

**Doutoramento em Educação
Especialidade
Educação e Interculturalidade**

**MAPEANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
EM CONTEXTOS DE DIVERSIDADE**

Celestina Maria Gomes e Silva

Tese apresentada para a obtenção do Grau de Doutor em Educação
Especialidade
Educação e Interculturalidade

Orientadora: Professora Doutora Fátima Goulão

Lisboa, 2016

À minha mãe e ao meu pai.

À Vóvó Mica.

À minha irmã.

AGRADECIMENTOS

Caminhando fomos construindo o caminho. No caminhar fomos desenvolvendo o estudo que agora apresentamos. Demorámos vários anos. As exigências do exercício, em paralelo, da profissão docente impuseram esta condição. Não foi um caminho que tivéssemos feito em solidão. Várias foram as vozes que se cruzaram connosco, que nos acompanharam e a quem fomos ouvindo. É a estas vozes e ao contributo que nos foi proporcionado pelas suas falas que queremos, aqui, manifestar a nossa gratidão.

Estamos gratos a todos aqueles com quem fomos trocando impressões. Revelaram-se essenciais, porque nos mostraram pontos de vista que enriqueceram o caleidoscópio da investigação, fazendo-nos descobrir ligações e facetas que tornaram a abordagem mais completa.

Estamos gratos àqueles com quem não pudemos estar sempre que era necessário, porque ao abdicarem generosamente de nós, permitiram-nos uma entrega descomprometida e serena ao trabalho que estávamos a desenvolver. Sabemos que este agradecimento é um lugar comum, contudo o facto de o ser deixa incólume a sua verdade.

Estamos gratos a quem nos orientou no nosso caminhar. Gratos pela orientação dialogante, discreta, mas precisa. Gratos ainda mais, porque pressentimos que momentos houve em que a orientação exigiu uma entrega, quando do outro lado da vida, outras forças, sem dúvida mais viscerais, puxavam num sentido oposto.

Gratos às 13 professoras que ouvimos durante a realização do trabalho de campo. Sem o seu contributo, sabemos, nada seria possível. A elas devemos a matéria-prima sobre a qual trabalhamos. Mas, sobretudo, estamos-lhes gratos pela generosidade com que partilharam connosco as suas experiências profissionais e pessoais, as suas práticas, as suas opiniões e os seus dilemas, dando-nos a conhecer admiráveis mundos novos.

RESUMO

A diversidade está inscrita no código genético de qualquer aula. O primeiro olhar, ao entrar na sala, permite perceber as diferenças físicas dos alunos: a altura, o peso, a cor de pele e o género. Olhando por mais algum tempo, outras diferenças começam a ser percecionadas: diferenças socioeconómicas, culturais, religiosas e até linguísticas. À medida que a relação pedagógica se desenvolve diferenças mais subtis emergem: diferenças no modo como os alunos aprendem, no tempo que levam a aprender e no que lhes é possível aprender. Foi neste cenário que filiámos o nosso estudo, com o qual pretendemos saber o modo como os professores percecionam a diversidade e analisar o impacto desta perceção ao nível das práticas pedagógicas que desenvolvem.

O trabalho de campo decorreu entre o último período do ano letivo de 2013-2014 e os dois primeiros períodos do ano letivo de 2014-2015 e foi realizado a partir de uma amostra constituída por treze professoras. Foi um estudo qualitativo que se revestiu de uma natureza exploratória. Como metodologia utilizámos a narrativa e recorremos à entrevista não estruturada de natureza biográfica e às notas de campo como instrumentos de recolha de dados.

Dos dados recolhidos inferimos que os sujeitos participantes do estudo são sensíveis à diversidade dos alunos, nomeadamente a que se relaciona com a classe social e as capacidades. Inferimos, ainda, que a perceção de cada um destes domínios de diversidade não tem o mesmo impacto ao nível da atuação pedagógica. A este nível, os dados recolhidos permitiram destacar o papel desempenhado pelas experiências pessoais e profissionais, bem como pelo quadro institucional em que a atuação pedagógica dos sujeitos participantes se desenvolve. O estudo aponta, ainda, para a ideia de que não existem momentos do ciclo da carreira docente em que os sujeitos da investigação tivessem sido particularmente sensíveis ao trabalho com a diversidade. Por último, percebemos que as práticas levadas a efeito pelos sujeitos participantes, se inserem, na sua maior parte, nos níveis mais simples de integração da diversidade na atuação pedagógica. Destas conclusões inferimos implicações para o domínio da formação inicial e contínua dos professores e, ainda, para a reflexão a realizar no âmbito da educação e multi/interculturalidade.

PALAVRAS- CHAVE: domínios de diversidade; ciclo da vida profissional; práticas pedagógicas; níveis de educação multi/intercultural.

ABSTRACT

Diversity is inscribed in the genetic code of any lesson. The first glance, when entering the classroom, allows to perceive the students' physical differences: height, weight, skin colour and gender. Looking a bit longer, other differences start to be perceived: socioeconomic, cultural, religious and even linguistic differences. As the pedagogical relationship develops, more subtle differences come up: the differences in the way the students learn, the time they need to learn and what is possible for them to learn. It was in this scenario that we centered our study, with which we want to know how teachers perceive diversity and analyze the impact of this perception in the pedagogical practices they develop.

The fieldwork took place between the last term of the school year 2013-2014 and the first two terms of the school year 2014-2015 and it was done out of a sample of thirteen teachers. It was a qualitative study which took up an exploratory nature. The methodology used was the narrative and we resorted to a non-structured interview of biographical nature and to the field notes as instruments of collecting data.

From the collected data, it was inferred that the participants in the study are sensitive to the students' diversity, namely the one that relates the social class and the capacities. We also inferred that the perception of each of these domains of diversity does not have the same impact on the pedagogical performance. At this level, the collected data allowed us to detach the role played by the personal and professional experiences as well as by the institutional reality in which the pedagogical performance of the participants takes place. The study still points out to the idea that there are not any moments in the cycle of the teachers' career in which the subjects of investigation had been particularly sensitive to the work with diversity. Finally, we realized that the practices carried out by the participants are mostly inserted in the simplest levels of integration of diversity in the pedagogical performance. From these conclusions, we infer implications for the teachers' initial and continuous training, and also for the reflection to be done in the scope of education and multi/interculturality.

Key words: diversity domains; cycle of professional life; pedagogical practices; levels of multi/intercultural education.

ÍNDICE GERAL

Capítulo I	1
Algumas considerações de início	1
Introdução	5
1.1. Motivações pessoais que estiveram na origem do interesse pelo campo de estudo	6
1.2. O problema em estudo: contextualização, objetivo e questões.....	8
1.3. A natureza do estudo.....	11
1.4. A investigação empírica.....	12
1.5. Estrutura do trabalho	15
1ª Parte - Enquadramento Teórico da investigação	19
Capítulo II	21
Revisitando conceitos operatórios	21
Introdução	25
2.1. Do conceito de domínios de diversidade	26
2.2. Do conceito de práticas pedagógicas	27
2.3. Do conceito de ciclos da carreira de professor	34
2.4. Do conceito de níveis da reforma multicultural do currículo.	37
Capítulo III	41
Apresentando contextos e revisitando literatura no âmbito da educação multi/intercultural	41
Introdução	45
3.1. Do “olhar” multi/intercultural.....	46
3.2. Linhas gerais da investigação internacional no âmbito da educação multi/intercultural	50
3.3. A política educativa portuguesa e a questão da diversidade.....	54
3.4. Linhas gerais da investigação nacional no âmbito da educação multi/intercultural	60
3.5. Linhas gerais da Produção teórica no âmbito dos domínios de diversidade abrangidos pelo estudo: o plano internacional e o plano nacional	63
2ª Parte - Apresentação do estudo empírico	75
Capítulo IV	77
O objeto do estudo empírico	77
Introdução	81
4.1. Os contextos	82
4.1.1. O concelho	82
4.1.2. As organizações escolares.....	85
4.2. Os participantes do estudo	93

Capítulo V	99
As questões metodológicas	99
Introdução	103
5.1. Metodologia de investigação	104
5.1.1. Uma investigação qualitativa	104
5.1.2. Uma investigação narrativa	106
5.2. Instrumentos de recolha de dados.....	111
5.2.1. A entrevista	111
5.2.2. As notas de campo	114
5.3. Processo de recolha dos dados.....	115
5.3.1. Descrição do processo de recolha dos dados: a entrevista	115
5.3.2. Descrição do processo de recolha dos dados: as notas de campo.....	118
5.4. Processo de análise dos dados	119
5.4.1. Da escolha da técnica de análise	119
5.4.2. Da descrição do processo de análise e de tratamento dos dados	121
5.5. Das limitações metodológicas	124
3ª Parte - Apresentação, análise e discussão dos dados seguidas das conclusões e implicações	129
Capítulo VI	131
Os retratos e as paisagens dos sujeitos participantes	131
Introdução	135
6.1. Escola da Lomba das Tulipas.....	136
6.1.1. Maria: Período de Estabilização.	136
6.1.2. Carolina: Período de diversificação	145
6.1.3. Rosa: Período de Serenidade.....	154
6.1.4. Luísa: Período de desinvestimento.....	162
6.2. Agrupamento de Escolas da Colina das Rosas	173
6.2.1. Francisca: Período de Serenidade.....	173
6.2.2. Helena: Período de Desinvestimento.....	185
6.3. Agrupamento de Escolas do Vale dos Lírios	194
6.3.1. Isabel: Período de Diversificação.....	194
6.3.2. Fernanda: Período de Serenidade.....	202
6.3.3. Filomena: Período de Desinvestimento	213
6.4. Agrupamento de Escolas da Planície das Azáleas	224
6.4.1. Inês: Período de Diversificação	224
6.4.2. Clara: Período de Desinvestimento	235
6.5. Agrupamento de Escolas do Monte das Orquídeas	244
6.5.1. Sofia: Período de Diversificação	244
6.5.2. Gracinda: Período de Desinvestimento.....	252
Capítulo VII	261
Análise dos Dados	261
Introdução	265

7.1. Da resposta à questão de investigação: Quais as percepções que os professores participantes do estudo têm da diversidade?».....	266
7.2. Da resposta à questão de investigação: «Quais os acontecimentos da vida pessoal e profissional dos professores participantes do estudo, que podem ter influenciado a percepção da diversidade?»	271
7.2.1. Do papel do contexto familiar	271
7.2.2. Do papel das experiências pessoais e profissionais	275
7.3. Da resposta à questão de investigação: «Qual o impacto da percepção que os professores participantes do estudo têm da diversidade ao nível das suas práticas pedagógicas?»	283
7.3.1. Do impacto ao nível do clima de aula	284
7.3.2. Do impacto ao nível dos estilos de ensino e da conceção de aprendizagem	288
7.3.3. Do impacto ao nível da relação Escola-Família	296
7.4. Da resposta à questão de investigação: «O que nos diz um “olhar” multi/intercultural sobre a atuação, em contexto de sala de aula, dos professores participantes do estudo?».....	302
7.4.1. Do primeiro grupo: o nível contributivo.....	303
7.4.2. Do segundo grupo: o nível aditivo.....	305
7.4.2.1. Dos casos de Helena e de Clara.	306
7.4.2.2. Dos casos de Maria e de Filomena.....	307
7.4.3. Do terceiro grupo: o nível transformativo	309
7.4.4. Do quarto grupo: sem nível atribuído	312
Capítulo VIII.....	317
Discussão dos dados e implicações.....	317
Introdução	321
8.1. Das conclusões do estudo.....	322
8.1.1. Domínios de diversidade percecionados.	322
8.1.2. Do papel do contexto familiar, das experiências pessoais e das experiências profissionais na percepção da diversidade.	324
8.1.3. Do impacto da percepção da diversidade ao nível das práticas pedagógicas	328
8.1.4. Da categorização das práticas pedagógicas em função de um “olhar” multi/intercultural.	330
8.2. Do diálogo entre as conclusões do estudo e a literatura existente.....	332
8.2.1. Percepção, intenção e ação.	332
8.2.1.1. Quase sempre, apenas a percepção: discussão em torno da classe social.....	334
8.2.1.2. Sempre a percepção, a intenção e a ação: discussão em torno das capacidades	338
8.3. Quem são os professores que estão a ensinar? discussão e implicações em torno dos professores.....	341
8.4. O que nos diz o “olhar” multi/intercultural: discussão e implicações no campo da investigação em educação multi/intercultural.....	348
8.5. Para terminar: avaliação crítica do estudo e revisitação das conclusões.	351
8.5.1. Avaliação crítica do trabalho.....	351

8.5.2. Revisitação das conclusões.....	355
Referências Bibliográficas	362
Anexo I - Instrumentos de recolha e tratamento e dados.....	387
Anexo II (em C.D)	

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Campo da investigação empírica.	15
Quadro 2: Modelos de instrução.	31
Quadro 3: Caracterização dos ciclos da carreira de professor de acordo com Huberman.	36
Quadro 4: A diversidade no quadro da Lei n.º46/86, de 14 de outubro.	56
Quadro 5: População residente com 15 e mais anos por nível de escolaridade segundo os Censos de 2011.	83
Quadro 6: População estrangeira com estatuto legal de residente segundo os Censos de 2011.	84
Quadro 7: Distribuição dos professores participantes do estudo de acordo com os intervalos propostos por Huberman.	96
Quadro 8: Caracterização da amostra.	96
Quadro 9: O espaço tridimensional da investigação narrativa.	110
Quadro 10: Domínios de diversidade identificados pelos sujeitos participantes.	267
Quadro 11: Entendimento do domínio de diversidade” Classe social” na relação com a Escola.	268
Quadro 12: Entendimento do domínio de diversidade” Capacidades” na relação com a Escola.	269
Quadro 13: Entendimento dos restantes domínios identificados na relação com a Escola.	270
Quadro 14: Caracterização do contexto familiar e social dos sujeitos participantes.	271
Quadro 15: Quadro legal que acompanha o percurso profissional dos sujeitos participantes, desde a entrada na carreira até à atualidade.	273
Quadro 16: Experiências pessoais e profissionais dos sujeitos participantes do estudo, que exercem funções na Escola da Lomba das Tulipas.	276
Quadro 17: Experiências pessoais e profissionais dos sujeitos participantes do estudo, que exercem funções no Agrupamento de Escolas da Colina das Rosas.	276
Quadro 18: Experiências pessoais e profissionais dos sujeitos participantes do estudo, que exercem funções no Agrupamento de Escolas do Vale dos Lírios.	277
Quadro 19: Experiências pessoais e profissionais dos sujeitos participantes do estudo, que exercem funções no Agrupamento de Escolas da Planície das Azáleas.	277
Quadro 20: Experiências pessoais e profissionais dos sujeitos participantes do estudo, que exercem funções no Agrupamento de Escolas do Monte das Orquídeas.	278
Quadro 21: Entendimento da relação entre a classe social e a aprendizagem.	280
Quadro 22: O clima de aula: a perspetiva dos sujeitos participantes da Escola da Lomba das Tulipas.	284
Quadro 23: O clima de aula: a perspetiva dos sujeitos participantes do Agrupamento de Escolas da Colina das Rosas.	285
Quadro 24: O clima de aula: a perspetiva dos sujeitos participantes do Agrupamento de Escolas do Vale dos Lírios.	285

Quadro 25: O clima de aula: a perspectiva dos sujeitos participantes do Agrupamento de Escolas da Planície das Azáleas.....	286
Quadro 26: O clima de aula: a perspectiva dos sujeitos participantes do Agrupamento de Escolas do Monte das Orquídeas.	286
Quadro 27: Os estilos de ensino e os estilos de aprendizagem na prática pedagógica dos sujeitos participantes no estudo.	289
Quadro 28: Modelos de instrução encontrados nos sujeitos participantes do estudo	292
Quadro 29: A diversidade e a preparação da aula na prática pedagógica.	295
Quadro 30: A relação Escola-Família na perspectiva dos sujeitos participantes da Escola da Lomba das Tulipas.	297
Quadro 31: A relação Escola-Família na perspectiva dos sujeitos participantes do Agrupamento de Escolas da Colina das Rosas.....	298
Quadro 32: A relação Escola-Família na perspectiva dos sujeitos participantes do Agrupamento de Escolas do Vale dos Lírios.	298
Quadro 33: A relação Escola-Família na perspectiva dos sujeitos participantes do Agrupamento de Escolas da Planície das Azáleas.	299
Quadro 34: A relação Escola-Família na perspectiva dos sujeitos participantes do Agrupamento de Escolas do Monte das Orquídeas.	299
Quadro 35: Interpretação da atuação pedagógica de cada um dos sujeitos participantes a partir de um “olhar” multi/intercultural.....	302

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Estrutura do mapeamento a construir.	16
Figura 2: Desconstrução do conceito de domínios de diversidade.....	27
Figura 3: Desconstrução do conceito de práticas pedagógicas.....	28
Figura 4: Aspetos envolvidos no clima de aula.	29
Figura 5: Itinerários típicos da carreira docente.	35
Figura 6: Representação visual das relações encontradas no retrato e na paisagem de Maria.	139
Figura 7: Representação visual das relações encontradas no retrato e na paisagem de Carolina.	148
Figura 8: Representação visual das relações encontradas no retrato e na paisagem de Rosa.....	157
Figura 9: Representação visual das relações encontradas no retrato e na paisagem de Luísa	165
Figura 10: Representação visual das relações encontradas no retrato e na paisagem de Francisca.....	176
Figura 11: Representação visual das relações encontradas no retrato e na paisagem de Helena.....	188
Figura 12: Representação visual das relações encontradas no retrato e na paisagem de Isabel.....	198
Figura 13: Representação visual das relações encontradas no retrato e na paisagem de Fernanda.....	207
Figura 14: Representação visual das relações encontradas no retrato e na paisagem de Filomena.....	219
Figura 15: Representação visual das relações encontradas no retrato e na paisagem de Inês	229
Figura 16: Representação visual das relações encontradas no retrato e na paisagem de Clara.....	239
Figura 17: Representação visual das relações encontradas no retrato e na paisagem de Sofia.	247
Figura 18: Representação visual das relações encontradas no retrato e na paisagem de Gracinda.....	257

CAPÍTULO I

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES DE INÍCIO

A estrada ia entre campos e ao longe, às vezes, viam-se serras. Era o princípio de setembro e a manhã estendia-se através da terra, vasta de luz e plenitude. Todas as coisas pareciam acesas.

E, dentro do carro que os levava, a mulher disse ao homem:

- É o meio da vida.

Sophia de Mello Breyner

INTRODUÇÃO

Num mundo experienciado e vivido a uma escala mundial, o contacto com o Outro, o diferente, intensifica-se, ao mesmo tempo que se desenvolve uma tendência homogeneizante e uniformizadora que o faz perigar. Mas esta tendência uniformizadora é ambivalente: se por um lado procura reduzir a diferença a uma mesmidade global, por outro lado, obriga-a a resistir e a reinventar-se como forma de lhe sobreviver.

A Escola constitui-se como um espaço onde esta tendência ambivalente, própria dos tempos em que vivemos, assume contornos específicos. Existindo ao serviço de uma cultura dominante que exerce a sua influência por via de dispositivos legais que procuram regulamentar e, por isso, regular normativamente a ação dos diferentes atores- professores, alunos, dirigentes, pais e encarregados de educação-, a Escola é, por natureza, uniformizadora. Contudo, animada pelos ideais da democracia e pelo respeito do direito à diferença, a Escola é impelida a dar atenção à diferença, a inclui-la nas suas práticas e a preparar crianças e jovens para desenvolver competências que lhes permitam viver e conviver neste mundo do nosso tempo.

A análise que vai ser feita neste trabalho tem como cenário esta tendência ambivalente que domina o tempo em que vivemos e a Escola que temos. É uma análise que dá ênfase ao modo como na Escola é percebida a diferença por parte dos professores e que situamos no âmbito da educação multi/intercultural. É, também, uma análise que realizamos a partir do concreto. Quisemos situar-nos no «no meio da vida» de que nos fala Sophia de Melo Breyner, o que significou partirmos da realidade em que nos situamos e privilegiar a palavra dos atores que a integram.

É nosso objetivo, neste momento, justificar o trabalho realizado. Começaremos por dar conta das motivações pessoais que estiveram na origem do interesse pelas questões estudadas. Seguir-se-á a apresentação do problema sobre o qual o estudo se debruçou e continuaremos fazendo uma referência às razões que nos levaram à escolha do trabalho empírico e do objeto de pesquisa. Terminaremos com a clarificação dos objetivos e com a apresentação da estrutura do trabalho.

1.1. MOTIVAÇÕES PESSOAIS QUE ESTIVERAM NA ORIGEM DO INTERESSE PELO CAMPO DE ESTUDO

Pensamos que as escolhas que realizamos não são descontextualizadas, mas são fruto de circunstâncias que, em momentos diferentes, contribuem para a tomada de decisões. É o caso presente, em que várias circunstâncias contribuíram para eleger a realização do doutoramento em Educação e Interculturalidade como projeto a desenvolver. Uma Licenciatura em Filosofia e um Mestrado em Filosofia Medieval, à partida, colocavam-nos num campo oposto ao das Ciências da Educação, não fosse o facto de há mais de 30 anos o exercício da atividade docente nos ter conduzido até ao cenário privilegiado onde a educação acontece: a Escola.

Ao longo de mais de 30 anos temos exercido a função docente, atividade que nunca foi interrompida apesar de, por vezes, ter sido exercida em acumulação com o trabalho diretivo, num tempo em que o exercício de um cargo de direção não ocorria em regime de exclusividade. Consideramos que esta foi a circunstância primeira. Um momento houve em que o interesse pelas questões relacionadas com o ato pedagógico, nas suas múltiplas vertentes, foi emergindo até se concretizar na decisão que foi tomada. Olhando para trás é difícil delimitar, com clareza, qual foi esse momento. O exercício efetivo da atividade docente fez-nos confrontar com diferentes experiências e vivências que foram sendo percecionadas e incorporadas no nosso percurso profissional, dando origem a questionamentos e a dúvidas que foram tornando imperativa a necessidade de sobre eles refletir, no sentido de os tentar compreender.

A primeira destas experiências decorreu da estabilidade profissional. Após um período de um exercício mais ou menos itinerante da profissão, fixámo-nos numa escola que tem funcionado como nosso contexto de trabalho há quase 25 anos. Apesar de estarmos conscientes de que qualquer escola é permeável às alterações locais, regionais, nacionais, e até internacionais, e que, por via destas, os alunos que as frequentam vão sendo diferentes, não havia qualquer preparação para a realidade com a qual fomos sendo confrontados há alguns anos a esta parte: a escola onde trabalhamos foi-se tornando cada vez mais distante da escola onde começámos a trabalhar, ao ponto de, por vezes, termos dificuldades em reconhecê-la.

A segunda experiência decorreu de termos vivido, na prática, várias reformas educativas e administrativas, várias alterações programáticas e de termos assistido ao aparecimento de um número infindável de orientações que apontavam para a existência de uma nova conceção de Escola, plasmada em novas abordagens da instituição, em novas finalidades para o ensino e em novos objetivos. A uma veloci-

dade vertiginosa, que não conhece nem os dias da semana, nem as horas, os documentos, que transparecem esta mudança que a administração central pretende realizar chegam à Escola, instituindo para o dia anterior a mudança que vai afetar os diferentes atores que nela trabalham. Sentimos, como profissionais, o peso de quem vive no fio da navalha desta velocidade e deste desejo de tornar diferente a Escola. Ensinar tornou-se numa atividade a desenvolver em movimento uniformemente acelerado e levou-nos a questionar, não só sobre o seu sentido, mas também sobre os reflexos que esta diferença, assumida pela administração central, poderia ter no ensino.

A terceira experiência decorreu do contacto com a investigação desenvolvida no âmbito da educação. O facto de termos frequentado, aquando da realização do mestrado, um seminário ligado à educação, fez-nos perceber que havia todo um processo de investigação, desenvolvido ao nível das instituições académicas, que tinha escolhido a educação como objeto de estudo e do qual havia resultado a produção de conhecimento por investigadores que não trabalhavam nas escolas. Era como se os professores não pudessem ser investigadores e se reduzissem a meros consumidores de conhecimento e os investigadores não ensinassem nas escolas. A constatação da existência de uma separação entre os produtores de conhecimento e os consumidores de conhecimento deu origem a um leque de perplexidades. Invocando Aristóteles (2006), para quem todo o processo investigativo parece lançar-se para um certo bem, tivemos a consciência de que este saber produzido exteriormente às escolas poderia revelar-se útil, mas havia, também, a intuição de que os professores eram, eles próprios, produtores de saber, porque faz parte da natureza do trabalho docente produzir conhecimento no âmbito da construção de materiais didáticos, no âmbito dos estilos de aprendizagem e das relações interpessoais, para apenas referirmos alguns. Por outras palavras, tivemos a sensação de que havia uma experiência e um conhecimento que poderia ser desenvolvido a partir da escola.

É neste contexto que a decisão de desenvolvermos um projeto de investigação situado no campo da Educação emergiu de um modo natural.

A opção pela especialização em Interculturalidade começou por ser uma questão de intuição e de interesse pelas questões relacionadas com a cultura. Hoje, passados os anos dedicados à parte teórica do curso de doutoramento, temos consciência de que a intuição estava correta. Quanto ao interesse, foi-se refinando e enriquecendo, à medida que fomos percebendo as *nuances* que se encontravam subjacentes à questão cultural. Uma imagem um tanto ou quanto ingénua que ligava a multi/nterculturalidade à cultura associada a uma sociedade, país, raça ou etnia, foi

sendo substituída por uma abordagem mais complexa que a ligava à diversidade e às diferentes formas de ser diferente, onde havia lugar para a cultura, mas também para o gênero, a classe social, as capacidades e a orientação sexual, para já não falar da raça, da etnia, da língua, e da religião. Aqui chegados, concluímos que as questões de multi/interculturalidade relacionadas com a educação, não se confinavam a contextos escolares específicos frequentados por alunos que pertenciam a diferentes etnias, que professavam religiões diferentes ou, onde em resultado de fluxos migratórios, os alunos eram originários de culturas diferentes e falavam línguas diferentes. Enquanto espaço onde coexistem professores e alunos, cada um como indivíduo, a escola, por natureza, é um espaço de diversidade, onde existem e coexistem diferentes formas de ser diferente. Perceber se esta diversidade é percecionada e como é percecionada tornou-se no eixo em torno do qual organizámos todo o processo de investigação.

Na concretização deste objetivo, pelo menos na fase inicial, vimos a possibilidade de encontrar resposta às questões que nos motivaram para a realização deste trabalho.

1.2. O PROBLEMA EM ESTUDO: CONTEXTUALIZAÇÃO, OBJETIVO E QUESTÕES

Quando entra numa sala de aula, de qualquer escola, o professor encontra a diversidade. Os alunos são diferentes em gênero, na cor da pele, no peso, no tamanho e noutras características físicas. Para além destas há também diferenças socioeconómicas, culturais, linguísticas e religiosas. À medida que a relação pedagógica é desenvolvida, outras diferenças, menos visíveis a um primeiro olhar, começam a emergir: os alunos também são diferentes nas reações que têm aos programas, aos conteúdos, aos estilos e metodologias de ensino. Por esta razão, a diversidade faz parte do código genético da sala de aula e é um fator que o professor e a escola devem ter presente na sua atuação.

Neste contexto, perceber o posicionamento dos professores face à diversidade com a qual se confrontam na sua prática quotidiana em contexto de sala de aula, emerge como um campo que importa explorar. É aqui que filiámos o problema central do nosso trabalho, que traduzimos do modo que a seguir se apresenta:

- Qual a perceção que os professores têm da diversidade e de que modo se repercute nas suas práticas pedagógicas?

Três estudos ajudaram-nos na explicitação do problema e na formulação das questões de investigação que lhes associámos. O primeiro é da autoria de Pattanaik

(2001) que num estudo comparativo mostrou que os professores participantes revelavam uma preferência por determinadas expressões da diferença. Segundo a autora, a origem social do professor, as suas experiências pessoais e profissionais, bem como o seu posicionamento em relação à educação e às políticas educativas estavam na origem das diferenças encontradas. Os estudos de Huberman (1993,2007) complementados por Sikes (2005) e Ball e Goodson (2005) chamam a atenção para a existência de um ciclo de vida da carreira docente constituído por diferentes fases às quais correspondem diferentes modos de estar na profissão. Por último, os trabalhos de Banks (1988,2013b) no domínio da educação multicultural constituem uma referência importante na investigação realizada neste campo. O conceito de níveis de reforma multicultural do currículo é usado por Banks (1998,2013b) para se referir aos diferentes níveis de integração da diversidade étnica e cultural no currículo. Apesar de se tratar de uma conceção desenvolvida no contexto da sociedade americana e de Banks ter privilegiado a etnia enquanto domínio de diversidade, o conceito de níveis de educação multicultural permite-se a uma aplicação mais abrangente, que tenha em conta outras formas de expressão da diversidade.

Tendo estes trabalhos como contexto, elaborámos as seguintes questões de investigação:

1. Quais são as percepções que os professores têm da diversidade?
2. Quais os acontecimentos da sua vida pessoal e profissional que influenciaram essas percepções?
3. Quais os impactos dessas percepções ao nível das práticas pedagógicas?
4. Que entendimento da educação multicultural/ intercultural está subjacente à atuação dos professores em contexto de sala de aula?

Situamos a nossa investigação no âmbito da educação multi/intercultural recuperando, para o efeito, o seu sentido originário de educação atenta à diversidade expressa nas suas diferentes formas (Banks, 1993, 2013a; Pattanaik, 2001; Nieto, 2010) e contextualizamo-lo no âmbito de um entendimento da educação como projeto antropológico (Carvalho, 1998, 2001) que passamos a explicitar. Para o efeito, começamos por invocar Kant (2012), para quem o homem é a única criatura que tem que ser educada pois “o homem só se poder tornar homem através da educação” (2012:12). Também para nós a educação é fundamental para o homem, não apenas porque é através da educação que o homem pode superar as suas carências, mas porque é a educação que lhe permite elaborar o seu próprio plano de conduta e,

deste modo, construir-se a si próprio. A educação tem, para nós, uma natureza antropológica associada ao papel que desempenha na construção do homem na sua plenitude, e não pode ser percebida independentemente da valorização do futuro como pólo organizador da sua ação. Por esta razão, a educação assume um carácter projetivo que encontramos, contemporaneamente, em Adalberto Dias de Carvalho (2001) quando fala da educação como uma utopia, isto é, como um projeto de “construção do ser do homem em função do que ele poderá ser no tempo e no espaço e não tanto do que, por si e pelas possibilidades do seu ser actual, teria de ser” (p.29).

É no contexto de uma concepção da educação como projeto antropológico, comprometida com um ideal de perfeição do homem, que inserimos a educação multi/intercultural como educação atenta à diversidade nas suas diferentes formas e orientada para o desenvolvimento de atitudes e de comportamentos de aceitação do Outro na qual se constrói a identificação, identização e ipsificação da pessoa (Carvalho, 2000).

A educação entendida como projeto antropológico é, para nós, também, uma educação preocupada com a justiça social. A educação, materializando-se num sistema escolar, é um bem público, um bem social e, neste sentido, é importante que todos os membros de uma sociedade dela beneficiem de igual modo. Só um sistema escolar orientado pelos valores da liberdade e da igualdade poderá garantir uma educação boa e contribuir para a justiça social. Como refere Connell (1993) um sistema escolar que trate os alunos de modo diferente, que privilegie uns em relação aos outros, não só não está a garantir uma educação boa, como não está a dar um bom contributo para a sociedade que se quer no futuro. É neste contexto que importa colocar, no nosso entender, a educação multi /intercultural. Enquanto projeto, a educação multi/intercultural procura garantir um sistema escolar movido pelos valores da igualdade e da liberdade para aqueles que dele beneficiem, contribuindo, deste modo, para garantir a justiça social.

Quanto à investigação em educação e multi /interculturalidade, o seu objetivo é o de refletir sobre um conjunto de problemas associados ao “se” e ao “como” os valores da igualdade e da liberdade surgem plasmados na retórica discursiva das políticas e dos normativos e são concretizados na ação daqueles que partilham o espaço físico das escolas. Deste modo, acreditamos que a justiça social anima a investigação que se faz no âmbito da educação multi/ intercultural e partilhamos, por isso, da posição de Aristóteles (2006) quando este filósofo refere que a verdadeira investigação se dirige a um bem maior.

1.3. A NATUREZA DO ESTUDO

Definido o problema a investigar e tendo construído um conjunto de questões que se constituem como referências para a investigação, importa, como referem Carmo e Ferreira (2008), definir o objetivo da pesquisa. Os mesmos autores, a respeito dos objetivos de uma investigação, falam de três tipos de objetivos: um objetivo exploratório, que ocorre quando o investigador pretende fazer “um reconhecimento de uma dada realidade pouco e deficientemente estudada e levantar hipóteses de entendimento dessa realidade” (2008:49); um objetivo descritivo em que a intenção da investigação é a de proceder a uma descrição rigorosa e clara da estrutura e do funcionamento de um objeto de estudo; finalmente, um objetivo de verificação de uma hipótese.

O estudo que desenvolvemos procura compreender as percepções dos professores acerca da diversidade e estudar o seu impacto nas práticas pedagógicas. Na abordagem deste problema, a investigação procura articular as percepções dos professores com os ciclos de vida profissional e categorizar as práticas pedagógicas a partir de um “olhar multi/intercultural”. Deste modo, e como foi referido, pretendemos fazer um mapeamento das diferentes linhas de relação que possam emergir a partir do estudo empírico e que proporcionem uma visão da problemática da educação na sua relação com a diversidade.

Considerando a inexistência de estudos que abordem a problemática da educação da perspectiva que está subjacente à investigação a desenvolver, enquadrámos o nosso trabalho na categoria de um estudo de natureza exploratória. De acordo com Carmo e Ferreira (2008) o estudo exploratório é o adequado a um contacto inicial com “uma realidade pouco ou deficientemente estudada” (2008:49) permitindo a sua realização, uma maior familiaridade com o problema, o aprimoramento de ideias e a descoberta de intuições. Segundo Gil (2002) os estudos exploratórios envolvem: i) levantamento bibliográfico; ii) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema que está a ser pesquisado; iii) a análise de exemplos que estimulem a compreensão.

O objetivo que anima os estudos exploratórios é o de procurar entender as razões subjacentes às atitudes e comportamentos dos indivíduos, partindo da recolha de dados que poderão ajudar na identificação de conceitos ou de variáveis e no desenvolvimento de hipóteses a serem explorados em pesquisas posteriores. Nesta sequência, um estudo de natureza exploratória adquire um perfil próprio nomeadamente no que se refere à extensão da amostra, ao carácter da metodologia e à atitude do investigador. Este deverá adotar uma atitude recetiva e uma postura flexível

e não formal, recolhendo a maior quantidade possível de informação proveniente do objeto de estudo. Privilegia-se uma metodologia qualitativa e trabalha-se a partir de uma amostra reduzida. A um estudo de natureza exploratória é alheia qualquer intenção de generalização ou de verificação de hipóteses.

Ao atribuímos uma natureza exploratória ao nosso estudo, estamos a perspetivá-lo, não como um fim em si mesmo, mas como ponto de partida para o desenvolvimento de investigações posteriores. Moveu-nos, por isso, uma intenção de fornecer a maior quantidade e diversidade de informação, de modo a contribuir para investigações mais ricas e completas a realizar no âmbito da educação e da multi/interculturalidade.

1.4. A INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

A investigação que desenvolvemos tem como objetivo compreender as perceções que os professores têm acerca da diversidade dos seus alunos e estudar o seu impacto ao nível das práticas pedagógicas, articulando-as com os ciclos de vida profissional e procedendo depois à sua categorização no âmbito de uma conceção de níveis de educação multicultural. Por esta razão, o nosso campo de estudo tem um carácter empírico traduzido num tecido constituído por 13 professores que exercem a sua atividade profissional em 5 organizações escolares de um concelho periférico do distrito do Porto: quatro Agrupamentos Verticais e uma Escola Não Agrupada.

As razões que nos levaram a escolher este concelho podem ser organizadas em dois conjuntos. No primeiro conjunto inserimos razões relacionadas com a economia na execução da investigação (Quivy & Champenhoudt, 2008), já que sendo o concelho onde residimos permite-nos:

- a proximidade com o objeto de estudo, fundamental na execução do instrumento de investigação que escolhemos- a entrevista não estruturada de natureza biográfica;
- um conhecimento mais aprofundado do contexto de trabalho dado que, para além de ser o concelho onde residimos é, também, o concelho onde desenvolvemos a nossa atividade profissional;
- facilidade no acesso a informadores privilegiados, fundamentais na identificação de possíveis participantes no estudo.

No segundo conjunto inserimos razões que se prendem com o estudo que desenvolvemos. Considerando que, na abordagem que nos propomos fazer da diversidade, nos colocamos num plano geral, uma vez que não pretendemos evidenciar uma das expressões da diferença em particular, a escolha de um concelho com um perfil que se aproxima da realidade de muitos concelhos, pareceu-nos pertinente. Assim, o concelho escolhido:

- é um concelho que economicamente tem uma forte componente industrial, havendo um pequeno setor da população que se dedica à atividade agrícola e, por último, há a área de serviços que emprega uma parte importante da população;
- é um concelho em que a população dos alunos é heterogénea. Esta heterogeneidade traduz-se: i) alunos provenientes de meios socioeconómicos médios e com escolaridade elevada; ii) alunos provenientes de meios socioeconómicos baixos e com pouca escolaridade; iii) alunos estrangeiros, embora em número residual; iv) alunos ciganos; v) alunos com necessidades educativas especiais;
- é um concelho em que as escolas se localizam em meio urbano e meio rural.

Os 13 participantes no estudo foram escolhidos a partir da técnica de amostragem criterial (*judgment sample*). O critério utilizado foi o dos ciclos de vida dos professores (Huberman 1993,2007). No processo de seleção os Diretores foram por nós assumidos como fontes privilegiadas pelo facto de, na sua maioria, se encontrarem há vários anos no exercício dessas funções tendo, por esta razão, conhecimento profundo dos professores.

Incluímos o estudo no âmbito de um paradigma qualitativo de investigação e adotámos como metodologia a narrativa. Consideramos que a narrativa:

- permite o acesso ao espaço onde o “eu” revela o modo como, na sua arquitetura, foi influenciado e modelado pelas experiências de contexto, como a raça, o género e a classe social bem como pela experiências pessoais (Butt, Raymond, MacCue & Yamagaishi, 1992; Goodson, 1992);
- permite perceber o percurso profissional do professor, possibilitando a identificação de momentos de referência que podem assumir um papel importante na construção de perceções e na reação a essas perceções traduzidas em práticas pedagógicas;
- permitem o acesso às práticas pedagógicas que foram desenvolvidas.

Na nossa investigação usámos a narrativa como a encontramos nos trabalhos de Connelly e Clandinin (1990) e Clandinin e Connelly (2000). Tal significa que, para nós, a narrativa é simultaneamente, o fenómeno pelo qual os sujeitos envolvidos no estudo dão conta das suas histórias de vida e das suas experiências, mas também, o modo de pensar e explicar as narrações por eles produzidas.

O nosso estudo usou como instrumento de recolha de dados a entrevista não estruturada e uma série de instrumentos que designámos de *textos de campo*¹. O tratamento dos dados decorreu em dois momentos. Num primeiro momento analisámos as narrativas produzidas por cada um dos sujeitos participantes, bem como os *textos de campo* produzidos. Desta análise resultou a elaboração de um mapa, para cada um dos entrevistados, onde traçámos o respetivo retrato e onde desenhámos a paisagem que lhe corresponde. No desenho da paisagem privilegiámos a perceção da diversidade, o modo como esta se reflete, ou não, nas práticas pedagógicas e, por último, procedemos à representação da categorização que fizemos a partir dos níveis da reforma multicultural do currículo desenvolvidos por Banks (1988,2013b). Num segundo momento, partimos dos mapas que elaborámos, colocámo-los em confronto, analisámo-los e procurámos descobrir relações que lhes estavam subjacentes, atribuindo-lhes sentido a partir do espaço tridimensional da investigação narrativa (espaço, tempo e interação social), que fomos buscar a Connelly e Clandinin (1999) e Clandinin e Connelly (2000).

Acompanhámos a elaboração do trabalho com uma revisão de literatura pela qual procuramos construir um quadro teórico no domínio da educação multi/ intercultural. Com a construção deste quadro teórico foi nosso objetivo fornecer uma rede conceptual com que quisemos compreender as narrativas produzidas pelos sujeitos participantes do estudo. A nossa intenção, com a sua construção, foi o de proporcionar um diálogo entre a teoria e as narrativas que integram a investigação. No **Quadro 1** sintetizamos o campo da investigação empírica deste trabalho.

¹ A expressão 'textos de campo', é uma expressão que encontramos em Clandinin e Connelly e designa: notas de campo, notas de textos, entrevistas, memórias, autobiografias, pequenas narrações, cartas, diários. No capítulo dedicado à metodologia o conceito surge explorado de modo mais exaustivo.

OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO	INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS
13 Professores A lecionar em escolas de um concelho periférico do distrito do Porto	Quais são as percepções que os professores têm da diversidade?	Perceber as percepções que os professores têm da diversidade.	Entrevista não estruturada de natureza biográfica <i>Textos de campo</i>
	Quais os acontecimentos da sua vida pessoal e profissional que influenciaram essas percepções?	Identificar acontecimentos da vida pessoal e profissional do professor que contribuíram para essa percepção.	
		Perceber se há uma relação entre a percepção da diversidade e o momento do ciclo da carreira em que o professor se encontra.	
		Perceber se a diferentes momentos do ciclo da carreira correspondem diferentes percepções da diversidade.	
	Quais os impactos dessas percepções ao nível das práticas pedagógicas?	Perceber vestígios da política educativa na narrativa produzida pelos professores.	
Que entendimento da educação multi/intercultural está subjacente à atuação dos professores em contexto de sala de aula?	Analisar o impacto das percepções acerca da diversidade nas práticas pedagógicas.		
		Proceder à categorização das práticas pedagógicas no âmbito dos níveis de reforma multicultural propostos por Banks.	

Quadro 1: Campo da investigação empírica.

1.5. ESTRUTURA DO TRABALHO

O nosso trabalho é animado pela intenção de proceder a um mapeamento das práticas pedagógicas em contextos de diversidade. O conceito de mapeamento que usamos é de Paulston e Liebman (1994) e Paulston (2001) que o definem como uma representação visual através da qual se identifica, descodifica, situa e apresenta objetos, fenómenos, valores ou ideologias que surgem em relação num determinado meio.

O cenário do nosso estudo é formado pelas realidades veiculadas pelos 13 professores que integram o estudo e que desenvolvem a sua atividade profissional num concelho periférico do distrito do Porto. O dado que assumimos é que a sua atividade pedagógica se desenvolve em contextos de diversidade, uma vez que a diversidade integra o código genético de qualquer sala de aula, de qualquer escola. Por esta razão, ao fazermos um mapeamento procuramos identificar a rede de relações que tece o posicionamento de cada professor participante face à diversidade e perceber o seu impacto ao

nível dos estilos de ensino, dos estilos de aprendizagem, do *ethos* da aula e do entendimento da relação entre a escola e a família. De seguida procederemos à interpretação e categorização das práticas pedagógicas no âmbito da educação multi/intercultural, tomando como referência os diferentes níveis da reforma multicultural. Na **Figura 1** clarificamos o processo que acabamos de apresentar.



Figura 1: Estrutura do mapeamento a construir.

Como podemos ver, o estudo desenvolve-se em três níveis: i) das experiências pessoais e profissionais dos professores; ii) do entendimento que o professor tem da diversidade e do seu impacto ao nível das práticas pedagógicas; iii) da interpretação das práticas pedagógicas.

No nosso estudo não pretendemos proceder à verificação de qualquer hipótese ou à generalização dos dados que viermos a obter. As pessoas e as narrativas por elas produzidas constituirão o nosso ponto de partida. Não adotaremos quer um ponto de vista formalista quer um ponto de vista reducionista. O primeiro, partindo da teoria para a prática, procuraria inserir as pessoas em categorias formais, como as categorias sociais, teorias e ideias antes desenvolvidas; o segundo, fazendo o percurso inverso da prática para a teoria, tenderia a enquadrar as pessoas e os seus comportamentos, em temas. Seguindo um percurso diferente e parafraseando as palavras da personagem do conto de Sofia de Mello Breyner posicionámo-nos no meio da vida para, a partir daí, criar novos sentidos e significados tendo em vista o problema de investigação.

A concretização dos objetivos a que nos propusemos será realizada em três momentos principais, correspondendo, cada um desses momentos, às três partes em que dividimos este documento. Cada uma das partes será dividida em capítulos.

A primeira parte será dedicada ao enquadramento teórico da investigação e é constituída pelos seguintes capítulos:

- capítulo II – neste capítulo revisitámos um conjunto de conceitos aos quais atribuímos, no contexto da investigação, um carácter operativo;
- capítulo III – neste capítulo procedemos ao desenho de contextos relacionados com a educação multi/intercultural e à revisão de literatura com ela relacionada, bem como a que tenha sido produzida no âmbito dos domínios de diversidade abrangidos pelo estudo;

Na segunda parte damos a conhecer o estudo empírico e é constituída pelos seguintes capítulos:

- capítulo IV – neste capítulo apresentamos o objeto do estudo empírico;
- capítulo V – neste capítulo apresentamos a metodologia de investigação que foi seguida;

Na terceira parte procedemos à apresentação, análise e discussão dos dados, seguida da apresentação das conclusões e das implicações. Esta parte do documento é constituída pelos seguintes capítulos:

- capítulo VI – neste capítulo apresentamos os retratos individuais de cada um dos sujeitos participantes do estudo e elaboramos os respetivos mapas.
- capítulo VII – neste capítulo procedemos à análise dos dados tendo como referência as questões de investigação;
- capítulo VIII- neste capítulo apresentamos as conclusões do estudo e analisámos as suas implicações, para além de fazermos uma referência às limitações nele envolvidas.

Na composição deste texto de investigação fomos guiados por um modo narrativo de exposição. Considerámos que este seria o modo mais autêntico de dar conta de uma investigação que se assumiu como uma investigação que procura pensar os fenómenos narrativamente.

1ª PARTE

ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO II

REVISITANDO CONCEITOS OPERATÓRIOS

Qual é a moral da história?

Em primeiro lugar podemos dizer que se trata de um esplêndido exemplo de como enunciados observativos só podem ser entendidos à luz de um quadro conceptual ou de uma teoria que lhe dê um sentido, ou então que a primeira tentativa de compreender o que se vê é a de enquadrar num sistema categorial anterior.

Umberto Eco

INTRODUÇÃO

Na obra *Kant e o Ornitorrinco* de onde retirámos a passagem em epígrafe, Umberto Eco defende que a compreensão do que vemos e a consequente elaboração de um juízo, ou se quisermos, de um enunciado, passa por um conjunto de experiências e de conhecimentos que lhes pré-existe. É em função deste “sistema categorial anterior”, que procuramos conhecer o que de novo temos para conhecer.

No momento de construção do texto de investigação em que nos encontramos, a passagem da obra de Umberto Eco que escolhemos para epígrafe situa-nos no objetivo do capítulo: dar conta do quadro conceptual que constitui o sistema categorial da nossa investigação. Assumimos, pois, o modo de atuação de que nos fala Umberto Eco, segundo o qual é à luz do já conhecido que interpretamos e compreendemos aquilo que de novo há para conhecer. Esta decisão objetiva-se na existência de um sistema categorial constituído por um conjunto de conceitos relacionados com as questões de investigação, a saber: o conceito de domínios de diversidade, o conceito de práticas pedagógicas, o conceito de ciclos da vida profissional do professor e o conceito de níveis de educação multicultural. Assumimos a posição de que estes conceitos são instrumentos que nos propomos usar para compreender os dados recolhidos a partir do trabalho de campo. Em conformidade com esta posição procuramos proceder, ao longo deste capítulo, a uma clarificação dos diferentes constituintes do nosso universo conceptual, tendo em vista a sua funcionalidade no contexto da investigação.

Daremos início com a abordagem do conceito de domínios de diversidade, um conceito que considerámos ter um carácter operativo, porque é o conceito que nos permitirá perceber o modo como os entrevistados percecionam a diversidade. Segue-se o conceito de práticas pedagógicas, um conceito fundamental, uma vez que será o conceito que permitirá dar conta do modo como, em contexto de sala de aula, os professores que integraram o estudo reagiram, ou não, à diversidade com a qual se confrontaram. Em relação ao conceito de ciclos da carreira de professor, teremos como referência os trabalhos de Huberman. No cenário da nossa investigação este conceito tem uma função operativa e interpretativa, permitindo-nos relacionar os dados recolhidos com o momento da carreira docente em que os sujeitos da investigação se encontram. Por último, temos o conceito de níveis de educação multicultural. Usado por Banks para categorizar os diferentes níveis de uma reforma multicultural do currículo, os níveis de educação multicultural serão usados como uma lente teórica para interpretarmos as práticas pedagógicas a que acedemos a partir das entrevistas.

2.1. DO CONCEITO DE DOMÍNIOS DE DIVERSIDADE

O processo de revisão de literatura, no qual fomos sustentando o trabalho de investigação, permitiu-nos perceber que as questões ligadas à raça, à etnia, à cultura e à língua têm dominado grande parte da produção teórica realizada no âmbito da educação olhada a partir de uma perspectiva multi/intercultural. Esta constatação abrange a produção nacional e a produção internacional² e tem contribuído para a construção da ideia de que a educação multi/intercultural³ se centra na etnia, na língua, na cultura e na raça e que a reflexão que é realizada procura pensar os problemas que decorrem, no plano da educação, da existência desta diversidade.

Como mostraram Banks (1993), Davidman e Davidman (1997), Sleeter e Grant (2003), Golnick e Chin (2006), e Nieto (2010), esta ideia é errada. Para estes autores a educação multi/intercultural está comprometida num projeto sociopolítico de criação de uma sociedade onde o pluralismo, nas suas diferentes formas, seja percebido como uma riqueza, uma sociedade onde os preconceitos e a discriminação a eles associados sejam reduzidos, uma sociedade onde exista justiça social. Por esta razão, uma educação multi/intercultural não pode deixar de fora domínios como a classe social, o género, a religião, as capacidades e a orientação sexual. A educação multi/intercultural terá de ser uma educação atenta à diversidade nas diferentes formas que esta pode adotar, o que envolve a etnia, a raça, a cultura, a língua, mas também, a religião, as capacidades, a orientação sexual, o género e a classe social. No âmbito da investigação usámos o conceito de “domínios de diversidade” para designar estas diferentes formas de diversidade (Pattnaik,2001).

Apesar de cada um destes domínios designar um modo de ser/estar próprio que se reflete no plano da educação, em grande parte dos professores que trabalham nas escolas há uma espécie de predisposição para aceitar a etnia, a raça, a cultura, as capacidades e até a língua, como diferenças. Contudo, o mesmo não acontece com a classe social e com o género. Como se compreende, daqui decorrem consequências ao nível da prática pedagógica.

² No caso da produção teórica estrangeira esta prevalência é explicada a partir da origem da educação multicultural que emerge na sequência do Movimento dos Direitos Civis ocorrido nos Estados Unidos como reação à política de segregação racial então em vigor (Banks, 1993; Nieto, 2010). No caso de Portugal, o interesse pela investigação multicultural está associado à chegada de imigrantes das ex-colónias e dos países de Leste, que transportam consigo uma cultura, raça e etnia diferentes. À semelhança do que aconteceu no plano internacional, também em Portugal o contexto social e histórico em que se desenvolveu a investigação em educação multicultural determinou que as questões relacionadas à raça, à etnia e à cultura tivessem sido as mais exploradas.

³ Optámos por usar esta expressão para nos referirmos, em simultâneo, quer à educação multicultural, quer à educação intercultural.

A investigação que realizamos tem aqui o seu início. O nosso objetivo é perceber quais os domínios de diversidade que os professores percecionam, quais as razões que podem explicar esta perceção e de que modo a perceção se reflete nas suas atuações pedagógicas. Na **Figura 2**, que se segue, damos conta dos domínios de diversidade com os quais trabalhámos.

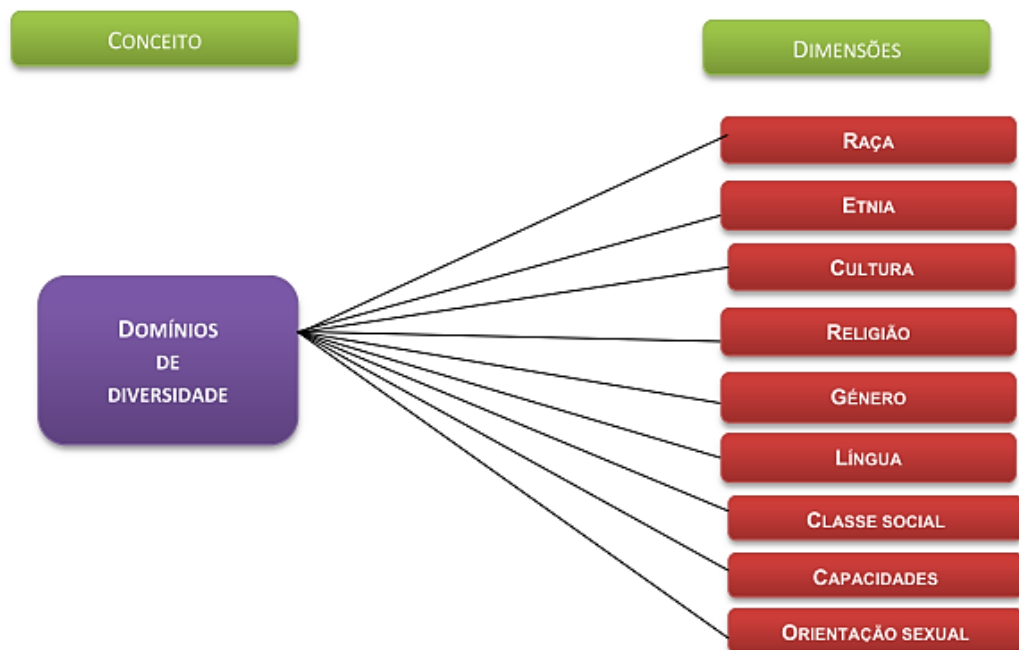


Figura 2: Desconstrução do conceito de domínios de diversidade.

Integrando uma abordagem da educação de um ponto de vista multi/intercultural, os domínios de diversidade que estabelecemos para o nosso trabalho vão ao encontro de uma vasta produção teórica que tem colocado em evidência o modo como cada domínio está envolvido no processo de aprendizagem e ao qual faremos referência no Capítulo III. O nosso pressuposto é o de que as mentes não funcionam em esferas puramente teóricas (Brunner, 1996; Nieto, 1999) e de que, por esta razão, o processo de ensino e o processo de aprendizagem envolvem aspetos ligados às idiosincrasias dos indivíduos e aos contextos de onde são oriundos.

2.2. DO CONCEITO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Cada professor tem o seu modo próprio de organizar e de pensar a aula (Nóvoa, 2007), de se movimentar, de falar, de se dirigir aos alunos, de com eles se relacionar. Cada professor tem, também, um entendimento acerca do ato de ensinar e do modo como este é levado a efeito, acerca do que é aprender e do modo como

este se concretiza. Todos estes aspetos integram a sua identidade profissional e Nóvoa chamou-lhe a “segunda pele” (2007:16), para a distinguir de uma identidade institucional.

No nosso trabalho designámos por prática pedagógica a ação desenvolvida pelo professor no desempenho da sua atividade (Costa, Zamora & Gutiérrez, 2003). Acreditamos na ideia de que cada professor, enquanto agente de ação, escolhe as práticas que irão integrar a sua atuação pedagógica. Esta escolha é o resultado de uma subjetividade determinada por gostos, experiências, rotinas, valores (Knowles,1992; Nóvoa,2007), mas também é culturalmente contextualizada (Cochran-Smith,2000; Delpit,1988; Garcia,1991, citado por Gay,2002; Monroe,2005; Pannaik,2001,2006; Rolón-Dow, 2004) e, acrescentamos nós, desenvolve-se a partir de um quadro institucional que estabelece as linhas de orientação a ter em conta no exercício da profissão. Esta ação, no contexto da nossa investigação, abrange as dimensões que apresentamos na **Figura 3**.

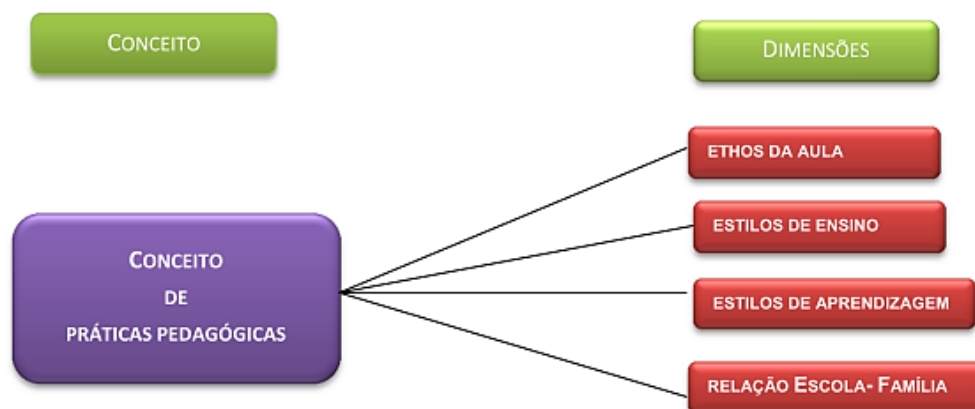


Figura 3: Desconstrução do conceito de práticas pedagógicas.

A opção que realizámos pelas dimensões apresentadas na **Figura 3** filia-se no nosso problema de investigação. Procurando estudar as perceções que os professores têm da diversidade e o modo como estas se refletem na sua prática pedagógica, consideramos que as dimensões apresentadas são aquelas que permitem situar-nos em domínios onde a perceção da diversidade, a existir, se reflete de um modo mais claro. Por outro lado, e tendo em conta que o nosso estudo empírico não envolve o recurso à observação, mas apenas o recurso à narrativa produzida pelos professores, considerámos que as dimensões referidas são aquelas que mais se

prestam a uma descrição por parte dos sujeitos participantes, a partir da qual será possível aceder à lógica da sua ação (Audet,2003) no que concerne à diversidade.

Após a clarificação que o conceito de práticas pedagógicas tem no âmbito do nosso estudo, passamos a uma referência, ainda que breve, a cada uma das dimensões que o integram, procurando articulá-los com a problemática da investigação.

Enquanto organizações as escolas desenvolvem um clima social relacionado com as percepções que os indivíduos têm do ambiente em que desenvolvem as suas atividades e com as relações interpessoais que mantêm entre si (Arón & Milicic, 1999, 2000). O clima social escolar engloba microclimas, correspondentes aos diferentes subsistemas que o integram, sendo a aula um desses microclimas. É ao nível deste microclima que nos situamos. O clima de aula surge relacionado com as percepções que alunos e professores têm do ambiente em que desenvolvem as suas atividades, bem como o tipo de relações que mantêm entre si. Na **Figura 4** damos conta dos aspetos envolvidos no clima de aula.



Figura 4: Aspetos envolvidos no clima de aula.

[Fonte: Arón & Milicic, 1999; Costa, Zamora & Gutiérrez, 2003; Milicic, 2011].

O papel desempenhado pelo clima de aula ao nível das aprendizagens dos alunos tem sido colocado em evidência pela Unesco (2002, 2003,2013) e por diversos autores (Arón & Milicic,1999,2000; Buchholz & Shefler,2009;Cornelius & Herrenkohl, 2010;Costa,Zamora & Gutiérrez,2003;Hannah,2013; Miller & Cu-

nningham,2011; Sammons,Hillman & Mortimore,1995).A ideia comum situa-se na associação do clima de aula a variáveis como a motivação, o comportamento, a autoeficácia, o desenvolvimento emocional e pessoal dos alunos que, segundo os autores, se refletem ao nível da aprendizagem. Considera-se que os alunos aprendem melhor se percebem que são apoiados pelos seus pares e professores; se sentem que são respeitados nas suas diferenças e dificuldades; se sentem um clima de aula de cooperação e de solidariedade; se sentem que há uma boa organização na sala de aula; se percebem que o que aprendem é útil e significativo; e, por último, se sentem que o professor se encontra focalizado nas suas necessidades.

No que se refere aos diferentes aspetos que integram o clima de aula, e dada a natureza do nosso estudo, concentramo-nos apenas naqueles que se relacionam com o professor e que podem ser revelados na narrativa por eles produzida: os aspetos estruturais da aula, nomeadamente, as metodologias educativas e a relevância do que se aprende; as expectativas do professor em relação aos alunos; a perceção que o professor tem de si próprio; e, por último, a perceção da relação professor-aluno.

Numa breve análise dos aspetos acabados de referir, facilmente se compreende que o ritmo da aula, a sua sequência, a organização e a criatividade geram um ambiente que favorece, não só a construção de conhecimentos, como a colaboração e a participação. Por outro lado, se o aluno sente que o professor acredita nas suas capacidades e potencialidades, que a sua diferença é um recurso e não um problema, quando o aluno percebe que é possível superar as dificuldades, quando acredita que a sua inquietude pode ser canalizada para a aprendizagem, é possível “respirar” um clima de aula propício à aprendizagem. A criação deste ambiente é influenciada pela perceção que o professor tem acerca das suas capacidades e pelo modo como entende as relações entre professor e alunos:um professor que confia nas suas capacidades é um professor que cria um clima de aula positivo, um professor que desenvolve uma relação de professor-aluno baseada no respeito, apoio, cuidado e afetividade, que contribui para aumentar o sentido de pertença à aula, a autoestima dos alunos e conseqüentemente o seu desempenho (Brophy,1979; Day,2004; Gay,2010). Este aspeto é fundamental quando se tem em conta a diversidade dos alunos (Gay,2010; Nieto, 2003;2010). Também a relevância do que se aprende é um fator a considerar na criação de um clima de aula positivo, facilitador e gerador de aprendizagens, nomeadamente no que concerne às questões relacionadas com a diversidade dos alunos. Autores (Banks,2005; Gay,2010; Gay & Kirkland,2003; Howard,2003; Ladson-Billings,1995; Nieto,1999; Schmidt,2005; Schmidt & Finkbeiner,2006) apontam para a necessidade de proceder a uma sincronização

entre a escola, os alunos e as respectivas culturas de pertença, conseguida através do que designam de uma pedagogia culturalmente relevante/significativa.

A atuação pedagógica do professor pressupõe a adoção de um estilo de ensino e uma perceção acerca do estilo de aprendizagem do (s) aluno (s). Estilos de ensino e estilos de aprendizagem estão articulados entre si (Fischer & Fischer, 1979; Rogoff, 1994; Rogoff, Matusov & White, 1996) e desta articulação depende não só a concretização dos objetivos da educação, mas também o confronto com alguns dos problemas que lhe estão associados. É a estes dois aspetos que nos passaremos a referir, salientando que a nossa intenção é apenas de fazer uma breve análise dos conceitos de modo a clarificar o entendimento que deles foi feito ao longo do nosso processo investigativo e mostrar a sua relação com a problemática da diversidade.

Usámos o termo “estilo” no sentido de Fischer e Fischer (1979), como um conjunto de características de comportamento que identificam um indivíduo, que são consistentes no tempo e que são usadas em diferentes situações. Neste contexto fala-se de estilos de aprendizagem e de estilos de ensino para designar um conjunto de comportamentos associados à situação de ensinar e um conjunto de comportamentos associados à situação de aprender

O conceito de estilo de ensino é usado para designar um modo de abordagem da aula adotado pelo professor e inclui um modelo de instrução que integra práticas de instrução e uma conceção acerca da aprendizagem. No **Quadro 2** apresentamos diferentes modelos de instrução e os aspetos que os caracterizam.

MODELOS DE INSTRUÇÃO	CONCEÇÃO DE ENSINO	PAPEL PROFESSOR	PAPEL ALUNO	O CONHECIMENTO	RELAÇÃO PEDAGÓGICA
Centrado no professor	Ensinar é transmitir conhecimentos	Preparar o conhecimento para transmissão	Passivo Recetivo	É um produto	Unilateral Professor ↓ Aluno
Centrado no aluno	Ensinar é permitir ao aluno a aquisição de conhecimento	Fonte passiva de materiais Criar os ambientes Evitar influenciar	Ativo Descobridor	É uma construção do aluno	Unilateral Professor ↑ Aluno
Centrado na comunidade de aprendizagem Professor ↓ ↑ Alunos Alunos ↓ ↑ Alunos	Ensinar é orientar o aluno	Organizar a comunidade	Ativo Controla a aprendizagem	É uma construção Resulta da colaboração	Bilateral Professor ↓ ↑ Alunos

Quadro 2: Modelos de instrução. [Fonte Rogoff, 1994; Rogoff, Matusov & White (1996)].

Os dois primeiros modelos de instrução apresentados são habitualmente assumidos como modelos tradicionais, o terceiro modelo está de acordo com os trabalhos de Wenger (2008) e Lave e Wenger (2011), que mostraram como da vivência em comunidades resulta um saber/conhecimento e um modo próprio de aprender e de pensar. As potencialidades destes estudos foram sendo articuladas com a cultura e conduziram a um conjunto de trabalhos que colocaram em evidência o papel que esta desempenha ao nível das capacidades cognitivas e do pensamento (Brunner, 1996; Rogoff, 1991, 1995, 2003; Rogoff, Baker-Sennet, Lacasa & Goldsmith, 1995; Rogoff & Gutiérrez, 2003), na linha dos trabalhos pioneiros de Vigotsky (1978, 1986). Ao mesmo tempo, o vínculo existente entre a escola e a aprendizagem, próprio das sociedades ocidentais, é quebrado (Lave & Wenger, 2011) quando se constata que para além da escola há outras aprendizagens e outros modos de aprender e que entre o saber escolar e o saber extraescolar existe um conflito que está na origem de algum do insucesso escolar. Autores, a nível internacional (Brunner, 1996; Rogoff, 1995, 2003) e a nível nacional (Benavente, Costa, Machado & Neves, 1987; Benavente & Salgado, 1991; Iturra, 1988, 1995) têm chamado a atenção para este conflito e alertado para a necessidade de a escola assumir a responsabilidade e de tentar compreender o contexto que lhe é exterior e de onde são oriundos os alunos. Este contexto inclui as comunidades a que pertencem os alunos, mas também as famílias das quais são membros e o seu conhecimento é considerado a base para estabelecer uma continuidade entre o mundo da escola e o mundo fora da escola, não só no que se refere aos conteúdos, mas também aos modos de pensar e de aprender próprios de cada aluno (Nieto, 1999; Schmidt, 2003). Do que acabámos de dizer é possível, pois, inferir o modo como a questão dos estilos de ensino se encontra diretamente relacionado com a questão da diversidade, razão pela qual decidimos considerar na nossa investigação este aspeto das práticas pedagógicas.

Em articulação com o conceito de estilo de ensino surge o conceito de estilo de aprendizagem. Este conceito refere-se à assunção da ideia de que pessoas diferentes aprendem informação de diferentes modos. De acordo com Omrod (2008), citado por Pashler, MacDaniel, Roher e Bjork (2009):

Some cognitive styles and dispositions *do* seem to influence how and what students learn... Some students seem to learn better when information is presented through words (*verbal* learners), whereas others seem to learn better when it's presented through pictures (*visual* learners) (Omrod, 2008, cit. Pashler, MacDaniel, Roher & Bjork, 2009:106).

A expressão “Estilo de aprendizagem” é muitas vezes confundida com expressões que lhe estão associadas, como as expressões “Estilo de conhecimento” e

“Estratégias de aprendizagem”. Seguimos Cassidy (2004) na sua clarificação. Assim, a expressão “Estilos de conhecimento” ou “Estilos cognitivos” é usada para fazer referência a um modo de resolver um problema, a um modo de pensar, de perceber e de lembrar. Por sua vez a expressão “estratégias de aprendizagem” designa a (s) estratégia (s) usada (s) pelos estudantes quando estudam. Do que acabamos de dizer se infere a relação que existe entre os estilos de aprendizagem, os estilos de conhecimento e as estratégias de aprendizagem e facilmente se entende a importância da compreensão do estilo de aprendizagem do aluno na concretização do sucesso escolar. Não nos detemos numa reflexão sobre os diferentes estilos de aprendizagem⁴. Optámos, antes, por salientar a linha desenvolvida por autores (Benavente, Costa, Machado & Neves, 1987; Benavente & Salgado, 1991; Brunner, 1996; Iturra, 1988, 1995; Nieto, 1999; Rogoff, 1995, 2003) que, dando ênfase ao papel desempenhado pela cultura e pela sociedade no desenvolvimento humano, mostraram que nem todos os indivíduos que acedem à escola desenvolvem o mesmo estilo de aprendizagem. Por esta razão, também este aspeto das práticas pedagógicas surge associado com a questão da diversidade e daí decidimos pela a sua inclusão no conceito de práticas pedagógicas.

Tendo em conta a problemática de investigação do nosso estudo, a relação Escola-Família pareceu-nos ser um ponto importante a inserir no conceito de práticas pedagógicas. Seguindo Costa, Zamora e Gutiérrez (2003) definimos prática pedagógica como a ação desenvolvida pelo professor e, assim sendo, o modo como este entende a relação entre a Escola e a Família pareceu-nos ser pertinente uma vez que estudos (Delgado-Gaitan, 1991; Delpit, 1988; Powel, 1991; Power, Whitty, Edwards & Wigfall, 1998; Yosso, 2005; Widerberg, 2010) apontam para a ideia de que no interior da família se desenvolve uma cultura com formas discursivas próprias, códigos de interação específicos e entendimentos diferentes acerca dos estatutos e papéis sociais. Também é no interior da Família que se desenvolve um estilo próprio de aprender e um saber, por outras palavras, cada família desenvolve um capital humano e cultural que integra o seu microssistema (Bronfenbrenner, 1977), juntamente com a escola e o seu local trabalho e que influenciam o seu desenvolvimento e as ações dos seus membros. Nesta sequência, é cada vez maior o número de autores (Delpit, 2008; Nieto, 1999; Schmidt, 2003) que chamam a atenção para a necessidade da Escola, enquanto instituição, e o professor, não ignorarem este mundo,

⁴ A este propósito sugerimos a leitura do artigo de Cassidy (2004) e o trabalho de Coffield, Moseley e Ecclestone (2004).

mas tentarem introduzi-lo na sua atuação pedagógica proporcionando uma continuidade entre o saber escolar e o saber extraescolar de que falámos atrás.

2.3. DO CONCEITO DE CICLOS DA CARREIRA DE PROFESSOR

Na tragédia *Rei Édipo*, de Sófocles, o enigma que a esfinge colocou a Édipo e a resposta dada por este são indicadores de uma consciência de que o ser humano é um ser em desenvolvimento. É necessário, contudo, ligarmos a Antiguidade Clássica à segunda metade do século XIX e ao início do século XX para encontrarmos a primeira construção teórica com o objetivo de explicar este desenvolvimento. Freud⁵ foi o seu autor e sabemos que o seu campo de análise se circunscreveu ao desenvolvimento do psiquismo humano, que o fundador da psicanálise situava entre o nascimento e a adolescência. O estudo do desenvolvimento humano, iniciado por Freud, continua ao longo do século XX destacando-se os trabalhos de Piaget (1979,1983), Erikson (1985) e Levinson (1986). Tal como Freud, Piaget estuda um aspeto particular do desenvolvimento humano, o desenvolvimento cognitivo, e tal como Freud, Piaget circunscreve este desenvolvimento ao período que decorre entre o nascimento e o fim da adolescência. Os estudos de Erikson e Levinson têm como aspeto inovador estenderem o desenvolvimento para além da adolescência, abrangendo toda a vida do ser humano⁶. Não é nosso, objetivo tecermos considerações a propósito das posições desenvolvidas por cada um destes autores, moveu-nos apenas a intenção de filiar os estudos sobre o desenvolvimento da vida profissional dos professores a estas reflexões. Com efeito, é a consciência de que o desenvolvimento humano é uma realidade e uma realidade que ocorre para além da adolescência, que está aberto o caminho para a sua articulação com o exercício de uma profissão, também ela sujeita a um desenvolvimento por força da coincidência dos seus atores (Sikes,2005).

É neste contexto, e colocando-nos no domínio do exercício da profissão docente, que as posições que tendiam a apresentar o professor como um ser estático, sem passado nem futuro começam a ser criticadas (Lightfoot,1985). Estudos (Ball & Goodson, 2005; Gonçalves, 2007, 2009; Gossman, 2008; Huberman, 1993, 2007; Sikes, 2005) têm vindo a mostrar que a maneira de ser professor varia ao longo do tempo, assumindo a forma de um processo, de uma trajetória sequenciada (Ca-

⁵ A propósito da teoria freudiana do desenvolvimento do psiquismo humano, recomenda-se a leitura da obra de Freud *Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade* editada pela Relógio de Água.

⁶ A referência que fizemos a estes autores foi orientada pela intenção de destacar o posicionamento dos seus estudos em relação à temática do desenvolvimento do ser humano. Por esta razão não houve uma preocupação em ordená-los cronologicamente, ainda que tal fosse possível. Contudo, moveu-nos a intenção de aproximar Erikson de Levinson e Piaget de Freud.

vaco,1990) constituída por momentos, cada um com um perfil específico, que compreende aspetos como atitudes, sentimentos, empenho na prática educativa (Gonçalves,1990,2009; Gonçalves & Simões, 1991). Este perfil é o resultado de um desenvolvimento biológico (Cavaco,1990; Sikes,2005), de características pessoais e de personalidade (Ball & Goodson, 2005; Day, 2004; Gonçalves, 1990, 2007, 2009; Goodson, 1992; Nieto, 2003; Smith Klein, Prunty & Dwyen,1992,2005), de fatores como o ambiente de trabalho na escola (Riseborough,2005), das características da profissão (Glikman,Gordon & Ross Gordon,2001;Glickmann,2002) e dos contextos históricos e organizacionais em que os professores desenvolvem o seu trabalho (Cavaco,2008; Esteve,2008; Woods,2008). Surge, nesta sequência, o conceito de ciclos da carreira docente com o qual se designa a sucessão de fases da vida profissional do professor (Huberman,1993,2007; Gonçalves,2009).

Na nossa investigação colocámos o conceito de ciclos da carreira de professor em articulação com a perceção que o professor tem acerca da diversidade e do modo como lhe reage ao nível da atuação pedagógica. Para o efeito, tomámos como referência os trabalhos de Huberman (1993,2007). Estes trabalhos tiveram como base uma amostra constituída por professores e professoras do ensino secundário, entre os 5 e os 40 anos de experiência, num total de quatro gerações, localizados numa região geográfica limitada. Estes professores “viveram estruturas institucionais e acontecimentos históricos diferentes” (Huberman,2007:55) e tinham a seu cargo a lecionação de disciplinas diferentes. O estudo permitiu ao autor concluir acerca da existência do que designa de itinerários típicos que resumiu num percurso temático de que a **Figura 5** dá conta.

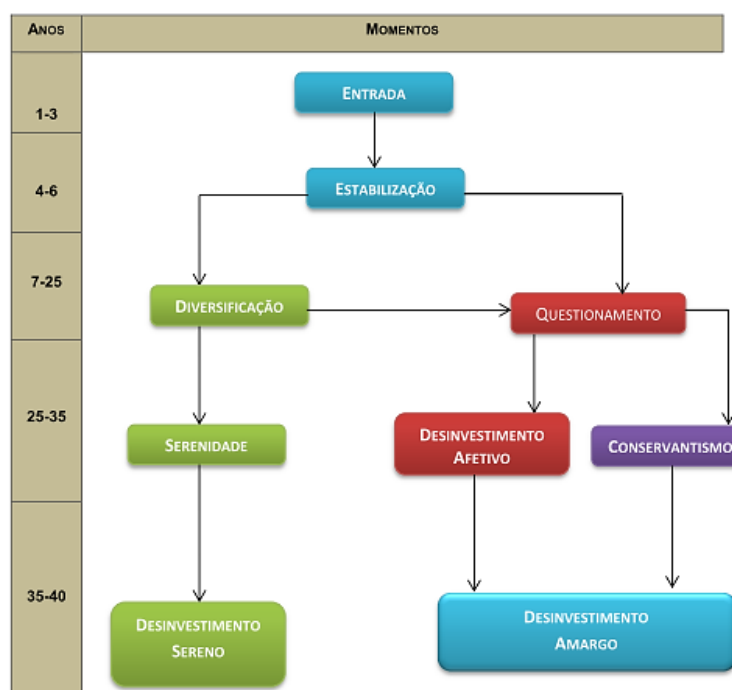


Figura 5: Itinerários típicos da carreira docente. [Fonte: Huberman, 2007].

De acordo com a figura, e como o próprio autor refere, há três itinerários típicos, existindo uma linha comum constituída pelos dois primeiros momentos, a entrada e a estabilização, representados a azul, ocorrendo, depois, três trajetórias que emergem a partir do período da diversificação. A cada uma das etapas que integram os diferentes itinerários/trajetórias corresponde um modo diferente de estar na profissão. Uma caracterização sumária destes modos é apresentada no **Quadro 3**.

FASE	CARACTERIZAÇÃO SUMÁRIA
ENTRADA	Período de Sobrevivência: - confrontação /choque com a complexidade da situação profissional; - distância entre os ideais educacionais e as realidades quotidianas; Período de descoberta: - entusiasmo inicial; - vontade de experimentar; - exaltação por estar numa situação de responsabilidade
ESTABILIZAÇÃO	- Sensação de pertença a um corpo profissional; - encontrado um estilo próprio de ensino; - sentimento de confiança e de conforto, tornando-se mais assertivo em relação a colegas com mais experiência; - consolidação pedagógica e preocupação com os objetivos pedagógicos didáticos.
DIVERSIFICAÇÃO	- Fase de experiências pessoais, mais motivados, dinâmicos e empenhados diversificam materiais didáticos, modos de avaliação, a forma de agrupar alunos, a sequência dos programas; - tem consciência dos fatores institucionais e nesta sequência pressiona por reformas, confronta-se com as aberrações do sistema;
SERENIDADE	- Sensação de domínio; - menos sensíveis à avaliação dos outros; - menos motivados; - baixa de investimento;
DESINVESTIMENTO	- Progressivamente vai-se desligando dos compromissos profissionais; -dedica mais tempo a si próprio e a atividades fora do trabalho.

Quadro 3: Caracterização dos ciclos da carreira de professor de acordo com Huberman (2007:39-45).

A análise do quadro permite perceber que há modos/momentos que correspondem a um perfil de professor mais criativo, ativo e dinâmico, enquanto outros são marcados por um maior conformismo. É neste contexto que considerámos que a articulação entre os ciclos da carreira docente e as atuações pedagógicas, no que à diversidade diz respeito, poderia fornecer uma lente a partir da qual poderíamos ler e interpretar os dados recolhidos na fase do estudo empírico.

Importa salientar que, ao utilizarmos os trabalhos de Huberman (1993,2007) como um os referentes do nosso estudo, estamos conscientes das limitações envolvidas. Não nos referiremos aqui a todas as limitações colocadas em evidência por Huberman (2007:54-59), mas concentrar-nos-emos naquela que decorre do facto de a sua amostra ser constituída por professores de um único nível de ensino- o ensino secundário. De um modo diferente, a nossa investigação inclui 13 professoras distribuídos pelos vários níveis de ensino, incluindo o pré-escolar e a educação especial.

Por outro lado, as professoras que aceitaram participar no nosso estudo, não só lecionam disciplinas diferentes, como as exercem em regime diferentes: umas trabalham num regime de monodocência, outras num regime de pluridocência. Finalmente há que ter em conta que alguns sujeitos do nosso estudo, paralelamente à docência, desenvolvem funções nos órgãos de direção da escola, fator a ter em conta na abordagem que fizemos das temáticas. Estamos, por esta razão, conscientes de que utilizámos um quadro teórico construído a partir de uma realidade diferente daquela que serve de base ao nosso estudo.

O contexto vivido nas escolas de hoje, em consequência das decisões tomadas a nível central a propósito do alargamento da escolaridade obrigatória e o aumento do tempo de permanência na escola por parte dos professores, faz com que exista uma distância cada vez maior a separar os alunos dos professores. E não estamos a falar apenas na idade, mas também em realidades económicas, sociais e culturais. Das professoras que entrevistámos a maior parte situa-se nos intervalos temporais constituídos pelos 7-25 anos e 25-35 anos de tempo de exercício da docência. Deste modo, e partindo do pressuposto de que a cada um dos momentos da trajetória profissional corresponde um perfil específico, será importante perceber, na realidade que é a das escolas atuais, e tendo em conta a temática da diversidade, o modo como os professores a percebem e como lhe reagem no plano da prática pedagógica.

2.4. DO CONCEITO DE NÍVEIS DA REFORMA MULTICULTURAL DO CURRÍCULO.

O conceito de níveis da reforma multicultural do currículo, de Banks (1988;2013b), constitui outra lente teórica a partir da qual interpretámos a atuação pedagógica dos sujeitos participantes, em relação à diversidade.

Os trabalhos de James Banks constituem uma referência incontornável no âmbito da educação multi/intercultural. Nascido no ano em que o Japão atacou Pearl Harbor e em que os Estados Unidos da América entraram oficialmente na II Guerra Mundial (Banks,2007), membro da minoria negra, Banks frequenta a escola no período da política de segregação racial. É o tratamento desigual entre negros e brancos, em contraste com a representação idílica da realidade negra que encontra nos textos utilizados na escola, que está na origem das suas preocupações teóricas. As atenções de Banks concentram-se ao nível do currículo, nomeadamente, ao nível da desadequação entre o currículo dominante de carácter eurocêntrico e o pluralismo étnico que, na altura, já existia nos Estados Unidos da América e que desde 1965 não

parou de crescer e de se diversificar, não só nos Estados Unidos, onde se prevê que no ano de 2042, 50% da população escolar seja constituída por alunos provenientes de minorias étnicas (Banks,2013a), mas um pouco por todo o mundo, abrangendo nações tradicionalmente mais homogêneas (Banks,2005). Face a sociedades constituídas por um tecido étnico cada vez mais diversificado, torna-se necessário que o currículo das escolas acompanhe esta tendência através da integração de conteúdos relacionados com o pluralismo étnico e cultural que as caracteriza. É esta a linha de orientação seguida por Banks, para quem um sistema educativo estruturado em torno de um currículo que atenda apenas aos conceitos, aos paradigmas e às experiências da cultura dominante é gerador de desigualdades e de injustiça social.

Tomando como referência a realidade dos Estados Unidos da América, Banks salienta que desde o Movimento dos Direitos Civis de 1960 houve um caminho percorrido pela maior parte dos educadores no sentido de integrar no currículo conteúdos provenientes de outras realidades étnicas e culturais diferentes da cultura dominante, dando origem ao que designa de movimento multicultural de reforma do currículo (2013a). Na história deste movimento Banks identifica quatro modos de integração (1988,2013b) que organiza em níveis: nível contributivo, nível aditivo, nível transformativo e nível de ação social.

O nível contributivo corresponde aos primeiros momentos do movimento multicultural de reforma do currículo (Banks,1988,2013b). Enquanto modo de integração de conteúdos provenientes das etnias e culturas no currículo dominante, o nível contributivo caracteriza-se, em primeiro lugar, pela natureza dos conteúdos que são integrados. Segundo Banks, esses conteúdos abrangem figuras da cultura minoritária, e o que designa de “discrete cultural artefacts” (Banks,1988,2013b), que incluem informações relativas à alimentação, à dança, à música, entre outros. Os conteúdos a integrar são selecionados a partir da cultura dominante e não a partir da cultura minoritária e a sua integração não gera, ao nível do currículo, qualquer alteração no que diz respeito à estrutura, características principais e objetivos. De acordo com Banks é o nível contributivo aquele que é frequente encontrar na prática pedagógica quando o professor está empenhado numa atuação multicultural. Há, contudo, limitações que são inerentes a este modo de integração (1988;2013b):i) os conteúdos étnicos são integrados, mas não se tem a noção do papel desempenhado pelas minorias étnicas na construção da sociedade americana; ii) a ênfase dada aos heróis e heroínas como elementos a integrar no currículo, conduz à construção de uma imagem baseada no sucesso que escamoteia fatores importantes na criação de desigualdades; iii) o estudo das características exóticas das culturas étnicas conduz à sua trivialização que pode gerar preconceitos e estereótipos.

O segundo nível de integração é o nível aditivo, que se distingue do nível anterior pela natureza dos conteúdos que são integrados. Já não se trata de introduzir conteúdos relacionados com a dança, a música, a alimentação, ou com heróis e heroínas, mas de introduzir conceitos, temas e perspetivas oriundas das culturas étnicas. Com o nível contributivo partilha o facto de a seleção de conteúdos ser levada a efeito pela cultura dominante e ainda o facto de não se traduzir em qualquer alteração do currículo. Segundo Banks (1988;2013b), o nível aditivo constitui a primeira fase para uma reforma do currículo. Contudo, uma vez que a perspetiva eurocêntrica do currículo dominante continua a ser a perspetiva privilegiada, o nível aditivo, apesar de adicionar ao currículo outras perspetivas étnicas e culturais, não consegue que os estudantes vejam a sociedade a partir da diversidade de perspetivas e, por esta razão, não consegue que os estudantes entendam que a sociedade tal como é, é o resultado da combinação de uma diversidade de pontos de vista, onde o ponto de vista da cultura dominante é apenas um dos pontos de vista que se deve associar aos restantes.

O nível transformativo distingue-se dos níveis anteriores, porque não se limita a acrescentar ao currículo dominante conteúdos provenientes das culturas minoritárias. No nível transformativo ocorre uma transformação do currículo a partir da infusão de matérias, temas, conceitos e perspetivas da cultura dominante e das culturas minoritárias, que permite aos estudantes, pela primeira vez, terem a noção, ao estudar um assunto, das diferentes perspetivas resultantes dos elementos provenientes da diversidade étnica e cultural. Banks (1988;2013b) designa este processo de "múltipla aculturação" e constitui o início de um momento importante de uma reforma do currículo.

O último nível é o da ação social e traduz um momento de reforma do currículo projetada para preparar os alunos para participar na mudança social. O nível de ação social implica a adoção de um posicionamento próprio em relação ao sistema educativo e em relação à função tradicional da escola. Esta deve deixar de ser vista como um agente de socialização que prepara alunos para aceitar passivamente as instituições, ideologias e práticas existentes na sociedade, para preparar os jovens para respeitar a diversidade de todos (Banks,2005), levando-os a adquirir "eficácia política", "criticismo social", a transformar-se em agentes de ação capazes de participar na mudança social (Banks,2013b). Para que este objetivo se concretize o nível de ação social mantém os elementos do nível transformativo subordinando-os à preparação dos estudantes para tomadas de decisão e para a ação.

Entre os quatro modos de integração há, como se pode perceber, uma hierarquia organizada em função da natureza dos conteúdos a integrar, do carácter que

a integração assume e dos propósitos a alcançar. Daí a utilização do termo “nível” por parte de Banks, que pressupõe a ideia de um caminho a percorrer. Como o próprio refere:

It is unrealistic to expect a teacher to move directly from a highly mainstream-centric curriculum to a one that focuses on decision making and social action. Rather, the move from the first to higher levels of multicultural content integration is likely to be gradual and cumulative (2013:193).

Como referimos oportunamente, os níveis da reforma multicultural do currículo desenvolvidos por Banks referem-se à realidade dos Estados Unidos da América e pressupõem um lugar privilegiado concedido a aspetos relacionados com a etnia e a cultura que lhes está associada. Apesar de tudo, estamos em crer que nos dão coordenadas importantes quanto aos diferentes modos como a diversidade, nos seus diferentes domínios, pode ser integrada na prática pedagógica. Seguindo esta linha, consideramos que ao usar o conceito de níveis de reforma multicultural do currículo para interpretarmos os resultados obtidos a partir da análise dos dados recolhidos, acreditamos que será possível construir um mapa que nos permita entender o modo como a diversidade é “trabalhada” ao nível da atuação do professor. Nesta opção, fomos orientados pelos trabalhos de Pattanaik (2001).

CAPÍTULO III

APRESENTANDO CONTEXTOS E REVISITANDO LITERATURA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO MULTI/INTERCULTURAL

Dicebat Bernardus Cartonensis nos esse quasi nanos, gigantium humeris incidentes, ut possimus plura eis et remotiora uidere, non utique proprii uisus acumine, aut eminentia corporis, sed quia in altum subuehimur et extollimur magnitudine gigantea.

João de Salisbúria

Dizia Bernardo de Chartre que nós somos como que anões montados em ombros de gigantes para podermos ver mais e ver mais longe do que eles, não pela penetração do próprio olhar ou pela estatura do corpo, mas porque somos erguidos ao alto e somos alçados pela grandeza de gigantes.

João de Salisbúria

INTRODUÇÃO

Nos vitrais da Catedral de Chartres é possível vermos representados os evangelistas aos ombros dos profetas. Chartres foi, durante a primeira metade do século XII, um dos centros intelectuais mais vivos e florescentes da Idade Média e Bernardo de Chartres o seu chanceler e um dos seus professores mais notáveis. A afirmação, que João de Salisbúria atribui a Bernardo de Chartres, atravessou os tempos e chegou até nós como uma metáfora acerca da construção do conhecimento que, não é um processo solitário, mas faz-se em diálogo com os trabalhadores do passado, partindo dos conhecimentos por eles elaborados, nos quais nos suportamos na esperança de “aos seus ombros”, podermos ver mais longe. O objetivo deste capítulo é o de traçar, ainda que ao jeito impressionista, as linhas gerais da investigação realizada no domínio da educação multi/intercultural enquanto educação atenta à diversidade. Para o efeito, situamo-nos quer no plano internacional quer no plano nacional.

Dividimos o capítulo em cinco secções. Na primeira secção, refletimos sobre as expressões “educação multicultural” e “educação intercultural” para sermos conduzidos até à apresentação do posicionamento do nosso estudo em relação a esta problemática. Desenhámos, deste modo, o cenário em que se desenvolve a investigação. Na segunda secção apresentamos as linhas gerais da investigação realizada a nível internacional no âmbito da educação multi/intercultural. Passamos, em seguida, ao desenho do segundo contexto, o contexto nacional, para percebermos como em Portugal, e no plano político, se reagiu à diversidade. Será este o objetivo da terceira secção à qual se segue uma quarta secção na qual abordamos as linhas gerais da investigação teórica nacional no âmbito da educação multi/intercultural. Por último, dedicámos uma parte, a quinta deste capítulo, à produção teórica desenvolvida quer a nível nacional, quer a nível internacional, a propósito dos domínios de diversidade que integram o quadro teórico da investigação.

3.1. DO “OLHAR” MULTI/INTERCULTURAL

Desde a sua invenção científica ocorrida no século XIX (Cuche, 2010), o conceito de cultura, e tomando apenas como referência o contexto das ciências sociais, mostrou ser um conceito polifónico, tantas e diversificadas foram as noções de cultura com que nos confrontámos à medida que fomos realizando o processo de revisão de literatura⁷. Não vamos, contudo, cair na tentação de procedermos aqui ao seu inventário que, por moroso e até, eventualmente, repetitivo, corria o risco de desmotivar aqueles que leem este documento. A cultura é um produto da ação humana desenvolvida a partir da necessidade que o homem teve de se adaptar ao meio e superar as fragilidades biológicas que decorreram da sua complexificação. Mas, se o homem é o produtor da cultura ele é também seu produto, em termos biológicos, modos de pensar, de memorizar, de conhecer e de aprender (Brunner, 1996; Fivush, 2008; Fivush & Fromhoff, 1988; Fivush, Haden, & Adam, 1995; Morin, 1973; Rogoff, 2003; Santamaria, De La Mata & Ruiz, 2012; Vigotsky, 1978, 1986) A cultura fornece ao homem modelos de comportamento (Kluckhohn & Kelly, 1945; Damen, 1987) e de interação social (Damen, 1987).

Cultura e nação, hoje em dia, apesar de coincidentes não se esgotam. A cultura de uma Nação não é homogénea, mas encerra em si uma diversidade de culturas que decorre de, no interior de qualquer sociedade, existir diferenças profundas de níveis de educação, de origem de classe, de regiões, de género etc, que fazem com que, em seu nome, os indivíduos que partilham interesses e vivências comuns se constituam membros de uma cultura própria. Deste modo, como refere Vieira (2011), a ideia de uma Nação e de uma cultura unas é vaga, abrangente e irreal.

Uma visão essencialista da cultura, apresenta-a como um conjunto de traços comuns a um grupo. A identidade pessoal é, neste contexto, confundida com a identidade cultural num evidente menosprezo pelo indivíduo enquanto ser singular (Malouf, 2011), abrindo o caminho para a elaboração de teorias que procuram explicar e justificar os comportamentos dos indivíduos em função dos traços da sua cultura, como se existisse uma espécie de fatalismo em que, pelo facto de se pertencer a uma cultura, necessariamente se apresentaria determinado comportamento. Este entendimento é desajustado às sociedades atuais e ao modo como os indivíduos se relacionam com a cultura (Abdallah-Pretceille, 2003, 2005, 2011; Bahabha, 1998; Debray, 2000; Dervin, 2011). Na feliz expressão de Abdallah- Pretceille (2005; 2011) as sociedades tornaram-se policrómicas tal é a diversidade de culturas que a integram

⁷ Em 1952 Kroeber, Kluckhohn e Untereiner elaboraram uma lista constituída por 164 definições.

e que representam outras tantas possibilidades de se constituírem em grupos de pertença dos indivíduos. Por esta razão, há a necessidade de um novo paradigma, um paradigma mais complexo que dê conta da heterogeneidade e da pluralidade que estão na matriz das sociedades atuais, onde os indivíduos deixam de se definir pela pertença a um único grupo.

Chaque individu participe à plusieurs univers sociaux et culturels qui sont parfois en contradiction sur le plan des normes (...) aucun individu ne se situe dans un cadre culturel unique et homogène (...). C'est pourquoi il devient de plus en plus difficile de définir l'individu à partir de la seule appartenance culturelle, ethnique ou même nationale (Abdallah-Pretceille, 2005 : 35-37).

Na policromia do espaço social própria das sociedades atuais, favorável ao aparecimento de “entre-lugares” (Bhabha, 1998) formados nos excedentes da soma das partes da diferença, surge um novo modo de construção de identidade fundado num processo de deliberação e decisão enraizados na afirmação da subjetividade individual. Neste novo mundo constituído por sociedades culturalmente barrocas (Abdallah- Pretceille, 2005; 2011) é ao indivíduo quem compete escolher o grupo ou grupos de pertença (Abdallah-Pretceille, 2005, 2011; Maalouf, 2003, 2011; Vieira, 2011; Wieviorka, 1999, 2008) reivindicando a sua liberdade e não a sua dependência em relação a uma comunidade (Maalouf, 2011). O indivíduo deixa de ter uma única identidade para ter várias, nem sempre definitivas, nem sempre exclusivas. Emerge a noção de identidades híbridas (Maalouf, 2003, 2011), de identidades em curso (Santos, 1993), que exigem do educador e do político uma atitude que resista à tentativa de encerrar o indivíduo numa espécie de “caixa cultural” (Dervin, 2011). O indivíduo contemporâneo, mais do que membro de uma cultura é um “programador cultural” (Lull, 2000:268). Está, assim, aberto o caminho para uma nova visão da cultura, uma visão instrumentalista, segundo a qual a cultura deixa de ser vista como uma realidade que é exterior ao homem e que lhe é imposta. A cultura diz Abdallah-Pretceille (2005), está nos homens, são eles que a teatralizam através dos seus comportamentos, dos seus atos e dos seus discursos e é esta atitude em relação à cultura que, de acordo com Wieviorka (2008) tem feito com que o termo “diversidade” tenha vindo a ganhar terreno e se tenha tornado numa categoria central no debate público⁸, uma

⁸ Remetemos para a leitura do capítulo I da obra de Wieviorka (2008). Nas páginas deste capítulo o autor analisa o papel da União Europeia na divulgação das questões relacionadas com a diferença e que culminou no papel desempenhado pela Unesco na divulgação do termo “diversidade”. Um conjunto de publicações emanadas por esta organização utiliza o termo “diversidade”: em 2001 encontrámo-lo no documento intitulado *Declaration Universelle sur la diversité culturelle*; em 2002 surge no título da publicação *Cultural Diversity. Common Heritage. Plural Identities*. Em 2005, o termo “diversidade” surge na Convenção para a Proteção da Diversidade das Expressões culturais. No texto deste documento o termo “diversidade” é usado para referir “... the manifold ways in which the cultures of groups and societies find expression” (2013:7). De acordo com Wieviorka (2008) estamos perante uma conceção de diversidade cultural que procura resistir à tendência homogeneizante inspirada numa visão essencialista

tendência que, segundo o mesmo autor, não tem tido seguimento ao nível da investigação em Ciências Sociais, ainda muito marcada pelos termos “multicultural” e “intercultural” construídos, no entender do autor, a partir de uma visão essencialista da cultura.

Serve o que acabamos de dizer para contextualizar a necessidade, partilhada por aqueles que, como nós, realizam um projeto de investigação no âmbito da educação multi/intercultural, de proceder a uma clarificação e distinção entre educação multicultural e educação intercultural. O processo de revisão de literatura confrontou-nos, de facto, com um elevado número de trabalhos em que o tema é tratado com maior ou menor profundidade tendo em conta o objetivo a atingir.

A primeira ideia a registar é a de que só é possível falar-se de uma educação multicultural e de uma educação intercultural a partir da constatação de que as sociedades são multiculturais (Camilleri 1993). Apesar de não ser uma invenção da atualidade, a multiculturalidade, no nosso tempo, ganha uma outra dimensão em resultado do desenvolvimento das tecnologias da comunicação que fez com que os movimentos migratórios se tivessem acentuado. Em 2002 um relatório das Nações Unidas estimava que cerca de 175 milhões de pessoas viviam fora do seu país de origem (Bloom, 2004). Hoje, passados mais de 12 anos, há a consciência de que a afirmação só pecará por defeito. Resultado do que acabamos de dizer, assiste-se nos discursos políticos ao uso frequente dos termos ‘multiculturalismo’ e ‘interculturalismo’ que deixam respirar uma preocupação política associada às problemáticas que decorrem das sociedades em que vivemos serem culturalmente plurais. Para Rocha-Trindade (1990) os dois termos têm uma localização geográfica claramente delimitada. Enquanto o multiculturalismo surge associado ao contexto anglo-saxónico, o termo interculturalismo é usado no mundo francófono. Cada um dá conta de um projeto político diferente. O multiculturalismo é um projeto construído a partir de uma intenção de celebrar e reconhecer as diferenças, quer à maneira americana do *melting pot*, quer à maneira canadiana do *mosaico cultural*. O interculturalismo, desenvolvido no mundo francófono, traduz-se na defesa de um modelo político que trata o pluralismo de um modo que não se limita ao reconhecimento da presença de grupos diferentes e homogêneos no interior de uma sociedade, mas que procura colocar estes em interação e em comunicação. Neste sentido, o interculturalismo envolve a ação (Abdallah-Preteille 2003,2011; Camilleri, 1993; Cortesão & Pacheco, 1996) uma vez que não se trata apenas do reconhecimento do carácter plural das sociedades, trata-

da cultura e perante um texto que assume como objetivo não só a defesa da diversidade, como a sua promoção.

se de enunciar princípios, de delinear modos de atuação que permitam promover comunicação entre grupos e indivíduos de modo a que cada um possa ser conhecido e reconhecido em articulação com o outro.

Enquanto projetos de ação o multiculturalismo e interculturalismo pressupõem um modelo de educação atenta à diversidade e empenhada em garantir a todos uma educação equitativa, modelo que adota expressões diferentes conforme nos coloquemos no contexto francófono ou anglo-saxónico. Neste é usada a expressão “educação multicultural”, naquele a expressão a que se recorre é “educação intercultural”. Cortesão e Pacheco (1991) consideram que as duas expressões designam entendimentos diferentes quanto ao processo educativo. Assim, consideram que a expressão “educação intercultural” é usada quando nos referimos à presença de diferentes culturas num determinado meio e, por sua vez, a expressão “educação intercultural” é usada quando se pretende fazer referência à ação realizada com a intenção de criar igualdades de oportunidades. Na mesma linha, Leite (1997) considera que a educação multicultural tem implícita a aceitação passiva da diversidade, o reconhecimento de modos de vida diferentes, enquanto a educação intercultural pressupõe a existência de um diálogo entre indivíduos pertencentes a grupos sociais diferentes, tendo em vista uma sociedade multicultural. Nas palavras da autora a educação intercultural é “... não uma educação apenas *em e com* culturas várias, mas também *para*⁹ uma sociedade multicultural” (1997: 119). A educação intercultural pressupõe, por isso, um estado que se respira como mais avançado. Nas palavras de Fleuri (2003):

A educação passa a ser entendida como processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, torna-se um ambiente criativo (2003: 31-32).

Por isso, o princípio orientador de uma educação intercultural não se confina ao reconhecimento da diferença, mas passa pelo assumir de uma intenção de agir tendo em vista a promoção do diálogo e da interação entre indivíduos provenientes de grupos sociais diferentes, removendo os obstáculos que eventualmente se possam colocar à sua concretização. Como consequência, no âmbito de uma educação intercultural pretende-se promover um processo educativo gerador de igualdade de oportunidades e comprometido com a justiça social, assente em valores (Carneiro, 2008)

⁹ Em itálico no original.

e orientado para o desenvolvimento da competência intercultural (Deardorff, 2004, 2006, 2009; Fantini, 2000).

Nas obras de Abdallah-Preteille (2003, 2011) encontramos um posicionamento diferente em relação ao que se entende por educação intercultural. Defensora de uma visão instrumentalista da cultura, a autora considera que o termo “intercultural” não designa uma característica das sociedades: “... dire que nous sommes dans une société interculturelle, que nous travaillons sur les objets interculturels, c’est faire un abus de langage” (2003: 24). Para esta autora é o olhar que confere o caráter intercultural e, neste contexto, um “olhar intercultural” sobre a educação conduz a uma concepção de educação empenhada na compreensão do Outro enquanto Outro, é uma educação da (na) alteridade e da (na) diversidade movida por uma intenção de compreender a experiência humana na sua singularidade.

Na construção e execução do nosso trabalho de investigação quisemos recuperar esta expressão para designar, não uma concepção de educação, mas uma certa predisposição epistemológica de ler e interpretar os dados recolhidos a partir do trabalho empírico. Traduz-se esta predisposição, na assunção da ideia de que a relação pedagógica é sempre uma relação construída com base na diversidade que coexiste e se relaciona entre si no espaço de aula. Por esta razão, podemos dizer que a investigação por nós realizada situa-nos num plano que não é o da educação multicultural, nem o da educação intercultural, ou, se quisermos também pode ser entendido como estando situado num plano que é simultaneamente o da educação multicultural e educação intercultural. Daí a nossa opção por usar a expressão “educação multi/intercultural” e na categorização que fizemos dos dados empíricos termos optado pela expressão “olhar” multi/intercultural.

3.2. LINHAS GERAIS DA INVESTIGAÇÃO INTERNACIONAL NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO MULTI/INTERCULTURAL

Neste momento deixámos para trás as questões associadas às expressões e ao uso que delas é feito no âmbito de uma investigação em educação, para nos determos sobre os interesses e os objetivos que a animam. São várias as definições de educação multicultural que podem ser encontradas durante o processo de revisão de literatura. Num artigo intitulado “A synthesis of scholarship in multicultural education” Geneva Gay escreve:

Some definitions rely on the cultural characteristics of diverse groups, while others emphasize social problems (particularly those associated with oppression), political power, and the reallocation of economic resources. Some restrict their focus to people of colour, while others in-

clude all major groups that are different in way from mainstream Americans, Other definitions limit multicultural education to characteristics of local schools and still others provide directions for school reform in all settings regardless of their characteristics. The goals of these diverse types of multicultural education range from bringing more information about various groups to textbooks, to combating racism, to restructuring the entire school enterprise and reforming society to make schools more culturally fair, accepting, and balanced (s/d:2).

À diversidade de concepções contrapõe-se a partilha de um mesmo objetivo. Numa sociedade diversa, o objetivo é o de tornar a educação num processo justo e as escolas, como espaços privilegiados onde a educação ocorre, em locais “culturally fair” (Gay: s/d). A educação multicultural apresenta-se como uma educação equitativa, empenhada num projeto de transformação da sociedade, reduzindo os preconceitos, combatendo o racismo, gerando justiça social e desenvolvendo competências sociais e intelectuais que promovam a compreensão. Por esta razão, a educação multicultural não é uma educação dirigida apenas a estudantes de cor ou pertencentes a minorias étnicas, pelo contrário, apresenta-se como uma educação dirigida a todos (Banks 1973, 1993; Nieto,2010; Nieto & Bode,2012).

No contexto anglo-saxónico o estudo da temática da educação multicultural surge associado, em grande parte, às minorias étnicas e linguísticas. Como autores de referência encontramos James Banks e Sónia Nieto. O primeiro desenvolve estudos relacionados com uma reforma multicultural do currículo a partir da introdução de conteúdos provenientes das minorias étnicas e culturais que coexistem na sociedade americana(1972,1976,1988,2013b). Por sua vez, os estudos de Nieto (1999,2003,2010) e Nieto e Bode (2012), situados no domínio da formação de professores tendo em vista o trabalho com alunos provenientes de culturas minoritárias, colocam em evidência a necessidade de desenvolver o que designam de pedagogia crítica (Nieto & Bode,2013). Estes autores, que desenvolvem a investigação no contexto da sociedade americana, são movidos pela intenção de contribuir para o exercício de uma pedagogia equitativa e crítica que possa promover a redução de preconceitos e gerar justiça social¹⁰.

As perspetivas desenvolvidas por estes autores são complementadas por outros autores. Destacamos a existência de um conjunto de trabalhos focados na promoção de uma educação intercultural. Nesta linha, encontram-se autores como Sch-

¹⁰ Optámos por não proceder, neste contexto, a uma exploração exaustiva das posições de cada destes autores. Foram duas as razões que nos conduziram a esta decisão: por um lado, o nosso objetivo de apresentar, apenas, as linhas gerais da investigação de cada um, por outro lado, o facto de algumas das propostas por eles desenvolvidas serem retomadas ainda ao longo deste capítulo. Esta ideia aplica-se aos autores que a seguir serão referidos.

midt (1993, 2000, 2001, 2005) que desenvolveu um modelo de comunicação e compreensão cultural fundamentado no recurso à autobiografia, biografia e análise transcultural. O modelo de Schmidt tem vindo a ser explorado por vários autores (Finkbeiner, 2009; Finkbeiner & Koplin, 2002; Finkbeiner & Fehling, 2006; Finkbeiner & Knieirim, 2006). Byram (2003, 2006, 2009) desenvolve o conceito do professor como mediador cultural, conceito que encontramos em alguns trabalhos. Outros investigadores, partindo da constatação de que vivemos num mundo que exige uma contínua relação entre culturas diversas, realizam estudos no âmbito da competência intercultural (Deardorff, 2004, 2006, 2009; Fantini, 2000).

Foi ainda possível encontrar estudos (Au, 1993; Banks, 1972, 1973, 1976, 1988, 1993, 2013a; Delpit, 1998, 2008; Laughlin, Martin, & Sleeter, 2001; Schmidt, 2001; 2005) que têm chamado a atenção para o controlo que a cultura dominante exerce sobre os sistemas educativos, ao nível dos currículos, dos materiais, dos métodos e das normas de interação social. Paralelamente também tem sido colocada em evidência a homogeneidade cultural dos professores e a sua filiação à cultura dominante (Howard, 2003; Schmidt, 2001, 2005; Raphael, Dampousse, Highfield & Florio-Ruane, 2001). Em contraponto a esta homogeneidade, outros autores têm salientado uma cada vez maior heterogeneidade cultural dos alunos, como consequência da globalização (Finkbeiner & Koplin, 2002; Howard, 2003; Schmidt, 2005). Aqueles que se colocam na perspetiva do construtivismo social veem neste fator um elemento determinante na explicação do insucesso escolar dos alunos provenientes das minorias étnicas e culturais, postulando a necessidade de reduzir o hiato cultural que existe entre aquele que ensina e aquele que aprende. Numa adaptação da expressão de Irvine (1991), importa proceder à sincronização cultural entre a escola, os alunos e as respetivas culturas de pertença. O desenvolvimento de uma pedagogia culturalmente relevante surge apontada como a estratégia a seguir para a consecução deste objetivo (Banks, 2005; Gay & Kirkland, 2003; Howard, 2003; Schmidt, 2005), entendida como pedagogia que procura ligar “the curriculum to the knowledge and experiences of the diverse cultures in the classroom validating student family backgrounds and experiences, and using the literacies found in the students’ cultures” (Schmidt & Finkbeiner 2006:10). A propósito da pedagogia culturalmente relevante, Ladson-Billings (1995) refere:

However, by the situating it in a more critical paradigm, a theory of culturally relevant pedagogy would necessarily propose to do three things—produce students who can achieve academically, produce students who demonstrate cultural competence, and develop students who can both understand and critique the existing social order (1995:474).

Howard (2003), por sua vez, salienta que:

To become culturally relevant, teachers need to engage in honest, critical reflection that challenges them to see how their positionality influences their students in either positive or negative ways. Critical reflection should include an examination of race, culture, and social class shape students' thinking, learning, and various understandings of the world (2003:197).

Para além das referências acabadas de apresentar há um conjunto de investigações que, com base nos trabalhos de Bourdieu (1986, 2012), Bourdieu e Passeron (1996), Piaget (1979,1983) e Vigotsky (1978,1986) têm salientado o papel desempenhado pela cultura e interações sociais no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem. Destacam-se, neste campo, os trabalhos de Rogoff (1991,1994, 1995, 2003), Rogoff, Baker- Sennet, Lacasa e Goldsmith (1995) Rogoff, Matusov e White, (1996), Lave e Wenger (2011) e Wenger (2008). Outros estudos têm colocado em evidência o papel da classe social, enquanto esta proporciona a existência de um repertório de saberes, experiências e modos de estar específicos, relacionando-os, a vários níveis, com a escola (Anyon,1981a· 1981b; Archer,2008; Hoadley,2006; Lareau,2008, 2014; Li,2008; Maier, Ford & Schneider,2008; Pan, Rowe & Singer,2005; Reay,2010; Weis,2008,2013; Westerlund & Lagerberg,2008).

Encontramos ainda investigações realizadas no estudo de questões relacionadas com a diferenciação de género. Animados pelos estudos de Bandura sobre a aprendizagem por observação (Bussey & Bandura,1999), autores têm colocado em evidência o modo como essas diferenças se refletem na escola ao nível da habilidade verbal, das atividades que desenvolvem, nas capacidades e na perceção social, dos resultados em testes, das atitudes em aula e nos processos de interação entre alunos (as) e professor(a) (Brozo,2010; Eliot,2002,2012;Guzzetti & Young,2002 ; Gurian,2010; Noble & Bradford,2000; Wewver-Hightower,2003).Como salientaram Grant e Sleeter (2013) é necessário abordar a diferenciação de género relacionando-as com a cultura, a raça, e a etnia, ideia que deu origem a estudos como os de Bell e Golombisky (2004), Rolón-Dow (2004), Widerberg (2010), Fivush & Fromhoff (1988) e Fivush (2008). Salientamos ainda trabalhos que se posicionam no domínio do estudo da língua e da raça e que procuram mostrar os efeitos de uma escola organizada e pensada em função de uma cultura dominante, ao nível de indivíduos que a frequentam e que são oriundos de comunidades linguísticas e culturais minoritárias (Delpitt,1988,2008). Os estudos acabados de referir, e que teremos a oportunidade de explorar e complementar, ainda ao longo deste capítulo, têm dado um

contributo fundamental à investigação em educação e multi/interculturalidade enquanto educação atenta às diferentes formas de ser diferente.

3.3. A POLÍTICA EDUCATIVA PORTUGUESA E A QUESTÃO DA DIVERSIDADE

A realização de um trabalho de investigação no âmbito da Educação e Interculturalidade, mais tarde ou mais cedo, conduz a um momento em que se faz uma análise das políticas educativas e do modo como as questões da multi/interculturalidade são aí assumidas. O ponto de vista em que nos colocamos na realização do nosso trabalho ditou que, de um modo diferente daquele que encontramos na realização de outros projetos de investigação ligados à educação multi/intercultural, sentíssemos a necessidade de ir às raízes da política educativa portuguesa. Com efeito, a partir do momento em que a nossa preocupação se focalizou na questão da diversidade em geral e não num domínio de diversidade, o caminho que sentimos que teríamos de percorrer, seria um caminho que nos levaria ao alicerce, ao princípio de onde tudo deriva. Por outras palavras, acreditámos que nos teríamos de colocar, antes de mais, no plano da Lei de Bases do Sistema Educativo, nome pelo qual ficou conhecida a lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, que estabelece o quadro geral do sistema educativo e de onde parte toda a legislação posterior no âmbito da educação.

No período anterior ao 25 de Abril, o campo da educação havia sido marcado por uma atividade intensa relacionada com a reforma levada a cabo pelo ministro da educação do governo de Marcelo Caetano, o ministro Veiga Simão. A reforma de Veiga Simão, nome pelo qual ficou conhecida, foi apresentada à nação em janeiro de 1970 e nela se apontava para mudanças profundas no ensino, mudanças estruturadas em dois princípios fundamentais: o primeiro, era a importância atribuída à educação, que deixa de ser posta ao serviço de uma ideologia nacionalista para ser colocada ao serviço do progresso e da modernização da nação portuguesa (Stoer, 1983); o segundo, era o princípio da democratização do ensino que significou o abandono do elitismo que o havia caracterizado até aí. A proposta de Lei 25/X que encerra a reforma de Veiga Simão foi apresentada à Assembleia Nacional no início de 1973 e torna-se lei, Lei n.º 5/73, em 25 de julho de 1973.

Em abril de 1974 ocorre a revolução e com ela a rutura democrática. A lei n.º 5/73 é revogada. No que diz respeito à educação os anos de 1974 a 1976 são marcados pela democratização (Teodoro, 1992) “enquanto elemento fundamental da *legitimação* do novo regime político” (1992:129). Em 1976 é aprovada a Constituição

onde se afirma o papel centralizador do Estado a quem compete garantir as condições para a concretização do direito à educação enquanto direito universal¹¹, ao mesmo tempo que se aponta para a necessidade da existência de uma base do sistema de ensino, atribuindo à Assembleia da República a competência legislativa nesta matéria. Com efeito, no campo da educação em Portugal, quer no período anterior ao 25 de Abril, quer no período que se lhe seguiu, não existe uma lei de bases do sistema de ensino e, apesar da Constituição de 1976 apontar, como vimos, para a necessidade de a criar, será só na primeira metade dos anos 80 (Teodoro, 1992, 1995) que a criação de uma lei de bases é assumida como uma prioridade na política educativa portuguesa, o que se veio a concretizar em outubro de 1986 com a aprovação da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro¹².

Para além de conter a inovação que decorre do facto de, pela primeira vez, se estabelecer um quadro do sistema de ensino português, a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, estabelece a escolaridade obrigatória de 9 anos para crianças e jovens até aos 15 anos¹³. Se este aspeto constitui um dos seus pontos mais marcantes, o normativo apresenta outras linhas que nos interessa explorar tendo em vista os objetivos da nossa investigação. No **Quadro 4**, que se encontra na página seguinte, damos conta da estrutura do documento e apresentamos os pontos que, no nosso entender, se encontram relacionados com o nosso estudo.

Da análise do quadro podemos inferir algumas ideias fundamentais. A primeira diz respeito ao papel do Estado. Apesar de uma intenção de promover a descentralização e desconcentração, o sistema de ensino encontra-se subordinado ao Estado através de um ministério ao qual competirá a coordenação política do sistema de modo a garantir o seu sentido de unidade. Assim, à administração caberá a conceção, o planeamento e a definição normativa do sistema educativo e a “garantia da qualidade pedagógica e técnica dos vários meios didáticos, inclusive dos manuais escolares” (artigo 44.º, e), Lei N.º 46/86, 14 de outubro). Esta coordenação assume um papel fundamental ao nível do desenvolvimento do currículo, concretizando-se na existência de planos curriculares e de programas das disciplinas do ensino básico

¹¹ Artigos 9.º, 73 e 74 da Constituição da República Portuguesa.

¹² A este propósito é interessante a leitura do quadro elaborado por (Teodoro) 1992:134) onde se dá conta da cronologia das propostas e projetos de lei de bases apresentadas na Assembleia da República entre 1980-1986.

¹³ O princípio da escolaridade obrigatória tinha sido instituído em 1835 por Rodrigo Fonseca Magalhães. Em 1929 a escolaridade obrigatória era de 3 anos, em 1956 passa para quatro anos e, em 1964 para seis anos. (Teodoro, 1997). Com a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro a escolaridade obrigatória passa para 9 anos, abrangendo as crianças e jovens até aos 15 anos de idade. Esta situação vigorou até 2012, quando ocorre a publicação do Decreto-lei n.º 176/2012, de 2 de agosto que determina uma escolaridade obrigatória de 12 anos, abrangendo crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos.

e secundário estabelecidos à escala nacional¹⁴. Para além de um sistema de ensino centralizado no Estado, a Lei de Bases do Sistema de Ensino apresenta-nos um sistema orientado para a promoção e defesa da identidade nacional. O “apreço” pelos valores característicos da identidade, da cultura, da língua e da história portuguesas é transversal aos objetivos estabelecidos para o ensino básico e ensino secundário.

LEI N.º46/86, DE 14 DE OUTUBRO			
Capítulos	TEMAS	ARTIGOS DE INTERESSE PARA A INVESTIGAÇÃO	
Capítulo I	Âmbito e Princípios	Artigo 1.º ponto 5	A coordenação da política relativa ao sistema educativo incube a um ministério especialmente vocacionado para o efeito
		Artigo 3.º Alineas a); d)	a) Estabelece como princípio organizativo do sistema de ensino a defesa da identidade nacional e o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal. d) Estabelece como princípio organizativo do sistema assegurar o direito à diferença, através do respeito pelas personalidades, pelos projetos individuais da existência, pela consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas.
Capítulo II	Organização do sistema de ensino	Artigo 7.º alínea g) [objetivos do ensino básico]	Estabelece como objetivo, desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas;
		Artigo 9.º Alínea d) [objetivos do ensino secundário]	Estabelece como objetivo formar jovens, partindo da realidade concreta da vida regional e nacional e no apreço pelos valores da cultura em portuguesa
		Artigo 16.º Ponto 1, alínea a)	Cria a modalidade de educação especial
Capítulo VI	Administração do sistema Educativo	Artigo 44.º Ponto 1 Alineas a); e)	a) Define a responsabilidade da administração central na conceção, planeamento e definição normativa do sistema educativo tendo em vista assegurar a sua unidade e adequá-lo aos objetivos de âmbito nacional. e) Define que é à administração central que compete garantir a qualidade pedagógica e técnica dos meios didáticos, incluindo os manuais escolares.
Capítulo VII	Desenvolvimento e Avaliação do sistema educativo	Artigo 47.º Pontos 4 e 5	Ponto 4: Refere que os planos curriculares do ensino básico são estabelecidos à escala nacional
			Ponto 5: Refere que os planos curriculares do ensino secundário terão uma estrutura de âmbito nacional

Quadro 4: A diversidade no quadro da Lei n.º46/86, de 14 de outubro.

A par desta valorização da identidade nacional, o quadro geral estabelecido para o ensino afirma uma intenção de valorizar a diferença, não só no que se refere ao respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais, mas também pela valorização dos diferentes saberes e culturas. Uma atenção especial é dada aos indivíduos com necessidades específicas devidas a deficiências físicas e mentais, através da criação da modalidade de ensino designada de “Educação Especial”. Esta intenção de valorizar a diferença subordina-se ao princípio de descentralização, desconcentração e de diversificação que inspira um sistema educativo que se pretende mais adaptado às especificidades dos indivíduos e dos contextos com os quais se confronta.

Na Lei de Bases do Sistema de Ensino português confluem, pois, duas linhas de sentido contrário. Por um lado, uma linha centralizadora e uniformizadora e, por outro lado, uma linha descentralizadora e diferenciadora. A primeira faz depender de

¹⁴ Só ao ensino superior é dada a competência, a cada uma das instituições, para a definição dos respetivos planos curriculares (Artigo 47.º, ponto 6, Lei n.º46/86, de 14 de outubro).

uma administração central a regulamentação do sistema educativo, a qualidade pedagógica e a organização curricular, fazendo com que a educação esteja orientada para a reprodução da cultura dominante. A segunda procura ir ao encontro dos diferentes contextos em que as instituições escolares se encontram implantadas e da diversidade dos indivíduos, dos seus diferentes saberes, das diferentes culturas que se movimentam nos espaços das escolas. É neste quadro geral estabelecido pela Lei de Bases do Sistema de Ensino que se desenvolve a legislação subsequente relacionada com a educação, onde as duas linhas atrás referidas se encontram plasmadas.

Efetivamente, o que podemos verificar é que surge um conjunto de legislação que é testemunho de uma atenção que é dada à diversidade. Neste âmbito destacamos, em primeiro lugar, a publicação em 1989 do Despacho n.º 104/89, de 16 de Novembro que determina que nas escolas oficiais do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário passem a ser ministradas, em regime de frequência facultativa, aulas de formação religiosa das diversas confissões religiosas com implantação em Portugal. A este facto não é alheio a tendência imigratória iniciada ao longo da década de 1980 na sequência da descolonização e que se intensificou na década seguinte, com o fim da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, o desmembramento da Jugoslávia, a queda do Muro de Berlim e a construção de um espaço único europeu. Portugal torna-se num país de acolhimento de indivíduos provenientes de vários eixos culturais, uma tendência que atinge o auge no final do século passado, quando o número de residentes estrangeiros apresenta a dimensão equivalente a 5 % da população do país (Rocha-Trindade,2010). Entretanto o problema do envelhecimento da população europeia fez com que os dirigentes passassem a entender a imigração como uma mais – valia para o futuro demográfico dos países europeus e para a sua prosperidade material. Este entendimento, por sua vez, tornou necessário que os imigrantes passassem a integrar as populações nacionais dos países recetores, como cidadãos de pleno direito (Rocha-Trindade,2010), o que exigiu a articulação com a educação como via para realizar as aprendizagens necessárias, não só à incorporação dos imigrantes e seus filhos na sociedade recetora, mas também, à convivência de todos numa sociedade que se tornou mais pluricultural. Entretanto, por iniciativa do Ministério da Educação é criado o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, em 1991, com objetivo de acompanhar o trajeto escolar das crianças filhas de estrangeiros ou de emigrantes regressados ao país. Ainda em 1991 é publicada a Resolução do Conselho de Ministros n.º 29, de 9 de Agosto que cria o Programa Educação para Todos, com o qual se pretende: i) promover a igualdade de oportunidades no espaço nacional; ii) criar uma cultura de

escolaridade prolongada; iii) promover a melhoria da qualidade de educação e do ensino; iv) criar as condições de base que permitam a qualificação pessoal e profissional da juventude portuguesa. Neste documento a matriz cultural e os valores da família (ponto 3.2.3.do anexo ao documento) são apresentadas como variáveis exógenas com impacto na prevenção e combate ao insucesso escolar. Em 1993, é publicado o Despacho n.º 170/ME/93, de 6 de Agosto, que cria o Projeto de Educação Intercultural a desenvolver em escolas do Ensino Básico situadas em zonas de residência de populações pertencentes a minorias étnicas e com elevada percentagem de insucesso.

Se as medidas acabadas de referir iam ao encontro da diversidade cultural, religiosa, étnica e até racial, que, entretanto, se tornára mais evidente na sociedade portuguesa, outras revelam uma preocupação por outras formas de diversidade, nomeadamente a linguística e a que se relaciona com as capacidades. Assim, destacamos a consagração, por iniciativa da Assembleia da República, da diversidade linguística, através do reconhecimento de duas línguas minoritárias: uma no âmbito nacional, a língua gestual portuguesa, e outra no âmbito regional, o mirandês. Estas medidas fazem com que Portugal deixe de ser considerado um país monolíngue¹⁵. No que se refere às capacidades, desde a publicação da Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro que se havia dado um passo importante no sentido do sistema de ensino ir ao encontro dos indivíduos com necessidades educativas específicas devido a deficiências físicas e mentais. A publicação, em 1991 do Decreto-lei n.º 319/91, de 23 de Agosto é disto um exemplo. Este normativo é revogado, juntamente com um conjunto de portarias e de despachos normativos, em 2008, com a publicação do Decreto-lei n.º 3 /2008, de 7 de janeiro. Na introdução deste Decreto-lei podemos ver afirmada a necessidade de “planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos alunos”, porque “Todos os alunos têm necessidades educativas” (Decreto- lei n.º3/2008, de 7 de Janeiro) que devem ser trabalhadas “no quadro da gestão da diversidade”, apesar da existência de casos em que “... as necessidades se revestem de contornos muito específicos, exigindo a activação de apoios especializados” (Decreto- lein.º3/2008, de 7 de janeiro), sendo estes o público-alvo do normativo.

¹⁵ A língua gestual portuguesa é consagrada na Constituição da República, após a revisão de 1997. O mirandês é reconhecido em 1998.

A atenção à diversidade, ou pelo menos a alguns dos seus domínios, que acabámos de colocar em evidência, coexiste com uma política uniformizadora e homogeneizadora que é levada a efeito pelo Estado e que também está subjacente à lei de Bases do Sistema de Ensino português. Com efeito, e segundo este normativo, é à administração central que cabe a definição do currículo¹⁶ e é também à administração central que é entregue parte da avaliação dos alunos, quer ao nível do ensino básico quer ao nível do ensino secundário. Assim, e no que diz respeito à avaliação, a administração central chama a si o que designa de avaliação externa das aprendizagens que, já prevista no Decreto-lei n.º139/2012, de 5 de julho, é objeto de nova explicitação através do Decreto-lei n.º17/2016, de 4 de abril, que estabelece as diferentes formas que pode assumir: de provas de aferição, a realizar nos 2.º, 5.º e 8.º anos de escolaridade, de provas finais de ciclo de Português e de Matemática, a realizar no final do 3.º ciclo do ensino básico e de exames nacionais a realizar no ensino secundário.

Sabemos que nas sociedades atuais a instituição escolar desempenha um lugar central, porque a ela cabe a responsabilidade de formar cidadãos e indivíduos. Ainda que os dois coincidam na mesma pessoa, cidadão e indivíduo são realidades diferentes. O primeiro tem a ver com a integração na sociedade e/ou nação, o segundo tem a ver com a singularidade que se é. Assim, à Escola cabe contribuir para uma formação pensada na futura integração numa sociedade, por um lado, e, por outro lado, cabe contribuir para a construção de um ser singular. Se a primeira perspetiva atribui à Escola a competência de dotar as crianças e jovens com um conjunto de ferramentas que lhe permitam integrar-se numa vida em comum desenvolvida num interior de uma sociedade e/ou nação, a segunda atribui-lhe a competência de providenciar para que crianças e jovens se tornem em indivíduos que se sintam realizados. Por outras palavras, à Escola são atribuídas funções de tendências opostas que, na nossa perspetiva, podem ser integradas naquilo que Bullivant (1983) designou de “dilema do pluralismo” e que este autor apresenta nos seguintes termos:

This is the problem of reconciling the diverse political claims of constituent groups and individuals in a pluralist society with the claims of the nation-state as a whole. In education, this is the problem of deciding how much diversity to allow in curriculum planning as against the degree of centralized control necessary to have, at least a minimal, common core

¹⁶ No contexto da nossa investigação usamos o termo currículo no sentido em que é definido e explicitado no artigo 2.º, pontos 1 e 2, do Decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Assim, entendemos currículo como «conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, assim como outros princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objetivo». De acordo com o ponto 2, o «currículo concretiza-se em planos de estudo».

selection of the culture transmitted to each generation of children, who will ultimately grow up to be citizens (1983:x).

De acordo com Bullivant (1983) o dilema do pluralismo é próprio de todas as sociedades e dos respetivos sistemas de ensino. Da análise que fizemos da Lei de Bases do Sistema de Ensino fica ilustrada a veracidade da afirmação deste autor. Com efeito, nela encontramos o confronto entre duas tendências opostas: uma que pende para a uniformização e que está associada à função de transmissão cultural que é atribuída à Escola, outra que pende para a atenção à diversidade.

É o confronto entre estas duas tendências que tem animado muitas das discussões realizadas no domínio da educação, sobretudo quando se adota a perspectiva da diversidade dos indivíduos a quem a educação se dirige. Áreas como as da Sociologia da Educação, da Antropologia da Educação e das Ciências da Educação têm focalizado neste confronto a investigação, sobretudo quando é desenvolvida a partir de uma perspectiva multi/intercultural. Autores (Magalhães & Stoer,2002; Stoer,2001) colocam em evidência um sistema de ensino que no seu modelo organizativo e na sua atuação pedagógica tem estado ao serviço de uma classe média dominante fazendo com que a Escola de hoje se tenha tornado homogeneizante, espécie de fábricas de alunos onde se ensina a todos o mesmo e da mesma maneira, afastada da diversidade de realidades das pessoas que as integram(Formosinho & Machado,2008,2014),comprometendo, deste modo, o princípio da igualdade de oportunidades e contribuindo para o insucesso escolar. O papel do Estado no sistema de ensino e as políticas educativas cada vez mais submetidas às exigências internacionais (Teodoro,2003) têm contribuído para converter as escolas num negócio centrado nos “rendimentos brutos” (Pinar,2007),entenda-se, notas de testes/exames, deixando ficar para trás as pessoas (Machado,2010;Alves, 2010,2014).Um currículo de natureza normativa e prescritiva, com ligação à administração central e à classe dominante revela-se incapaz de garantir a aprendizagem de todos (Roldão,2004) e postula a necessidade da descoberta de “espaços” para que o professor possa exercer o seu poder deliberativo e de decisão, desenvolvendo uma ação criativa capaz de adaptar o currículo à diversidade com a qual são confrontados (Corteção,2013;Leite,1997;Stoer,2008^e).

3.4. LINHAS GERAIS DA INVESTIGAÇÃO NACIONAL NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO MULTI/INTERCULTURAL

A pluriculturalidade inerente às sociedades humanas começou por ser assumida, no caso de Portugal, como um traço distintivo da “portugalidade”. Herdeiro de um país de descobridores, de contactos com culturas diferentes da sua, de colonizações, o

Estado Novo apresentava ao mundo a existência de um modo de ser português racialmente democrático. Este facto fez com que a sociedade portuguesa se fosse percecionando a si mesma como uma cultura humanista, universalista e não racista, percepção que chegou até aos nossos dias¹⁷ e que, de algum modo, foi escamoteando os temas relacionados com a problemática da multi/interculturalidade.

Os ideais da democracia instalados após os anos 70, o aparecimento da escola de massas, a conseqüente visibilidade que passou a ter a presença de alunos que não se integravam no perfil de “cliente ideal”, a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo aprovada em 1986 e, finalmente, a inclusão no discurso político do direito à diferença, trazem para o cenário central a questão da diversidade cultural. Acompanhando a nova realidade há, no domínio das decisões políticas, a publicação de legislação¹⁸ que, de acordo com as recomendações de instituições internacionais, procura dar uma resposta política à questão da diversidade cultural na sua articulação com o domínio educativo. Face a esta nova realidade, os investigadores, a partir de domínios como a antropologia, sociologia, psicologia e as ciências da educação, começam a ser, também eles, atraídos pela questão da pluriculturalidade.

Casa - Nova (2005b), considerando o período entre 1997 e 2001 dá conta da evolução registada no domínio da investigação realizada em torno da temática da educação na sua relação com a da multi/interculturalidade. Tendo apenas em conta os artigos publicados em revistas portuguesas, a autora refere a publicação de 9 artigos entre 1987 e 1991; entre 1992 e 1996 foram publicados 54 artigos; por último, entre 1997 e 2001 registou-se a publicação de 63 artigos. Também Machado e Azevedo (2008) fazem um balanço geral da produção científica sobre etnicidade e imigração em Portugal entre 2000-2008. Apesar da distância temporal que separa os dias de hoje, do período temporal abrangido pelo estudo, é possível perceber que o tema da interculturalidade e multiculturalidade, em articulação com as temáticas da educação e da imigração atraiu a atenção de investigadores. Os autores recolheram 71 estudos que tomam como objeto a situação de imigrantes e das crianças ciganas no sistema de ensino e as questões que a sua presença coloca às práticas educativas.

¹⁷ No preâmbulo do diploma que cria, em 1991 (Despacho Normativo n.º 63/91, de 13 de março), o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, é possível ler: “A cultura portuguesa, marcada por um universalismo procurado e consciente e pelos múltiplos encontros civilizacionais que, ao longo dos séculos, têm permitido o acolhimento do diverso, a compreensão do outro diferente, o universal abraço do particular, e uma cultura aberta e mestiçada, enriquecida pela deambulação de um povo empenhado na procura, além-fronteiras, da sua dimensão integral.”

¹⁸ A este propósito é interessante a comunicação apresentada por Maria José Casa- Nova no VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais que teve lugar em Coimbra em 2004. Com o título *Políticas Sociais e Educativas Públicas, Direitos Humanos e Diversidade Cultural*, a comunicação faz um rastreio da legislação publicada em Portugal sobre a temática da diversidade cultural.

A revisão de literatura permitiu encontrar evidências desta tendência por parte dos investigadores que se posicionam no domínio da educação. Foram vários os trabalhos que encontramos e que procuram explorar a vertente da etnicidade e da imigração associadas ao sucesso/insucesso escolar¹⁹. Especial destaque merece o trabalho realizado no âmbito do estudo da minoria cigana, da autoria de Casa-Nova (2001,2005^a,2005^b,2006) e da autoria de Cortesão, Stoer, Casa-Nova e Rocha-Trindade (2005). Importantes são ainda as reflexões sobre políticas educativas no âmbito da educação multicultural, (Casa-Nova,2004; Cortesão & Pacheco,1991; Cortesão & Stoer,1997; Pacheco,1996; Stoer,2008a,2008b, 2008c). De salientar a existência de um conjunto de estudos que dão ênfase à organização do sistema escolar e que equacionam o problema colocando em questão o espaço pedagógico, defendendo que este deve estar organizado de modo a corresponder às solicitações vindas de grupos sociais mais desfavorecidos. Dentro desta linha, a referência é a dos estudos realizados por Leite (1997,2002) que analisa a problemática da multiculturalidade e da interculturalidade do ponto de vista do currículo, mostrando que este não é neutro, quer na seleção dos conhecimentos afirmados como importantes, quer na forma como organiza a sua transmissão quer, ainda, no processo que adota para a sua estruturação.

As questões da multiculturalidade e da interculturalidade estiveram também na origem de investigações ligadas à formação de professores. Neste contexto, mais uma vez, destacam-se autores como Cortesão (2013), Cortesão e Stoer (1996,1997) e Stoer, Araújo, Ramos, Serra, Vilaça e Oliveira (s/d). Colocando-se no domínio da antropologia da educação, os estudos realizados por Ricardo Vieira (1995,1999a ,1999b ,2000,2006,2007,2011,2013) procuram explorar um conjunto de fatores ligados à identidade do professor relacionando-os com a interculturalidade. Ainda no domínio da antropologia da educação há a destacar os trabalhos de Iturra (1988,1995) sobre o confronto entre o saber escolar e o saber extraescolar, procurando chamar a atenção para a distância existente entre estes dois mundos e que é geradora de insucesso e de abandono escolar. A mesma linha é seguida por Benavente, Costa, Machado e Neves (1987) e Benavente e Salgado (1991) cujos trabalhos se posicionam no campo da sociologia da educação e que salientam os conflitos entre uma escola organizada de acordo com o perfil de uma classe média, onde as famílias e os alunos provenientes das classes mais desfavorecidas não se reveem. Por último,

¹⁹ Há um vasto número de teses de doutoramento e de dissertações de mestrado, não publicadas, que tomam como objeto de investigação os grupos culturais constituídos a partir de imigrantes provenientes da Guiné, Cabo-Verde, China, Índia.

os trabalhos de Silva (2003) centrados na análise da relação entre a escola e família tendo como referência a problemática da interculturalidade.

3.5. LINHAS GERAIS DA PRODUÇÃO TEÓRICA NO ÂMBITO DOS DOMÍNIOS DE DIVERSIDADE ABRANGIDOS PELO ESTUDO: O PLANO INTERNACIONAL E O PLANO NACIONAL.

O processo de revisão de literatura, com o qual fomos acompanhando o desenvolvimento da investigação, conduziu-nos a uma vasta produção teórica que tem colocado em evidência a relação que existe entre o ensino, a aprendizagem e os diferentes domínios de diversidade abrangidos pelo estudo. É ao traçar deste cenário teórico que dedicamos esta secção, tendo como objetivo reunir um conjunto de informação que contextualizará a discussão dos dados que terá lugar na parte final deste documento. Começamos por apresentar a reflexão que tem sido realizada no âmbito da classe social.

O papel desempenhado pela classe social na educação tem sido estudado por autores que, em grande parte, se colocam no campo da sociologia. São estudos que acompanham os diferentes entendimentos que têm sido desenvolvidos acerca das funções da educação e que analisam a influência da classe social de diferentes perspetivas. No início da segunda metade do século passado, Becker (1952) mostrou que a estratificação social existente nas sociedades faz com que pouco indivíduos surjam adequados ao perfil de “cliente ideal” desenvolvido pela Escola. Autores como Rist (1970), Long e Henderson (1972), Anyon (1981a, 1981b) e Archer (2008) abordam a influência da classe social ao nível da atitude dos professores e da própria Escola. Na linha de Becker (1952), estes autores procuram mostrar como a classe social da qual os alunos são oriundos influencia o modo como os professores desenvolvem a sua atividade, as expectativas que têm em relação aos alunos e, em relação à escola, o tipo de conhecimento a que os alunos de diferentes classes sociais são expostos. É também importante referir os estudos que relacionam a classe social a uma ocupação prática da qual resultam vantagens ou desvantagens económicas, que se traduzem no que Weis (2008) designa de “experiências de classe” e que se refletem ao nível da escola. É neste contexto que podem ser inseridos os trabalhos de autores como Lareau e Horvart (1999) Lareau (2008,2014), Li (2008), Maier, Ford e Schneider (2008). Noutra linha encontrámos estudos (Pan, Rowe & Singer,2005; Westerlund & Lagerberg,2008) que procuram mostrar como as desigualdades originadas pela pertença a classes sociais permitem que alguns se coloquem em situação de vantagem em relação a outros. Por sua vez, a constatação deste dado criou uma outra linha de investigação relacionada com o modo como as diferenças

que decorrem da pertença a classes sociais diferentes, não têm sido assumidas pela escola (Reay,2010) e como a escola, enquanto instituição, tem falhado na sua tarefa de promoção de justiça social (Hoadley,2006) tornando-se num mecanismo de reprodução de desigualdades sociais (Bourdieu & Passeron, 1996).

No contexto português a relação entre a classe social e a educação tem sido explorada, sobretudo, a partir do domínio da sociologia da educação e da antropologia da educação. No domínio da sociologia os trabalhos de Benavente (1989), Benavente, Costa, Machado e Neves (1992) e Benavente e Salgado (1991) colocaram em evidência o distanciamento entre a escola e os alunos oriundos das classes mais desfavorecidas, questionando a igualdade de oportunidades como princípio orientador do sistema de ensino português e analisando a problemática do insucesso escolar a partir do distanciamento entre a prática pedagógica e o contexto socioeconómico dos alunos. Na mesma linha, mas no campo da antropologia da educação encontramos os trabalhos de Iturra (1988,1995) que apontam para o conflito entre a Escola e o saber aí ministrado e o “outro lado para lá da Escola”.

Também o género constitui um domínio importante de diversidade quando se tem em atenção o processo de ensino e de aprendizagem.

Na introdução à obra *Pink Brain, Blue Brain* (2012), Lise Eliot refere que, de todas as características que trazemos à nascença, o género é a que tem mais impacto na nossa vida futura, influenciando as relações que viermos a estabelecer, as capacidades, a carreira, a saúde e até o pai ou a mãe em que nos poderemos vir a tornar. Bussey e Bandura (1999) assinalaram a importância que a diferenciação do género tem na vida diária das pessoas, como resultado de uma aprendizagem social dos papéis que lhes estão associados, que vão, posteriormente, determinar os comportamentos, atitudes, os interesses e perceções. Não é, pois, de surpreender que o género constitua um domínio de diversidade com impacto na educação.

A investigação teórica em torno das questões de género foi impulsionada pela constatação de que a história do mundo ocidental foi marcada pelo privilégio concedido ao ponto de vista do homem (McIntosh,1988). No que se refere à investigação relacionada com a educação, a produção teórica tem sido realizada em várias linhas. Uma primeira área de interesse tem sido a exploração das diferenças entre o género masculino e o género feminino e o modo como essas diferenças se refletem na escola. Nesta perspetiva salientamos os trabalhos de Thorne (1993), Noble e Bradford (2000), Gurian (2010), Eliot (2000;2012), Guzetti, Young, Gritsavage, Fyfe e Hardbrook (2011). Estes estudos apontam para a ideia de que existem diferenças inatas entre os dois géneros que se traduzem em diferenças a nível da habilidade verbal, das atividades que desenvolvem, nas capacidades e na perceção social. De

acordo com Eliot estas diferenças são pequenas e não determinantes: “What matters far more is how children spend their time, how they see themselves, and what all these experiences and interactions do to their neural circuits” (2012:303) e, por esta razão é colocada em evidência o papel a desempenhar pelos contextos onde o indivíduo se desenvolve, nomeadamente a escola. Não obstante, as diferenças entre o género masculino e feminino deram origem a um conjunto de investigações relacionadas com as desigualdades de género em educação. Buchmann, DiPrete e McDaniel (2008) apresentam uma revisão de literatura acerca das desigualdades de género na escola, desde o jardim-escola até ao final do ensino secundário. Apesar de terem como referência a realidade dos Estados Unidos, o trabalho permite ter uma visão alargada do modo como as questões de género são tratadas ao nível dos resultados dos testes, mas também ao nível das atitudes em sala de aula, este último aspeto explorado por autores como Sadker e Zittleman (2013) e Pollard (2013). Os mesmos autores referem que, se a maioria da literatura produzida tem dado ênfase à desvantagem do género feminino, hoje em dia assiste-se a uma progressiva atenção às questões relacionadas com o género masculino (Brozo,2010; Weaver-Hightower,2003). As questões de género não podem apenas ser abordadas de um modo autónomo, mas importa relacioná-las com a raça, a cultura e a etnia. Neste contexto surgem trabalhos como os de Bell e Golombisky (2004), de Rolón-Dow (2004) sobre meninas porto-riquenhas a sua relação com a escola, de Widerberg (2010), de Fivush e Fromhoff (1988) e de Fivush (2008) que analisam as questões de género associadas à família e à classe social. Estes últimos colocam-se da perspetiva da formação da memória que se reflete, posteriormente no desempenho narrativo do individuo e, conseqüentemente, na escola.

No âmbito da produção nacional as questões de género têm nos trabalhos de Amâncio (1993,1994,1999, 2003) uma das principais referências. De acordo com a autora (1994) existe um largo consenso no que diz respeito aos traços atribuídos ao género masculino e ao género feminino. A estabilidade emocional, o dinamismo, a agressividade e a autoafirmação são traços frequentemente atribuídos aos homens; a instabilidade emocional, a passividade, a submissão e a orientação interpessoal são atribuídas às mulheres. Estas diferenças espelham-se na distribuição de tarefas. Considera-se que os homens estão mais orientados para o desempenho de funções de domínio, de autoridade, de instrumentalidade, enquanto às mulheres estão associadas tarefas que se adequam à sua expressividade e passividade quase sempre associadas ao espaço «casa», dando origem a estereótipos de género que, em combinação com outras variáveis, como por exemplo a classe social e as habilitações dos pais, têm um impacto profundo na vivência escolar, influenciando aspetos como

a justificação que é dada para o sucesso ou insucesso, o desempenho em determinados domínios, como por exemplo o da matemática e, finalmente, a escolha do percurso escolar. Como revela o estudo efetuado por Almeida, Guisande, Soares e Saavedra (2006), a variável género é determinante na escolha do curso que os alunos têm que realizar no final do 12.º ano, registando-se uma dominância do sexo masculino nos cursos associados às engenharias e uma dominância do sexo feminino nos cursos associados às ciências sociais, o que, como se pode concluir, está de acordo com o perfil do género apresentado por Amâncio (1994). Por sua vez Mascarenhas, Almeida e Barca (2005) mostram como o género, em combinação com a classe social, tem um papel central nas atribuições causais, nomeadamente no modo como são percecionadas as razões do sucesso ou insucesso escolares, o que, por sua vez, irá condicionar a motivação e esforço. Nesta sequência, são de destacar os trabalhos de Saavedra (2001,2003,2004) que têm analisado a questão dos resultados escolares a partir do ponto de vista do género associado ao nível socioeconómico.

A língua é o próximo domínio de diversidade a ser abordado tendo em vista colocar em evidência as linhas seguidas na investigação com ela relacionada. A respeito da língua Delpit (2008) escreveu.

Just as our skin provides us with a means to negotiate our interactions with the world-both in how we perceive our surroundings and in how those around us-our language plays an equally pivotal role in determining who we are: it is *The Skin That We Speak* (2008: xix).

A língua é um constituinte da identidade pessoal e cultural do indivíduo. Por esta razão, o pluralismo linguístico que caracteriza as sociedades em que vivemos é muito mais que uma diversidade de modos de falar e de escrever, já que se traduz, também, numa diversidade de modos de estar, de pensar, de comunicar e de relacionar que estão enraizados numa cultura. A questão da língua, na sua relação com a escola e com a educação, tem sido objeto de um amplo interesse teórico. Deixámos de lado os trabalhos que abordam as problemáticas associadas aos processos de ensino de uma segunda língua²⁰, para concentrar a nossa atenção nas reflexões que procuram explorar linhas de investigação que abordam problemáticas envolvidas no ensino a alunos cuja língua materna não é a língua dominante. Neste contexto, estudos procuram analisar as questões de poder envolvidas no ensino a alunos que integram minorias linguísticas. As relações de poder que são salientadas não são só

²⁰ Neste contexto incluímos os trabalhos de Byram (2003,2006,2009) que exploram o ensino de uma segunda língua como uma oportunidade de desenvolvimento do que se designa de competência intercultural (Deardorff,2004,2006,2009; Fantini,2000).

nas relações entre a cultura dominante e a (s) cultura (s) minoritária (s), mas também as relações entre a cultura da escola e a cultura extraescola. Nesta linha inserem-se os trabalhos de Delpit (1988,2008) onde a autora mostra como a língua dominante usada na escola pode condicionar o sucesso dos alunos das minorias linguísticas ao veicular modos próprios de relacionamento que entram em conflito com aqueles que são possuídos pelos alunos. O mesmo ocorre com a língua usada no mundo fora da escola que, segundo a autora, ao não ser tido em conta no ensino, origina a alienação em relação à escola. Ainda em torno da relação entre língua e educação encontramos estudos que exploram o modo como os alunos provenientes de minorias linguísticas são percebidas pela cultura dominante (Smith, 2008, Stubs, 2008).

No caso da produção teórica nacional o seu eixo de desenvolvimento prende-se, sobretudo, com o ensino do Português como língua não materna. Como consequência das mudanças ocorridas na sociedade portuguesa que decorreram dos fluxos migratórios, as escolas portuguesas tornaram-se, pelo menos em algumas regiões, linguisticamente diversas exigindo uma resposta do ponto de vista pedagógico e didático, sobretudo no que se refere à aprendizagem da língua portuguesa. Esta resposta assume uma dimensão ética, quer porque se trata do reconhecimento e respeito pelas necessidades dos alunos recém-chegados, quer porque importa proceder à sua integração social, cultural e profissional (Perdigão,2005). É nesta necessidade que se filia grande parte da produção teórica que encontramos relacionadas com este domínio de diversidade.

Os conceitos de raça e de etnia designam os próximos domínios de diversidade que integram o universo teórico da nossa investigação, que passamos a analisar. Importa referir que deixámos para trás toda a problemática²¹ associada ao uso destes dois termos, para nos concentrarmos numa abordagem, ainda que brevemente, dos estudos que têm sido feitos sobre o seu impacto ao nível da educação.

As questões associadas à raça estiveram no emergir da educação multicultural e a relação entre raça e educação tem sido explorada a partir de diferentes perspetivas, sobretudo a nível internacional e, sobretudo, em países caracterizados por uma população racialmente diversa como o caso dos Estados Unidos. É com efeito neste cenário que encontramos a maior quantidade de estudos que abordam a questão da raça a partir de diferentes patamares como os que se relacionam com o currículo (Banks,1972,1973,1976,1988,1989,1993, 2013a,2013b), com a formação de

²¹ Por vezes usados como sinónimos, os termos “raça” e “etnia” têm origem etimológica diferente. Com origem no latim medieval, o termo *ratio*, de onde proveio o termo “raça” designa o género, a espécie (Dicionário de Latim-Português). Nos dias de hoje o uso do termo “raça” e o conceito que lhe está subjacente são discutíveis (ver Pontes,2014). Por sua vez, o termo “etnia” provem do grego *éthnos* (Dicionário de Greco-português) e designa povo, nação, raça.

professores (Cochran-Smith, 1995, 2000), com as relações de poder que se estabelecem nas interações entre indivíduos de raças diferentes que ocorrerem contexto de aula (Delpit, 1998; Monroe, 2005), com experiências de sucesso no ensino a estudantes de raça negra (Ladson-Billings, 2006).

Em relação ao contexto nacional a investigação associada à raça foi animada pelo processo de descolonização que fez chegar ao território continental indivíduos provenientes das ex-colónias, na sua maioria de raça negra. O facto dos recém-chegados se terem fixado, sobretudo, na zona da grande Lisboa fez com que as escolas desta região fossem confrontadas com uma população escolar diferente. A acrescentar a este dado ocorre o fluxo migratório dos anos 80 que se traduziu, desta vez, na chegada de indivíduos provenientes de contextos culturais diferentes. O sistema educativo português é confrontado com problemas que impunham uma solução. Já tivemos a oportunidade de fazer referência à reação ocorrida no plano político com a publicação de legislação e com a criação de projetos que procuram ir ao encontro desta nova realidade. No plano teórico assiste-se ao desenvolvimento de estudos empíricos de carácter localizado, que procuram refletir sobre os problemas vividos pelos próprios professores e que dão origem a uma conjunto de teses de mestrado e de doutoramento que abordam as questões associadas ao ato de ensinar e de aprender, nomeadamente as questões relacionadas com o sucesso/insucesso escolar e com as representações sociais, quer perspectivadas do ponto de vista da cultura/raça/etnia dominante, quer a partir da cultura/raça/etnia minoritária²². No plano académico, é neste cenário que se assiste a uma preocupação pelas questões relacionadas com a educação multi/intercultural às quais fizemos referência neste capítulo.

Ao contrário do que ocorreu no plano internacional, na produção teórica nacional encontrámos estudos que tratam, de um modo autónomo, as questões relacionadas com a etnia. No contexto português, quando se fala em etnia fala-se em etnia cigana. A presença de membros da etnia cigana em Portugal é ancestral. Integrando os ciganos a sociedade portuguesa, o Estado tem desenvolvido uma política de inserção dos filhos dos indivíduos desta etnia no sistema educativo. Esta inclusão não tem sido pacífica e tem dado origem a diversos estudos que têm a etnia cigana como objeto de investigação. Mais uma vez verificámos a existência de estudos empíricos localizados relacionados com a realidade que é vivida pelos professores que os de-

²² Uma consulta aos repositórios de diferentes universidades onde se desenvolvem projetos de mestrado e de doutoramento na área de Educação e Multi/interculturalidade, bem como do sítio do Observatório das Migrações (<http://www.om.acm.gov.pt/>) permitiu-nos chegar a esta conclusão.

envolvem e que, à semelhança do que aconteceu com a raça, deram origem a trabalhos de mestrado e de doutoramento. Existem, também, trabalhos desenvolvidos a nível universitário, merecendo um especial destaque os trabalhos de Casa-Nova (2001,200a,2005b,2006) que estudando as representações sociais elaboradas sobre os ciganos procuram refletir sobre o seu impacto ao nível educativo.

Envolvida na raça e na etnia, a cultura²³ constitui, também, uma dimensão de diversidade abrangida pelo estudo. Tal como os domínios já abordados, também a cultura tem impacto ao nível da educação.

No plano internacional são vários os estudos que apontam para a relação entre cultura e educação e, por esta razão optámos por fazer referência a um conjunto de autores que considerámos serem de referência. Começamos por destacar os trabalhos de Triandis (1989) e de Markus e Kitayama (1991) que associam a cultura a modos de ser e de estar que têm impacto ao nível da forma como o indivíduo percebe o mundo e a sua relação com este e que tem impacto ao nível da educação. Os autores falam das culturas ocidentais e das culturas orientais, afirmando que enquanto as culturas ocidentais surgem como culturas do “Eu privado” (Triandis,1989), culturas independentes (Markus & Kitayama,1991), culturas que valorizam o individualismo, a autorrealização, as culturas orientais são culturas interdependentes, (Markus & Kitayama,1991), culturas do “Eu coletivo” (Triandis, 1989) que é o regulador das ações e emoções do indivíduo na relação com os outros. Compreende-se, por esta razão, que são diferentes os entendimentos que os indivíduos oriundos de cada uma destes tipos de cultura desenvolvem a propósito da escola, da sua atuação e das interações. De referir, também, os trabalhos de Brunner (1996) e de Rogoff (1991,2003) que defendem que a cada cultura corresponde um modo próprio de pensar que nem sempre está em sincronia com o que se desenvolve em contexto escolar. Resultando de um conceito desenvolvido ao nível da cultura ocidental que liga e, de algum modo, circunscreve a aprendizagem à escola (Lave & Wenger, 2011), há uma tendência da instituição escolar em ficar alheia a outros modos de pensar que não aquele que lhe é próprio o que, segundo alguns autores não deve acontecer (Brunner,1996; Rogoff,2003). Paralelamente ocorre o desenvolvimento da ideia que tende a colocar em evidência o papel desempenhado pelas comunidades de pertença do indivíduo que, ao desenvolver formas específicas de aprendizagem, partilham com a escola a tarefa de ensinar (Lave & Wenger,2011).Por esta razão, não só há um saber que resulta da pertença dos indivíduos a estas comunidades

²³ Usámos o termo “cultura” no sentido antropológico e apesar de ser intrínseca a sua ligação à raça e à etnia, optamos por fazer uma abordagem autónoma.

(Gutiérrez, Morales & Martínez, 2009; Lave & Wenger, 2011; Rogoff, 1991, 2003; Wenger, 2008), como há um modo de aprender participativo/colaborativo e situado, distante da aprendizagem descontextualizada que se desenvolve nas escolas. É o estabelecimento da sincronia ou, nas palavras de Nieto (1999) de acomodação, da escola às raízes da cultura dos alunos, que constitui a linha de investigação de estudos (Nieto, 1999; Banks, 2005; Gay, 2010; Gay & Kirkland, 2003; Howard, 2003; Nieto, 1999; Schmidt, 2005) que procuram combater as desigualdades sociais criadas pelos processos educacionais (o estabelecimento de currículo, a avaliação, a ideologia do mérito) e que decorrem do facto das escolas estarem submetidas à cultura dominante (Connel, 1993).

No caso da investigação realizada em Portugal, apesar de alguns estudos já alertarem para a distância entre o mundo da Escola e o mundo fora da Escola, no que se refere aos modos de pensar e às formas de discurso²⁴, grande parte dos trabalhos tem ficado pela análise das culturas, animados por uma intenção de compreender os seus modos de atuação, mais do que refletir sobre as suas características específicas e o modo como estas se podem refletir no desempenho escolar²⁵. Por outras palavras, não são estudos realizados do ponto de vista da educação e quando encontrámos trabalhos neste domínio encontram-se orientados para a análise de temáticas relacionadas com o modo e as condições de implementação de uma educação multi/intercultural.

O domínio das capacidades é aquele que tem sido objeto de um maior interesse por parte da investigação realizada a nível nacional. Não vamos, aqui, referir autores, limitar-nos-emos a apontar para uma linha comum à maior parte dos estudos realizados, que se filia numa interpretação das capacidades associadas às necessidades educativas e que, no nosso entender parece ser subsidiária de uma ligação estabelecida pela administração central ao nível da regulamentação que realizou. Por esta razão, há a consciência de que as capacidades têm impacto ao nível do desempenho escolar dos alunos, contudo, este impacto é quase sempre percecionado como resultado de um *deficit*, sendo residual o tratamento do impacto das capacidades associadas a alunos sobredotados. No âmbito da investigação produzida a nível internacional é possível perceber que uma investigação relacionada com as

²⁴ Mais uma vez destacamos os trabalhos de Benavente, Costa, Machado e Neves (1987) e Benavente e Salgado (1991) e de Iturra (1988, 1995).

²⁵ Recorremos ao repositório de teses de mestrado e de teses de doutoramento de várias universidades.

capacidades entendidas de um modo deficitário caminha paralelamente com os estudos que abordam a questão da excecionalidade (Bicard & Heward,2013; Ford,2013; Grant & Sleeter,2013; Meyer, Bevan-Brown, Park & Savage,2013).

A religião e a orientação sexual constituem os domínios a cuja referência passamos em seguida.

Apesar de identificada como aspeto que faz parte da educação multi/intercultural, a religião raramente integra a reflexão realizada no domínio de uma educação atenta à diversidade (Schlosser,2003). Eventualmente a sua associação ao foro privado e pessoal pode constituir a justificação para o facto, contudo a religião não deixa de ter uma dimensão pública e social que pode fazer emergir a distinção entre privilegiados e não privilegiados. Schlosser (2003), tomando como referência a realidade dos Estados Unidos, fala de privilégios associados ao cristianismo, em tudo semelhantes aos privilégios de ser homem, salientados por McIntosh (1988), que contribuem para gerar desigualdades sociais²⁶.

No início do filme de 2015, *Uma Turma Difícil*²⁷, uma aluna, usando o véu islâmico, dirige-se à escola, a fim de obter o certificado de conclusão dos estudos. Um comportamento comum e frequente, que só não é, porque à aluna foi recusado o acesso à secretaria, pelo facto de se ter recusado a retirar o véu. Diretamente o episódio aborda a questão da proibição do uso de símbolos religiosos em espaços públicos, ao abrigo da lei criada em 2010 por Nicolas Sarkozy. A proibição do uso de símbolos religiosos, que o estado francês levou a cabo, teve repercussões nos estabelecimentos de ensino dada a diversidade religiosa dos alunos que frequentam as escolas francesas e é apenas uma faceta do impacto da religião ao nível da educação que, sendo a mais exposta, poderá estar longe de representar aquela que tem um impacto maior ao nível do ensino e da aprendizagem. Lippy (2013) termina um artigo que escreve a propósito do mosaico religioso que são os Estados Unidos da América, com uma referência a um conjunto de fontes às quais é possível recorrer tendo em vista a preparação para uma população escolar que é, como nunca foi, diversa no que à religião diz respeito. O que esta atuação representa é, a nosso ver, significativo, porque demonstra que existe a consciência de que importa preparar os educadores para ensinar os alunos a viver e a conviver com a diversidade religiosa própria das escolas de hoje. Mas, tendo em conta que a religião transporta consigo valores, crenças, modos de estar e de atuar e saberes que lhe são próprios, o seu impacto nos

²⁶ Schlosser (2003) apresenta uma lista de 28 privilégios que decorrem do facto de se ser cristão nos Estados Unidos.

²⁷ No original, *Les Héritiers*. (2015). Filme de Marie-Castille Mention-Schaar.

espaços escolares, ao nível das aprendizagens é um aspeto importante²⁸. Contudo, importa referir, que nas pesquisas que realizámos no âmbito do processo de revisão de literatura, não encontramos estudos, quer a nível nacional, quer a nível internacional onde os aspetos acabados de referir fossem tratados²⁹.

Algo de semelhante ocorre no plano da orientação sexual que, tal como a religião, tem estado ausente da reflexão realizada no âmbito educação multicultural (Mayo,2013) e é um tabu ao nível da formação de professores, pelo menos nos Estados Unidos da América (Pattnaik,2001). Na sociedade em geral, a questão da orientação sexual, assumida em termos que não apenas o da heterossexualidade, tem vindo a ter um lugar de destaque, consequência da afirmação, cada vez mais frequente, por parte de indivíduos que, no espectro constituído pelas diferentes identidades sexuais, se situam em pontos afastados da “norma”. Também ao nível das escolas esta tendência tem sido verificada, fazendo com que os espaços escolares se confrontem com novos problemas que resultam do facto da instituição escolar ter sido construída no pressuposto de ideais heterossexuais. Por esta razão, assiste-se a uma pressão que é exercida pelo género normativo, não apenas sobre os alunos que revelam ter realizado ou estar em vias de realizar uma opção sexual diferente, mas também sobre aqueles que são oriundos de contextos familiares que não os tradicionais, como alunos filhos de pais do mesmo género. Daí que sejam os problemas associados a esta pressão, aqueles que têm atraído a atenção dos autores e dos investigadores, quer a nível nacional, quer a nível internacional. O processo de revisão de literatura fez-nos perceber que as questões de violência, física, verbal e psicológica e as questões relacionadas com as interações humanas dominam o interesse dos investigadores³⁰. Optámos por, mais uma vez, nos limitarmos à apresentação das linhas gerais que encontramos na investigação que tem sido desenvolvida na área da orientação sexual e que, na grande parte dos casos, tem ocorrido a partir

²⁸ Basta termos em conta o que acontece ao nível dos conteúdos ensinados e que veiculam uma visão unilateral que pode entrar em conflito com a que é possuída pelos alunos em resultado da religião que partilham. Por exemplo, o estudo do movimento das cruzadas é realizado a partir de uma perspetiva ocidental e pode entrar em conflito com o islamismo.

²⁹ Importa salientar que o caso português, no que à legislação diz respeito, tem em conta a diversidade religiosa (ver Despacho n.º 104/89, de 16 de novembro) e permite que os indivíduos possam exercer livremente os compromissos que decorrem da religião a que pertencem, mesmo quando estes possam não estar em sintonia temporal com a vida escolar. A lei n.º 15/2012, de 15 de setembro, na alínea *h*), do artigo 16.º, prevê a justificação de falta decorrente da religião professada pelo aluno “... desde que não possa efetuar-se fora do período das atividades letivas e corresponda a uma prática comumente reconhecida como própria dessa religião”.

³⁰ Apesar de considerarmos que o tratamento destas problemáticas é importante do ponto de vista da educação multi/intercultural, consideramos a existência de outras áreas de interesse, como a área do currículo, uma vez que, os indivíduos pertencentes a minoras sexuais dificilmente se reveem nos conteúdos que são atualmente lecionados nas escolas.

de domínios que não os da educação, nomeadamente a partir dos domínios da medicina, da psicologia e da sociologia. Este facto é indicador de que esta é uma área a ser explorada por aqueles que se interessam pelas questões de educação e, particularmente, por aqueles que se situam no plano da educação multi/intercultural enquanto educação atenta à diversidade.

2ª PARTE

APRESENTAÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV

O OBJETO DO ESTUDO EMPÍRICO

Não é preciso convidar ninguém para a sua própria casa, embora também não seja demais ajudá-lo a descobrir recantos que lhe são, apesar de habituais, inéditos.

Daniel Innerarity

INTRODUÇÃO

A passagem em epígrafe ilustra a relação que, enquanto investigadores, temos com o objeto do estudo empírico. Esta relação é, antes de mais, uma relação de proximidade. Tal como os sujeitos que participaram do estudo, também exercemos a profissão docente e a “casa” onde habitam, leia-se o contexto geográfico em que trabalham, é também a nossa “casa”. Conhecer a nossa casa e os que nela habitam é, para nós, uma mais-valia, ao ser acompanhada por uma disponibilidade para “descobrir recantos” que, apesar de serem habituais, podem revelar-se inéditos. Distanciamos-nos, pois, de um modo de fazer investigação que tem início com a afirmação do distanciamento do investigador em relação ao objeto e problemática de investigação. No sentido oposto, afirmámos a relação visceral que nos une à investigação que realizámos.

O trabalho empírico realizou-se em várias escolas que integram diferentes organizações escolares existentes num concelho periférico do distrito do Porto. As escolas abrangem zonas urbanas e rurais e contextos socioeconómicos diversificados. Procurou-se que dele fizessem parte professores que se encontrassem em momentos diferentes do ciclo da vida profissional do professor. A intenção foi a de obter uma pluralidade de narrativas que pudessem ser trabalhadas e interpretadas a partir da ipside da voz que produziu cada uma e que, posteriormente pudessem ser postas em diálogo entre si. O trabalho investigativo foi animado pela crença de que a experiência vivida é uma construção realizada por atores sociais e de que os seres humanos agem na base do sentido que as coisas têm para ele.

Neste capítulo damos a conhecer o objeto de estudo. Daremos início com a caracterização do concelho onde se integram as escolas em que os sujeitos participantes do estudo desenvolvem a sua atividade profissional. De seguida, apresentámos cada uma das organizações escolares onde as escolas atrás referidas surgem inseridas. Para este efeito, tivemos como base os documentos que contêm os projetos educativos. De seguida, passamos à apresentação dos sujeitos que participaram do estudo, referindo aspetos relacionados com a sua seleção e procedendo à sua caracterização. Analisaremos, ainda, as limitações que estão envolvidas no processo de seleção da amostra.

4.1. OS CONTEXTOS

4.1.1. O CONCELHO

O trabalho empírico desenvolveu-se entre o 3.º período do ano letivo de 2013-2014 e o 2.º período do ano letivo de 2014-2015 e foi realizado junto de 13 professores cujo contexto de trabalho se situa num concelho periférico do distrito do Porto. Dado que as narrativas produzidas por cada um dos participantes remetem para o contexto real em que se desenvolve a sua atividade profissional, iniciámos esta secção com a caracterização do concelho. É nosso objetivo proceder à construção do cenário em que se desenvolveu o trabalho de campo, convictos que estamos que só assim será possível um pleno entendimento dos dados recolhidos.

O concelho onde desenvolvemos o nosso trabalho é o concelho em que residimos. Foram várias as razões que nos levaram a realizar esta opção. Em primeiro lugar o facto de termos escolhido a entrevista biográfica como instrumento para recolha de dados. Sendo uma entrevista em profundidade (Valles, 2002), a entrevista biográfica pressupõe uma duração temporal para a qual a distância poderia constituir um obstáculo. De facto, frequentemente, fomos confrontados com a necessidade de prolongar a entrevista para além do tempo previsto e, em alguns casos, houve a necessidade de procedermos a uma segunda entrevista. Nestas circunstâncias, a proximidade entre quem realiza a investigação e os participantes no estudo constitui uma mais-valia. Uma segunda razão foi o conhecimento que possuíamos do contexto de trabalho dos participantes do estudo. Este conhecimento decorreu do facto do concelho onde se localizam as escolas em que os participantes do estudo exercem a sua atividade profissional ser o concelho onde vivemos e onde também exercemos a nossa atividade profissional. Tal como a proximidade anteriormente referida constituía uma mais-valia para a investigação, também este conhecimento se traduziu numa mais-valia para o trabalho que desenvolvemos, permitindo-nos a economia na execução da fase exploratória da investigação (Quivy & Champenhoudt, 2008) e facilitando-nos o acesso ao trabalho de campo (Bogdan & Biklen, 1999). Finalmente, e decorrente do facto de trabalharmos numa escola deste concelho há mais de 20 anos, desempenhando funções que implicaram trabalhar junto de outros estabelecimentos de ensino do concelho, houve facilidade no acesso a informadores privilegiados, fundamentais na identificação dos participantes no estudo.

O concelho abrangido no estudo é constituído por 16 freguesias apresentando uma densidade populacional de 74 hab/Km² com uma elevada taxa de crescimento natural o que o torna no município com a população mais jovem de toda a região

apesar de, segundo dados do INE, relativos aos censos de 2011, existir uma variação negativa da população nas faixas etárias mais jovens. Economicamente o concelho tem uma forte componente industrial, havendo um setor residual da população que se dedica à atividade agrícola. Para além da indústria e da agricultura o setor dos serviços emprega uma parte da população ativa do concelho.

A conjuntura económica internacional refletiu-se no concelho ao nível do desemprego que, de acordo com os censos de 2011 é de 14,3 %, acima da média nacional que é de 13,2%³¹. Na sequência do desemprego assistiu-se a um aumento da emigração que se refletiu na realidade vivida nas escolas do concelho. Com efeito a leitura dos Projetos Educativos das diferentes organizações escolares abrangidas pelo estudo permitiu perceber que há alunos que deixaram a escola para acompanhar os pais que emigraram, enquanto, noutros casos, há alunos que foram entregues a tios ou a avós porque os pais emigraram. Esta tendência verifica-se, sobretudo, nas escolas situadas nos meios rurais.

O **Quadro 5**, que a seguir se apresenta, dá conta do nível de escolaridade da população residente no concelho com 15 e mais anos. Os dados têm como referência os Censos de 2011 e permitem-nos concluir que o nível de escolaridade da população abrange, essencialmente o ensino básico, com uma forte incidência a nível dos 1.º e 2.º Ciclo.

NÍVEL DE ESCOLARIDADE	1981	2001	2011
Sem nível de escolaridade	37,0%	16,0%	9,6%
1.º Ciclo	50,1%	40,5%	34,5%
2.º Ciclo	7,8%	24,1%	21,7%
3.º Ciclo	2,6%	10,3%	17,8%
Ensino Secundário	1,1%	6,2%	9,8%

Quadro 5: População residente com 15 e mais anos por nível de escolaridade segundo os Censos de 2011³².

Este aspeto reflete-se, ao nível da realidade escolar, no baixo nível de escolaridade dos pais e encarregados de educação dos alunos que frequentam os estabelecimentos de ensino do concelho e está em sintonia com a caracterização do contexto familiar que encontrámos nos Projetos Educativos.

Apesar do 3.º Ciclo do Ensino Básico se ter constituído escolaridade obrigatória desde 1986, apenas 17,8% da população residente no concelho possui este nível de escolaridade. Tal facto permite perceber que estamos perante um concelho onde a escola, apesar de obrigatória, não constituiu o destino das crianças e jovens

³¹ Dados recolhidos em <http://www.pordata.pat/Municípios> (acesso em 25 de novembro de 2014).

³² Dados recolhidos em <http://www.pordata.pat/Municípios> (acesso em 25 de novembro de 2014).

do concelho. É à luz da história do desenvolvimento económico do concelho que este facto deve ser entendido. Com efeito, durante os anos 80, o concelho conheceu um desenvolvimento económico na sequência do florescimento da indústria de mobiliário e da indústria têxtil. Como consequência, foram gerados muitos postos de trabalho e as famílias, na sua maioria, optaram por colocar os filhos a trabalhar em vez de os mandar para a escola. Em algumas das entrevistas que realizámos junto dos professores que participaram no nosso estudo encontrámos referências a este momento da história do concelho.

Do ponto de vista socioeconómico, o meio é carenciado em virtude de uma parte considerável da população trabalhadora ser semiqualficada ou mesmo não qualificada. Como consequência, a maior parte das famílias depara-se com carências económicas na sequência dos baixos rendimentos, o que se reflete no elevado número de alunos abrangidos pelo Serviço de Ação Social Escolar. Em algumas das entrevistas que realizámos este facto é apresentado, frequentemente, como explicação para a ausência e alheamento dos encarregados de educação em relação à escola, dada a prioridade assumida pelas questões económicas que remetem para segundo plano a escola e o acompanhamento da vida escolar dos filhos.

No **Quadro 6** damos conta da população estrangeira residente no concelho. A análise permite perceber que o tecido cultural e linguístico do concelho é uniforme, dado que a presença de indivíduos provenientes de outras nacionalidades, com outras línguas e com outras culturas é residual³³.

PAÍS DE ORIGEM	1981	2001	2011
Ucranianos	-	-	14
Romenos	-	-	06
Moldavos	-	-	02
Outros países europeus	-	-	42
Angola	-	-	03
Cabo Verde	-	-	03
Guiné	-	-	01
Outros países Africanos	-	-	09
Brasil	-	-	107
Outros países Americanos	-	-	10
China	-	-	44
Outros países asiáticos	-	-	06

Quadro 6: População estrangeira com estatuto legal de residente segundo os Censos de 2011³⁴.

³³ Não foram encontrados dados relativos à etnia cigana. No concelho existe uma comunidade sedentária de etnia cigana. Existem, também, indivíduos de etnia cigana itinerantes que estão ligados aos reclusos de etnia cigana que se encontram nos estabelecimentos prisionais existentes no concelho.

³⁴ Dados recolhidos em <http://www.pordata.pat/Municípios> (acesso em 25 de novembro de 2014).

4.1.2. AS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES

No concelho existem quatro Agrupamentos Verticais e uma Escola Não Agrupada³⁵. Dos Agrupamentos, três integram escolas do pré-escolar, do 1.º Ciclo, 2.º Ciclo e 3.º Ciclo. Falamos do Agrupamento de Escolas da Colina das Rosas, do Agrupamento de Escolas da Planície das Azáleas e do Agrupamento de Escolas do Monte das Orquídeas. Existe um Agrupamento que integra escolas do pré-escolar, do 1.º Ciclo, 2.º Ciclo, 3.º Ciclo e Ensino Secundário, o Agrupamento e Escolas do Vale dos Lírios e uma Escola Não Agrupada, a Escola da Lomba das Tulipas.

A Escola com 3.º Ciclo da Lomba das Tulipas está localizada no centro da cidade e tem como particularidade ser a Escola Associada de dois Estabelecimentos Prisionais. Por esta razão, há uma percentagem de professores que desenvolve a sua atividade docente no estabelecimento prisional, a maior parte em regime de exclusividade para evitar os custos decorrentes da deslocação e os problemas na elaboração dos horários dos professores. No estabelecimento prisional, e como se pode compreender, a população discente afasta-se da que habitualmente encontramos nas escolas. Aqui os alunos são adultos e pertencem a etnias e raças que não são as dominantes, ao mesmo tempo que partilham convicções religiosas diferentes.

É uma Escola que possui uma liderança estável. De acordo com dados referidos no Projeto Educativo a população docente é constituída por cerca 160 professores, dos quais 131 pertencem ao Quadro de Nomeação Definitiva. A média de idades aproxima-se dos 45 anos e, na média, o tempo de serviço é de 19 anos. Podemos dizer que a estabilidade, para além de ser uma característica da liderança da escola, é também uma característica da população docente.

No Projeto Educativo, a Escola dá conta da sua visão e missão. Pretende ser uma Escola de referência na prestação de um serviço público de educação que seja de qualidade e assume como missão promover a aquisição de uma escolaridade qualificante e prolongada que corresponda aos projetos individuais dos jovens que a frequentam, contribuindo para o desenvolvimento e bem-estar, através de uma cultura de eficiência e eficácia aos níveis organizacional, administrativo e pedagógico, desenvolvendo uma cultura de avaliação e de rigor.

O lema da Escola “Da Vida na Escola a uma Escol (h)a de Vida” traduz esta missão. É uma Escola preocupada e ocupada com aqueles que nela vivem, caracterizada por baixos índices de abandono escolar, por uma diversificada oferta formativa, pelo desenvolvimento de projetos extracurriculares e por uma prática sistemática

³⁵ Atribuímos a cada uma destas organizações escolares um nome fictício.

de autoavaliação interna de modo a ir ao encontro dos pontos diagnosticados como menos fortes.

O segundo contexto abrangido pelo nosso estudo é o Agrupamento Vertical de Escolas da Colina das Rosas, constituído por seis estabelecimentos de ensino dispersos por 4 freguesias do concelho. Cinco destes estabelecimentos integram o ensino pré-escolar e o primeiro ciclo e um, onde funciona a sede do Agrupamento, abrange o 2.º e 3º ciclo. À data de realização do nosso estudo a população escolar abrangia 2339 alunos e o corpo docente era constituído por 182 professores que, na sua maior parte, era detentor de uma larga experiência na carreira uma vez que possui mais de 20 anos de serviço docente, ao qual acresce o conhecimento da especificidade do Agrupamento que decorre de nele exercem funções há mais de 10 anos.

A leitura do documento que contém o Projeto Educativo permite perceber que o insucesso escolar foi eleito como o problema a resolver. Os resultados dos alunos, abaixo do desejável, quer na avaliação externa, quer na avaliação interna, o aumento do insucesso nos anos finais de escolaridade, o elevado número de alunos que apresentam dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita nos primeiros anos de educação escolar, plasmam o insucesso constatado. Por outro lado, há a consciência da existência de um conjunto de limitações que dificultam a ação que o agrupamento impõe a si próprio no sentido de reverter a situação, nomeadamente as carências socioeconómicas da população, a desvalorização da escola, a heterogeneidade do ponto de vista cultural, social e económico, da população escolar e a grande mobilidade dos alunos por via de transferências ocorridas ao longo do ano, agravadas nos últimos tempos pela emigração.

De modo a resolver o problema do insucesso, no quadro das limitações com que o Agrupamento se confronta, em 2013 é assinado um contrato de autonomia com o objetivo de obter um reforço financeiro destinado ao processo de ensino-aprendizagem. Na sequência da assinatura deste contrato, ao Agrupamento é permitido desenvolver um sistema de apoio aos alunos carenciados e um conjunto de projetos que permitem proporcionar, de um modo direto e de um modo indireto, melhores condições de aprendizagem. Ao mesmo tempo há uma aposta forte na vertente do bem-estar físico, emocional e social dos alunos, bem como na sua formação para a cidadania, com uma atenção especial à problemática da inclusão. Educar cidadãos para o sucesso, responsáveis e ativos no exercício da sua cidadania, envolvendo toda a comunidade, surge como a missão que o Agrupamento estabelece. Para a concretizar foram definidas três áreas de intervenção: i) as aprendizagens; ii) a saúde; iii) a cidadania.

Ao nível das aprendizagens procura-se melhorar as condições de estudo dos alunos através de um reforço da quantidade e da qualidade do material pedagógico disponível nas salas de estudo e ainda a utilização dos tempos da componente letiva e não letiva dos professores para acompanhamento nas salas de estudo. Procurou-se, ainda, identificar as causas que estão na origem do baixo rendimento escolar, prestar atendimento e acompanhamento sistemático aos alunos identificados com baixo rendimento escolar e desenvolver ações de sensibilização junto das famílias relativamente às condicionantes sociais e culturais intervenientes no desenvolvimento psicossocial e nos processos de ensino-aprendizagem das crianças e jovens.

Ao nível da saúde procura-se desenvolver o bem-estar físico, social e emocional dos alunos, dando uma atenção especial aos alunos com necessidades educativas especiais. Assim, e no que diz respeito a estes últimos, há uma intenção clara de promover uma articulação entre os serviços que prestam cuidados de saúde a alunos com necessidades educativas especiais e os profissionais da educação especial, fazendo estes o acompanhamento dos alunos. Quanto aos restantes alunos há o desenvolvimento de uma série de projetos no âmbito da saúde física e emocional.

Por último, e ao nível da cidadania, as escolas que integram o Agrupamento procuram promover a inclusão e o respeito pela diferença, bem como o desenvolvimento da consciência cívica em matéria de direitos humanos. De modo a concretizar estes objetivos são desenvolvidas ações de sensibilização, campanhas e projetos.

O Agrupamento de Escolas do Vale dos Lírios é outra das organizações escolares do concelho. Tem como área de influência três freguesias, localizando-se a sede o grupamento num dos principais aglomerados populacionais do concelho.

No conjunto das instituições do ensino público que existem no concelho, o Agrupamento de Escolas do Vale dos Lírios é um agrupamento singular. Em primeiro lugar por compreender escolas que abrangem todos os níveis de ensino. No documento em que apresenta o seu Projeto Educativo podemos perceber que integra escolas do ensino pré-escolar, do 1.º ciclo, do 2.º ciclo e do 3.º ciclo, e ainda do ensino secundário. Em segundo lugar, nas escolas que fazem parte do agrupamento encontramos duas escolas onde é ministrado o 3.º ciclo: a Escola EB23 dos Amores Perfeitos e a Escola Básica e Secundária dos Miosótis, que é a escola sede do agrupamento. Em termos geográficos, e este é um terceiro aspeto da singularidade do agrupamento, as escolas e centros escolares distribuem-se pelo espaço urbano e pelo espaço rural o que, como se compreende, tem reflexos a nível da constituição da população escolar e ainda, como pudemos verificar a partir das entrevistadas, na insularidade que é vivenciada no plano concreto, sobretudo no que se refere aos centros escolares mais distantes, cujos estabelecimentos se encontram dispersos, sendo a distância

que os liga à escola sede, maior do que a encontrámos nos outro agrupamentos³⁶. Por último, um outro traço da singularidade do agrupamento tem a ver com o facto de partilhar com outros agrupamentos e até com a escola não agrupada regiões de influência, havendo freguesias em que os alunos, dependendo da zona, frequentam escolas integradas no Agrupamento de Escolas do Vale dos Lírios e escolas integradas no Agrupamento de Escolas do Monte das Orquídeas e noutros casos com a Escola da Lomba das Tulipas.

Inserido num concelho com alta densidade populacional, o agrupamento integra uma população escolar numerosa, a maior parte proveniente de famílias com baixos recursos, o que está em consonância com as características que encontrámos no concelho. A nível do agrupamento, há a consciência de que os baixos recursos e a pouca escolaridade que caracterizam as famílias de onde os alunos são oriundos se reflete no acesso a meios de aprendizagem, bem como na “forma como a comunidade percebe o valor intrínseco da formação e do sucesso escolar” (Projeto Educativo 2013-2015:5). Este aspeto surge assumido como um dos pontos fracos, juntamente com as dificuldades no envolvimento dos pais e encarregados de educação no processo educativo, o aumento dos comportamentos de indisciplina e de risco ao nível dos alunos, o abandono escolar precoce, sobretudo junto dos alunos com 16 anos, em parte relacionado com as dependências³⁷.

De modo a combater estes problemas há uma aposta clara, por parte dos responsáveis, num conjunto de estratégias que procuram explorar os pontos fortes da escola, colocando-os ao serviço da resolução dos problemas detetados. É visível uma intenção de melhorar o *ethos* do agrupamento sobretudo ao nível dos alunos e em questões relacionadas com a indisciplina e a dependência, desenvolvendo, quer um conjunto de atividades e de projetos no âmbito da promoção da saúde e da educação ambiental, quer uma rede de parcerias orientada para a promoção do mérito e da solidariedade social, quer, ainda, através do envolvimento dos alunos na escola de modo a que a sintam como sua.

No plano das aprendizagens, e tendo em vista o sucesso educativo, as escolas integradas no agrupamento surgem organizadas em torno de dois princípios de base: o primeiro é o de garantir a todos os alunos, desde a educação pré-escolar, a possi-

³⁶ Como resultado desta distância assiste-se a uma concorrência entre estabelecimentos, facto que surge afirmado no documento que integra o Projeto Educativo 2013-2015, sendo apresentado como um ponto fraco do agrupamento (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas do Vale dos Lírios, 2013-2015:10)

³⁷ Lado a lado com a escola sede do agrupamento existe um bairro social identificado, por uma das entrevistadas, como um local de tráfico de droga e de comportamentos ligados ao consumo e álcool.

bilidade de usufruírem das mesmas condições e de terem acesso aos mesmos materiais didático-pedagógicos; o segundo, é o de garantir a todos os alunos um acompanhamento personalizado, indo ao encontro da sua singularidade, mas também da sua diversidade sociocultural. Ainda relacionada com a promoção do sucesso dos alunos há um conjunto de medidas de apoio educativo sob a forma de apoio nas bibliotecas, em salas de estudo, nos clubes e nas tutorias.

O Agrupamento de Escolas da Planície das Azáleas, que também integra o nosso estudo, foi criado em 2002. Está constituído em Território Educativo de Intervenção Prioritária e integra nove estabelecimentos de educação e ensino, abrangendo o ensino pré-escolar, o 1.º ciclo, o 2.º e o 3.º ciclo. Existe um centro escolar, três escolas básicas com o 1.º ciclo e educação pré-escolar, um jardim-de-infância e uma escola básica com o 2.º e 3.º ciclo, que funciona como escola sede do agrupamento.

A consulta do Projeto Educativo permitiu-nos perceber que o agrupamento se insere num contexto degradado socialmente e economicamente. Os pais dos alunos que frequentam os diferentes estabelecimentos que integram o agrupamento são, na sua quase totalidade, profissionais semiqualeificados e não qualificados, constatando-se um aumento do desemprego que, em algumas situações, atinge os dois membros do casal. No que diz respeito às configurações familiares verifica-se, em alguns casos, a insuficiência das funções parentais, consequência do facto de muitos pais tenderem a delegar as suas funções noutros membros da família, nomeadamente outros filhos e avós. Paralelamente, tem vindo a registar-se um aumento do número de famílias monoparentais, sobretudo devido a divórcios e a falecimento. Por último, o aumento da emigração tem também, conduzido a uma desestruturação do núcleo familiar.

Os fatores acabados de apresentar têm reflexos no comportamento dos alunos como é referido no texto do documento que contém o Projeto Educativo do agrupamento. Assim,

... os alunos ficam sujeitos a processos de “abandono” e de negligência familiar, vivendo situações de vulnerabilidade pessoal e social, o que lhes facilita a adoção de comportamentos desviantes, que se materializam nos comportamentos desajustados que apresentam³⁸.

O problema da indisciplina constitui-se como um dos pontos fracos do Agrupamento de Escolas da Planície das Azáleas, a par da atitude inadequada dos alunos em sala de aula. Para os resolver há projetos que a escola desenvolve tendo em

³⁸ Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas da Planície das Azáleas (2012-2015: 7).

vista, não só a regulação do clima escolar, mas também a prevenção do abandono e do absentismo.

O baixo nível sociocultural dos encarregados de educação traduz-se, de acordo com o texto do Projeto Educativo, na falta de interesses culturais, na falta de hábitos de leitura e na desvalorização da Escola. A relação Escola-Família- Comunidade é um eixo de intervenção da escola no sentido de combater, quer o alheamento de alguns pais e encarregados de educação relativamente à Escola e às dificuldades sentidas pelos educandos, quer a representação negativa da Escola por parte de alguns alunos, e por pais e encarregados de educação, quer, ainda, as baixas expectativas destes últimos relativamente ao papel da escola na formação dos seus educandos.

Num contexto degradado em termos sociais, económicos e culturais, não é de surpreender o diagnóstico que é feito dos alunos no documento que contém o Projeto Educativo.

... verifica-se que os alunos, na dimensão linguística, embora tenham feito uma evolução significativa, ainda utilizam um vocabulário reduzido, pouco diversificado, com dificuldade de articulação e manutenção de um discurso coerente e perceptível (...). Continuam a apresentar dificuldades na construção de respostas a perguntas abertas, na análise de documentos, no reconhecimento de ideias fundamentais de um texto, na organização do pensamento, em fazer inferências e em manter uma atitude crítica (2012-2015:7).

As dificuldades acabadas de apresentar têm-se traduzido nas baixas taxas de transição/aprovação, principalmente ao nível do 2.º ciclo e do 3.º ciclo e nos fracos resultados escolares nas provas e avaliação externa, em particular no 9.º ano de escolaridade. De modo a combater esta situação a Escola implementou uma série de medidas de apoio à aprendizagem. Analisando o documento que contém o Projeto Educativo e as medidas propostas no âmbito da melhoria das aprendizagens, são de destacar alguns aspetos reveladores de uma atitude inovadora.

Um dos primeiros pontos a destacar prende-se com a intervenção ao nível dos primeiros anos de escolaridade. A título de exemplo, referimos a intenção de realizar oficinas de formação. Sob o título “Falar, ler e escrever no jardim-de-infância”, dirigida aos educadores de infância, pretende-se proceder a uma atualização de conhecimentos e à organização de estratégias e de atividade capazes de contribuir para o sucesso escolar futuro dos alunos. Dirigidas aos professores do 1.º ciclo, e com os mesmos objetivos, são desenvolvidas duas oficinas de formação: “Para melhor aprender, vamos lá saber” e “Aprender a compreender torna mais fácil o saber”.

Um segundo aspecto tem a ver com a implementação de projetos que procuram intervir ao nível dos alunos do 1.º ciclo, assumidos na sua individualidade traduzida nos ritmos de aprendizagem e de dificuldades. Neste contexto é desenvolvida a Metodologia Fénix³⁹. Por sua vez, ao nível da intervenção no 2.º ciclo e no 3.º ciclo, encontramos o desenvolvimento de projetos como o S.A.P. (Serviço de Apoio Pedagógico) que implementa modalidades diferenciadas de apoio: apoio individualizado, apoio à excelência; práticas e métodos de estudo e salas de apoio.

Com a adoção das medidas acabadas de referir e com outras que surgem no Projeto Educativo, o Agrupamento de Escolas da Planície das Azáleas pretende ir ao encontro da sua missão:

... formar cidadãos responsáveis, úteis à sociedade, cultos e capazes de se integrarem de uma forma produtiva e feliz, com respeito pelos valores (sociais, culturais e morais) e pelas diferenças; cidadãos adaptáveis a novas situações (2012-2015:7).

Concretizar esta missão implica convidar a comunidade educativa a olhar a escola como um tempo e um espaço para inovar e progredir. “Tempo e espaço para progredir e inovar” é o lema que o Agrupamento de Escolas da Planície das Azáleas escolheu como subtítulo do seu Projeto Educativo.

A última organização escolar a fazer parte da investigação é o Agrupamento de Escolas do Monte das Orquídeas. Sob o lema “Escola Inclusiva, Rampa Impulsora de Aprendizagem” o Agrupamento de Escolas do Monte das Orquídeas apresenta um Projeto Educativo para o triénio 2014-2017 que estabelece como missão “garantir o desenvolvimento das aprendizagens, a aquisição de conhecimentos e a formação de cidadãos autónomos e reflexivos, responsáveis e interventivos, respondendo afirmativamente à diversidade, à tolerância, à inclusão social e cultural” (Projeto Educativo 2014-2017, Parte II: 8).

Ocupando uma região essencialmente rural, o agrupamento integra seis estabelecimentos de ensino. Um estabelecimento do 2.º e 3.º ciclo onde funciona a sede do agrupamento, três escolas básicas com o 1.º ciclo e duas escolas básicas

³⁹ A Metodologia Fénix é uma metodologia de grupos de apoio individualizado formado por uma Turma Mãe (turma de origem do aluno) e Turma Ninho (turma de apoio que funciona fora da sala de aula). Nesta metodologia pretende-se colmatar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, respeitando os seus ritmos e necessidades. As turmas ninho recebem temporariamente o grupo de alunos, que não deve exceder os seis alunos. Nesta turma os alunos têm apoio nas áreas em que revelam mais dificuldades. A integração dos alunos na turma ninho surge de um diagnóstico das necessidades dos alunos a partir de uma avaliação diagnóstica às áreas deficitárias. A composição dos grupos é feita com base na taxa e qualidade do sucesso. O regresso de um aluno à turma é da decisão do professor da turma ninho em articulação com o da turma mãe. A este respeito consultar Alves e Azevedo (2010), Alves e Moreira (2012) e Moreira (2013).

com o 1.º ciclo e jardim-de-infância. A proximidade geográfica das escolas tem facilitado a articulação e é apresentada como uma oportunidade a explorar no plano estratégico do agrupamento. Para além desta oportunidade, o agrupamento beneficia de valores muito residuais de abandono escolar, de um bom ambiente de convivência entre todos os elementos da comunidade escolar e da valorização da figura do professor, quer pelos alunos quer pelos pais. Não obstante, há problemas com os quais o agrupamento se confronta, alguns partilhados com os outros agrupamentos e escola não agrupada que integram o nosso estudo, a saber, a inexistência de percursos diversificados para alunos, sobretudo aqueles com baixas expectativas, baixa auto-estima e insucesso repetido e a discrepância entre resultados escolares da avaliação interna e externa. O combate a estes problemas é dificultado pela desvalorização da escola como entidade promotora da formação integral dos alunos, o baixo nível de escolaridade dos pais e encarregados de educação e o insuficiente investimento dos alunos nas atividades escolares.

Nesta sequência, no documento que contém o Projeto Educativo são estabelecidos como objetivos estratégicos: diversificar a oferta formativa da escola, inculcar a responsabilidade e autonomia ao nível dos alunos, melhorar a aquisição de conhecimentos e valorizar a Escola na comunidade.

Consideramos interessante acompanhar algumas das medidas apontadas para conseguir estes objetivos.

No âmbito da diversificação da oferta formativa propõe-se a implementação de cursos vocacionais e a implementação de uma aprendizagem significativa. No âmbito da valorização da Escola na comunidade propõe-se, entre outros, a criação de projetos transversais ao agrupamento e ações de sensibilização para os encarregados de educação. No contexto da melhoria das aprendizagens são propostas medidas de apoio educativo ao nível do 1.º ciclo, medidas de apoio ao estudo no 2.º ciclo e aulas de recuperação no 3.º ciclo. São ainda propostos a generalização da elaboração de testes com tipologia idêntica à das provas realizadas a nível nacional, a aplicação de um teste anual comum a todas as disciplinas e, por último, destacamos a inscrição da escola no Projeto de Testes Intermédios de Português e de Matemática, no 2.º ano do 1.º ciclo e Matemática no 9.º ano. De modo a inculcar responsabilidade e autonomia, tendo em vista a redução da indisciplina, propõe-se a realização de assembleias de turma, a divulgação do Regulamento Interno, a implementação de critérios comuns de atuação e acompanhamento dos alunos pelo G.I.D (Grupo de Intervenção para a Disciplina). Propõe-se, ainda, a realização de ações de sensibilização junto dos encarregados de educação e a divulgação do Estatuto do Aluno e Ética.

4.2. OS PARTICIPANTES DO ESTUDO

O estudo foi realizado a partir de uma população constituída por professores que desenvolvem a prática docente em escolas de um concelho periférico do distrito do Porto.

A natureza exploratória do estudo e a sua intenção em compreender percepções e estudar os seus impactos levou-nos a optar por uma amostra não probabilística, que privilegia o julgamento do investigador como forma de selecionar as unidades de investigação que integram a amostra. Carmo e Ferreira (2008) caracterizam uma amostra não probabilística como uma amostra que pode ser selecionada tendo como base critérios de escolha intencional, sistematicamente utilizados com o objetivo de determinar as unidades da população que fazem parte da amostra e surge como o tipo de amostra adequada a uma investigação de carácter qualitativo (Carmo & Ferreira, 2008; Marshall, 1996; Teddlie & Yu, 2007). Com Marshall (1996) partilhámos a ideia de que, no âmbito de uma investigação de carácter qualitativo nem todos os indivíduos são igualmente bons a observar, compreender e interpretar o seu próprio comportamento. Ainda seguindo o mesmo autor, consideramos como ideia estruturante a ideia de que uma amostra qualitativa exige uma abordagem flexível que “possibilite a consideração dos mais variados aspetos relativos ao facto estudado” (Gil, 2002:4), o que nos levou a recorrer a uma amostragem criterial (*judgement sample*) na qual o investigador escolhe os sujeitos de acordo com a questão de investigação (Marshall, 1996:523), organizando-os em função de variáveis que considera importantes.

As razões em que fundamentámos a nossa opção por esta técnica de amostragem foram as seguintes:

- I- a necessidade de escolher os sujeitos que integram a amostra de acordo com o estudo a desenvolver;
- II- a possibilidade de organizar os sujeitos em função de variáveis;
- III- o respeito pela natureza exploratória do estudo.

Assim, partindo da população abrangida pelo estudo e que, lembramos, é constituída pelos professores a lecionar nas escolas de um concelho periférico do distrito do Porto, iniciámos o processo de construção da amostra. Adotámos como critério de referência os ciclos da vida profissional do professor, propostos por Huberman (1993, 2007), o que nos possibilitou a definição das unidades da população em função dos cinco ciclos de que nos fala este autor. Relacionámos os cinco ciclos com as cinco organizações escolares abrangidas pelo estudo e obtivemos uma

amostra que, teoricamente incluiria 25 professores⁴⁰. A combinação entre os ciclos da vida profissional do professor e as organizações escolares pareceu-nos pertinente dada a sua especificidade:

- I- um dos Agrupamentos encontra-se em regime de autonomia;
- II- um dos Agrupamentos está categorizado como um Território Educativo de Intervenção Prioritária;
- III- cada uma das organizações escolares tem uma realidade de ensino diferente;
- IV- cada uma das organizações escolares, nos respetivos Projetos Educativos, diagnosticava problemas diferentes.

Este procedimento permitiu-nos ir ao encontro da natureza exploratória do nosso estudo, uma vez que proporcionava a recolha de uma maior e mais diversificada quantidade de dados.

Definido o tamanho da amostra, passámos à fase seguinte que consistiu na seleção dos sujeitos. Para o efeito recorremos aos diretores dos diferentes Agrupamentos bem como da Escola Não Agrupada que, seguindo Quivy e Champenhoudt (2008) considerámos fontes privilegiadas, dado que, na sua maioria, se encontram há vários anos no exercício dessas funções tendo, por esta razão, um conhecimento direto e profundo do terreno. Junto de cada um dos diretores começámos por realizar um contacto telefónico⁴¹ no qual, após uma curta exposição dos objetivos do trabalho de investigação que estávamos a desenvolver, solicitámos uma lista dos professores, organizada em função dos ciclos da vida profissional dos professores definidos por Huberman (1993,2013). A lista foi-nos enviada e a partir da sua consulta foi possível perceber que a nossa intenção inicial de incluir no estudo cinco professores de cada uma das cinco organizações escolares estava comprometida. Verificámos, com efeito, que eram residuais os professores em exercício de funções que se encontravam no último ciclo da vida profissional do professor. Esta situação explica-se pelo facto dos professores com mais experiência profissional terem pedido a reforma que já lhes havia sido concedida, ou, em alguns casos terem-na pedido e encontrarem-se à espera que lhe fosse concedida. Mesmo assim, foi possível entrevistar quatro professoras, de quatro organizações escolares diferentes, que se encontravam no

⁴⁰ Como se virá a mostrar, mais à frente, este número acabou por não se concretizar. Com efeito a intenção de incluir cinco professores de cada uma das organizações escolares abrangidas no estudo esbarrou com o facto de, no ciclo inicial do ciclo da vida profissional do professor e no ciclo final, já não ter sido possível encontrar, na maior parte das organizações escolares, qualquer professor.

⁴¹ O facto de trabalharmos no concelho e de termos desempenhado funções que nos permitiram ter um conhecimento das outras escolas, facilitou o contacto por esta via.

último ciclo da vida profissional do professor⁴². Esta situação repetiu-se ao nível dos ciclos iniciais da vida do professor. Com efeito, encontrámos um número bastante reduzido de professores nos dois ciclos iniciais. Pudemos verificar que não existia qualquer professor com 1 a 3 anos de serviço e, em relação ao segundo ciclo da vida profissional, apenas foi encontrada uma professora com 4 anos de experiência profissional, a única que foi entrevistada⁴³. A explicação para esta ausência prende-se com as medidas adotadas pelo Ministério da Educação que, ao prolongar o horário de trabalho dos professores veio reduzir o número de horários nas escolas e, deste modo, deixou de haver necessidade de contratar novos professores. Por sua vez, no Agrupamento de Escolas do Monte das Orquídeas e no Agrupamento da Colina das Rosas não nos foi possível entrevistar um professor que se encontrasse no período de serenidade, no primeiro caso e no período da diversificação, no segundo caso⁴⁴.

Após novo contacto telefónico com os diretores de cada um dos Agrupamentos e da Escola não Agrupada agendámos uma entrevista com cada um. Durante esta entrevista tivemos a oportunidade de explicar, de um modo mais claro e completo, o trabalho que estávamos a desenvolver e, a partir daqui, solicitámos a cada um dos diretores que procedesse à seleção dos professores que poderiam integrar o estudo. De modo a que pudessem realizar esta seleção, e tendo em conta a metodologia e os instrumentos de recolha de dados a que pretendíamos recorrer, explicámos a cada um que a seleção a realizar devia ter em conta alguns critérios fundamentais: a competência narrativa do entrevistado (Valles,2002), a sua capacidade de refletir sobre assuntos que envolvam o 'eu', a escola e a sociedade (Zeichner & Liston,1987) e ainda o seu carácter cooperativo, eloquente, motivado, verdadeiro e consistente (Kvale,1986).

Cada um dos diretores fez a respetiva seleção e realizou o primeiro contacto com o possível entrevistado, questionando-o acerca da sua disponibilidade para integrar o estudo. Os contactos telefónicos, devidamente autorizados, foram-nos posteriormente entregues. Foi com base neles que realizámos o primeiro contacto com o entrevistado, acordando a data e o local para a realização da entrevista. O **Quadro 7** dá conta dos sujeitos que efetivamente participaram no nosso estudo. O quadro

⁴² Uma das professoras que entrevistámos, neste momento já se encontra na situação de Reforma. Exerce funções de Professora Voluntária no Estabelecimento Prisional.

⁴³ Importa esclarecer que, aquando do início da realização do trabalho de campo, dois dos Agrupamentos possuíam, nos respetivos quadros, professores que se situavam neste ciclo. Num dos Agrupamentos, apesar de um dos professores ter sido selecionado pelo Diretor do Agrupamento e de ter aceite a realização da entrevista, nunca foi possível concretizá-la devido a motivos familiares relacionados com o entrevistado. Entretanto o professor selecionado, no ano letivo de 2014-2015 já não se encontrava a trabalhar no concelho. Noutro Agrupamento, o diretor, em função dos requisitos estabelecidos, não selecionou nenhum dos professores que se situava no segundo ciclo da vida profissional.

⁴⁴ Os professores selecionados não acederam à realização da entrevista.

encontra-se organizado em função do critério escolhido: os ciclos da vida profissional dos professores (Huberman,1993,2007) e apresenta-nos os sujeitos participantes, indicando para cada um deles o número de anos de atividade profissional que tinham à data em que realizámos a entrevista.

ORGANIZAÇÕES ESCOLARES EXISTENTES DO CONCELHO	CICLOS DA CARRERA DOCENTE					TOTAL POR ORGANIZAÇÃO ESCOLAR
	1 - 3	4 - 6	7 - 25	25 - 35	35 - 40	
Escola da Lomba das Tulipas	-	4	21	28	40	4
Agrupamento da Colina das Rosas	-	-	-	26	35	2
Agrupamento do Vale dos Lírios	-	-	24	28	37	3
Agrupamento da Planície das Azáleas	-	-	18	30	-	2
Agrupamento do Monte das Orquídeas	-	-	16	-	36	2
Total por ciclo da carreira docente	0	1	4	4	4	13

Quadro 7: Distribuição dos professores participantes do estudo de acordo com os intervalos propostos por Huberman (1993,2007).

No **Quadro 8** apresentamos a caracterização completa da amostra dos 13 sujeitos que participaram do nosso estudo.

ORGANIZAÇÕES ESCOLARES EXISTENTES DO CONCELHO	CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES				
	SUJEITOS	ANOS DE SERVIÇO	MOMENTO DO CICLO DA CARRERA	CICLO DE ENSINO	ÁREA CIENTÍFICA
Escola da Lomba das Tulipas	Maria	4	Estabilização	Secundário	Espanhol
	Carolina	21	Diversificação	3.ºCiclo	Português
	Rosa	28	Serenidade	3.ºCiclo	Português
	Luisa	40	Desinvestimento	Secundário Recorrente	Inglês Alemão
Agrupamento da Colina das Rosas	Francisca	26	Serenidade	Educação Especial	
	Helena	35	Desinvestimento	Pré-escolar	
Agrupamento do Vale dos Lírios	Isabel	25	Diversificação	Secundário 3.ºCiclo	Geografia
	Fernanda	28	Serenidade	2.ºCiclo	Português História
	Filomena	37	Desinvestimento	1.º Ciclo	
Agrupamento da Planície das Azáleas	Inês	18	Serenidade	2.ºCiclo	Ciências Matemática
	Clara	30	Desinvestimento	2.ºCiclo	Português Inglês
Agrupamento do Monte das Orquídeas	Sofia	16	Diversificação	2.ºCiclo	Ciências Matemática
	Gracinda	36	Desinvestimento	3.ºCiclo	Português Francês

Quadro 8: Caracterização da amostra.

Queremos terminar com uma abordagem das limitações que estão subjacentes ao procedimento que adotámos na escolha da amostra, quer no que diz respeito aos critérios que usámos, quer ao processo de seleção a que recorremos.

Tecnicamente uma amostra designa uma parte ou subconjunto da população a estudar e é usada para obter informações acerca do todo. O investigador recorre à amostra quando é confrontado com a impossibilidade de recolher dados a partir dos elementos que constituem o objeto do estudo. Quando a investigação é animada por uma intenção de generalização das conclusões do estudo à população, o investigador deve assegurar que a amostra seja representativa da população, isto é, a amostra e a população devem ser muito semelhantes no que diz respeito às características relevantes para o estudo (Hill & Hill,2009:42). Atendendo à natureza exploratória do

nosso trabalho, à qual é estranha qualquer intenção de generalizar, optámos por uma amostra não probabilística e por uma técnica de amostragem que nos permitisse realizar a seleção de sujeitos que nos possibilitasse, de um modo produtivo, dar resposta à nossa questão de investigação. Seguimos, aqui, Marshall (1996) que salienta, a propósito da técnica de amostragem a que recorreremos, tratar-se de uma estratégia intelectual em que o investigador pode desenvolver uma rede de critérios em função dos quais os sujeitos poderão ser organizados de modo a corresponder ao objetivo do estudo. No nosso estudo estabelecemos o critério estruturante (os ciclos da vida profissional do professor definidos por Huberman) e recorreremos aos diretores para proceder à escolha da amostra. Esta escolha foi realizada no pressuposto da aplicação dos critérios relacionados com a metodologia a usar e a técnica de recolha de dados.

Se, por um lado, a estratégia escolhida e o processo para a sua concretização têm aspetos positivos, temos a consciência de alguns problemas que poderão ser levantados, nomeadamente os que decorrem do facto da seleção dos sujeitos ter sido realizada pelos diretores. Com efeito, apesar de lhes terem sido explicados os critérios que deveriam ter presentes aquando da seleção dos professores a entrevistar, temos que colocar a possibilidade desses critérios não terem sido entendidos no sentido que pretendíamos. Por outro lado, também não sabemos se os diretores, quando confrontados com os sujeitos que obedeceriam aos critérios apresentados, não fizeram intervir outros fatores o que, a acontecer, significa que houve sobrestimação de indivíduos em relação a outros.

De modo a ultrapassar os aspetos negativos acabados de referir, procurámos introduzir no nosso estudo o maior número possível de sujeitos de modo a garantir a diversidade de entrevistados. Por esta razão, procurámos garantir diversidade dos sujeitos entrevistados dentro do mesmo ciclo⁴⁵. Seguimos, ainda, o conselho de Marshall (1996) que refere que, aquando da análise e interpretação dos dados recolhidos, devemos dar atenção a todas as informações, mesmo àquelas que eventualmente não estejam em linha com as encontradas na maior parte dos participantes.

⁴⁵ A análise do **Quadro 8** permite perceber que dos ciclos abrangidos no estudo, apenas num caso, o que abrange o período entre os 4 e os 6 anos de exercício da atividade profissional, foi realizada uma única entrevista.

CAPÍTULO V

AS QUESTÕES METODOLÓGICAS

Vamos, vou dizer-te- e tu escuta e fixa o relato que ouviste-quais os únicos caminhos de investigação que há para pensar.

Parménides de Eleia

INTRODUÇÃO

No âmbito de uma investigação a análise da questão do método passa pela reflexão em torno da escolha do caminho a seguir para a realização do processo investigativo. Fruto de uma decisão pessoal condicionada, porém, por aquilo que se pretende investigar e pelo objetivo a atingir pela investigação, o método é o epicentro do trabalho a desenvolver. Dele depende a qualidade científica dos resultados alcançados, nome com o qual se designa a constelação que integra a validade, a fiabilidade, o rigor e a objetividade. As palavras que Parménides, no século V a.C. atribui à deusa, quando esta se dirige ao jovem que vai fazer a iniciação no conhecimento da verdade, são testemunho da consciência que, já na altura, existia acerca da necessidade de refletir sobre o caminho a seguir para que o conhecimento alcançado fosse fidedigno.

A importância do método deu origem a uma produção teórica que procura orientar aqueles que se dedicam à investigação. São apresentados os diferentes modelos metodológicos, os pressupostos ontológicos e epistemológicos que lhes estão subjacentes, as virtudes e limitações de cada um. Surgem referências aos instrumentos de investigação, acompanhadas de conselhos e de sugestões de utilização.

Na qualidade de investigadores mergulhámos nesta retórica para, tendo como referência o problema que nos propusemos investigar, refletir sobre o caminho a seguir. Fomo-nos aproximando por círculos concêntricos. Primeiro, optando por um modelo qualitativo de investigação. Depois, procurando neste quadro a metodologia que melhor se adequava às características do estudo que pretendíamos desenvolver. Sempre no sentido do centro, procurámos as técnicas de recolha e tratamento dos dados a que iríamos recorrer, para terminarmos na tomada de consciência de que, fosse qual fosse o caminho escolhido, descobriríamos, no final, que não seria a escolha perfeita.

Neste capítulo fazemos a narrativa relacionada com as questões metodológicas associadas ao estudo que desenvolvemos. Dividimos o capítulo em cinco partes. Na primeira parte apresentamos a metodologia pela qual optámos, a investigação narrativa, explicitando o sentido em que a entendemos e utilizámos. Na segunda parte analisamos as questões relacionadas com os instrumentos de recolha de dados. De seguida, dedicamos uma parte à apresentação das técnicas de tratamento de dados que utilizámos e fazemos uma descrição do processo de análise e do processo de tratamento de dados que foi seguido. Por último, dedicámos uma parte do capítulo à análise das limitações metodológicas.

5.1. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

5.1.1. UMA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

O nosso estudo insere-se no âmbito de um paradigma qualitativo de investigação. A escolha que realizámos foi orientada pelo princípio de que queríamos privilegiar o ponto de vista do professor na abordagem do nosso problema de investigação. A voz do professor era a voz que queríamos ouvir para, através dela, conhecermos as suas experiências pessoais e profissionais bem como as suas posições em relação às temáticas de investigação. Fomos movidos pela intenção de permitir que a voz do professor discorresse de um modo livre e espontâneo, onde a questão por nós colocada servisse como orientação temática e onde a nossa atitude, enquanto investigadores, se traduzisse em não fechar qualquer tipo de divagação que fosse emergindo na produção do discurso. Partimos do pressuposto de que cada voz constrói uma narrativa das suas experiências e das suas posições através da qual as organiza e lhes dá sentido.

A respeito do paradigma qualitativo Denzin e Lincoln (2011) escreveram:

Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world... qualitative research involves an interpretative, naturalistic approach to the world [...]. Qualitative research involves the studied use and collection of a variety of empirical materials ... qualitative researches deploy a wide-range of interconnected interpretative practices, hoping always to get a better understanding of the subject matter at hand (2011: 3-4).

Tomando como referência a passagem, percebemos que o paradigma qualitativo se traduz na assunção de princípios que abrangem a relação entre investigador/observador e o observado, o objetivo da investigação, a abordagem do objeto de estudo, passando pelos dados recolhidos e pelas metodologias.

Se o paradigma quantitativo de investigação⁴⁶, assente no positivismo e no pós-positivismo, surge construído no pressuposto de uma independência entre “o observador desencarnado e o objeto descrito de uma posição de sobrevoo” (Prigogine & Stengers, 1986:377), por seu lado, a investigação qualitativa insere o observador no mundo e valoriza a sua capacidade reflexiva. As observações que o investigador faz e as ações que desenvolve são integradas no processo de investigação e não são

⁴⁶ Historicamente a investigação realizada no âmbito das Ciências Sociais obedeceu a um modelo positivista, orientado pelos princípios de quantificação, verificação/falsificação, de objetividade e de validade. Fazer investigação em Ciências Sociais era desenvolver um trabalho que se devia aproximar, o mais possível, do trabalho desenvolvido no âmbito das Ciências Naturais, um trabalho que retirava a sua essência da correlação entre a maior despersonalização e o aumento da objetividade (Bolívar, 2002) da qual dependia a aceitação do conhecimento produzido como conhecimento válido e a ultrapassagem de uma espécie de complexo de menor cientificidade (Aires, 2011).

percebidas como perturbações que precisam de ser monitorizadas ou eliminadas (Clandinin & Connelly, 2000; Flick, Kardorff & Steinke, 2004). O objeto de estudo é inserido no seu contexto e a investigação surge orientada para os acontecimentos do dia-a-dia, situados no seu ambiente concreto. Por esta razão, é uma abordagem naturalista do objeto a estudar que encontramos no paradigma qualitativo, o que faz com que a investigação procure interpretar os fenómenos a partir do sentido que lhes é atribuído pelos sujeitos neles envolvidos, tornando os significados no foco da investigação (Bolivar, 2002). O princípio metodológico que guia a investigação é o da compreensão (Ricoeur, 1977), como modo de dar conta das ações humanas do ponto de vista das intenções dos sujeitos que lhes conferem sentido. Para que este objetivo possa ser atingido, a investigação qualitativa permite a recolha de uma grande variedade de materiais empíricos como a passagem a seguir apresentada ilustra.

Qualitative research involves the studied use and collection of a variety of empirical materials- case study, personal experience, introspection, life story, interview, artefacts, and cultural texts and productions, along with observational, historical, interactional, and visual texts- that describe routine and problematic moments and meanings in individuals' lives (Denzin & Lincoln, 2011:3-4).

O princípio da abertura (Flick, Kardorff & Steinke, 2004) orienta o processo de recolha de dados. A sua intenção é a de fazer com que o investigador se aproxime, o mais possível, dos significados atribuídos pelos sujeitos participantes no estudo. Por esta razão, técnicas como a observação ou a entrevista são levadas a efeito sem que haja um procedimento rígido. Numa situação em que o investigador tem que recorrer à entrevista, a formulação das questões é aberta e a sua ordem é mais flexível, podendo ocorrer uma adaptação à medida que a entrevista decorre. Bem diferente é o que acontece no domínio da investigação quantitativa, na qual a entrevista adota a forma mais rígida de questionário, onde a ordem das questões é previamente fixada e as condições em que as questões são respondidas devem ser as mesmas para todos os participantes do estudo. O mesmo se passa com a observação. No contexto da investigação quantitativa a observação é um processo rígido, existem grelhas de análise, enquanto na investigação qualitativa a observação tem um carácter mais aberto.

No plano metodológico a investigação qualitativa é caracterizada por apresentar uma extensa paleta de métodos. No início de uma investigação qualitativa, o investigador, em função do objeto de investigação e das questões que elaborou, escolhe, dessa paleta, o (s) método (s) que mais se adequa (m) ao estudo que vai desenvolver.

Sentimos desde o início que era por um paradigma qualitativo de investigação que deveríamos enveredar. Com efeito, o problema em análise, bem como as questões de investigação que formulámos eram indicadores que o nosso objetivo se prendia com a compreensão e não tanto com a explicação. Quanto à metodologia, e retomando a ideia atrás apresentada, de que no âmbito de uma investigação qualitativa cabe ao investigador escolher aquela ou aquelas que melhor se adequam ao estudo que vai desenvolver, escolhemos a investigação narrativa⁴⁷.

5.1.2. UMA INVESTIGAÇÃO NARRATIVA

Aquando da apresentação do documento que continha o nosso projeto de tese, enumerámos um conjunto de razões que nos levaram a optar pela metodologia narrativa. São estas razões que retomamos neste momento. Assim, e tendo em conta que o trabalho a realizar privilegia o ponto de vista do professor, considerámos que a narrativa permite o acesso a um espaço onde o 'eu' revela o modo como, na sua arquitetura, foi influenciado e modelado pelas experiências de contexto como o género, a raça, a classe social (Butt, Raymond, MacCue & Yamagaishi, 1992; Goodson, 1992) bem como pelas experiências pessoais. Procurando perceber quais as percepções dos participantes do estudo a respeito da diversidade e de que modo essas percepções são condicionadas pelas experiências de vida interessou-nos aceder ao modo como os professores experienciam a diversidade, como constroem o seu entendimento acerca dessa diversidade e como lhe reagem no plano das práticas pedagógicas. Foram estas as razões que nos levaram a optar pela narrativa. A estas razões acrescentamos um conjunto de pressupostos nos quais fundamentámos a nossa opção pela investigação narrativa, que apresentamos a seguir.

Apesar de não partilharmos da opinião de Barthes para quem tudo é narrativa, ou pelo menos pode ser tratado como narrativa⁴⁸, aproximamo-nos da ideia de que existe uma relação ontológica entre narrativa e ação⁴⁹ (MacIntyre, 2007) que nos leva

⁴⁷ Apesar de se filiar diretamente num paradigma qualitativo de investigação, as fronteiras da investigação com base na narrativa nem sempre se enquadram na distinção entre investigação qualitativa e investigação quantitativa. Pinnegar e Daines (2007) referem que para os autores que estudam a narrativa em si mesma, recorrendo a um processo de codificação, ou ainda para os autores que procuram estudar o impacto que as narrativas têm na experiência, o recurso a números e a uma metodologia de carácter quantitativo é legítimo.

⁴⁸ É de Barthes o texto que se segue e no qual este autor apresenta a definição mais inclusiva de narrativa, alguma vez dada. « Innombrables sont les récits du monde. C'est d'abord une variété prodigieuse de genres, eux-mêmes distribués entre les substances différentes, comme si toute matière était bonne à l'homme pour lui confier ses récites. (...) ; il est présent dans le mythe, la légende, la fable, le conte, la nouvelle, l'épopée, l'histoire, la tragédie (...) le vitrait, le cinéma (...) la conversation. Et plus ces formes presque infinies, le récit est présent dans toutes les sociétés. (...). International. Transhistorique, transculturel, le récit est là, comme la vie. (Barthes, 1996: 2).

⁴⁹ A relação entre a ação e a narrativa defendida por este autor surge ilustrada na seguinte passagem: "It's because we all live out narratives in our lives and because we underhand our owns lives in terms of

a acreditar que um olhar sobre a ação humana da perspectiva da narrativa pode constituir-se como uma fonte essencial para a compreensão daquela. Por outro lado, acreditamos também no princípio de que a narrativa surge como um modo privilegiado do homem organizar e compreender a sua própria experiência, o mundo e o lugar que nele ocupa (Brunner, 1987, 1996; Misheler, 1991) e de que a narrativa é o modo privilegiado pelos professores para darem conta da sua profissão e de falar sobre as suas experiências (Clandinin & Connelly, 2000; Connelly & Clandinin, 1990; Craig, 2006, 2007; Schultz & Ravitch, 2013).

O interesse pela narrativa atravessou áreas do saber como a filosofia (Ricoeur, 1971; Foucault, 1976; Derrida, 1979; Lyotard, 1979; Deleuze, 1992; Barthes, 1996; MacIntyre, 2007), a psicologia (Brunner, 1987, 1996; Polkinghorne, 1988) e sociologia (Becker, 1986; Ferrarotti, 1981) e assumiu facetas diversificadas, culminando com a descoberta do seu potencial investigativo. O conteúdo da narrativa permite respeitar as experiências vividas, os ambientes sociais e culturais que as contextualizam e moldam, as interpretações e reações dos sujeitos (Silva, 2013). Mas não é apenas o conteúdo das narrativas que é relevante. As estruturas das narrativas que usamos quando contamos as histórias das nossas experiências, também são significantes. Pela linguagem conseguimos chegar aos sistemas conceptuais que organizam as nossas experiências e que estruturam as nossas ações e o modo como nos relacionamos com os outros (Lakoff & Johnson, 1980a; Lakoff & Johnson, 1980b).

No âmbito das Ciências Sociais a investigação narrativa tem sido, em grande parte, subsidiária da ligação do conceito de narrativa ao conceito de história⁵⁰ de tal

the narratives that we live out that the form of the narrative is appropriate for understanding the actions of the others. Stories are lived before they are told- except in the case of fiction." (MacIntyre, 2007:212). Barbara Hardy, por sua vez, no final da década de sessenta do século passado escrevia: "We dream in narrative, daydream in narrative, remember, anticipate, hope, despair, believe, doubt, plan, revise, criticize, construct, gossip, learn, hate, and love by narrative" (Hardy, 1968:5, cit. em Hyvärinen, (2006:22). Importa salientar que esta posição não é unânime. A título de exemplo podemos referir a posição do filósofo da história Louis Mink, que no seu ensaio intitulado *History and Fiction as modes of Comprehension*, escrevia a propósito das afirmações de Bárbara Hardy: "Stories are not lived but told: life has no beginnings, middles, or ends; there are meetings, but the start of an affair belongs to the story we tell ourselves later, and there are partings, but final partings only in the story. There are hopes, plans, battles and ideas, but only in retrospective stories are hopes unfulfilled, plans miscarried, battles, and ideas seminal." (Mink, 1970:557).

⁵⁰ Etimologicamente o termo 'narrativa' tem origem no latim *narrātus* e surge associado ao termo *narrātiuncula*, usado para designar uma pequena narração, um conto, uma história e à forma verbal *narro, às, are. ávi, atum* da qual provém o verbo 'narrar'. A definição de narrativa que encontramos no Dicionário da Língua Portuguesa espelha os sentidos encerrados na etimologia que apresentámos. A narrativa surge definida como um género literário e é apresentado como equivalente ao termo 'narração' que se permite a um uso duplo: como nome, para designar um conto, uma história; como verbo para designar o ato de exposição oral ou escrita de um ou mais factos. A partir daqui é possível perceber por que razão, no uso quotidiano que é feito do termo 'narrativa', esta seja identificada com 'história' e, por outro lado, que os dois termos designem conceitos que não têm a mesma extensão uma vez que o termo 'narração' usado para referir o ato de exposição oral abre o caminho para a possibilidade da exposição dos factos não ser uma história.

modo que a expressão 'investigação narrativa' é comumente usada para designar um tipo de investigação que se desenvolve a partir de histórias⁵¹ (Chase, 2001; Pinnegar & Daines, 2007), que podem dizer respeito a uma vida ou a momentos de uma vida, a experiências de um sujeito ou até a organizações, que podem ser escritas ou orais e, no caso de envolver indivíduos, podem assumir a forma de biografias ou autobiografias, escritas de vida e memórias.

Durante os anos 80, do século XX, a narrativa irrompe no domínio da educação, considerando Bueno (2002) que no contexto das pesquisas educacionais é inegável a importância crescente que os estudos com e sobre histórias contadas por professores, alunos e até pais, têm vindo a adquirir. A este propósito Clandinin e Connelly escrevem:

Educators are interested in life. Life, to borrow John Dewey metaphor is education. Educators are interested in learning and teaching and how it takes place; they are interested in leading out of different lives, the values, the attitudes, beliefs, social systems, institutions and structures, and how they are linked to learning and teaching (2000: xxii).

No âmbito do processo investigativo ligado à educação, o recurso à investigação narrativa tem estado associado a vários domínios.

A nível internacional destacamos os trabalhos de Goodson (1992, 2007) que usando a narrativa procuram estudar os conceitos e os contextos que permitam compreender os professores; os estudos de Ball e Goodson (2005) sobre as vidas e as carreiras dos professores; os trabalhos de Sikes (2005) e de Huberman (1993, 2007) sobre o ciclo da vida profissional dos professores. A utilização da narrativa no âmbito da formação de professores, quer ao nível da formação contínua, quer ao nível da formação inicial pode ser encontrada em autores como Bueno (2002), Dominicé (2003, 2006) Connelly e Clandinin (1986, 1990), Clandinin e Connelly (2000), Clandinin, Pushor e Orr (2007) e Josso (1999). Para além de estar associada à formação de professores, a narrativa é usada a nível da promoção do desenvolvimento profissional protagonizado pelo professor, como aponta o trabalho de Wood (2000). Ainda

⁵¹ Não consideramos o uso do termo 'estória'. De uso mais recente, este termo não é consensual. Muitos consideram-no uma invenção brasileira e condenam o seu uso, outros consideram-no uma influência do termo inglês 'story'. Com efeito, na literatura de origem anglo-saxónica é frequente encontrarmos os termos 'story' e 'history' usados com significado diferente. Titon (1979), referindo o poeta Charles Olson, estabelece uma distinção entre 'story' e 'history' indo à origem etimológica de cada uma das palavras. 'Story' vem do latim *facio*- fazer, 'history', vem do grego *istorin*- encontrar. A partir daqui Titon associa o termo 'Story' a ficção, a construção através da linguagem; 'history', por sua vez, associa ao encontrar por si próprio: "A story is made, but a history is found out. Story is language at play, history is language at work. The language of story is charged of power, it creates. The language of history is charged with knowledge: it discovers" (Titon, 1979:278). Biografia, história oral e história pessoal são integradas no âmbito de 'history' e, por esta razão estão orientadas para os factos.

no campo da educação importa salientar os trabalhos de Wolcott (1983) que usa a narrativa como forma de perceber como o aluno experiencia a sua passagem pela escola e, através dela, tomar consciência da influência que a escola exerceu, mas também as suas limitações.

Em Portugal o caminho para a utilização da narrativa em contexto educativo, sobretudo na forma de histórias de vida, foi aberto por Nóvoa em parceria com Mathias Finger em 1988. Nas palavras de Nóvoa (2007), em Portugal, o recurso às narrativas ocorre no âmbito de diferentes tipos de investigação, desde investigações de carácter teórico, até investigações com objetivos emancipatórios ligados a mudanças das práticas do professor e à transformação da profissão docente, passando por investigações dominadas por uma preocupação prática, relacionadas com a formação, a autoformação e a formação inicial. A figura do professor tem constituído o eixo estruturante destas investigações e podemos destacar os trabalhos de Gonçalves (2009) e de Vieira (1995,1999a, 2007).

É nesta atmosfera que inserimos o recurso à narrativa como metodologia da investigação, tendo-nos inspirado nos trabalhos desenvolvidos por Connelly e Clandinin (1986;1990), Clandinin e Connelly (2000), Clandinin, Pushor e Orr (2007) e ainda Craig (2006;2007).

Clandinin e Connelly apresentam o seu entendimento de investigação narrativa nos termos seguintes:

We have been pursuing this work under the heading idea of *narrative inquiry* with a rough sense of narrative as both phenomena under study *and* method of study. We see teaching and teacher knowledge as expressions of embodied individual and social stories, and we think narratively as we enter into research relationships with teachers, create *field texts*, and write storied accounts of educational lives (2000:4).

A influência de MacIntyre (2007) que assumem, condu-los a uma conceção da vida como narrativa: “For us, life as we come to it and as it comes to others- is filled with narrative fragments, enacted in storied moments of time and space, and reflected upon and understood in terms of narrative unities and discontinuities” (Clandinin & Connelly, 2000:17). Se a narrativa é uma qualidade da experiência, então a narrativa constitui-se como a metodologia adequada ao seu estudo.

Usar a narrativa como metodologia de investigação é pensar narrativamente acerca da experiência humana, pensar em três dimensões: tempo, espaço e interação (Clandinin & Connelly,2000; Clandinin & Rosiek,2007). Estas três dimensões constituem o que os autores designam por espaço tridimensional da narrativa, espécie de lugares comuns da investigação narrativa que funcionam como rede conceptual que o investigador tem que ter presente quando realiza o seu estudo. Esta rede

conceptual permite ao investigador estudar a complexidade das experiências vividas quer dentro, quer fora da investigação e, ao mesmo tempo, imaginar possibilidades futuras.

No **Quadro 9** pretendemos explicitar estas três dimensões acabadas de referir e perceber os seus efeitos ao nível da abordagem do processo investigativo.

DIMENSÃO	PRINCÍPIO ORIENTADOR	REFLEXO NA INVESTIGAÇÃO
TEMPO	Atenção à dimensão temporal dos participantes, dos espaços e dos acontecimentos	O investigador deve dirigir a sua atenção para o presente, passado e futuro das pessoas, dos lugares e dos acontecimentos
INTERAÇÃO	Atenção às condições pessoais e sociais	O investigador deve ter em conta as condições sociais (sentimentos, disposições morais, esperanças) e as condições sociais (narrativas culturais, sociais, institucionais e linguísticas)
ESPAÇO	Atenção aos espaços ou sequências de espaços onde os acontecimentos têm lugar	O investigador deve ter em conta que todos os acontecimentos ocorrem num determinado espaço aos quais estão associadas as experiências vividas e as histórias que delas são contadas.

Quadro 9: o espaço tridimensional da investigação narrativa (Fonte: Clandinin & Conlley,2000).

A metáfora do desfile é usada (Clandinin& Connelly, 2000; Clandinin, Pushor & Orr, 2007) para ilustrar esta abordagem. Os participantes do estudo são percebidos como figuras num desfile, onde cada um ocupa um espaço próprio e transporta consigo um conjunto de histórias vividas em determinados tempos. Cada um, por sua vez, está em interação com os outros que formam o contexto em que se movimenta. É a partir deste caleidoscópio que a investigação narrativa se desenvolve, na direção do interior e das suas condições internas como sentimentos, crenças, disposições morais; na direção do exterior, para o meio em que os participantes surgem contextualizados; para trás, procurando ir ao encontro do seu passado; e para a frente, procurando ir ao encontro dos seus projetos futuros.

Esta abordagem distancia-se das abordagens mais frequentes da investigação narrativa associada, normalmente, a uma investigação realizada a partir de histórias. Contudo, e como referem Clandinin e Connelly (2000), procurar histórias e ouvir histórias constitui apenas uma forma de realizar investigação narrativa. Não recusando uma investigação realizada a partir de histórias, os autores privilegiam outras formas de narrativas: as notas de campo, experiências, diários, registos de experiências, cartas, autobiografias, entrevistas transcritas, notas de texto. Os autores designam estas formas de narrativas por *field texts*⁵² (Clandinin & Connelly,2000; Connelly & Clandinin,1990).

⁵² Na secção que dedicamos às técnicas de recolha e tratamento de dados debruçar-nos-emos sobre o conceito de textos de campo desenvolvido por estes autores.

Foi esta a principal razão que nos levou a desenvolver uma investigação narrativa inspirada nos trabalhos de Connelly e Clandinin (1986; 1990), Clandinin e Connelly (2000), Clandinin, Pushor e Orr (2007). Encontrámos na abordagem da investigação narrativa proposta por estes autores uma forma de aceder à voz do professor que queríamos ouvir, uma voz que não adotasse tanto uma perspetiva biográfica, mas que nos fizesse uma descrição pela qual pudéssemos aceder às perceções e entendimentos a respeito da diversidade e que nos transmitisse experiências pessoais e profissionais que as pudessem enquadrar. Ao mesmo tempo, queríamos conhecer as suas atuações pedagógicas obtidas através do discurso produzido. Por outro lado, e dado que a investigação a desenvolver foi inserida no âmbito de um paradigma qualitativo de investigação, privilegiámos o nosso papel de investigadores enquanto sujeitos reflexivos. Esta posição traduziu-se na construção de materiais que pretendíamos incluir no processo de investigação enriquecendo o ponto de vista de cada um dos participantes. Encontrámos na abordagem dos autores acima referidos, um modo de legitimar o seu estatuto de dados de investigação, ao mesmo tempo que os pudemos entender como narrativas

5.2. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

5.2.1. A ENTREVISTA

A entrevista constituiu o instrumento de recolha de dados que privilegiámos na realização do nosso estudo. Holstein e Gubrium (2011) afirmam que a entrevista, na atualidade, se apresenta como a principal fonte geradora de conhecimento, tanto no plano académico como no plano da opinião pública. No dia-a-dia, referem estes autores, é usada em programas de televisão, em talk-shows diários e em artigos de jornais e, no plano académico, 90% da investigação que é feita recorre à entrevista. No que à investigação diz respeito as entrevistas são usadas quer no âmbito da investigação qualitativa, quer no âmbito da investigação quantitativa, assumindo, conforme cada uma destas situações, formas rígidas e estruturadas, que pressupõem respostas mais fechadas e passíveis de um tratamento quantitativo, ou formas mais abertas e não estruturadas que pressupõem respostas mais elaboradas e resistentes a um tratamento quantitativo.

Dada a natureza qualitativa do estudo que desenvolvemos optámos pela entrevista em profundidade. Segundo Valles (2002) existem dois modelos de entrevista

em profundidade: a entrevista etnográfica e a entrevista biográfica. Ainda segundo Valles (2002) a entrevista biográfica está relacionada como o estudo de casos biográficos, estudo que é baseado em histórias de vida ou relatos biográficos de qualquer tipo.

Tendo em conta esta ideia, privilegiámos a entrevista biográfica como meio de recolher as opiniões, percepções, experiências pessoais e profissionais dos sujeitos participantes do nosso estudo. Importa, na nossa perspetiva, esclarecer o sentido que imprimimos ao uso que fizemos da entrevista biográfica. Retomamos neste momento a posição de Valles (2002) e Atkinson (2002). De acordo com Valles (2002) a entrevista biográfica é usada para designar o estudo de casos biográficos, podendo este estudo ser baseado em histórias de vida ou em relatos biográficos de qualquer tipo. Por sua vez Atkinson (1998, 2002) e Atkinson e Hammersley (1998) apresentam a entrevista biográfica como um método para obter informação acerca da essência subjetiva do indivíduo. Quando afirmámos a nossa opção pela entrevista biográfica como instrumento de recolha de dados, não foi nossa intenção enveredar pelo recurso a histórias de vida, mas o de aceder a relatos biográficos que nos permitissem a recolha de dados que fossem ao encontro dos objetivos da nossa investigação. Estes objetivos passavam pelo auscultar das percepções dos entrevistados sobre a diversidade, mas também pela recolha de relatos de experiências pessoais e profissionais. Por esta razão, e de um modo diferente daquele que habitualmente ocorre quando há o recurso à entrevista biográfica, optámos por realizar um guião de entrevista⁵³.

Na construção do guião de entrevista tivemos presente as posições de Kvale (1996) e Wengraff (2001) que estabelecem uma distinção entre questões de investigação e questões de entrevista. Seguindo estes autores elaborámos dois guias: um que designámos de guião de entrevista e que inclui as principais questões e temáticas de investigação e outro, que designámos de guião de sessão de entrevista que inclui as perguntas a usar durante a entrevista que surgem organizadas em função das suas características e de modo a favorecer a dinâmica da entrevista. Procurou-se que na construção do guião da entrevista as perguntas fossem formuladas de um modo adequado à situação da entrevista, usando uma linguagem apropriada ao su-

⁵³ Um outro fator que influenciou a nossa decisão de realizar um guião de entrevista foi o facto de estarmos conscientes do carácter principiante no desempenho do papel de investigador/entrevistador.

jeito que vai ser entrevistado. Na formulação das questões tivemos presente as tipologias de Spradley⁵⁴ (1979) e de Kvale⁵⁵ (1996) e algumas questões incluídas nas categorias propostas por Atkinson⁵⁶ (1998). Na construção do guião da sessão da entrevista seguimos as orientações fornecidas por Spradley (1979) e iniciámos a sessão com questões de carácter descritivo, para, de seguida, passarmos às questões estruturais e, por último, às questões de contraste. O guião da sessão de entrevista inclui, ainda, referências a aspetos relacionados com o propósito da entrevista, com a gravação e com a privacidade.

De modo a verificar a eficácia do guião da entrevista e do guião da sessão da entrevista realizámos uma entrevista piloto⁵⁷ com a qual, e de um modo mais explícito, quisemos saber se as questões se revelavam adequadas aos objetivos estabelecidos pela investigação. A acrescer a este facto a realização da entrevista permitir-nos-ia exercitar a nossa prática na condução de uma entrevista. Uma vez assumida a necessidade de realizar a entrevista havia que decidir a quem a realizar. Na decisão foram tidos em conta os seguintes fatores:

- I- facilidade de aceder à pessoa a quem seria pedida a colaboração. Este fator concentrou a escolha do entrevistado nos professores com os quais partilhávamos o contexto de trabalho;
- II- experiência do entrevistado. Uma vez que a investigação pretende perceber as perceções que os professores têm acerca da diversidade, considerou-se importante que o entrevistado tivesse um contacto com o maior número de dimensões de diversidade. Este fator fez com que a escolha recaísse numa professora com experiência em lecionar em escola da Zona de Lisboa.

⁵⁴ Para este autor há três tipos de questões: i) questões descritivas que permitem a recolha de informações; ii) questões estruturais, que permitem descobrir informações; iii) questões de contraste que permitem saber o que é que o informante quer dizer com os diferentes termos que usou.

⁵⁵ Kvale (1996) propõe oito tipos de perguntas de entrevista: i) perguntas de introdução que são capazes de dar origem a descrições ricas e espontâneas; ii) perguntas de seguimento que, a partir de respostas dadas pelo entrevistado podem conduzir à exploração de novas dimensões; iii) perguntas de aprofundamento, que são usadas quando se pretende o aprofundamento, mas sem que o entrevistador clarifique que dimensões é que pretende que sejam tidas em consideração; iv) perguntas de especificação que são questões operacionais através das quais o entrevistador pretende obter descrições mais específicas; v) perguntas diretas que permitem ao entrevistador, de uma forma clara, introduzir novos tópicos e dimensões; vi) perguntas indiretas que podem dar origem a respostas que se refiram, diretamente, a atitudes dos outros; vii) perguntas de estruturação que permitem ao entrevistador, de um modo gentil, regressar ao tópico de investigação; viii) perguntas de interpretação, através das quais o entrevistador procura interpretar as respostas do entrevistado.

⁵⁶ Atkinson propõe uma ampla lista de questões- mais de 200 questões- que divide em onze categorias: nascimento e origem familiar; contexto cultural e tradições; fatores sociais; educação; amor e trabalho; período e acontecimentos históricos; vida interior e consciência espiritual; temas da vida mais importantes; visão do futuro; questões de encerramento da entrevista.

⁵⁷ Os aspetos relacionados com a realização da entrevista pré-teste integram o Anexo I

O convite foi feito a esta professora, que o aceitou. Acordou-se na data e local de realização da entrevista, que decorreu no dia 22 de fevereiro, entre as 16 horas e as 18.30. Foi uma entrevista gravada e na sua condução houve uma intenção de formular as questões tal como constavam do guião da sessão da entrevista. A entrevista decorreu normalmente não se tendo registado qualquer contratempo. Procedeu-se à transcrição da entrevista, tendo-se optado por realizar uma transcrição sem qualquer tipo de edição o que significa que o discurso da entrevistada, bem como o discurso da entrevistadora foram transcritos de modo a incluir as afirmações, interrogações, hesitações e repetições. À transcrição sucedeu-se a análise temática da entrevista. Nesta análise procurou-se relacionar a questão com a resposta da entrevistada de modo a perceber se ia ao encontro do objetivo da investigação ou se saía do seu âmbito. Sempre que houve a consciência de que a resposta fugia ao âmbito da questão e, portanto, da investigação, foram feitas as alterações necessárias. Também se acrescentou, em alguns casos, questões adicionais com o objetivo de “orientar” o entrevistado para o tratamento de aspetos relevantes para o objetivo da investigação e, noutro caso, concluiu-se que uma questão era desnecessária.

A partir deste processo obtivemos os documentos finais que contêm este instrumento de recolha de dados⁵⁸.

5.2.2. AS NOTAS DE CAMPO

A respeito das notas de campo Clandinin e Connelly escrevem:

Field notes are the most important way we have of recording the ongoing bits of nothingnesses that fill our days. These ongoing, daily notes, full of details and moments of inquiry lives in the field, are the text out of which we can tell stories of our story of experience. (2000: 104)

É dentro deste entendimento que nos incluímos quando, ao longo do processo de investigação produzimos notas de campo. As notas de campo foram produzidas em diferentes momentos do processo de investigação.

Num primeiro momento foram produzidas a partir das sessões de entrevistas que realizámos. Vimos essas notas como narrativas das experiências que tivemos com cada um dos sujeitos participantes no estudo. Na sua produção tivemos em conta o espaço tridimensional em que se desenvolveu a investigação, isto é, localizámos temporalmente, espacialmente e socialmente a experiência vivenciada.

⁵⁸ Os documentos integram o Anexo I.

Num segundo momento, as notas de campo foram produzidas a partir da análise das transcrições das entrevistas. As notas de campo, neste contexto, adquiriram um perfil diferente do anterior. Tendo como referência as transcrições, as notas de campo foram produzidas em camadas. Numa primeira camada, correspondente ao primeiro contacto, traduziram-se no registo de anotações que surgiam da relação que estabelecíamos entre o conteúdo de uma passagem transcrita e o processo de revisão de literatura, bem como em anotações que procuravam associar o conteúdo de algumas passagens às questões de investigação. Neste contexto as notas de campo assumiram a forma de comentários simples, sob a forma de vinhetas.

5.3. PROCESSO DE RECOLHA DOS DADOS

5.3.1. DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE RECOLHA DOS DADOS: A ENTREVISTA

Dando início à descrição do processo de recolha de dados e começando pela entrevista, após a realização do guião da sessão procedemos à nossa preparação para o papel de entrevistador. A este respeito Kvale (1996) afirma a ideia de que a aprendizagem do papel de entrevistador faz-se entrevistando, quando escreve: “practices remain the main road to mastering the craft of interviewing” (1996:147). Como investigadores iniciantes estas afirmações motivaram-nos para a leitura de entrevistas, para a audição de entrevistas e para a realização de algumas entrevistas piloto. O processo de revisão de literatura que realizámos no âmbito desta temática, levou-nos a tomar consciência de algumas das características que teríamos que ter presentes aquando da realização da entrevista, nomeadamente a clareza, a gentileza, a flexibilidade que, segundo Atkinson, se concretizam numa capacidade em deixar o entrevistado “to express what is most exciting to him or her about the life they have lived [...] than to cut this off or change the topic” (1998:32-33) e numa capacidade “to pursue new and interesting topics when they come up” (1998:33). À flexibilidade devem ainda ser acrescentadas todas as capacidades de manifestar interesse naquilo que o entrevistado está a dizer, a capacidade de ser um bom guia e a capacidade de saber ouvir.

Na realização da entrevista assumimos orientações dadas por diferentes autores. A Atkinson (2002) fomos buscar a ideia de que não há qualquer ordem, qualquer estrutura, que esteja escrita em pedra e, por esta razão, sempre que necessário, e tendo como referência os objetivos da investigação, introduzimos alterações decorrentes da necessidade de nos adaptarmos ao fluir da história da entrevista. Seguimos a sugestão de Czarniawska quando escreve “I suggest that these

texts be treated as valuable research narratives but I will warn, as before, against treating them as recipes. What worked miracles in one situation might cause trouble in another” (2004:55). Procurámos criar ao longo da sessão da entrevista um *ethos* dominado pela naturalidade e pela empatia entre entrevistador e entrevistado. De modo a aumentar a competência conversacional colocámos algumas perguntas acerca da experiência do entrevistado. Durante a realização da entrevista procedemos a uma escuta responsável e simpática, seguindo Atkinson quando afirma “The more interest, empathy, caring, warmth, and acceptance that can show, the deeper the response” (1998:41). Partilhámos uma conceção criativa da entrevista, em que o entrevistador usa diferentes táticas que possibilitem a sua interação com o entrevistado e lhe permitam chegar ao sujeito por detrás do entrevistado (Holstein & Gubrium, 1997). A entrevista não foi percebida como uma troca de questões e de respostas, estruturada no esquema behaviorista de estímulo-resposta (Mishler, 1991), mas como um processo criativo que a transforma muitas vezes numa conversa (Clandinin & Connelly, 2000). Tivemos presente Clandinin e Connelly (2000) quando estes autores afirmam que as entrevistas normalmente não são iguais. Apesar da direção da entrevista caber ao entrevistador, a verdade é que, parafraseando os dois autores, a intimidade entre o entrevistador e o entrevistado, por vezes, dificulta a adoção da postura de orientador da entrevista por parte do entrevistador, enquanto outras vezes são os participantes que controlam a entrevista (Clandinin & Connelly (2000). Ultrapassamos este problema colocando em evidência o conjunto de questões a perguntar e o modo como se encontram estruturadas. Foram estes aspetos que funcionaram como rede a partir da qual as entrevistas foram analisadas. Por último, seguimos ainda as orientações dadas por alguma literatura que colocava em evidência a necessidade de, à medida que a entrevista se aproximava do final ‘esfriar o tom emocional’ de modo a preparar o terreno para a saída de campo. Na conclusão da entrevista concretizámos as sugestões de alguns autores, nomeadamente: i) reiterar os agradecimentos; ii) recordar os aspetos éticos e de confidencialidade; iii) alertar para uma possível continuação da entrevista ou contacto telefónico em caso de dúvidas surgidas na transcrição.

As 13 entrevistas foram realizadas no período compreendido entre abril de 2014 e fevereiro de 2015. Cada participante escolheu o local para a realização da entrevista. Algumas das entrevistas foram realizadas em casa dos participantes, outras foram realizadas nas escolas onde trabalhavam e, por último, uma das entrevistas realizou-se num café junto à casa de uma das participantes⁵⁹. Em média, cada

⁵⁹ Neste caso as condições de gravação áudio foram acauteladas.

uma das entrevistas teve uma duração aproximada de 1h 30 minutos e, em quatro casos houve a necessidade de recorrer a uma segunda entrevista⁶⁰.

De cada uma das entrevistas foi feita a respectiva transcrição. Na transcrição seguimos Kvale (1996) e Atkinson (1988) quando afirmam que são os propósitos da investigação que condicionam o tipo de transcrição a realizar. Neste sentido, e tendo em conta os propósitos da nossa investigação, não tivemos em conta os silêncios e os tons de voz usados pelo entrevistado durante a entrevista. Com efeito, mais do que o modo como o que é dito, é dito, privilegiámos o conteúdo da entrevista⁶¹ dado que é a partir deste que podemos aceder às percepções dos sujeitos participantes no estudo e ao modo como estas se relacionam com as suas experiências pessoais e profissionais narradas durante a entrevista⁶². Uma vez que assumimos a entrevista como um momento criativo e não apenas como um momento de pergunta-resposta, optámos por incluir na transcrição as questões do investigador. A nossa decisão de incluir as questões do entrevistador prendeu-se com as razões a seguir apresentadas. Em primeiro lugar as questões colocadas pelo entrevistador facilitaram o trabalho posterior de análise e interpretação de dados. Em segundo lugar, as questões colocadas pelo entrevistador forneceram uma rede a partir da qual os participantes moldaram as narrativas das suas experiências e neste sentido foi importante tê-las presentes aquando do processo de análise e interpretação dos dados. Finalmente a narrativa não tem como objetivo a construção de uma história de vida, mas aceder a narrativas pessoais e profissionais.

Tivemos presente, aquando da realização da transcrição, Atkinson (1988) quando refere que qualquer processo de transcrição envolve um processo de edição. Nesta sequência, seguimos as regras que este autor apresenta para a realização da edição: i) captar o sentido presente nas palavras do entrevistado; ii) clarificar a pronúncia e os parágrafos necessários para a compreensão do texto; iii) facilitar a leitura,

⁶⁰ Esta necessidade teve a ver com razões diferentes. Em dois casos a realização da segunda entrevista decorreu após solicitação do investigador, para esclarecer e explorar algumas das ideias desenvolvidas na primeira entrevista. Nos restantes casos a realização da segunda entrevista deveu-se à necessidade de interromper a primeira por razões relacionadas com a vida pessoal das participantes.

⁶¹ Quando afirmámos que privilegiámos o conteúdo, para além dos temas, incluímos as metáforas e as imagens usadas pelo entrevistado na narrativa, baseando-nos em Lakoff quando escreve: "Metaphor is for most people a device of the poetic imagination and the rhetorical flourish- a matter of extraordinary rather than ordinary language. Moreover, metaphor is typically viewed as characteristic of language alone, a matter of words rather than thought or action. [...] We have found, on the contrary, that metaphor is pervasive in everyday life, not just in language but in thought and action" (1980: 3).

⁶² Apesar do privilégio que concedemos ao conteúdo, foi dada atenção ao modo como o entrevistado se posicionou, o que ocorreu aquando da elaboração das notas de campo, em especial naquilo que designámos por 'Notas de Campo 1'.

quer acrescentando uma palavra ou uma frase, quer apagando frases desnecessárias ou, ainda, clarificando uma palavra ou frase que tenha ficado pouco clara no relato oral.

Depois de transcritas as entrevistas foram impressas e foi fornecido um exemplar a cada um dos entrevistados. Deste modo procurou-se garantir o rigor do processo de transcrição. Posteriormente, cada um dos entrevistados preencheu uma declaração em que afirmava a sua concordância com o uso da informação para fins de investigação⁶³. Em anexo pode ser encontrado um exemplar do modelo que usamos.

5.3.2. DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE RECOLHA DOS DADOS: AS NOTAS DE CAMPO

As notas de campo foram construídas em dois momentos⁶⁴: após a realização de cada entrevista - notas de campo 1- e aquando da primeira leitura ativa que fomos fazendo das transcrições- notas de campo 2.

No primeiro caso, procurámos complementar as entrevistas que realizámos com as impressões que fomos recolhendo acerca dos entrevistados e das reações que estes, através do olhar e dos gestos que acompanharam o discurso, produziram em nós enquanto investigadores. Tendo em conta que as entrevistas foram apenas gravadas em áudio, procurámos enriquecer a perspetiva dos sujeitos entrevistados.

Enquanto íamos realizando entrevistas procedíamos a uma leitura ativa das entrevistas já transcritas. Esta leitura ativa traduziu-se na construção de notas de campo- notas de campo 2- através das quais procuramos integrar, sob a forma de vinhetas, impressões constantes das notas de campo elaboradas a seguir à respetiva entrevista- notas de campo 1-, bem como registar notas que decorriam do processo de revisão de literatura com o qual fomos acompanhando o trabalho de investigação.

Para nos referimos aos dados recolhidos adotámos a expressão *Field texts* de Clandinin e Connelly (2000) e que passamos a usar na tradução portuguesa de *textos de campo*. A propósito de cada um dos sujeitos de investigação obtivemos um conjunto diversificado de *textos de campo*, espécie de constelação de narrativas onde incluímos, a transcrição de entrevistas e as notas de campo 1 e 2.

⁶³ Anexo I.

⁶⁴ Ao todo construímos 13 notas de campo correspondentes a cada uma das 13 entrevistas que realizámos. Estas notas de campo, que designámos de notas de campo de nível 1 encontram-se nos anexos de cada um dos sujeitos de investigação.

5.4. PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS

Depois da referência aos instrumentos de recolha de dados a que recorreremos, é chegada a altura de abordarmos as questões relacionadas com o processo de análise e tratamento dos dados. Chegados a este momento, tivemos que fazer uma opção entre privilegiar a organização que decidimos imprimir a este documento, ou privilegiar a sequência do processo de investigação. Se seguir o primeiro caminho implicava inserir a problemática associada ao processo de análise e de tratamento dos dados no capítulo dedicado às questões metodológicas, seguir o segundo caminho implicava remeter o seu tratamento para o momento anterior à apresentação das conclusões do estudo. Conscientes de que as conclusões, que apresentaremos na terceira parte deste documento, são o colorário de um processo de análise e de tratamento dos dados recolhidos, decidimos, apesar de tudo, optar pelo primeiro caminho. Por esta razão, passamos à apresentação das questões relacionadas com a análise e tratamento dos dados.

5.4.1. DA ESCOLHA DA TÉCNICA DE ANÁLISE

Recorrendo à investigação narrativa e assumindo os dados – *textos de campo* - a forma narrativa, os procedimentos de análise e de interpretação foram incluídos no âmbito de uma análise narrativa. A expressão análise narrativa é usada para referir um conjunto técnicas que partilham entre si a preocupação com o conteúdo, mas que diferem na abordagem que fazem dos textos narrativos.

Por esta razão, o próximo passo que tivemos que desenvolver foi o de escolher a abordagem que pensávamos ser a mais adequada aos objetivos do nosso estudo. Para o efeito recorreremos a Riessman (2008) que nos apresenta quatro abordagens dos textos narrativos: abordagem temática, abordagem estrutural, abordagem dialógica e preformativa⁶⁵ e a abordagem visual. A abordagem temática distingue-se das restantes por se focalizar exclusivamente na análise do conteúdo das narrativas, naquilo que é dito, deixando de lado o tratamento de aspetos como ‘o que é dito’, ‘a quem é dito’ e ‘com que objetivo é dito’. Um investigador que recorra a esta abordagem interpreta os dados a partir de temas. Os temas podem ter origens diferentes: em literatura produzida, nos objetivos da investigação, nos próprios dados e noutros fatores. Aspetos relacionados com a estrutura do discurso, com o contexto

⁶⁵ A autora usa a expressão “Dialogic / performance analysis” que traduzimos por análise ou abordagem dialógica e preformativa.

em que o discurso é gerado, com o modo como o discurso foi dito, não são relevantes. A abordagem estrutural dá conta de uma análise da narrativa que coloca em evidência não o que é dito, mas 'o como é dito'. É uma abordagem que, no entender de Riessman (2008), está intimamente ligada aos estudos realizados no domínio literário e da análise dos discursos e que procura relacionar os códigos de discurso revelados na narrativa, com as questões de género, de classe social e até de cultura⁶⁶. À terceira abordagem Riessman dá o nome de abordagem dialógica e preformativa, expressão que escolheu para designar as duas linhas estruturantes que a caracterizam: a importância dada ao contexto em que a narrativa é produzida e a importância dada ao discurso em que a narrativa é comunicada. Perspetivar a narrativa como produzida em termos dialógicos e performativos significa percebê-la como um artefacto social que diz tanto sobre a sociedade e a cultura como sobre o sujeito que a narra. É uma análise que surge enquadrada pelas questões: 'Quem diz?', 'Quando diz?' e 'Por que diz?'. O conteúdo da narrativa é importante bem como a forma como é dita. Contudo, "stories don't fall from the sky (or emerge from the innermost "self"); they are composed and received in contexts- interactional, historical, institutional, and discursive – to name few" (Riessman, 2008:105) e, por esta razão, na análise dialógica e preformativa o que é dito na narrativa é colocado em diálogo com a complexidade do contexto que esteve na sua origem, como as interações⁶⁷, a história, a cultura, as instituições, os discursos, a audiência e a linguagem. É nesta "coreografia complexa" que as narrativas são produzidas e coproduzidas, e é tendo em atenção esta complexidade que a análise dialógica e preformativa se concretiza. Por último, encontramos a análise visual que usa as imagens como textos a serem lidos e interpretados. Como refere Riessman "Attention is shifting to how and why the images were produced, and are read by different audiences" (2008:142). Partindo da ideia de que as palavras não são a única forma narrativa a análise visual é ainda uma área recente no domínio da investigação em Ciências Sociais⁶⁸.

⁶⁶ A este propósito gostaríamos de salientar os estudos desenvolvidos por Fivush (2008), Fivush e Fromhoff (1988), Fivush, Haden e Adam (1995), Harley e Reese (1999), Leichtman, Pillemer, Wang, Koreishi e Han, (2000), Markus e Kitayama (1991), Santamaria, De La Mata e Ruiz (2012) Tessler e Nelson (1994), Triandis (1989), Wang e Brockmeier (2002) e Wang e Fivush, (2005).

⁶⁷ Riessman tem presente os trabalhos de Goffman onde é salientada a dimensão performativa em situações de interação. Segundo Goffman, o indivíduo, perante o outro e até perante si próprio é um ator que através do discurso e da sua ação tem como objetivo a construção de uma determinada imagem. Goffman escreve: "We find, then, when the individual is in the immediate presences of others, his activity will have a promissory character. The others are likely to find that they must accept the individual on faith, offering him a just return while he is present before them in exchange for something whose true value will not be established until after he has left their presence" (Goffman (1956:2). Uma vez que a situação de entrevista é uma situação de interação a resposta do entrevistado poderá ser analisada do ponto de vista performativo, isto é, da imagem que pretende que seja construída pela audiência, no caso o investigador.

⁶⁸ Neste contexto podemos referir o trabalho de Caine e Steeves (2009) no âmbito de uma investigação narrativa visual.

Tendo em conta os objetivos da investigação, a análise temática apresentou-se como aquela que melhor se adequava ao estudo que estávamos a desenvolver. Foi, aliás, esta a opção que referimos aquando da apresentação do nosso projeto de tese. Contudo, à medida que fomos realizando as transcrições das entrevistas começámos a perceber que as narrativas produzidas pelos participantes, deixavam ‘respirar’ discursos institucionais, imagens e metáforas que remetiam para contextos. Por outro lado, e ainda durante a sessão da entrevista e, depois, aquando do processo de realização das transcrições, começou a ser evidente que os participantes, à medida que narravam as suas experiências profissionais e pessoais e à medida que davam conta dos seus posicionamentos, estavam envolvidos na transmissão de uma imagem de si enquanto profissionais. Foi a consciência da presença destes aspetos que nos levou a um momento de reflexão na altura de decidirmos a técnica de análise e tratamento de dados. Por um lado, tínhamos presente o objetivo final que estabelecemos para o nosso estudo e que era de proceder a um mapeamento das práticas pedagógicas em contextos de diversidade. Desta perspetiva, uma análise temática parecia ser a técnica adequada. Contudo, à medida que desenvolvemos o trabalho de campo, e sobretudo à medida que fomos procedendo à transcrição das entrevistas, fomos percebendo que os dados apontavam para outras linhas de investigação subsidiárias da linha que havíamos estabelecido e com as quais não contávamos. Por outro lado, estávamos conscientes que uma investigação de carácter qualitativo tem uma singularidade que faz com que não esteja submetida a esquemas rigidamente estabelecidos. Em resumo, tínhamos a intuição de que o nosso objeto de investigação tinha mudado de forma, adquirindo aspetos que, numa fase inicial, não nos ‘apareceram’. Neste momento lembrámos Clandinin e Connelly (2000) que de um modo sugestivo escreveram:

As inquirers, we tend to define our phenomenon as if life stood still and did not get in our way. But life does not stand still; it is always getting in the way, always making what may appear static and not changing into a shifting, moving, interacting complexity (2000:125).

Também sentimos que o nosso objeto de estudo não ficou parado, mas mudou conforme fomos desenvolvendo a nossa investigação e, por este motivo, optámos por proceder a uma análise temática e a uma análise dialógica e preformativa.

5.4.2. DA DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE ANÁLISE E DE TRATAMENTO DOS DADOS.

O trabalho de análise realizou-se em camadas. Na primeira camada, que corresponde ao primeiro momento de análise, privilegiámos uma análise de conteúdo orientada para identificação dos temas abordados. Na realização deste processo fomos

orientados pelo guião da entrevista. Na segunda camada, privilegiámos a análise de discurso, tentando identificar imagens e metáforas usadas pelos sujeitos participantes. Fomos, neste contexto, orientados pela ideia que as metáforas produzidas traduzem modos de pensar que se concretizam em modos de agir (Lakoff & Johnson, 1980a; Lakoff & Johnson, 1980b). Por último, e na última camada, demos importância às relações que os sujeitos participantes têm com os contextos em que se inserem e que assumem diferentes dimensões, uma dimensão espaço-temporal, uma dimensão inter-relacional e uma dimensão institucional.

Foi necessário, em seguida, operacionalizar a opção realizada. Por outras palavras, sentimos que tínhamos que pensar no modo como iríamos trabalhar os dados recolhidos e nos instrumentos a que iríamos recorrer

O processo de revisão de literatura que tínhamos realizado no âmbito da metodologia e, concretamente no âmbito da análise e tratamento de dado havia-nos conduzido até Miles e Huberman (1994). Na obra que dedicaram à análise de dados qualitativos, estes autores dividem o processo de análise e tratamento de dados em três momentos aos quais fazem corresponder três atividades a desenvolver pelo investigador. Confrontado com os dados recolhidos, o primeiro momento deve ser dedicado à sua redução, simplificação e transformação, tendo como referência o problema e as questões de investigação. Num segundo momento o investigador deve organizar a informação selecionada e comprimi-la, isto é, fazer com que adote uma forma que, visualmente, permita encontrar os sentidos escondidos por detrás dos dados. Para este efeito, e segundo aqueles autores, o investigador pode construir instrumentos sob a forma de gráficos, de matrizes ou de redes que permitam representar os dados selecionados na fase anterior. No terceiro momento o investigador partindo dos dados selecionados e configurados procede à sua interpretação.

Tendo em conta estas linhas de orientação iniciámos o nosso processo de análise e de tratamento dos *textos de campo* de cada um dos entrevistados.

Começámos por proceder a uma primeira leitura ativa das transcrições das entrevistas e das 'Notas de Campo 1'. Por leitura ativa entendemos uma leitura empenhada em proceder a uma primeira seleção dos dados e dividimo-la em dois momentos. Num primeiro momento assinalámos as temáticas, as frases /passagens ilustrativas que eventualmente poderiam ser utilizadas. Para procedermos a este trabalho tivemos em conta as questões que constavam do guião da entrevista que nos foram dando uma orientação inicial. Contudo, estivemos disponíveis para o surgimento de 'temas inesperados'. Deste modo fomos realizando o processo que ia ao encontro do primeiro nível de análise dos dados. Ainda neste momento inicial da leitura ativa, fomos assinalando passagens que nos remetiam para os restantes níveis

de análise do discurso e dos contextos, selecionando passagens que apontassem quer para imagens e metáforas usadas, quer para a dimensão temporal, espacial, institucional, cultural e de interação. Num segundo momento da leitura ativa, procedemos a anotações laterais. Estas anotações incluíram impressões que emergiam de um processo de interpretação traduzido na atribuição de um sentido aos dados recolhidos. Na linha de Hollway e Jefferson (2013) considerámos que na interpretação teríamos sempre em conta o todo constituído pela narrativa. Foram também consideradas informações que emergiram da revisão de literatura, bem como com as notas de campo¹ elaboradas após a realização de cada uma das entrevistas. Estas anotações laterais foram depois integradas na investigação como 'Notas de Campo 2' e constituíram-se como dados recolhidos (Alvermann, Commeyras, Young, Randall & Hinson, 1997) a serem entendidos como narrativa.

Para a concretização deste trabalho criámos um instrumento de análise de dados ao qual demos o nome de 'Leitura ativa da Entrevista'. Constituído por três colunas, o documento contém a transcrição da entrevista na coluna central. A coluna do lado direito é dedicada à transcrição dos excertos que foram selecionados e que, se necessário, surgem relacionados com as questões de investigação. A coluna do lado esquerdo é o espaço dedicado às anotações laterais⁶⁹.

Continuando a ter como referência Miles e Huberman (1994) passámos à fase de análise dos dados que decorreu em duas fases. Numa primeira fase procedemos a uma análise individual das narrativas. O nosso ponto de partida foi o instrumento que designámos de 'Leitura Ativa da Entrevista'. O documento foi retomado para o complementarmos com todas as constelações de narrativa que haviam sido produzidas numa tentativa de descobrir novos sentidos, significados e relações. Para cada uma das entrevistas construímos uma sinopse (Guerra, 2006) que assume a forma de um quadro. Neste quadro existe um espaço para a transcrição dos excertos da entrevista previamente selecionados e outro espaço para a identificação de regularidades, de padrões, de relações e de proposições.

Este trabalho de análise realizado a partir dos *textos de campo* relacionados com cada um dos participantes foi seguido de um processo de interpretação também ele realizado ao nível de cada um dos participantes. No trabalho de interpretação tivemos como referência as fases do momento da carreira docente em que cada um dos professores participantes no estudo se encontrava. Fomos movidos pela intenção de encontrar uma resposta às questões que motivaram o nosso estudo e que aqui retomamos:

⁶⁹ No Anexo II, para cada uma das entrevistas, é possível encontrar o documento elaborado.

- o entendimento que cada sujeito participante tem da diversidade;
- o modo como esse entendimento se reflete nas práticas pedagógicas de cada um dos sujeitos participantes;
- a interpretação das práticas pedagógicas desenvolvidas por cada um dos sujeitos à luz dos diferentes níveis propostos por Banks (1988, 2013b).

A partir daqui elaborámos um retrato individual de cada um dos sujeitos que participaram do nosso estudo. Este retrato individual dá conta de uma narrativa que construímos a partir do nosso posicionamento em relação ao objeto de investigação e foi acompanhado de um mapa que organizámos em três eixos: o primeiro, designámos de “Retrato” e em torno dele incluímos os dados familiares, as experiências pessoais e experiências profissionais; designámos o segundo de “Paisagem” que foi organizada em torno de dois núcleos, um constituído pela perceção dos domínios de diversidade e outro pelas práticas pedagógicas; por último, designámos o terceiro eixo de “Interpretação” com o qual procurámos relacionar a paisagem de cada entrevistado com as questões de investigação.

Estes retratos individuais foram assumidos como dados e usados como fonte de investigação na fase seguinte. Assim, após a análise e interpretação dos *textos de campo* e da elaboração dos retratos individuais, estes constituíram-se como fonte de investigação para um novo processo de análise, desta vez análise transversal. Este trabalho de análise seguiu uma metodologia de comparação de casos individuais (Bogdan & Biklen, 1999) pelo qual procuramos encontrar pontos em comum e pontos divergentes.

5.5. DAS LIMITAÇÕES METODOLÓGICAS

O movimento em torno do recurso à narrativa é um movimento em direção a um conhecimento de carácter pessoal que vem conferir à subjetividade um estatuto epistemológico (Finger, 1989). Bruner, a este respeito, escreve:

When somebody tells you his life (...) it is always a cognitive achievement rather than a through-the-clear crystal recital of something univocally given. In the end, it is a narrative psychologically as “life itself”. At very least, it is a selective achievement of memory recall: beyond that recounting one’s life is an interpretative feat (2004:692-693).

O papel seletivo da memória, referido por Bruner no extrato apresentado, é colocado em evidência por vários autores. Conway (1990, 2005) e Conway e Pleydell-Pearce (2000) salientam que o ‘eu’ desenvolve mecanismos que impedem a memorização de acontecimentos e experiências que coloquem em causa a integridade

do indivíduo⁷⁰. Neste sentido, pode concluir-se que nem todas as experiências vividas pelo sujeito são armazenadas na memória de modo a poderem ser reativadas. Importantes são também os estudos que salientam o carácter de construção da memória. A memória é uma construção realizada a partir de um processo de interação entre o indivíduo e o meio social envolvente e entre o indivíduo e a cultura. Estudos realizados por Tessler e Nelson (1994), Fivush, Haden e Adams (1995), Fivush e Fromhoff (1998), Harley e Reese (1999), Leichtman, Pillemer, Wang, Koreishi e Han (2000), vieram mostrar como os estilos de narração usados pelos pais quando conversam com os filhos a propósito das experiências do passado, influenciam as memórias que são armazenadas. Importantes, neste contexto, são também os trabalhos realizados por Santamaria, De La Mata e Ruiz (2012) que têm abordado o papel desempenhado pela escolarização na construção da memória. Por último Triandis (1989) e Markus e Kitayama (1991) têm mostrado o papel da cultura na construção da memória. Estes dois autores falam de uma diferença entre as culturas ocidentais e culturas orientais. Enquanto aquelas são culturas do individualismo (Triandis, 1989), culturas independentes (Markus & Kitayama, 1991) suportadas por uma conceção do 'eu' como um ser autónomo capaz de controlar as suas emoções, as culturas orientais são culturas do coletivismo, da interdependência, culturas que privilegiam o grupo social. Este facto influencia a evocação que os pais fazem do passado nas conversações que têm com os filhos, condicionando a construção da memória autobiográfica.

Ao carácter seletivo da memória acrescenta-se o facto de a história narrada ser o resultado de um processo interpretativo que o sujeito faz de si mesmo. As histórias vividas pelos homens são, na narração, colocadas em intriga, isto é, ligadas entre si de acordo com uma ordem que é escolhida pelo narrador. A narração é, por esta razão, uma construção e Bell (2002) salienta que "Participants construct stories that support their interpretation of themselves, excluding experiences and events that undermine the identities they currently claim" (2002:209). Neste sentido, como refere Bruner, "It is hard to imagine being a naïve realist about 'life itself'" (1987:693) e, deste modo, o recurso a uma investigação narrativa é confrontado com o valor científico dos resultados, porquanto a sua objetividade, validade, fiabilidade e generalização são questionáveis. Por outro lado, o conhecimento produzido a partir do recurso a narrativas biográficas não pode ser reduzido a leis e a proposições lógicas, habituais no domínio da investigação científica tradicional (Carter, 1993). Na feliz expressão

⁷⁰ Nesta linha é de referir o contributo de Freud para a interpretação que fez do esquecimento enquanto mecanismo de defesa do 'eu'.

de Bruner “one imposes criteria of rightness on the self-report of a life just one imposes them on the account of a football game or on the report of an event in nature” (1987:693). Há ainda problemas que decorrem da generalização dos resultados e que resultam, por um lado, da singularidade que decorre do sujeito (Carter, 1993) e, por outro lado, do processo interpretativo que caracteriza a narração produzida, torna problemática a relação entre a narração e a realidade.

Aos problemas de ordem metodológica acabados de apresentar, há a acrescentar os problemas de ordem ética. Em relação aos problemas éticos envolvidos na investigação ter-se-á presente a posição de Josselson (2007) que considera que uma investigação que recorra a narrativas se fundamenta numa relação entre aquele que quer obter uma narração e aquele que se disponibiliza a realizá-la. Quando se trata de investigação qualitativa, considera a autora, tudo se torna complexo e a ética que a deve envolver não pode ser traduzida através de um conjunto de receitas. Daí que Josselson (2007) prefira falar numa atitude ética em relação à investigação narrativa da qual fazem parte princípios como os de obter o consentimento do participante, garantir a confidencialidade do material recolhido e proteger os participantes de qualquer mal que lhes possa decorrer do facto de terem participado na investigação. Mas, desta atitude que é inerente à investigação narrativa faz parte, sobretudo, a adoção de uma postura ética de responsabilidade assumida pelo investigador durante todo o processo de investigação. Esta postura de responsabilidade permitirá ao investigador garantir, não só as regras comuns a qualquer investigação, mas também resolver todos os dilemas com os quais se possa confrontar durante a investigação e que estão associados à especificidade da investigação narrativa. São exemplos de dilemas, para a autora, aqueles que decorrem da necessidade de gerir a informação que deve ser fornecida ao narrador e que, por vezes, não pode ser específica e clara demais; aqueles que decorrem dos momentos em que o narrador aborda alguma experiência dramática e traumatizante, devendo o entrevistador/investigador ser capaz de gerir a emotividade sem colocar em risco a investigação e a intimidade do narrador. Josselson (2007) refere ainda que é importante que o investigador tenha presente o princípio de que o seu objetivo não é o de interferir na vida do narrador, ou de atuar como um terapeuta, mas tão só, o de aprender alguma coisa. O seu objetivo é, pois, unicamente de natureza investigativa.

Será legítimo concluir que uma investigação narrativa não possa ser considerada científica?

Bogdan e Biklen (1999) a propósito da investigação qualitativa colocam esta mesma questão. A resposta dada pelos autores pode ser assumida como resposta à questão acima colocada. Consideram estes autores que, apesar da especificidade

que a caracteriza, a investigação qualitativa, na sua essência, apresenta-se com uma intenção de proceder a um “escrutínio empírico e sistemático que se baseia em dados” (1999:64). Neste sentido, os estudos qualitativos não podem ser considerados “ensaios impressionistas elaborados após uma visita rápida a determinado local ou após algumas conversas com uns quantos sujeitos” (1999:67). O investigador qualitativo, tal como o investigador quantitativo, é animado pelo mesmo desejo de rigor e de objetividade no estudo que está a desenvolver. Conscientes de que trabalham com estados subjetivos, os investigadores passam “uma quantidade de tempo considerável no mundo empírico recolhendo laboriosamente e revendo grandes quantidades de dados” (1999:67), uma vez que o seu objetivo principal é “o de construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto” (1999:67).

Recorrendo à narrativa biográfica a investigação que se pretende desenvolver está sujeita às limitações acabadas de apresentar. Neste contexto estamos conscientes de que: i) o estudo foi desenvolvido a partir de sujeitos e por esta razão há problemas que decorrem da subjetividade da narração produzida; ii) o estudo está, dependente da capacidade de memorização dos sujeitos da investigação, bem como da ação seletiva que a memória realizou sobre aquilo que é interiorizado; iii) o estudo, conferindo um estatuto epistemológico à subjetividade, coloca o problema da validação externa das representações dos sujeitos.

A consciência destes limites foi importante, porque nos levou a desenvolver uma investigação atenta, movida por uma intenção, permanente, de minimizar os riscos decorrentes da utilização da investigação narrativa. Tendo em conta que o estudo tem uma natureza exploratória, sendo-lhe estranho qualquer objetivo de generalizar ou de confirmar, procurámos que a maior quantidade possível de informação estivesse disponível de modo a poder ser invocada aquando do acompanhamento do processo de interpretação e discussão dos dados. O facto de termos trabalhado com uma amostra de 13 sujeitos distribuídos pelas cinco organizações escolares do concelho possibilitou a existência de uma pluralidade de vozes, de vivências e de experiências que, mantendo entre si alguns pontos de contacto, diferiam nas narrativas produzidas. Estava assim aberto o caminho para um diálogo permanente entre os dados recolhidos a respeito de cada um dos sujeitos, espécie de “triangulação” ao jeito de uma investigação quantitativa. Procurámos ainda aproximar a voz que conta da voz que interpreta (Arnaus, 1995). Por esta razão, na construção do texto em que damos conta da investigação realizada, optámos pela transcrição de extratos das narrativas produzidas. Por último, adotámos, enquanto investigadores, uma atitude de transparência na apresentação do estudo, clarificando todos os procedimentos adotados.

3ª PARTE

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS SEGUIDAS DAS CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES

CAPÍTULO VI

OS RETRATOS E AS PAISAGENS DOS SUJEITOS PARTICIPANTES

Hamlet: (...) queira prover que estes actores sejam bem tratados, percebeu? Que nada lhes falte, porque são a crónica resumida e viva da época (...).

Polónio: tratá-los-ei segundo os seus merecimentos.

Shakespeare

INTRODUÇÃO

No desenvolvimento de um projeto de investigação o trabalho empírico surge como uma fase crucial do processo. À medida que realizávamos as entrevistas vivemos a sensação de que estávamos a entrar num universo que, apesar de nos ser próximo, nos era de algum modo desconhecido e, em alguns casos, atrevemo-nos mesmo a dizer, totalmente desconhecido. Foi um momento em que nos sentimos no epicentro da investigação e em que nos sentimos, parafraseando Sofia de Melo Breyner, no meio da vida. Desta passagem pelo meio da vida recolhemos *textos de campo* que, à medida que fomos evoluindo no processo de investigação, se foram diversificando e multiplicando e que foram assumindo diferentes formas. Escolher a forma a dar a esta apresentação constituiu um desafio, dado o número de sujeitos participantes do estudo e os contextos nos quais nos surgiam inseridos. Os objetivos que estabelecemos para a nossa investigação, oportunamente referidos, deram-nos a orientação. Assim começamos por apresentar os retratos individuais de cada um dos participantes que foram construídos a partir da constelação de narrativas que recolhemos a respeito de cada um. Para procedermos à sua construção adotámos a metáfora do investigador como pintor de paisagens. Assumirmo-nos como pintores de paisagens significa que na construção dos retratos individuais imaginámos cada um dos participantes inseridos na paisagem que é a diversidade. É esta paisagem tal como é vista por cada um deles que procurámos ‘pintar’.

A apresentação de cada uma das paisagens será dividida em duas partes. Na primeira parte, que designámos de ‘Retratos’ construímos o perfil do sujeito participante do estudo. Com base nos *textos de campo* recolhidos em torno de cada um dos participantes procurámos dar conta do contexto familiar, das experiências pessoais e profissionais de modo a construirmos a ‘personagem’ a partir da qual a paisagem foi ‘pintada’. ‘Paisagem’ é o título que escolhemos para designar a segunda parte. A cada um dos retratos individuais corresponde a pintura de uma paisagem que será realizada em torno de três eixos que correspondem ao nosso problema e questões de investigação: a perceção da diversidade, as práticas pedagógicas e, por último, o olhar intercultural sobre a atuação pedagógica de cada um dos sujeitos participantes do estudo. Para cada um deles construímos um mapa social⁷¹ que pretende ser muito mais que uma mera síntese, uma vez que corresponde à nossa visão,

⁷¹ Fomos buscar a Paulston (2001) e a Paulston e Liebman (1994) a noção de mapa social. De acordo com Paulston (2001) os mapas sociais são representações visuais através das quais se identifica, descodifica, situa e apresenta objetos, fenómenos, valores ou ideologias que surgem em relação num determinado meio. Para estes autores um mapa social não se limita a copiar ou a descrever, mas cria novos sentidos que fazem emergir relações invisíveis e complexas que permitem compreender e interpretar as construções teóricas bem como os acontecimentos sociais.

naturalmente, pessoal e subjetiva, das relações que encontramos entre as experiências pessoais e profissionais dos professores que entrevistámos e de como se refletiram ao nível dos três eixos de investigação acima referidos. Com este mapa pretendemos deixar uma representação visual que permita ter acesso às relações por nós encontradas a partir da análise e interpretação dos dados recolhidos.

Como Hamlet sentimos que os nossos atores finalmente chegaram e como Polónio, tudo faremos para os tratar com todo o merecimento, porque acreditamos que os nossos atores são “a crónica resumida e viva da época” em que vivemos no contexto das escolas portuguesas.

6.1. ESCOLA DA LOMBA DAS TULIPAS

6.1.1. MARIA: PERÍODO DE ESTABILIZAÇÃO.

Para mim os meus alunos são pequenos “eus”. Lido com eles como gostaria que tivesse sido tratada na altura em que era aluna.⁷²

Maria, professora de Espanhol, 4 anos de trabalho docente

O retrato

Foi durante a interrupção letiva do Natal, na fase de realização das reuniões dos conselhos de turma de avaliação, que explicámos a Maria⁷³ o trabalho que estava a desenvolver e a convidamos a integrar o estudo. Apesar de trabalharmos na mesma escola, Maria era uma professora que não integrava o nosso círculo de contactos profissionais, nem o nosso círculo de amizades. A razão que nos fez chegar até ela foi o facto de, na lista fornecida pelos Serviços Administrativos da Escola, Maria ser dos poucos professores da escola que se encontrava no período de estabilização. O perfil que havíamos construído com os dados que possuíamos na altura era o de uma professora de Espanhol, com poucos anos de serviço e que, à partida, tinha frequentado o ensino superior num momento em que a formação já era parte integrante dos cursos destinados à via ensino, o que nos permitiria perceber o modo como, a nível do ensino superior, a questão da multiculturalidade/interculturalidade havia sido tratada.

⁷² Extraído da transcrição da entrevista realizada a esta professora e que consta do Anexoll. A escolha desta epígrafe é da nossa responsabilidade e fizemo-lo na sequência do tratamento da constelação de narrativas produzidas em torno desta entrevistada. É nosso entendimento que o extrato que escolhemos dá conta da singularidade que determinou a paisagem que lhe corresponde.

⁷³ O anonimato dos entrevistados foi garantido através uso de pseudónimo.

Ao convite que lhe dirigimos Maria aceitou de imediato. Acordámos o dia, a hora e o local e a entrevista foi realizada.

Durante a realização da entrevista Maria apareceu como um ser humano entusiasmado com a vida em geral e com a profissão em particular. A sua narrativa fluía e percebemos, à medida que a entrevista se foi desenvolvendo, que estávamos na presença de alguém empenhado na transmissão de uma imagem de confiança e competência, apesar da idade e do pouco tempo de experiência.

Filha de emigrantes, nascida em França, é neste país que frequenta os primeiros anos de escola, regressando depois a Portugal onde acaba os estudos secundários. Volta a França onde frequenta o ensino superior que vem terminar em Portugal. A experiência da emigração é marcante, quer em termos pessoais, quer em termos profissionais, como viemos a descobrir ao longo da realização da entrevista. É à mãe que deve o facto de ter continuado os estudos, uma vez que de acordo com a vontade do pai, após a escolaridade básica que lhe permitisse adquirir as ferramentas essenciais ao exercício de uma profissão, deveria trabalhar. Para o pai a escola não era um projeto a longo prazo e é à insistência da mãe, que via a escola como um abrir de portas que lhe permitiriam ultrapassar as dificuldades da vida, e aos conselhos dos irmãos e influência de alguns professores, que deve a sua decisão de continuar os estudos.

Enquanto aluna a vivência num país que é caracterizado por ter uma diversidade cultural, racial, étnica e religiosa, faz com que perceba que "... numa escola é possível contactar com indivíduos que vinham de culturas de países diferentes e com outras concepções de vida e de mundo...". Considera o sistema de ensino francês exigente e autoritário onde "... o aluno chega à sala de aula e tem de dar graças de ter a oportunidade de aprender...". Na escola que frequenta sente uma espécie de marginalização: "...sentia-me a portuguesa, a filha da empregada doméstica...". Esta marginalização é sentida pelo "... trato de determinados professores que davam preferências pelo facto de determinados pais serem chamados e o aluno elogiado e a mim não. Eu fazia tudo para sobressair e não sentia esse *feedback*". De regresso a Portugal, onde continua os estudos pré-universitários, sente o sistema de ensino português como menos exigente: "...quando cá cheguei, a Portugal, não senti a mesma pressão, a mesma orientação de ser perfeita. Tanto que eu lá não me considerava grande aluna, mas ao chegar aqui era a melhor..." até porque a exigência deixou de ser extrínseca para passar a ser intrínseca. Como refere: "... ao chegar aqui por mais que a minha exigência não fosse tanta eu exigia a mim mesma manter o mesmo nível de exigência".

Terminados os estudos pré-universitários Maria regressa a França e ingressa no ensino superior. No entanto, é em Portugal, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, que verdadeiramente inicia e termina a sua formação superior com a licenciatura em ensino de Espanhol. A respeito do curso Maria considera que as questões da interculturalidade fizeram parte integrante da sua formação como professora, salientado que a dimensão mais explorada era a da diversidade de culturas, havendo uma preocupação para formar professores que soubessem trabalhar com turmas onde coexistissem realidades culturais diferentes. Maria ilustra esta situação com a memória de uma questão de exame em que era solicitado aos futuros professores que expusessem o modo como agiriam para ultrapassar o choque cultural subjacente a uma situação apresentada. A solução que Maria apresentou foi a seguinte: “Através da conversa, através da exposição de realidades, levando os alunos à descoberta da cultura do outro e encaminhá-los, orientá-los, para a adoção de um comportamento tolerante”.

A paisagem

Na paisagem da Maria a diversidade é um tema de relevo. Na **Figura 6** apresentamos o mapa no qual fazemos a representação visual elaborada a partir da narrativa produzida pela entrevistada.

Maria é uma professora com quatro anos de exercício da atividade profissional. No lado esquerdo podemos ver os três acontecimentos da sua vida que consideramos terem sido marcantes: o facto de ser filha de emigrantes em França, o facto de ter frequentado a escola francesa e a sua experiência profissional.

A sua experiência profissional e sua experiência pessoal, associadas ao facto de ter frequentado a escola francesa, são determinantes no seu posicionamento em relação à diversidade. Em torno da diversidade orbita uma metáfora que encontramos logo no início da sua narrativa:

Nenhum aluno saiu de um saco de farinha igual. Qualquer um deles é o reflexo de uma realidade económica, de uma realidade social diferente, de estratos sociais diferentes. [...]. Muitos deles, se calhar, até têm realidades de constituição familiar diferentes.

Maria tem consciência que os alunos são diferentes. São diferentes porque provêm de um meio socioeconómico diferente e até de estruturas familiares diferentes. À classe social, Maria acrescenta outros domínios de diversidade como as capacidades, a orientação sexual e o género.

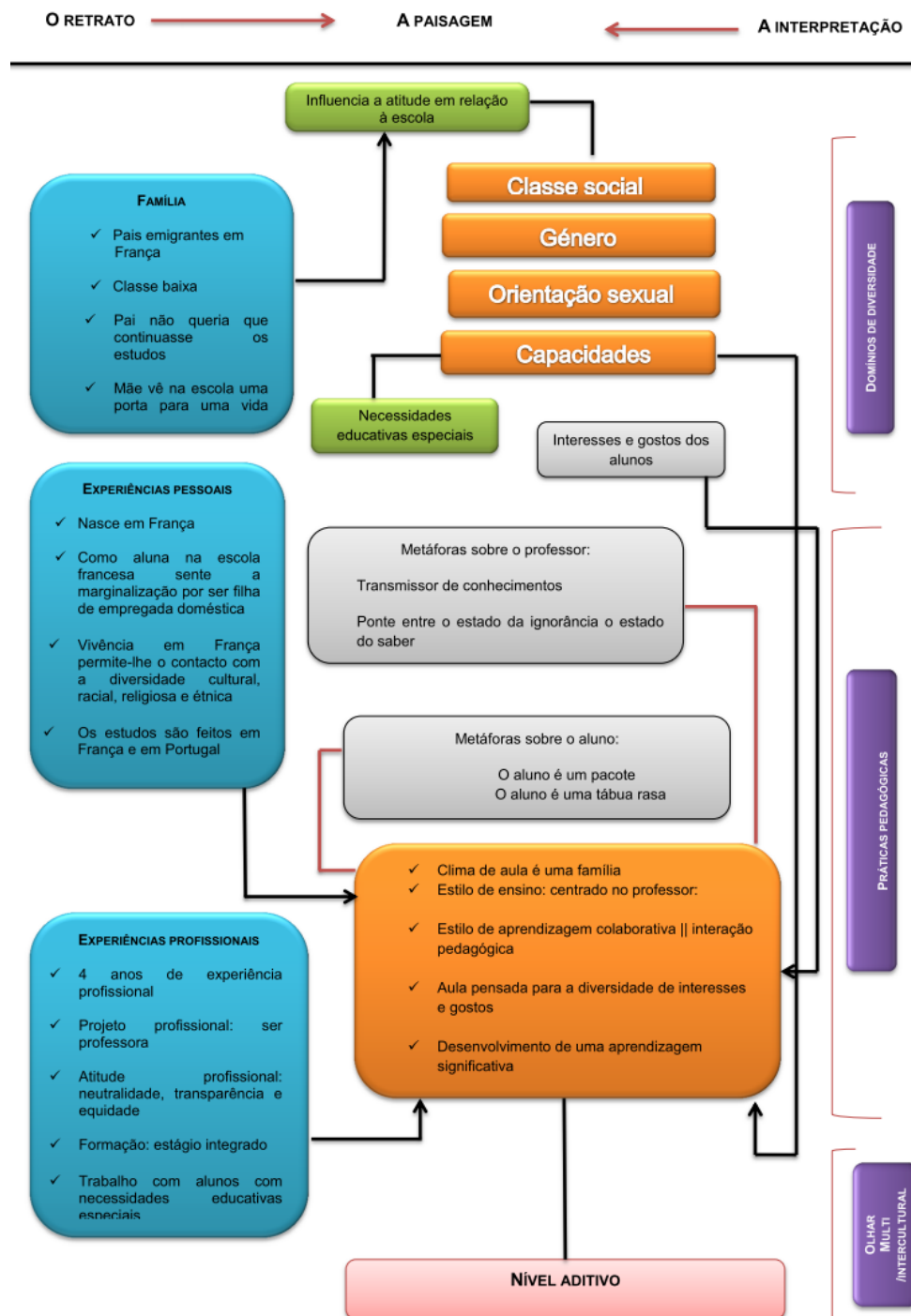


Figura 6: representação visual das relações encontradas no retrato e na paisagem de Maria.

As capacidades são vistas na sua relação com as necessidades educativas especiais. Não foi encontrado, na narrativa de Maria, qualquer outro sentido que lhes fosse atribuído, por exemplo, associado à existência de características excepcionais, ou até à diferença de capacidades cognitivas. A classe social é outro dos domínios de diversidade identificados nos alunos com quem trabalha. A diversidade, a este

nível, traduz-se em sinais de comportamento: os alunos de diferentes estratos sociais distinguem-se pela sua postura, pelo discurso e pelo modo de abordar os professores, que é diferente.

Alunos que evidenciam uma realidade financeira e social mais estável são alunos mais confiantes, que se nota que são filhos de empresários e que têm uma maneira de discursar, de abordar o professor.

A classe social surge referenciada como um fator que influencia a aprendizagem, juntamente com as capacidades, a etnia, a língua, a cultura, a religião e a raça. Explicitando o modo como entende a influência que exerce sobre a aprendizagem, Maria refere que tem sobretudo a ver com a visão que o aluno constrói do ensino e a possibilidade de progressão. “Determinada classe social leva-nos a ter determinadas perspetivas em relação ao ensino”, diz. O mesmo acontece com a etnia, a raça e a cultura. A sua experiência é apresentada para ilustrar o que acabou de dizer. O facto de pertencer a uma classe média baixa, filha de uma família de emigrantes em França, fez com que tivesse sido confrontada com a questão de continuar ou não os estudos. Lembra-se que foi criada entre duas perspetivas diferentes em relação à escola, a do pai e da mãe. Foram os conselhos dos irmãos e até a influência de alguns professores que determinaram a sua opção de continuar os estudos e de obter formação superior. Como afirma, se tivesse nascido numa classe social mais abastada o problema de continuar os estudos não se colocaria porque já seria assumido como natural.

Ao longo da entrevista não foi encontrada qualquer dado que permitisse concluir acerca de um outro entendimento do papel desempenhado pela classe social a outros níveis, como por exemplo, o de proporcionar, ou não, ao aluno o capital social e cultural que lhe permitissem responder de um outro modo aos desafios colocados pela escola. Apesar de ter identificado a orientação sexual e o género como domínios de diversidade presentes nos seus alunos, não houve qualquer exploração na narrativa produzida.

No mapa podemos ver os domínios de diversidade que foram percecionados por Maria e podemos perceber que dos diferentes domínios percecionados há dois que ocupam um lugar de destaque, a saber, classe social e capacidades. Com efeito, ao contrário do que acontece em relação à orientação sexual e ao género, na narrativa de Maria a classe social e as capacidades são exploradas na sua relação com a aprendizagem. Esta ideia é transmitida pelas setas que fizemos sair dos retângulos que representam cada uma destes domínios e que os vão ligar ao nível onde encontramos a temática das práticas pedagógicas. Ficámos a saber que para Maria as

capacidades são associadas às necessidades educativas especiais e no que diz respeito à classe social entende que condicionam a decisão de continuar ou não os estudos. O olhar em profundidade que encontramos em relação às capacidades e à classe social poderá ter sido determinado pela experiência pessoal e profissional, como procuramos mostrar através das setas que desenhámos. O entendimento que Maria faz da influência da classe social pode ser entendido como um reflexo da sua experiência enquanto aluna na escola francesa, enquanto o entendimento que tem das capacidades poderá dever-se à influência das suas experiências profissionais com alunos de necessidades educativas especiais.

As experiências pessoais são também importantes na representação do tema das práticas pedagógicas. Na paisagem de Maria o espectro constituído pelas práticas pedagógicas ocupa um lugar que, não sendo central, é relevante. Como refere, trabalha para que o clima de aula seja o de uma família:

Eu quero que um aluno meu se sinta dentro de uma família e quero que ele sinta o carinho que eu quero que eles sintam de maneira a fazer com que, no contexto de sala de aula, eu estou ali para os ajudar. Portanto, como se eu fosse um membro da família, para que se sintam bem.

Este ambiente familiar que procura criar em contexto de aula conduz a uma outra metáfora que encontramos na narrativa de Maria, a metáfora do pacote. O aluno é visto como um indivíduo que traz um pacote consigo e este pacote constitui o seu objeto de interesse enquanto professora. Maria diz:

Interesso-me por eles, pela realidade deles, pequenos detalhes da vida deles. [...] Quer seja a parte exterior, interior, familiar, relacionamento, amizades, questões amorosas.

Este interesse parece assumir uma dimensão essencialmente afetiva não havendo uma exploração no campo do ensino e da aprendizagem. A metáfora do aluno é um pacote coexiste, no discurso da Maria, com a metáfora de que o aluno é uma tábua rasa e pressupõe a conceção de que o aluno quando chega à escola não possui conhecimentos, conduzindo a uma conceção de ensino em que o professor se assume como um transmissor de conhecimentos. A defesa desta ideia conduz a uma outra, que é a de que os saberes que o aluno possui e que se desenvolvem extraescola não são relevantes para o desenvolvimento do processo de ensino. Portanto, a metáfora do aluno como uma tábua rasa resulta na ideia de que o saber escolar se desenvolve em rutura com o saber extraescolar. Esta metáfora coexiste com a metáfora de que o professor é um transmissor de saberes. Na narrativa de Maria encon-

trâmos a ideia de que o professor é uma ponte, uma ponte entre um estado de ignorância e um estado de saber⁷⁴. Na experiência desta professora esta visão do papel do professor não é incompatível com a visão de ensino centrada no aluno. As realidades e interesses dos alunos são usadas para desenvolver uma aprendizagem motivadora, como ilustra através da referência a uma aula dedicada ao ensino do vocabulário relacionado com o vestuário.

Por exemplo, no que diz respeito à roupa quero saber que tipo de roupa é que usam, as marcas, quando vão às compras, a que tipo de loja vão. É como se estivéssemos a ter uma conversa com um amigo, um irmão ou uma mãe [...]. E decorre [refere-se à aprendizagem do vocabulário] facilmente dentro daquele contexto motivador.

A esta situação não é indiferente o facto de ter frequentado um curso via ensino que incluía formação pedagógica bem como estágio integrado. É neste contexto que fundamenta a abordagem a que recorre pois, como refere na entrevista, sempre lhe disseram que o trabalho desenvolvido ao longo de um ano letivo só poderia correr bem se a aprendizagem tiver sentido e interesse para o aluno.

O desenho do seu perfil enquanto professora é marcado, mais uma vez, pela sua experiência passada. Como diz: “Faço o meu melhor para ser neutra e transparente e equitativa para todos”, porque, para si, desde cedo houve a consciência de que o ensino devia ser equitativo. A sua experiência de infância na escola francesa fez com que percebesse que há, da parte de alguns professores, um tratamento diferente porque um aluno vem de um estrato social e económico inferior.

À neutralidade, à transparência e à equidade é associada uma dimensão humana que, no entender de Maria, deve fazer parte integrante do seu papel como professora. Para si um professor não se deve limitar a “vomitar matéria”, o professor deve interessar-se pelos alunos. Esta ideia vai ao encontro do clima de família que pretende criar em sala de aula, bem como ao interesse revelado pelo mundo que o aluno traz consigo. Chegar a este estado exigiu um processo de aprendizagem realizado pela prática. Olhando para o passado, para o início da sua atividade docente, Maria tem consciência da evolução que teve que fazer. De uma fase em que estava focada na transmissão de conhecimentos, em que adotou um perfil autoritário, foi-se apercebendo da necessidade de estabelecer um equilíbrio entre a transmissão de saberes, e o lado humano, entendido como um ir ao encontro dos jovens, dos seus

⁷⁴ Importa contextualizar o recurso a estas metáforas. A entrevistada é professora de Espanhol e, como tal, ensina a língua a alunos que não são falantes de Espanhol. Deste modo a metáfora da tábua rasa bem como a metáfora do professor é uma ponte têm também que ser compreendidas a partir desta realidade.

interesses e das suas realidades. Admite que o perfil que adotou no início da profissão provocou reações violentas nos alunos, que a levaram a refletir e a pensar que ela própria, como aluna, também não gostaria de ter um professor que se empenhasse apenas em “vomitar matéria”.

A aula é preparada no pressuposto da diversidade. Quando desenvolve debates prepara diversas perguntas de modo a suscitar o interesse de todos os alunos e não apenas daqueles que pensam como ela, uma vez que o seu interesse é “... que todos participem e manifestem a diversidade de pensamentos e de pareceres...”. Uma vez que uma das turmas com que trabalha integra um aluno com necessidades educativas especiais, prevê sempre um momento em que possa recorrer à sua participação de modo a que este sinta que tem um papel ativo na aula. As estratégias a que recorre passam por implementar momentos de aprendizagem colaborativa sob a forma de trabalho de grupo. A sua atenção à diversidade leva-a a intervir na constituição dos grupos, procurando que estes integrem alunos oriundos de realidades diferentes.

A orientação por nós dada às setas permite perceber que, mais uma vez, a sua experiência como aluna na escola francesa condiciona o clima de aula e o perfil de professor. No exercício da sua profissão Maria procura seguir na direção oposta à dos seus professores⁷⁵. Por outro lado, a sua formação universitária influencia as práticas pedagógicas, nomeadamente as que se relacionam com o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, como a de adotar o aluno como foco do processo de ensino e a diversidade como referência a ter em conta na preparação da aula, ainda que seja apenas uma diversidade de interesses e de gostos. Se estas considerações apontam para uma visão da prática pedagógica afastada da visão tradicional, quando as confrontámos com as metáforas que Maria usou, encontrámos um modo de pensar o ensino e a aprendizagem e um modo de atuar que entram em conflito. Partindo da narrativa produzida não nos foi possível estabelecer relações entre experiências pessoais e profissionais do sujeito participante e este modo de atuar. Contudo, permitimo-nos a avançar com a ideia de que poderá ter a ver com a experiência que Maria teve enquanto aluna. Com efeito, a vivência escolar de Maria pode ter-se desenvolvido num contexto tradicional onde as metáforas que usou na sua narrativa constituem um lugar-comum.

⁷⁵ Confrontar Nota de Campo 1 no que se refere a este sujeito participante do nosso processo de investigação (Anexo II). Nessa altura escrevíamos: «Toda a sua atuação como professora parecia ser uma fuga no sentido oposto ao modo de atuar dos seus professores», exatamente porque esta foi uma impressão que ficou vincada em nós após a realização da entrevista.

Conclusão

Maria surgiu-nos como uma professora que percebe a diferença. Ficou claro que percebe que os alunos com os quais trabalha não provêm todos da mesma classe social e percebe também que há alunos que se distinguem por terem capacidades diferentes, estas últimas essencialmente associadas às necessidades educativas especiais. O entendimento que tem da diferença de classes e da sua relação com a aprendizagem, como pudemos ver, surge ligado à atitude a adotar em relação à escola e concretiza-se no prosseguimento ou não dos estudos. Para Maria a diferença de classes é percebida a partir de uma dimensão comportamental e de evidências exteriores, como por exemplo o vestuário, reveladas pelos alunos e é esta dimensão que é assumida na prática pedagógica. Assim, Maria refere que a aula é pensada em função da diversidade de interesses e de gostos dos seus alunos procurando desenvolver uma aprendizagem significativa.

Ao longo da sua narrativa a preocupação com conhecimentos a transmitir e com programas a cumprir é latente. Encontrámos, na sua narrativa, uma preocupação de aproximação ao mundo do aluno, seguida da necessidade de proceder à transmissão de um conjunto de conteúdos apresentados como obrigatórios. Este modo de atuar surge enraizado na sua formação inicial como professora.

Sempre me disseram que independentemente de eu ter que dar adjetivos, roupas (...) tinha que encontrar alguma forma de levar os alunos a interessar-se por aquela matéria. Para fazer isso, por exemplo, no que diz respeito à roupa, quero saber que tipo de roupa é que eles usam, que tipo de marcas, quando vão às compras (...). E decorre, facilmente abordarmos diferentes conteúdos gramaticais que são necessários para as aprendizagens deles e que, dentro daquele contexto motivador, que tem a ver com a realidade deles, nem se apercebem que estou a abordar questões que eu sou obrigada a dar.

Por esta razão a atitude desenvolvida por Maria em relação à diferença e ao modo como esta é assumida na sua prática pedagógica pode ser caracterizada como aditiva, correspondendo ao nível de adição proposto por Banks (1988, 2013b).

6.1.2. CAROLINA: PERÍODO DE DIVERSIFICAÇÃO

Eu venho de uma família simples, com poucos recursos. O meu pai trabalhava de dia e de noite, mas apesar das dificuldades os meus pais sempre nos passaram determinados ideais, formas de pensar e de agir, de ser e isso, de certa forma, faz-me estar muito atenta ao outro⁷⁶.

Carolina, Professora de Português, 21 anos de trabalho docente.

O retrato

Carolina é uma professora de Português com aproximadamente vinte e um anos de exercício de atividade docente. Depois de ter percorrido várias escolas fixa-se na Escola da Lomba das Tulipas onde trabalha há mais de dez anos. A entrevista com Carolina realizou-se em dois momentos e ambos a solicitação nossa. Com efeito à medida que fomos fazendo a transcrição da primeira parte sentimos a necessidade de explorar alguns aspetos referidos pela entrevistada e, nesta sequência, solicitámos uma segunda entrevista. Tal como havia acontecido aquando do primeiro encontro, Carolina acedeu prontamente. O local escolhido para a realização das entrevistas foi a escola.

Na primeira entrevista Carolina contou-nos sua história pessoal. Ficámos a saber que com 17 anos entrou na Faculdade, facto que só se explica pela ocorrência de uma circunstância excecional ao longo do seu percurso. É a própria Carolina que o explica:

Eu não fiz o segundo ano de escolaridade. Eu entrei para a escola, fiz o primeiro ano e passei para o terceiro, porque o professor com quem iniciei o segundo ano achou que eu e a minha colega estaríamos bastante avançadas nos conhecimentos e, portanto, não fazia sentido continuar no segundo ano.

Contudo, e como refere, o facto de ter passado diretamente do primeiro ano para o terceiro fez com que, no final do primeiro ciclo os pais se vissem confrontados com um problema: dado que Carolina só faz anos em janeiro a lei existente na altura, não permitia que passasse para o segundo ciclo. É o pai que,

⁷⁶ Extraído da transcrição da entrevista realizada a esta professora e que consta do Anexo II. A escolha desta epígrafe é da nossa responsabilidade e fizemo-lo na sequência do tratamento da constelação de narrativas produzidas em torno desta entrevistada. É nosso entendimento que o extrato que escolhemos dá conta da singularidade que determinou a paisagem que lhe corresponde. Acrescentamos que fizemos uma adaptação da passagem que pode ser lida na íntegra na transcrição da entrevista que se incluiu nos anexos.

... apesar das dificuldades e do desconhecimento, porque ele tinha apenas o 4.º ano, teve que redigir um documento a enviar para o Ministério da Educação para que houvesse alguma forma de eu poder avançar. E consegui. Veio um inspetor à Escola, fui chamada, fez-me um exame e como eu sabia o correspondente ao 4.º ano eles permitiram que eu prosseguisse estudos.

A escola foi sempre uma preocupação para os pais de Carolina, que sempre tiveram como objetivo que os filhos conseguissem uma licenciatura, apesar de serem de uma família simples e com poucos recursos. O pai trabalhava de dia e de noite para sustentar uma família de cinco filhos e houve uma época, como refere Carolina, em que todos os filhos estavam a estudar: uma na faculdade, outros no liceu e uma no 3.º ciclo. “Todos a estudar e sem qualquer ajuda económica”. A valorização da escola traduziu-se no acompanhamento e na atenção ao percurso escolar dos filhos. Eram pais atentos, que iam frequentemente à escola para saberem como estava a decorrer o processo de aprendizagem dos seus filhos e para saber os resultados da avaliação. Por esta razão, e numa altura em que a maior parte dos alunos se limitava a cumprir a escolaridade obrigatória, Carolina estabeleceu um objetivo muito preciso na sua vida: ter uma licenciatura.

Apesar da família se incluir num nível socioeconómico baixo, houve sempre a preocupação em garantir estabilidade emocional e a transmissão de ideais e de formas de agir e de pensar. Ficou evidente, na narrativa produzida, que para Carolina a família é um esteio fundamental na sua formação. À família deve a valorização dos laços afetivos e do trabalho na construção do ser humano e que, segundo as suas próprias palavras, a fazem “estar atenta ao outro, àquilo que o outro precisa, à necessidade do outro”.

Percebemos que ao longo do exercício da sua profissão Carolina teve momentos em que contacta com alunos provenientes de outras culturas, falantes de uma língua materna que não o português e alunos de etnia cigana⁷⁷. Estes contactos são residuais, mas revelam uma tendência que é transversal ao posicionamento da

⁷⁷ Na Escola da Lomba das Tulipas a presença de alunos de etnia cigana é pouco frequente. Existe no concelho uma comunidade fixa de ciganos que, dada a sua localização, são distribuídos por escolas que integram os agrupamentos existentes nos concelhos uma vez que fazem parte da respetiva área de influência. Até há pouco tempo os alunos de etnia cigana que ingressavam na Escola da Lomba das Tulipas eram alunos que pretendiam prosseguir os estudos neste nível de ensino. É nesta situação que se insere o contacto que a professora tem com um aluno de etnia cigana. Como se pode ver na transcrição da entrevista que consta dos anexos, o aluno a que a professora faz referência frequenta o ensino secundário o que, dadas as características próprias da etnia cigana, não é uma situação comum. Entretanto, nos últimos tempos na Escola funcionaram turmas do PIEF que integram alunos de etnia cigana. Também é possível encontrar uma referência a esta situação num episódio narrado pela professora. Este episódio refere-se a um momento em que a professora esteve como responsável pela Biblioteca Escolar e não teve a ver com o exercício docente em contexto de aula. Na transcrição da entrevista é possível confirmar o que acabámos de dizer.

entrevistada: aprender com a diferença⁷⁸. Vemos, por exemplo, que aprende noções de mandarim quando ensina português a uma aluna chinesa; aprende a linguagem gestual quando teve que trabalhar com alunos surdos-mudos; aprende braille quando tem que trabalhar com um aluno cego. Esta experiência com a diferença surge como um eixo fundamental na construção da sua imagem junto do outro.

A paisagem

A família, as experiências pessoais e profissionais influenciam a paisagem de Carolina no que diz respeito à percepção da diversidade e do entendimento que dela é feito na relação com a aprendizagem, bem como do reflexo que tem ao nível das práticas pedagógicas. Na **Figura 7** damos conta das diferentes relações que pudemos estabelecer a partir da narrativa produzida.

No lado esquerdo encontramos três núcleos, um constituído pela família, outro pelas experiências pessoais e, por último, o núcleo que integra as experiências profissionais. A família ocupa um lugar de destaque. Na família, de origem humilde, Carolina salienta o clima de afeto que sempre dominou entre os elementos que a constituíam e o empenho revelado pelos pais em relação à escola e ao percurso escolar dos filhos. Lembremo-nos que Carolina referiu que os pais apenas tinham o 4.º ano e que havia dificuldades económicas, porque o pai era o único que trabalhava. Contudo, nenhuma destas razões constituiu obstáculo à construção de um núcleo familiar estruturado baseado no afeto, na atenção e na educação de valores como o do trabalho e da responsabilidade. Do mesmo modo, também nunca foi obstáculo a que houvesse uma valorização da escola. Os pais, apesar do seu nível de escolaridade baixo, quiseram que todos os filhos tivessem formação superior e o percurso escolar foi sempre acompanhado, de tal modo que, quando foi necessário pedir autorização para que Carolina pudesse prosseguir os seus estudos, apesar de não ter a idade para o fazer, o pai dirige uma carta ao ministro da educação da altura numa tentativa de encontrar uma solução. Para além da família, as experiências profissionais são também determinantes. Dentro das experiências profissionais há dois acontecimentos que merecem destaque e o primeiro é o trabalho com diversidade. Ao logo dos 21 anos de carreira a professora trabalhou com alunos cujas características se inseriam no âmbito de vários domínios de diversidade: necessidades educativas especiais, etnia e a língua. No que diz respeito às necessidades educativas especiais ficámos a saber que trabalhou com alunos cegos e com alunos surdos.

⁷⁸ Na Nota de Campo1 este aspeto foi um dos que chamou a nossa atenção (ver Anexo II).

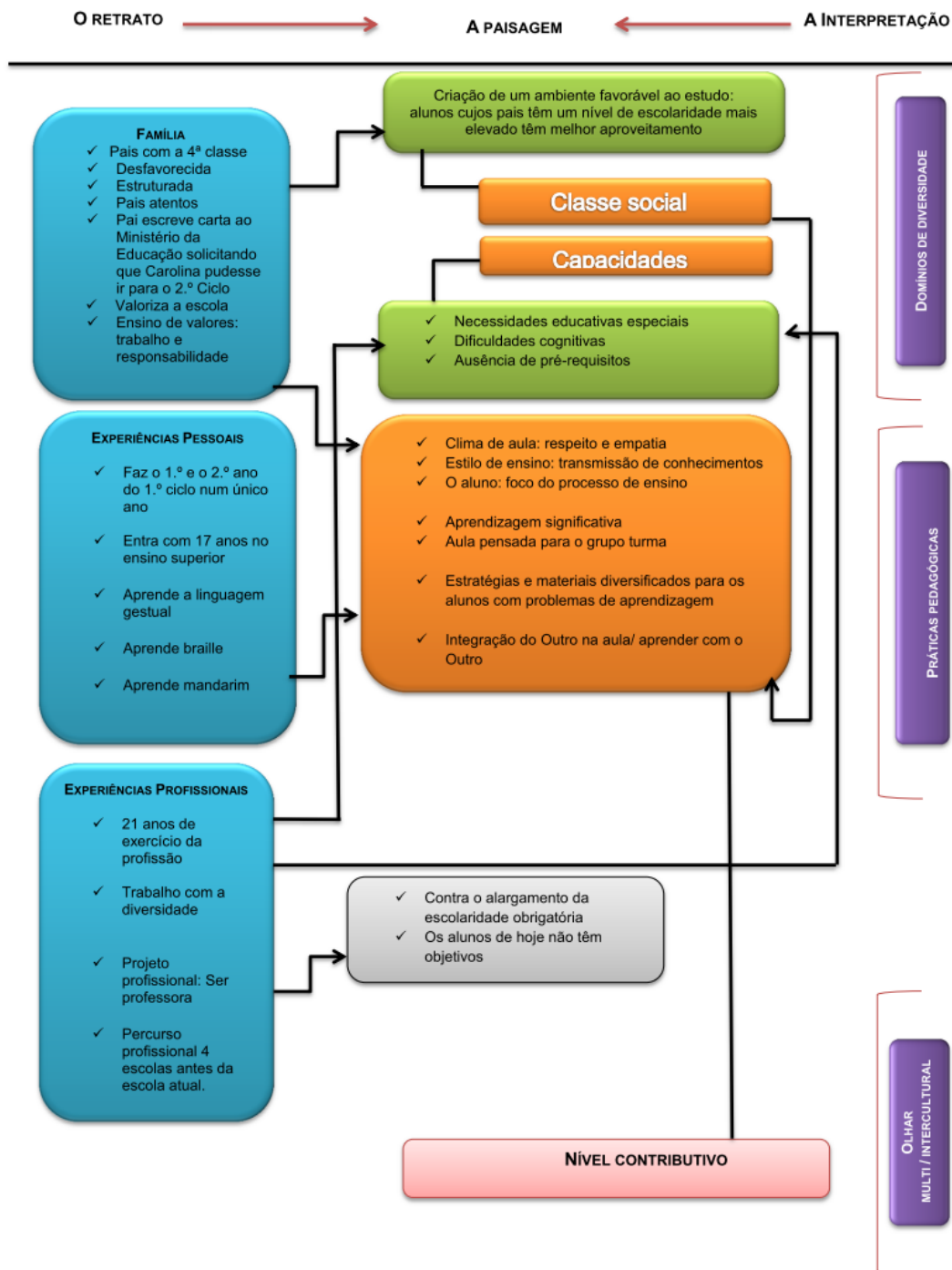


Figura 7: representação visual das relações encontradas no retrato e na paisagem de Carolina.

Nestas circunstâncias, a sua atitude tem sido caracterizada por um princípio que é transversal: aproximar-se do aluno privilegiando a sua forma de se expressar. Por esta razão, ao ter trabalhado com o aluno cego aprendeu braille e na sequência do trabalho com os alunos surdos aprende a linguagem gestual. Carolina trabalhou também com alunos chineses e com alunos de etnia cigana. Com a aluna chinesa aprende mandarim e em relação ao aluno de etnia cigana, e apesar de a experiência

ser residual, Carolina dá-nos conta de duas atuações diferentes. Começa por salientar o facto de os alunos de etnia cigana serem pouco assíduos, o que é resultado das características próprias daquela etnia. É com um sorriso que se recorda de um aluno, uma vez, ter faltado às aulas porque foi a um casamento. Tem consciência, por aquilo que ouviu dizer, que os alunos de etnia cigana têm problemas de relacionamento, não tanto com os colegas, mas com os professores. Contudo, salienta que enquanto professora nunca teve qualquer problema. Quando lhe foi feita a pergunta se considerava que esse aluno tinha dificuldades de aprendizagem referiu que “ele fala muito bem e escreve muito bem”, no entanto, acrescenta, não é um cigano qualquer. Comparado com outros alunos de etnia cigana que existem na escola, Carolina refere que era perceptível que pertencia a um nível social diferente do da maioria dos ciganos. Acrescenta, de um modo sugestivo, que “estava menos cigano, tinha outra postura, um saber-estar, e sabia escrever bem”. É interessante salientar que, ao contrário do que aconteceu com o trabalho que desenvolveu com alunos chineses e com os alunos com necessidades educativas especiais, não há, na narrativa de Carolina, a referência a uma dimensão enriquecedora do trabalho com os alunos de etnia cigana. Tem conhecimento e consciência da diferença, contudo, não há indícios de que procure ir para além deste nível.

Ainda no âmbito das experiências profissionais, cremos ser digno de salientar os anos de prática docente. Ao contrário do que vimos acontecer no caso anterior, Carolina tem 21 anos de exercício da atividade docente. Este tempo de experiência profissional permitiu a Carolina a vivência de diferentes alterações no sistema de ensino português. Uma dessas alterações merece uma abordagem especial na sua narrativa, não só porque é das mais recentes, mas porque se traduz em consequências práticas que implicam mudanças significativas na escola: o alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos. A este respeito diz⁷⁹:

Com o alargamento da escolaridade obrigatória temos alunos na escola que se calhar estariam melhor noutra contexto. Há alunos para quem estar na escola até ao 12.º ano não é o ideal, até porque eles não o querem. Isto, a meu ver, traz algo de negativo na situação de sala de aula. Acho que há 20 anos atrás as pessoas estavam na escola porque realmente queriam estar na escola e o que eu noto agora é que há alunos que estão na escola porque são obrigados.

⁷⁹ Na transcrição desta passagem fizemos algumas alterações na narrativa produzida pela entrevistada de modo a tornar mais clara as ideias transmitidas. O extrato poderá ser confrontado com o original que se encontra na transcrição da entrevista que integra o Anexo II.

Continuando na exploração do mapa que elaborámos a partir da entrevista que fizemos a Carolina vamos, agora, concentrar a nossa atenção na coluna do centro onde surgem representadas as informações que recolhemos a propósito da temática da diversidade e da temática das práticas pedagógicas.

Quando confrontámos Carolina com os cartões que designavam cada um dos domínios de diversidade e lhe pedimos que indicasse aquele ou aqueles que designavam domínios que encontrava nos alunos com quem trabalhava, Carolina indicou de imediato a classe social. Contudo, a sua narrativa permite perceber que as capacidades são também percecionadas. Ficou evidente, na narrativa produzida, que Carolina percebe que os alunos são diferentes quanto à classe social e quanto às capacidades. Mas, parece-nos importante esclarecer os contornos do modo como a classe social e as capacidades são entendidas. A classe social surge associada às famílias, ao seu nível económico e de escolaridade. Os alunos tendem a ser percecionados como diferentes porque provêm de famílias com níveis de escolaridade e níveis económicos diferentes. O aluno que provêm de famílias mais favorecidas, em que o nível de escolaridade dos pais e dos irmãos é mais elevado são alunos que têm um aproveitamento melhor, o que não acontece com aqueles que provêm de famílias com menos escolaridade e com um nível económico mais baixo. É a postura em aula e o aproveitamento que lhe permitem perceber essa diferença. Defende, contudo, que não existe um determinismo absoluto entre os níveis de escolaridade e a atitude em aula porque, como refere, há sempre exceções.

Quando lhe perguntámos se considerava que a classe social poderia determinar a aprendizagem do aluno a resposta foi afirmativa, mas surpreendeu-nos a justificação que apresentou: a classe social condiciona a aprendizagem porque pode ou não favorecer as condições que possibilitam a um aluno aprender. Uma clarificação da posição surge ilustrada pela referência ao caso do aluno que por causa da morte da mãe teve que chamar a si a realização das tarefas que se relacionavam com a casa e com o cuidar dos irmãos, uma vez que o pai trabalhava. Se eventualmente, disse-nos Carolina, o aluno pertencesse a outro estado social diferente haveria condições para contratar alguém que ficasse responsável por essas tarefas, deixando ao aluno tempo para se dedicar ao estudo. O mesmo entendimento surge quando fala da do papel das famílias. A família dá o apoio ao aluno criando-lhe as condições para que ele “possa estar bem” porque, como refere:

Eu acho que para que um aluno seja um bom aluno, tenha uma boa prestação, consiga ter um ótimo aproveitamento, tem que haver um certo equilíbrio em casa.

O que podemos concluir é que para Carolina a influência da classe social, bem como da família, que surgem associadas ao processo de aprendizagem, é analisada do ponto de vista das condições que permitem ao aluno, condições que estão relacionadas com a criação de um clima propício ao estudo. Não há a ligação da classe social à existência de um capital cultural e social que poderiam dar ao aluno vantagens no seu percurso académico⁸⁰. Somos levados a crer que este entendimento pode ser explicado à luz da experiência familiar de Carolina. A família de Carolina, como vimos, era humilde, o nível de escolaridade dos pais era baixo, contudo, havia uma cultura familiar do afeto traduzida na atenção e no cuidado, enquanto, por outro lado, havia uma valorização da escola. Estavam assim criadas as condições para um ambiente saudável, propício ao desenvolvimento da aprendizagem e do estudo. Não é, pois, de surpreender que a classe social, apesar de representar um papel importante na aprendizagem, este papel surja relacionado com o clima que permite criar.

Passemos à análise do entendimento da entrevistada a propósito das capacidades. As capacidades surgem associadas a dificuldades de aprendizagem, e estas dificuldades surgem associadas quer a dificuldades cognitivas, quer à ausência de pré-requisitos. Dentro do primeiro conjunto surgem inseridos os alunos com necessidades educativas especiais. Carolina revela ter consciência de que debaixo do termo ‘capacidades’ se insere uma diversidade de entendimentos, contudo sempre com uma conotação de *deficit*, de falhas que é necessário compensar. cremos que este facto não é alheio à sua experiência profissional com alunos de necessidades educativas especiais.

As experiências familiares, pessoais e profissionais refletem-se também no desenho do núcleo correspondente às práticas pedagógicas. No exercício da sua atividade, Carolina procura criar um clima de aula onde domine o respeito mútuo porque “tudo funciona se cada um souber respeitar a sua vez, a vez do outro, se souber escutar”. Sem este respeito mútuo é muito difícil “lidar e trabalhar em sala de aula, transmitir os conteúdos e os nossos conhecimentos”. Para além do respeito há a empatia que procura criar com os alunos e que considera fundamental para a existência de um clima favorável à transmissão dos conhecimentos. Dois princípios orientam a sua atuação como professora: a dimensão científica e a dimensão humana. O professor tem que se apresentar perante o aluno como aquele que possui o saber, porque “o aluno precisa de olhar para o professor e ter a noção de que ele está lá,

⁸⁰ Não podemos deixar de referir que encontramos referências dispersas e pouco aprofundadas ao nível de escolaridade, contudo, o discurso da entrevistada explora, de um modo evidente, a ligação da classe social e da família à criação de um *ethos* favorável ao estudo.

o professor conhece”. A esta vertente científica acresce uma dimensão humana. Reencontramos a metáfora do professor como alguém que não se deve limitar a ‘vomitar matéria’, “o professor é uma pessoa que é capaz de escutar o aluno quando o aluno precisa”. Esta dimensão humana traduz-se na atenção dada ao aluno procurando conhecê-lo e tendo consciência dos seus interesses e necessidades e surge filiada numa conceção de educação que, no entender de Carolina, não se deve reduzir à instrução. Educar, para Carolina, é ajudar a criar seres humanos que não sejam indiferentes àquilo que se passa à sua volta, uma tarefa que considera ser importante na sequência do alargamento da escolaridade obrigatória, que faz com que as crianças tendam a passar uma parte considerável das suas vidas na escola.

Tendo presente que, aquando da realização da entrevista, a professora trabalhava com alunos do ensino básico, à semelhança do que tem acontecido nos últimos anos, as aulas são pensadas e trabalhadas em função do grupo turma. A prática letiva está orientada para atender às diferenças dos alunos, nomeadamente aquelas que estão relacionadas com as capacidades, quer entendidas como dificuldades cognitivas, quer aquelas que estão relacionadas com os conteúdos. Assim, podemos ver que procura desenvolver atividades que implicam a atribuição de um significado às aprendizagens, como por exemplo a atividade que intitula de ‘Texto do Mês’. É uma atividade em que os alunos podem escrever sobre o tema que quiserem e ao fazerem-no o “aluno aprende a redigir um texto”. Por outro lado, desenvolve atividades personalizadas que procuram trabalhar a falta de aprendizagens dos alunos em alguns pontos do programa:

Há alunos (...) que têm no âmbito da expressão escrita, imaginemos, por exemplo, que só falham na pontuação. Não conseguem redigir um texto com a pontuação correta. Outros não é a pontuação, mas a ortografia, por exemplo, os acentos (...). Elaboro pequenas tarefas que o aluno leva para casa.

Podemos dizer que a aprendizagem se encontra focalizada no aluno, embora o estilo de ensino esteja centrado no professor. Reencontramos a conceção de professor como possuidor e transmissor de conhecimentos apesar de, como vimos atrás, haver a consciência de que a função docente não passa apenas por esta tarefa, devendo-lhe estar associada uma vertente humana traduzida na atenção ao aluno e no empenho do professor em contribuir para a sua formação. Por esta razão, a entrevistada considera que é importante que os critérios de avaliação, em vigor para as diferentes disciplinas, integrem uma dimensão relacionada com os valores e as atitudes. Deste modo, diz, estar-se-á a contribuir para a formação de indivíduos que estejam preparados para a vida em sociedade, para saberem relacionar-se e saber

respeitar o outro. Apesar de ter afirmado que os alunos são diferentes em termos de classe social e de capacidades, apenas estas últimas, e pelo que atrás ficou dito, têm algum impacto na sua atuação pedagógica, pois não encontramos na narrativa qualquer testemunho da influência da classe social na dinâmica pedagógica. Uma possível explicação para este facto poderá residir no modo como a influência da classe social é percebida na sua relação com a aprendizagem. Lembramos que para Carolina a classe social influenciava a aprendizagem na medida em que criava, ou não, as condições favoráveis à aprendizagem. Não é, pois, de surpreender que não houvesse qualquer repercussão a nível das práticas pedagógicas como nos é ilustrado na **Figura 7**.

É interessante a opinião que Carolina tem acerca da relação que, na atualidade, os alunos estabelecem com a escola. Tivemos a oportunidade de referir que Carolina é contra o alargamento da escolaridade obrigatória porque, no seu entender, esta medida significou que há alunos que são obrigados a estar na escola, mas que não querem estar na escola. A acrescer a este facto há que ter em conta que aqueles que aqui se encontram não têm objetivos. Quando regressa ao passado Carolina apercebe-se da distância entre a sua realidade como aluna e a sua relação com a escola e a realidade dos alunos na atualidade. Como diz:

... houve anos em que os alunos tinham propósitos... quando vinham para a escola alcançavam níveis mais elevados... eles tinham propósitos, objetivos mais definidos...»

É diferente de hoje. Uma diferença que Carolina constata, que atribui às circunstâncias e que tem consciência que dificulta o trabalho dos professores, apesar de não se encontrar uma reflexão mais aprofundada traduzida no pensar em medidas para alterar a situação. Encontramos apenas a referência à ideia de que a Escola procura 'combater' este problema apresentando percursos escolares alternativos como os cursos CEV, o Ensino Profissional e as turmas PIEF. Contudo não há a consciência de que ao propor estes caminhos, sem mais, a escola não é equitativa.

Conclusão

Durante a narrativa Carolina apresentou-se como uma pessoa sensível às questões relacionadas com a diversidade o que decorre do facto de ter uma experiência profissional relacionada com a diferença, nomeadamente, a diferença linguística e étnica. Neste trabalho com a diferença Carolina dá ênfase à vertente enriquecedora que isso significa para si e para as turmas onde existe a diferença. Por esta razão, e sempre que esta situação se verifica, procura integrar o Outro na aula e promover a

troca e experiências. Contudo, não encontramos uma análise mais profunda do trabalho com a diferença. Por exemplo, não encontramos uma referência às dificuldades pedagógicas associadas ao trabalho com a diferença, não encontramos uma reflexão sobre estilos de aprendizagem que possam estar associados às diferenças étnicas, raciais ou culturais. Na sua prática pedagógica a sensibilidade para a diferença não se traduziu no desenvolvimento de uma atitude transformadora ou de ação social.

Por outro lado, apesar de ter identificado a classe social e as capacidades como domínios de diversidade que percebe nos seus alunos, verificamos que a aula continua a ser pensada em função do grupo turma, sendo exceção os alunos com necessidades educativas especiais, para aos quais são desenvolvidas estratégias e materiais diversificados, na assunção de que estas adaptações têm em vista a compensação de ‘falhas’.

Por esta razão interpretamos a atividade pedagógica de Carolina e a sua atitude em relação à diversidade como estando inserida no nível contributivo de Banks (1988, 2013b).

6.1.3. ROSA: PERÍODO DE SERENIDADE

Um dia em que deixar de sentir prazer em entrar na sala de aula, um dia em que me doa a barriga ao entrar na sala de aula eu vou para casa, porque não estou para ter, numa coisa em que tenho prazer, ter também a minha decepção, a minha desilusão⁸¹.

Rosa, Professora de Português, 28 anos de trabalho docente.

O retrato

Durante a realização da entrevista Rosa apareceu como é: uma pessoa bem-disposta. Para além da boa-disposição ficou-nos impressa a imagem de uma pessoa que vê a docência como um dom. Neste momento Rosa leciona a disciplina de Português a alunos do 7.º ano. Exerce a sua atividade profissional com prazer e no dia em que deixar de sentir este prazer, no dia em que lhe “doer a barriga ao entrar numa sala de aula”, abandona a profissão. Impressionou-nos também o seu modo de encarar o momento de aula: dar aulas é representar, é estar num palco.

⁸¹ Extraído da transcrição da entrevista realizada a esta professora e que consta do Anexoll. A escolha desta epígrafe é da nossa responsabilidade e fizemo-lo na sequência do tratamento da constelação de narrativas produzidas em torno desta entrevistada. É nosso entendimento que o extrato que escolhemos dá conta da singularidade que determinou a paisagem que lhe corresponde.

Tendo frequentado o ensino superior numa época em que o curso não tinha o estágio integrado, Rosa foi professora em várias escolas, antes de ter formação. Esta iria surgir mais tarde e dividida em dois momentos: um momento dedicado às disciplinas pedagógicas e outro dedicado à prática. Considera que a experiência de estágio foi bastante positiva, contudo não deixa de salientar que o facto de antes ter estado a lecionar a ajudou bastante: “O ser professora antes do estágio deu-me mais valências e já sabia muito bem como havia de planificar as coisas, o que é que havia de dizer e também de agir com os alunos”. Assim se compreende que veja o exercício da profissão de professor como um dom.

Oriunda de uma família da classe média baixa, nas palavras da avó a sua família não era rica, mas remediada, os livros sempre fizeram parte da sua vivência familiar e por esta razão incomoda-a o facto de atualmente, nas famílias, não haver o interesse pelos livros e pela escola:

E já na família não há interesse por essas coisas da escola, não valorizam a leitura, o livro, o guardar um livro, o ir fazendo a sua biblioteca. A mim incomoda-me muito, porque eu tenho um escritório enorme, com duas paredes enormes, só com livros. Mas com livros que eu fui sempre acumulando, são os meus tesouros. As minhas joias são os meus livros, porque já vinha habituada de uma família em que tínhamos uma saleta, que ainda hoje existe na casa dos meus pais, e a saleta tem uma parede enorme, porque o meu pai sempre gostou de ler, a minha mãe sempre gostou de ler, a minha avó tinha os livros dela. E eu sempre tive o gosto pela biblioteca

A escola era muito valorizada pelos pais que nela viam a possibilidade de ascensão social. Os pais estavam sempre muito atentos e acompanhavam o processo de aprendizagem dos filhos.

O meu pai era dos poucos, na altura, a ir falar com as diretoras de turma, saber como é que estavam os filhos, ia sempre às reuniões, coisa a que poucos iam. O meu pai andava sempre em cima, sempre em cima. E não éramos nós que íamos ver as pautas, era ele que ia lá consultar as pautas. E depois, muito atento. Quer o meu pai, quer a minha mãe. Muito atentos à marcação dos testes e davam sempre mais ou menos quinze dias e perguntavam: «Já recebeste o teste?».

O episódio que conta a respeito de um teste de matemática revela que o pai não só dominava a terminologia dos testes, como os conteúdos programáticos uma vez que, com base no que a filha tinha feito, conseguiu perceber que a classificação nunca poderia ser positiva⁸².

Tendo frequentado a escola num período em que não se assistia ainda à massificação do ensino, Rosa tem uma imagem nostálgica deste tempo passado, em

⁸² No Anexo II pode encontrar-se a transcrição da entrevista e o excerto em que nos baseámos.

que a escolaridade obrigatória abrangia apenas o 4.º ano do atual 1.º ciclo e em que só prosseguiram os estudos os mais privilegiados. Ainda se lembra das suas amigas que iam descalças para a escola, de avental e que, ao meio-dia, iam para a praça para comer a sopa dos pobres. Mas, acrescenta:

... eu não sou contra a massificação do ensino, eu acho que toda a gente tem direito ao ensino, pelo menos até ao 9.º ano. No meu tempo seriam os mais privilegiados que seriam encaminhados para o estudo e agora vem tudo. E quando digo tudo, vem tudo mesmo...

Afirma ser animada por um espírito de autonomia e de curiosidade pelo saber e a escola sempre foi, para si, um espaço de vivência de prazer, quer enquanto aluna quer enquanto professora. Daí que, como refere na epígrafe que apresentámos, no dia em que deixar de sentir este prazer, abandona o ensino.

A paisagem

Na **Figura 8** apresentamos o mapa que elaborámos a partir da análise dos diferentes *textos de campo* que foram produzidos em torno deste sujeito participante do estudo.

As experiências pessoais e a família surgem, na narrativa produzida por Rosa, como os fatores que mais condicionam o desenho da paisagem pelo modo como se refletem na abordagem da temática da diversidade e da temática das práticas pedagógicas. As experiências profissionais, apesar de influenciarem alguns aspetos da paisagem não têm, a nosso ver, um papel tão determinante. Encontramo-las a nível da questão da diversidade, contudo, com um papel bem mais secundário do que o representado pelas experiências pessoais. Também as encontramos refletidas nas práticas pedagógicas, mas também aqui desempenham um papel ténue.

Do lado direito encontramos os três núcleos que orientaram a nossa investigação: os domínios de diversidade, as práticas pedagógicas e, por último, o olhar intercultural. Do lado esquerdo, a azul, representamos os três campos que considerámos terem sido determinantes na abordagem que Rosa fez das diferentes temáticas. Esses campos são: a família, as experiências pessoais associadas com a escola e as experiências profissionais.

Quando confrontámos Rosa com os cartões nos quais se encontravam escritos cada um dos diferentes domínios de diversidade e lhe solicitámos que indicasse aquele(s) que considerava darem conta de características que encontra presentes nos alunos com quem trabalhava, Rosa indicou a classe social, a língua, a cultura, a religião e as capacidades. A análise da narrativa permitiu perceber que a classe social é verdadeiramente assumida como domínio de diversidade. A língua é associada

tempo era mais homogênea, o número de alunos era mais reduzido e, em consequência da massificação do ensino e do alargamento da escolaridade obrigatória, à escola de hoje vem “parar tudo”.

Para Rosa, a classe social é perspectivada do ponto de vista da relação entre alunos. É seu entendimento que os alunos têm uma consciência vincada da diferença de classes, algo que não existia no seu tempo.

Acho que nós, no nosso tempo, não tínhamos isto. Eu nunca tive a noção de classe social [...]. Nunca sentimos essa superioridade relativamente aos colegas.

Os professores do seu tempo tinham um papel muito importante porque, e tendo em conta a sua experiência, a professora não permitia que dentro da sala de aula, alunos de classes superiores revelassem sinais exteriores de distinção social. Por exemplo, Rosa refere que a sua professora não permitiu que ela e a sua irmã usassem canetas de tinta permanente, obrigando-as a usar a pena que todos os alunos usavam e não permitiu que usassem as lousas de plástico com que o tio as havia presenteado: “Quando nós aparecemos com aquilo na escola, a professora não deixou”. Por oposição, os alunos de hoje, os seus alunos, têm consciência da pertença a uma classe e os que pertencem à classe social mais elevada sentem-se superiores aos colegas e não se inibem em ser agressivos para com eles dando origem a problemas de relacionamento. Às classes Rosa associa traços psicológicos: os alunos das classes mais desfavorecidas são mais dóceis, mais dados, enquanto os que pertencem a classes com mais poder económico são mais agressivos o que decorre, no seu entender, de um novo-riquismo que foi dominante no concelho num determinado momento da sua evolução e que ainda hoje se mantém.

Apesar de ter consciência de que os seus alunos são diferentes quanto à classe social da qual são oriundos, não encontramos na narrativa produzida por Rosa qualquer ligação da classe social ao capital cultural. Rosa não nos deu qualquer evidência que apontasse para a existência de uma consciência de que classes sociais diferentes têm um capital cultural diferente e que esse capital cultural pode estar mais próximo ou mais distante das exigências do saber ministrado nas escolas, influenciando, por isso, o desempenho escolar dos alunos. Não é, pois, de surpreender que Rosa não tenha identificado a classe social como um fator que influencia a aprendizagem.

Queremos agora dar atenção a uma outra sequência que surge no mapa que elaborámos: a sequência que liga a família e as experiências pessoais à abordagem que é feita da escola de hoje, dos alunos de hoje e das famílias de hoje. Prestemos atenção aos retângulos que surgem com a cor cinzenta e onde estão as linhas gerais

do posicionamento de Rosa. Os alunos de hoje não têm vontade de aprender, não leem e as famílias de hoje não valorizam a escola e não estão atentas ao percurso escolar dos filhos. O que queremos colocar em evidência é o facto da aproximação que Rosa faz à escola dos dias de hoje e na qual trabalha, ser realizada a partir daquilo que foi a escola em que foi aluna e a família no seio da qual se criou.

No centro, encontramos o posicionamento de Rosa em relação a algumas políticas educativas, nomeadamente em relação ao alargamento da escolaridade obrigatória e à escola promotora de igualdade. É importante darmos espaço às palavras da entrevistada.

...eu não sou contra a massificação do ensino, eu acho que toda a gente tem direito ao ensino pelo menos até ao 9.º - no aspeto em que no meu tempo seriam os mais privilegiados que seriam encaminhados para o estudo e agora vem tudo. E quando vem tudo, vem tudo mesmo (...) quando dizem que a escola é promotora da igualdade, não é nada. Porque aquelas que continuam a ter famílias interessadas e com livros em casa e que têm essas possibilidades, podem ser bons- nem todos o são- e há uns que até podiam ser bons só que não têm capacidade nenhuma e a escola também não fornece essa igualdade de oportunidades. Que ninguém me venha dizer isso porque não fornece. Como também a escola inclusiva e por aí fora, é uma «treta»

Rosa é contra o alargamento da escolaridade obrigatória que, no seu entender faz com que a escola de hoje tenha que lidar com alunos que não têm objetivos e que não têm vontade de aprender. Por outro lado, chegam à escola alunos provenientes de contextos sociais carenciados em relação aos quais a escola “nada faz” no sentido de lhes garantir a igualdade de oportunidades.

A consciência que tem da classe social como domínio de diversidade não tem reflexos nas suas práticas pedagógicas. O núcleo referente às práticas pedagógicas sustenta-se numa abordagem tradicional do ensino. A competência, a credibilidade e a segurança são os princípios que orientam o exercício da sua atividade profissional e são entendidas como formas de domínio do conhecimento que se está a transmitir porque, como diz, “há sempre perguntas e nós temos que estar preparados e não podemos fraquejar”. Parece, pois, haver a imagem do professor como transmissor de conhecimentos. O saber ouvir constitui-se como o aspeto que mais privilegia nos seus alunos e assenta num saber-estar, sem o qual não é possível realizar uma aprendizagem sólida. Por esta razão, grande parte do primeiro período letivo é dedicada ao ensinamento do saber-estar que lhe garante a criação do que designa por clima verdadeiro em contexto de aula.

Sinto um clima verdadeiro nas minhas aulas. O clima das minhas aulas é de genuinidade e de cumplicidade e enquanto não houver silêncio eu não começo as minhas aulas e eles sabem disso.

A preparação da aula é feita a pensar no grupo turma. Contudo, se houver dentro da turma alunos com características diferentes, nomeadamente em termos de dificuldades cognitivas e com elevados *deficits* de concentração, desenvolve, em contexto de aula, atividades que procuram ir ao encontro destas dificuldades. Para além disto, há ainda a proposta de aulas de apoio dirigidas a estes alunos.

Em linha com o que acabámos de dizer, encontrámos o posicionamento de Rosa em relação às relações entre a Família e a Escola. Filiando-se no discurso que considera a família com um parceiro importante da escola, Rosa considera que a Família deve apoiar os alunos em termos de acompanhamento. Só que este acompanhamento exige dos pais que estejam atentos, o que não acontece nos dias de hoje. Alerta sobretudo para a imparcialidade que os pais devem cultivar que, no seu entender, não tem sido frequente uma vez que os pais estão sobretudo interessados em reclamar. A parceria entre a Escola e a Família que Rosa defende, não é explorada a outros níveis. Por exemplo, não foi encontrada qualquer referência à necessidade de conhecer a família enquanto grupo a integrar aquando das experiências de aprendizagem e na abordagem ao currículo. A relação entre a família e a classe social parece não ser explorada. Cremos ser possível compreender esta tendência a partir do entendimento que Rosa tem da classe social. A classe social, sendo um domínio de diversidade, surge associada às relações humanas e ao conflito entre alunos que pertencem a uma classe mais favorecida e outros que pertencem a classes menos desfavorecidas. Estão ausentes desta abordagem aspetos como a relação da classe com o nível de escolaridade e com uma cultura que lhe é própria e, como consequência, a sua exploração em termos de práticas pedagógicas não existe.

Continuando a interpretar o mapa que elaborámos, conseguimos perceber que não existe qualquer relação entre a perceção da classe social como domínio de diversidade e a prática pedagógica. Acompanhando o sentido das setas podemos verificar que, ao contrário do que aconteceu com os sujeitos de investigação que entrevistámos anteriormente, não há qualquer seta que estabeleça a ligação entre a temática da diversidade e as práticas pedagógicas. Estas surgem como um bloco autónomo, dominado por uma conceção de ensino e de aprendizagem tradicionais onde não há, a não ser no que se refere aos alunos com necessidades educativas especiais, espaço para a diferença. Quando confrontada com situações associadas a estes alunos, Rosa admite a adoção de estratégias específicas, o que decorre do facto de considerar que as capacidades condicionam a aprendizagem. À exceção destes casos, a aula é pensada para o grupo turma no pressuposto de que todos os alunos aprendem da mesma maneira e reagem da mesma forma ao estilo de ensino

adotado pelo professor. Este facto parece-nos ser a consequência lógica do entendimento que Rosa tem da classe social e que, como vimos, se situa ao nível da relação entre alunos e não ao nível das aprendizagens.

Conclusão

Na narrativa de Rosa ficou evidente que esta professora tem a consciência de que existe uma distância entre a escola do seu tempo e a escola de hoje. Apesar de, por diversas vezes e a diversos níveis, chamar a atenção para essa diferença, a prática pedagógica que desenvolve assenta nos princípios tradicionais: ensinar é transmitir saberes, aprender é ouvir passivamente e a aula é pensada para o todo que é a turma. Não obstante, na narrativa que produziu Rosa afirmou que os alunos com quem trabalha são diferentes porque provêm de classes sociais diferentes. Contudo, e em grande parte porque entende que a classe social não condiciona diretamente a aprendizagem, não há a alteração da prática pedagógica. Rosa ensina da mesma maneira a alunos que vêm de contextos diferentes. A exceção é constituída pelos alunos com necessidades educativas especiais. Mas também aqui a atividade não é, na sua essência, alterada, Rosa limita-se a desenvolver um conjunto de estratégias e de materiais que procuram compensar as 'falhas' existentes.

Não encontrámos o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa que, a ocorrer, poderia ser uma evidência de uma aproximação do saber escolar às vivências dos alunos. Em Rosa o saber escolar constitui a referência da qual os alunos se devem unilateralmente aproximar como é, ainda que indiretamente, ilustrado pela seguinte passagem:

Foi um poema do Cesário Verde sobre o campo. Sei que metia os postigos, os casebres, as malhadas e não sabem o que são postigos, casebres. Quer dizer, é que aquela ideia que nós tínhamos do campo e que conhecemos, felizmente, porque fomos de uma geração privilegiada, contactamos com o campo e a cidade e dominávamos aquelas coisas todas, eles hoje dão a impressão de que são todos cidadãos.

O posicionamento de Rosa em relação às políticas educativas é um posicionamento de espectadora, uma vez que se limita a descrever uma realidade que considera não ser ideal. Contudo, na ação que desenvolve não há uma intenção em contribuir para a sua transformação.

Os níveis de educação multicultural desenvolvidos por Banks (1988, 2013b) têm sido usados como lente de leitura e de interpretação do modo como os professores que integram o estudo reagem à diversidade. Assim sendo, e tendo em conta tudo o que atrás foi exposto, podemos concluir que, no que diz respeito ao caso de

Rosa, a diversidade, apesar de ter sido percebida, não se reflete no campo das práticas pedagógicas.

6.1.4. LUÍSA: PERÍODO DE DESINVESTIMENTO

Eu penso que a vasta experiência que tive ao longo da minha carreira no estabelecimento prisional me enriqueceu muito, porque nós lidamos com um submundo que nos é completamente desconhecido⁸³.

Luísa, Professora de Inglês e de Alemão, 40 anos de trabalho docente.

O retrato

No momento em que começamos a dar corpo a este retrato, Luísa já se encontra na reforma. No final da entrevista que lhe realizámos há alguns meses atrás, Luísa dizia que não saía zangada com a escola. Na altura afirmou:

A escola foi sempre para mim uma realização. Ensinar foi uma coisa que sempre gostei muito de fazer. Os meus alunos costumam dizer que fui sempre uma professora feliz.

Fazendo jus a estas palavras, Luísa é, atualmente, professora voluntária na escola no estabelecimento prisional. Pudemos perceber, ao longo da entrevista, que o projeto profissional de Luísa sempre esteve associado ao ensino, como professora, quase sempre, integrando a equipa de direção da escola ou, ainda, como responsável pelo pelouro da educação na autarquia.

Em janeiro de 1984 Luísa foi a responsável pela criação da secção da escola no estabelecimento prisional, secção que coordenou até ao momento em que foi desempenhar o cargo de Vereadora responsável pelo pelouro da Educação da Câmara Municipal, que abandonou aquando das últimas eleições autárquicas. Regressou à escola e retomou a docência. Contudo, uma vez que o ano letivo já se encontrava a decorrer e Luísa estava à espera da autorização para passar à reforma, foi-lhe distribuído serviço na escola no estabelecimento prisional, onde trabalhou como professora do quadro até ao final do ano letivo de 2014, quando passa definitivamente à situação de professora na reforma.

⁸³ Extraído da transcrição da entrevista realizada a esta professora e que consta do Anexo II. A escolha desta epígrafe é da nossa responsabilidade e fizemo-lo na sequência do tratamento da constelação de narrativas produzidas em torno desta entrevistada. É nosso entendimento que o extrato que escolhemos dá conta da singularidade que determinou a paisagem que lhe corresponde.

A entrevista que lhe realizámos, ocorreu pouco antes desta passagem. Até esse momento Luísa fora professora de Inglês e de Alemão e a sua atividade docente desenvolveu-se em dois cenários diferentes: o cenário constituído pela escola no espaço normal, com alunos cuja faixa etária se estende até aos 17/18 anos; e o cenário da escola no estabelecimento prisional onde os alunos são adultos, oriundos de diferentes culturas, raças, etnias e religiões. Na vida profissional de Luísa dar aulas na escola no estabelecimento prisional ocupou uma posição dominante, até por causa do cargo de coordenação que desempenhava. Contudo, sempre constituiu uma regra de ouro da sua atuação dar aulas a uma turma na escola. Como lhe ouvimos dizer por diversas vezes, era importante não perder o contacto com a “escola normal”, o que revelou que estava consciente de que o mundo do estabelecimento prisional era um mundo diferente daquele a que a maior parte dos professores estava habituado.

O facto de Luísa ter interrompido a docência durante um período de 8 anos; o facto de a sua atividade se ter desenvolvido em simultâneo em duas escolas, de algum modo, diferentes e, finalmente, o facto de a termos entrevistado na fase final da sua carreira, são aspetos que marcam o seu retrato e que, como poderemos ver, desempenharão um papel importante no posicionamento da entrevistada e no desenho da paisagem que lhe corresponde. A estes aspetos acabados de referir importa acrescentar os que se relacionam o seu contexto familiar.

Luísa é oriunda de uma classe média alta. Os seus pais possuem a escolaridade básica própria do seu tempo, mas este facto não os impediu de ver na escola e nos estudos um caminho que garantiria aos filhos um futuro melhor. Por esta razão, e porque na altura não existiam no concelho instituições que permitissem prosseguir os estudos, os filhos foram estudar num colégio interno de freiras. Esta opção estava vedada à maior parte das pessoas que viviam na altura no concelho, uma vez que exigia recursos económicos. Luísa frequenta, pois, o colégio onde faz os estudos secundários. Na altura, os alunos que frequentavam estas instituições particulares de ensino tinham que se deslocar até uma instituição pública para fazerem exames, porque só deste modo podiam conseguir a equivalência necessária para conclusão dos estudos. Luísa ingressa, depois, no curso de Filologia Germânica na Universidade de Coimbra. Termina os estudos superiores e um ano após esta conclusão está a fazer estágio. Quanto ao posicionamento dos pais em relação à Escola e quanto à sua vida como aluna no colégio, Luísa foi muito parca nas palavras. Sobre a sua passagem no colégio refere que se tratava de uma instituição que tinha como preocupação não apenas a aprendizagem, mas também a transmissão de valores e de atitudes e ainda de um saber estar em sociedade. Em relação aos pais, referiu que

sempre viram a Escola como uma oportunidade de dar aos filhos um futuro. Foram pais que procuraram incutir nos filhos a autonomia, que foram gerindo em paralelo com a responsabilidade, não hesitando no recurso ao castigo sempre que o resultado não era considerado adequado.

A paisagem

A pedido de Luísa a entrevista decorreu em sua casa. Quando chegámos, recebemos na sala de trabalho e tivemos de imediato a sensação de que Luísa estava consciente de que as suas palavras iriam ficar registadas num documento que se iria tornar independente e autónomo. O discurso que produziu teve muito pouco de espontâneo e muito de pensado e medido⁸⁴. Durante a entrevista os momentos de silêncio foram frequentes, não só entre o tempo de questão e o tempo de resposta, mas também durante a narrativa que foi produzindo. Foi com base nesta narrativa que construímos o mapa que consta da **Figura 9**.

No lado direito do mapa encontramos os núcleos onde estão representadas a família e as experiências pessoais e profissionais de Luísa, a que já fizemos referência.

A longa experiência profissional fez com que Luísa tivesse desempenhado diferentes cargos⁸⁵, o que lhe permitiu construir uma visão do sistema de ensino a partir de diferentes perspetivas e contribuiu para um posicionamento muito crítico e até cético, em relação a alguns aspetos das políticas educativas. Para Luísa, a ideia de um sucesso com qualidade está ausente das escolas de hoje, facto para o qual muito contribui a desmotivação dos professores resultante da crescente burocratização das escolas, que os ocupa e os distrai do seu verdadeiro foco: os alunos. Por esta razão, Luísa considera que é urgente mudar de paradigma, mudar para um paradigma de exigência e de responsabilização, porque só assim se poderá motivar os alunos, uma vez que “ninguém motiva no meio da balbúrdia, da falta de rigor, da falta de disciplina”. Para esta professora, mais importante do que o sucesso é a qualidade desse sucesso. Para alcançar este estado os alunos devem constituir-se como único centro em função do qual o professor realiza a sua atividade.

A injustiça que, no seu entender, invade o sistema de ensino leva-a a uma opinião muito própria acerca dos exames que, considera, deveriam ser a única forma de avaliação dos alunos. A avaliação feita pelo professor devia ser esquecida como

⁸⁴ Ver nota de campo que integra o Anexoll.

⁸⁵ Para além de coordenadora da Escola no estabelecimento Prisional, de Vereadora da Educação, a entrevistada desempenhou, ainda, o cargo de Presidente do Conselho Diretivo em duas escolas.

forma de garantir um sistema de ensino mais justo. A questão da disciplina está também presente na narrativa que produziu. Na sua opinião a existência de um comportamento pouco adequado à sala de aula é uma característica própria dos alunos.

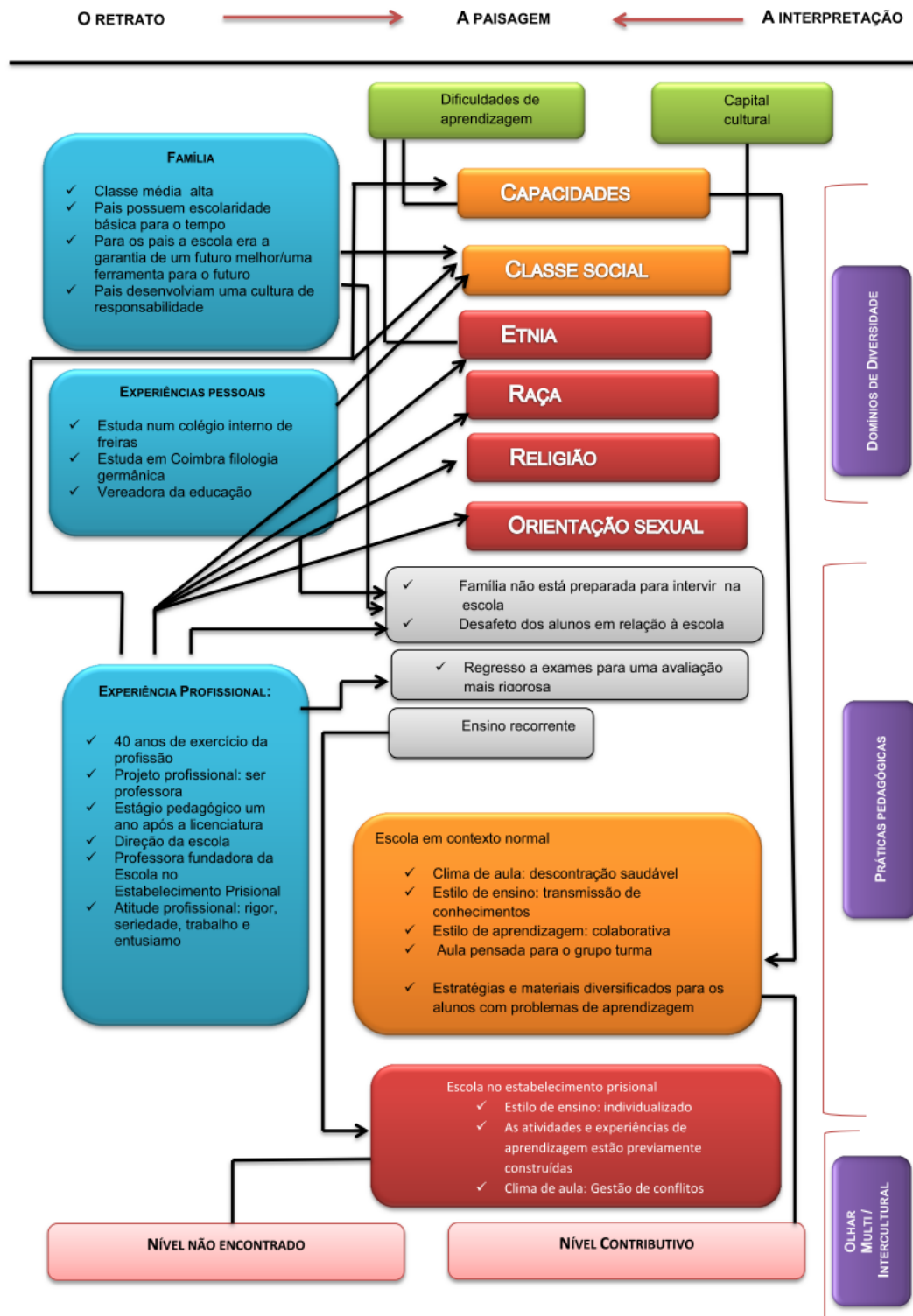


Figura 9: representação visual das relações encontradas no retrato e na paisagem de Luísa.

Para Luísa, o problema da indisciplina, a que se assiste hoje em dia nas escolas, tem a ver com vários fatores: os professores, as famílias e a própria Escola. Os professores, porque considera que hoje em dia são mais permissivos e não o deviam ser; os pais, porque em relação à Escola revelam um desafeto que os torna distantes e que faz com que não valorizem o que acontece no espaço escolar; por último, a Escola enquanto organização deve ter regras claras e apoiar o professor na sua implementação quotidiana. Não deve, na sua opinião, haver qualquer receio em punir, porque o educar passa também pelo punir e os alunos devem perceber que há comportamentos que não podem ter.

A relação entre a Escola e a Família foi outro dos aspetos focados. Com base na sua experiência como vereadora, Luísa considera que a família constitui um parceiro muito importante, contudo o sistema de ensino levou a que a influência dos pais assumisse uma dimensão que não é positiva. É sua opinião que a Escola, na sequência da influência dos pais, adotou uma atitude “laxista” com receio da reação que eles pudessem vir a ter, até porque, como acrescenta, a Escola não se sente muito confortável em relação à tutela, que nas várias medidas vai adotando diferentes posições em relação à intervenção dos pais e dos encarregados de educação. Na sua perspetiva, há que atender à especificidade das famílias e há que educar antes de se pensar em atribuir-lhes um papel mais interventivo junto da escola. Ora, no seu entender, esta educação das famílias não existe e, por esta razão, a sua presença na Escola nem sempre ocorreu da melhor maneira e no plano ideal. No mapa que construímos estas abordagens surgem representadas no centro em caixas de cor cinzenta.

Na paisagem que nos foi possível pintar a partir da narrativa de Luísa, a questão da diversidade surge tratada em dois planos diferentes: o da escola e o da escola no estabelecimento prisional. Por esta razão, no mapa que elaborámos, as duas realidades são representadas autonomamente. Para dar conta deste aspeto optámos por escolher cores diferentes. A cor de laranja representámos a escola em contexto normal; usámos a cor vermelha para representar representámos a escola no contexto do estabelecimento prisional.

Em contexto normal a Escola de hoje, para Luísa, é uma Escola heterogénea. O domínio de diversidade que começa por destacar é a classe social que associa ao que designa de *background* das famílias: os alunos têm um *background* familiar diferente o que se traduz em diferentes níveis culturais, sociais e económicos. A classe social é vista como um fator que condiciona a aprendizagem bem como a atuação do aluno na escola e em relação à escola. Como refere:

Os alunos chegam à escola vindos de famílias com diferentes níveis culturais, económicos e sociais e tudo isso se vai refletir nos seus comportamentos, no seu aproveitamento, na sua atitude, na sua forma de estar, de encarar o seu papel na escola

Luísa tem a perceção do papel da família no potenciar da aprendizagem. Para ela, o nível cultural da família é uma mais-valia em termos de formação, de oportunidades ligadas ao consumir de cultura, de orientação, de atenção e até de vivência familiar. A esta ideia, estamos em crer, não é estranha a vivência de Luísa enquanto oriunda de uma classe média alta e pertencente a uma família cujos pais puderam pagar o prosseguimento dos estudos, numa altura em que no concelho só existia o ensino primário. Esta vivência fez com que Luísa se revelasse atenta ao papel que a família desempenha ao nível do percurso escolar dos alunos.

Para além da classe social Luísa identifica as capacidades como outro domínio de diversidade. O entendimento que tem acerca das capacidades não passa pela sua ligação direta e exclusiva às necessidades educativas especiais. Há a perceção de que há alunos que aprendem com mais dificuldade por causa das suas capacidades, mas também porque são menos estudiosos.

Passemos à análise do outro contexto onde Luísa desenvolveu a sua atividade profissional: a escola no estabelecimento prisional. Dada a especificidade de um estabelecimento prisional onde confluem indivíduos de raças diferentes, religiões diferentes, de etnias diferentes e, até, com diferença a nível de orientação sexual, não é de surpreender que a raça, a etnia, a religião e a orientação sexual constituam os domínios de diversidade que Luísa percebe nos alunos com quem trabalhou. A análise que faz de cada um destes domínios, pode ser sistematizada em dois planos. Salienta que a coexistência desta diversidade no espaço-escola não foi problemática e considera que, à exceção da etnia, nenhuma destas dimensões constitui um obstáculo à aprendizagem. Em relação à etnia, a etnia cigana foi aquela com que mais contactou. Relativamente aos alunos desta etnia salientou as dificuldades de relacionamento, mas, sobretudo, as dificuldades cognitivas que, na sua opinião, resultam do facto de serem alunos que possuem, na maior parte dos casos, um nível de escolaridade muito baixo.

Não existe, por parte de Luísa, a consciência de que associados à raça, à religião, à orientação sexual e à etnia existam condicionalismos que possam implicar a adoção de estratégias específicas de ensino que vão ao encontro de necessidades específicas de aprendizagem. A única exceção, como tivemos a oportunidade de ver, é o caso da etnia cigana. São referidas dificuldades cognitivas, consequência de uma

escolaridade baixa⁸⁶, contudo, não são suficientes para exigirem a adoção de uma atitude diferente da sua parte, como teremos a oportunidade de constatar na análise que faremos das práticas pedagógicas.

Tal como aconteceu na percepção dos domínios de diversidade também há, na abordagem das práticas pedagógicas, duas narrativas diferentes⁸⁷ o que se compreende pelo facto da entrevistada ter trabalhado com populações escolares distintas: no contexto do ensino regular trabalhou com alunos de menor idade, no contexto do estabelecimento prisional trabalhou com alunos adultos integrados num modelo de ensino próprio: o ensino recorrente por unidades capitalizáveis. Nesta sequência, são duas as dinâmicas de aula que correspondem a cada um destes contextos, apesar de ser evidente a existência de uma linha comum à sua atuação nestes dois cenários. Esta linha é constituída pelos princípios que guiam a sua atividade profissional: a seriedade, o rigor, o trabalho e o entusiasmo. Para a entrevistada estes princípios constituem-se como eixos orientadores no exercício da sua profissão.

Temos de ter trabalho e seriedade. Mas na escola ou em qualquer outra profissão se esforço, sem trabalho, sem rigor, nós somos maus profissionais.

Mas, para ter seriedade, rigor e para trabalhar é necessário o entusiasmo. Testemunho deste entusiasmo é o facto de o seu gosto pelo ensino ser percebido pelos próprios alunos. Por isso, diz, “os meus alunos costumam dizer que fui sempre uma professora feliz”.

Na aula procura estabelecer um clima em que exista bom relacionamento e descontração. Contudo, não se deve concluir que admita a “bagunça”, porque na “bagunça” ninguém consegue ensinar. Afirma que nunca foi permissiva nem apologista da teoria de que o professor é um amigo. No início estabelece as regras que são fundamentais para permitir um ambiente saudável em contexto de aula, propício ao exercício de uma aprendizagem colaborativa. A continuidade pedagógica, privilegiada pela escola, é considerada uma mais-valia para a criação deste ambiente.

A diversidade dos alunos é percecionada, mas a percepção que Luísa tem da diversidade não parece estar relacionada com os domínios de diversidade percecionados no início. Assim, se refere que os alunos pertencem a classes sociais diferentes e têm capacidades diferentes, quando questionada sobre o modo como trabalha com essa diversidade, esta parece ser entendida em bloco: a aula é sempre diferente

⁸⁶ Os alunos que frequentam a escola no estabelecimento prisional são alunos adultos. Quando chegam à escola é suposto terem a escolaridade básica. É neste contexto que a passagem deve ser entendida.

⁸⁷ No mapa que construímos representámos estas duas narrativas por cores diferentes: a laranja surge representada a narrativa correspondente à escola normal, a vermelho a narrativa correspondente à escola no Estabelecimento Prisional.

e esta diferença é o resultado de uma turma ser mais rebelde do que outra. A estratégia a que faz referência têm mais a ver com estratégias de domínio da turma do que com estratégias pedagógicas. Eis o que afirma:

Se eu tenho uma turma mais rebelde, de certeza que eu vou ser mais rigorosa, mais carrancuda. Vou ter um comportamento diferente de uma turma que é mais afável, que é mais trabalhadora, em que tenho uma atitude mais descontraída e de maior flexibilidade.

Quando uma turma é melhor que outra ou mais fraca do que outra, há a adequação das estratégias e até do desenvolvimento da aula. Como diz:

Mesmo dentro do mesmo ano, se eu tenho um 11.º ano que é uma turma boa e tenho um 11.º ano que é uma turma fraca, se o desnível é grande, o teste já não vai ser o mesmo, porque eu fiz uma abordagem diferente e eu tenho que o elaborar de acordo com as aulas que dei.

As capacidades associadas às dificuldades são percecionadas em diferentes patamares: o aluno que se esforça e que é trabalhador, mas tem dificuldades ou não é capaz (por falta de conhecimentos anteriores por falta de algumas capacidades); o aluno que não é capaz, mas que se esforça; o aluno desinteressado e distraído porque quer. Quando confrontada com as duas primeiras situações a estratégia adotada consiste em fazer alterações no seu discurso e em dar aulas de apoio até o aluno conseguir aprender. Um ensino individualizado, apesar de ideal, é considerado de difícil concretização em turmas com um elevado número de alunos como acontece na atualidade. A terceira situação não gera, da parte de Luísa, qualquer reação.

Esta professora tem consciência da heterogeneidade dos seus alunos. A consciência inicial que a levou a percecionar como domínio de diversidade a classe social não se reflete nas suas práticas, já que ao longo da sua narrativa não foi encontrada qualquer referência a práticas que tenham sido adotadas na sequência de diferenças que decorrem da pertença a classes sociais diferentes. Diferente é o que ocorre com o outro domínio de diversidade percecionado: as capacidades. Neste contexto é notório que a professora orienta a sua atividade de modo a adaptar-se a diferenças resultantes de dificuldades encontradas nos alunos. Da sua atuação é possível perceber que há uma tentativa de desenvolver o trabalho de modo a que esses alunos consigam alcançar o patamar exigido para um aluno considerado normal/padrão.

No contexto do ensino no estabelecimento prisional a atuação da professora é diferente, muito contribuindo o facto de se tratar de um ensino que, à partida, é mais individualizado e orientado para o respeito pelo ritmo de aprendizagem do aluno. Considerando que, à exceção da etnia cigana, nenhum dos restantes domínios de

diversidade foi percebido como fator que condiciona a aprendizagem, a entrevistada segue o princípio orientador do ensino recorrente, desenvolvendo em contexto de aula atividades que procuram ir ao encontro do aluno, quer no que se refere às capacidades, quer no que se refere ao ritmo da aprendizagem. Não foi encontrado, ao longo da narrativa, qualquer indício que permitisse perceber que Luísa procura introduzir na sua prática pedagógica aspectos relacionados com a diversidade percebida e, por esta razão, são usadas atividades e experiências de aprendizagem previamente construídas e fornecidas pelas editoras. Não registámos a existência de qualquer atitude/ação que nos permitisse perceber que Luísa se informou sobre aspectos relacionados com cada um dos domínios percebidos no sentido de pensar em estratégias e experiências de aprendizagem específicas. A diversidade parece não estar introduzida na preparação das atividades e experiências de aprendizagem, bem como no estilo de ensino que é adotado.

Conclusão

O universo desta professora desenvolve-se em dois planos que correspondem aos dois contextos de ensino diferentes. A sua vasta experiência profissional e sua experiência pessoal condicionam a percepção que faz da diversidade.

Situando-nos no plano da escola regular, Luísa tem consciência de que os alunos provêm de classes sociais diferentes. À classe social corresponde um *background* cultural que Luísa considera ser facilitador/inibidor da vida escolar do aluno, mas não há a percepção de que esta diferença de *background* pode ser geradora de uma desigualdade de oportunidades que pode ser atenuada a partir da adoção de algumas estratégias específicas. As capacidades são o domínio de diversidade gerador de alguma resposta em termos pedagógicos, uma resposta que é estruturada no pressuposto de um entendimento das capacidades como *deficit* que é necessário compensar, através da adaptação do discurso às necessidades dos alunos e através de aulas de apoio.

A mesma linha de atuação é encontrada ao nível das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola no estabelecimento prisional. Luísa limita-se a constatar que os alunos são diferentes por causas da etnia, da raça, da orientação sexual, da religião, mas tal como aconteceu anteriormente, esta constatação não é acompanhada da consciência das implicações ao nível do processo de aprendizagem e, consequentemente, ao nível do processo de ensino. Neste sentido, as práticas pedagógicas que Luísa desenvolve têm como base o recurso a materiais previamente construídos, utilizados no pressuposto de que o ritmo de aprendizagem de cada um é

respeitado. Este respeito, importa salientar, decorre da natureza do ensino recorrente e não tanto de uma decisão pessoal por parte de Luísa como reação a uma assunção plena da diferença.

A análise interpretativa do posicionamento de Luísa em relação à perceção da diversidade e ao impacto desta perceção ao nível das práticas pedagógicas tem que ter como referência os dois contextos em que se desenvolve a atividade profissional da entrevistada.

Começando pelo contexto do que Luísa designa de escola normal podemos verificar que, dos dois domínios de diversidade identificados - a classe social e as capacidades, apenas estas últimas são capazes de gerar alguma modificação ao nível da prática em sala de aula. A este respeito, Luísa diz-nos que altera o seu discurso⁸⁸ de modo a aproximá-lo dos alunos e que propõe aulas de apoio para os alunos, aulas que ela própria leciona. As aulas são preparadas para o grupo turma. Admitindo que as turmas podem ter um perfil próprio, Luísa refere que, aquando da preparação da aula, existe uma preocupação em adaptá-la a este perfil. Podemos perceber que Luísa, quando confrontada com uma turma, apesar da diferença que perceciona nos alunos, ensina a todos o mesmo da mesma maneira. A exceção prende-se com o domínio das capacidades, mas aqui mantém-se, na essência, o mesmo princípio uma vez que só o tempo e o discurso sofrem alterações. Tomando como referência os níveis de educação multicultural de Banks (1988,2013b), podemos inserir a atividade pedagógica no nível contributivo.

Passemos à análise do outro contexto em que Luísa desenvolve a sua atividade profissional, o da escola no estabelecimento prisional. Aqui, Luísa entra em contacto com um leque mais alargado de domínios de diversidade: a raça, a etnia, a religião e até a orientação sexual. Considera que nenhum nestes domínios condiciona a aprendizagem⁸⁹ e não encontramos indícios de que Luísa tenha consciência de que associados a estes domínios podem estar associados estilos de aprendizagem e vivências específicas a ter em conta no desenvolvimento do ato de ensinar. Verificámos que Luísa desenvolve um ensino fundamentado no respeito pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno, mas esta atitude decorre de uma exigência do ensino recorrente, havendo o recurso a estratégias e materiais pré- construídos. Luísa é uma professora que ensina a alunos diferentes, em tempos diferentes, o mesmo e da mesma maneira. É ao nível do clima de aula que Luísa revela uma atitude de

⁸⁸ Lembramos que as capacidades, para esta professora, não estão apenas associadas às necessidades educativas especiais. Luísa fala de dificuldades de aprendizagem e até de falta de estudo.

⁸⁹ Exceção deita à etnia. A respeito do seu trabalho com alunos ciganos na escola no Estabelecimento Prisional, Luísa refere que esta etnia revela dificuldades ao nível das capacidades e que dificultam a aprendizagem. Associa estas dificuldades ao baixo nível de escolaridade.

integração da diversidade na sua prática pedagógica. Reunindo numa mesma sala alunos de diferentes raças, etnias, religiões e ainda de orientação sexual, a sua ação em contexto de aula passa muitas vezes pela gestão de conflitos que tendem a exponenciarem -se pelo facto dos alunos estarem em situação de reclusão. Neste contexto a diversidade é integrada na sua atuação enquanto professora. Luísa apela ao respeito pelas diferenças, salientando a vertente enriquecedora da existência de diversidade. Trata-se de uma atuação que tem uma dimensão sobretudo ética que está comprometida com o desenvolvimento de atitudes e de valores que impeçam preconceitos e discriminações.

Na sequência do que acabamos de referir a atuação de Luísa poderia ser integrada no nível de ação social, o último nível de integração da diversidade no currículo, diz Banks (1988, 2013b), nas práticas pedagógicas afirmamos nós. Contudo, quando Banks (1988, 2013b) se refere a este nível, fá-lo no pressuposto de que nos níveis anteriores a integração da diversidade no currículo foi acontecendo progressivamente e de diferentes modos, ao ponto de gerar uma transformação daquele ao nível da sua natureza e estrutura. Só depois desta transformação ocorrer é que se passa ao nível da ação social, onde a escola deixa de funcionar apenas como uma transmissora de conhecimentos ligados à diversidade, para se tornar numa instituição que procura desenvolver atitudes que se reflitam a nível social em termos de prevenção de preconceitos e da discriminação. Assim, apesar de Luísa desenvolver, em contexto de aula, uma preocupação face à diversidade, salientando a sua vertente enriquecedora que utiliza para gerir conflitos e para diminuir o preconceito e a discriminação, não é acompanhada por uma integração da diversidade ao nível do ato de ensinar, quer através de uma alteração do estilo de ensino, quer através da introdução de elementos associados à diversidade nos materiais que constrói. Do que ficou dito concluímos que a atuação pedagógica de Luísa, no contexto do estabelecimento prisional, não se insere em nenhum dos níveis de Banks (1988,2013b).

6.2. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA COLINA DAS ROSAS

6.2.1. FRANCISCA: PERÍODO DE SERENIDADE

Eu digo sempre que não fui para a educação especial para terminar carreira, porque no meu tempo as pessoas iam para a educação especial no final de carreira. Havia o mito de que na educação especial não se faz nada. A educação especial não estava montada como agora está, em que é um grupo de recrutamento. A passagem na educação especial é por sensibilidade grande, por gostar desta área e acho que ainda tenho muito para dar⁹⁰.

Francisca, Professora de Educação Especial, 26 anos de trabalho docente.

O retrato

Francisca surpreendeu-nos com a sua história de vida. Aos 4 anos acompanhou os pais que emigraram para França numa altura em que, como nos disse, os portugueses eram vistos como um povo pobre e desfavorecido. As suas palavras são sugestivas e muito vivas:

Já não sou do tempo de viver em bairros de lata, os meus pais não foram viver na “bidonville”, mas fomos viver para casas muito pobres. Eu vivia num bairro francês e nós éramos, juntamente com os meus tios, os únicos portugueses. Os meus pais não viveram só na comunidade portuguesa e isso foi uma mais-valia

E para Francisca foi uma mais-valia porque as suas amigas de escola eram francesas. Na escola francesa frequentou o 1.º ciclo e apesar de não dominar a língua, depressa se destacou pelas suas capacidades. Como refere:

Às vezes digo que Deus foi sempre muito generoso connosco, principalmente comigo e com o meu irmão que fizemos a escola lá porque dentro da escola francesa eu fui sempre boa aluna.

Acerca desses tempos as memórias de Francisca são povoadas por vários acontecimentos:

⁹⁰ Extraído da transcrição da entrevista realizada a esta professora e que consta d Anexo II. A escolha desta epígrafe é da nossa responsabilidade e fizemo-lo na sequência do tratamento da constelação de narrativas produzidas em torno desta entrevistada. É nosso entendimento que o extrato que escolhemos dá conta da singularidade que determinou a paisagem que lhe corresponde.

Na escola francesa fazia-se rankings dentro da turma e nós sabíamos, dentro da turma, dos 25 alunos que a constituíam, em que lugar estávamos. Na minha caderneta diz mesmo: 3/25, isto é, eu era a terceira melhor em 25 alunos.

Esta escola que hierarquiza os alunos é também a escola que aplica castigos:

O meu primo, que tinha muitas dificuldades de aprendizagem, quando não fazia as coisas bem- eu tenho esta imagem gravada na minha memória- o castigo que tinha era o de circular no recreio com umas orelhas de burro. Aquilo doía-me porque ele era meu primo e era português. Estava ali toda uma nacionalidade exposta.

A própria Francisca viveu a crueldade dos castigos, porque como era uma aluna muito faladora também foi castigada:

O único castigo que tive tinha a ver com o facto de ser faladora: ia para o fundo da sala, virada para a parede, com fita-cola na boca.

Com 10 anos Francisca regressa a Portugal e é integrada no 1.º ciclo que termina de um modo que é pelo menos estranho:

Estive um dia no 1.º ano e depois a professora viu que eu tinha competências para mais e passei para o 3.º ano. E andei um mês no 3.º ano (...). Passei para o 4.º ano. (...). Depois fiz até ao 9.º ano.

Sendo a mais velha de cinco filhos, e não tendo os pais a hipótese de garantir a todos eles os estudos, Francisca vai trabalhar. Importa perceber que, na altura se assistia no concelho a uma explosão da indústria têxtil e da indústria de mobiliário e depressa se enraizou a ideia de que os filhos deviam aproveitar as oportunidades de emprego e ajudar os pais⁹¹. É na maior fábrica de confeção, que empregava um setor importante da população feminina do concelho, que Francisca vai trabalhar. O desejo de ser professora, que desde os 10 anos a alimentava, leva-a a frequentar o ensino noturno de modo a terminar a formação secundária. Foram anos de sacrifício como podemos perceber pela sua narrativa:

Eu trabalhava de dia 8 horas de pé, com 16 anos. No primeiro ano trabalhei das 8 às 18 horas. Ao fim desse ano colocaram-me no turno das 6 da manhã às 2 da tarde. Eu deitava-me à meia-noite e meia [por causa das aulas]. Dormia 5 horas e tinha 17 anos. Só para ver a minha vontade e a convicção para seguir o meu objetivo! Trabalhei 2 anos, fiz até ao 11.º ano, porque nessa altura não era obrigatório o 12.º ano para dois cursos: professora primária e enfermeira.

⁹¹ Assiste-se a uma verdadeira “fuga” da escola que se irá manter no concelho durante vários anos e que está na origem de dois factos: por um lado a elevada taxa de absentismo e de abandono escolar, só recentemente em processo de inversão, por outro lado o baixo nível de escolaridade dos encarregados de educação na atualidade. (Nota nossa)

Na altura, os pais, face à persistência e ao esforço com resultados positivos, permitem-lhe que deixe de trabalhar e que continue os estudos. A reação é imediata:

(...). Eu termino a fábrica na sexta-feira às 6 da tarde e entro no magistério na segunda-feira às 9 da manhã. Só não trabalhei no sábado e no domingo.

Frequenta o curso durante três anos e começa a trabalhar como professora do 1.º ciclo. Nos primeiros seis anos trabalha em escolas por todo o país, mas depois começa a trabalhar em escolas do concelho. É aqui que começa a lidar com a diferença. Às suas turmas chegam alunos de etnia cigana, alunos de raça negra e depois alunos com deficiência. Neste período começa a desenvolver o gosto pela educação especial, faz uma especialização e quando surge uma vaga em educação especial concorre e é colocada. É por esta razão que, quando lhe realizámos a entrevista, Francisca surge na qualidade de professora de educação especial. Assim, durante 15 anos Francisca foi professora do 1.º ciclo e os últimos 11 anos de atividade profissional têm ocorrido na educação especial. Atualmente a sua função de professora é desempenhada em paralelo com o trabalho na equipa do diretor do Agrupamento.

Durante a realização da entrevista e depois, quando tivemos a oportunidade de ler o documento que contém o Projeto Educativo do Agrupamento, percebemos até que ponto a sensibilidade de Francisca para o trabalho com a diferença surge plasmada no documento que orienta a ação do Agrupamento. Com efeito, Francisca apareceu-nos como uma pessoa determinada em desenvolver uma política de inclusão que procura adaptar a escola a um perfil de aluno que se afasta do perfil de aluno que habitualmente encontramos nas escolas. A sua abordagem aos alunos com necessidades educativas especiais e aos alunos de etnia cigana implicou a adoção de medidas inovadoras e de estratégias que vieram mexer com o *status quo* do Agrupamento, refletindo-se num Projeto Educativo que se assume a cidadania como uma área prioritária de intervenção, dando ênfase ao trabalho e à convivência com a diversidade e a diferença.

A paisagem

Para dar conta da paisagem que corresponde ao retrato que acabámos de apresentar elaborámos o mapa que consta da **Figura 10** e que passamos a explorar.

Quando fomos desenhar a paisagem correspondente ao retrato de Francisca percebemos que as suas experiências profissionais e pessoais condicionavam o

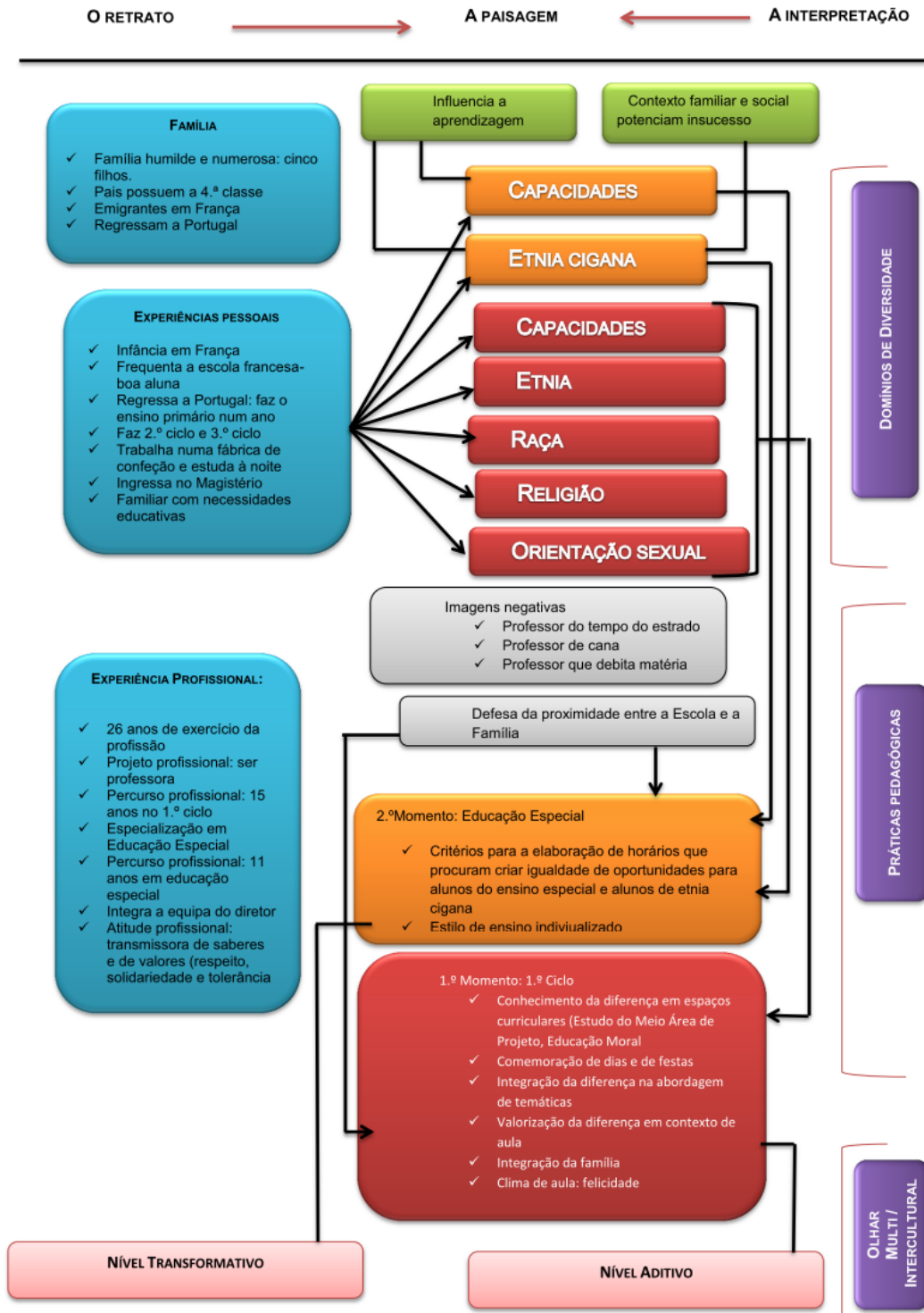


Figura 10: representação visual das relações encontradas no retrato e na paisagem de Francisca.

modo como teríamos de representar as questões da diversidade e das práticas pedagógicas. Percebemos, também, que estes cenários teriam que ser representados em dois núcleos correspondendo aos dois momentos em que se divide a atividade profissional de Francisca: um núcleo correspondente aos primeiros quinze anos de atividade docente no 1.º ciclo; um núcleo que corresponde aos últimos onze anos em

que Francisca é professora do ensino especial. No mapa estes dois momentos são representados a cores diferentes. O núcleo correspondente à atividade no 1.º ciclo surge representado a vermelho e o núcleo correspondente à atividade no ensino especial surge representado a laranja.

A questão da diferença associada à diversidade é uma questão de fundo na paisagem desta professora. Como refere, desde o início da sua atividade profissional que trabalhou com turmas onde existia a diversidade, como se pode ver no extrato a seguir apresentado.

Eu nunca tive turmas homogêneas, porque quando comecei a dar aulas chegávamos às escolas, éramos as mais novas e as turmas estavam feitas. O que é que acontecia? Tínhamos professores que tinham turmas fantásticas. Eles tinham turmas homogêneas. Eram meninos que a nível académico iam ter resultados belíssimos. E depois havia um conjunto de meninos que ficavam para os outros professores e que eram os professores que chegavam novos à escola.

O trabalho com a diferença não a preocupa, considera mesmo ter uma sensibilidade para as questões da diversidade que foi aprimorada através do seu percurso de vida e o próprio percurso profissional, que a fizeram deparar-se com raças, culturas e línguas diferentes. No mapa a direção das setas pretende dar conta desta relação estabelecida por Francisca. Quando, à semelhança do que fizemos com os outros sujeitos participantes do estudo, a confrontámos com os cartões nos quais se encontravam escritos cada um dos domínios de diversidade e lhe pedimos que indicasse aqueles que considerava serem característicos dos alunos com quem trabalhava, Francisca, como seria de esperar, referiu as capacidades. Trabalhando na educação especial, são as capacidades associadas a *deficits* de aprendizagem que dominam no universo dos seus alunos. Encontrámos em Francisca uma reflexão sobre os alunos com necessidades educativas especiais que testemunha o nível de profundidade que caracteriza o seu posicionamento em relação à educação especial e a atitude criativa com que assume o exercício da sua atividade. Com efeito, como professora do ensino especial, Francisca vê no exercício das suas funções a oportunidade de encontrar soluções que permitam resolver problemas dos alunos que tendiam a ficar fora do ensino especial, nomeadamente os alunos provenientes de famílias desestruturadas.

Baseando-se na Classificação Internacional de Funcionalidade⁹² (CIF), Francisca consegue o alargamento da educação especial a alunos que habitualmente ficavam excluídos. Como refere:

⁹² O Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, vem revogar um conjunto de normativos e de artigos pelos quais se encontrava disperso um conjunto de procedimentos relacionados com a educação especial.

A CIF veio valorizar os fatores ambientais o que permitiu a inclusão de alunos no ensino especial. As famílias desestruturadas que não intervêm junto dos meninos fazem com que eles cheguem à escola com déficits gravíssimos. E o que é que se faz com estes meninos quando eles não conseguem acompanhar a turma, alguns mesmo com adequações curriculares? Acabam por ter currículos específicos.

A sua ação, e na sequência da posição que ocupa a nível da direção da escola, traduziu-se numa alteração das regras que estavam instituídas, nomeadamente no que concerne à elaboração de horários. Mais uma vez damos a voz a Francisca:

...sempre foi uma luta grande quando viemos para aqui em 2009 [referia-se ao início da sua atividade enquanto membro da equipa do Diretor], porque as melhores turmas ficavam de manhã e eu sempre disse que quando viesse para a direção de uma escola os critérios tinham que ser diferentes, porque os meninos que deviam ter prioridade eram os meninos mais desfavorecidos, os meninos com deficiência, os meninos de etnia cigana.

As razões apresentadas para proceder a esta alteração são expostas. Em relação aos alunos com deficiência:

Há que ver que os níveis de concentração são muito maiores da parte de manhã, a nível da fisioterapia é mais fácil para se realizar⁹³.

Em relação aos alunos de etnia cigana:

Partindo do pressuposto de que todos os alunos têm necessidades educativas no quadro de uma diversidade de características e de necessidades, o Decreto-lei afirma a existência de alunos que se distinguem pelo facto de terem necessidades educativas especiais que exigem do sistema educativo uma atuação específica. No ponto 1, do artigo 1.º afirma-se que é a estes alunos com «...limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia do relacionamento interpessoal e da participação social» que se dirige a educação especial. O mesmo decreto estabelece os processos de referenciação das crianças e jovens, bem como o processo de avaliação a realizar. A avaliação, de acordo, com o ponto 3 do artigo 6.º do Decreto-lei, concretiza-se na elaboração de um relatório técnico-pedagógico no qual constam «... os resultados decorrentes da avaliação obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, conhecida como CIF» A CIF organiza a informação relacionada com a saúde em duas partes: Funcionalidade e Incapacidade e Fatores Contextuais. São consideradas componentes da Funcionalidade e da Incapacidade, o corpo e atividades de participação. Os Fatores Contextuais estão divididos em dois componentes: fatores ambientais e fatores que não estão classificadas na CIF devido à grande variação social e cultural. A entrevistada, na narrativa, salienta os fatores ambientais. A respeito dos fatores ambientais o documento refere que «... constituem o ambiente físico, social e atitudinal no qual as pessoas vivem e conduzem a sua vida. Esses fatores são externos aos indivíduos e podem ter uma influência positiva ou negativa sobre o seu desempenho enquanto membros da sociedade, sobre a capacidade do indivíduo para executar ações ou tarefas, ou sobre a função ou estrutura do corpo do indivíduo». (2004:19). Os fatores ambientais estão organizados em dois níveis distintos: i) individual, constituído pelo ambiente imediato do indivíduo e inclui as características físicas e materiais do ambiente em que o indivíduo se encontra; ii) social, constituído por estruturas formais e informais, serviços e regras de conduta ou sistemas da comunidade ou cultura e inclui organizações e serviços relacionados com o trabalho, com atividades na comunidade, bem como leis, regulamentos, regras formais e informais, atitudes e ideologias.

⁹³ O que a entrevistada pretende salientar é que ao terem as aulas de manhã, os alunos podem ter as sessões de fisioterapia da parte de tarde, numa altura em que é mais fácil arranjar horário.

... sabemos que estes de tarde não vêm à escola e se a escola os vai colocar de tarde garantidamente vamos ter absentismo e abandono escolar.

A etnia e as capacidades são apresentadas como dimensões que condicionam a aprendizagem. Contudo, a narrativa de Francisca, no que a este aspeto diz respeito, segue uma direção que entendemos à luz da sua própria história pessoal e profissional. O seu contacto com alunos de etnia cigana leva-a a ter consciência que há características inerentes à etnia que podem constituir um obstáculo à aprendizagem e comprometer o sucesso escolar. No caso concreto dos alunos de etnia cigana, o contexto familiar e social em que os alunos vivem fazem com que não haja um acompanhamento em casa, o que potencia o insucesso. Em relação às capacidades há um assumir claro de que influenciam a aprendizagem. Os alunos com quem trabalha são exemplos do que acontece quando ocorrem *deficits* ao nível dessas capacidades. Pelo contrário, a presença destas capacidades, em pleno, num indivíduo, permite ultrapassar as barreiras que outros fatores podem colocar à aprendizagem, como por exemplo, a classe social e a língua. Percebemos nesta posição a influência da sua história de vida. Foi o facto de ter sido uma aluna com capacidades, que fez com que ultrapassasse as dificuldades que lhe foram colocadas pela língua quando foi para França com os pais. Como diz:

Vou para um país onde ainda mal falava o português, porque só tinha 4 anos. Os meus pais são pessoas pouco letradas, tinham apenas o 4.º ano e por isso o meu português era muito fraquinho. Vou para um país diferente e nunca frequentei a escola portuguesa. Tive que me adaptar a uma segunda língua, tive que a aprender, desconhecendo-a os meus pais. Mas se calhar tive a sorte de ter estas capacidades. Ora, tendo estas capacidades consegui integrar-me.

É também a sua história pessoal que invoca para mostrar como as capacidades podem ajudar a ultrapassar as limitações colocadas pela classe social.

... os meus pais foram emigrantes, precisaram de melhorar a vida em termos financeiros. Não éramos pessoas com recursos e vivíamos com pouquinho, porque só o meu pai trabalhava e a minha mãe era doméstica e, além disso, éramos cinco filhos. Quando vim para aqui e fui para o 7.º ano de escolaridade eu não tinha livros. Eu fiz o 3.º ciclo sem livros e mesmo assim fui uma boa aluna. (...). Mesmo quando fui tirar o curso, tinha muito pouco material quando comparada com as minhas colegas (...) mas estavam lá as capacidades. Os meus pais acompanhavam-me, valorizavam a escola, mas não tinham tempo para se sentar e ajudar-me em alguma coisa e nunca pude ter explicações, porque eles não tinham possibilidades.

Estamos, pois, perante uma professora cuja prática é influenciada pelos domínios de diversidade que perceciona. O mapa que elaborámos procura dar conta da relação entre a percepção da diversidade e a prática pedagógica.

Passemos agora ao núcleo que corresponde aos primeiros 15 anos de exercício da profissão. O que podemos verificar é que também aqui a questão da diversidade ocupa um espaço importante. Partindo da narrativa que realizou, podemos construir uma espécie de história da diversidade que foi caracterizando as escolas do concelho. Percebemos o modo como a raça começou a surgir nas escolas do 1.º ciclo. Francisca fala-nos do único aluno de raça negra que existia na escola onde trabalhava⁹⁴ e que foi inserido numa turma que lhe atribuíram. Francisca apresenta-o como um aluno muito complexo que nenhum professor queria que fizesse parte do seu grupo de trabalho:

Lembro-me no primeiro dia de aulas. Ele estava no quadro, a pegar no giz e a encharcar-se de giz e perguntei-lhe: - O que estás a fazer? E ele disse: - Ó professora, é para eu ficar branquinho.

Depois foram chegando os alunos de etnia cigana. Francisca fala-nos de uma menina de 14 anos que não sabia ler nem escrever que foi integrada na mesma turma de modo a que pudesse adquirir uma leitura funcional que lhe permitisse defender-se na vida. E depois, continua Francisca:

começaram a aparecer meninos com deficiência em maior número, porque instituições [sociais privadas] acabaram e os meninos tiveram que ir para o ensino regular.

Finalmente surgiu um aluno que só falava francês e que era filho de um jogador de futebol. Também este foi integrado na mesma turma. Portanto, nesta turma, Francisca juntou diferentes dimensões de diversidade: a raça, a etnia, a língua e as capacidades, estas últimas associadas a alunos com necessidades educativas especiais.

Confrontada com esta diversidade Francisca desenvolve uma prática pedagógica onde é dada ênfase ao conhecimento da diferença que ocorre em espaços curriculares constituídos por disciplinas como, por exemplo, Estudo do Meio, Religião Moral e ainda Área de Projeto. Para além destes espaços curriculares há a comemoração de dias e de festas que são momentos que servem de pretexto ao trabalho com a diferença. Francisca refere o Dia Internacional da Criança e o Dia Internacional da Pessoa com a Deficiência e festas como o Carnaval. Há ainda o aproveitamento

⁹⁴ Hoje, o facto de haver muitos filhos de jogadores de futebol faz com que na população escolar seja possível encontrar alunos negros. Contudo, no tempo em que decorreu a atividade profissional da entrevistada, no 1.º ciclo não era frequente a existência, nas escolas do concelho, de alunos de raça negra.

da própria aula quando surge o tratamento de alguma questão, como por exemplo o casamento, aproveitando o facto de ter alunos de etnia cigana. Vejamos o que é dito a propósito desta situação:

Temos a etnia cigana, vamos falar de tudo, falámos do casamento. Então temos que aproveitar ali uma tradição para explorar aquilo juto dos outros, par eles conhecerem. E eles conhecem e gostam e depois há a partilha de culturas que é altamente enriquecedora. Isto acho que potencia as aprendizagens e ficam com muito mais cultura geral que eu acho que é muito bom.

O conhecimento da diferença é acompanhado pela sua valorização que ocorre nas situações do dia-a-dia e que se prendem com situações de aula. Como Francisca refere, trata-se de, em relação aos que são diferentes:

... promover as aprendizagens e aquilo que eles fazem, destacá-los perante os outros, valorizá-los constantemente.

Paralelamente, e consciente de como as questões da diferença podem ser melindrosas, quer para aquele que é diferente, quer para os outros com os quais convive, Francisca opta por desenvolver uma postura de transparência. Ficámos a perceber este modo de atuar quando fala do momento em que teve que inserir numa turma de alunos do 1.º ciclo, uma aluna de etnia cigana com 14 anos. Eis como descreve a sua ação:

Reuni com os pais, porque a diferença de idades entre esta aluna e os restantes alunos era muito grande, para ver se eles aceitavam, uma vez que não havia uma obrigação legal (...). Eu lembro-me de os pais irem à reunião, eu ter colocado a questão e os pais não colocaram qualquer problema. A única coisa que acontecia é que ela era muito grande e teve que ir para a mesa mais ao aldo

Uma outra situação permite perceber outra perspetiva da sua atuação. Aqui tratava-se de um aluno que era Testemunha de Jeová.

Eu chamava os pais [do aluno] porque o que acontecia é que eu mandava um trabalhinho [ligado às crenças] e aquele menino também queria fazer (...) Mas eu não o fazia sem falar com os pais e informava que o filho queria fazer o mesmo trabalho que os outros (...) Aqui os pais diziam que não se importavam, até porque nestas circunstâncias a criança iria sentir-se excluída.

Quando lhe perguntámos os princípios que orientavam o exercício da sua profissão, Francisca refere a transmissão de saberes e os valores nos quais destaca o respeito, a solidariedade e a tolerância. A afirmação da faceta valorativa vai ao encontro do Projeto Educativo do Agrupamento que assume como área de intervenção

prioritária a cidadania associada ao desenvolvimento dos valores. Para a entrevistada, e à semelhança do que encontramos noutras entrevistadas, a escola não pode ser vista apenas como instrução. Os alunos têm que aprender, mas

... o professor tem que estar próximo dos alunos. Não concebo um professor do tempo do estrado, da cana e que debita matéria.

O professor tem que estar próximo e atento ao aluno de modo a perceber se o aluno está bem, se há algum problema emocional.

A Família representa um papel muito importante. Francisca afirma que sempre foi muito criticada entre os seus pares por ser uma defensora da proximidade entre a Escola e a Família. A Família é importante no acompanhamento aos trabalhos de casa, porque quando os alunos chegam a casa os pais devem tentar acompanhá-los, ainda que não tenham muito tempo para o fazer e ainda que estejam cansados.

Eu também sou mãe. Ainda ontem cheguei a casa tarde, mas a pequenita esteve a fazer um Power Point para apresentar em Ciências e disse-me que eu teria que dar uma vista de olhos. Pus o jantar a fazer e fui estar com ela. É isto que temos de fazer! Eu sei que custa, mas temos que fazer este esforço porque se eles não sentem isto, este acompanhamento por parte dos pais, eles acabam por se desleixar.

É com amargura que verifica que a maioria dos pais não entende deste modo a articulação entre a Escola e a Família. Apesar de revelarem estar atentos às coisas da escola, os pais ultrapassam uma barreira que, no entender de Francisca, não deveria ser ultrapassada.

Acho que se intrometem demasiado no trabalho do professor, nas práticas letivas, na parte pedagógica. O que lhes é pedido é que acompanhem os filhos em casa, agora questionar constantemente aquilo que o professor faz!

Conclusão

Analisemos, agora, a prática pedagógica de Francisca a partir dos níveis de educação multicultural que são propostos por Banks (1988, 2013b). Até que ponto é que a perceção que Francisca tem acerca da diversidade influencia a sua prática pedagógica?

De um modo diferente daquele que encontramos nos casos já apresentados, a atividade profissional de Francisca é claramente influenciada pela diversidade, quer nos coloquemos no núcleo constituído pela educação especial, quer nos coloquemos no domínio constituído pela sua atividade enquanto professora do 1.º ciclo. Percebemos que Francisca não se limita a constatar que os alunos com quem trabalha são diferentes entre si, Francisca age motivada pela perceção que tem da diferença e, deste modo, a sua prática é modificada para reagir à diferença percecionada. Esta

linha de atuação é comum aos dois momentos/núcleos em que dividimos a atividade profissional de Francisca, apesar de ser nosso entendimento que a modificação que é gerada ter características diferentes conforme nos coloquemos num ou noutro dos momentos/núcleos.

Começamos por interpretar as práticas pedagógicas desenvolvidas por Francisca enquanto professora de educação especial.

A narrativa produzida por Francisca permite perceber que as capacidades associadas a alunos com necessidades educativas especiais geraram uma alteração na dinâmica da escola. O mesmo aconteceu em relação com os alunos de etnia cigana. Em relação a estes, Francisca faz uma leitura mais abrangente da influência que a etnia pode ter ao nível da vida escolar do aluno. Dizemos que é uma leitura mais abrangente, porque Francisca não salienta apenas a existência de especificidades associadas à etnia, mas acrescenta que estas podem comprometer o percurso escolar destes alunos, não só em termos de assiduidade, mas também de sucesso escolar. Por esta razão, e enquanto professora de educação especial, Francisca fundamenta-se num conjunto de ferramentas legais para proceder à inserção destes alunos no âmbito da Educação Especial, possibilitando melhores condições para a sua inclusão na escola. Estas condições passam, não só por garantir a estes alunos outras condições de aprendizagem mais consentâneas com as dificuldades que resultam do contexto social, económico e cultural em que vivem, mas também por alterar a estrutura de funcionamento da escola. Este último aspeto pode ser testemunhado quando Francisca afirma que as turmas que têm alunos de etnia cigana são turmas que têm aulas da parte da manhã. Podemos concluir que Francisca modifica a escola para esta se aproximar das exigências que são colocadas pelos alunos de necessidades educativas especiais e pelos alunos de etnia cigana. Por esta razão, podemos interpretar a sua prática pedagógica como estando integrada no nível transformativo de Banks (1988; 2013 b) uma vez que na ação que desenvolve Francisca está interessada em alterar a organização da escola em função da diversidade.

Passemos à atuação de Francisca no momento correspondente aos primeiros 15 anos de exercício da sua atividade profissional.

São as escolas do concelho que servem de cenário à maior parte do período de docência que Francisca desenvolve no 1.º ciclo. É também neste concelho, de onde é natural, que Francisca vive. O que queremos dizer é que Francisca, ao contrário do que aconteceu com grande parte das professoras que entrevistámos, não exerceu a sua atividade profissional em contextos diversificados. Contudo, não se deve inferir daqui a imutabilidade da realidade escolar vivenciada por Francisca.

Como tivemos a oportunidade de afirmar, ao acompanharmos a narrativa que foi produzida por esta entrevistada, sentimos que acompanhávamos as mudanças que foram ocorrendo no concelho em termos de diversidade da população escolar.

A análise do mapa que elaborámos permite perceber que desde o início da sua carreira como professora do 1.º ciclo, Francisca trabalhou com uma população escolar heterogénea, onde são identificados como domínios de diversidade a raça, a etnia, a língua, as capacidades e a religião. Concluímos que Francisca percebe a diversidade e nas histórias que contou de alunos que não se inseriam dentro do perfil mais comum, bem como na avaliação crítica que fez de alguns procedimentos que encontrou instituídos na escola onde trabalhou, podemos perceber que, por um lado, não adotou uma atitude passiva e, por outro lado, o trabalho com a diferença foi encarado de um modo construtivo. Não podemos esquecer que, como foi afirmado, Francisca se define a si própria como uma pessoa aberta para as questões da diferença, facto que relaciona com a sua experiência enquanto filha e emigrantes que estudou em França. Por esta razão encontramos eco da percepção que tem da diversidade nas suas práticas pedagógicas. No mapa esta relação é traduzida através da seta que vai dos domínios de diversidade percebidos, até ao retângulo onde está representada a sua atividade profissional.

Mas de que modo é que a percepção da diversidade se reflete na prática pedagógica desenvolvida por Francisca? A análise que fizemos anteriormente permite perceber que Francisca integra a diferença de diferentes modos. Em primeiro lugar no plano dos conteúdos. Francisca aproveita a comemoração de dias e de festas como pretexto para trabalhar a diferença, promove um conhecimento da diferença em espaços como a Área de Projeto, estudo do Meio e Religião e Moral e, por último, aproveita a abordagem de algumas temáticas referidas no currículo para explorar diferenças de perspetivas resultantes da religião e da etnia, por exemplo. Não encontramos, ao longo da entrevista, qualquer vestígio que nos permitisse perceber que Francisca tem consciência de que alguns dos domínios de diversidade podem estar associados a estilos próprios de aprendizagem. Esta tomada de consciência poderia, eventualmente, conduzir a uma alteração dos estilos de ensino, acerca dos quais também não encontramos qualquer referência. Por isso, cremos ser possível afirmar que Francisca ensina do mesmo modo a alunos que são diferentes, o que explica o facto de ter feito referência à valorização das aprendizagens que são realizadas por alunos que não se inserem no perfil de aluno ideal. Defensora de um clima de aula no qual o aluno se sinta feliz, Francisca associa à transmissão de saberes a transmissão de valores como o respeito, a solidariedade e a tolerância. Interpretando a sua atuação ao nível do exercício da sua atividade enquanto professora do 1.º ciclo

podemos concluir que se insere no nível aditivo de Banks (1988,2013b). Com efeito a atuação de Francisca vai no sentido de não alterar o currículo, mas de lhe adicionar conteúdos e perspectivas que decorrem da diversidade dos alunos com quem trabalha.

6.2.2. HELENA: PERÍODO DE DESINVESTIMENTO

Os pais são recetivos, entendem, mas a sua prática é que muitas vezes falha. Falham, porque eu acho que os pais de agora são muito egocêntricos e vão continuar a ser, porque nas famílias, o valor atribuído ao relacionamento, ao respeito do outro, cada vez existe menos⁹⁵.

Helena, Educadora de Infância, 35 anos de trabalho docente.

O retrato

Helena recebeu-nos no Centro Escolar dos Cravos, um dos centros escolares que faz parte do Agrupamento de Escolas da Colina das Rosas. Estávamos na manhã do dia 23 de junho, véspera do dia de S. João no Porto. Fazendo jus ao ditado popular, estava um dia de nevoeiro. Quando chegámos à escola, alguns pais também estavam a chegar para trazer os filhos. Os portões exteriores estavam fechados e tivemos de tocar à campainha para que um funcionário nos permitisse o acesso ao recinto escolar. Previamente tínhamos marcado a entrevista e, por esta razão, bastou que nos identificássemos para que a nossa entrada fosse permitida. Entrámos juntamente com uma mãe que levava a filha ainda pequena e que chorava de um modo sufocante. Enquanto aguardávamos, já no interior do edifício, vimos uma auxiliar a aproximar-se e a dirigir-se à criança, chamando-a pelo nome e pegando nela ao colo. A mãe saiu em direção ao carro enquanto a menina, ao colo da auxiliar, se dirigiu para uma sala de onde se ouvia o som de vozes de crianças.

Helena chegou passado algum tempo. Na mão, trazia algumas folhas de papel em branco e uma caneta. Fomos conduzidos a uma sala de trabalho onde decorreu a entrevista e o tom suave e melodioso da sua voz reforçou as nossas expectativas. Sabíamos que iríamos entrevistar uma educadora infantil que se encontrava no último ciclo da carreira de professor e, por esta razão, contávamos encontrar uma profissional experiente cujo trabalho com crianças de tenra idade provavelmente fizera

⁹⁵ Extraído da transcrição da entrevista realizada a esta professora e que consta do Anexo II. A escolha desta epígrafe é da nossa responsabilidade e fizemo-lo na sequência do tratamento da constelação de narrativas produzidas em torno desta entrevistada. É nosso entendimento que o extrato que escolhemos dá conta da singularidade que determinou a paisagem que lhe corresponde.

desenvolver alguma espécie de serenidade e de afetividade no trato com as pessoas. Foi precisamente o que encontramos!

Num tom de voz calmo, Helena levou-nos ao longo do seu percurso pessoal e profissional. Ficámos a conhecer as suas experiências, os seus sentimentos, as suas esperanças, mas também as suas amarguras. Na sua narrativa, que acompanhou de palavras que foi escrevendo nas folhas em branco que trouxe consigo e de desenhos com os quais foi ilustrando o que os meninos faziam, deu-nos a conhecer um admirável mundo novo: o trabalho ao nível da educação pré-escolar. Para nós, que sempre trabalhámos nos anos terminais do ensino secundário, o contacto com Helena permitiu-nos perceber a importância do trabalho desenvolvido neste nível de ensino e o seu reflexo ao longo do percurso escolar de um aluno.

Na narrativa que Helena foi elaborando ao longo da entrevista, não pudemos deixar de ficar sensibilizados pela amargura que deixou transparecer em alguns momentos. Helena diz:

Quando comecei a trabalhar, era um prazer enorme ser educadora de infância, hoje não.

A responsabilidade é, em grande parte, atribuída aos pais de hoje que, no entender de Helena, se têm vindo a demitir do seu papel de pais.

A política, no fundo, está subvertida. Não há uma corresponsabilização das famílias no processo educativo, as famílias hoje demitem-se absolutamente dessa função educativa e a escola tem de fazer tudo, a instrução e a educação.

Para Helena nem sempre foi assim:

Antigamente as crianças chegavam ao jardim não com o objetivo de serem guardadas- hoje a função principal do jardim é a de guardar as crianças -, mas com o objetivo de as desenvolver (...). Os pais estavam em casa, as crianças eram criadas num ambiente familiar, iam para o jardim para socializar e para se desenvolver e eram mais calmas. (...). Hoje não consigo ler uma frase sem ter que parar para mandar calar um, para mandar estar quieto outro. A capacidade de atenção, de autocontrolo e de concentração das crianças é nula. Por causa da falta de dormir, pela falta de regras e pela falta de rotinas⁹⁶.

Para nós ficou evidente que Helena partilha da ideia de que para a maioria dos pais a infância não é percecionada como uma fase importante na vida de um ser humano, uma ideia que lhe custa a aceitar por duas razões. Em primeiro lugar, porque enquanto educadora de infância está consciente de que o futuro do indivíduo,

⁹⁶ De modo a tornarmos a mensagem da entrevistada mais clara editamos o texto da transcrição. Em anexo encontra-se a transcrição da entrevista sendo possível confrontar o texto original com o texto por nós editado.

quer em termos pessoais, quer em termos escolares é jogado nos primeiros anos de vida e, por esta razão, não dar importância a este período é comprometer o desenvolvimento do indivíduo. Em segundo lugar, porque a sua experiência pessoal é a concretização desta ideia. À medida que a entrevista decorreu percebemos que Helena nasceu no seio de uma família extensa na qual o seu pai foi o único de sete filhos a casar. Não admira, pois, que Helena e os seus irmãos, na qualidade de netos e sobrinhos únicos, tenham sido mimados pelos adultos que sempre acompanharam de perto o seu crescimento. É o avô, funcionário público, pessoa que Helena apresenta como alguém que valoriza a escola, que lhe paga os estudos que teriam que ser realizados fora do concelho. Lembramos que na altura, no concelho, apenas existiam escolas do ensino primário

O dia 25 de Abril de 1974, foi importante na vida de Helena. Em 1974 Helena havia terminado os seus estudos liceais e, em princípio, o seu destino seria a frequência do curso de medicina. O período conturbado que se seguiu ao 25 de Abril, num período de conjuntura política de esquerda, entretanto instalado, determinou que não houvesse admissões à faculdade e que todos os alunos teriam que fazer o serviço cívico de dois anos. Na altura Helena foi destacada para Montalegre, para fazer a alfabetização das pessoas. Como a família não a deixou ir e como não podia entrar na faculdade, decidiu fazer um curso de educação de infância para valorização pessoal. Fez um exame e foi admitida numa das duas escolas privadas que existiam no Porto: a Escola dos Brincos de Princesa.

Quando abre a hipótese de entrar em medicina falta apenas um ano para terminar o curso. Decidi terminar o curso, até porque na altura as Faculdades estavam a funcionar muito mal e resolvi deixar estabilizar. Tive logo uma proposta aliciente para trabalhar na Madeira.

Na altura, na Madeira, procedia-se à implementação da rede pré-escolar e o governo regional oferecia condições especiais àqueles que quisessem ir do continente até ao arquipélago. Helena decide embarcar nesta experiência. Desde esse momento não deixou mais a profissão. Depois de ter estado na Madeira, regressa ao continente onde o sistema pré-escolar começava a funcionar, ainda que não fosse obrigatório.

A paisagem

Como facilmente se entende, o desenho da paisagem que corresponde ao retrato que traçámos de Helena, não pode deixar de ser condicionado pelo facto da sua atividade profissional se desenvolver ao nível do ensino pré-escolar, que tem uma

especificidade que decorre dos objetivos a atingir e do nível etário da população escolar. Tendo presente as palavras de Helena, ficámos a saber que a maior parte das crianças que o frequentam, fazem-no apenas nos dois anos anteriores à entrada no 1.º ciclo, em grande parte devido ao facto de se assistir, no concelho, a uma valorização do papel dos avós no cuidado a prestar à criança nos primeiros anos de vida.

Na narrativa produzida por este sujeito de investigação, vimos emergir um novo domínio de diversidade associado à família e que Helena designou de “cultura de família”. Chamamos a atenção para o mapa que elaborámos e que apresentámos na **Figura 11**.

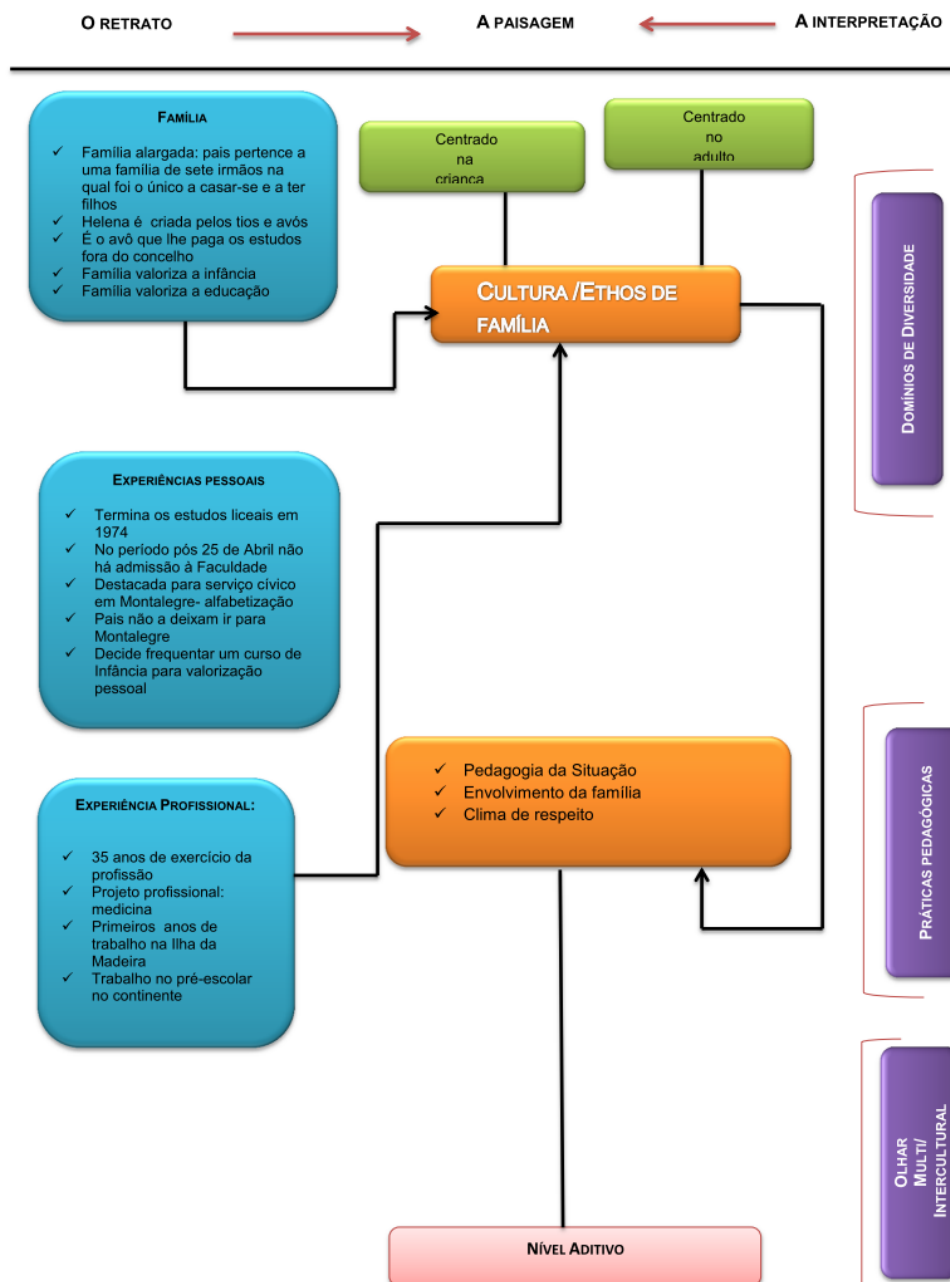


Figura 11: Representação visual das relações encontradas no retrato e na paisagem de Helena.

À semelhança do que fizemos nos mapas já apresentados, destacámos nas colunas do lado esquerdo os dados relativos à família e às experiências pessoais e profissionais da entrevistada. No centro, damos conta dos domínios de diversidade que encontramos na exploração que fizemos da transcrição da entrevista. De entre os sujeitos participantes do nosso estudo, Helena evidenciou-se por utilizar uma expressão que não encontramos nas outras entrevistas, a expressão “cultura de família”. A cultura de família, juntamente com a classe e o género, são os domínios de diversidade que encontra nas crianças com quem trabalha. É importante que esclareçamos o sentido que Helena atribui à expressão “cultura de família”. A narrativa produzida permite-nos perceber que a expressão não é usada para referir o nível de escolaridade dos pais ou a possibilidade de acesso a bens culturais, mas é usada para designar um *ethos* de família onde a criança é o centro da atenção dos adultos que com ela vivem e convivem.

Para Helena o *ethos* de família pode ser de dois tipos: um em que a criança é o centro da atenção do adulto, outro em que o centro é ocupado pelos adultos. Mas dêmos lugar às suas palavras:

Olhe, eu este ano tenho duas crianças que chegaram com um desenvolvimento saudável. São crianças serenas, que sabem ouvir, que sabem esperar pela sua vez para falar, que estão caladas, que pedem por favor, que dizem «obrigada». (...) São miúdos que foram criados pelos avós, deitam-se cedo, os pais falam muito com eles à noite e ainda lhes leem histórias. Está aqui o reflexo do ambiente educativo que têm em casa.

Em oposição a este ambiente educativo, ou se quisermos, a esta cultura de família, existe outra que se caracteriza por não dar atenção à criança. É um ambiente familiar que não desenvolve rotinas, como as das horas de alimentação, as horas de sono, onde os pais não falam com os filhos. Se por um lado Helena tem consciência de que hoje em dia as famílias passam por momentos difíceis, por outro lado, não deixa de salientar uma subvalorização das rotinas e o que chama de egocentrismo.

As famílias funcionam um pouco à vontade de cada um (...). As crianças não têm horas certas para se alimentarem, não têm horas certas para dormir, não há regras, como por exemplo, de quando estamos à mesa estamos todos sentados e direitinhos. Come-se uma garfada e corre-se, há o descontrole completo que se vai manifestar ao nível dos comportamentos. (...). Por exemplo, se acabarem de comer e lhes apetecer ir dar um passeio ao centro comercial, [os pais] é-lhes indiferente que esteja na hora de sono do bebé ou não. Põe-se o bebé no carrinho e vai tudo.

Considerámos importante destacar no mapa a existência destes dois *ethos* de família, uma vez que parece evidente que se constituem como os domínios de

diversidade percebidos por Helena nas crianças que tem a seu cuidado. Trabalhando ao nível do pré-escolar, que tem uma especificidade própria, quer pelos objetivos a atingir, quer pelo nível etário dos que o frequentam, os domínios de diversidade que encontramos no discurso das outras entrevistadas diluem-se. Apesar de identificadas por Helena, estes domínios passam a ser ultrapassadas pelo *ethos* família. Embora seja possível estabelecer uma relação entre a cultura da família, a classe social e a etnia, na narrativa de Helena esta relação não é estabelecida nem de um modo implícito nem de um modo explícito. Possivelmente esta ausência estará relacionada com o facto de Helena entender que a cultura de família é independente de fatores como a classe e a etnia. Mas, não possuímos nenhum dado que possamos apresentar de modo a legitimar esta leitura

A experiência familiar de Helena e a sua experiência profissional de 35 anos influenciaram, a nosso ver, o entendimento que tem de cada um dos domínios de diversidade. Para Helena, a sua família alargada foi determinante na sua vida e na sua construção como pessoa. Os seus tios, como vimos, mimavam-na a si e aos seus irmãos e é ao avô que Helena deve o ter continuado os seus estudos. Não é difícil perceber até que ponto é que a vivência familiar de Helena surge refletida numa das duas culturas de família que percebe. Por outras palavras, o que queremos dizer é que a percepção que Helena tem da diferença está relacionada com a sua experiência familiar. Por outro lado, um outro aspeto a considerar é sua experiência profissional de 35 anos de trabalho, que lhe proporciona um olhar temporal sobre a sua atividade profissional e uma percepção da mudança sobretudo ao nível da relação entre a criança e a família. Assim, enquanto antigamente as crianças eram criadas num ambiente familiar e iam para o jardim infantil para se desenvolverem e para se socializarem, hoje em dia os pais não prestam a atenção que deviam prestar aos filhos e ao colocarem-nos no ensino pré-escolar, fazem-no com o objetivo de que alguém guarde os seus filhos. O que queremos dizer é que também a experiência profissional de Helena contribuiu para a percepção da diversidade e para o entendimento que dela foi feito. No mapa procurámos dar conta das relações acabadas de explicitar através do recurso às setas que ligam a família e as experiências profissionais, aos domínios de diversidade.

Passemos ao núcleo constituído pelas práticas pedagógicas. Helena desenvolve uma prática orientada pelos objetivos que animam o ensino pré-escolar: desenvolver as competências que serão necessárias ao longo do percurso escolar das crianças, nomeadamente as competências necessárias ao cálculo mental e ao nível da preparação para a leitura e para a escrita. O desenvolvimento destas competências passa pela interiorização de rotinas e pelo trabalho ao nível da motricidade fina.

Paralelamente, há um trabalho que é desenvolvido ao nível da interiorização de regras de convivência. O que ressalta das palavras de Helena é a ideia de que a concretização destes objetivos está seriamente comprometida pela cultura de família e a vários níveis.

Ao nível da capacidade de atenção e de concentração:

As crianças não conseguem estar atentas, não conseguem ouvir, não conseguem estar caladas (...). O facto de a família não comunicar com eles, não lhes desenvolve essa capacidade de saber ouvir, de esperar pela vez.

Ao nível do relacionalmente interpessoal:

Hoje as crianças são muito agressivas, batem uns nos outros, não sabem partilhar as coisas, não sabem dividir, são muito egoístas. Não têm irmãos em casa, muitos são filhos únicos, nunca tiveram de partilhar nada, como é que depois hão de ser integrados num grupo onde vão ter que partilhar com 25?

Ao nível do desenvolvimento da motricidade fina:

Hoje chegam miúdos à escola com 5 anos que não sabem pegar num lápis. Antigamente não era possível isto porque uma criança com 3 anos pegava num pauzinho e ao brincar na terra já estava a desenhar. Hoje não deixam (...). Eles vivem nos apartamentos e nos apartamentos não podem fazer isso.

Ao nível da exploração do corpo:

As crianças não exploram o corpo, não brincam sozinha e é frequente chegar aqui uma criança com 5 anos que não tem o esquema corporal interiorizado. Nós detetamos isso pelos desenhos que fazem da figura humana e eles só fazem uma cara, os olhinhos e a boca, os braços a sair da cabeça e as pernas a sair da cabeça. Isto, porque eles não têm a possibilidade de brincar ao ar livre, de experimentar, de tomar consciência de que têm um corpo, que têm pernas, que as pernas saem do fundo do tronco, que os braços saem do tronco.

Estando comprometido o desenvolvimento das competências definidas para o pré-escolar, é todo o percurso escolar da criança que está posto em casa. Da parte de Helena há a consciência que, ao nível dos outros anos de escolaridade, os professores se devem confrontar com muitas dificuldades no exercício da sua atividade, dadas as dificuldades que já são sentidas ao nível do pré-escolar. Apesar de considerar que hoje em dia os alunos têm, na generalidade, capacidades intelectuais elevadas, também considera que dificilmente terão sucesso dado o elevado *deficit* de atenção e de concentração que apresentam.

Quando analisámos a narrativa de Helena, na parte em que são abordadas as práticas pedagógicas, percebemos que a sua atividade enquanto educadora tem

como base a sua formação acadêmica e é orientada para dar resposta às dificuldades que são reveladas pelas crianças oriundas de famílias cujo *ethos* está centrado na atenção ao adulto. Fruto do tempo atual, a maior parte das crianças revela dificuldades de atenção e de concentração, dificuldades no relacionamento interpessoal, da motricidade fina e da exploração do corpo. Helena trabalha a este nível, procurando criar nas crianças o respeito por regras, a interiorização de rotinas, o relacionamento interpessoal e o desenvolvimento da motricidade fina. Os conhecimentos adquiridos em contexto académico e a permanente atualização e inovação são postos ao serviço destes objetivos. Helena desenvolve o que denomina de pedagogia da situação criada no interior do Movimento da Escola Moderna⁹⁷, que complementa com o movimento *High-Scope*⁹⁸. Se o primeiro, procura educar a partir das situações vividas pela criança, como por exemplo o nascimento de um irmão que é aproveitado para explorar a matemática e a linguagem, o segundo trabalha a criança ao nível da organização e interiorização de rotinas. Para além do aproveitamento que faz dos conhecimentos aprendidos, Helena desenvolve atividades junto das famílias.

Para Helena a Família é um elemento fundamental na prática que desenvolve. Conhecedora do perfil que caracteriza a maior parte das famílias de hoje, Helena começa por promover o seu envolvimento logo no início do ano, organizando reuniões onde está presente uma psicóloga, que procura mostrar aos pais a importância da existência de regras e de rotinas em casa, bem como do descanso da criança. Depois, ao longo do ano letivo, negocia com os pais determinados projetos e envolve-os na sua concretização. Damos lugar às suas palavras para ilustrar alguns dos projetos que desenvolve. Um é o projeto de leitura.

... uma das coisas que eu desenvolvo muito é a leitura em família porque isso é um momento que tem várias vantagens: o estar sentado junto do filho; estar dedicado só a ele; o hábito de pôr o livro na mão e obrigar a criança a observar; o obrigar a estar atenta a ouvir. (...). Todas as sextas-feiras as crianças escolhem o livro que vão levar para casa com umas perguntas: quem é que leu a história? Onde leu? Em que altura do dia leu? Quais eram as personagens da história? Qual foi a personagem que mais gostou? O momento que mais gostou? Na segunda-feira trazem a

⁹⁷ O Movimento da Escola Moderna (MEM) defende um modelo pedagógico inspirado nos trabalhos de Celestin Freinet e que foi integrando progressivamente as perspetivas sócio construtivistas de Vigotsky e Brunner. Para o modelo pedagógico do MEM o grupo é considerado o agente provocador do desenvolvimento intelectual, moral e cívico, mais do que o professor (Folquet, 1999). O MEM propõe um currículo baseado nos problemas e motivações da vida (Niza, 1968, 1974, 2000).

⁹⁸ O modelo curricular *High-Scope* propõe uma abordagem aberta das teorias do desenvolvimento e práticas educacionais que se baseiam no desenvolvimento natural da criança. Iniciado na década de sessenta por David Weikart, o modelo tem como objetivo a aprendizagem ativa, valorizando as experiências diretas e imediatas da criança. A aprendizagem tem que ser realizada com consistência e para tal deve ser aplicada pela rotina diária constituída por momentos específicos correspondentes a certas atividades: tempo para planear, tempo para pôr em prática os planos, tempo para participar nas atividades de grupo, tempo para brincar no recreio, tempo para comer e tempo para descansar (Hohmann & Weikart, 1997; Schweinhart, 2003; Schweinhart & Weikart, 1997).

capinha preenchida e eu faço o diálogo com as crianças, eles respondem às questões que foram colocadas para ver a capacidade de atenção, de memória, etc.

Outro é o projeto da matemática e da linguagem:

A nível da matemática, da linguagem levam uma ficha com um grafismo para fazer, uma sequência de uma história para montar e eu envolvo muito as famílias nisso. Pergunto se elas querem participar, normalmente dizem que sim, que é para elas saberem a importância do papel delas como agente educativo e para haver uma articulação entre a escola e a família. A família sabe o que e que eu estou a trabalhar na escola e participa nisso.

Do que acabámos de explorar podemos concluir que a prática pedagógica de Helena se desenvolve em articulação com os domínios e diversidade por si percebidos, como quisemos mostrar no mapa.

Conclusão

Ainda que a atividade profissional de Helena se desenvolva num nível de ensino com características muito particulares, foi possível perceber que há uma intenção clara de responder, através da prática pedagógica, à diversidade percebida. Para Helena, as crianças não são percebidas como um todo homogêneo, as crianças são diferentes e são diferentes não porque pertencem a contextos socioeconómicos diferentes, não porque têm raças diferentes, não porque são oriundas de etnias diferentes, mas porque pertencem a famílias que têm um *ethos* de família diferente. É em função desta diferença que Helena percebe as crianças com quem trabalha: uns pertencem a famílias cujo *ethos* se centra na atenção à criança, outras, a maior parte, pertence a famílias cujo *ethos* se centra na atenção ao adulto.

Se por um lado a prática de Helena continua a ser orientada pelos objetivos estabelecidos pela administração central para o ensino pré-escolar, por outro lado há dados que Helena introduz na sua prática e que têm como finalidade fazer uma aproximação da escola à realidade das crianças e acrescentar-lhe a Família. Deste modo, Helena contribui para uma inversão do ambiente vivido nas famílias das crianças com quem trabalha, realizando uma verdadeira revolução copernicana ao colocar a criança no centro da vida familiar. Assim, a prática que Helena desenvolve é uma reação às consequências que decorrem da diferença percebida o que nos permite concluir que a ação de Helena seria outra se a diversidade percebida tivesse sido outra, ou se não houvesse a percepção de qualquer diversidade. Por esta razão interpretamo-la como inserida no nível aditivo de Banks (1998;2013b).

6.3. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DO VALE DOS LÍRIOS

6.3.1. ISABEL: PERÍODO DE DIVERSIFICAÇÃO

O meu objetivo de vida foi sempre o de ser professora. Portanto, estou aqui na carreira porque gosto. Porque gosto do contacto com os alunos. Gosto de todos os dias acontecer coisas diferentes, todos os dias cada turma é uma turma⁹⁹.

Isabel, Professora de Geografia, 25 anos de trabalho docente.

O retrato

Isabel iniciou a sua atividade profissional em 1989. No momento em que lhe realizámos a entrevista encontrava-se no vigésimo quinto ano de trabalho. Frequentou o ensino secundário numa das instituições de ensino mais antigas da cidade do Porto. Licenciou-se em História de Arte, mas as dificuldades de colocação nesta área levaram-na a uma segunda licenciatura, desta vez em Geografia, que obteve ao mesmo tempo que trabalhava. No início começou por dar aulas nos cursos noturnos e na extensão educativa. Já licenciada em Geografia esteve durante 3 anos numa escola do distrito de Matosinhos até que integrou, há 8 anos, o quadro da Escola Básica e Secundária dos Miosótiis, uma das instituições escolares que faz parte do Agrupamento de Escolas do Vale dos Lírrios. Em simultâneo, também é professora numa instituição de ensino privado.

Em termos académicos, Isabel frequenta a faculdade num momento de transição no que diz respeito à formação. Quando termina a sua primeira licenciatura Isabel não tem ainda o estágio integrado e, portanto, ingressa imediatamente no exercício da profissão docente; aquando da segunda licenciatura já existe o estágio integrado e, portanto, da sua formação académica já faz parte a formação pedagógica. A respeito desta formação, que decorreu na Faculdade de Letras do Porto, Isabel faz uma avaliação positiva, como a consciência para as questões relacionadas com a legislação, a atenção ao que de novo aparece em termos de materiais e de pedagogia e, ainda, a importância a dar à formação contínua.

⁹⁹ Extraído da transcrição da entrevista realizada a esta professora e que consta do Anexo II. A escolha desta epígrafe é da nossa responsabilidade e fizemo-lo na sequência do tratamento da constelação de narrativas produzidas em torno desta entrevistada. É nosso entendimento que o extrato que escolhemos dá conta da singularidade que determinou a paisagem que lhe corresponde.

Isabel é oriunda de uma família em que o pai era funcionário público e mãe doméstica. Ambos tinham a 4.^a classe. Sobre a mãe, Isabel refere que era uma pessoa que lia muito e que procurava incutir nos filhos o gosto pela leitura, de tal modo que Isabel se lembra de si com um livro à cabeceira. Era à mãe, que não trabalhava fora de casa, que competia o acompanhamento do percurso escolar dos filhos. O relacionamento dos pais de Isabel com a escola foi sempre, nas suas palavras, “muito ténue”, facto que deve ser entendido no contexto de um tempo em que não existia, como hoje, o apelo aos encarregados de educação para estarem presentes. Mas, como se depreende das palavras de Isabel, se não fosse nesse tempo, se fosse hoje, provavelmente os seus pais não tinham qualquer necessidade de estar presentes na escola, porque quer ela, quer o seu irmão eram bons alunos.

A passagem de Isabel pela escola foi apresentada como uma experiência agradável. Como refere:

Gostei da escola, gostava de ir para a escola, gostava do contacto com os colegas. Não há nada de marcante.

Quando lhe perguntámos se tinha tido algum professor que a tivesse marcado, respondeu, de um modo imediato, que não houve nenhum professor que a tivesse marcado pela positiva, e pela negativa referiu apenas o caso de um professor de matemática que responsabiliza pelo seu afastamento em relação à disciplina.

O gosto pela escola acompanha o emergir da sua consciência para aquilo que gostava de ser. Por isso, refere que desde pequenina quis ser professora. Não existe nenhum episódio que a levasse a criar esse desejo e nem mesmo os pais tiveram qualquer influência, limitando-se a apoiar a sua decisão. O gosto pela profissão decorre da confluência de vários aspetos: o gosto pelo contacto com os alunos, da vontade que estes têm de aprender e dos desafios que colocam, que são sempre diferentes e que tornam o exercício da profissão aliciante. Para a entrevistada gostar de dar aulas é intrínseco ao exercício da profissão docente:

Um professor ideal tem que gostar daquilo que faz, tem de ter capacidades, de saber o que é que está a fazer, mas para além da questão dos conteúdos e para além da questão da legislação, tem de gostar de dar aulas, tem de gostar de ensinar e tem de gostar dos alunos. Aquele estar autoritário, de transmissão simples do saber, acho que está mais do que ultrapassado e acho que não é benéfico.

Na narrativa que produziu é possível perceber que para Isabel o exercício da profissão não se circunscreve à sala de aulas. Ao longo da entrevista fala-nos no seu envolvimento em projetos na área do ambiente, como o projeto EcoEscolas e o projeto Rios, e na área da solidariedade, o projeto EnergiaConviva. O envolvimento e a

dinamização destes projetos surgem a Isabel como uma mais-valia que canaliza para um melhor conhecimento do meio em que a Escola se insere e para o conhecimento e aproximação em relação aos «meninos».

...tenho uma ligação muito forte aos meninos, porque saio com eles, faço saídas de campo, todos os anos faço uma visita de dois dias ao Gerês e isso faz com que se estabeleça uma ligação muito forte com os meninos.

Quanto ao meio, e tendo em conta que não vive no concelho onde trabalha, Isabel surpreendeu-nos com o conhecimento que possui quer ao nível dos pontos fortes da região, quer ao nível dos pontos fracos. Sabemos, pelo exercício da profissão de professor, não ser este aspeto um denominador comum aos professores que se encontram na mesma situação que Isabel e que se limitam, na maioria dos casos, a um conhecimento do mundo da escola, não dando atenção ao conhecimento do mundo em que aquele está inserido e, por consequência, ignorando a realidade de onde os alunos provêm¹⁰⁰. No caso de Isabel este conhecimento do meio conduziu-a à descoberta de uma riqueza cultural que existe nos alunos que frequentam a escola. A descoberta de que alguns alunos estão integrados em grupos culturais da região, fez com que Isabel construísse uma imagem dos alunos da escola, em que estes surgem como extremamente ricos em termos culturais, uma riqueza que procura trazer para o mundo da escola.

Como profissional Isabel procura estar atualizada, sobretudo no que se refere aos recursos a utilizar em contexto de aula. Reconhecendo as limitações tecnológicas da escola, Isabel procura explorar os recursos que são disponibilizados pelas editoras e mune-se de uma diversidade de materiais e de informações atualizadas, com as quais procura motivar os alunos para a aprendizagem.

Terminamos o retrato de Isabel com uma referência a um aspeto que, não tendo sido muito explorado pela entrevistada, irá refletir-se no desenho da respetiva paisagem e que tem a ver com o facto de ser mãe de um filho que tem a mesma idade dos seus alunos. Como teremos a oportunidade de constatar, juntamente com outros fatores, este aspeto influenciará o posicionamento de Isabel em relação às temáticas que lhe propusemos e, por consequência, influenciará o desenho da paisagem que corresponde ao retrato que acabámos de “pintar”.

¹⁰⁰ Exercendo nós a profissão docente podemos verificar que a situação que acima foi referida é muito frequente, sobretudo em escolas onde existem professores que não residem no concelho em que o estabelecimento de ensino se insere. Estes, na maior parte dos casos, apenas conhecem o percurso que conduz à escola, ignorando o meio envolvente, quer em termos económicos, quer em termos sociais, quer em termos culturais. Hoje em dia este desconhecimento é menor devido à realização de conselhos de turma no início do ano letivo. Nestas reuniões, a partir de um inquérito que é realizado aos alunos, o diretor de turma elabora um perfil dos alunos da turma que, depois, dá a conhecer aos restantes membros do conselho.

A paisagem

Começamos por apresentar, na **Figura 12** o mapa que construímos a partir da narrativa de Isabel.

No desenho da paisagem de Isabel a sua experiência profissional, sobretudo a que corresponde aos últimos 8/9 anos de trabalho docente, tem um papel importante. Ao lermos de um modo atento e ativo a narrativa produzida pela entrevistada pudemos constatar que são escassas e pouco significativas as referências que faz a outros momentos, a outras escolas e a outros alunos. É a sua experiência profissional na escola onde se encontra atualmente, que funciona como a lente de análise das temáticas que lhe fomos propondo.

A temática da diversidade ocupa, na paisagem de Isabel, um espaço que não é central. Queremos dizer que a diversidade dos alunos é percebida, mas não há um impacto ao nível das práticas pedagógicas. Estamos em crer que esta situação ocorre, em parte, por causa do entendimento que a entrevistada tem do posicionamento do professor na escola e, em parte, como resultado do entendimento dos domínios de diversidade e do modo como se refletem (ou não) nas aprendizagens.

Mas vamos por partes. Quando no início da entrevista pedimos a Isabel para, tomando como referências as turmas que tem no momento, nos dissesse se as considerava homogêneas ou heterogêneas, a resposta foi imediata: são heterogêneas. A diversidade é percebida. Mas nesta primeira abordagem a diversidade é percebida em termos de motivação e de dificuldades.

Isabel diz:

Eu tenho tido turmas, direções de turma, como a deste ano, em que há um grupo de alunos muito motivado e com todas as competências e um outro grupo completamente desmotivado e com dificuldades

Quando fomos mais precisos e confrontámos Isabel com os cartões onde estavam escritos os termos que designavam os vários domínios de diversidade e lhe pedimos para selecionar os cartões que continham aquele ou aqueles que encontrava nos alunos com quem trabalhava, Isabel respondeu o seguinte:

A cultura e as capacidades. Estes são os mais determinantes. A questão da classe social, apesar de eu saber que existe um grande distanciamento, porque temos uma classe económica muito favorecida e depois, a maioria, desfavorecida, eu sinto que em relação aos alunos isso não tem grande consequência, porque vejo os meninos, quando eles têm capacidades, quando eles têm motivação para a escola, sejam de que classe social for, são aceites, são integrados.

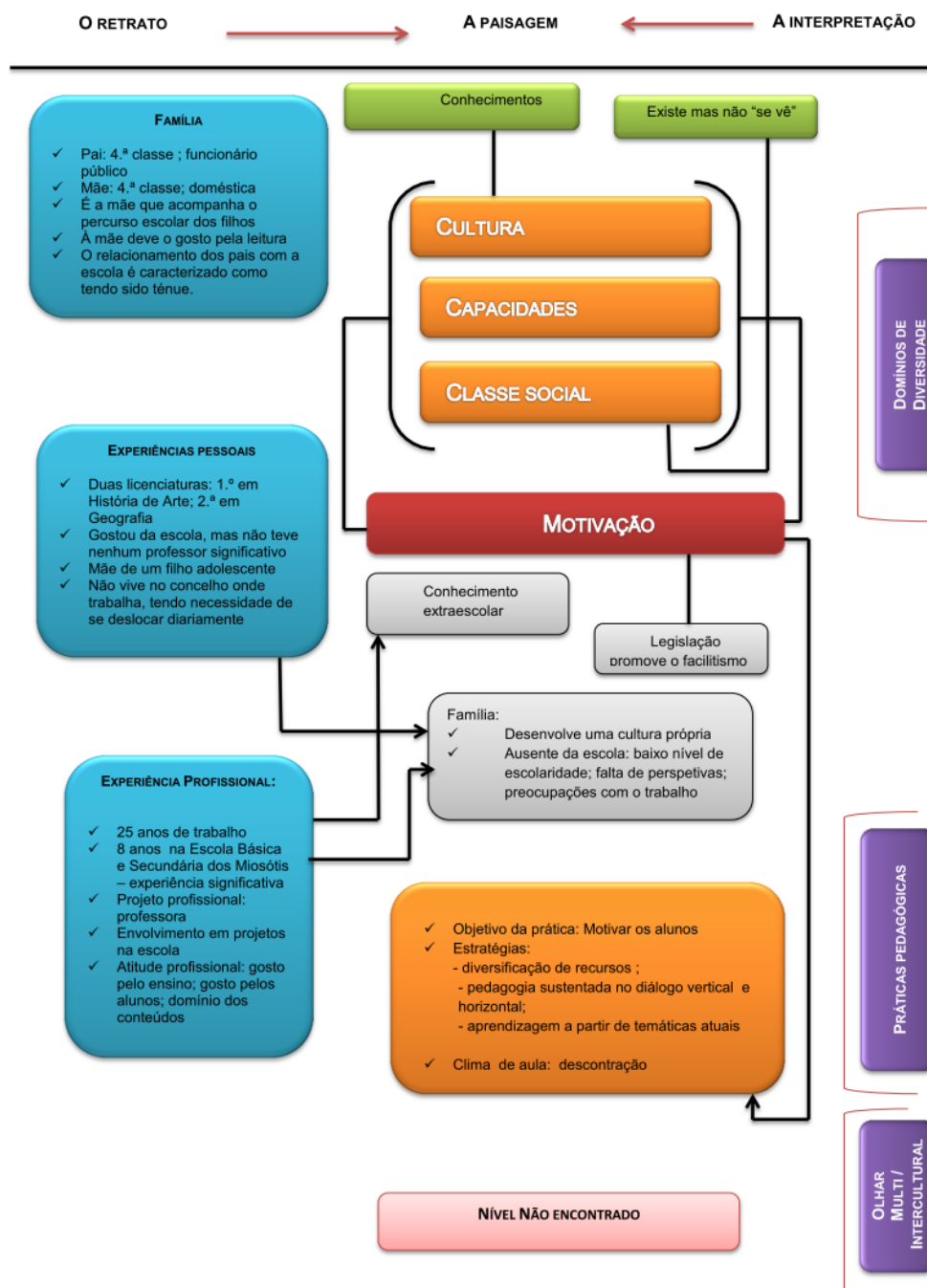


Figura 12: Representação visual das relações encontradas no retrato e na paisagem de Isabel.

É possível perceber que há, da parte de Isabel, a consciência de que os alunos são diferentes em termos de cultura e de capacidades e até de classe social. Mas é importante que nos detenhamos sobre este aspeto de modo a esclarecer alguns pontos. Em primeiro lugar "cultura" está a ser entendida em termos de conhecimentos. Assim, para Isabel, há alunos que são mais cultos que outros. Por sua vez, e em relação à classe social, é mais uma questão de saber que nas suas turmas há alunos

oriundos de classes sociais diferentes do que “percecionar” que há alunos de classes sociais diferentes, porque estes alunos estão “integrados”. Com isto, Isabel quer dizer que as diferenças entre classes não são visíveis em contexto de aula.

Estou a pensar num caso muito específico de alguém que conheço que tem capacidade económica muito elevada e o miúdo faz parte de um grupo de alunos que estão juntos há muito tempo e que se nota realmente (...), mas acho que isso depende das pessoas. Neste caso que eu estou a pensar, nitidamente, estamos a falar de alguém que é muito bem formado e, portanto, está muito integrado no grupo e não se nota a diferença. Não é um miúdo que ostente a capacidade económica.

Todas estas diferenças se esbatem na ênfase que Isabel dá à motivação. A motivação relega para um plano secundário outras eventuais diferenças.

Numa tentativa de percebermos se havia da parte da Isabel a consciência, ou não, de que os domínios de diversidade se podiam constituir como fatores que condicionam a aprendizagem, pedimos-lhe que, do conjunto de cartões iniciais, nos indicasse aquele ou aqueles que, no seu entender, influenciavam a aprendizagem dos alunos.

Todos eles, em algum contexto podem favorecer ou dificultar a aprendizagem. Por exemplo, a raça e a etnia em cidades como a de Lisboa são muito determinantes. Aqui [está a referir-se ao contexto em que trabalha] não me parece. Por exemplo, a questão religiosa na Ásia será um dos principais fatores a condicionar. A questão da orientação sexual em sociedades mais fechadas e conservadoras, não é?

Isabel tem consciência de que existem fatores que podem dificultar ou facilitar a aprendizagem e a consciência de que variam em função do contexto. Se analisarmos as suas palavras, Isabel refere que, dos fatores indicados, alguns não se encontram no contexto em que trabalha, apesar de existirem noutros contextos, não explorando aqueles que, eventualmente possam estar implicados na sua realidade quotidiana. Se tivermos em conta que é a diferença na motivação que surge destacada na narrativa de Isabel, e que a motivação esbate outras diferenças, podemos compreender a ausência de uma abordagem mais aprofundada da temática da diferença relacionando-a, por exemplo, com a classe social. No mapa que elaborámos, optámos por destacar o papel atribuído à motivação e procurámos mostrar como os domínios de diversidade são relegados para um plano secundário e menor.

Esta abordagem tem reflexos no domínio das práticas pedagógicas. Para Isabel, as práticas pedagógicas estão subordinadas a um objetivo: motivar os alunos. Considerando que a motivação é o critério em função do qual distingue os seus alunos, vemos que em todo o seu trabalho enquanto professora há uma clara intenção

em criar e manter a motivação nos seus alunos. Isabel recorre a diferentes estratégias para concretizar esta sua intenção: o elevado número de recursos e a sua diversidade de modo a tornar as aulas aliciantes, uma pedagogia sustentada no diálogo vertical e horizontal que é usada, também, como estratégia para que os alunos se sintam à vontade em contexto de aula de modo a colocarem as suas dúvidas. Às estratégias acabadas de referir, Isabel acrescenta, ainda, um esforço por abordar as temáticas a partir de situações atuais. Como diz:

Por exemplo, de manhã estou a vir para a escola e estou a ouvir as notícias. Provavelmente uma dessas notícias vai ser aproveitada em contexto de aula, quando estivermos a falar de algo, porque nós damos a população e, por exemplo, saiu uma notícia de que este ano houve menos nascimentos e isso pode ser tema para a aula.

Depreende-se que estamos perante uma professora que se afasta de uma abordagem pedagógica baseada na transmissão de conhecimentos. O saber é uma construção na qual intervêm os alunos - em diálogo entre si- e o professor, em diálogo com os outros alunos.

Quando perguntámos a Isabel se sentia que existia uma diferença entre os alunos que tem atualmente e os alunos que tinha quando iniciou a sua atividade profissional, Isabel deu uma resposta que mostra ser uma professora que está atenta a dois aspetos. Por um lado, refere que a diferença dos alunos está muito relacionada com o meio do qual são oriundos, por outro lado, a diferença que constata tem a ver com a legislação. Neste sentido, afirma que os alunos de hoje no que diz respeito às aprendizagens estão piores do que no passado. Contudo, no seu entender a legislação anterior foi muito facilitadora no que se refere aos conteúdos e aprendizagens e houve um facilitismo do qual os alunos tiveram consciência e que culminou na situação atual: os alunos de hoje são pouco empenhados, pouco estudiosos e não se interessam pela escola.

A Família é considerada, por Isabel, como um elemento determinante. É a Família que mais preocupa Isabel enquanto professora, na medida em que a Família está ausente da Escola, sobretudo a família daqueles alunos que mais precisam de acompanhamento. Para Isabel:

...uma família ideal é aquela que está atenta àquilo que acontece na escola, que se envolve na escola, que esteja disposta a 'perder' tempo com projetos que se desenvolvam na escola.

Quando lhe perguntámos por que razão é que considera que os pais não vêm à escola, Isabel dá uma resposta que, no contexto das entrevistas que realizámos é recorrente:

Eu acho que tem a ver com o não valorizar a escola e não terem noção da importância da escola para o futuro dos meninos.

Esta desvalorização da escola está, no seu entender, relacionada com vários fatores: em primeiro lugar com o baixo nível de escolaridade dos pais, depois com o facto de os pais terem a sensação de não haver grandes saídas profissionais, mesmo para aqueles que têm estudos. Isabel liga estes fatores à desmotivação que, associada ao facto de os pais trabalharem, impede que estes acompanhem os estudos dos filhos. Aqui Isabel invoca a sua experiência como mãe de um adolescente para compreender o que se passa com os pais dos seus alunos. Com efeito, também ela, porque trabalha, não pode acompanhar de um modo efetivo o seu filho. Por esta razão, e à semelhança do que acontece com os pais dos seus alunos, apesar de dizer ao filho para estudar, a verdade é que não está em casa para perceber se o filho estuda ou não. Isabel admite, contudo, que há uma parte da responsabilidade que é da Escola:

.... queremos que os pais venham à escola, mas vamos falar sobre coisas que a eles não lhes dizem muito. Se fizermos as coisas num outro sentido, se formos ao encontro daquilo que eles esperam, se calhar conseguimos trazer mais pais.

Não queremos terminar a construção da paisagem que corresponde ao retrato de Isabel sem nos referirmos à consciência que esta professora tem da relação entre o saber escolar e o saber extraescolar. De um modo diferente daquele que encontramos na maioria das entrevistadas até ao momento, Isabel tem consciência de que existe uma diferença entre o conhecimento escolar e o conhecimento extraescolar. Esta consciência, no seu caso, assume diferentes contornos. Por um lado, os alunos da escola surpreendem-na pelo facto de serem muito ricos em termos culturais, uma vez que se dedicam a várias atividades de carácter cultural. Esta constatação gera admiração, mas não encontramos, na narrativa produzida, qualquer impacto a nível das práticas pedagógicas. Por outro lado, Isabel também tem consciência de que há uma diferença entre o saber da escola e o saber familiar. Esta diferença consubstancia-se nos temas e nos modos de abordagem que, admite, podem entrar em conflito. Face a este conflito a sua atitude passa pela neutralidade. Ou seja, não há, da parte de Isabel qualquer tentativa de integrar ou de desenvolver o saber escolar a partir do saber extraescolar. Estes dois mundos são percebidos como diferentes e autónomos. No mapa as temáticas exploradas por Isabel e que não estão diretamente relacionadas com as questões de investigação surgem representadas a cor cinzenta.

Conclusão

Quando quisemos interpretar a atuação pedagógica de Isabel a partir dos níveis de educação multicultural de Banks (1998, 2013b), concluímos que não seria possível concretizar este objetivo.

Apesar de na narrativa de Isabel, terem sido encontrados indícios claros que apontam para uma atuação pedagógica que se afasta da linha tradicional sustentada no papel do professor como transmissor de saberes, a questão relacionada com a diversidade é-lhe alheia. Podemos dizer que, para Isabel, não há uma efetiva percepção da diferença uma vez que a motivação ocupa o papel principal na abordagem que faz do ato de ensinar e de aprender. Para Isabel, a motivação dos alunos é a chave da aprendizagem e, por esta razão, a chave do ensino. A motivação, para si, não conhece fronteiras estabelecidas pela classe, pelas capacidades ou pela cultura. Por esta razão, é na motivação dos alunos com quem trabalha que Isabel investe: diversificando materiais e diversificando estratégias que permitam manter a chama da motivação acesa. A presença de alguns aspetos que, noutras entrevistadas constituem procedimentos adotados para ir ao encontro da diversidade percebida nos alunos, nomeadamente a pedagogia sustentada no diálogo e o recurso a temáticas próximas da realidade temporal dos alunos, em Isabel surgem subordinadas à motivação.

Por outro lado, e apesar de termos percebido, na análise da transcrição da entrevista, que Isabel tem consciência de um confronto entre dois universos culturais diferentes, a Escola e a Família, e o saber escolar e o saber extraescolar, a sua atuação mostra que não há uma intenção em criar pontes entre eles. Assim, vemos a afirmação da sua neutralidade quando o saber escolar entre em conflito com o saber familiar e em relação ao saber extraescola Isabel adota uma postura que podemos incluir dentro de uma abordagem turística da diferença.

6.3.2. FERNANDA: PERÍODO DE SERENIDADE

Eu gosto das minhas aulas abertas, eu gosto que haja interatividade, e isto implica que esteja sempre de pé, de caneta na mão, estar sempre no 'tu- cá- tu -lá' e a registar¹⁰¹.

Fernanda, Professora de Português e de História, 28 anos de trabalho docente.

¹⁰¹ Extraído da transcrição da entrevista realizada a esta professora e que consta do Anexoll. A escolha desta epígrafe é da nossa responsabilidade e fizemo-lo na sequência do tratamento da constelação de narrativas produzidas em torno desta entrevistada. É nosso entendimento que o extrato que escolhemos dá conta da singularidade que determinou a paisagem que lhe corresponde.

O retrato

Foi em casa de Fernanda que decorreram as três horas e meia de entrevista que se dividiu em dois dias, dado que, quer Fernanda, quer nós, nos encontrávamos num período extremamente conturbado do ano letivo, associado a reuniões e ao trabalho de exames. Já havíamos percebido, pelos contactos telefónicos que realizámos para a marcação da primeira entrevista, que Fernanda não era do concelho. O seu sotaque apontava para alguém que teria vindo de Trás-os-Montes ou da Beira Alta. Constatámos, logo no início da entrevista, que Fernanda nasceu numa aldeia de Trás-os-Montes. Filha de pais emigrantes em França, Fernanda frequentou a escola primária da sua aldeia até à 3.^a classe. Termina a 4.^a classe em Vimioso, atual 1.^o ciclo, onde faz o ciclo preparatório, indo depois para Bragança onde termina o que corresponde hoje ao 9.^o ano. Entretanto, um acidente leva-a para França, para junto dos pais. É em Paris que frequenta o ensino secundário num liceu português. Ingressa, depois, no curso de Altos Estudos Franceses Modernos na Universidade de Sorbonne. Regressa a Portugal.

Fernanda atribui à sua passagem pela França um valor que importa aqui deixar registado. Como refere:

O ter estudado lá fora permite-me ter uma outra formação de base, ver as coisas e uma outra forma de ver a grande diferença entre o nível de ensino aqui e lá fora.

O exercício da profissão tem início em Trás-os-Montes onde ensina disciplina de História a crianças que caracteriza como afáveis e com vontade de aprender e de querer ser alguém. De seguida foi trabalhar para Mesão Frio. Em Mesão Frio, no distrito de Vila Real, começa por trabalhar num curso de formação de adultos e depois no 2.^o ciclo e 3.^o ciclo. Seguem-se as escolas de Pevidem, Fafe e, por último, escolas da região do Porto. Há 15 anos que trabalha na Escola EB23 dos Amores Perfeitos que integra o Agrupamento de Escolas do Vale dos Lírios onde leciona as disciplinas de História e de Português no 2.^o ciclo. Atualmente é também a professora responsável pelos projetos a nível do agrupamento.

À semelhança do que aconteceu com a maioria das professoras que entrevistámos, Fernanda gosta de ensinar. Este gosto decorre do facto de sentir que está a contribuir para o desenvolvimento das crianças e para a construção da sua personalidade o que corresponde a uma visão do ato de ensinar onde a dimensão das relações humanas, dos afetos e dos valores assumem um papel central. Tendo-se licenciado num período em que o estágio não é integrado, Fernanda exerce a profissão sem ter tido qualquer momento dedicado à preparação pedagógica. Na narrativa

que produziu, Fernanda dá conta da importância que estes primeiros anos de trabalho tiveram na sua formação:

... nos meus primeiros 4 anos de atividade profissional estive com os pequeninos e com os cursos noturnos de formação de adultos. Isto permitiu-me ver que a maneira de ensinar, a minha pedagogia, tinha de ser bastante diferente, não é? Também ensinou bastante, porque moldou a minha forma de ensinar, a minha própria pedagogia e, atenção, tenho que dizer uma outra coisa, não tínhamos ainda, quando me formei, a profissionalização em serviço. Estes primeiros anos sem sermos profissionalizados é a nossa experiência que nos vai moldar.

A experiência anterior à profissionalização é diversificada e determinante no seu futuro enquanto professora, como refere:

... acho que esta experiência dos pequeninos e logo a seguir os mais velhos mostrou-me que estava preparada para trabalhar com turmas desde o básico até ao secundário e até com os adultos.

Apesar de ter percorrido, ao longo do exercício da sua profissão, os vários níveis de ensino e de, por esta razão, ter abrangido um vasto espectro etário, Fernanda elege o 2.º ciclo como o nível de ensino no qual melhor se sente a trabalhar. Daí que tenha optado, após a profissionalização, por lecionar no 2.º ciclo onde se encontra atualmente.

Durante a entrevista Fernanda fez-nos uma retrospectiva da sua atividade profissional. Esta retrospectiva permitiu-nos construir uma imagem da sua identidade profissional que é, simultaneamente, a imagem que Fernanda tem de si enquanto professora: uma professora que não desiste perante os casos difíceis e uma professora que está à frente das reformas educativas. Apresenta-se como uma professora que sempre soube dar a volta dentro da sala de aula, mesmo quando havia aqueles alunos mais rebeldes, mais provocadores, aqueles alunos que não tinham interesses pelo estudo, porque eram alunos com muitas retenções no currículo e que desmotivaram. Perante esta situação, Fernanda, quando ainda não se falava da Área de Projeto e de trabalho colaborativo, já o realizava como estratégia para ir ao encontro dos interesses desses alunos.

Para chamar esses alunos que eram problemáticos, peguei nos Descobrimientos e como os alunos tinham muita aptidão para trabalhar a parte prática e na altura havia uma disciplina de eletricidade, com os colegas que lecionavam esta disciplina, fizemos um projeto e o culminar desse projeto foi fazermos numa parede da sala de aulas o mapa dos Descobrimientos onde as rotas estavam representadas através de um sistema elétrico. Colocámos botões e os alunos conseguiram traçar as diferentes rotas carregando nos botões e identificando os lugares por onde os portugueses passaram. Foi um trabalho feito por eles. Adoraram! Consegui

que tivessem uma outra postura nas minhas aulas. Eles eram tão rebeldes, não só comigo, mas também com os outros professores e fizeram algo de construtivo.

E Fernanda dá outro exemplo que consideramos importante registrar, porque evidencia um traço fundamental do perfil da entrevistada.

Estava em Fafe e tinha uma direção de turma problemática com alunos de 16 e 17 anos ainda no 6.º ano (...). Os alunos eram provenientes de um bairro bastante problemático onde havia criminalidade, droga e prostituição (...). Alunos completamente desmotivados para a aprendizagem, para a escola. Quando convoquei os pais para a primeira reunião, apareceu um ou outro. A seguir volto a convocar e nada. O que é que eu fiz? Se Maomé não vai à montanha, vai a montanha a Maomé e quando disse ao Presidente que estava a preparar-me para ir a casa dos encarregados de educação, com a devida autorização, ele disse: - És louca. Não te atrevas! E eu disse: - Vamos tentar. Convoquei os encarregados de educação por escrito e disse-lhes, na convocatória, que se eles não pudessem vir eu poderia ir até casa deles. Já vieram mais. Faltaram dois ou três.

Foi precisamente a casa destes encarregados de educação que Fernanda se dirigiu. Conversou com eles, procurou consciencializá-los para a importância da escola e para a necessidade de os filhos ficarem com a escolaridade obrigatória informando-os que, da sua parte, tudo seria feito para reverter a situação. Na prática, a atuação de Fernanda traduziu-se no desenvolvimento de um outro trabalho de projeto que foi ao encontro dos interesses daqueles alunos e que, ao mesmo tempo que os unia em torno da escola, motivou para todas as disciplinas.

Deixei que eles escolhessem o tema. Escolheram desenvolver um projeto sobre a terra deles. Foi assim que consegui que fossem estudando. O que é certo, é que aqueles alunos que me apareceram à frente completamente desmotivados, sempre a fazer asneiras, a dar chatices, a criar problemas, conseguiram terminar o 6.º ano.

Passemos à paisagem que corresponde ao retrato de Fernanda que acabámos de construir.

A paisagem

O retrato de Fernanda que fomos construindo levou-nos a desenhar uma paisagem na qual as práticas pedagógicas e a relação Escola-Família se revelaram como os núcleos mais significativos a representar. A questão da diversidade não se revelou uma questão com significado especial para Fernanda. O que pudemos verificar foi que Fernanda percebe a diferença dos seus alunos e está consciente de que as diferenças percebidas se refletem no rendimento escolar dos alunos e no seu comportamento, mas não há uma integração dessas diferenças ao nível das práticas

pedagógicas¹⁰². Por outras palavras, o que pudemos constatar foi que Fernanda não opera qualquer alteração, pelo menos consciente, nas práticas pedagógicas decorrentes do facto de ter a percepção de que os seus alunos são diferentes.

Na **Figura 13** apresentamos o mapa que elaborámos a partir dos textos de campo produzidos a propósito deste sujeito participante da investigação.

Quando confrontámos Fernanda com os cartões contendo os termos que designam diferentes dimensões de diversidade e lhe pedimos para que nos indicasse aquele (s) que designam dimensões que encontra nos alunos com quem trabalha no momento, Fernanda refere a classe social, as capacidades e o género. Deixámos que a sua narrativa fluísse naturalmente e verificámos que há um discurso que Fernanda desenvolve a propósito da diferença de género e a diferença de capacidades. Com o termo ‘capacidades’ pudemos perceber, no decorrer da entrevista, Fernanda designa capacidades cognitivas diferentes, mas também lhes associa o sentido de necessidades educativas especiais. No mapa damos conta deste duplo entendimento, no contexto da narrativa produzida. Encontrámos apontamentos que nos permitem concluir que ao género e às capacidades- que também relaciona entre si- atribui uma diferença de comportamento e de aproveitamento. Não encontramos qualquer reflexão em torno da classe social e qualquer indício de que esta percepção se refletisse nas práticas pedagógicas, o que, poderá dever-se ao princípio de que importa proceder a um ensino igualitário, um princípio que trate a diferença de um modo igual, de forma a garantir um ensino justo¹⁰³. Representámos esta ideia, que nos surgiu pela primeira vez nas entrevistas que realizámos, num retângulo a cor cinzenta.

O mapa permite perceber que apenas as capacidades, num entendimento que as associa às necessidades educativas especiais, se refletem na prática pedagógica. O ato de ensinar é vivido de um modo intenso por Fernanda, como a transcrição que escolhemos para epígrafe da apresentação do seu caso deixa perceber. Esta intensidade surge contextualizada num clima que é definido pela entrevistada como sendo ativo, mas que pressupõe a dicotomia professor-aluno e a existência de regras.

Tem que haver a dicotomia professor-aluno. Logo nas primeiras aulas dou as regras de sala de aula, ou melhor, não as dou eu, são eles [refere-se aos alunos] que as dão. Eles é que vão dizer quais são as regras para

¹⁰² A única exceção é a dos alunos com necessidades educativas especiais, como se verá mais à frente.

¹⁰³ A noção de justiça que se encontra subjacente à atuação das professoras que entrevistámos é a noção de justiça como igualdade.

um bom funcionamento de uma sala de aula e que nos vão reger ao longo do ano todo¹⁰⁴.

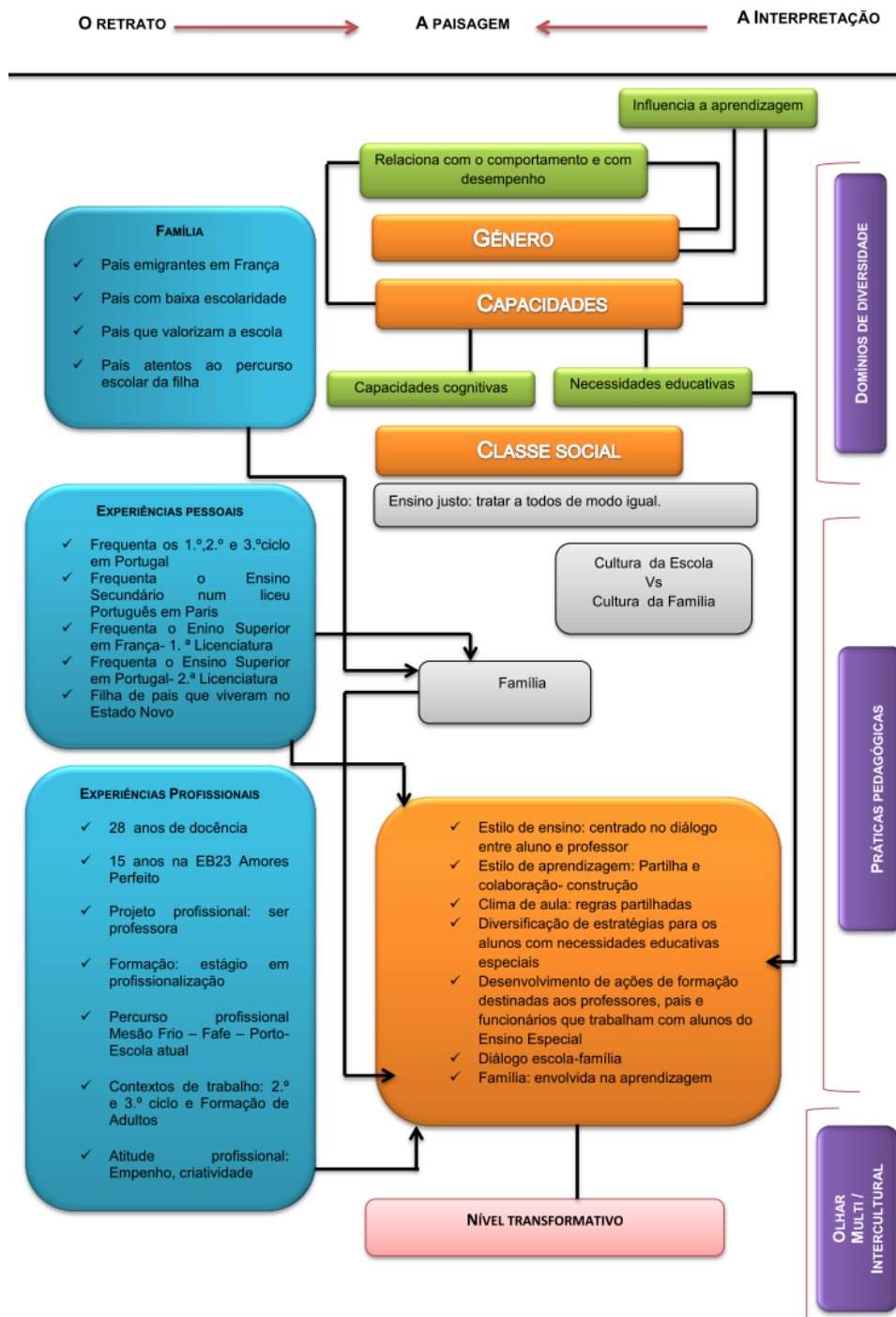


Figura 13: representação visual das relações encontradas no retrato e na paisagem de Fernanda.

¹⁰⁴ Na transcrição do extrato da entrevista Fernanda está a referir-se ao exercício do cargo de diretora de turma. Considerámos, no entanto, que nas suas palavras está subjacente o espírito que anima a sua atuação enquanto professora.

Quanto à metodologia de ensino Fernanda afirma:

Deixo que sejam eles a darem as suas ideias e em História eu vou muito pela parte de serem eles a descobrir, o ensino pela descoberta. Estamos a falar de um assunto e eu vou “puxando”, eu nunca estou sentada, e eles vão falando, vão dando a resposta às minhas questões e eu vou organizando um esquema no quadro para que eles vejam as respostas e, no final da aula, temos um quadro-síntese e a matéria da aula está toda lá.

Fernanda desenvolve uma metodologia centrada no aluno pois, como afirma, é contra a ideia de que o professor deve centrar em si o processo de aprendizagem. Por esta razão, as suas aulas são “abertas”, são aulas onde existe partilha, colaboração e onde a aprendizagem é proporcionada pela construção que é realizada a partir desta partilha e colaboração. Como consequência, aquilo que o aluno aprende é visto, pelo aluno, como uma construção em que ele próprio participou.

Neste momento acho que os alunos devem ser parte ativa do processo. Não é chegar ali e eu, como professora, estar a contar a história toda. Comigo quero que sejam eles, através das perguntas e repostas. Demora mais tempo, mas só custa nas primeiras aulas, depois acabámos por reconhecer que é mais vantajoso e depois chegam a casa e dizem aos pais: - Sabes que isto tudo que está aqui registado, este esquema, foi feito por nós? Assim é mais fácil reter a informação.

Quando se confronta com alunos de necessidades educativas especiais, Fernanda tem consciência de que deve desenvolver um trabalho diferente.

Eu tenho todos os anos turmas de NEES¹⁰⁵ o que significa que tenho de fazer adaptações diferentes, criar fichas diferentes, ter uma atitude diferente com eles e complementar o trabalho de aulas com a equipa da Educação Especial.

Encontrámos ao nível dos alunos de Necessidades Educativas Especiais o perfil inovador e criativo de Fernanda que destacámos aquando da construção do retrato. Valendo-se do seu papel de coordenadora de projetos ao nível do Agrupamento de Escolas do Vale dos Lírios, Fernanda promove a realização de ações de formação destinadas aos professores, pais e auxiliares, através das quais procura dar a formação necessária para trabalhar com os alunos do Ensino Especial que chegam às diferentes escolas que integram o agrupamento. Foi assim que ficámos a saber, durante a realização da entrevista, que Fernanda pretende, no próximo ano letivo, desenvolver uma ação de formação sobre o autismo uma vez que há um aluno autista que virá para a escola.

¹⁰⁵ Abreviatura de Necessidades Educativas Especiais.

Na paisagem de Fernanda existe um outro núcleo que ocupa uma posição central: o núcleo constituído pela relação Escola-Família. A Família, para Fernanda, constitui um aliado importante no processo de aprendizagem. Representámos a família a cor cinzenta e a seta que a liga às práticas pedagógicas pretende dar conta do modo como a Família é introduzida na sua atuação enquanto professora.

Temos sempre que ter a família a ajudar, a acompanhar, porque não basta o trabalho dentro da escola. Tem de haver um trabalho complementar em casa. Nós complementamos o trabalho da família, mas o trabalho da escola tem também que ser complementado em casa pelos pais.

Por acreditar nesta ideia Fernanda estabelece pontes entre a Escola e a Família. Pudemos verificar isto quando, de um modo inovador, se dirige a casa daqueles pais que persistiam em não ir à escola dificultando, deste modo, o trabalho que era necessário realizar com os alunos. Pudemos também verificar esta ideia quando há o desenvolvimento de uma metodologia de ensino que, valorizando o papel do aluno na construção da aprendizagem, tornando-o um ator desse mesmo processo, tem como intenção a divulgação da aprendizagem junto da família.

A valorização do papel da família não impede Fernanda de ter um olhar crítico, em grande parte devido à sua experiência pessoal e à família de onde é oriunda. Foi esta vertente que procurámos ilustrar quando usámos as setas que ligam a família de Fernanda e as experiências pessoais, à família enquanto elemento constituinte da paisagem¹⁰⁶. É com alguma estranheza que Fernanda olha para os pais dos alunos que hoje frequentam a escola, porque são pais que têm mais habilitações do que aquelas que os seus pais tinham e, por este motivo, seria legítimo esperar uma atitude diferente.

Aqui há uns anos, quando comecei, pensava que ia ter alunos mais responsáveis porque depois do 25 de abril toda a gente estuda (...). Eu achava que, a nível da formação dos encarregados de educação, iríamos ter encarregados de educação mais bem formados, mais ativos, mais colaborativos, mais empenhados em articular com a escola.

¹⁰⁶ Este olhar crítico surge contextualizado por uma ideia que começámos a compreender à medida que fomos desenvolvendo o nosso trabalho empírico e que nos conduziu à exploração de uma nova linha de investigação relacionada com a geração dos professores que hoje em dia se encontram a trabalhar nas escolas. Com efeito, a presença de algumas *nuances* transversais à maior parte das entrevistas que realizámos levou-nos a estabelecer uma possível relação entre o momento em que as professoras abrangidas pelo nosso estudo frequentaram a escola, o seu contexto familiar, e o seu posicionamento em relação às temáticas que lhes propusemos durante a entrevista. Na última parte do trabalho, aquando da discussão dos dados, este será um dos pontos que desenvolveremos. Por esta razão, de momento, procuramos apenas apontar para a sua constatação de modo a perceber a o tratamento temático que foi feito da entrevista de Fernanda.

Tal não aconteceu, segundo Fernanda, por duas razões. Em primeiro lugar porque a escolaridade dos pais de hoje não foi tão longe quanto à partida se poderia pensar. Na sua maioria é uma escolaridade que se situa entre o 6.º e o 9.º ano de escolaridade e que os conduziu até ao mundo do trabalho como mão-de-obra não qualificada. É esta escolaridade baixa que não lhes permite perceber a escola e a cultura que lhe é própria: o seu sistema de regras, a sua linguagem e os seus modos de atuar. Em segundo lugar, o materialismo e o consumismo como traços do modo de estar no mundo:

É mais importante perder horas no centro comercial a fazer compras, ou estar com os colegas no café, do que estar em casa a ver como é que correu o dia ao filho, o que é que ele para fazer como trabalho de casa orientá-lo no pouco que souber. Estar lá e ver o que se passou.

Por esta razão, Fernanda tem uma atitude crítica em relação ao modo como a Família de hoje se relaciona com a escola, uma atitude crítica que encontramos também nas outras entrevistadas: os pais não se interessam pela escola, não se deslocam à escola por sua iniciativa, mas

...vêm na altura das reuniões, mas acho que deviam vir com mais frequência, sobretudo quando veem as pautas, ou veem os resultados dos testes que não estão a correr muito bem. Deviam dirigir-se à escola para saber o que é que correu mal, o que é que pode se feito para melhorar.

A baixa escolaridade não pode ser argumento para que este interesse não surja, uma vez que:

Nas gerações anteriores nós víamos que os pais não tinham de saber para poderem ensinar, mas tinham a preocupação de perguntar como correu o dia.

Em relação à presença dos pais nos órgãos da escola, imposta a nível central, Fernanda desenvolve uma narrativa que se aproxima daquela que encontramos noutras entrevistadas. Para Fernanda, os pais não entenderam esta abertura.

Acham que esta abertura é mais para se intrometerem no trabalho dos professores. Hoje toda a gente pode dar aulas, tentam meter-se na prática pedagógica em que o professor é que foi formado.

A par desta visão crítica da relação entre a Família e a Escola, Fernanda desenvolve também uma visão crítica da relação da Escola com a Família. Para Fernanda a Escola deve refletir sobre o modo como se relaciona com os pais.

Eu já tive, enquanto diretora de turma, logo nas primeiras reuniões, pais a dizerem-me que faltavam às reuniões de pais por causa da nossa postura enquanto docentes. Se sou eu que vou presidir à reunião, eu tenho

que saber as pessoas que tenho pela frente. (...) A forma de nós conversarmos, de nós nos apresentarmos logo na primeira reunião é importante para que no futuro eles possam vir voluntariamente para saber do aproveitamento do educando. Se começarmos com um ar altivo, agressivo, automaticamente vamos perder a vinda à escola dos encarregados de educação.

Fernanda está consciente da distância que separa o mundo da Escola do mundo da Família. A ter em conta as suas palavras, está também consciente de que a relação entre estes dois mundos está longe de ser equilibrada. Apesar de crítica em relação à ausência e demissão dos pais, Fernanda não abdica de promover uma articulação entre a Família e a instituição escolar. Esta articulação ocorre ao nível da própria aula e das aprendizagens dos alunos e é alargada à escola quando, na qualidade de coordenadora de projetos a nível do agrupamento, toma a iniciativa de organizar ações de formação dirigidas a todos os membros da comunidade escolar. Ao longo das três horas de duração da entrevista que lhe realizámos, Fernanda mostrou ser uma profissional animada por uma vontade de criar proximidade entre os diferentes mundos que integram a escola.

Conclusão

Como salientámos, os domínios de diversidade que foram percecionados por Fernanda não têm impacto ao nível das práticas pedagógicas, exceção feita aos alunos com necessidades educativas especiais. Não obstante, não podemos deixar de registar algumas notas que nos parecem importantes para procedermos a uma interpretação da atuação desta professora no que diz respeito ao trabalho com a diversidade.

Uma primeira nota a registar tem a ver com o estilo de ensino que desenvolve e com o tipo de aprendizagem que promove. Fernanda adota um estilo de ensino centrado no aluno, que é chamado a assumir um papel ativo na construção da aprendizagem. Enquanto elemento ativo, o aluno tem a possibilidade de contribuir, com as suas vivências e experiências, para a construção do conhecimento, ao mesmo tempo que vê respeitado o seu ritmo de trabalho. Por esta razão, e apesar de não termos encontrado ao longo da entrevista qualquer afirmação que indiciasse que a diversidade percecionada nos alunos se plasmava na sua prática, a verdade é que as características específicas de cada aluno são respeitadas ao nível da sala de aula, na sequência do estilo de ensino que desenvolve. A exceção ocorre ao nível dos alunos com necessidades educativas especiais. Aqui encontramos afirmações que mostram que Fernanda sente que deve mudar as suas estratégias de modo a ir ao encontro das necessidades destes alunos.

Uma segunda nota a registrar tem a ver com a Família. Se por um lado, notamos nas palavras de Fernanda um certo desencanto quando se refere aos pais de hoje, por outro lado, encontramos testemunhos de todo um trabalho que realiza tendo em vista a aproximação entre dois mundos com culturas próprias, como o são o mundo da Escola e o mundo da Família. Vendo na família dos alunos um aliado importante, Fernanda desenvolve uma atuação através da qual procura criar pontes e assim aproximar a Escola da Família.

Pelas razões acabadas de apresentar interpretamos as práticas pedagógicas de Fernanda como estando integradas no nível transformativo de Banks (1988,2013b). Ao possibilitar que o aluno participe na construção da aprendizagem, Fernanda permite a entrada de múltiplas perspectivas que conferem ao “saber” que é aprendido uma outra dimensão, mais próxima do aluno e que não se encontra nos programas nem nos manuais. Deste modo, Fernanda entende que há nos alunos uma riqueza de vivências, ao mesmo tempo que lhes permite perceber essas vivências como um elemento enriquecedor das aprendizagens. Por sua vez a atuação de Fernanda em relação à Família revela que há uma intenção clara em transformá-la num elemento ativo do processo de aprendizagem, ao orientar os seus alunos para partilharem com os pais o saber que foi construído no processo colaborativo realizado em aula. Mesmo a atuação de Fernanda ao nível dos alunos com necessidades educativas especiais pode ser interpretada a partir do nível transformativo. Como vimos, as necessidades educativas especiais que Fernanda associa às capacidades, constituem o único domínio de diversidade que tem impacto na prática pedagógica desta professora. O que queremos dizer é que Fernanda modifica a sua atuação para se adaptar a estes alunos. Contudo, e mais uma vez, a criatividade que caracteriza o seu posicionamento em relação à profissão, leva-a mais longe. Fernanda desenvolve ações de formação que têm como objetivo aproximar toda a comunidade educativa, dos alunos com necessidades educativas especiais. Mais uma vez, Fernanda, não se limita a perceber a diversidade, Fernanda introduz alterações na vida da escola por causa destes alunos.

6.3.3. FILOMENA: PERÍODO DE DESINVESTIMENTO

Eu sempre perdi muito tempo com a escola, sempre, e agora perco mais. E eu ando assim numa luta! Eu sempre me questioneei muito, nunca estive satisfeita com aquilo que fazia, queria sempre fazer mais com os alunos¹⁰⁷.

Filomena, Professora do 1.º ciclo, 37 anos de trabalho docente.

O retrato

Fomos buscar às duas notas de campo produzidas após as duas entrevistas que realizámos, as ideias com que decidimos abrir o desenho do retrato de Filomena, professora do 1.º ciclo. Na altura em que lhe realizámos as entrevistas, Filomena tinha 37 anos de exercício da profissão e estava à espera dos 57anos de idade para se reformar ao abrigo de um despacho que existia e que previa a reforma para os professores que, tendo começado a trabalhar no ano letivo de 1976-1977, cumprissem os 57 anos de idade.

Filomena trabalha no centro escolar de Beladona que integra o Agrupamento de Escolas do Vale dos Lírios. Foi a diretora do agrupamento que nos forneceu o seu contacto telefónico. Nesse mesmo dia telefonámos-lhe. Informámos, em linhas muito gerais, o objetivo da entrevista e recordámo-nos que Filomena acedeu de imediato, embora questionando a importância que o seu testemunho poderia vir a ter. Não foi difícil combinarmos o dia e a hora. O local foi escolhido por Filomena: a escola onde trabalhava. Como a própria explicou, apesar de não se encontrar no seu horário de trabalho, queria estar na escola porque os seus colegas poderiam precisar da sua ajuda¹⁰⁸. À hora acordada encontramos-nos num café e daí seguimos para o centro escolar onde a entrevista teve lugar.

No concelho os centros escolares funcionam, na sua maioria, em edifícios modernos, com uma arquitetura contemporânea. O centro escolar onde Filomena trabalha não foge à regra. É um edifício recente, com boas condições físicas. Quando entrámos pudemos verificar que havia algumas salas vazias. Filomena explicou-nos que isso se devia ao facto de o número de crianças do concelho ter reduzido. Paredes meias com a escola do 1.º ciclo, funciona o ensino pré-escolar. Apesar de fazerem

¹⁰⁷ Extraído da transcrição da entrevista realizada a esta professora e que consta do Anexoll. A escolha desta epígrafe é da nossa responsabilidade e fizemo-lo na sequência do tratamento da constelação de narrativas produzidas em torno desta entrevistada. É nosso entendimento que o extrato que escolhemos dá conta da singularidade que determinou a paisagem que lhe corresponde.

¹⁰⁸ Na altura os alunos do 4.º ano estavam a realizar uma prova interna de avaliação. Por aquilo que pudemos entender, era uma prova realizada a nível de escola com a qual os professores pretendiam preparar os alunos para o exame do 4.º ano.

parte do mesmo centro escolar tinham espaços próprios destinados ao recreio dos alunos.

Logo no início da entrevista Filomena pareceu-nos uma pessoa insegura, ansiosa e nervosa. Atribuímos isso à situação em que nos encontrávamos, e ao facto de não nos conhecermos. Decidimos, por esta razão, e antes de dar início à entrevista, dedicar mais tempo do que o que tinha sido habitual ao nosso conhecimento mútuo. Aos poucos, Filomena ficou mais calma e menos ansiosa e a conversa foi fluindo naturalmente. Em muitos momentos deixámo-nos conduzir pelo processo de rememoração de Filomena e pelo seu carácter complexo e divagante que fazia com que as memórias do passado se misturassem com um processo de reflexão que Filomena realizava a todo o momento e com o qual questionava a sua atuação, não só enquanto profissional, mas enquanto elemento que tinha aceitado fazer parte do nosso estudo. Houve, por isso, a necessidade de prolongar a entrevista num outro dia. Combinámos a nova data e o local escolhido por Filomena foi a sua casa.

Quando, no final da tarde do dia combinado, tocámos à campainha, Filomena estava sozinha em casa. Os filhos estavam na faculdade e o marido ainda não tinha chegado do trabalho. Filomena pareceu-nos mais à vontade, menos ansiosa e nervosa, não sabemos se por se encontrar no seu espaço, se pelo facto de já termos estabelecido uma relação de proximidade aquando da realização da primeira parte da entrevista. Pareceu-nos, também, menos pessimista no conteúdo do discurso que desenvolveu, sobretudo quando falou dos alunos e dos pais dos alunos.

Na primeira parte da entrevista a impressão com que ficámos de Filomena foi de uma profissional que olhava com desalento para o momento presente. Parecia não haver nada, ou pouco haver, de positivo na sua perceção do modo como os alunos reagem à escola, facto que a deixava desanimada. Do mesmo modo, pouco de positivo parecia haver na sua perceção sobre o papel dos pais dos seus alunos. Apesar de afirmar que a relação com os encarregados de educação constituía uma dimensão onde, habitualmente, realizava um forte investimento, o discurso que elaborou levou-nos a crer que foi um investimento em vão uma vez que não detetava resultados. Aquando do segundo momento de realização da entrevista foi possível perceber que Filomena tinha um carinho imenso pelos alunos, a amargura foi-se esbatendo e, em relação aos pais, apesar de tudo, tinha a sensação que faziam uma avaliação positiva do seu trabalho. O carinho e o reconhecimento dos encarregados de educação, alguns deles já haviam sido seus alunos, fomos percebendo, eram transversais ao exercício da sua atividade profissional.

De todas as entrevistas que realizámos, a entrevista que fizemos a Filomena foi aquela em que o posicionamento da entrevistada em relação às temáticas que

foram sendo analisadas surge mais claramente enraizado numa dimensão temporal e social¹⁰⁹. O confronto entre o passado e a presente marca a narrativa produzida por Filomena, o mesmo acontecendo com as condições pessoais relacionadas com o que é enquanto pessoa e com as condições sociais relacionadas com o contexto em que exerce a sua profissão. Na narrativa de Filomena o grupo de alunos com os quais tem trabalhado nos últimos 4 anos¹¹⁰ confrontou-a com problemas e situações que se afastam das suas vivências passadas e, se por um lado, o passado constitui a referência a partir da qual analisa e compreende o presente, por outro lado, o presente leva-a a colocar em questão o modo com exerceu a sua atividade, bem como o modo como a exerce atualmente. Por esta razão é que nos vimos confrontados com uma professora que, como era referido no extrato que escolhemos para epígrafe, vive em constante luta consigo própria. Esta luta interior e o processo de questionamento constante parecem-nos ser os traços mais importantes da postura de Filomena em relação à profissão.

No conjunto das 13 professoras que entrevistámos, Filomena integra a minoria que não chega ao ensino por vocação.

Dizer assim, que era opção minha [ser professora], nunca tinha pensado nisso (...). Pensava em medicina, enfermagem. Não sei se é aquela coisa de sermos miuditos e quase todos dizermos que queremos ser médicos ou enfermeiros. Eu achava que gostava de ser, mas depois quando me disseram o que os enfermeiros faziam! Mas também não me lembro de dizer: - Não quero ser professora. Mas também não me lembro de ser pequenita e dizer: - Quero ser professora. Mas foi uma coisa por onde enveredei e gostei.

Filomena gostou do curso que frequentou, ainda no tempo do Magistério. Foi um momento muito positivo da sua vida, um momento em que “esteve em alta”. Como diz:

... não sei se transpareço ou não, mas sou uma pessoa tímida e um bocado fechada e com baixa auto estima e até coincidiu [a frequência, do Magistério] com uma fase em que consegui mostrar e ver reconhecido que tenho valor.

Quando termina o curso, em 1976, Filomena começa a trabalhar na Telescola com alunos que se situavam numa faixa etária entre os 11 e os 13 anos e que eram oriundos de um meio socioeconómico bastante degradado e com problemas graves de comportamento. Este primeiro ano de trabalho foi o único em que esteve fora do

¹⁰⁹ Mais à frente procuraremos tornar mais clara esta ideia, quando fizermos o desenho da paisagem que corresponde ao retrato de Filomena.

¹¹⁰ Lembramos que a nível do 1.º ciclo os professores tendem a trabalhar como mesmo grupo/turma ao longo dos 4 anos de duração do ciclo. No momento em que lhe realizámos a entrevista, Filomena está no último ano de trabalho com alunos que traz desde o 1.º ano.

concelho onde trabalha atualmente e que é, também, o concelho onde nasceu e reside. A partir daqui o seu contexto profissional mantém-se, primeiro numa escola de uma freguesia vizinha da freguesia atual. Aqui trabalhou durante um ano com um grupo/turma de 27 alunos em que 15 eram repetentes, chegando a reunir, num mesmo ano de ensino, três irmãos. Depois, é colocada na escola onde trabalha atualmente.

Em termos de contexto de trabalho, e de um modo diferente do que encontramos nas restantes professoras que entrevistámos, Filomena não tem a experiência de ensinar em contextos geográficos diferentes. Tal não significa, contudo, que o ambiente em que trabalha tenha permanecido imutável. A narrativa de Filomena permite-nos perceber que esses ambientes mudaram, consequência de alterações que ocorreram na sociedade, não só em termos económicos, mas também em termos sociais e culturais e permite-nos ainda perceber que Filomena tem consciência dessa mudança e do modo como se foi refletindo na vida escolar.

Durante a realização da entrevista Filomena foi-nos surpreendendo pelo modo como deixou transparecer, a partir de certo momento, a imagem de si enquanto pessoa e enquanto profissional. Ao contrário do que encontramos em algumas das entrevistas, que revelaram uma acentuada vertente performativa, no caso de Filomena pudemos perceber o modo como se vê a si própria e o modo como a veem. Entre as duas imagens nem sempre existe harmonia e este facto é um dos fatores que alimenta a luta que trava permanentemente consigo mesma. A ideia do trabalho é um traço importante da sua identidade profissional. Filomena vê-se a si própria como uma pessoa que sempre dedicou muito tempo da vida à docência. Ao longo da entrevista percebemos esta faceta que a levou a tentar explorar as capacidades dos alunos no domínio da expressão escrita e da criatividade, sobretudo associada à poesia, desenvolvendo um conjunto de estratégias inovadoras nesse sentido. Outro traço importante da sua identidade profissional é a exigência. Vê-se como uma professora exigente, mas associa uma dimensão negativa à exigência. Por um lado, há a consciência de que a exigência, nos últimos anos, não a tem levado a lado algum, porque não está a obter os resultados que obtinha há anos atrás, por outro lado, vê na imagem que os pais têm de si como professora exigente, um argumento para serem mais displicentes com os seus educandos.

Os pais que acompanham muito e têm a noção de que é preciso aprender, sabem que é preciso exigência (...) os pais que não acompanham, até se deixam levar: - A professora foi sempre exigente e às tantas até está a exigir demais! E até acabam, algumas vezes, por não exigirem deles, porque têm na escola uma professora que exige muito (...) e isto também não é muito bom.

Daí que, e como nos confessou, tenha colocado a si própria a possibilidade de mudar. Contudo, esta mudança também viola os seus princípios e é desta constatação que decorre mais um dos dilemas em que vive. Um último traço caracterizador da sua identidade é o questionamento. Vê-se a si própria como uma professora que questiona a sua atividade profissional, como mostra o extrato que escolhemos para epígrafe de apresentação do seu caso. O questionamento é uma manifestação da sua exigência e um modo de conseguir fazer mais e melhor pelos alunos.

A paisagem

Uma leitura atenta da narrativa produzida ao longo da entrevista permite perceber que a construção do seu posicionamento é marcada por um eixo temporal dominado pelo confronto entre o passado e o presente. Passado e presente que têm associadas diferentes cargas valorativas. O passado tem, para Filomena, uma dimensão positiva. No passado Filomena situa os alunos com quem desenvolveu um trabalho que correspondeu à imagem do que entende que deve ser o seu trabalho enquanto professora. Mas também é no passado que situa o exercício da sua atividade profissional durante o qual conseguiu desenvolver uma relação ideal entre a Família e a Escola. O presente é desvalorizado, porque no presente desempenha a sua atividade de acordo com exigências e orientações que, no seu entender, não têm efeitos positivos e não correspondem aquilo que pensa que deve ser o exercício docente. Por esta razão, sentimos a necessidade de destacar a dimensão temporal por nos ter parecido significativa na abordagem que Filomena fez das diferentes temáticas que lhe propusemos para análise. Sigamos o mapa que elaborámos e que surge representado na **Figura 14**.

No lado esquerdo podemos ver, logo no início, o retângulo onde representámos o que designámos de “dimensão temporal significativa”. A dimensão temporal traduz-se no confronto entre o passado e o presente que está subjacente à narrativa produzida por Filomena e, como podemos perceber pela análise do mapa, surge relacionada com a perceção que faz da diferença, com a abordagem da temática da família e, finalmente, com as práticas pedagógicas. Ilustrámos esta ideia através das linhas que ligam a dimensão temporal aos diferentes núcleos que integram a paisagem. Apesar do nosso objetivo estar focado na atualidade, optámos por representar o confronto entre uma “Escola do Passado” e uma “Escola do Presente”, por fidelidade à narrativa da entrevistada e porque o confronto permite uma interpretação mais completa do seu posicionamento enquanto sujeito que integrou o estudo.

Poucas são as referências às suas experiências pessoais. Como se pode ver, há a passagem pelo Magistério que foi determinante na sua construção como

peessoa, o que lhe permitiu um autoconhecimento de potencialidades que a sua baixa autoestima e timidez impediram de terem sido relevadas mais cedo, como vimos num dos extratos atrás apresentados. Tornou-se, por isso, uma pessoa mais confiante. A confiança foi diminuindo à medida que os anos de trabalho se foram sucedendo e à medida que foi sentido a necessidade de alterar as suas atitudes e práticas. Foi uma mudança que não ocorreu a partir de dentro de si mesma, mas a partir de fora, a partir das exigências e orientações das políticas educativas e a partir das mudanças que ocorreram na sociedade e que se estenderam à Escola.

No mapa, com a organização temporal que imprimimos aos diferentes temas, ilustrámos as alterações que foram destacadas na narrativa de Filomena e que traduzem a oposição entre a “Escola do Passado” e a “Escola do Presente”. Uma leitura da narrativa permite perceber que a mudança que foi “obrigada” a viver teve eco no interior de Filomena, fazendo com que a sua vertente de inquietude, de questionamento- que pudemos ver no texto que escolhemos para epígrafe do seu caso-, se acentuassem nesta fase final da sua vida profissional.

Quando confrontámos Filomena com os cartões designando os diferentes domínios de diversidade e lhe perguntámos qual ou quais considera poderem influenciar a aprendizagem, Filomena refere as capacidades, a língua, a classe social e o género. A respeito de cada um dos domínios Filomena desenvolve uma narrativa que nos dá conta do entendimento que tem, não só de cada um, mas também do modo como se refletem na aprendizagem.

Relativamente à língua, Filomena faz referência a experiências que viveu no passado com alunos que vinham de outros países e que não dominavam a língua portuguesa. Como diz, houve problemas sobretudo a nível da aprendizagem de conteúdos matemáticos:

... quando estes alunos aprendiam, a sua aprendizagem não era total e como não conseguiam explicar como é que tinham aprendido, dificultavam a tarefa do professor.

Sobre as capacidades, Filomena desenvolve uma narrativa interessante. Ficámos surpreendidos com a sua intenção clara em que compreendêssemos a distinção que faz entre capacidades e competências. As capacidades são entendidas como algo de inato, como por exemplo, a inteligência, por sua vez as competências referem-se a algo que não é inato, mas trabalhado. As capacidades não têm a ver com a classe social e, por esta razão, alunos com capacidades podem pertencer às classes mais baixas, enquanto outros com capacidades mais limitadas pertencem às classes mais altas. A classe social, identificada com o domínio de diversidade que

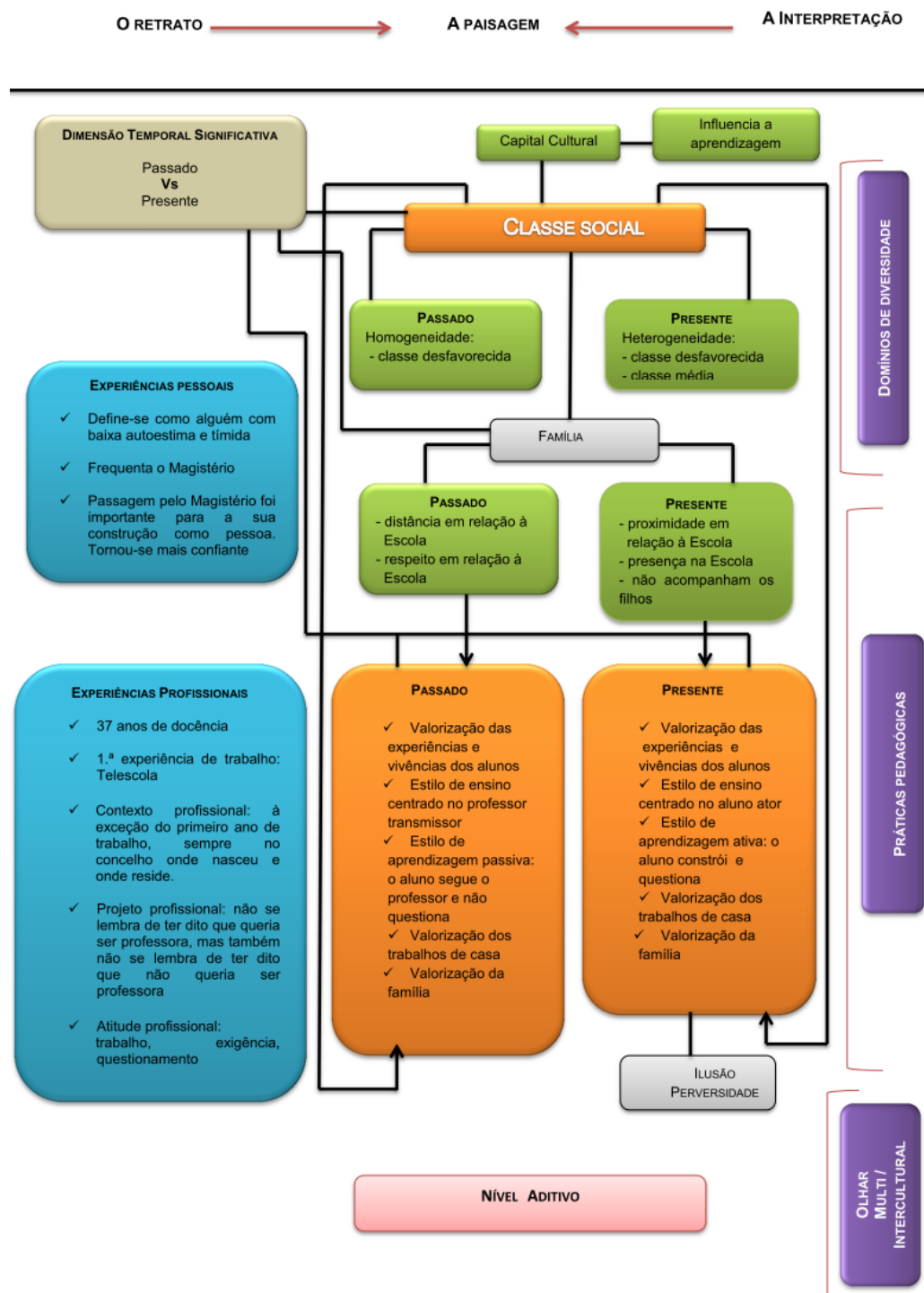


Figura 14: representação visual das relações encontradas no retrato e na paisagem de Filomena.

perceção nos alunos, é também apresentada como um fator que influencia a aprendizagem, mas Filomena relaciona-a com as limitações associadas às vivências. Para Filomena, alunos oriundos de classes mais baixas podem ter mais capacidades, mas as vivências que trazem consigo, não só limitam o desenvolvimento dessas capacidades, como a própria atividade a desenvolver pelo professor. Por último, em relação

ao gênero, o discurso de Filomena deixa perceber que tem consciência de diferenças que existem entre o gênero feminino e o gênero masculino, mas estas diferenças estão associadas ao comportamento e ambiente entre alunos em contexto de aula, e não tanto relacionadas com a aprendizagem.

De seguida, pedimos a Filomena que nos indicasse qual, ou quais, os domínios, que estavam presentes nos alunos com quem trabalhava naquele momento. Filomena refere a classe social. O grupo de alunos com que trabalha na atualidade é, na sua maioria, oriunda das classes mais baixas, alguns pertencendo a famílias que vivem com muitas dificuldades. A estes alunos Filomena associa a existência de poucas vivências e sem hábitos de leitura em casa.

Percebemos que para Filomena os alunos não são percecionados como um todo indiferenciado: os alunos são heterogêneos, porque provêm de meios socioeconómicos diferentes e porque uns provêm de famílias estruturadas e outros de famílias desestruturadas. Refere que no passado esta heterogeneidade não era tão grande porque, na generalidade, os alunos provinham, na sua maioria, de estratos sociais, culturais e económicos baixos. Nos dias de hoje, esta heterogeneidade aparentemente é maior, porque há alunos que provêm de estratos menos baixos. Parece, pois, ser possível concluir que a classe social constitui o domínio de diversidade percecionado por esta professora.

Assim, e no que diz respeito à perceção da diferença, e na linha do que aconteceu com as outras professoras que entrevistámos, Filomena não olha para os alunos como um todo indiferenciado: os alunos são diferentes e são diferentes no que se refere à classe social. Como à classe social Filomena associa vivências, está predisposta a olhar para os alunos como “carregando” vivências diferentes. À classe social Filomena associa um capital cultural ou, se quisermos, um conjunto de práticas, que considera poderem criar vantagens ou desvantagens no processo de aprendizagem. No mapa representámos a classe social como domínio de diversidade percecionada. À classe social ligámos o entendimento que Filomena fez, bem como a ideia de que a classe social influencia a aprendizagem. Filomena tem consciência de que as vivências e as experiências que os alunos “transportam” consigo limitam, quer o desenvolvimento das capacidades, quer o trabalho do professor. Contudo, pudemos perceber que Filomena, para além da constatação deste facto não desenvolve ações no sentido de resolver possíveis desvantagens colocadas pela classe social.

Uma leitura atenta da entrevista permite-nos perceber que, a propósito das práticas pedagógicas, Filomena desenvolve o seu discurso em dois planos: um correspondendo ao passado e outro ao presente. O primeiro centrado no professor e o segundo centrado no aluno.

Antigamente (...) era um tipo de trabalho em que não era dado tanto espaço para eles [os alunos] descobrirem as coisas. A gente dizia-lhes onde é que eles tinham de chegar, o caminho que tinham... e eles também não questionavam tanto e acabavam, depois, por praticar naquela linha em que nós orientávamos. Agora não. Sei lá, a gente discute, a gente mostra, deixa todos ir ao quadro- Qual é a maneira de fazeres isto? - dá espaço para essas coisas todas: - Esta é a tua maneira de resolver o problema? Faz da maneira que queres.

Confrontada com estes dois modelos, parece-nos evidente que as preferências de Filomena vão para o primeiro. No seu entendimento, o modelo centrado no aluno envolve riscos associados ao tempo, mas o que para si é mais grave, conduz à falsa ilusão de que os alunos sabem, para além de conter a perversidade que resulta do facto dos alunos acabarem por questionar o próprio ato de aprender e de o desvalorizarem. Dando voz às palavras de Filomena:

A gente dá-lhes muito espaço para eles questionarem e perceberem e eles acabam por questionar e nós por vezes pensámos: - Já trabalhei tanto e acho que eles são capazes! Só que, depois, como foram habituados a questionar tanto e a fazer e a gente a dar-lhes a entender que eles estão a aprender porque querem, a mostrar-lhes que é bom aprender, acabam por, interiormente, nem aceitarem e a gente acaba por pensar que eles já entenderam e, afinal: - Oh! Meu Deus! Trabalhei tanto isto e afinal não ficou! (...). Agora, nós damos-lhes tudo, deixamos ser eles a ver os caminhos por onde devem seguir e depois parece que há uma negação, uma recusa, que não querem.

A sua prática tem como ponto de partida as vivências dos alunos, as suas experiências, aquilo que transportam consigo e é a partir destas vivências que desenvolve a sua atividade enquanto professora. No mapa dividimos o plano das práticas pedagógicas em dois momentos: um correspondendo ao passado e outro ao presente. Podemos verificar que há alguns pontos que são comuns: a valorização do papel da família e dos trabalhos de casa.

Fazendo uma primeira reflexão sobre o modo como o núcleo das práticas pedagógicas surge na paisagem de Filomena, o que podemos concluir é que encontramos uma relação entre a percepção da diferença e a prática pedagógica. Com efeito, admitindo que a classe social se apresenta como o domínio de diversidade que identifica nos alunos e fazendo associar à classe social as vivências, o facto de Filomena afirmar que as vivências dos alunos constituem o seu ponto de partida é a afirmação de que a diversidade se reflete na prática pedagógica que desenvolve. Contudo, para além desta referência não encontramos uma influência mais profunda. As práticas pedagógicas desenvolvidas por Filomena, nomeadamente no que se refere ao estilo de ensino centrado no aluno, que não defende, são abordadas em ter-

mos globais, não tendo existido uma reflexão que leve em linha de conta a diversidade e que parta, por exemplo, da consciência de que os alunos podem de ter estilos de aprendizagem diferentes relacionados com a sua cultura de origem e que no caso é a cultura familiar. Dado que este modo de atuar é comum ao passado e ao presente, desenhámos as setas que da classe social conduzem às práticas pedagógicas.

Vamos, agora, dedicar-nos à representação do núcleo constituído pela relação Escola - Família. Também aqui encontramos o eixo temporal passado-presente, que representámos no mapa. Filomena sempre investiu na família. Chamar os pais à escola, envolvê-los na compreensão dos problemas e na sua resolução, constitui uma estratégia a que recorre com alguma frequência. Apesar deste investimento, sente-se desiludida e desalentada porque descobre que os problemas entre os seus alunos acabam por ser um prolongamento dos problemas entre os pais. Por esta razão, não é de surpreender que Filomena tenha desenvolvido uma posição crítica quanto à relação Escola- Família. Esta atitude crítica concretiza-se numa oposição entre o passado e o presente. Assim, no passado os pais mantinham uma distância que os levava a olhar para a Escola com uma atitude de respeito. Hoje em dia, pelo contrário,

... há mais proximidade, mas também mais um bocado de abuso e do facilitismo em relação aos filhos e depois, nós ao lidarmos com eles [com os alunos] também temos dificuldades, porque certamente fazem coisas em casa e em relação aos colegas e aquilo que o professor diz tem menos valor do que o que dizem os pais.

Deste modo, no presente, a proximidade da Família em relação à Escola é avaliada negativamente por Filomena. Apesar de sempre presentes na escola, os pais não se têm constituído como parceiros colaborantes no trabalho desenvolvido e isto é visível com os trabalhos de casa. Tal como muitas das professoras que já entrevistámos, a intervenção dos pais no processo educativo dos filhos, passa pelo acompanhamento na realização dos trabalhos de casa:

Eu digo-lhes [aos pais] que eles não devem fazer os trabalhos de casa pelos filhos. Eles devem assegurar que os filhos os façam. E há pais que até sabem que os filhos dão erros e há um trabalho [que os pais podem fazer] que não é muito difícil de fazer. Até porque eu sempre falei muito com os pais e fui-lhes mostrando, desde o 1.º ano, o que era necessário fazer para colmatar esta ou aquela falha.

Para Filomena, os pais de hoje têm descurado este acompanhamento, porque enveredaram pelo facilitismo e pela não exigência. Portanto, apesar de serem pais participativos, sempre presentes na escola, e até serem pais recetivos a chamadas

de atenção, não há qualquer repercussão no trabalho escolar dos filhos, porque em casa são pais que colaboram com a “preguiça dos alunos”.

Filomena desenvolve, a propósito da relação entre a Família e a Escola, um conjunto de ideias que são recorrentes nas narrativas das restantes entrevistadas, como a ideia de que os pais não acompanham devidamente o processo educativo dos seus filhos, a ideia de que a sua intervenção na escola nem sempre é realizada da maneira que os professores consideram ser a ideal. Apesar de tudo, Filomena, à semelhança das outras entrevistadas, considera que o papel dos pais é muito importante, e tal como as restantes entrevistadas considera que esse papel passa pelo acompanhamento. Contudo, de um modo que ainda não tínhamos encontrado nas entrevistas que tínhamos realizado, Filomena mostra possuir a consciência de que existe um conflito entre a Escola e a Família, conflito traduzido no confronto entre duas culturas diferentes e que é acompanhada da consciência de que neste conflito a cultura escolar é perdedora

Conclusão

Ao longo dos 37 anos de trabalho docente, Filomena foi particularmente atenta à classe social como domínio de diversidade envolvido na aprendizagem. Há, da parte desta professora, a consciência de que a classe social se pode constituir como um fator de vantagem/desvantagem na educação, contudo, esta consciência, e como pudemos analisar, fica pela simples constatação da existência de uma influência e pela constatação de que é um limite à atuação do professor. Não encontramos qualquer indício de que tenha existido por parte de Filomena uma adaptação/modificação da sua prática para ir ao encontro das vantagens/desvantagens. Aliás, e como nos foi possível perceber, as modificações que surgiram na sua prática tiveram mais a ver com a necessidade de corresponder às exigências que vinham de fora. Apesar de tudo, Filomena não tem, a nosso ver, uma atuação “desenraizada” do contexto real dos seus alunos. Vimos que, quer no passado, quer no presente, esta professora assume as vivências e experiências que os alunos trazem consigo à entrada na escola, como ponto de partida para desenvolver a sua atividade pedagógica. Por outro lado, Filomena, no passado e no presente, procurou envolver a família dos alunos no processo de aprendizagem, quer incentivando à sua presença na escola, quer exigindo a sua colaboração em estratégias de aprendizagem como, por exemplo, os trabalhos de casa.

Por esta razão, interpretamos a atuação pedagógica desta professora como integrando-se no nível aditivo de Banks (1988,2013b), uma vez que da parte de Filomena há a adição da diferença de perspectivas veiculadas pelas experiências dos alunos e pelas famílias à atividade pedagógica que, no entanto, não é modificada pelas realidades que lhes são adicionadas.

6.4. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA PLANÍCIE DAS AZÁLEAS

5.4.1. INÊS: PERÍODO DE DIVERSIFICAÇÃO

Na escola primária onde aprendi, na minha aldeia, as professoras, tive três, ensinavam sempre em cima de um estrado. Mesmo que elas fossem baixas, eram sempre mais altas. Não é isso que eu quero¹¹¹.

Inês, Professora de Matemática e de Ciências Naturais no 2.º Ciclo, 18 anos de trabalho docente.

O retrato

A formação académica de Inês decorreu numa Escola Superior de Educação. A singularidade da sua experiência profissional reside no facto de ter iniciado o seu percurso profissional no 1.º Ciclo, onde trabalhou durante 14 anos. Só nos últimos 4 anos é que tem trabalhado no 2.º Ciclo, onde dá aulas de Matemática e de Ciências Naturais. Assim, em termos profissionais, Inês conhece duas realidades de trabalho diferentes e dois tipos de ensino diferentes: um que se fundamenta num regime de monodocência e outro que se fundamenta num regime de pluridocência. Este aspeto, a nosso ver, é determinante na construção das suas posições, nomeadamente no que diz respeito à abordagem da relação Escola- Família. Por outro lado, a entrada no 2.º ciclo, ainda recente, que a fez confrontar-se com uma realidade diferente, associada ao facto de lecionar uma disciplina que está sujeita a exame nacional, contextualizam a visão “desiludida” que tem do sistema de ensino português que considera ser um sistema paradoxal, injusto e até cruel. Encontrámos dispersas por toda a entrevista passagens que testemunham o que acabámos de afirmar. Para Inês, o sistema educativo encerra contradições e incoerências como, por exemplo, quando

¹¹¹ Extraído da transcrição da entrevista realizada a esta professora e que consta do Anexo II. A escolha desta epígrafe é da nossa responsabilidade e fizemo-lo na sequência do tratamento da constelação de narrativas produzidas em torno desta entrevistada. É nosso entendimento que o extrato que escolhemos dá conta da singularidade que determinou a paisagem que lhe corresponde.

desenvolve projetos que procuram ir ao encontro da especificidade do meio, mas exige os mesmos resultados a todos os alunos¹¹², ou como quando se define como um sistema inclusivo, mas não cria as condições para proceder à inclusão. É também um sistema injusto e cruel, porque tem esvaziado a profissão de professor da sua verdadeira essência que é ensinar, para o tornar num técnico afogado em burocracia, ao mesmo tempo que não exige de todos os seus funcionários, entenda-se, professores, o mesmo trabalho. Para Inês há um desequilíbrio entre as diferentes disciplinas no que diz respeito às exigências em termos de trabalho, que a levou a um desabafo:

Todos os anos mudam os programas. Isto é destrutivo! Isto faz de nós verdadeiras bolas de ping-pong. (...). É complicado e por vezes é quase sobre-humano. (...). Eu este ano até já disse: - Por que razão é que eu não tirei Educação Física, Educação Visual ou Educação Tecnológica? Eu digo isto todos os dias, este ano! Cada vez mais eu digo isso!

Inês vem de uma família da classe baixa. O seu pai foi agricultor e a sua mãe costureira. Nasceu numa aldeia transmontana onde frequentou a escola primária. As férias eram passadas a trabalhar nos campos. Juntamente com os seus dois irmãos levantava-se cedo e às quatro da manhã já estavam no campo a ajudar o pai na apanha da batata. Apesar de apenas terem a 4.^a classe, os pais sempre foram muito atentos ao percurso escolar dos três filhos e sempre se sentiram muito orgulhosos pelos resultados que acabaram por conseguir. Importa acrescentar que hoje, os três filhos têm formação superior.

Para além dos pais, que constituem, claramente uma referência importante, na vida de Inês há um outro adulto significativo. Uma tia, professora do ensino primário. Esta tia sempre orientou Inês e os irmãos e é à sua influência que Inês atribui o gosto pela leitura.

Eu lembro-me que eu e os meus irmãos sempre lemos muito desde pequeninos. Coisa que não acontecia na escola onde eu andava.

A vida dura do campo, que via acontecer todos os dias, e que sentia durante as férias, influenciou o modo como via os estudos:

Para mim os estudos eram o meu futuro. Eu não queria fazer da agricultura o meu futuro porque era uma coisa muito dolorosa (...). Eu sabia que queria tirar um curso e sair dali.

¹¹² Lembrámos que no momento em que lhe fizemos a entrevista, Inês dava aulas num agrupamento que se encontra categorizado como Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP).

À sua passagem pela Escola, Inês refere-se com carinho e de um modo positivo e dos seus professores tem memórias ótimas. Com eles riu, aprendeu conhecimentos, valores e um modo de estar na profissão que não passa apenas pela transmissão de conhecimentos, mas também pela partilha de histórias pessoais e de impressões que ajudem na construção dos alunos enquanto pessoas.

Inicialmente o seu projeto profissional passou por uma licenciatura em farmácia. Este projeto não foi concretizado, sem que Inês nos tivesse explicado por que razão não aconteceu. O ensino “atravessou-se” no seu caminho.

... eu acho que sempre gostei muito de ensinar. Eu sempre ajudei imenso os meus colegas que tinham dificuldades. Portanto, eu acho que sempre me senti um bocadinho contagiada pelo papel de professor e essa minha tia também teve alguma influência nisso. (...) quando temos alguém na família que idolatrámos, que adoramos, acho que também queremos ser um bocadinho como eles. Acho que também fui um bocadinho levada por isso.

Em termos geográficos apercebemo-nos de que as experiências profissionais de Inês estão circunscritas ao concelho onde trabalha atualmente, o que significa que, ao contrário de outras professoras que entrevistámos, Inês não trabalhou em contextos muito diferentes daquele onde se encontra. Não obstante, verificámos que estas experiências profissionais incluíram o trabalho com a diversidade. Relembrando os anos em que lecionou no 1.ºCiclo, Inês fala de si como uma professora que impôs a cultura dominante. Confessa que não só nunca teve uma preparação para este tipo de educação, como também nunca lhe tinha passado pela cabeça fazer de um outro modo.

Por acaso tive um miúdo no ensino primário que era de outra religião-que agora não me lembro-, mas sei que não ia à catequese como os outros miúdos (...), mas realmente ele fazia sempre as festas de Natal e de Páscoa. Nunca lhe perguntei se ele não queria fazer. Nunca me passou pela cabeça isso.

A sua atitude é diferente quando passa para o 2.º ciclo. Também enquanto professora de matemática no 2.º Ciclo Inês teve a possibilidade de lidar com alunos de etnia cigana.

Nunca precisei de fazer distinção nem diferenciação na sala de aula. (...) eles eram tratados por igual. Por acaso eles até eram bons alunos. A ciências já não posso dizer o mesmo, porque eles falhavam com uma coisa que é o estudo em casa. Porque, se calhar, não têm ambiente em casa favorável ao estudo e, de facto, a ciências já não é só aquilo que se ouve na aula, mas a matemática, como eles eram melhores e tinham mais raciocínio e mais cálculo mental, eles conseguiam chegar lá mais rápido e conseguiam ter boas notas, como tinham os outros alunos da turma.

Mas penso que não era por eles serem ciganos que tinha de ser tratados de forma diferente.

Nas palavras de Inês entendemos uma atitude monocultural. A cultura dominante é a referência para lidar com a diferença. Analisando, atentamente, o extrato da entrevista percebemos que o sucesso dos alunos de etnia cigana, no domínio da matemática, é percebido pela aproximação aos restantes alunos da turma. Por sua vez a falta de sucesso é relacionada com as características da etnia, mas não há a adoção de qualquer atitude no sentido de ir ao encontro desta diferença.

Inês apresenta-se como alguém que gosta de ensinar. Os alunos são tudo para ela e é com muito carinho que nos fala deles. Não encontramos na narrativa de Inês um mal-estar em relação aos alunos de hoje. Apesar de admitir que existe uma diferença entre os alunos que teve nos primeiros anos de trabalho e aqueles com quem trabalha na atualidade, não tem destes a imagem negativa que encontramos noutras entrevistadas. Para Inês, os alunos são como são por razões que não dependem deles, mas sim de fatores que lhes são exógenos como o sistema de ensino, os pais e os tempos em que vivemos. Por esta razão, Inês é uma professora que investe na formação dos alunos como seres humanos. Este investimento passa por partilhar com eles a sua história pessoal, com a qual procura chamar a atenção para a importância da existência de objetivos, para a importância da vivência de situações menos boas. É um investimento que passa ainda por se colocar no mesmo plano dos alunos, como o extrato que escolhemos para epígrafe deste caso deixa perceber. Inês não gosta de estrados e, em termos metafóricos, isso significa que não se quer colocar num plano superior ao dos alunos. Como refere:

... aqui na escola (...) os miúdos não podem usar boné dentro da sala de aulas. (...). Eu, por exemplo, já cheguei a trazer chapéu e gorro e à entrada da sala eu tiro porque é uma questão de igualdade. Não é porque sou professora que eu vou ficar com o gorro, se eu exijo que os meus alunos o tirem durante a aula. (...). Aquilo que for para mim é para eles. Se eu bebo água, obviamente que eles também têm o direito de o fazer. (...) ... e há colegas que usam gorro, que andam com ele todo o dia e exigem que o aluno o tire na aula. Eu não compreendo isso.

Ao colocar-se no mesmo plano dos alunos, Inês procura mostrar-lhes que estão em situação de igualdade no que diz respeito aos direitos. Esta igualdade não pode ser entendida como sinónimo de confusão de papéis. Inês está consciente do seu papel de professora e responsável pelo exercício da autoridade, que não confunde e não quer que os seus alunos confundam com autoritarismo.

Como é que Inês percebe a diferença? Quais são as suas práticas pedagógicas? Será que essas se relacionam com a diferença? Será que entre estes dois

núcleos existe uma relação de continuidade? São estas as questões que nos orientaram na elaboração do mapa na **Figura 15** e no qual damos conta do posicionamento de Inês em relação às temáticas da nossa investigação.

A paisagem

Iniciamos com a apresentação do mapa que elaborámos a partir dos textos de campo que obtivemos na sequência do trabalho empírico.

À semelhança do que fizemos com as outras entrevistadas, confrontámos Inês com um conjunto de cartões onde se encontravam escritos diferentes termos que davam conta de diferentes domínios de diversidade e pedimos-lhe que nos indicasse aquele, ou aqueles, que considerava que, de algum modo, podiam influenciar a aprendizagem. Inês retirou o cartão onde estava escrito o termo «língua» e outro onde estava escrito o termo «capacidades». A língua e as capacidades designam, por isso, as duas dimensões que interferem no processo de aprendizagem.

De seguida, perguntámos a Inês qual ou quais designavam características que via nos alunos que tinha atualmente. Inês retirou os cartões que tinham escritos os termos «cultura», «classe social» e «capacidades». Podemos concluir que Inês não perceciona os alunos como um todo homogéneo e indiferenciado. Nos alunos com quem trabalha percebe a diferença de classe, de capacidades e de cultura. A cultura é entendida como sinónimo de saber, que decorre da leitura e do interesse pelas notícias e, de algum modo, surge associado à classe social. Por outras palavras, apesar de não surgir verbalizado, Inês tem consciência que à classe social corresponde um capital cultural e, por esta razão, as diferenças em termos de classe são também diferenças em termos de cultura.

A associação que encontramos entre classe social e cultura e que é transversal a toda a entrevista, levou-nos a considerar como domínios de diversidade as capacidades e a classe social. Apesar de perceber que a classe social constitui um domínio de diversidade que caracteriza os seus alunos, apesar de ter estabelecido uma relação de causa-efeito entre a classe social e as dificuldades de aprendizagem, a classe social não é percecionada como um fator que interfere na aprendizagem¹¹³. Para Inês apenas as capacidades são entendidas como fator que interfere na aprendizagem.

Até que ponto é que a prática pedagógica de Inês reflete a diferença de capacidades que perceciona? Queremos dar, novamente, a voz às palavras de Inês.

¹¹³ Encontramos aqui uma ideia recorrente a muitas das entrevistas que realizámos e que exploraremos. Adiantando algumas das ideias que fomos registando à medida que analisámos as narrativas produzidas pelas participantes do nosso estudo, cremos que a classe social apesar de percecionada como uma das dimensões de diversidade não é acompanhada por uma consciência do papel que tem ao nível da aprendizagem.

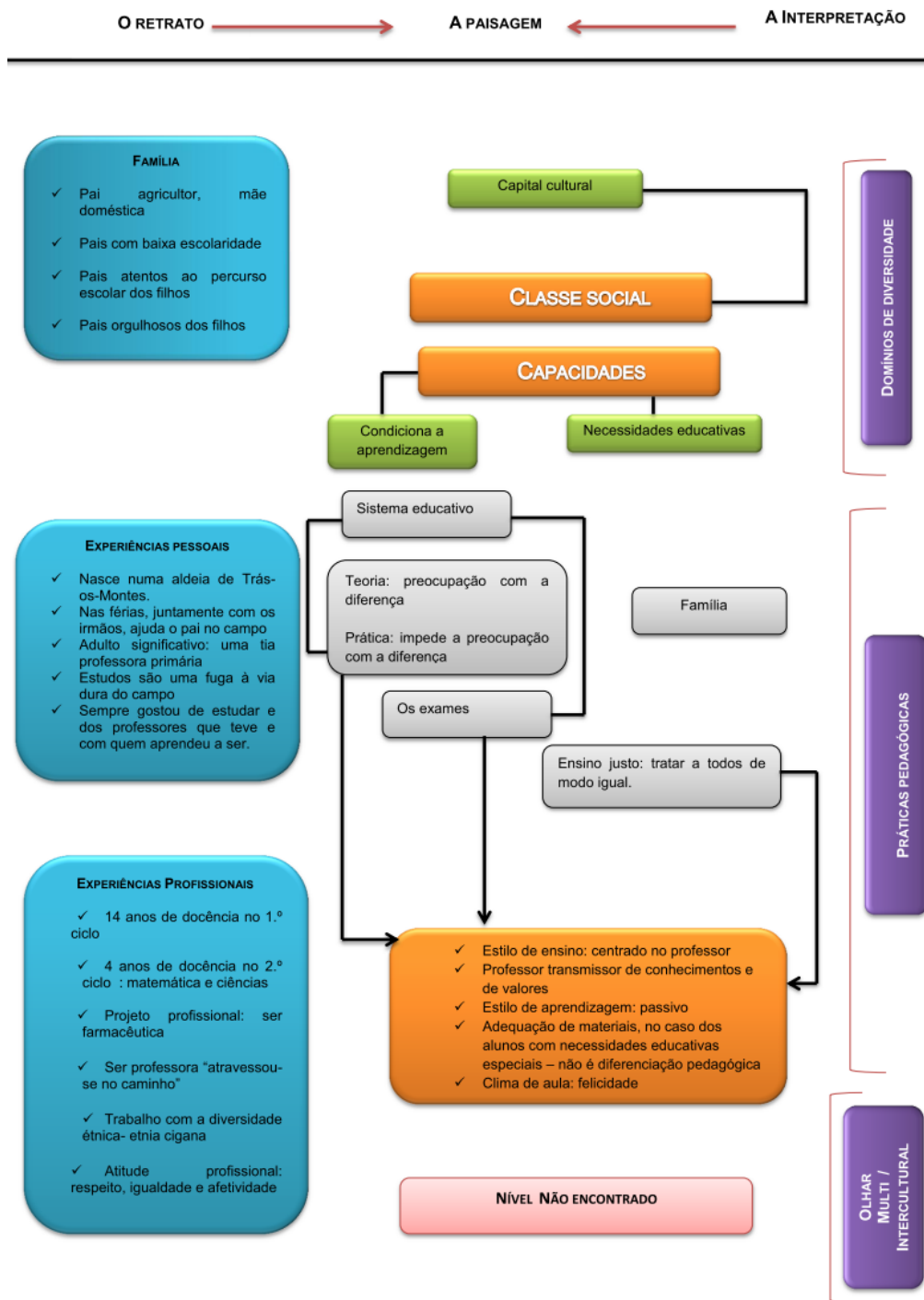


Figura 15: representação visual das relações encontradas no retrato e na paisagem de Inês.

...por vezes eu tenho que propor a um aluno uma tarefa um bocadinho diferente do que a que os outros estão a fazer porque sei que ele não vai chegar à dos outros.

Confrontada com a diferença de capacidades, Inês procede a uma adequação dos materiais. Contudo, Inês não considera que esteja perante uma diferenciação pedagógica. Para si uma diferenciação pedagógica implica algo de mais complexo:

Temos que programar em casa, bem programado, que tipo de atividades fazer com aquele miúdo, saber que objetivos é que se pretende com aquela estratégia, onde é que se pretende chegar de modo a que o aluno possa atingir, a partir de certa altura, aquilo que outros já atingiram. Só que, infelizmente, eu acho que nós não temos tempo para isso.

Podemos concluir que, apesar de ter a percepção de que os alunos são diferentes no que diz respeito às capacidades, a prática pedagógica mantém-se, na sua essência inalterada. Inês avança com uma justificação: a falta de tempo que decorre da realização de exames.

Há quatro anos que eu estou aqui e tenho tido sempre turmas para preparar para exame. Quando nós temos turmas para preparar para exame nós sentimos uma pressão- eu pelo menos sinto muito e sei que os colegas que estão comigo no 6.º ano também partilham isso e quem está no 9.º ano também -, nós sentimos que se as notas não aparecerem, se os resultados não forem positivos, o crédito horário da escola vai baixar. (...) fazer a diferenciação pedagógica nesses anos é complicado, porque há a necessidade de cumprir um programa.

A apresentação de resultados, imposta pelo sistema, impede que o professor realize o investimento necessário ao nível do processo de ensino. Inês assume uma posição muito crítica em relação às políticas educativas que, no seu entender, têm levado o ensino à situação em que se encontra atualmente. Há uma espécie de perversidade do sistema que, apontando para uma preocupação com a diferença, na realidade cria as condições que inviabilizam a sua concretização. É o que acontece com os alunos que estão inseridos na Educação Especial e que, à luz de uma política de inclusão frequentam o ensino geral. Inês deu-nos conta de algumas das situações com que está a lidar este ano. Escolhemos a que apresentamos a seguir.

Eu tenho um miúdo muito complicado este ano. No princípio do ano eu senti-me com muitas dificuldades (...). É um miúdo que fala por um tubinho, não consigo perceber uma única palavra do que ele diz. Eu tenho que despejar matéria do 6.º ano todas as aulas: sempre matéria nova, tema novo, e o aluno tem de acompanhar. Mas ele acompanha mal, com a minha ajuda a passar as coisas, sou eu que passo a maioria das coisas porque ele atrasa-se, apesar de ser bastante desenvolvido para aquilo que é e para os problemas que tem.

As palavras de Inês refletem uma preocupação que encontramos em algumas das professoras que entrevistámos: a ausência de formação, no que se refere ao trabalho com alunos, não só da Educação Especial, mas daqueles que não se enquadram num padrão de aluno. Confrontados, numa sala de aula, com alunos que têm necessidades educativas especiais, alguns professores sentem-se perdidos e não sabem como atuar pois não sentem qualquer orientação. Na maior parte dos casos os professores, tal como a Inês, pouco se desviam da sua atuação normal.

Primeiro, porque sentem a pressão do sistema, em segundo lugar, porque os alunos devem ser tratados de um modo igual¹¹⁴.

O posicionamento de Inês parece ser revelador de uma concepção de ensino centrada no professor. Reencontramos a ideia que o professor é um transmissor de conhecimentos, ainda que considere que, para além desta função, o professor deve transmitir valores e ajudar na formação dos alunos. No seu entender, esta tarefa é dificultada por uma característica própria dos alunos de hoje: a ausência de objetivos.

Eles [os alunos] não têm objetivos. Como lhe estou a dizer, o facto de eu ter trabalhado no campo, de sentir que não era aquilo que eu queria fazer no futuro, fez com que eu e os meus irmãos tirássemos todos cursos superiores. Nós tínhamos objetivos: sair dali. Nós ajudaríamos o meu pai [nos trabalhos do campo] quando estivéssemos lá [na aldeia], mas um dos objetivos era seguir os estudos e fazer alguma coisa de diferente do que a que os meus pais tiveram a oportunidade de fazer. Estes miúdos hoje não têm aspirações diferentes das dos pais, o que é lamentável.

Também esta ideia de ausência de objetivos é transversal a algumas das entrevistas que realizámos. Nela conflui o confronto entre a realidade vivida pelos professores, a forma como abraçaram o seu percurso escolar, o contexto social em que o fizeram, a realidade dos alunos com que trabalham e o modo como estes encaram a escola e o seu percurso dentro dela. O passado vivido pelo professor é esticado até ao presente, condicionando o entendimento que é feito dos alunos e do seu modo de se relacionarem com a escola.

Apesar das dificuldades que deteta no exercício da sua atividade, ligadas às idiosincrasias do sistema de ensino português, à falta de interesse dos alunos pela escola, associada à ausência de objetivos, Inês sente prazer em ensinar e fala dos alunos com muito carinho.

...tenho uma relação ótima com eles, eu adoro-os e o melhor são os miúdos! Eu gosto imenso! Eu, por vezes, chamo-lhes filhos e eles dizem: - Ó Professora, chama-nos sempre filhos! Pois, vocês são quase meus filhos como são dos vossos pais, porque vós estais mais tempo comigo do que com os vossos pais.

¹¹⁴ Já tivemos a oportunidade de referir que a maior parte das professoras que entrevistámos é animada por uma concepção de justiça como igualdade. Nesta linha, um professor justo é aquele que trata a todos de forma igual. Esta concepção de justiça acaba por conduzir a uma atuação em que a diferença não é assumida como diferença. Não há, no nosso entender, e os dados que temos vindo a trabalhar apontam para isso, verdadeira sensibilização para a necessidade de adaptar a prática em função da diferença com a qual o professor é confrontado. Caminhar nesse sentido é enveredar por uma linha de atuação que não é considerada justa.

Se, por um lado, há um sistema de ensino que tende a burocratizar o papel do professor, transformando-o num técnico, por outro lado, as professoras que entrevistámos, na sua totalidade, associam o exercício da profissão a uma dimensão afetiva¹¹⁵.

Acerca da relação entre a Escola e a Família, Inês desenvolve um conjunto de considerações onde domina uma carga negativa. Na linha de outras entrevistadas, Inês considera que a função dos pais completa a dos professores.

A família tem o papel de orientar, não precisa de ensinar, até porque não tem escolaridade para isso. E realmente o professor é que tem de ensinar (...). Mas a família tem que estar lá para perguntar como correu o dia.

Inês separa claramente a área de intervenção dos pais, da área de intervenção dos professores, à semelhança do que aconteceu com as restantes entrevistadas. cremos ser possível ler esta separação como uma separação entre a cultura da escola e a cultura familiar. A cultura da escola é uma cultura própria, que tem nos professores os seus atores principais. O papel dos pais é um papel que Inês percebe como não devendo ser interventivo, o que não é sinónimo de não ser importante.

Quando eu digo: - acho que o teu pai vai ficar um bocadinho zangado! há alunos que me dizem: - Ó professora, não se preocupe o meu pai não se importa se eu tiro positiva ou negativa (...). Um aluno que diz isto tem a noção, ou pensa, que o pai e a mãe não se interessam (...). Aquele miúdo perdeu toda a vontade de algum dia ter uma boa nota.

Contudo, para Inês, os pais estão ausentes da escola, apesar dos esforços que a escola realiza para os levar até ela¹¹⁶. Apesar destes esforços a taxa de sucesso tem sido, neste plano, muito reduzida. Confrontando com a sua experiência no 1.ºCiclo onde os pais estavam muito mais presentes, Inês lamenta esta ausência numa fase em que os alunos precisam da influência de um adulto.

Os miúdos acatam muito mais quando têm idades inferiores do que depois, quando começam a achar que já são grandes e que sabem tudo. É aqui que eles precisam mais da influência de um adulto que também tivesse algum peso sobre eles! Portanto, eles são largados no momento em que mais precisam de um adulto. E é a partir daí que as atitudes são cada vez mais erradas.

A presença dos pais na Escola é analisada ainda de outra perspetiva: a do sistema de ensino. Inês refere-se à intervenção dos encarregados de educação ao

¹¹⁵ Os afetos constituem um traço da identidade profissional das professoras que entrevistámos. Seria interessante, a nosso ver, perceber o impacto que as políticas educativas mais recentes têm tido a este nível.

¹¹⁶ Não podemos esquecer que a ausência dos encarregados de educação havia sido referenciada no Projeto Educativo do Agrupamento como um ponto fraco e identificada como uma área de intervenção prioritária.

nível dos órgãos da escola, nomeadamente dos conselhos de turma. Com efeito, a legislação aponta para a participação dos encarregados de educação na vida da escola, que se materializa na sua participação em diferentes órgãos como o Conselho Geral e o Conselho de Turma, numa intenção, do legislador, de tornar as escolas mais democráticas. Inês assume uma atitude crítica em relação a esta política educativa. No entender de Inês isso fez com que:

...os pais se metessem cada vez mais na escola. Eles não têm que fazer os planos de turma connosco? De que forma? Eles [os planos de turma] têm que ser construídos com os pais. São construídos com os pais? Não. (...). Porque eles não sabem.

A separação entre a Escola e a Família surge afirmada, mais uma vez, e com o mesmo entendimento, que é o de que o mundo da escola é um mundo próprio dos professores que só eles dominam. À Família não é atribuída competência para poder desenvolver um papel ativo e construtivo¹¹⁷.

No mapa que elaborámos, damos conta das práticas pedagógicas desenvolvidas por Inês. Podemos verificar que não há qualquer ligação entre os domínios de diversidade percebidos por esta professora e as suas práticas pedagógicas. Nem mesmo a capacidade, que é associada a dificuldades de aprendizagem, tem qualquer repercussão na essência do ato de ensinar, porque aquilo que Inês faz não é mais do que uma adequação dos materiais às necessidades dos alunos e não uma diferenciação pedagógica.

Mas, se Inês não modifica a sua prática pedagógica no sentido de a aproximar da diversidade que percebe nos alunos é porque há fatores aos quais essa prática é permeável, nomeadamente o sistema educativo e uma conceção de justiça. Estes fatores acabados de referir surgem representados nos retângulos de cor cinzenta que se localizam entre os domínios de diversidade identificados e o retângulo a cor laranja, no qual resumimos as linhas principais da atuação de Inês no campo das práticas pedagógicas. Com efeito, uma leitura atenta da narrativa produzida por esta professora permite perceber que a sua atividade pedagógica é condicionada por um sistema educativo que não proporciona as condições para tratar de um modo diferente o que é diferente; um sistema educativo que, ao criar os exames, faz com que a atividade pedagógica esteja a ser realizada sob pressão de preparar alunos para as provas de avaliação externa, impedindo os professores de ter tempo de pensar e trabalhar de um modo diferente. Representámos esta relação através das setas que

¹¹⁷ A relação Escola- Família pode ser analisada como uma relação entre culturas diferente. A posição da entrevistada, que é partilhada por outras professoras que entrevistamos, parece apontar para a inexistência de qualquer diálogo.

ligam estes aspetos ao retângulo das práticas pedagógicas. Outro fator que condiciona a atividade pedagógica de Inês é a sua conceção do que é um ensino justo. Reencontramos uma conceção igualitária de justiça em função da qual os alunos devem ser tratados de um de modo igual.

A análise do mapa permite-nos ainda perceber que a Família não é vista em conexão com a atividade pedagógica. Inês recusa a ideia que o baixo nível de escolaridade dos pais possa constituir justificação para o seu desinteresse em relação ao percurso escolar dos filhos e em relação à Escola. Contudo, apesar de crítica em relação ao entendimento do papel dos pais na Escola veiculado pelo poder central, apesar de crítica em relação à ausência dos pais no que concerne ao acompanhamento do percurso dos filhos, subjacente às palavras de Inês encontramos a ideia de que o mundo da Escola e o mundo da Família são distintos e devem permanecer separados, não atribuindo à Família qualquer papel ativo e construtivo no desenvolvimento da atuação pedagógica.

Conclusão

Com uma experiência profissional de apenas 4 anos a lecionar as disciplinas de Matemática e de Ciências da Natureza no 2.º ciclo, Inês surgiu-nos, na entrevista que lhe realizámos, como uma professora pressionada pelas exigências e contradições do sistema educativo português. A questão dos exames tem influência, determinante na sua prática pedagógica. Tendo consciência de que os resultados obtidos pelos alunos na avaliação externa são uma condicionante importante para a escola, Inês deposita toda a sua energia na preparação dos alunos para a realização destas provas, comprometendo com isso a atenção à diferença. Não há, neste cenário, tempo para aqueles que são diferentes, facto que Inês vive com um sentimento de frustração já que, se por um lado, sente que esta atenção deveria ser possível, por outro lado, não pode deixar de constatar que a nível central nada é feito, a não ser na palavra, para criar as condições necessárias à sua concretização. Contudo, também é certo que a criação destas condições, a ser realizada, implicaria da parte de Inês uma atitude onde a diferença seria alvo de um tratamento igualitário já que só assim estaria garantida a justiça.

Apesar de perceber a diferença de classe e de capacidades, esta percepção não se reflete nas práticas pedagógicas que nos surgem sobretudo como uma reação à pressão dos exames. Ao lermos a narrativa de Inês, tivemos a sensação que para esta professora a atividade pedagógica é um domínio que se basta a si próprio, no sentido em que não está aberto a contributos vindos do exterior. Defendendo que a Família tem um papel importante que é o de acompanhar e de se preocupar como

percurso escolar do aluno, considera que este é o limite da sua área de intervenção e, por esta razão, não há um envolvimento da Família no processo de ensino- através de contributos provenientes da cultura que lhe é própria e tendo em conta a sua especificidade.

Pelas razões acabadas de apresentar interpretamos a atuação pedagógica da entrevistada como não estando inserida em qualquer dos níveis da reforma multicultural do currículo de Banks (1988, 2013b).

6.4.2. CLARA: PERÍODO DE DESINVESTIMENTO

Por que é que não tentam [os alunos]? É muito mais fácil ter uma atitude positiva do que estar ali... E que não faz... E que não anda... E uma pessoa sente-se impotente¹¹⁸.

Clara, Professora de Português e de Inglês no 2.º Ciclo, 34 anos de trabalho docente.

O retrato

Clara é professora de Inglês e de Português no 2.º Ciclo e há 11 anos que se encontra a lecionar na escola sede do Agrupamento da Planície das Azáleas. No trigésimo quarto ano de trabalho docente, quando lhe perguntámos por que razão optou por ser professora a resposta que nos deu foi:

...eu gosto do que faço. E sinto prazer. Fico feliz quando os alunos tiram positiva, quando consigo ver os seus progressos.

No conjunto das professoras que entrevistámos, Clara insere-se no grupo daquelas para quem ser professora foi o projeto de vida escolhido. E é ao gosto pelo ensino e às vitórias que vai conseguindo sempre que tem evidências de aprendizagens realizadas pelos alunos, que Clara vai buscar o impulso para continuar a ensinar, apesar se sentir, em muitas situações, impotente, como podemos ver no extrato que escolhemos para epígrafe da apresentação do caso. Contudo, a afirmação desta impotência que, acrescenta-se, foi recorrente ao longo da entrevista, não é razão para que Clara tenha realizado um desinvestimento na sua atividade profissional. O gosto pelo ato de ensinar leva-a a ter uma participação ativa na Escola, quer como membro do Conselho Geral, quer integrando a equipa de autoavaliação interna.

¹¹⁸ Extraído da transcrição da entrevista realizada a esta professora e que consta do Anexo II. A escolha desta epígrafe é da nossa responsabilidade e fizemo-lo na sequência do tratamento da constelação de narrativas produzidas em torno desta entrevistada. É nosso entendimento que o extrato que escolhemos dá conta da singularidade que determinou a paisagem que lhe corresponde.

Leva-a também a frequentar seminários que lhe permitam desenvolver trabalho junto dos alunos com necessidades educativas especiais e, por último, a ter uma atitude crítica em relação às orientações tomadas a nível da Administração Central. É o que acontece no caso da disciplina de Português que Clara aborda durante a entrevista. De acordo com as metas curriculares do 5.º ano os alunos têm que trabalhar a obra de Alves Redol *A Vida Mágica da Sementinha*. No entender de Clara esta obra não é adequada aos alunos do 5.º ano, em geral, e em particular aos alunos com quem trabalha atualmente. Por esta razão, em aula, optou por abordar uma obra de Sophia de Mello Breyner, que também faz parte das metas curriculares, transportando o trabalho da obra de Alves Redol para as aulas de apoio, onde faz um tratamento menos demorado e complementado com tarefas mais leves, de modo a que os alunos fiquem a conhecer a obra e o autor.

O pai de Clara era médico e uma parte considerável dos seus pacientes pertencia à colónia inglesa no Porto. É esta a razão que faz com que Clara frequente a escola inglesa no Porto numa altura em que não havia portugueses nesta situação. É na escola inglesa do Porto que Clara faz a escola primária e como não havia equiparação pedagógica com o sistema de ensino português, Clara tem que frequentar as aulas de Português fora da escola inglesa. Depois de terminar a escola primária, Clara pede aos pais para a mudarem para a escola portuguesa. Na altura, Clara é matriculada no ciclo preparatório numa escola pública. No momento em que acontece o 25 de Abril Clara encontrava-se a frequentar o atual 6.º ano. Os estudos prosseguem em escolas do Porto e ingressa na Faculdade de Letras no curso de Francês-Inglês.

Como na altura não havia estágio integrado Clara, depois de acabar o curso começa de imediato a trabalhar. Começou no ensino público onde trabalhou durante um ano. No segundo ano de trabalho foi colocada longe de casa e, por esta razão, decide dar aulas numa instituição particular de ensino, mas com equiparação pedagógica. É aqui que faz a profissionalização em serviço através da Universidade de Aveiro e é aqui que se mantém como professora durante sete anos. Entretanto ficou grávida do seu primeiro filho. A instituição privada onde trabalhava não lhe facilitou o horário e não lhe garantiu o direito à amamentação. Clara resolve concorrer novamente para o ensino público. Foi colocada em Quadro de Zona, mas anularam o concurso nesse ano o que fez com que tivesse ficado sem emprego. Conseguiu depois, em miniconcurso e em regime de substituição trabalho numa escola pública. A substituição revelou-se definitiva. No ano seguinte é colocada numa escola que hoje faz parte do Agrupamento do Monte das Orquídeas. Durante três anos interrompe a

atividade docente para trabalhar num sindicato, mas como o que gostava verdadeiramente era de dar aulas, regressou ao ensino na escola onde trabalha atualmente.

Quando pedimos a Clara para que nos falasse dos pais e do modo como se relacionavam com a escola e acompanhavam o percurso escolar dos filhos, refere que sempre foram pais muito presentes, que acompanharam e que se preocuparam em fornecer-lhe experiências enriquecedoras. Por esta razão, com apenas doze anos de idade, Clara frequenta cursos de férias em Inglaterra, França e Suíça.

Há um acontecimento da vida de Clara que foi e continua a ser determinante: o facto de ter sido mãe. Ter os filhos mudou o seu relacionamento com os alunos e tornou-se mais tolerante.

Determinadas coisas que eu fosse mais intolerante, quando tive os meus filhos e comecei a ver... quer dizer [pensava], o meu filho talvez pudesse fazer isto! E talvez isso me fizesse ter mudado um pouco.

Durante a realização da entrevista Clara mostrou ser uma professora que, confrontada com escola do seu tempo e dos seus primeiros anos de trabalho, e com a escola de hoje, percebe a existência de uma distância: enquanto no passado havia mais respeito, menos competição, mais trabalho, mais interesse pela escola, hoje em dia os alunos são muito competitivos, não trabalham e consideram que a escola é um frete. A constatação desta distância, a nosso ver, constitui o eixo em torno do qual a apresentação da paisagem correspondente a esta professora deve ser feita e compreendida.

A paisagem

Todas as paisagens que fomos desenhando até ao momento exigiram de nós uma atuação que seguiu uma mesma linha: elaboração do retrato e a partir deste retrato “pintar” a paisagem que lhe corresponde. Do conjunto de professoras que entrevistámos Clara surgiu-nos como a mais reflexiva e como aquela que se posicionou de um modo menos assertivo em relação às diferentes temáticas abordadas e como aquela que nos surpreendeu com uma abordagem diferente, como o mapa que consta da **Figura 16** deixa perceber.

Na coluna do lado esquerdo vemos os três domínios em que dividimos os retratos das nossas entrevistadas: a família, as experiências pessoais e as experiências profissionais. Clara é oriunda de uma família da classe média alta que partilha de um ambiente privilegiado resultante do contacto com a comunidade inglesa a viver no Porto. De um modo diferente daquele que encontrámos nas restantes entrevista-

das, Clara tem a possibilidade de viver experiências enriquecedoras enquanto adolescente. O seu percurso enquanto professora é também muito diversificado: realiza-se no ensino público e no ensino privado e envolve uma passagem pelo sindicato. A sua fixação na escola sede do Agrupamento de Escolas da Planície das Azáleas é acompanhada de um envolvimento na vida da Escola, quer enquanto membro do Conselho Geral, quer enquanto elemento que integra a equipa de autoavaliação interna. Apesar da desilusão que sente em relação aos alunos com os quais trabalha, alunos que caracteriza como desinteressados, pouco empenhados e pouco persistentes, Clara é movida pelo gosto que sente quando ensina. Ser professora constituiu o seu projeto profissional que abraçou desde início.

Passemos agora à paisagem e comecemos por analisar o núcleo constituído pela diferença. Tal como as restantes entrevistadas, Clara não perceciona os alunos como um todo homogéneo. A diferença surge como uma diferença de personalidade, ou seja, para Clara, os alunos são diferentes uns dos outros porque têm personalidades diferentes. Curiosamente, quando a confrontámos com os cartões onde estavam escritos os termos que designavam os diferentes domínios de diversidade e lhe perguntámos se algumas designavam aspetos que se referiam aos seus alunos atuais, Clara responde negativamente.

Estamos, pois, perante uma professora que perceciona a diferença apenas como diferença de personalidade. Há uma passagem da entrevista que poderá ajudar na clarificação deste posicionamento. Quando lhe perguntámos se os seus alunos eram oriundos de classes sociais diferentes, Clara responde:

Não, são mais ou menos homogéneos. Nem tento dar importância. Para mim são todos iguais.

Parece ser possível concluir que, o facto de Clara não ter percecionado qualquer dimensão de diversidade nos alunos com quem trabalha, decorre de um princípio que a orienta: todos os alunos são iguais. Percecionar a diferença é, eventualmente, incorrer na injustiça. Apesar de tudo, Clara considera que há fatores que influenciam a aprendizagem: o género e a cultura. No que diz respeito ao género entende que as meninas são mais organizadas nos seus cadernos do que os rapazes. Por sua vez, em relação à cultura, considera que há culturas que diferem entre si na abordagem que fazem da escola, havendo culturas, como as de leste e a chinesa, que devido à sua maneira de estar aprendem mais rapidamente. Apesar de ter feito referência à experiência que teve com alunos ciganos, e apesar de ter referido que

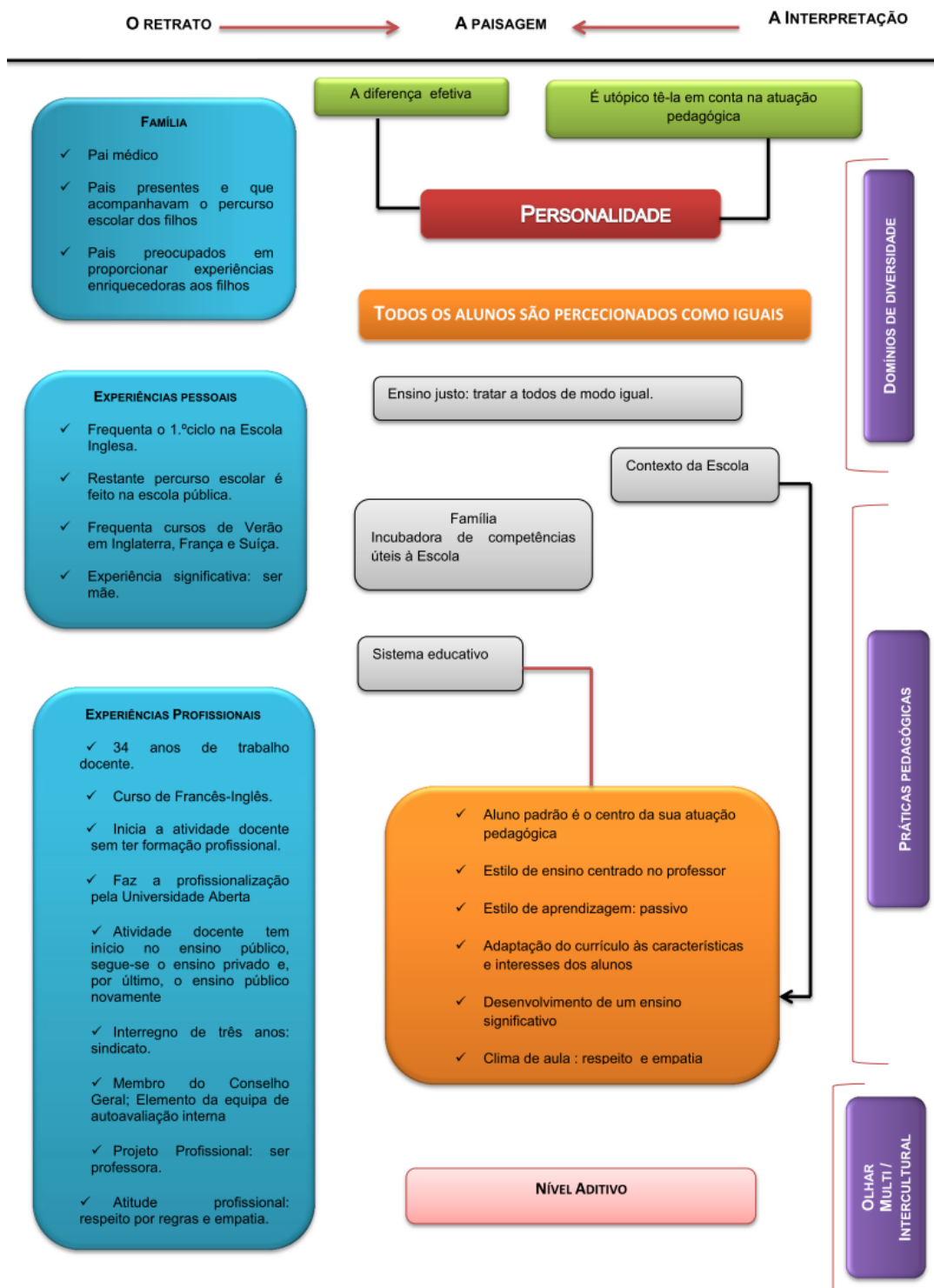


Figura 16: representação visual das relações encontradas no retrato e na paisagem de Clara.

são alunos com um perfil próprio no relacionamento com a escola e que se reflete no aproveitamento, Clara não identificou a etnia como um domínio de diversidade que influencia a aprendizagem. Podemos, pois, concluir que a perceção da diferença adquire apenas uma dimensão que podemos caracterizar como sendo psicológica. Clara não valoriza aspetos como a classe social, as capacidades, a etnia, que podem

ser determinantes no sucesso ou insucesso de um aluno e na sua abordagem à escola¹¹⁹.

Esta é a razão pela qual, no mapa, não encontramos a referência a qualquer domínio de diversidade que nos habituámos a encontrar nos casos já apresentados. Em seu lugar surge o termo “personalidade” para designar a diferença que Clara percebe. A afirmação de que os alunos são diferentes quanto à personalidade surge contextualizada pela afirmação de que para Clara, apesar de saber que os seus alunos possam ter proveniência em contextos sociais diferentes, para si são vistos como iguais. No mapa que elaborámos, optamos por dar destaque a esta afirmação. Relacionada com esta ideia decidimos também representar o princípio orientador de ação dado por uma conceção de justiça igualitária que já encontramos noutras entrevistadas.

Passemos à análise do núcleo constituído pelas práticas pedagógicas. Pela análise do mapa não podemos deixar de ficar surpreendidos com o facto de Clara desenvolver algumas práticas que não teríamos dificuldade em inserir no âmbito de uma educação atenta à diferença. Para Clara um ensino que atenda ao indivíduo é um ideal e enquanto tal, uma utopia:

... é impossível a existência de um ensino individualizado. A dinâmica das turmas, com condicionantes de várias ordens, desde comportamentais até à existência de alunos com necessidades educativas especiais, inviabiliza que este estado ideal se concretize.

Por isso,

...uma pessoa tem que arranjar um padrão e a partir desse padrão é que trabalha, não é? Uma pessoa arranja uma franja e tende a acompanhar aqueles que estão [nessa franja]. Mas há sempre alguém que fica prejudicado.

Parece-nos pertinente concluir que a atuação de Clara é organizada em torno de um “aluno padrão”. Das suas palavras podemos inferir que a expressão “aluno padrão” designa um perfil de aluno que reúne um conjunto de características comuns à maioria dos alunos existentes na turma. É para os alunos que se encontram nesta ‘franja’ que Clara orienta o seu trabalho, consciente de que fora da sua atuação estão aqueles que não se inserem nesta ‘franja’, quer por excesso, quer por diferença.

No início, vimos que apesar da afirmação da sua impotência em fazer com

¹¹⁹ Por esta razão consideramos que é pertinente investir na formação de professores a este nível. À medida que fomos realizando o nosso trabalho foi-se desenvolvendo a ideia de que a maior parte dos professores que neste momento trabalha nas escolas não é sensível à diferença. Este é um aspeto ao qual voltaremos.

que alguns alunos trabalhem e valorizem a escola, Clara mostrava ser uma profissional empenhada e criativa. Este empenho e criatividade conduzem-na a uma adaptação das metas curriculares às características e interesses dos alunos e à valorização de uma aprendizagem significativa: Clara tem a consciência de que os alunos aprendem mais e melhor se descobrirem um significado e um sentido para aquilo que estão a aprender. Vejamos a experiência que nos foi narrada por Clara:

... há quatro ou cinco anos atrás, eu dava Português e Inglês a uma turma e dava Estudo Acompanhado e Área de Projeto. Quer em Português, quer em Inglês eu estava a dar a carta, a estrutura da carta em Português, a identificação pessoal em Inglês. Nessa altura orientei as coisas todas e foi quando escrevemos uma carta à Rainha de Inglaterra. Eu sabia que ela respondia. A turma empenhou-se na escrita da carta. Por isso, acho que quando há um projeto, um fim, a aprendizagem é diferente, tem significado, tem um sentido.

Admite, no entanto, que a existência de exames e de metas curriculares são constrangimentos a uma aprendizagem significativa e tendem a proceder a uma formatação dos alunos¹²⁰.

Apesar da narrativa que elaborou não ter considerado qualquer domínio de diversidade com que a confrontámos, percebemos que Clara desenvolve algumas práticas pedagógicas que procuram ir ao encontro das características dos alunos com que trabalha. Estamos, assim, perante uma professora que não percecionando a diferença em termos de classe social, de género, de capacidades, de etnia, de raça, de religião ou de orientação sexual¹²¹, procura desenvolver práticas que têm como objetivo a adaptação do processo de ensino aos alunos.

Quanto à relação Escola-Família a representação segue a mesma linha da que fizemos às restantes entrevistadas. Apesar de ser da opinião de que, no que concerne à articulação entre a Família e a Escola, a situação tem vindo a melhorar nos últimos tempos, há ainda um longo caminho a percorrer. Clara está a referir-se ao que acontece na escola onde trabalha atualmente e, no seu entender, o percurso que há para fazer é dificultado pelo facto de muitos encarregados de educação ainda não saberem ler.

É um dilema, porque nos recados que enviamos através da caderneta quem assina pelos pais são os alunos e, por outro lado, os alunos dizem [leem] o que querem. Por isso é muito complicado.

¹²⁰ Este é um ponto que será abordado por nós. Em termos de regulação do ensino o estado português tem uma postura sinuosa. A uma legislação que apela ao respeito pela diferença, contrapõe-se uma legislação que é homogeneizante. Não é, pois, de surpreender que em grande parte das entrevistas que realizámos a valorização de uma aprendizagem e de um ensino individualizados surja como um estado ideal, impossível de concretizar.

¹²¹ Lembramos que para Clara a diferença é percecionada apenas em termos de personalidade.

O facto de os pais dos alunos terem uma escolaridade muito baixa não é entendido como um obstáculo ao seu interesse pela escola. Clara, como já vimos acontecer com muitas das nossas entrevistadas, argumenta:

... eu tenho pais que não sabem ler ou escrever e que têm a preocupação, por isso, é da maneira de ser dos pais. À família cabe contribuir para a formação do aluno enquanto indivíduo.

Por esta razão sempre que essa formação não existe há reflexos a nível de escola.

Se o aluno já está habituado a mentir em casa, também facilmente mente na escola. Quer dizer, o tipo de vida que leva (...) se não tem hábitos, se não tem um horário em casa, regras, também na escola....

Clara considera que a família é importante para o desempenho escolar dos alunos, não tanto pela ajuda que pode prestar ao estudo, mas pelas competências que permite ou não desenvolver. É o que acontece com a linguagem.

Uma vez uma educadora de infância disse-me que os alunos chegavam muitas vezes ao infantário sem saber falar e isto é o resultado da falta de diálogo em casa. Por isso, eles [os alunos] são capazes de ver televisão, mas não falam com os pais. Há atrasos de linguagem.

O que podemos perceber das palavras de Clara é que a Família surge como uma espécie de ‘nicho’ onde são incubadas as competências que serão úteis para o desempenho escolar dos alunos e para a sua construção enquanto pessoa. Não encontramos, ao longo da entrevista, qualquer indício de que Clara tivesse a consciência de que à família surge associada uma cultura, um capital cultural ou conjunto de práticas que podem ser explorados em contexto escolar. Deste modo, Família e Escola são, para Clara, dois mundos que percebe como estando cada vez mais distantes, como quando afirma:

...porque hoje em dia eu sinto que há muitos alunos que estão a fazer um frete nas aulas, não querem. Há relutância. A escola não lhes diz nada. Não gostam da escola. Não querem estudar.

Da parte de Clara não há uma sensibilização para a ideia de que este “defeito” poderá decorrer, por exemplo, do conflito entre uma escola que está pensada para um aluno ideal, e uma escola que é confrontada com um aluno que apresenta um perfil totalmente diferente, porque vem de estratos sociais que não se situam no espectro da classe média, porque trazem consigo uma cultura familiar e geracional que são diferentes da cultura dominante que é reproduzida nas escolas.

No mapa representámos o entendimento que Clara tem a respeito da Família e do lugar por ela ocupado no universo constituído pelas práticas pedagógicas. Como

podemos verificar, não há qualquer relação com o retângulo onde representámos as linhas fundamentais da atuação de Clara. A Família constitui-se como um parceiro importante da Escola, e na linha do que encontramos noutras entrevistadas, há uma valorização do interesse que os pais possam ter no acompanhamento do percurso escolar dos filhos. Contudo, o seu papel confina-se a este aspeto, pois não encontramos qualquer dado que nos permitisse concluir que Clara envolve a Família no processo de ensino.

Conclusão

Apesar da narrativa que elaborou não ter considerado qualquer domínio de diversidade com que a confrontámos, percebemos que Clara desenvolve algumas práticas que procuram ir ao encontro das características dos alunos com quem trabalha. O trabalho que desenvolve é centrado num perfil de “aluno padrão”, que não é uma idealização, mas é construído a partir da realidade em que se insere. Significa, portanto, que Clara tem em conta a especificidade dos alunos. Por esta razão, Clara realiza adaptações no currículo no caso da disciplina de Português e promove uma aprendizagem significativa, como nos é ilustrado pela experiência que levou a efeito na disciplina de Inglês.

Estamos, assim, perante uma professora que desenvolve práticas que têm como objetivo aproximar o processo de ensino às características dos alunos. Por esta razão, no mapa que elaborámos, encontramos, pela primeira vez, um caso em que apesar da perceção da diferença não ter reflexo no domínio das práticas pedagógicas, estas não nos surgem completamente descontextualizadas da realidade dos alunos. Por outras palavras, o que queremos dizer é que se imaginarmos esta professora a desenvolver a sua atividade profissional num outro contexto, a sua prática seria diferente, por esta razão interpretámos a sua atuação pedagógica como estando integrada no nível aditivo de Banks (1988; 2013b). A diversidade, traduzida nas características específicas dos alunos com quem Clara trabalha, é introduzida na prática pedagógica gerando adaptações ao nível do currículo central de modo a que este possa aproximar-se das características específicas dos alunos. Não obstante, a estrutura do currículo não é alterada, a atuação pedagógica de Clara revela claramente a consciência de que o mesmo não pode ser ensinado a todos da mesma maneira.

6.5. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DO MONTE DAS ORQUÍDEAS

6.5.1. SOFIA: PERÍODO DE DIVERSIFICAÇÃO

Tem-se [quando se está na direção da Escola] uma visão mais alargada da variedade do tipo de alunos, o tipo de famílias, porque quando estamos apenas nas nossas turmas temos uma tendência a concentrarmo-nos apenas nas turmas que temos e nas famílias que temos¹²².

Sofia, Professora de Matemática e de Ciências no 2.º Ciclo, 16 anos de trabalho docente.

O retrato

O extrato em epígrafe, retirado da transcrição da entrevista que realizámos a Sofia, dá-nos conta de um dos dois acontecimentos da vida profissional desta professora que são, a nosso ver, determinantes para podermos entender a narrativa que produziu. Estamos a referir-nos ao facto de Sofia fazer parte, já há três anos, da equipa da diretora do Agrupamento de Escolas do Monte das Orquídeas. O outro acontecimento é o facto de Sofia se ter licenciado no ensino de Matemática e Ciências na Escola Superior de Educação num período em que o estágio estava integrado no curso.

O primeiro acontecimento permitiu que Sofia revelasse um conhecimento da realidade da escola onde trabalha, invocando experiências e exemplos aos quais a maioria dos professores não tem acesso, uma vez que vivem concentrados na realidade particular das suas turmas e dos seus alunos. Por esta razão, é que vemos Sofia a falar do exemplo dos dois irmãos de etnia cigana, um do sexo feminino outro do sexo masculino que frequentaram a escola, mas em que a menina teve que deixar de o fazer. Um outro exemplo é o do aluno de etnia cigana que teve problemas em acatar ordens dadas por uma professora, numa referência ao modo como as questões de género se relacionam com a etnia. Para além destes, outros exemplos foram dados, como o do aluno cuja orientação sexual diferente o levou a abandonar a es-

¹²² Extraído da transcrição da entrevista realizada a esta professora e que consta do Anexoll. A escolha desta epígrafe é da nossa responsabilidade e fizemo-lo na sequência do tratamento da constelação de narrativas produzidas em torno desta entrevistada. É nosso entendimento que o extrato que escolhemos dá conta da singularidade que determinou a paisagem que lhe corresponde.

cola e que serviu a Sofia para ilustrar o modo como a orientação sexual pode influenciar a aprendizagem e, ainda, o dos alunos ucranianos e chineses que Sofia referiu para mostrar que há culturas que reagem de um modo positivo à escola.

O segundo acontecimento, relacionado com a sua formação, permitiu-lhe entrar em contacto com alunos de contextos diversificados, fazendo com que a questão da diversidade estivesse presente no seu percurso profissional desde muito cedo. Talvez por isso, fomos confrontados com uma das narrativas mais produtivas na abordagem da questão da diversidade na sua relação com a educação.

Sofia trabalha há dezasseis anos. A opção pelo ensino ocorreu no final do 12.º ano, ainda que, desde sempre tivesse sentido uma vocação pelo ensino ligado a uma área científica. Ingressa na Escola Superior de Educação onde se licencia no ensino de Matemática e de Ciências. Durante a licenciatura, e porque frequenta o ensino superior numa altura em que o estágio já é integrado, Sofia teve uma formação orientada para o ensino. A cadeira de Práticas Pedagógicas foi transversal ao curso e aumentava a carga horária à medida que a licenciatura se aproximava do fim. Era uma cadeira de natureza prática, em que os alunos universitários estavam em contexto escolar, primeiro a assistir e a aprender e, depois, a colaborar com os professores: A componente prática culminava com a lecionação de alguns temas combinados com o professor que supervisionava e com o professor cooperante. Terminada a licenciatura, Sofia complementa a sua formação com um mestrado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. A formação profissional obtida de acordo com este modelo permite uma experiência que orientará, embora não determine, o futuro professor. Transcrevemos uma passagem da entrevista de Sofia em que esta nos dá conta da sua primeira aula sem ser em contexto de estágio.

Eu não tinha nenhum professor na sala, tinha os meninos por minha conta (...) e, como é lógico, eu estava com todas as expectativas, levava todos os recursos que achava que eram necessários (...) há uma tendência a que as coisas sejam muito semelhantes àquilo que acontecia no estágio e sabemos que depois, com o avançar dos anos, vamo-nos distanciando do trabalho que fazíamos no estágio.

Construindo a biografia profissional de Sofia ficámos a saber que após a licenciatura trabalhou numa escola do centro do Porto, inserida num meio economicamente desfavorecido e degradado. De seguida, vai trabalhar para uma instituição de ensino privada onde o contexto socioeconómico era completamente diferente. Nesta instituição dá aulas durante quatro anos. Nos anos seguintes ingressa novamente no ensino público e trabalha em várias escolas do Porto. Há oito anos que está a trabalhar na escola sede do Agrupamento do Monte das Orquídeas, onde dá aulas de Ciências da Natureza e de Matemática a alunos do 5.º ano e do 6.º ano.

Pedimos a Sofia que nos falasse da relação dos pais com o seu percurso escolar e de si própria como aluna. Em relação aos pais Sofia apresenta-os como pais interessados e participativos.

Estavam presentes na escola. Iam à escola não só quando eram convocados para reuniões, mas regularmente, para estar a par do percurso. Eram pais interventivos e acho que isso levou a que o meu interesse pela escola também saísse reforçado, porque eu sabia que os meus pais estavam presentes e que acompanhavam a minha vida escolar.

Quanto a si como aluna, Sofia define-se como:

Uma aluna bastante empenhada, bastante interessada, sempre quis alcançar os objetivos que traçava (...). Desde a altura que entrei na escola sempre notei que gostava de aprender.

Referiu-se às turmas que frequentou como turmas homogéneas no sentido em que a maioria dos alunos tentava trabalhar para alcançar resultados. Sofia considera que existe uma diferença entre os alunos da atualidade e os do seu tempo de aluna e mesmo das suas primeiras experiências como professora. Refere que os alunos são pouco motivados e pouco empenhados o que, no seu entender, decorre de a família desculpar permanentemente os filhos pelo facto de sentir que os deve compensar por um conjunto de circunstâncias, como situações de divórcio e exigências profissionais. A ausência de objetivos por parte dos alunos de hoje pode também ser consequência dos tempos que se vivem e onde se assiste a uma desestruturação dos agregados familiares, que faz com que alguns deles acabem mesmo por ser institucionalizados. Num ambiente como este é fácil aos alunos desmotivarem-se em relação à escola.

A paisagem

Damos início ao ‘desenho’ da paisagem de Sofia com a apresentação, na **Figura 17**, do mapa que elaborámos. Verificamos que ao longo da entrevista, Sofia não se abriu no tratamento de questões relacionadas com a sua família e com as suas experiências pessoais. As suas respostas colocaram-se quase sempre num plano geral e foram sempre muito contidas. Este facto explica a razão pela qual a coluna do lado esquerdo, à exceção do retângulo que dedicámos às experiências profissionais, fornece informações muito reduzidas.

Na paisagem de Sofia a questão da perceção da diversidade, tal como já havia acontecido com outra professora que entrevistámos no Agrupamento da Planície das Azáleas, começa por ser colocada no domínio psicológico. Para Sofia os alunos começam por ser percecionados do ponto de vista da diferença de personalidade.

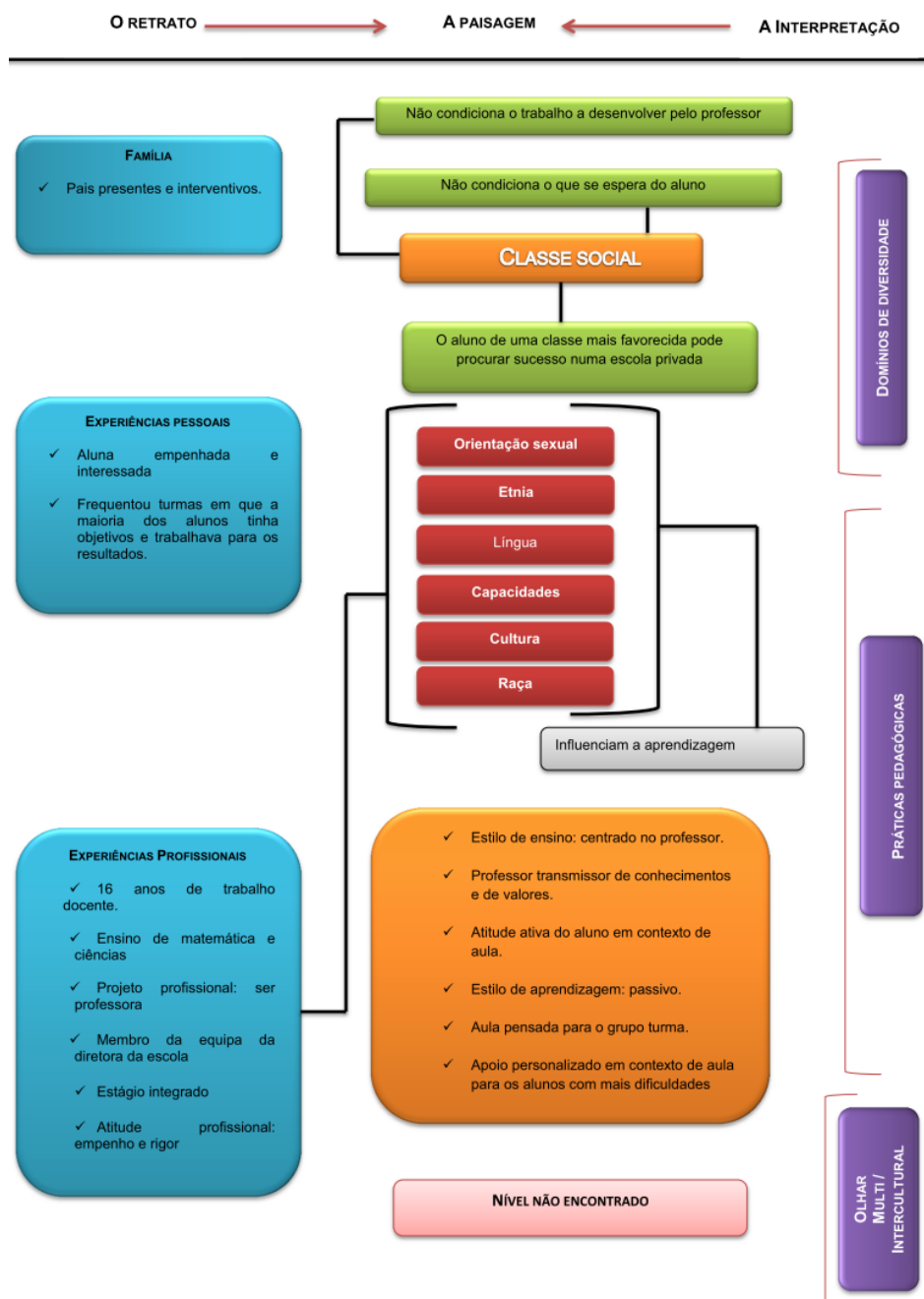


Figura17: representação visual das relações encontradas no retrato e na paisagem de Sofia

São também percebidos pela diferença de idades e pela forma como se vestem. Este último aspeto conduz Sofia à conclusão de que são oriundos de meios socioeconómicos diferentes, uns de um meio mais favorecido e outros de um meio desfavorecido. Cremos ser possível afirmar que Sofia percebe a classe social como uma dimensão de diversidade dos seus alunos.

Aproveitando este aspeto, perguntámos a Sofia se quando é confrontada com alunos que provêm de meios economicamente e socialmente diferentes espera o mesmo em termos de rendimento escolar. A sua resposta foi:

Eu espero a mesma coisa, porque apesar de haver famílias que não têm as mesmas possibilidades que outras, a escola, neste momento, consegue oferecer a todos os recursos necessários para que um aluno possa recorrer à internet, fazer um trabalho no computador, procurar um livro na biblioteca (...). De uma maneira geral eu espero o mesmo de um aluno que seja oriundo de um meio socialmente desfavorecido, até porque, ao não o fazer, não lhe estaria a proporcionar as mesmas condições (...). Espero que todos consigam alcançar o máximo de sucesso, mesmo sabendo que vêm de meios socialmente desfavorecidos, mas proporciono as mesmas condições, utilizando, eventualmente, outras estratégias.

A questão que colocámos a Sofia tinha uma intenção. Pretendíamos chegar até ao entendimento que Sofia tinha da influência da classe social na aprendizagem. Quando lhe colocámos a pergunta pretendíamos, apenas, proporcionar a entrada nesta temática. O que Sofia nos diz, em primeiro lugar, aponta para a ideia de que a perceção da diferença não condiciona aquilo que, enquanto professora, espera de um aluno. As expectativas de Sofia em relação a um aluno que venha de uma classe economicamente desfavorecida são as mesmas que têm em relação a um aluno proveniente de um estrato social mais elevado. A argumentação que apresenta está sustentada em duas razões. Por um lado, a escola de hoje garante as condições para que eventuais declives deixem de existir, dotando os alunos de classes sociais desfavorecidas de um conjunto de instrumentos que os colocarão ao mesmo nível dos outros; por outro lado, se não esperasse o mesmo não estaria a garantir a esses alunos a possibilidade de alcançar sucesso.

Na perceção que tem da diferença de classes, Sofia não entende que esta condicione o trabalho que tem que desenvolver enquanto professora, apesar de admitir que pode, eventualmente, conduzir à utilização de estratégias diferentes e, também, não condiciona o que espera do aluno, pois, como refere mais à frente:

Tenho experiência de casos de alunos oriundos de meios desfavorecidos, cujas famílias não tinham habilitações académicas para os apoiar e que obtiveram bastante sucesso (...) em relação a outros com bastantes condições, não só das famílias que os apoiavam, mas também de todos os recursos que iam tendo.

À semelhança do que aconteceu com outras professoras que entrevistámos, encontrámos este mesmo argumento que nos coloca numa posição recorrente em relação à classe social. Quando esta é percecionada nos alunos, não é entendida como um fator que influencia a aprendizagem ou, quando o é, a sua influência é

percecionada de um modo que podemos caracterizar como não sendo muito profundo¹²³, como se pode ver no extrato da entrevista que se segue:

A classe social pode condicionar, por exemplo (...) no 1.º ciclo damos conta de alunos que sistematicamente vão apresentando insucesso e a dada altura os pais, com mais capacidades [económicas] transferem-nos para um colégio, porque entendem que aí terão outras possibilidades.

No mapa damos conta dos diferentes aspetos relacionados com a classe social que encontramos na narrativa produzida por Sofia.

Quando confrontámos Sofia com os cartões onde estavam escritos os termos que designavam diferentes domínios de diversidade e lhe pedimos que nos indicasse aquele ou aqueles que, no seu entender, influenciavam a aprendizagem Sofia, para além da classe social identifica a orientação sexual, a etnia, a língua, as capacidades a cultura e a raça.

Acerca da orientação sexual Sofia invoca o exemplo de um aluno que passou pela escola onde agora trabalha.

... era um aluno que os outros colegas rotularam de 'gay' e ele foi completamente marginalizado pelos outros colegas (...), começou a desmotivar-se em relação à escola e chegou ao ponto de quase entrar em situação de abandono (...). No final do ano ficou retido, porque a desmotivação foi grande.

Acerca da influência da etnia na aprendizagem Sofia dá o exemplo, já referido dos dois irmãos, um rapaz e uma rapariga, de etnia cigana.

Os dois andavam na mesma turma, ela tinha mais capacidades que o irmão; poderia ser uma aluna de sucesso, mas abandonou [a escola] ... o irmão continua [na escola], porque é homem e, para eles [ciganos] faz sentido que continue na escola e sendo mulher não faz sentido, porque ela tem o seu destino que é a construção da família.

A influência da língua na aprendizagem ocorre quando a língua materna não é a língua dominante, como no caso dos alunos que provêm de outros países. As capacidades também podem influenciar a aprendizagem:

Os alunos não têm todos as mesmas capacidades e, por isto, elas [capacidades] podem interferir, mas se for um aluno persistente, que queira ultrapassar as suas dificuldades, penso que não seria motivo para interferir na aprendizagem, pode ser mais complicado de alcançar o seu objetivo, mas interferir ao ponto de não conseguir obter sucesso, não... a não ser que estejamos a falar de alunos com necessidades educativas.

¹²³ Esta nossa afirmação tem em conta a revisão de literatura que realizámos a respeito da classe social (ver 1.ª parte deste nosso trabalho) e que aponta para níveis mais profundos do papel desempenhado por este domínio de diversidade e que envolve não só o capital cultural, mas também os estilos de aprendizagem.

Na narrativa a propósito das capacidades podemos ver que Sofia distingue entre capacidades que todos têm, mas que podem ser diferentes, e capacidades relacionadas com alunos de necessidades educativas especiais. Apesar de considerar que os alunos são diferentes em termos de capacidades e que esta diferença até pode influenciar a aprendizagem, considera que se o aluno for persistente as poderá ultrapassar e, portanto, dominar as próprias capacidades.

Em relação à raça e à cultura, que também considera como fatores que influenciam a aprendizagem, Sofia diz:

... a raça pode interferir se houver preconceito e discriminação, fora isso não creio que a raça interfira. Atualmente vivemos num mundo onde existe uma diversidade de culturas, mas também pode ser positivo, porque nós acabamos por abrir horizontes e partilhar.

O facto de o discurso de Sofia, a propósito dos diferentes domínios de diversidade, ser revelador da existência da relação que têm com a aprendizagem, levou-nos a conceder-lhes um espaço no mapa. Contudo, e uma vez que não são domínios de diversidade que se encontram nos alunos com quem trabalha decidimos separá-los da classe social que, esta sim, é um domínio de diversidade que Sofia identificou como estando presente nos seus alunos

A consciencialização para as temáticas a que fizemos referência, poderá estar relacionado com o seu percurso profissional¹²⁴, nomeadamente, a diversidade de contextos de trabalho pela qual já passou e a sua experiência como membro da equipa da diretora do agrupamento. Procurámos traduzir esta relação através da seta que liga as experiências profissionais a este aspeto da paisagem. Contudo, importa referir, que da exploração que é realizada a propósito de cada uma das dimensões, estão ausentes aspetos mais diretamente implicados nas práticas pedagógicas, nomeadamente os que se referem a estilos de aprendizagem e a tipos de pensamento¹²⁵.

Consequência do que acabamos de dizer, nas práticas pedagógicas que são desenvolvidas, não se respira uma relação direta com a diversidade, como se constata pela análise do mapa. Encontramos na narrativa de Sofia uma reflexão que se aproxima daquelas que encontramos noutras professoras que entrevistámos. Tal

¹²⁴ Encontrámos uma abordagem muito semelhante numa professora do Agrupamento de Escolas da Colina das Rosas, numa professora do Agrupamento do Vale dos Lírios e, ainda, numa professora da Escola da Lomba das Tulipas. Em todos estes casos há acontecimentos da vida pessoal, sobretudo associados à emigração, que poderão estar na origem desta semelhança.

¹²⁵ Ver Rogoff (1991; 1994; 1995; 2003), Rogoff, Baker-Sennet, Lacasa & Goldsmith (1995), Rogoff, Matusov & White (1996).

como estas, Sofia vê na empatia com o aluno uma condição fundamental da aprendizagem. A par da empatia encontramos a motivação:

Primeiro criar empatia com os alunos, que eu acho que é fundamental que professores e alunos tenham alguma empatia e se relacionem bem e também é fundamental, para mim, motivá-los para a disciplina.

As linhas de orientação da sua prática pedagógica são o empenho e o rigor, havendo da sua parte um cuidado em diversificar as estratégias e os materiais e exigindo dos alunos uma atitude ativa em contexto de aula.

Quando penso na minha aula sei qual vai ser o tema ou os temas que vou tratar e tento preparar de maneira a que todos os meus alunos consigam compreender o que tento transmitir. Se eu sei quais os alunos que vão ter mais dificuldades, no momento de concretização (...) tendo a dar um apoio mais personalizado [junto dos alunos] que eu sei que poderão ter algumas dificuldades.

Sofia revela nesta passagem que se posiciona no papel de professor como transmissor e a adaptação das estratégias diversificadas está apenas associada à existência de alunos que revelem dificuldades.

Passemos à representação do modo como Sofia analisa e perspetiva a relação da Família com a Escola. Tomando o seu contexto atual de trabalho como referência, Sofia tem consciência que a degradação do ambiente familiar e o facto do nível de escolaridade dos pais e encarregados de educação ser baixo, condicionam a relação destes com a escola e faz com que, em casa, não possam ajudar os filhos no apoio ao estudo. Não encontramos, ao longo da entrevista, a mesma atitude crítica que encontramos noutras entrevistas feitas a professoras que integraram o nosso estudo, o que poderá ter a ver com o facto de ocupar um lugar na equipa da diretora do agrupamento, que lhe permite desenvolver um outro tipo de visão. Com efeito, Sofia dá ênfase às ações que a escola tem desenvolvido para trazer os pais até si, mais do que à sinalização de atitudes incorretas dos pais, nomeadamente a interferência em assuntos para os quais, outras entrevistadas, consideraram não ter competência.

Conclusão

Partindo de sinais exteriores relacionados com o vestuário, Sofia percebe que os alunos, que integram as turmas com as quais trabalha, são oriundos de meios socioeconómicos diferentes. Sofia considera, ainda, que o meio socioeconómico influencia a aprendizagem, mas influencia na medida em que um aluno de uma classe mais favorecida está em condições de, não tendo sucesso na escola pública, poder procura-lo numa escola privada. Ao longo da entrevista Sofia faz referência à existência

de escolas privadas que proliferam por todo o país e, inclusivamente, fala de colegas seus cujos pais optaram por esta solução, porque tinham as condições económicas para o fazer. É esta a vertente que mais evidencia na análise que faz acerca da relação entre a classe social e a aprendizagem. Daqui se pode inferir que não existe a consciência de que à classe social está associado um capital cultural que poderá determinar a existência de desigualdades no posicionamento e relacionamento do aluno com o saber escolar. Também não existe a consciência de que a classe social pode contribuir para o desenvolvimento de um discurso próprio, de modos de pensar e de aprender específicos que poderão, também, gerar desigualdades. A ausência desta consciência pode estar na origem da afirmação que Sofia faz de que a classe social não condiciona o trabalho a desenvolver pelo professor, nem condiciona o que o professor espera do aluno. Sofia diz-nos que só pode esperar o mesmo de um aluno oriundo de uma classe favorecida e de um aluno de uma classe menos desfavorecida. Interpretámos as suas palavras como sinal de que considera que os dois estão na mesma situação. Esta interpretação encontra-se fundamentada no facto de Sofia ter afirmado que, hoje em dia, a Escola cria condições para que aqueles que provêm de meios mais desfavorecidos, se possam colocar ao mesmo nível dos que provêm de meios mais favorecidos.

Creemos ser possível afirmar que não existe relação entre a percepção que Sofia tem da diversidade e a sua atuação pedagógica. Por esta razão, concluímos que, tomando como referência os níveis de reforma multicultural do currículo de Banks (1988,2013b), não poderíamos incluir a atuação pedagógica desta professora em qualquer um dos níveis.

6.5.2. GRACINDA: PERÍODO DE DESINVESTIMENTO

Como muitos alunos de hoje que acham que a escola não lhes diz nada eu também achava, naquela época, que aquilo fosse útil. Gostava da escola por aquilo que muitos dos meus alunos dizem, ou seja, pelos amigos, pelas brincadeiras, pelo recreio, pelas atividades¹²⁶.

Gracinda, Professora de Português e de Francês no 3.º Ciclo, 37 anos de trabalho docente.

¹²⁶ Extraído da transcrição da entrevista realizada a esta professora e que consta do Anexo II. A escolha desta epígrafe é da nossa responsabilidade e fizemo-lo na sequência do tratamento da constelação de narrativas produzidas em torno desta entrevistada. É nosso entendimento que o extrato que escolhemos dá conta da singularidade que determinou a paisagem que lhe corresponde.

O retrato

Gracinda começou a sua atividade profissional com 20 anos. Quando a entrevistamos, em janeiro de 2015, Gracinda tinha 57 anos de idade o que lhe dá 37 anos de docência. A reforma é algo em que não pensa.

Para ser feliz eu preciso da escola e dos alunos. Nas férias dos alunos, quando chego aqui, odeio a escola. Não tem gritos, não tem esta música de fundo que são as crianças a brincar. Eu preciso disto, eu preciso da escola e eu não quero a reforma.

Conhecemos Gracinda do nosso tempo de escola. Frequentávamos, na altura, a mesma escola enquanto alunas e partilhámos, durante anos, o mesmo contexto de trabalho. Sabemos, por isso, que, na sua essência, as palavras que disse e transcrevemos correspondem à realidade. O extrato da entrevista que realizámos a Gracinda e que escolhemos para epígrafe dá-nos conta do seu perfil enquanto pessoa e faz-nos perceber a existência de uma proximidade entre Gracinda e os alunos de hoje que, como teremos a oportunidade de ver, vai condicionar o seu posicionamento em relação a algumas das temáticas cuja análise lhe propusemos.

Gracinda nasceu no concelho onde trabalha e onde vive. É oriunda de uma família de origem rural e o nível de escolaridade dos pais era o 4.º ano. Tal não significou que tivessem sido pais “divorciados” da escola. Como a própria Gracinda refere:

Os meus pais valorizavam imenso [a escola]. Os meus pais acompanhavam-me a fazer os trabalhos de casa. Estavam à porta para me perguntar se eu dei muitos erros no ditado. Se eventualmente eu dissesse que não tinha dado erros, ou que eu levei um castigo de palmatória chegava a casa e tornava a levar da minha mãe. Se tinha uma cópia, tinha de fazer duas. Se tinha que fazer dez vezes as palavras difíceis, obrigavam-me a fazer vinte. Ou seja, a minha mãe foi sempre muito exigente, sobretudo na primária.

Imediatamente nos veio à memória a atitude que vivemos enquanto alunos e em que os pais preocupados também exigiram a nós a duplicação do trabalho exigido pela escola. Mas, também nos recordámos, que essa era a atitude da maior parte dos pais dos nossos colegas. Apesar do baixo nível de escolaridade que, muitas vezes nem atingia o 4.º ano de escolaridade, os pais obrigavam os filhos a fazer os trabalhos de casa ainda que, depois, ou mesmo antes de irem para a escola no dia seguinte, tivessem de os ajudar nas tarefas do campo. Na altura em que Gracinda frequentava a escola, no período anterior ao 25 de abril, o concelho era praticamente rural e, por esta razão, a maior parte dos pais dos alunos eram trabalhadores rurais.

Só alguns anos depois surgiram as primeiras fábricas de indústria têxtil para onde foram trabalhar muitas dos alunos, logo que terminaram a sua formação primária¹²⁷.

Gracinda considera ter sido sempre uma pessoa difícil. Como filha afirma ter sofrido muito, porque os pais tinham uma outra filha, a irmã mais velha de Gracinda, que era uma filha exemplar e com a qual os pais sempre a compararam. Ao contrário da irmã que acatava todas as ordens e proibições, Gracinda instituíra como lema da sua vida de que tudo o que lhe era proibido era o mais apetecido. Por isso, tudo o que estava relacionado com regras era desrespeitado, como por exemplo a proibição de sair à noite. De personalidade irreverente foi contra o desejo da mãe que queria que ela fosse advogada.

Recordo que a minha mãe queria que eu fosse advogada e eu, de uma forma rebelde, disse-lhe: - Não, eu preciso é de ganhar dinheiro para viajar. Vocês não me dão dinheiro para aquilo que eu quero e, assim sendo, vou ser professora.

Naquela altura ser professora, significava a possibilidade de começar a trabalhar muito cedo e ganhar dinheiro muito cedo. Assim, ao mesmo tempo que frequenta o ensino liceal, Gracinda inscreve-se no Instituto de Francês, no Porto, para tirar o curso, prática muito comum na época, sobretudo para os alunos que tinham aptidão para as línguas. Acrescenta que esta decisão lhe dava a possibilidade de ir para o Porto e fugir ao controlo dos pais. Quando termina o que corresponde ao atual 11.º ano do ensino secundário, Gracinda, com as habilitações conseguidas no Instituto de Francês, começa a dar aulas numa escola de um concelho do distrito do Porto.

Era o período após o 25 de abril e era muito difícil trabalhar lá pois havia muitos problemas disciplinares gravíssimos. Eu era realmente muito jovem e aquilo assustava-me um bocado. Fui apoiada pela direção que me disse: - Tem que ser forte. E eu dizia: - Mas eu não sei dar aulas. Então eles disseram: - Se não sabe dar aulas vai falar com a colega que vai substituir e ela ensina-lhe (...). Nunca mais deixei de lecionar.

A realidade que nos é descrita por Gracinda era, na altura, muito frequente. Não podemos esquecer que a escola de massas estava nos seus primeiros tempos. O número de alunos nos estabelecimentos de ensino era cada vez maior, em nada compensado pelo número de professores.

Ao mesmo tempo que dá aulas, Gracinda frequenta o curso de Português/Francês na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Quando termina o

¹²⁷ Neste período a que estamos a fazer referência a escolaridade obrigatória abrangia apenas o 4.º ano de escolaridade. O ciclo preparatório tinha acabado de ser criado, mas não era obrigatório. A sexta classe foi também instituída. Ao contrário do ciclo preparatório, que existia apenas em algumas vilas e cidades, a sexta classe era ministrada nos estabelecimentos do ensino primário.

curso já tem muito tempo de serviço o que facilitou a sua colocação em estabelecimentos de ensino próximos do concelho onde residia e reside. Vai trabalhar para a Escola da Lomba das Tulipas, já no concelho de onde é natural. Nesta escola permaneceu durante vários anos. Foi aqui que teve a experiência de ar aulas no estabelecimento prisional e do desempenho de vários cargos: representante de disciplina, Vice-presidente do Conselho Diretivo e, orientadora de estágio. Paralelamente inicia uma atividade política junto da autarquia que exerce ao longo de 20 anos. É quando está a lecionar na Escola da Lomba das Tulipas que um acontecimento faz com que Gracinda decida dar um novo rumo à sua vida. Já depois dos 40 anos de idade Gracinda é mãe pela terceira vez. A experiência de ser mãe nesta fase da vida fá-la abandonar a escola onde trabalhava há muitos anos.

Os últimos anos, como eu tinha só secundário, foram muito difíceis, porque o secundário, no momento atual, e sobretudo em Português, estão sempre a mudar os programas e há uma necessidade constante de atualização (...). Tive a felicidade de ter uma filha tardiamente (...). Achei que se Deus me abençoou ... eu tinha que valorizar esta parte da minha vida. Assim sendo, vim para aqui [Escola sede do Agrupamento do Monte das Orquídeas].

Atualmente, Gracinda tem a seu cargo as disciplinas de Português e de Francês do 3.º ciclo. A 6 quilómetros da cidade capital do concelho, o agrupamento do Monte das Orquídeas significou, para Gracinda, a entrada num mundo que lhe era absolutamente desconhecido.

Não conhecia este mundo, as dificuldades destes meninos, o meio rural, a pobreza que existe em termos de ocupação dos tempos livres destas crianças. Estas crianças não têm nada! Chegam as férias e nem transportes têm para ir para a cidade. São miúdos com carência afetiva. Se lhes damos um dedo, eles dão-nos um braço, eles dão-nos tudo. À mínima coisa, nós somos heróis, pessoas que são referências para eles em todos os termos (...). Acho que aqui, nós nos realizamos mais, sentimos essa realização mais perto, porque eles nos dão muito.

Talvez por esta razão, e também devido ao seu percurso pessoal, Gracinda não considere que os alunos tenham mudado ao longo dos últimos 37 anos em que é professora e até, tomando-se a si própria como referência, como pudemos ver na transcrição em epígrafe, como aluna. O que mudou, no seu entender, foram os pais. Os pais de hoje, afirma, não educam, não dizem aos filhos como é que se devem comportar e, no seu tempo, isso não acontecia, porque os pais educavam os filhos. Por isso, para Gracinda, é preciso formar e informar os pais.

A paisagem

Contextualizados por este retrato elaborámos a paisagem correspondente a este sujeito do nosso estudo. É este mapa que apresentamos na **Figura 18**. Como podemos perceber pela análise do mapa, Gracinda, tal como muitas das professoras que entrevistámos, é oriunda de uma família humilde e com um nível de escolaridade baixo. Contudo, tal não impediu que os seus pais adotassem uma atitude de vigilância em relação ao percurso escolar das duas filhas. Para os pais de Gracinda, tal como para muitos pais da altura, a escola era valorizada, porque significava a possibilidade de uma vida melhor e de ascensão social. As experiências profissionais de Gracinda foram muito precoces e diversificadas já que, do espetro constituído pelos cargos a desempenhar no contexto de uma Escola e na qualidade de docente, Gracinda percorreu-o na sua quase totalidade. Gracinda integra o conjunto de entrevistadas cujo projeto profissional não passou pela docência. Como refere, foi professora porque na altura era uma das vias que lhe permitia ganhar dinheiro mais cedo. Lembramos que frequenta o Instituto de Francês quando ainda é aluna do 11.º ano e é aí que vai buscar a sua primeira habilitação para a docência.

Na paisagem, representámos em primeiro lugar o núcleo correspondente à perceção da diferença. Para Gracinda, quando o professor olha para os alunos que tem à sua frente percebe que não são iguais. Existem diferenças entre eles. Numa primeira abordagem essas diferenças são percebidas como diferenças nas características pessoais dos alunos. É enquanto pessoas, com personalidades diferentes, que Gracinda começa por perceber a diferença. Foi quando a confrontámos com os diferentes cartões contendo os termos com as dimensões de diversidade, que conseguimos uma análise mais profunda do modo como Gracinda entende a diferença. Nesta sequência, Gracinda refere que os alunos com quem trabalha são diferentes quanto à classe social, à raça e ao género. De modo a percebermos se a entrevistada considerava que os domínios de diversidade influenciavam a aprendizagem, pedimos-lhe para que, de entre o conjunto de cartões, nos indicasse aquele ou aqueles que, na sua opinião, se relacionavam com a aprendizagem. Gracinda respondeu:

Condicionar não condiciona. Primeiro não gosto da palavra 'capacidades', porque capacidades está muito ligado à inteligência. Eu acho que toda a gente é inteligente, toda a gente tem as suas capacidades. É preciso é conhecer bem cada aluno e explorar ao máximo as suas capacidades. O resto não. A diferença de género não. A orientação sexual jamais. Cultura e língua não. Acho que somos todos iguais (...). A religião jamais e a etnia também não (...). A classe social muito menos. É uma coisa que eu tento mesmo que não se revele muito em aula. Não gosto muito que os meninos tragam evidências do poder económico ou diferença social. Não gosto.

O extrato da transcrição da entrevista mostra-nos que Gracinda faz uma abordagem dos diferentes domínios a partir de um mesmo princípio: o de que, na essência, somos todos iguais e, por esta razão, as diferenças que existem são superficiais e no caso da aprendizagem não a devem influenciar, porque não a influenciam. No mapa vemos representados os três domínios identificados, bem como a ideia de que para Gracinda nenhum influencia a aprendizagem.

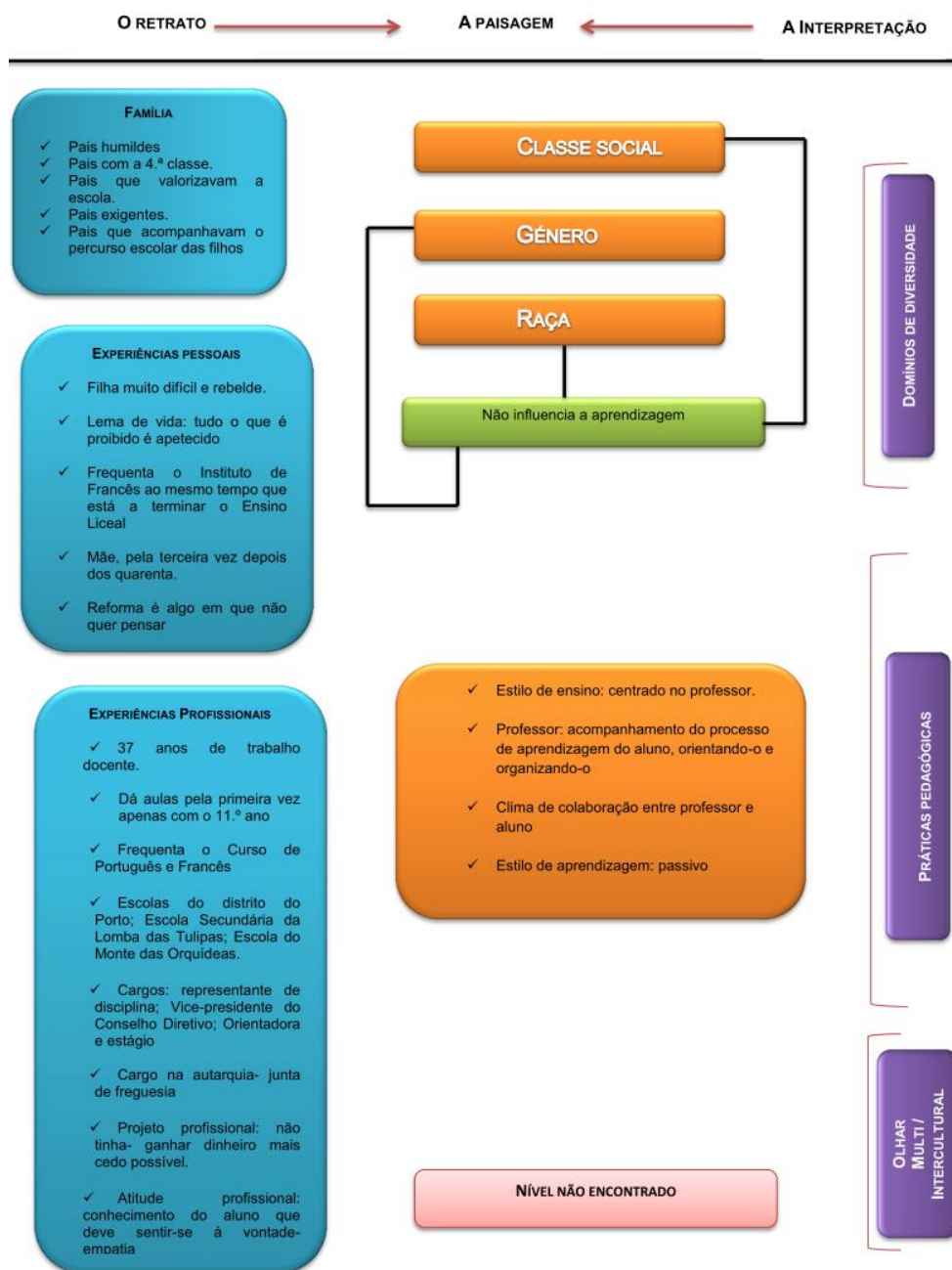


Figura 18: representação visual das relações encontradas no retrato e na paisagem de Gracinda.

A partir do momento em que Gracinda considera que nenhum dos domínios assinalados interfere na aprendizagem, incluindo aquelas que identificou nos seus

alunos, com a classe, o gênero e a raça, as práticas pedagógicas decorrem num plano completamente autônomo. Esta ideia surge representada através da não existência de qualquer linha a ligar estes dois núcleos. A empatia professor-aluno que encontramos em muitas das professoras que entrevistámos, continua a revelar-se um esteio do ato de ensinar e de aprender, bem como do clima de aula.

... acredito que não devemos trabalhar com o diamante em bruto, devemos criar ambiente (...). Eu vou crescendo com eles no primeiro mês e consigo aperceber-me daqueles meninos que têm mais dificuldade em se afirmar... eu vou-me adaptando à turma (...). É fundamental para nós, professores, e para qualquer ser humano, sentir-se bem, gostar de estar (...), por isso, se os meninos estiverem ali e gostarem de estar, o resto vem por acréscimo, com mais dificuldades ou menos dificuldades.

A sua ação é orientada pela versatilidade em função das características das turmas e por acompanhamento dos alunos procurando orientá-los no estudo.

Faço sempre fichas formativas que eles colocam no caderno e é sobre aquelas fichas que é o teste do período. É sempre um acompanhamento muito certinho e com esta metodologia eles gostam muito, porque é acompanhá-los no estudo.

A aula, como refere, raramente é pensada. Gracinda procura criar um clima de colaboração entre professora e alunos, mas apenas no que se refere ao domínio da atitude em aula. Está ausente, da sua atividade pedagógica, a colaboração em termos de aprendizagem.

Do que acabámos de ver é possível concluir que Gracinda não modificou o ato de ensinar em função das características específicas dos alunos com os quais se confronta. Apesar de, por várias vezes, afirmar a especificidade dos alunos:

... eles [refere-se aos seus alunos na atualidade] têm uma dificuldade tremenda. O vocabulário que não for corrente, mas corrente aqui da terra, não entendem.

Gracinda tem apenas uma atitude de correção que, afirma, os alunos consideram estranha.

... eles [refere-se aos seus alunos na atualidade] estranham mais o correto do que o incorreto, porque eles estão muito mais habituados a ter expressões incorretas e quando nós corrigimos eles estranham a correção.

As palavras de Gracinda são uma evidência de que há uma distância entre o mundo extraescolar e o mundo escolar. A distância substantiva-se numa linguagem diferente. Repare-se que esta diferença é percebida como um obstáculo à aprendizagem, mas Gracinda não parece ser sensível a ponto de perceber esta última num contexto mais vasto de conflito entre duas culturas diferentes.

Analisemos a relação entre a Família e a Escola da perspectiva de Gracinda. Desde o início da realização da entrevista que Gracinda revela ser uma conhecedora do meio em que está inserida a escola onde trabalha, um meio que sabe ter um nível cultural e económico muito baixo, em que os pais estão mais empenhados na sobrevivência diária do que na vida escolar dos filhos, em saber se a escola correu bem, se há ou não trabalhos de casa. Afirma que os alunos precisam de uma família que os apoie em casa na realização dos trabalhos, o que não acontece, porque os pais só se importam com a parte material. A narrativa de Gracinda a propósito da relação Família-Escola é ambígua e até contraditória. Por um lado, há a afirmação de que os pais dos seus alunos têm um nível cultural baixo e, por outro lado, afirma a necessidade de acompanhar na realização dos trabalhos de casa. Ao contrário do que acontece em muitas das professoras que entrevistámos, não encontramos uma crítica à participação dos encarregados de educação na escola. Neste contexto, a visão de Gracinda surge conotada com experiências positivas. Fazendo referência ao desempenho do cargo de diretora de turma, afirma que as mães se dirigiam à escola não apenas para tratar de assuntos relacionados com a vida escolar dos educandos, mas para desabafar sobre a vida¹²⁸.

Conclusão

Os quatro níveis de reforma multicultural do currículo propostos por Banks (1988,2013b) foram usados como uma lente teórica a partir da qual procurámos categorizar as práticas pedagógicas das professoras que aceitaram integrar o nosso estudo. A utilização desta lente pressupunha que houvesse, em primeiro lugar, a perceção da diversidade e, em segundo lugar, que houvesse um grau mínimo de reação ao nível das práticas pedagógicas. O que verificámos é que, em alguns casos, este grau mínimo não existiu. Por outras palavras, na sua atuação os professores continuavam a ensinar como se os alunos não fossem diferentes, apesar de serem percecionados como sendo diferentes.

O caso de Gracinda insere-se neste conjunto e, por esta razão, não conseguimos categorizar as suas práticas de acordo com qualquer um dos níveis propostos por Banks (1988,2013b).

¹²⁸ Cremos que a relação entre a Escola e a Família, tal como transparece no discurso da entrevistada, tem que ser percebida a partir de uma dimensão preformativa. Desde muito cedo, na realização da entrevista, percebemos que as suas palavras estavam orientadas para a transmissão de uma imagem do 'eu' como referimos nas notas de campo que produzimos a seguir à realização da entrevista.

CAPÍTULO VII

ANÁLISE DOS DADOS

No dia em que uma estátua é acabada, começa, de certo modo, a sua vida. Fechou-se a primeira fase em que, pela mão do escultor, ela passou de bloco a forma humana.

Marguerite Yourcenar

INTRODUÇÃO

Na realização de um processo de investigação, o momento de apresentação dos dados recolhidos é um momento em que o investigador dá aos dados uma forma, à semelhança do escultor que dá ao bloco de mármore a forma de uma estátua. Mas, tal como a estátua acabada é o início da sua vida, também os dados têm aqui o início de uma nova fase. Percecionado como o todo que há para conhecer, espécie de obra ao negro dos alquimistas onde se misturam ângulos variados, tem que se proceder à sua divisão nas partes que o constituem, “obrigando-o a falar” e a descobrir relações e implicações que serão posteriormente discutidas.

O objetivo deste capítulo é o de proceder a este trabalho de análise. O nosso ponto de partida serão os *textos de campo* que fomos construindo ao longo do processo investigativo, a saber, as transcrições das entrevistas, as notas de campo 1 e 2 e os mapas que elaborámos a respeito de cada uma das entrevistadas. Para a concretização do objetivo apresentado dividimos o capítulo em quatro secções, correspondendo cada uma às questões de investigação. Numa primeira secção a análise dos dados terá em vista a resposta à questão: “Quais são as percepções que os professores têm da diversidade?”. A análise dos resultados terá em conta aspetos que orbitam em torno desta questão, como o de saber o modo como a diversidade é entendida e se há a consciência, por parte dos entrevistados, da sua relação com a aprendizagem. Segue-se a análise dos dados tendo em vista a resposta à questão: “Quais os acontecimentos da vida pessoal e profissional do professor que podem ter influenciado a percepção da diversidade?”. No tratamento deste ponto incluímos uma referência ao quadro legislativo em que os sujeitos de investigação se movimentam de modo a perceber a influência das políticas educativas. Num terceiro momento, os resultados serão analisados em função da resposta à questão: “Quais os impactos da percepção da diversidade ao nível das práticas pedagógicas?”. A análise tomará como referência o conceito de práticas pedagógicas que apresentámos na primeira parte. Por último, analisamos os dados em função da resposta à quarta questão de investigação: “Qual o entendimento de educação multi/intercultural que se encontra subjacente à atuação dos professores em contexto de sala de aula?”. Iremos interpretar os dados recolhidos e proceder à sua caracterização a partir do que designámos de “olhar multi/intercultural” sobre a educação. Todo o processo de análise terá subjacentes os ciclos da carreira docente que se constituem como uma lente teórica a utilizar. No caso da resposta à quarta questão, a esta lente teórica acrescentamos a que nos é fornecida pelos níveis de reforma multicultural do currículo.

7.1. DA RESPOSTA À QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO: QUAIS AS PERCEÇÕES QUE OS PROFESSORES PARTICIPANTES DO ESTUDO TÊM DA DIVERSIDADE?»

Um olhar multi/intercultural sobre a educação compromete-a num projeto social e político onde o pluralismo das sociedades é percebido como uma riqueza e onde a redução do preconceito e da discriminação e a justiça social se constituem como as grandes metas da educação. A concretização destes propósitos significa a atenção à diferença na diversidade de formas que esta pode adotar (Banks, 1993; Davidman & Davidman, 1997; Golnick & Chin, 2006; Nieto, 2010; Sleeter & Grant, 2003). No âmbito da nossa investigação designámos estas diferentes formas de ser diferente por “domínios de diversidade” (Pattanaik, 2001) no qual incluímos a raça, a etnia, a cultura, a religião, a língua, as capacidades, a orientação sexual, a classe social, o género e a religião. Apesar de a cada um destes domínios corresponder um modo próprio de ser e de estar, com implicações ao nível da educação, tem sido evidente, quer a nível da produção teórica internacional, quer a nível da produção teórica nacional, a prevalência dada a alguns destes modos, como a cultura, a raça, a etnia e a língua.

Foi no pressuposto de que a cada um dos domínios corresponde um posicionamento diferente e do qual decorrem consequências ao nível das aprendizagens, que nos pareceu pertinente a realização de um estudo que permitisse perceber quais eram os domínios de diversidade percecionados pelos professores. Foi este o objetivo da primeira questão de investigação. Para concretizarmos este objetivo, confrontámos cada uma das entrevistadas com os cartões onde estavam escritos os termos que designavam cada um dos domínios de diversidade e perguntámos-lhes aquele, ou aqueles, que consideravam estar presentes nos alunos com quem trabalhavam no momento em que lhes foi realizada a entrevista. No **Quadro 10** damos conta das respostas obtidas.

A análise do quadro permite-nos perceber que há 3 professoras que não conseguiram relacionar os termos dos cartões com a realidade dos alunos com quem trabalham. O primeiro caso é o de Helena, uma educadora de infância que tem consciência de que os alunos com quem trabalha são diferentes, porque vêm de contextos familiares onde se respira um clima familiar diferente. Outra professora é Isabel. Professora de Geografia, Isabel tem consciência de que os seus alunos são diferentes em termos de cultura, capacidades e classe social. Contudo é em função da motivação que perceciona a diferença, uma vez que para si todos os domínios de diversidade referidos nos cartões se esbatem a partir do momento em que existe ou não motivação. Por último, o caso de Clara, uma professora em fim de carreira que perceciona a diferença de personalidade, que apresenta como a “diferença efetiva”.

Como vimos aquando da apresentação deste caso, esta afirmação coexiste com a afirmação de que sabe que os seus alunos podem ser oriundos de contextos sociais diferentes, contudo, como professora são percecionados como iguais. Do que acabámos de dizer podemos concluir que, nos casos de Isabel e de Clara, há a consciência de que existem domínios de diversidade, mas esses domínios são secundarizados face à motivação, no caso de Isabel, enquanto no caso de Clara a classe social é percecionada mas não interpretada como diferença geradora de ação, porque para si “são todos iguais”. Por esta razão, considerámos importante fazer estas referências distinguindo-as, contudo, das que foram feitas pelas restantes entrevistadas.

			DOMÍNIOS DE DIVERSIDADE REFERIDOS									
Sujeitos participantes	Meio	Ciclo da carreira	RAÇA	ETNIA	CULTURA	RELIGIÃO	GÉNERO	LÍNGUA	CLASSE SOCIAL	CAPACIDADES	ORIENTAÇÃO SEXUAL	OUTRO
Maria (2009)	Urbano	Estabilização					X		X	X	X	
Carolina (1992)	Urbano	Diversificação							X	X		
Rosa (1985)	Urbano	Serenidade							X			
Lúcia (1973)	Urbano	Desinvestimento	X	X		X			X	X	X	
Francisca (1987)	Urbano	Serenidade		X						X		
Helena (1978)	Rural	Desinvestimento										Ethos da família
Isabel (1988)	Urbano	Diversificação			X				X	X		Motivação
Fernanda (1985)	Urbano	Serenidade					X		X	X		
Filomena (1976)	Urbano	Desinvestimento							X	X		
Inês (1999)	Rural	Diversificação							X	X		
Clara (1979)	Rural	Desinvestimento							X			Personalidade
Sofia (1997)	Rural	Diversificação							X			
Graciinda (1976)	Rural	Desinvestimento					X		X			
			01	02	01	01	03	00	11	06	02	

Quadro 10: Domínios de diversidade identificados pelos sujeitos participantes.

Retomando o quadro em análise, podemos verificar que as capacidades e a classe social surgem como os domínios mais percecionados pelas entrevistadas. Com efeito, 11 professoras afirmaram ser a classe social um elemento diferenciador dos alunos com quem trabalham. Apenas duas das entrevistadas não o fizeram: Francisca e Helena. Se tomarmos como referência o **Quadro 8**, verificamos que, no caso de Francisca a sua realidade de trabalho é constituída por alunos abrangidos pelo ensino especial; no caso de Helena, a consulta do mesmo quadro lembra-nos que estamos no contexto do ensino pré-escolar que, pelos seus objetivos específicos pode escamotear os domínios de diversidade com os quais trabalhamos. Imediatamente a seguir surgem as capacidades. Assim, 6 das 13 professoras referiram as capacidades como domínio percecionado. A uma distância maior da classe social e das capacidades encontramos o género, referido por 3 professoras que entrevistámos, seguindo-se a etnia e a orientação sexual referidas por 2 professoras e, por último, a cultura, a raça e a religião referidas uma vez. Importa salientar que é a

mesma entrevistada que identifica a raça, a etnia, a religião e a orientação sexual, a que não é alheio o facto de ser uma professora que desenvolve parte do seu contexto de trabalho no estabelecimento prisional que tem uma população diferente daquela que encontramos nas escolas.

À medida que realização das entrevistas se desenvolveu, fomos tomando consciência de que, quando percecionavam um domínio de diversidade, as professoras tinham entendimentos e conceções diferentes acerca da sua relação com a aprendizagem. Este facto foi sobretudo evidente ao nível da classe social e das capacidades, em consequência de serem os domínios de diversidade mais identificados. Por vezes, encontrámos professoras que apenas identificaram o domínio não desenvolvendo qualquer tipo de consideração a seu respeito. No **Quadro 11** damos conta dos diferentes entendimentos que encontrámos da classe social .

Sujeitos participantes	Meio	Ciclo da carreira	ENTENDIMENTO DO DOMÍNIO "CLASSE SOCIAL"
			DISCURSO ELABORADO
Maria (2009)	Urbano	Estabilização	A classe social é associada à atitude em relação à escola
Carolina (1992)	Urbano	Diversificação	A classe social é associada à criação de um ambiente favorável ao estudo
Rosa (1985)	Urbano	Serenidade	A classe social é associada às relações humanas e ao clima de aula
Luísa (1973)	Urbano	Desinvestimento	A classe social é associada à riqueza de vivências e experiências
Francisca (1987)	Urbano	Serenidade	Não referiu
Helena (1978)	Rural	Desinvestimento	Não referiu
Isabel (1988)	Urbano	Diversificação	Sabe-se que existe mas não é percecionada
Fernanda (1985)	Urbano	Serenidade	Percecionada mas não explorada
Filomena (1976)	Urbano	Desinvestimento	A classe social é associada à riqueza de vivências e experiências
Inês (1999)	Rural	Diversificação	A classe social é associada à riqueza de vivências e experiências e à escolaridade dos pais
Clara (1979)	Rural	Desinvestimento	Afirmada a sua existência, mas tratada de modo igual
Sofia (1997)	Rural	Diversificação	A classe social é associada ao poder económico e às possibilidades de procurar o sucesso fora do ensino público
Gracinda (1976)	Rural	Desinvestimento	Percecionada mas não explorada

Quadro 11: Entendimento do domínio de diversidade” Classe social” na relação com a Escola.

A análise do quadro permite-nos concluir, em primeiro lugar, que a classe social, identificada pela maioria das entrevistadas como domínio de diversidade, é objeto de um espectro alargado no modo como é entendida. Apenas 3 professoras desenvolvem um discurso semelhante que relaciona a classe social ao capital cultural. Contudo, apenas duas dessas professoras consideram que a classe social pode influenciar a aprendizagem. Encontramos, depois, um discurso que relaciona a classe social ao capital financeiro. Neste caso, diz-se que o facto de uma família pertencer a uma classe social mais elevada, com mais poder económico, poderá procurar sucesso escolar fora do ensino público. No contexto deste entendimento a classe social não é vista como um fator que influencie a aprendizagem. Por último,

encontramos os discursos desenvolvidos por duas professoras: Rosa e Maria. Rosa que considera a classe social, ou melhor, o facto dos alunos com quem trabalha serem oriundos de classes sociais diferentes, como fator que se reflete ao nível das relações entre alunos o que, por sua vez, se reflete no clima de aula; Maria faz depender da classe social a atitude em relação à escola que, como a própria esclarece, se traduz na decisão de continuar ou não os estudos. Destas duas professoras, Maria percebe a classe social como um domínio de diversidade que influencia a aprendizagem. As restantes professoras que percebem a classe social, ou não elaboram qualquer discurso ou, quando o elaboram, como é o caso de Isabel e de Clara, fazem-no para colocar em evidência a ideia de que não a consideram importante no âmbito da Escola.

A propósito das capacidades, no **Quadro 12** damos conta dos entendimentos que encontramos ao longo das narrativas produzidas pelas participantes do estudo.

			ENTENDIMENTO DO DOMÍNIO "CAPACIDADE" NA RELAÇÃO COM A ESCOLA
Sujeitos participantes	Meio	Ciclo da carreira	DISCURSO ELABORADO
Maria (2009)	Urbano	Estabilização	Capacidade é associada às necessidades educativas especiais
Carolina (1992)	Urbano	Diversificação	Capacidade é associada a dificuldades cognitivas, à ausência de pré-requisitos e às necessidades educativas especiais
Rosa (1985)	Urbano	Serenidade	Não é referida
Lúcia (1973)	Urbano	Desinvestimento	Capacidade associada a dificuldades de aprendizagem e a dificuldades cognitivas
Francisca (1987)	Urbano	Serenidade	Capacidade é associada a necessidades educativas especiais
Helena (1978)	Rural	Desinvestimento	Não é referida
Isabel (1988)	Urbano	Diversificação	Sabe-se que existe mas é superada pela motivação
Fernanda (1985)	Urbano	Serenidade	Capacidade associada às capacidades cognitivas e às necessidades educativas especiais.
Filomena (1976)	Urbano	Desinvestimento	Não é referida
Inês (1999)	Rural	Diversificação	Capacidade é associada às necessidades educativas especiais.
Clara (1979)	Rural	Desinvestimento	Não é referida
Sofia (1997)	Rural	Diversificação	Não é referida
Gracinda (1976)	Rural	Desinvestimento	Não é referida

Quadro 12: Entendimento do domínio de diversidade "Capacidades" na relação com a Escola.

No que se refere aos restantes domínios, e dado que foram identificados por um número reduzido de entrevistadas, elaborámos um quadro comum, o **Quadro 13** que apresentamos na página seguinte.

Da análise do **Quadro 13** há duas ideias pertinentes que devem ser registadas. A primeira ideia tem a ver com o facto de ser evidente que, da parte das nossas entrevistadas, existe a percepção de que os alunos com quem trabalham são diferentes ao nível da raça, da etnia, da religião e do género. Contudo, também nos parece

ser evidente que não há um conhecimento aprofundado sobre a relação desta diferença com a aprendizagem. Esta nossa conclusão fundamenta-se na ausência de um discurso que tenha sido elaborado. São exceção a etnia e o género. Em relação

			ENTENDIMENTO DOS RESTANTES DOMÍNIOS IDENTIFICADOS	
Sujeitos participantes	Meio	Ciclo da carreira		DISCURSO ELABORADO
Maria (2009)	Urbano	Estabilização	Orientação sexual	Referido mas não explorado
			Género	Referido mas não explorado
Carolina (1992)	Urbano	Diversificação	-----	-----
Rosa (1985)	Urbano	Serenidade	-----	-----
Luísa (1973)	Urbano	Desinvestimento	Raça	Referido mas não explorado
			Etnia	Etnia cigana que é associada a dificuldades de aprendizagem relacionadas com a baixa escolaridade
			Orientação sexual	Associada às relações em contexto de aula
			Religião	Referido mas não explorado
Francisca (1987)	Urbano	Serenidade	Etnia	Etnia cigana que é associada ao insucesso escolar resultado do contexto familiar e social
Helena (1978)	Rural	Desinvestimento	-----	-----
Isabel (1988)	Urbano	Diversificação	Cultura	Identificada com conhecimento
Fernanda (1985)	Urbano	Serenidade	Género	Associado ao comportamento e ao aproveitamento
Filomena (1976)	Urbano	Desinvestimento	-----	-----
Inês (1999)	Rural	Diversificação	-----	-----
Clara (1979)	Rural	Desinvestimento	-----	-----
Sofia (1997)	Rural	Diversificação	-----	-----
Gracinda (1976)	Rural	Desinvestimento	Género	Referido mas não explorado.

Quadro 13: Entendimento dos restantes domínios identificados na relação com a Escola.

à etnia o discurso é elaborado por duas professoras que trabalham com a etnia cigana, ainda que em contextos diferentes: Luísa na escola no estabelecimento prisional e Francisca numa escola que integra o agrupamento da Colina das Rosas. As duas associam à etnia cigana o insucesso escolar. Em relação ao género verificamos que apenas uma das entrevistadas elabora um discurso, para afirmar que a diferença de género se traduz em diferenças de comportamento e de aproveitamento. Em relação à cultura, que foi referida por Isabel como um domínio de diversidade, pudemos constatar que não é assumida no sentido antropológico, mas no sentido de conhecimentos que se possui.

7.2. DA RESPOSTA À QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO: «QUAIS OS ACONTECIMENTOS DA VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DO ESTUDO, QUE PODEM TER INFLUENCIADO A PERCEÇÃO DA DIVERSIDADE?»

Os professores não funcionam em esferas puramente abstratas. Cada professor tem um modo próprio de estar na profissão que é o resultado de uma subjetividade determinada por gostos, experiências, rotinas, valores (Knowles,1992; Nóvoa, 2007), contextos culturais (Cochram-Smith,200; Delpit,1998; Garcia,1991, cit.em Gay,2002; Monroe,2005; Pattnaik,2001,2006; Rólon-Dow,2004) e até por um quadro institucional que enquadra e molda a sua atuação pedagógica. Na elaboração da questão de investigação sobre a qual nos estamos a deter neste momento foi determinante o estudo de Pattanaik (2001), que veio mostrar como a origem social do professor, as suas experiências pessoais, bem como o seu posicionamento em relação à educação e às políticas educativas estavam na origem das preferências por determinados domínios de diversidade. Também nós quisemos enquadrar os dados obtidos a partir das respostas das nossas entrevistadas com uma referência ao universo pessoal e profissional de cada uma.

7.2.1. DO PAPEL DO CONTEXTO FAMILIAR

No **Quadro 14** damos conta da contextualização social e familiar dos sujeitos participantes. É nosso objetivo construir um perfil familiar e pessoal das entrevistadas, dando destaque à formação possuída pelos pais e à relação destes com a escola e a experiência escolar dos filhos.

		CARACTERIZAÇÃO SOCIAL E FAMILIAR			
Sujeitos participantes	Ciclo da carreira	CLASSE SOCIAL	ESCOLARIDADE DOS PAIS	RELAÇÃO DOS PAIS COM A ESCOLA	OUTROS DADOS
Maria (2009)	Estabilização	Desfavorecida	4.ª classe	Pai não valoriza a escola Mãe valoriza a escola	Emigrantes em França
Carolina (1992)	Diversificação	Desfavorecida	4.ª classe	Pais atentos ao percurso escolar dos filhos Pais valorizam a escola	Pai trabalha Mãe doméstica
Rosa (1985)	Serenidade	Classe média	4.ª classe	Pais acompanham o percurso escolar Pais valorizam a escola	
Luisa (1973)	Desinvestimento	Classe média alta	4.ª classe	A escola é a garantia de um futuro melhor Os filhos são responsabilizados pelo percurso escolar	
Francisca (1987)	Serenidade	Desfavorecida	4.ª classe	Primeiro sobrevivência económica da família e depois a escola	Emigrantes em França Família numerosa e com dificuldades económicas. A prioridade é dada ao emprego e não à escola
Helena (1978)	Desinvestimento	Classe média	?	Família valoriza a escola	
Isabel (1988)	Diversificação	Classe média	?	Mãe atenta ao percurso Relação ténue com a escola	Pai funcionário público Mãe doméstica
Fernanda (1985)	Serenidade	Desfavorecida	4.ª classe	Pais atentos ao percurso escolar da filha Pais valorizavam a escola	Emigrantes em França
Filomena (1976)	Desinvestimento	Classe média	?	-----	-----
Inês (1999)	Diversificação	Desfavorecida	4.ª classe	Pais atentos ao percurso escolar dos filhos	Pai agricultor Mãe costureira
Clara (1979)	Desinvestimento	Classe média alta	Curso superior	Pais presentes e que acompanhavam o percurso escolar dos filhos Valorização da escola	Pai médico
Sofia (1997)	Diversificação	Classe média	?	Pais presentes e interventivos Valorização da escola	
Gracinda (1976)	Desinvestimento	Desfavorecida	4.ª classe	Pais atentos Pais valorizam a escola	

Quadro 14: Caracterização do contexto familiar e social dos sujeitos participantes.

O **Quadro 14** permite-nos retirar algumas conclusões acerca do contexto social e familiar do qual as entrevistadas são oriundas. Podemos verificar, em primeiro lugar, que existe um conjunto de professoras que são oriundas de classes desfavorecidas (seis professoras). Cinco professoras provêm da classe média, seguindo-se duas professoras cuja família integra a classe média alta. Atendendo à escolaridade dos pais, e tomando como referência apenas os casos em que esta consta das narrativas, vemos que a maior parte possui a 4.^a classe, havendo apenas um caso em que o pai tem formação superior. À exceção de Filomena, de Maria e de Francisca, todas as entrevistadas referiram que os pais valorizavam a escola. No caso de Filomena, não houve na sua narrativa qualquer referência a este aspeto; no caso de Maria apenas o pai não valorizava a escola; no caso de Francisca, o facto de pertencer a uma família numerosa fez com que os pais tivessem privilegiado o trabalho dos filhos como modo de garantir a subsistência e, por esta razão, logo que a escolaridade obrigatória ficou concluída, os filhos foram trabalhar. Lembramos que Francisca conciliou os estudos com o trabalho até à conclusão do curso liceal. Na sequência da valorização atrás referida, e que é comum à maioria dos pais, as professoras entrevistadas afirmaram que havia um acompanhamento que aqueles faziam do percurso escolar dos filhos.

Considerámos importante deter-nos sobre algumas das relações que se encontram subjacentes ao **Quadro 14**.

Em primeiro lugar, e se tivermos em conta a escolaridade baixa da maioria dos pais das professoras que participaram do estudo, notamos que este facto não constituiu um obstáculo, quer à valorização da escola, quer ao acompanhamento do percurso escolar dos filhos que, em alguns casos, exigiu um papel ativo por parte dos pais e, noutros casos, houve uma intenção, por parte dos pais, em exigir para além do que a escola exigia¹²⁹. Encontrámos uma tendência, praticamente transversal às entrevistadas e que é autónoma em relação ao tempo, já que a pudemos encontrar quer em pais de professoras que se encontram nos últimos momentos do ciclo da carreira, quer naquelas que ainda se encontram nos anos iniciais.

Outra relação é a que se pode estabelecer entre a classe social e o momento do ciclo da carreira em que cada uma das professoras se encontra. Assim, se atendermos à classe social, podemos verificar que as professoras que entrevistámos e que se encontram no período de desinvestimento são professoras que provêm da classe média ou da classe média baixa. Apenas mais duas professoras, uma que se

¹²⁹ Lembramos os casos de Carolina e de Gracinda.

encontra no momento de serenidade e outra que se encontra no momento de diversificação, são oriundas da classe média. Lembramos que o tempo de serviço que lhes está associado é bem diferente do que o que encontramos nas que se situam no período de desinvestimento. Nos restantes casos, as nossas entrevistadas são oriundas de classes desfavorecidas. Este facto aponta, a nosso ver, para duas linhas do discurso que foi elaborado. Uma linha está relacionada com o perfil de professor, outro tem a ver com o quadro institucional que contextualiza os dados constantes nas narrativas produzidas. Este último aspeto conduziu-nos à necessidade de elaborar um quadro que dessa conta do contexto institucional à luz do qual os dados recolhidos pudessem ser melhor entendidos e explorados. É este quadro que apresentamos a seguir.

O **Quadro 15** apresenta o ano em que cada uma das entrevistadas iniciou a sua atividade docente e relaciona-a com três acontecimentos que marcaram a política educativa portuguesa: o primeiro momento institui a escolaridade para todos¹³⁰, garantido que homens e mulheres pudessem, sem restrições, aceder à escola; o se-

QUADRO INSTITUCIONAL							
Sujeitos participantes	Ciclo da carreira	INÍCIO DA ATIVIDADE PROFISSIONAL	1973	PERÍODO COMPREENDIDO ENTRE 1973-1986	1986	ATIVIDADE PROFISSIONAL INICIADA APÓS 1986	2012
			APROVAÇÃO DA LEI QUE INTRODUZ A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO [LEI N.º 5/73, 25 DE JULHO]		LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO [LEI N.º 46/86, 14 DE OUTUBRO]		ESCOLARIDADE OBRIGATORIA DE CRIANÇAS E JOVENS ENTRE OS 6 E OS 18 ANOS [DECRETO-LEI N.º 176/2012, 2 DE AGOSTO]
Maria	Estabilização	2009				X	X
Carolina	Diversificação	1992				X	X
Rosa	Serenidade	1985		X	X		X
Luisa	Desinvestimento	1973	X		X		X
Francisca	Serenidade	1987				X	X
Helena	Desinvestimento	1978		X	X		X
Isabel	Diversificação	1988				X	X
Fernanda	Serenidade	1985		X	X		X
Filomena	Desinvestimento	1976		X	X		X
Inês	Diversificação	1999				X	X
Clara	Desinvestimento	1979		X	X	X	X
Sofia	Diversificação	1997				X	X
Gracinda	Desinvestimento	1976		X	X		X

Quadro 15: Quadro legal que acompanha o percurso profissional dos sujeitos participantes, desde a entrada na carreira até à atualidade.

gundo está relacionado com a publicação da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, conhecida pela Lei de Bases do Sistema Educativo, que institui a escolaridade obrigatória até ao 9.º ano; por último, a publicação do Decreto-lei n.º 176/2012, de 2 de agosto

¹³⁰ Estamos a referir-nos ao processo de democratização do ensino iniciado no início da década de 70, durante o governo de Marcelo Caetano. Este processo viria a estar associado a Veiga Simão, ministro da educação do governo de Marcelo Caetano. A democratização do ensino torna-se lei em 25 de julho de 1973, Lei n.º 5/73. Com a revolução de abril de 74 a lei é revogada e inicia-se todo um processo que conduzirá à criação de uma Lei de Bases do Sistema Educativo, que será aprovada em outubro de 1986- Lei n.º 46/86, 14 de outubro. (Ver Stoer, 1983; Teodoro, 1995).

que regula o regime de matrícula e frequência no âmbito da escolaridade obrigatória de crianças e jovens entre os 6 e os 18 anos.

Pela análise do quadro podemos perceber que há 1 professora que inicia a atividade profissional no ano em que é aprovada a lei que introduz a democratização do ensino, 5 iniciam-na no período compreendido entre a publicação da Lei n. 05/73 e a Lei n. 046/86; 7 professoras iniciam a atividade docente após a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo. A partir daqui parece-nos ser possível retirar algumas ilações. A primeira, é que há um conjunto de professoras que frequentaram a escola num período em que, em Portugal, ainda não se havia procedido à democratização do ensino. Se verificarmos são professoras oriundas da classe média e classe média alta. A exceção é Gracinda, que inicia a atividade profissional em 1976 e que é oriunda de uma classe desfavorecida. Estas professoras frequentaram a escola, como alunas, num período em que a instituição escolar estava aberta a uma elite. Se tivermos em conta que a escolaridade básica obrigatória de 9 anos apenas é instituída em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, verificamos que estas professoras exerceram parte da sua atividade profissional num período em que apenas os filhos daqueles que queriam/podiam frequentavam a escola. Existe, depois, um conjunto de professoras que começaram a trabalhar no ensino no período temporal compreendido entre 1987 e 1999. São professoras que se encontram no período de diversificação que, na sua maioria, provêm de classes desfavorecidas e que conheceram a escola, enquanto alunas, já num período de democratização do ensino e da instituição da escolaridade obrigatória. Ao contrário do conjunto de professoras que apresentámos anteriormente, este conjunto integra profissionais que sempre desenvolveram o seu contexto profissional no quadro de uma escolaridade obrigatória de 9 anos. Convém acrescentar que, apesar da escolaridade obrigatória, a escola era frequentada, na sua maioria, apenas por aqueles que queriam, já que, na prática, a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo não foi acompanhada de medidas de avaliação e de fiscalização, o que fez com que muitas crianças e jovens não completassem a escolaridade legalmente estabelecida¹³¹. Portanto, também estas professoras, no início do seu percurso profissional, conheceram uma escola que era frequentada, na sua maioria, por aqueles que queriam e não por aqueles

¹³¹ O combate ao absentismo escolar foi e continua a ser, em algumas regiões, um aspeto que o Estado tem procurado combater. Um testemunho das dificuldades em implementar a escolaridade obrigatória é o concelho onde realizámos a nossa investigação. A baixa escolaridade dos pais e encarregados de educação dos alunos que frequentam os estabelecimentos de ensino público do concelho é um indicador de que, ao contrário do que era estabelecido por lei, os jovens não iam para a escola, mas ingressavam no mundo do trabalho. Daí que a escolaridade dos pais dos alunos se encontre, na sua maioria no 4.º ano do 1.º ciclo, seguindo-se o 2.º ciclo e por último, mas a grande distância, o 9.º ano.

que eram obrigados¹³². Finalmente, podemos concluir que as professoras que integraram nosso estudo foram protagonistas de um cenário legal que foi registrando diferentes alterações com consequências importantes ao nível da realidade vivida nas escolas.

Vamos usar o mesmo quadro e analisá-lo, agora, do ponto de vista dos pais das professoras que entrevistámos. Lembramos que, na sua maioria, possuem a 4.^a classe. Este aspeto é importante, pois significa que da parte dos avós já houve uma atitude de valorização da escola. Por outro lado, provavelmente em sequência do aspeto anterior, também os pais das professoras que entrevistámos tinham uma atitude positiva em relação à escola¹³³. A baixa escolaridade não foi, por isso, um obstáculo à valorização da escola e a uma atitude de acompanhamento do percurso escolar dos filhos, facto que pode ser interpretado à luz da democratização do ensino, defendida desde 1971 e aprovada em 1973. Com efeito a democratização significou que os membros das famílias mais desfavorecidas passaram a ver a escola como a possibilidade de dar aos filhos uma “vida melhor”, não só no plano económico, mas também no plano social¹³⁴.

7.2.2. DO PAPEL DAS EXPERIÊNCIAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Vamos concentrar-nos, a partir deste momento, nas experiências pessoais e profissionais dos sujeitos participantes do nosso estudo. Analisamos, em primeiro lugar o papel que tiveram ao nível da perceção dos domínios de diversidade e, em seguida, analisamos a sua influência ao nível do entendimento que as entrevistadas têm de cada um. O nosso ponto de partida são os quadros que elaborámos e que apresentamos a seguir. Os quadros encontram-se organizados por escola e através deles procurámos ir ao encontro do objetivo que estabelecemos e que era o de perceber se as experiências pessoais e profissionais das professoras que integraram o nosso estudo influenciavam, ou não, a perceção que tinham da diversidade.

¹³² É aqui que reside, no nosso entender, a origem de uma ideia que é transversal às entrevistas que realizámos a professoras que se encontram no período de diversificação e que é o confronto entre a escola, como era quando iniciaram a atividade docente e a escola atual, onde as medidas de combate ao absentismo foram incrementadas e começaram a surtir efeito. Em 2012 assiste-se a um novo alargamento da escolaridade obrigatória com a publicação do Decreto-lei n.º 176/2012, de 2 de agosto. Em algumas das entrevistas percebemos o tom de crítica com que esta medida é olhada.

¹³³ Ver Quadro 14.

¹³⁴ É à luz desta ideia que, acreditamos, pode ser explicado o facto de em muitas entrevistas que realizámos encontrarmos uma atitude crítica que as professoras adotam em relação à família dos seus alunos e à relação desta com o percurso escolar dos educandos.

No **Quadro 16** apresentamos as experiências pessoais e profissionais dos quatro sujeitos de investigação que desenvolvem a sua atividade profissional na Escola da Lomba das Tulipas.

ESCOLA DA LOMBA DAS TULIPAS			CONTEXTO PESSOAL E PROFISSIONAL				
Sujeitos participantes	Meio	Fase do ciclo da carreira	EXPERIÊNCIAS PESSOAIS	EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS	PROJETO PROFISSIONAL	DOMÍNIOS DE DIVERSIDADE	OUTROS
Maria (2009)	Urbano	Estabilização	Nasce em França Estuda em França Conclui a formação superior em Portugal	Estágio integrado Metáforas: o professor é uma ponte entre a ignorância e o saber; o aluno é um pacote; um aluno é uma tábua rasa.	Ser professora	Classe social Gênero Capacidade Orientação sexual	Na escola sente a discriminação por ser filha de emigrantes
Carolina (1992)	Urbano	Diversificação	Faz o 1.º e o 2.º ano, do 1.º Ciclo num só ano Ingressa no ensino superior com 17 anos	Estágio profissionalizante Aprende a linguagem gestual Aprende braille Aprende mandarim	Ser professora	Classe social Capacidade	Pai com a 4.ª classe escreve carta ao Ministério da Educação
Rosa (1985)	Urbano	Serenidade	Sempre existiram livros em sua casa Na escola do seu tempo não havia classes superiores e inferiores Visão nostálgica do seu tempo de escola	Ensinar é um dom Formação em serviço	Ser professora	Classe social	
Lúisa (1973)	Urbano	Desinvestimento	Estuda num colégio interno de freiras Vereadora da educação	Estágio profissionalizante Desempenha cargo na direção da escola Responsável pela criação da Escola no Estabelecimento Prisional À espera da reforma	Ser professora	Classe social Capacidade Etnia Raça Religião Orientação sexual	

Quadro 16: Experiências pessoais e profissionais dos sujeitos participantes do estudo, que exercem funções na Escola da Lomba das Tulipas.

No Agrupamento de Escolas da Colina das Rosas entrevistámos Francisca e Helena. No **Quadro 17** procedemos à caracterização do contexto pessoal e profissional de cada uma destas professoras.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA COLINA DAS ROSAS			CONTEXTO PESSOAL E PROFISSIONAL				
Sujeitos	Meio	Fase do ciclo da carreira	EXPERIÊNCIAS PESSOAIS	EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS	PROJETO PROFISSIONAL	DOMÍNIOS DE DIVERSIDADE	OUTROS
Francisca (1987)	Urbano	Serenidade	Infância em França onde frequenta a escola francesa- é uma boa aluna Faz o 2.º Ciclo e o 3.º Ciclo em Portugal Trabalha numa fábrica de confeções e estuda ao mesmo tempo Ingresa no Magistério Primário	Está 15 anos no 1.º Ciclo Especialização em ensino especial Está há 11 anos na educação especial Faz parte da equipa do diretor do agrupamento	Ser professora	Capacidade Etnia	
Helena (1978)	Rural	Desinvestimento	Termina os estudos liceais em 1974 Destacada para fazer serviço cívico-alfabetização em Montalegre Pais não deixam e decide fazer um curso de valorização profissional- educação de infância	Estágio profissionalizante Primeiros anos e trabalho na Ilha da Madeira	Ser médica	Ethos de família	

Quadro 17: Experiências pessoais e profissionais dos sujeitos participantes do estudo, que exercem funções no Agrupamento de Escolas da Colina das Rosas.

No **Quadro 18**, a seguir apresentado, damos conta das experiências pessoais e profissionais de três professoras que desenvolvem a atividade docente em estabelecimentos que estão integrados no Agrupamento de Escolas do Vale dos Lírios, um

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DO VALE DOS LÍRIOS			CONTEXTO PESSOAL E PROFISSIONAL				
Sujeitos	Meio	Fase do ciclo da carreira	EXPERIÊNCIAS PESSOAIS	EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS	PROJETO PROFISSIONAL	DOMÍNIOS DE DIVERSIDADE	OUTROS
Isabel (1988)	Urbano	Diversificação	Duas licenciaturas: História de Arte e Geografia Gostou da escola, mas não teve nenhum adulto significativo	Estágio profissionalizante Envolvimento em projetos da escola	Ser professora	Motivação	A motivação supera a distinção ao nível das capacidades e da classe social
Fernanda (1985)	Urbano	Serenidade	Frequenta o 1.º, 2.º e 3.º ciclo em Portugal Frequenta o Ensino superior em França-1.ª licenciatura: Estudos franceses Frequenta o ensino superior em Portugal- 2ª licenciatura: História	Formação em serviço Formação de Adultos Coordenadora dos projetos a nível do agrupamento	Ser professora	Gênero Capacidade	Tem um acidente Vai para França onde se encontravam os pais-emigrantes
Filomena (1976)	Urbano	Desinvestimento	Define-se a si própria como uma pessoa insegura e com baixa autoestima	Curso do Magistério Aulas na Telescola À espera da reforma	Ser professora não foi o seu projeto profissional	Classe social	À exceção do primeiro ano de trabalho, sempre trabalhou no concelho onde nasceu e onde vive

Quadro 18: Experiências pessoais e profissionais dos sujeitos participantes do estudo, que exercem funções no Agrupamento de Escolas do Vale dos Lirios.

agrupamento que se distingue dos restantes pelo facto de abranger desde o ensino pré-escolar ao ensino secundário.

Inês e Clara são duas professoras que integraram o nosso estudo. O seu contexto de trabalho é o da escola sede do Agrupamento de Escolas da Planície das Azáleas. No **Quadro 19** é feita a caracterização do contexto pessoal e profissional de cada uma.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA PLANÍCIE DAS AZÁLEAS			CONTEXTO PESSOAL E PROFISSIONAL				
Sujeitos	Meio	Fase do ciclo da carreira	EXPERIÊNCIAS PESSOAIS	EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS	PROJETO PROFISSIONAL	DOMÍNIOS DE DIVERSIDADE	OUTROS
Inês (1999)	Rural	Diversificação	Nas férias, juntamente com os irmãos, ajuda o pai nos trabalhos no campo Estudos são uma fuga à vida dura do campo	14 anos de docência no 1.ºCiclo 4 anos de docência no 2.º Ciclo	Ser farmacêutica	Classe social Capacidade	Adulto significativo: uma tia professora primária Sempre gostou de estudar Sempre gostou dos professores que teve e com quem aprendeu a ser
Clara (1979)	Rural	Desinvestimento	Frequenta o 1.º ciclo na escola inglesa Frequenta cursos de verão na Suíça, Inglaterra e França	Profissionalização em serviço Começa por trabalhar no ensino público, continua no ensino privado e ingressa novamente no ensino público Interregno de 3 anos num sindicato Membro do Conselho geral e da Equipa de Avaliação Interna da Escola	Ser professora	Personalidade	Os alunos são diferentes porque vêm de classes sociais diferentes, mas para si são "percecionados" como iguais.

Quadro 19: Experiências pessoais e profissionais dos sujeitos participantes do estudo, que exercem funções no Agrupamento de Escolas da Planície das Azáleas.

Situado num meio rural, o Agrupamento de Escolas do Monte das Orquídeas constitui o cenário onde Sofia e Isabel têm o seu contexto de trabalho. Sofia é uma professora que se encontra no momento da diversificação, Gracinda, por sua vez, encontra-se no momento do desinvestimento. No **Quadro 20** fazemos a caracterização do contexto pessoal e profissional destes dois sujeitos participantes do estudo.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DO MONTE DAS ORQUÍDEAS			CONTEXTO PESSOAL E PROFISSIONAL				
Sujeitos	Meio	Fase do ciclo da carreira	EXPERIÊNCIAS PESSOAIS	EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS	PROJETO PROFISSIONAL	DOMÍNIOS DE DIVERSIDADE	OUTROS
Sofia (1997)	Rural	Diversificação	Define-se como tendo sido uma aluna empenhada e interessada Frequentou turmas me que a maioria dos alunos tinha objetivos	Estágio integrado Trabalhou 3 nos no ensino privado Faz parte da equipa do diretor do agrupamento	Ser Professora	Classe social	
Gracinda (1976)	Rural	Desinvestimento	Filha difícil e rebelde Lema de vida: tudo o que é proibido é apetecido Reforma é algo em que não quer pensar.	Frequenta o Instituto de Francês quando ainda frequenta o 2.º ano dos Liceus. Frequenta o ensino superior Profissionalização em serviço Desempenhou diferentes cargos: representante de disciplina; vice-presidente do conselho diretivo, orientadora de estágio Cargo na autarquia Não quer pensar em reforma	Não tinha Ganhar dinheiro o mais depressa possível	Classe social Género Raça	

Quadro 20: Experiências pessoais e profissionais dos sujeitos participantes do estudo, que exercem funções no Agrupamento de Escolas do Monte das Orquídeas.

Colocando-nos ao nível dos domínios de diversidade, os dados apresentados apontam para a não existência, nos sujeitos que integraram o estudo, de uma relação entre os domínios de diversidade que são percecionados nos alunos com quem trabalham e as experiências pessoais. Com efeito, há muito em comum entre os sujeitos que vivem experiências pessoais mais ricas e diversificadas, como acontece com Maria, Francisca e Fernanda e as restantes entrevistadas. Eventualmente, o caso de Maria pode evidenciar alguma especificidade dado que, ao contrário do que aconteceu com Francisca e Fernanda, refere como domínios de diversidade o género e a orientação sexual. Género que, acrescenta-se, também foi referido por Fernanda. O caso de Luísa merece, também, alguma atenção. O exercício da sua atividade profissional no estabelecimento prisional fá-la confrontar-se com uma realidade escolar específica e, por esta razão, Luísa perceciona domínios de diversidade que não encontramos nas restantes entrevistadas¹³⁵. Assim, é evidente que, para as professoras que entrevistámos, os alunos não são todos iguais, mas quando quisemos saber se a diferença percecionada estava relacionada com as experiências pessoais não encontramos qualquer relação.

Quanto ao papel desempenhado pelas experiências profissionais os dados constantes dos quadros apontam para uma relação entre experiências profissionais e domínios de diversidade identificados por cada uma das entrevistadas.

¹³⁵ Quando abandonámos o contexto atual de trabalho e nos colocámos num plano mais geral, passam a existir algumas *nuanças*. Assim, quando perguntámos às nossas entrevistadas, quais dos termos que se encontravam nos cartões, aquele ou aqueles que incluíam no âmbito da educação, multi/intercultural foi evidente, em quase todas, a inserção da língua, da cultura, da etnia, da religião e da raça, o que significa que têm a perceção destes domínios de diversidade que não encontram nos alunos com quem trabalham.

Com efeito, os dados recolhidos e analisados parecem apontar para a influência exercida pelo nível de ensino e pela especificidade associada aos alunos. Vejamos os casos de Francisca e de Helena. Francisca trabalha em Educação Especial e Helena trabalha ao nível do ensino pré-escolar. Por esta razão, Francisca é particularmente sensível às capacidades como domínios de diversidade e à etnia. Por sua vez, Helena fala de um “ethos de família” como domínio de diversidade. O facto de trabalhar com crianças entre os 3 e os 5 anos pode fazer com que não seja particularmente sensível aos domínios de diversidade com que a confrontamos. As restantes entrevistadas revelam uma tendência praticamente comum, que é a de considerarem a classe social e as capacidades como domínios de diversidade. Esta tendência comum parece ter a ver com as suas experiências profissionais onde o trabalho com outras formas de ser diferente foi pontual e residual, como acontece com Carolina e Inês. O caso de Luísa é um exemplo que vem ao encontro desta ideia. Desenvolvendo a atividade profissional em dois contextos, o da escola que designa de “normal” e o da escola no estabelecimento prisional, Luísa percebe, na escola “normal” as capacidades e a classe social e é só no contexto do estabelecimento prisional, quando se confronta com uma população escolar diferente, que percebe outras formas de diversidade.

Os casos de Isabel e de Clara merecem um tratamento autónomo. Lembremos que nenhuma destas professoras identificou qualquer um dos domínios de diversidade que constava dos cartões com as quais as confrontámos. Isabel destacou a motivação e Clara a personalidade. Começemos por Isabel, que refere que os alunos se distinguem entre si pela motivação que revelam em relação à Escola. Para esta professora a motivação supera as diferenças que possam existir no plano das capacidades e da classe social. Por esta razão, apesar de estar consciente que estas diferenças existem, no contexto de aula não são manifestas. No caso de Clara é a personalidade que distingue os alunos. Clara sabe que há diferenças de classe social entre os seus alunos, sabe que uns pertencem à classe desfavorecida e outros à classe média baixa, que há diferença de capacidades, mas a diferença efetiva, que é intrínseca ao aluno, porque faz parte da sua natureza, é a personalidade. Não a podendo ter em conta na sua atuação pedagógica, porque seria utopia, a diferença de classe e de capacidade são tratadas de um modo igual e, por esta razão, justo. Não conseguimos encontrar, no contexto da narrativa produzida por estas duas professoras qualquer dado que nos permitisse concluir da existência de uma relação entre esta posição e as respetivas experiências profissionais.

Se, como acabamos de ver, as experiências pessoais não foram determinantes na percepção dos domínios de diversidade, o mesmo não acontece em relação ao

entendimento que as nossas entrevistadas desenvolvem acerca de cada um e da relação que têm com a aprendizagem. Os dados também parecem apontar para uma relação com os contextos familiares e as experiências profissionais. Começaremos por dar atenção à classe social e à capacidade.

A classe social foi identificada como domínio de diversidade por 11 das 13 professoras que entrevistámos. Das 11 professoras, 9 identificaram a classe social de um modo direto e 2 de um modo indireto¹³⁶. Das 11 professoras que referiram a classe social, apenas duas não desenvolveram qualquer discurso que nos permitisse chegar ao entendimento que dela têm, bem como do modo como abordam a relação desta com a aprendizagem. Concentrar-nos-emos em 10 das 13 professoras que entrevistámos¹³⁷.

No **Quadro 21** reunimos os dados que consideramos importantes ter em conta.

			ENTENDIMENTO DO DOMÍNIO "CLASSE SOCIAL" NA RELAÇÃO COM A ESCOLA	
Sujeitos participantes	Meio	Ciclo da carreira	DISCURSO ELABORADO	INFLUÊNCIA A APRENDIZAGEM
Maria (2009)	Urbano	Estabilização	A classe social é associada à atitude em relação à escola	Sim
Carolina (1992)	Urbano	Diversificação	A classe social é associada à criação de um ambiente favorável ao estudo	Sim
Rosa (1985)	Urbano	Serenidade	A classe social é associada às relações humanas e ao clima de aula	-----
Lúisa (1973)	Urbano	Desinvestimento	A classe social é associada à riqueza de vivências e experiências	Sim
Francisca (1987)	Urbano	Serenidade	Não referiu	
Helena (1978)	Rural	Desinvestimento	Não referiu	
Isabel (1988)	Urbano	Diversificação	Sabe-se que existe mas não é percecionada	Não
Fernanda (1985)	Urbano	Serenidade	Percecionada mas não explorada	-----
Filomena (1976)	Urbano	Desinvestimento	A classe social é associada à riqueza de vivências e experiências	Sim
Inês (1999)	Rural	Diversificação	A classe social é associada à riqueza de vivências e experiências e à escolaridade dos pais	Não
Clara (1979)	Rural	Desinvestimento	Afirmada a sua existência, mas tratada de modo igual	Não
Sofia (1997)	Rural	Diversificação	A classe social é associada ao poder económico e às possibilidades de procurar o sucesso fora do ensino público	Não
Gracinda (1976)	Rural	Desinvestimento	Percecionada mas não explorada	Não

Quadro 21: Entendimento da relação entre a classe social e a aprendizagem.

Assim, quando afirmam que a classe social é um domínio de diversidade, relacionam-na com a atitude que a família adota em relação à Escola, com o capital cultural, com o capital financeiro, com o clima em contexto de aula e com o clima favorável ao estudo. Das 9 professoras que identificaram a classe social, 3 afirmaram

¹³⁶ Isabel referiu saber que existe, mas não é percecionada; Clara referiu que existe, é percecionada, mas é tratada de modo igual em contexto de aula.

¹³⁷ Decidimos incluir o caso de Clara, porque esta professora revelou ter consciência de que a classe social é um fator que lhe permite fazer a distinção entre os alunos, contudo refere tratar a todos de um modo igual. Desta posição pode inferir-se que se trata de uma professora que considera que a classe social não influencia a aprendizagem.

que a classe social não influencia a aprendizagem,⁴ afirmam que influencia e 2 não fornecem qualquer informação.

Analisando o quadro podemos perceber um conjunto de professoras, constituído por Luísa, Filomena e Inês, que consideram que a classe social é um domínio de diversidade ao qual associam um capital cultural. Há nestas professoras, a ideia de que a pertença a uma classe social proporciona a vivência de experiências culturais enriquecedoras. Se olharmos para o quadro podemos perceber que duas destas professoras, Luísa e Filomena, se encontram no período de desinvestimento enquanto Inês se encontra no período de diversificação. Ao contrário de Luísa e de Filomena, Inês não é oriunda da classe média, mas da classe desfavorecida. Lembremos que o pai de Inês era agricultor e a mãe costureira. Contudo, Inês também nos falou do papel importante desempenhado por uma tia a quem deve o gosto pela leitura e o ser professora. Este facto pode estar na origem do entendimento que desenvolve a propósito da classe social. Tendo ainda como referência estas três professoras, enquanto Luísa e Filomena consideram que o capital associado à classe social pode influenciar a aprendizagem, Inês considera que não. Uma possível explicação poderá residir no facto de Inês, apesar de ser oriunda de uma classe desfavorecida, sentir que isso não foi um obstáculo à aprendizagem.

Temos, a seguir, o caso de Sofia, que associa a classe social ao capital financeiro. Uma família com poder económico está em vantagem em relação a outra, porque se não tiver sucesso no ensino público está em condições de o procurar no ensino privado. Este entendimento é um reflexo da sua experiência pessoal. Ao longo da narrativa que produziu Sofia fala de colegas suas, cujos pais optaram por este caminho. Por esta razão, Sofia considera que a classe social não influencia o processo de aprendizagem, até porque, como diz, hoje em dia as escolas estão apetrechadas de todos os recursos para garantir aos alunos a igualdade de oportunidades.

Detenhamo-nos, em seguida, nos casos de Carolina e de Maria para quem a classe social influencia a aprendizagem. Maria e Carolina são oriundas de uma classe desfavorecida. Os pais têm uma escolaridade baixa, apesar de valorizarem a escola e de serem presentes no que se refere ao acompanhamento do percurso escolar dos filhos. Maria encontra-se no período de estabilização, Carolina no período de diversificação. Os dados apontam para o facto de o modo como entendem a classe social e a influência que esta tem na aprendizagem, estarem associados às experiências pessoais e profissionais. Maria refere que a classe social está relacionada com a tomada de decisão quanto ao prolongamento dos estudos e refere o seu próprio exemplo. Considera que foi a influência da mãe, dos irmãos e de alguns professores que a levaram a tomar a decisão de continuar os estudos, uma vez que tudo

apontava, devido à sua classe social, para que não o fizesse. Por sua vez, Carolina associa a classe social à criação de um ambiente familiar favorável ao estudo, o que tem a ver com a estabilidade económica. No caso de Carolina não é a experiência pessoal que é determinante no entendimento que desenvolve, mas sim a sua experiência profissional. Esta ideia é ilustrada através da história de um aluno que teve que colocar os estudos em segundo plano para poder cuidar dos irmãos e da casa depois da morte da mãe. Se existissem condições económicas esta situação poderia ser ultrapassada.

Ao contrário do que acontece com a classe social existe, no entendimento que encontramos das capacidades enquanto domínio de diversidade, uma espécie de lugar de acordo. Das professoras que entrevistámos,⁶ referiram-na como aspeto em função do qual os alunos se distinguem entre si. À exceção de Luísa, todas as professoras, situadas em momentos diferentes do ciclo da carreira docente, associaram a capacidade às necessidades educativas especiais. Luísa identificou a capacidade com dificuldades de aprendizagem e dificuldades cognitivas, tal como Carolina e Fernanda, que acrescentaram este sentido às necessidades educativas especiais. Carolina, por sua vez, faz associar às capacidades ausência de pré-requisitos. Já tivemos a oportunidade de referir que este entendimento aponta para uma conceção deficitária das capacidades do qual é alheio um entendimento associado à exceção, ou um entendimento associado a uma diferença relacionada com modos diferentes de conhecer e de pensar associados a universos culturais específicos. Na origem desta unanimidade de entendimentos poderá estar a experiência profissional e, por via desta, um contexto institucional constituído por normativos que veiculam, também eles, uma conceção deficitária de capacidade.

Por último, os restantes domínios de diversidade que foram identificados pelas entrevistadas, por o terem sido de um modo residual e numa abordagem superficial, cremos não serem passíveis de uma análise mais profunda.

7.3. DA RESPOSTA À QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO: «QUAL O IMPACTO DA PERCEÇÃO QUE OS PROFESSORES PARTICIPANTES DO ESTUDO TÊM DA DIVERSIDADE AO NÍVEL DAS SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS?»

Entendemos a prática pedagógica como a ação desenvolvida pelo professor (Costa, Zamora & Gutiérrez, 2003), uma ação que inclui várias dimensões. No estudo que realizámos as dimensões que tivemos em conta foram: o *ethos*/clima de aula, o estilo de ensino, o estilo de aprendizagem e, por último, a relação Escola-Família. As razões que nos levaram a optar por estas dimensões foram apresentadas oportunamente apresentadas¹³⁸. Lembramos, ainda que de um modo resumido, os aspetos relacionados com cada uma destas dimensões.

O clima de aula é considerado por instituições como a Unesco (2002, 2003, 2013) e por diversos autores (Arón & Milicic, 1999, 2000; Buchholz & Shefler, 2009; Cornelius & Herrenkohl, 2010; Costa, Zamora & Gutiérrez, 2003; Miller & Cunningham, 2011; Sammons, Hillman & Mortimore, 1995) como um fator determinante na aprendizagem, por se considerar que os alunos aprendem melhor se percebem que são apoiados pelos seus pares e professores, se sentem que são respeitados nas suas diferenças e dificuldades, se sentem um clima de aula de cooperação e de solidariedade, se sentem que há uma boa organização na sala de aula e se percebem que o que aprendem é útil e significativo. O conceito de estilo de ensino designa o modo de abordagem de aula adotado pelo professor, por sua vez, o estilo de aprendizagem está relacionado com a ideia de que os indivíduos aprendem de modos diferentes. Autores (Benavente, Costa, Machado & Neves, 1987; Benavente & Salgado, 1991; Brunner, 1996; Iturra, 1988, 1995; Nieto, 1999; Rogoff, 1995, 2003; Rogoff & Gutierrez, 2003) têm dado ênfase ao papel desempenhado pela cultura e pela sociedade no desenvolvimento humano, chamando a atenção para o facto de nem todos os indivíduos que acedem à escola desenvolvem o mesmo estilo de aprendizagem. Por último, a relação Escola-Família que também assumimos como uma dimensão que integra a prática pedagógica, com base no pressuposto de que a Família integra um microssistema (Bronfenbrenner, 1977) onde se desenvolve uma cultura com formas discursivas próprias, códigos de interação específicos, entendimentos acerca dos estatutos e papéis sociais e até de um saber (Delgado-Gaitan, 1991; Delpit, 1988; Powel, 1991; Power, Whitty, Edwards & Wigfall, 1998; Yosso, 2005; Widerberg, 2010), aos quais a Escola e o processo de ensino e de aprendizagem não podem ficar alheios.

¹³⁸ Ver 1.ª parte, Capítulo II.

É, pois, tendo em conta estas diferentes dimensões que passaremos a dar conta das conclusões a que chegamos a partir da análise dos dados recolhidos.

7.3.1. DO IMPACTO AO NÍVEL DO CLIMA DE AULA

Todos os que, como nós, exercem a atividade docente, olhando para trás, para o percurso que fizeram enquanto alunos, recordam os professores de cujas aulas gostavam. Gostar da aula de um professor ontem, como hoje, é gostar do ambiente que aí é vivido. Um ambiente onde se sente uma preocupação com o ensinar, mas também com o aprender, um ambiente onde há respeito entre o professor e o aluno, um ambiente onde o aluno sente que o professor gosta do que está a fazer, do que está a ensinar e dos alunos a quem ensina. Day escreveu “Good teaching can never reduced to technique or competence” (2004:15) e Gay (2010) salienta que ensinar tem a ver, sobretudo, com as relações humanas que se desenvolvem em contexto de sala de aula. A criação de uma atmosfera de cuidado é, segundo a mesma autora, essencial quando se tem em conta a diversidade dos alunos.

Nas narrativas das professoras que entrevistámos, a criação de um clima de aula assume um papel importante na atuação pedagógica. No **Quadro 22** damos conta de como o clima de aula é percebido pelas professoras que desenvolvem o seu contexto de trabalho na Escola da Lomba das Tulipas.

ESCOLA DA LOMBA DAS TULIPAS		CLIMA DE AULA					
Sujeitos participantes	Fase do ciclo da carreira	PROJETO PROFISIONAL	PRINCÍPIOS ORIENTADORES	IMAGEM DO PROFESSOR	ACERCA DA EMPATIA	ACERCA DAS REGRAS	ALGUNS SEGMENTOS DE SENTIDO
Maria (2009)	Estabilização	Ser professora	<ul style="list-style-type: none"> •Neutralidade •Transparência •Equidade 	<ul style="list-style-type: none"> •Carinhosa •Interessada nos alunos e não apenas na transmissão de conhecimentos 	<ul style="list-style-type: none"> •A aula é uma família •Tratar os alunos como gostava de ser tratada 		<i>Interesso-me por tudo o que seja o pacote do indivíduo. Quer seja a parte interior, família, relacionamentos, amizade, questões amorosas</i>
Carolina (1992)	Diversificação	Ser professora	<ul style="list-style-type: none"> •Saber •Afeto 	<ul style="list-style-type: none"> •Professor atento •Professor afetivo •Professor com saber científico 	<ul style="list-style-type: none"> •Criar empatia como forma de motivar os alunos para a aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> •O respeito e a empatia são bons caminhos para que a aula funcione bem 	<i>...eu acho que tudo funciona em sala de aula quando há respeito mútuo. E no início é isso que eu tento impor na sala de aula. Eu respeito o aluno, o aluno respeita-me, o aluno respeita o colega</i>
Rosa (1985)	Serenidade	Ser professora	<ul style="list-style-type: none"> •Credibilidade •Segurança •Competência 	<ul style="list-style-type: none"> •Professora atenta •Professora curiosa •Professora intuitiva •Professora humanista 	<ul style="list-style-type: none"> •Interação baseada na autenticidade e na genuinidade 		<i>Porque eu ouço, eu estou atenta, eu vejo. Mas isso é da minha maneira de ser, porque eu estou sempre atenta à minha volta e ao mundo que me rodeia</i>
Lúisa (1973)	Desinvestimento	Ser professora	<ul style="list-style-type: none"> •Seriedade •Rigor •Trabalho •Entusiasmo 	<ul style="list-style-type: none"> •Preparado cientificamente 	<ul style="list-style-type: none"> •Bom relacionamento e descontração em sala de aula 	<ul style="list-style-type: none"> •Presença de regras, mas sem autoritarismo 	<i>Os meus alunos costumam dizer que fui sempre uma professora muito feliz, nunca tive problemas com os alunos, gostei sempre muito dos meus alunos e de ensinar, quer cá fora, quer no estabelecimento prisional ...</i>

Quadro 22: O clima de aula: a perspetiva dos sujeitos participantes da Escola da Lomba das Tulipas.

Com algumas diferenças, que decorrem da especificidade associada ao contexto no qual desenvolvem a sua atividade, também as duas professoras que entrevistámos no Agrupamento de Escolas da Colina das Rosas realizam um investimento na criação de um clima de aula onde os alunos se sintam bem e felizes, como podemos ver pela análise do **Quadro 23** que a seguir se apresenta.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA COLINA DAS ROSAS		CLIMA DE AULA					
Sujeitos participantes	Fase do ciclo da carreira	PROJETO PROFISIONAL	PRINCÍPIOS ORIENTADORES	IMAGEM DO PROFESSOR	ACERCA DA EMPATIA	ACERCA DAS REGRAS	ALGUNS SEGMENTOS DE SENTIDO
Francisca (1987)	Serenidade	Ser professora	<ul style="list-style-type: none"> •Saber •Valores 	<ul style="list-style-type: none"> •Professor próximo dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> •Conquistar os alunos e fazer com que eles se sentissem bem e felizes 		<i>Mas o professor tem de estar próximo dos alunos. Não conço um professor que chega ali, do tempo do estrado, da cana e que debita matéria</i>
Helena (1978)	Desinvestimento	Ser médica			<ul style="list-style-type: none"> •É importante criar um bom clima na sala •Aprender a respeitar-se e a respeitar os outros •Aprender a respeitar as diferenças •Aprender a ser amigos 	<ul style="list-style-type: none"> •É importante que eles aprendam a respeitar-se uns aos outros, serem amigos, respeitarem as diferenças 	

Quadro 23: O clima de aula: a perspetiva dos sujeitos participantes do Agrupamento de Escolas da Colina das Rosas.

As narrativas produzidas pelas professoras que entrevistámos no Agrupamento de Escolas do Vale dos Lírios também deixaram respirar a preocupação dada à construção de um ambiente de aula favorável à aprendizagem, como é ilustrado pelo **Quadro 24**.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DO VALE DOS LÍRIOS		CLIMA DE AULA					
Sujeitos participantes	Fase do ciclo da carreira	PROJETO PROFISIONAL	PRINCÍPIOS ORIENTADORES	IMAGEM DO PROFESSOR	ACERCA DA EMPATIA	ACERCA DAS REGRAS	ALGUNS SEGMENTOS DE SENTIDO
Isabel (1988)	Diversificação	Ser professora	Diálogo: vertical e horizontal	<ul style="list-style-type: none"> •Professor que gosta do que faz •Professor atento •Professor que sabe •Professor que gosta dos alunos 			<i>Dou-me muito bem com os alunos, tenho uma excelente relação com os meninos</i>
Fernanda (1985)	Serenidade	Ser professora	<ul style="list-style-type: none"> •Ambiente proativo •Dicotomia professor – aluno 	<ul style="list-style-type: none"> •Professor que ensina o currículo •Professor que transmite valores •Professor que dá afetos 	<ul style="list-style-type: none"> •Aulas abertas •Aulas interativas •Professor está sempre a "puxar" pelos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> •Regras são importantes •Estabelecidas em colaboração com os alunos no início do ano letivo 	<i>A partir do momento em que entram na sala de aula, entram em silêncio, depois de estarem lá dentro não é para estarem calados porque a aula é de todos, portanto podem colocar dúvidas, perguntar, mas sempre pedindo a palavra</i>
Filomena (1976)	Desinvestimento	<ul style="list-style-type: none"> •Ser médica •Ser enfermeira 		<ul style="list-style-type: none"> •Professora que dá afeto •Professora que berra se tiver que berrar •Professora exigente para com os alunos como forma de os levar mais longe •Professora trabalhadora 	Manter uma relação de professora – alunos		<i>Sou assim uma pessoa do género que se tiver que berrar, berro muito e exalto-me, mas se vier algum à minha beira e se encostar a mim sou capaz de lhe dar um abraço, sou capaz de o agarrar assim sem mais nem menos ...</i>

Quadro 24: O clima de aula: a perspetiva dos sujeitos participantes do Agrupamento de Escolas do Vale dos Lírios.

Situado num meio rural, o Agrupamento de Escolas da Planície das Azéleas constitui o cenário onde Inês e Clara têm o seu contexto de trabalho. No **Quadro 25** mostramos a perspetiva que desenvolvem a respeito do clima de aula.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA PLANÍCIE DAS AZÁLEAS		CLIMA DE AULA					
Sujeitos participantes	Fase do ciclo da carreira	PROJETO PROFISIONAL	PRINCÍPIOS ORIENTADORES	IMAGEM DO PROFESSOR	ACERCA DA EMPATIA	ACERCA DAS REGRAS	ALGUNS SEGMENTOS DE SENTIDO
Inês (1999)	Diversificação	Ser farmacêutica	•Igualdade	<ul style="list-style-type: none"> •Professor que passa conhecimentos •Professor que forma cidadãos •Professor que faz com que os alunos sejam felizes •Professor como alguém em que se pensa com carinho 	<ul style="list-style-type: none"> •Ter os alunos do seu lado logo desde as primeiras aulas •Sabe que os alunos gostam de si 	<ul style="list-style-type: none"> •Há limites •Quem manda é o professor 	<p><i>Acho que é um ambiente bom. Era assim que eu diria. Às vezes rimo-nos todos juntos porque também é preciso.</i></p> <p><i>Os alunos gostam de ir para a minha aula. Eles tiram negativa, mas eles gostam da minha aula. É bom sentirmos isso</i></p>
Clara (1979)	Desinvestimento	Ser professora	•Existência de regras	<ul style="list-style-type: none"> •Professor que fica feliz quando os alunos tiram positiva •Professor que fica feliz quando vê progressos no aluno 	<ul style="list-style-type: none"> •Tenta conhecer os alunos e que eles a conheçam. 	<ul style="list-style-type: none"> •Há regras para o jogo explicitadas no início do ano 	

Quadro 25: O clima de aula: a perspetiva dos sujeitos participantes do Agrupamento de Escolas da Planície das Azáleas.

Por último, apresentámos o **Quadro 26** no qual damos conta do modo como as duas professoras que entrevistámos no Agrupamento de Escolas do Monte das Orquídeas entendem o clima de aula.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DO MONTE DAS ORQUÍDEAS		CLIMA DE AULA					
Sujeitos participantes	Fase do ciclo da carreira	PROJETO PROFISIONAL	PRINCÍPIOS ORIENTADORES	IMAGEM DO PROFESSOR	ACERCA DA EMPATIA	ACERCA DAS REGRAS	ALGUNS SEGMENTOS DE SENTIDO
Sofia (1997)	Diversificação	Ser professora	<ul style="list-style-type: none"> •Empenho •Rigor •Cumprimento das tarefas 	<ul style="list-style-type: none"> •Professor empenhado •Professor rigoroso 	<ul style="list-style-type: none"> •Promover a participação dos alunos na aula •Criar um clima de à vontade e descontração •Criar a empatia para criar motivação – é a preocupação do primeiro dia de aulas 		<p><i>Primeiro criar empatia com os alunos que eu acho que é fundamental que professores e alunos tenham alguma empatia e se relacionem bem e também é fundamental para mim motivá-los para a disciplina</i></p>
Gracinda (1976)	Desinvestimento	Ser professora	<ul style="list-style-type: none"> •Atualização •Acompanhar os alunos 	<ul style="list-style-type: none"> •Professora atenta •Professora que procura conhecer os alunos 	<ul style="list-style-type: none"> •É importante que o aluno se sintam bem na aula porque se gostar de estar a seguir vem a produtividade •É importante que os alunos sintam empatia porque se não sentirem não falam 	<ul style="list-style-type: none"> •É importante que eles aprendam a respeitar-se uns aos outros, serem amigos, respeitarem as diferenças 	<p><i>Nunca digo: - Eu quero. Pergunto: - O que é que vocês acham que é melhor? Levá-los a acreditar que tudo o que se faz na sala é para o bem deles e eles aceitam mais facilmente. Não foi a professora que mudou, fomos nós e a professora que achámos que era melhor.</i></p>

Quadro 26: O clima de aula: a perspetiva dos sujeitos participantes do Agrupamento de Escolas do Monte das Orquídeas.

A análise dos quadros permite-nos concluir que os afetos, sob a forma de carinho, de atenção, de proximidade, de ficar feliz, constituem um lugar-comum das narrativas das professoras que entrevistámos, integrando, em alguns casos, os princípios que orientam a atuação do professor e, noutros casos, a imagem que consideram ser adequada ao exercício da docência. Esta ideia, como podemos ver, é transversal e não é possível associá-la a qualquer momento do ciclo da carreira, em particular.

Procurando encontrar uma razão para a recorrência dos afetos nos discursos das entrevistadas, poderíamos avançar com o facto de a maior parte das professoras

que integraram o nosso estudo terem apresentado a docência como projeto profissional¹³⁹. Outro lugar-comum é dado pelo espaço concedido pelas entrevistadas à formação científica. O domínio daquilo que se ensina é considerado um aspecto importante da atuação do professor para a maioria dos sujeitos que participaram do estudo. Este domínio surge expresso de diferentes maneiras nas professoras que entrevistámos e, tal como os afetos, integram não só os princípios orientadores da ação, como a imagem do professor. Por último, encontramos a atmosfera que se procura criar em sala de aula. Vemos que Maria afirma gostar que a sua aula seja vista como uma família onde procura tratar os alunos como gostava que ela própria fosse tratada. Outras professoras referem o seu empenho em criar atmosferas onde os alunos se sintam bem (Gracinda, Inês, Helena), se sintam felizes (Francisca), se sintam descontraídos (Luísa, Sofia). A empatia gerada por este clima é considerada um ponto fundamental na concretização da aprendizagem porquanto motiva o aluno. Daí que criar a empatia com os alunos seja vista como uma tarefa prioritária a realizar logo no início do ano letivo.

Tal como aconteceu com os afetos, também o valor atribuído à formação científica dos professores e à atmosfera que se procura criar em contexto de aula é comum a todos os momentos do ciclo da carreira dos professores. A análise dos quadros que acabámos de apresentar, permite perceber que apenas Isabel não faz qualquer referência a este aspeto.

Os dados apresentados apontam para a ideia de que as professoras que integraram o nosso estudo estão comprometidas em que as suas aulas sejam “bons momentos” para os alunos. Por outro lado, se encontrámos, na maior parte das entrevistadas, uma valorização da competência profissional sob a forma de domínio do saber científico, esta valorização caminha paralelamente com uma valorização dos afetos no relacionamento com os alunos. Contudo, não encontramos evidências que apontem para uma intencionalidade na atuação, relacionada com a diversidade. Por outras palavras, o que queremos dizer é que não encontramos dados que nos permitissem perceber que a criação do clima de aula tenha em atenção os domínios de diversidade que foram identificados pelo professor, o que aponta para inexistência de uma sincronização entre a Escola e os alunos.

¹³⁹ Ainda que algumas professoras que não tinham apresentado a docência como projeto profissional, tenham feito referência aos afetos, como o caso de Filomena e de Inês.

7.3.2. DO IMPACTO AO NÍVEL DOS ESTILOS DE ENSINO E DA CONCEÇÃO DE APRENDIZAGEM

O estilo de ensino constitui uma dimensão que integra a prática pedagógica. A atuação do professor pressupõe a adoção de um estilo de ensino e uma percepção acerca do estilo de aprendizagem do aluno, existindo entre os dois uma articulação (Fischer & Fischer, 1979; Rogoff, 1994; Rogoff, Matusov & White, 1996).

Com base nos mapas que elaborámos a respeito de cada uma das entrevistadas e que apresentámos no Capítulo VI, construímos o **Quadro 27**. Neste quadro, para além da identificação da professora e do seu posicionamento no ciclo da carreira docente, encontramos alguns dados que constam de quadros já apresentados, nomeadamente os domínios de diversidade que foram identificados por cada uma das entrevistadas, a relação que estabelecem entre os domínios identificados e a aprendizagem e, por último, apresentamos os estilos de ensino que adotam e o modo como entendem a aprendizagem.

A análise do quadro permite fazer algumas observações a respeito da atuação pedagógica das professoras que entrevistámos. Antes de avançarmos, consideramos importante refletir sobre os casos de Francisca, Helena e Luísa, a quem estão associadas algumas particularidades que importa destacar.

Começamos pelo caso de Helena. Como já tivemos a oportunidade de referir, Helena trabalha no ensino pré-escolar, que tem uma especificidade não só ao nível da faixa etária da população escolar, mas também ao nível dos objetivos de ensino. Por esta razão, no quadro que apresentámos os espaços que dedicámos aos estilos de ensino e à conceção de aprendizagem não se encontram preenchidos. Não obstante, vimos, aquando da apresentação do caso de Helena, que esta professora desenvolve uma atuação que implementa uma pedagogia da situação. Como a própria refere:

Partindo da situação em que a criança vive, as situações que vão surgindo no dia-a-dia, etc., aproveitar para explorar várias áreas, desde a matemática, a linguagem, tudo. O desenvolvimento é feito a partir disso. É muito interessante e é a pedagogia mais natural. Por exemplo, uma criança tem o nascimento de um irmão. Posso aproveitar isto para trabalhar o conceito de família, o número do agregado familiar, os laços de ligação, os nomes- pai, mãe, filhos, tios, avós. A partir de uma situação destas pode trabalhar-se isto tudo. (Entrevista realizada a Helena)

Apesar da especificidade do seu contexto de trabalho, Helena procura estabelecer uma continuidade entre o processo de aprendizagem dos alunos e o contexto extraescolar do qual provêm. Francisca foi outra das professoras que entrevistámos

ESCOLA DA LOMBA DAS TULIPAS			ESTILOS DE ENSINO E ESTILOS DE APRENDIZAGEM				
Sujeitos participantes	Meio	Fase do ciclo da carreira	DOMÍNIOS DE DIVERSIDADE	RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM	ESTILO DE ENSINO	ESTILO E APRENDIZAGEM	OUTROS
Maria (2009)	Urbano	Estabilização	Classe social Gênero Capacidade Orientação sexual	Sim	Centrado no professor Professor transmissor Interação pedagógica	Aprendizagem colaborativa	Aprendizagem significativa
Carolina (1992)	Urbano	Diversificação	Classe social Capacidade	Sim	Centrado no professor Professor transmissor Aula pensada para o grupo turma	Aprendizagem passiva Aluno recetor	Estratégias e materiais diversificados para alunos com necessidades educativas especiais Aprendizagem significativa
Rosa (1985)	Urbano	Serenidade	Classe social	Sim	Centrado no professor Professor transmissor Aula pensada para o grupo turma	Aprendizagem passiva Aluno recetor	Estratégias e materiais diversificados para alunos com necessidades educativas especiais
Luísa (1973)	Urbano	Desinvestimento	Classe social Capacidade	Sim	Centrado no professor Aula pensada para o grupo turma	Aprendizagem passiva Aluno recetor	Escola "normal" Ensino regular
			Etnia Raça Religião Orientação sexual	Sim			
AGRUPAMENTO E ESCOLAS DA COLINA DAS ROSAS			ESTILOS DE ENSINO E ESTILOS DE APRENDIZAGEM				
Sujeitos participantes	Meio	Fase do ciclo da carreira	DOMÍNIOS DE DIVERSIDADE	RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM	ESTILO DE ENSINO	ESTILO E APRENDIZAGEM	OUTROS
Francisca (1987)	Urbano	Serenidade	Capacidade Etnia	Sim	Individualizado	Individualizado	Educação Especial
Helena (1978)	Rural	Desinvestimento	Ethos de família	Sim			
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DO VALE DOS LÍRIOS			ESTILOS DE ENSINO E ESTILOS DE APRENDIZAGEM				
Sujeitos participantes	Meio	Fase do ciclo da carreira	DOMÍNIOS DE DIVERSIDADE	RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM	ESTILO DE ENSINO	ESTILO E APRENDIZAGEM	OUTROS
Isabel (1988)	Urbano	Diversificação	Motivação	Sim	Centrado no professor Diálogo vertical e horizontal	Aprendizagem colaborativa (?)	Aprendizagem a partir de temáticas atuais
Fernanda (1985)	Urbano	Serenidade	Gênero Capacidade	Sim	Diálogo entre professor e aluno Orientação do professor	Aprendizagem colaborativa O aluno é construtor	Diversificação de estratégias para alunos com necessidades educativas especiais.
Filomena (1976)	Urbano	Desinvestimento	Classe social	Sim	Centrado no aluno ator	Aprendizagem ativa Aluno é construtor	Valorização das experiências e vivências dos alunos
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA PLANÍCIE DAS AZALEAS			ESTILOS DE ENSINO E ESTILOS DE APRENDIZAGEM				
Sujeitos participantes	Meio	Fase do ciclo da carreira	DOMÍNIOS DE DIVERSIDADE	RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM	ESTILO DE ENSINO	ESTILO E APRENDIZAGEM	OUTROS
Inês (1999)	Rural	Diversificação	Classe social Capacidade	Não Sim	Centrado no professor Professor transmissor	Aprendizagem passiva Aluno é recetor	Adequação de materiais no caso de alunos com necessidades educativas especiais
Clara (1979)	Rural	Desinvestimento	Personalidade	Sim	Centrado no professor orientado pelo perfil de um "aluno padrão" Ensino significativo	Aprendizagem Passiva Aluno é recetor	Adaptação do currículo às características dos alunos
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DO MONTE DAS ORQUÍDEAS			ESTILOS DE ENSINO E ESTILOS DE APRENDIZAGEM				
Sujeitos participantes	Meio	Fase do ciclo da carreira	DOMÍNIOS DE DIVERSIDADE	RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM	ESTILO DE ENSINO	ESTILO E APRENDIZAGEM	OUTROS
Sofia (1997)	Rural	Diversificação	Classe social	Não	Centrado no professor Professor transmissor Aula pensada para o grupo turma	Aprendizagem Passiva Aluno recetor	Apoio individualizado em contexto de aula para os alunos com necessidades educativas especiais
Gracinda (1976)	Rural	Desinvestimento	Classe social Gênero Raça	Não	Centrado no professor Professor transmissor Professor orienta e organiza a aprendizagem	Aprendizagem passiva Aluno recetor	

Quadro 27: Os estilos de ensino e os estilos de aprendizagem na prática pedagógica dos sujeitos participantes no estudo.

e também ela nos surge num cenário singular que é o da Educação Especial. O **Quadro 27** permite perceber que desenvolve um estilo de ensino individualizado, adaptado às especificidades do aluno e, por isso mesmo, no pressuposto de que a aprendizagem é um processo orientado pelas capacidades e ritmos dos alunos. Finalmente o caso de Luísa, que tem como traço individualizador o facto da sua atividade profissional se desenvolver simultaneamente em dois contextos diferentes, o da 'escola normal' e o da escola no estabelecimento prisional. Como dissemos na altura em que

apresentámos o caso desta professora, a estes dois contextos correspondem populações escolares diferentes e tipos de ensino diferentes. Como podemos verificar pela análise do quadro a esta diferença correspondem estilos de ensino e concepções de aprendizagem diferentes. Por esta razão, e no que se refere a esta professora em particular, o quadro assume um carácter diferente daquele que encontramos nas restantes entrevistadas.

Feitas estas considerações vamos passar à análise das ideias que podemos retirar desta análise.

Uma das primeiras ideias diz respeito à prevalência que encontramos de um estilo de ensino centrado no professor. Concretamente, encontrámo-lo em 8 das nossas entrevistadas¹⁴⁰. Incluímos neste conjunto o caso de Luísa, porque tivemos em conta a sua atuação em contexto de 'escola normal'. Podemos dizer que a maioria das professoras considera que o professor é o detentor do saber e concebe o ato de ensinar como transmissão de conhecimentos. Se relacionarmos com os quadros onde apresentámos o entendimento que os sujeitos participantes do estudo têm a respeito do clima de aula e onde constavam os princípios que orientavam a sua prática pedagógica, vemos que três professoras referiam a posse do saber científico como um dado importante na ação do professor: Carolina, período de diversificação; Rosa, período de serenidade; Francisca, período da serenidade. Quando lhes perguntámos qual era a imagem ideal de professor, seis das nossas entrevistadas referiram como traço ideal : o que «está preparado cientificamente»(Luísa, período de desinvestimento);o que possui «saber científico» (Carolina, período de diversificação); o que está interessado nos alunos e não apenas «na transmissão dos conhecimentos» (Maria, período de estabilização); o «professor que sabe» (Isabel, período de diversificação); «professor que ensina o currículo» (Fernanda, período de serenidade); «professor que passa conhecimentos» (Inês, período de diversificação). Do que acabámos de dizer parece ser possível afirmar que o momento do ciclo da carreira em que cada uma das entrevistadas se encontra não é uma variável importante.

No entanto, em algumas das entrevistadas encontramos *nuances* que importa colocar em evidência. Com efeito, se uma concepção ensino centrada no professor conduziria, em princípio, à sua associação a um papel passivo por parte do aluno, o que registámos é que, em alguns casos, a relação entre um ensino centrado no professor e a imagem do aluno como tendo um papel passivo e recetivo, não existe, ou pelo menos convive com um entendimento diferente. Com efeito, Maria (período de

¹⁴⁰ Lembramos que entrevistámos 13 professoras e que duas, Helena e Francisca, dada a particularidade do seu contexto de trabalho foram analisadas separadamente.

estabilização) que apresenta o professor como um transmissor de conhecimentos, quando fala da aula, refere que desenvolve uma pedagogia colaborativa e de interação pedagógica, o que pressupõe uma atitude ativa por parte do aluno. Podemos encontrar a mesma ideia em Isabel (período de diversificação). Nas palavras desta professora, apesar do estilo de ensino surgir centrado no professor, há um diálogo vertical e horizontal nas suas aulas o que é um indicador de que a aprendizagem se realiza a partir deste diálogo sendo, por esta razão, uma aprendizagem colaborativa. Temos depois o caso de Clara (período de desinvestimento). Clara desenvolve um ensino centrado no professor, mas em que este procura que seja um ensino significativo, um ensino que não seja alienado dos alunos.

Concluimos, por isso, que em oito professoras que mostraram desenvolver um estilo de ensino centrado no professor, três desenvolvem um modelo onde o aluno não tem um papel passivo, mas é chamado a dar o seu contributo através do diálogo, da interação. A relação pedagógica não é, por esta razão, uma relação unilateral que habitualmente se associa a um estilo de ensino centrado no professor e que encontramos nas restantes cinco professoras.

Temos, ainda, um grupo de professoras que assumem um estilo de ensino centrado no aluno. Trata-se de um grupo constituído por três professoras, sendo uma delas Luísa. Quando desempenha a sua atividade profissional no estabelecimento prisional, Luísa desenvolve um estilo de ensino centrado no aluno, ao qual corresponde uma conceção de aprendizagem que tem em conta as características do aluno, nomeadamente o respeito pelo seu ritmo de aprendizagem. Não obstante, esta atuação de Luísa não tem tanto a ver com um processo de deliberação e de decisão da sua parte, mas sim com uma imposição que decorre do tipo de ensino que vigora no estabelecimento prisional, que é o ensino recorrente¹⁴¹. As outras duas professoras são Fernanda (período de serenidade) e Filomena (período de desinvestimento). Fernanda é professora de História e de Português no 2.º ciclo do ensino, na escola que integra o Agrupamento de Escolas do Vale dos Lários. Fernanda afirmou gostar de aulas abertas, aulas interativas, onde os alunos estejam sempre a participar, “puxados” pela professora. Neste sentido, o conhecimento é uma construção realizada em contexto de aula pela professora - a quem compete estimular e orientar- e pelos alunos, em diálogo entre si e com a professora. A aula é percebida

¹⁴¹ O ensino recorrente abrange o 1.º, 2.º e 2.º Ciclos e ainda o ensino secundário. No que se refere ao ensino básico, o ensino recorrente destina-se a jovens a partir dos 15 anos e a adultos. Através desta modalidade, quem abandonou precocemente a escola, sem concluir o ensino básico, terá uma segunda oportunidade para concluir a escolaridade obrigatória de 9 anos. Num e noutro caso o ensino recorrente admite diferentes modalidades de frequência, de forma a responder aos diferentes ritmos e condições de participação na aprendizagem. <http://www.dge.mec.pt/modalidade-de-ensino-recorrente-sec> ; <http://www.dge.mec.pt/ensino-basico-recorrente>

como uma comunidade de aprendizagem, baseada numa relação pedagógica que é bilateral e na qual o aluno é chamado a desempenhar um papel ativo, que o leva a perceber o que há para aprender como uma construção que foi realizada por si. Filomena é uma professora do 1.º ciclo do ensino básico que trabalha no centro escolar de Beladona, integrado no Agrupamento de Escolas do Vale dos Lírios. O estilo de ensino que é desenvolvido por Filomena é um estilo de ensino centrado no aluno. Relendo a transcrição da entrevista de Filomena percebemos que esta professora se esforça por implementar um modelo de ensino que permita ao aluno descobrir o que há para aprender, um modelo onde o professor desempenha um papel passivo, uma vez que é ao aluno que compete a construção do conhecimento. É um modelo que se baseia, tal como o modelo centrado no professor, numa relação pedagógica unilateral. Nas palavras de Filomena é um modelo que implementa, mas com o qual não concorda, porque, na sua perspetiva não é um modelo eficaz.

No **Quadro 28** apresentamos as considerações que acabámos de registar, organizando-as de acordo com o **Quadro 2**¹⁴² onde apresentámos os modelos de instrução.

Sujeitos participantes	Ciclo da carreira	INÍCIO DA ATIVIDADE PROFISSIONAL	MODELOS DE INSTRUÇÃO		
			ESTILO DE ENSINO	PAPEL DO ALUNO	RELAÇÃO PEDAGÓGICA
Maria	Estabilização	2009	Centrado no professor	Ativo	Professor ↔ Aluno (Bilateral)
Carolina	Diversificação	1992	Centrado no professor	Passivo	Professor → Aluno (Unilateral)
Rosa	Serenidade	1985	Centrado no professor	Passivo	Professor → Aluno (Unilateral)
Luísa	Desinvestimento	1973	Centrado no professor	Passivo	Professor → Aluno (Unilateral)
			Centrado no professor	Ativo	Aluno → Professor (Unilateral)
Francisca	Serenidade	1987	Centrado no professor		
Helena	Desinvestimento	1978	Centrado no professor		
Isabel	Diversificação	1988	Centrado no professor	Ativo	Professor → Aluno (Unilateral)
Fernanda	Serenidade	1985	Centrado na comunidade	Ativo	Professor ↔ Aluno (Bilateral)
Filomena	Desinvestimento	1976	Centrado no professor	Ativo	Aluno → Professor (Unilateral)
Inês	Diversificação	1999	Centrado no professor	Passivo	Professor → Aluno (Unilateral)
Clara	Desinvestimento	1979	Centrado no professor	Passivo	Professor → Aluno (Unilateral)
Sofia	Diversificação	1997	Centrado no professor	Passivo	Professor → Aluno (Unilateral)
Gracinda	Desinvestimento	1976	Centrado no professor	Passivo	Professor → Aluno (Unilateral)

Quadro 28: Modelos de instrução encontrados nos sujeitos participantes do estudo.

O quadro que acabámos de apresentar mostra-nos que as professoras que entrevistámos¹⁴³ se repartem entre quatro modelos de instrução diferentes: um modelo centrado no professor e um modelo centrado no aluno, ambos baseados numa

¹⁴² Ver 1.ª Parte, Capítulo II.

¹⁴³ Salientamos, mais uma vez, que não tivemos em conta os casos de Helena e de Francisca. O caso de Luísa foi tratado de um modo diferente dos restantes porque esta professora desenvolve a sua atividade em dois contextos diferentes, a escola no estabelecimento prisional e a 'escola normal'.

relação pedagógica unilateral; um modelo centrado na comunidade aluno-aluno e alunos-professor e professor-alunos, baseado numa relação pedagógica bilateral; por último, um modelo pedagógico que é centrado no professor, mas que se baseia numa relação pedagógica bilateral. Este último modelo pode dizer-se que é um modelo híbrido e encontrámo-lo em duas professoras, uma professora que se encontra no período de estabilização e outra que se encontra no período de diversificação. O modelo centrado no professor e baseado numa relação pedagógica unilateral surge em professoras que se encontram no período de diversificação e de desinvestimento e numa professora que se encontra no período de serenidade. O modelo centrado no aluno e baseado numa relação pedagógica unilateral foi encontrado numa professora que está no período de desinvestimento e o modelo centrado na comunidade encontrámos numa professora que está no momento da serenidade.

Apesar dos dados apontarem para uma maior prevalência do modelo centrado no professor, em professoras que se encontram no período de diversificação e de desinvestimento, seria precipitado retirar uma conclusão absoluta. Quanto ao facto de encontrarmos os modelos híbridos em duas professoras, uma que se encontra no período de estabilização e outra no momento de diversificação pode eventualmente relacionar-se com o facto de a estes momentos serem associados a alguma experimentação e criatividade por parte dos professores¹⁴⁴. Contudo, também consideramos que os dados não nos permitem retirar uma conclusão absoluta. Por outro lado, há a posição inovadora de Fernanda, que é única e que reflete uma conceção de ensino que se afasta da linha desenvolvida pelas restantes entrevistadas. Quanto às razões que a explicam, não cremos poder estabelecer de um modo rigoroso e absoluto quais são. Por um lado, há que ter em conta que Fernanda se encontra no momento da serenidade do ciclo da carreira, momento em que o professor está mais à vontade no sistema de ensino e em que encontrou um modo próprio de estar na profissão¹⁴⁵. Se tivermos em conta que, tal como Fernanda, Rosa também se encontra no momento de serenidade e que Rosa desenvolve uma atuação pedagógica tradicional, a razão acabada de apresentar perde alguma pertinência. Outro aspeto, que pode ser apresentado como razão tem a ver com as experiências pessoais e profissionais de Fernanda. Com efeito, Fernanda tem um percurso profissional e pessoal rico e diversificado, que passa por uma experiência de emigração em França, onde adquire a primeira licenciatura. Regressa a Portugal, onde adquire uma

¹⁴⁴ Huberman (1993,2007).

¹⁴⁵ Huberman (1993,2007).

segunda licenciatura. Quando ingressa no ensino, Fernanda tem também experiências profissionais muito diferentes, não só em relação aos contextos reais de trabalho, mas também em relação aos níveis e tipos de ensino em que trabalha. Contudo, também este aspeto não constitui razão suficiente para justificar a atuação de Fernanda, uma vez que encontramos noutras entrevistadas uma mesma diversidade de experiências pessoais e profissionais que, no entanto, não se traduziram na adoção de uma postura diferente da tradicional. Finalmente, não podemos deixar de registar que durante a entrevista que realizámos a Fernanda¹⁴⁶ não pudemos deixar de ficar contagiados com o entusiasmo, o empenho, a dedicação, a entrega e a criatividade que esta professora coloca no exercício da profissão, características que a fizeram ter atitudes que não estamos habituados a encontrar num professor. Lembramos que Fernanda foi a casa de encarregados de educação quando estes não compareceram na Escola, criou projetos para combater o absentismo e o insucesso dos seus alunos. Em Fernanda encontramos uma professora predisposta a inovar, a criar e a não se “deixar prender” na rede de um sistema de ensino. Parece ser possível estabelecer uma relação entre este aspeto e o facto da atuação pedagógica de Fernanda se assumir como uma atuação original no contexto das treze professoras que entrevistámos.

Aquando da abordagem da temática das práticas pedagógicas quisemos perceber o modo como os sujeitos participantes do estudo entendiam o processo de preparação da aula. Pareceu-nos que, sendo o objetivo da investigação analisar o impacto da perceção que o professor tem da diversidade ao nível da ação pedagógica, um aspeto interessante seria o de tentar compreender se, no momento da preparação da aula, a diversidade percecionada é um aspeto que o professor tem em conta. O **Quadro 29** que apresentamos à frente, mostra que, apesar de perceberem que as turmas com que trabalham são heterogéneas, quando pensam a aula, os sujeitos que integraram o nosso estudo pensam-na para o grupo turma e não para os diferentes modos de ser e de estar que nela se encontram. Clara introduz na sua narrativa uma expressão que ilustra este princípio geral de atuação e que é a expressão “aluno-padrão”. Como explica:

Quer dizer, uma pessoa tem que arranjar um padrão e a partir desse padrão é que trabalha, não é? Uma pessoa arranja uma franja e tende a

¹⁴⁶ Confrontar nota de campo relativa a esta professora.

acompanhar aqueles que estão. Mas há sempre alguém que fica prejudi-

SUJEITOS PARTICIPANTES	CICLO DA CARREIRA	ESTILO DE ENSINO	DOMÍNIOS DE DIVERSIDADE	PRINCÍPIO GERAL	PREPARAÇÃO DA AULA	
					CAPACIDADES	CLASSE SOCIAL
Maria	Estabilização	Centrado no professor	Classe social Gênero Capacidade Orientação sexual	Grupo Turma	_____	_____
Carolina	Diversificação	Centrado no professor	Classe social Capacidade	Grupo Turma	Estratégias e materiais diversificados para alunos com necessidades educativas especiais	_____
Rosa	Serenidade	Centrado no professor	Classe social	Grupo Turma	Estratégias e materiais diversificados para alunos com necessidades educativas especiais	_____
Luisa	Desinvestimento	Centrado no professor	Classe social Capacidade	Grupo Turma	Estratégias e materiais diversificados para alunos com problemas de aprendizagem	_____
		Centrado no professor	Etnia Raça Religião Orientação sexual	Grupo Turma		
Francisca	Serenidade	Centrado no professor	Capacidade Etnia	Aluno	Educação Especial	
Helena	Desinvestimento	Centrado no professor	Ethos de família	Grupo	_____	
Isabel	Diversificação	Centrado no professor	Motivação	Grupo Turma		
Fernanda	Serenidade	Centro na comunidade	Gênero Capacidade	Grupo Turma	Diversificação de estratégias para alunos com necessidades educativas especiais.	
Filomena	Desinvestimento	Centrado no professor	Classe social	Grupo Turma		_____
Inês	Diversificação	Centrado no professor	Classe social Capacidade	Grupo Turma	Adequação de materiais no caso de alunos com necessidades educativas especiais	_____
Clara	Desinvestimento	Centrado no professor	Personalidade	Grupo Turma	_____	
Sofia	Diversificação	Centrado no professor	Classe social	Grupo Turma	Apoio individualizado em contexto de aula para os alunos com necessidades educativas especiais	_____
Gracinda	Desinvestimento	Centrado no professor	Classe social Gênero Raça	Grupo Turma		_____

Quadro 29: A diversidade e a preparação da aula na prática pedagógica.

cado. Ou são aqueles que precisavam de mais ou são aqueles que precisavam mais. (Entrevista realizada a Clara)

Se tivermos em conta que a classe social é um dos domínios de diversidade mais percecionados, significa que na conceção de aula estas professoras não têm em conta especificidades que decorrem do facto dos alunos serem oriundos de classes diferentes e de lhes estarem associados aspetos próprios que poderão exigir da parte do professor uma atuação diferente. Os dados apontam para a ideia de que a preparação da aula é feita tendo em vista um “perfil de aluno” que se constitui como o eixo estruturante do trabalho do professor. Em algumas das narrativas o “perfil de aluno” é uma expressão substituída pela expressão “perfil da turma”. Esta expressão resulta da ideia, que encontramos em algumas das professoras que entrevistámos, de que as turmas são diferentes, havendo turmas com menos dificuldades, turmas com mais dificuldades, turmas mais inquietas e turmas menos inquietas. Enquanto a perceção da diferença entre turmas é geradora de uma ação pedagógica própria por parte do professor, o mesmo não acontece quando nos colocamos no plano das diferenças ao nível dos indivíduos que as constituem. Aqui a atuação é orientada por um “perfil de aluno – padrão” no qual o professor focaliza o seu trabalho, o que quer dizer que a diversidade não é contemplada. Exceção são os casos dos alunos com

necessidades educativas especiais. A análise do **Quadro 29** mostra-nos que a constatação da sua existência é acompanhada da adoção de estratégias específicas e da construção de materiais diferentes dos que são usados para o grupo turma.

Do que acabámos de dizer, podemos afirmar que há uma diferença no modo como o professor reage à classe social e às capacidades, enquanto domínios de diversidade. Nas professoras que entrevistámos há uma predisposição para modificar a prática quando o que está em causa são as capacidades dos alunos, o mesmo não acontecendo com a classe social. Algumas razões podem, no nosso entender, explicar esta diferença.

Em primeiro lugar, não podemos esquecer que as capacidades foram associadas, pela maior parte das professoras, às necessidades especiais. Em segundo lugar, as necessidades educativas especiais e o seu trabalho em contexto escolar regular, encontra-se legitimado e regulado¹⁴⁷. Por esta razão, não só a atuação do professor se encontra legitimada, como está normativamente estabelecida. Bem diferente é o que acontece com a classe social. Apesar de algumas das professoras terem associado a classe social à aprendizagem, esta associação nunca passou de mera constatação incapaz de gerar uma atuação no sentido de ultrapassar os obstáculos colocados à aprendizagem, pela classe social. Por outro lado, e apesar do respeito pela diferença do aluno ser referido na Lei de Bases do Sistema Educativo¹⁴⁸, a atuação do professor, ao contrário do que acontece com as capacidades, não surge regulada por nenhum normativo. Acresce, ainda, o papel centralizador do Estado no sistema educativo que o leva à construção de currículos uniformes que não têm em conta as singularidades dos alunos, ao mesmo tempo que estabelece uma política de avaliação externa que compromete uma atuação pedagógica diferenciadora ao nível da classe social, bem como ao nível das outras formas de diversidade.

7.3.3. DO IMPACTO AO NÍVEL DA RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

No modelo ecológico que construiu para explicar o desenvolvimento humano e as ações, Brofenbrenner (1977) considera que a Família e a Escola integram o microsistema onde o indivíduo se integra, salientando, deste modo, o papel determinante

¹⁴⁷ Atualmente o ensino especial encontra-se regulado pelo Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro e pela Lei n.º 21/2008, de 21 de maio, que introduz a primeira alteração ao Decreto-lei n.º 3/2008 de 2008. Na página da Direção Geral de Educação foi disponibilizado um espaço para o esclarecimento de dúvidas <http://www.dge.mec.pt/perguntas-sobre-o-dl-no-32008-7-janeiro> o que é um indício do empenho revelado pela administração centra para orientar a atuação dos professores.

¹⁴⁸ Estamos a falar em concreto da alínea d), do artigo 3.º, Capítulo I, da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, onde se refere que o sistema educativo português está organizado de modo a “Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas”.

que têm na construção do indivíduo e no seu comportamento. No âmbito da educação, e no que diz respeito à família, vários autores (Benavente, Costa, Machado & Neves, 1987; Benavente & Machado, 1991; Delgado-Gaitan, 1991; Delpit, 1988; Gay, 2010; Iturra, 1998, 1995; Powel, 1991; Power, Whitty, Edwards & Wigfall, 1998; Yosso, 2005; Widerberg, 2010) têm mostrado que no interior da família se desenvolve uma cultura própria constituída por formas discursivas, códigos de interação, entendimento acerca dos estatutos e dos papéis sociais, bem como modos de ensinar e aprender relacionados com aspetos relacionados à cultura, à raça, à etnia e até à classe social. Por esta razão, tem-se afirmado a necessidade da Escola procurar realizar uma aproximação ao mundo da Família, proporcionando uma continuidade entre o saber escolar e o saber extraescolar (Delpit, 2008; Gay, 2010; Nieto, 1999; Schmidt, 2003). É na sequência do que acabámos de dizer que nos pareceu pertinente dedicar atenção ao modo como as professoras que participaram do nosso estudo entendem a relação Escola-Família. Este entendimento poderá ser um indicador do impacto da perceção da diversidade ao nível das suas práticas pedagógicas, uma vez que no seio da família se desenvolve uma cultura própria. A seguir damos conta das abordagens que recolhemos a partir da análise das entrevistas realizadas por escolas e como tem sido habitual iniciamos com a apresentação dos dados relativos às entrevistas que realizámos às professoras que exercem a atividade docente na Escola da Lomba das Tulipas e que apresentámos no **Quadro 30**.

ESCOLA DA LOMBA DAS TULIPAS			A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA			
Sujeitos participantes	Meio	Fase do ciclo da carreira	DOMÍNIOS DE DIVERSIDADE	FAMÍLIA	RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA	OUTROS
Maria (2009)	Urbano	Estabilização	Classe social Gênero Capacidade Orientação sexual	Compete educar À escola compete ensinar	A escola não pode estra dissociada da família «porque no fundo quem autoriza e quem orienta os alunos a virem para a escola são os pais e portanto há que existir um trabalho de cooperação e de aceitação de ambas as partes e de respeito de ambas as partes»	Tem consciência de que existe uma cultura familiar, mas não vê de que modo a pode inserir na sua prática pedagógica
Carolina (1992)	Urbano	Diversificação	Classe social Capacidade	Pais tem um nível de escolaridade baixo Os pais atualmente não se interessam pela escola	A família dá o apoio: apoio afetivo e apoio nos estudos Conhecer a família dos alunos é importante porque permite conhecer o aluno	
Rosa (1985)	Urbano	Serenidade	Classe social	Os pais não estão atentos	Ajudar a escola em termos materiais Ajudar em situações problemáticas relacionadas com os alunos Acompanharem os filhos, verem se eles estudam	Não para criticar os professores; para lhes chamarem nomes
Lúisa (1973)	Urbano	Desinvestimento	Classe social Capacidade	Desafeto de muitos pais em relação à escola.	A aproximação escola- família não tem sido bem feita. Os pais condicionam a ação dos professores sobretudo dos mais novos.	
			Etnia Raça Religião Orientação sexual			

Quadro 30: A relação Escola-Família na perspetiva dos sujeitos participantes da Escola da Lomba das Tulipas.

No **Quadro 31**, que se segue, constam os dados que recolhemos a partir das entrevistas que realizámos a duas professoras que trabalham em instituições escolares que integram o Agrupamento de Escolas da Colina das Rosas.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA COLINA DAS ROSAS			A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA			
Sujeitos participantes	Meio	Fase do ciclo da carreira	DOMÍNIOS DE DIVERSIDADE	FAMÍLIA	RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA	OUTROS
Francisca (1987)	Urbano	Serenidade	Capacidade Etnia	O papel da família na escola é muito importante	Hoje os pais tornaram-se mais exigentes, mais atentos, acompanham mais os filhos Mas os pais ultrapassaram uma barreira intrometem –se nas práticas letivas, na parte pedagógica. Os pais desvalorizam o papel dos professores Aos pais é pedido apenas que acompanhem os filhos.	Educação Especial Envolvimento da família
Helena (1978)	Rural	Desinvestimento	Ethos de família	Papel da família é muito importante, mas hoje demitem-se da sua função educadora	Assiste-se à desresponsabilização do papel da família. Os pais atribuem à escola o papel de educadora e demitem-se deste propósito As famílias funcionam no plano individual, no à vontade de cada um e os pais são muito egocêntricos	Pré-escolar Envolvimento da família

Quadro 31: A relação Escola-Família na perspetiva dos sujeitos participantes do Agrupamento de Escolas da Colina das Rosas.

Isabel, Fernanda e Filomena são as três professoras que entrevistámos e que trabalham em três estabelecimentos diferentes que integram o Agrupamento de Escolas do Vale dos Lírios. Isabel ensina Geografia a alunos do ensino secundário, Fernanda ensina Língua portuguesa e História a alunos do 2.º Ciclo e, por último, Filomena ensina a alunos do 1.º Ciclo. Nas três entrevistas que realizámos a questão da Família e da sua relação com a Escola foi uma das temáticas abordadas. No **Quadro 32** damos conta dos dados que recolhemos.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DO VALE DOS LÍRIOS			A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA			
Sujeitos participantes	Meio	Fase do ciclo da carreira	DOMÍNIOS DE DIVERSIDADE	FAMÍLIA	RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA	OUTROS
Isabel (1988)	Urbano	Diversificação	Motivação	Família ideal é a que se envolve na escola que está disposta a perder tempo com a escola e com os projetos que nela são desenvolvidos	Os pais não valorizam a escola por causa das dificuldades económicas e do baixo nível de escolaridade Os pais não se deslocam à escola; a escola deveria fazer com que as atividades dissessem mais aos pais.	
Fernanda (1985)	Urbano	Serenidade	Género Capacidade	A família é um aliado importante, mas não acompanha o aluno e isto é uma causa do insucesso	Admite que o nível de escolaridade dos pais não lhes permite entender a cultura da escola, a sua linguagem, as suas regras de interação, o seu discurso. Os pais dos alunos não entraram bem na escola- veem-se como críticos.	Envolvimento dos pais
Filomena (1976)	Urbano	Desinvestimento	Classe social	A família é importante sobretudo se for exigente	Os dois eixos da relação escola-pais: Passado-presente Distância – proximidade Respeito- abuso Hoje: pais que se envolvem demais na escola: vêm à escola na hora do intervalo vigiar Pais interventivos, embora sejam recetivos a chamadas de atenção não colaboram em casa	Envolvimento dos pais Parte das vivências dos seus alunos

Quadro 32: A relação Escola-Família na perspetiva dos sujeitos participantes do Agrupamento de Escolas do Vale dos Lírios.

Na escola sede do Agrupamento de Escolas da Planície das Azáleas entrevistámos duas professoras. É a perspetiva que têm a propósito da relação entre a Escola e a Família que o **Quadro 33** nos dá a conhecer.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA PLANÍCIE DAS AZÁLEAS			A RELAÇÃO ESCOLA -FAMÍLIA			
Sujeitos participantes	Meio	Fase do ciclo da carreira	DOMÍNIOS DE DIVERSIDADE	FAMÍLIA	RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA	OUTROS
Inês (1999)	Rural	Diversificação	Classe social Capacidade	À família cabe orientar, educar, perguntar	Ausência dos pais Os pais não entraram bem na escola porque entram sobretudo como críticos e isso é culpa do sistema de ensino	
Clara (1979)	Rural	Desinvestimento	Personalidade	O acompanhamento dos pais é determinante	Baixa escolaridade dos pais que não pode justificar a sua ausência e desinteresse Escola realiza esforços de aproximação	

Quadro 33: A relação Escola-Família na perspetiva dos sujeitos participantes do Agrupamento de Escolas da Planície das Azáleas.

Por último, apresentámos o **Quadro 34**, no qual damos conta dos dados recolhidos junto das duas professoras que integraram o estudo e que desenvolvem o seu contexto profissional na escola sede do Agrupamento do Monte das Orquídeas.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DO MONTE DAS ORQUÍDEAS			A RELAÇÃO ESCOLA -FAMÍLIA			
Sujeitos participantes	Meio	Fase do ciclo da carreira	DOMÍNIOS DE DIVERSIDADE	A FAMÍLIA	RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA	OUTROS
Sofia (1997)	Rural	Diversificação	Classe social	A Família é importante	Nível de escolaridade baixo faz com que não ajudem os filhos, apesar de terem vontade As famílias são interessadas, mas não participam na vida escolar como se desejaria: recebem as avaliações e vêm à escola quando chamados	
Gracinda (1976)	Rural	Desinvestimento	Classe social Género Raça	A família demite-se da sua função de educadora	Nível de escolaridade baixo e prioridade dada às questões económicas Os pais de hoje demitem-se da tarefa de educadores, tarefa que passaram para os professores Os alunos também precisam de uma família que apoie em casa, por exemplo na realização dos trabalhos de casa, mas os pais só se importam com a parte material. Aos alunos de hoje falta a família, faltam os valores	

Quadro 34: A relação Escola-Família na perspetiva dos sujeitos participantes do Agrupamento de Escolas do Monte das Orquídeas.

No que diz respeito à Família dos alunos três ideias são transversais às narrativas das entrevistadas. A primeira é a de que, perspetivada do ponto de vista da Escola, a Família constitui um elo fundamental na relação entre o aluno e a instituição escolar. À família, as professoras que entrevistámos, atribuem uma função educadora referida explicitamente por quatro das professoras e de colaboração com a Escola no processo e aprendizagem do aluno, referida por cinco professores. Esta colaboração assume várias formas: acompanhamento na realização dos trabalhos de casa, referida por Carolina, por Rosa, Filomena e Gracinda; acompanhamento, no

sentido de atenção ao aluno, referida por Carolina e por Francisca; por último, ajuda no melhor conhecimento do aluno, referidas por Carolina e Rosa.

A par desta ideia encontramos uma outra, que é a de que os pais se demitiram da sua função educadora, ideia que encontramos nas narrativas de Helena e de Graçinda. Mas, não houve apenas uma demissão no que diz respeito à sua função educadora, pois as entrevistadas consideraram que a Família tem pautado a sua atuação por um desinteresse em relação ao acompanhamento do percurso escolar das crianças e jovens e por uma atitude de ausência. Carolina refere que os pais atualmente não se interessam pela escola; Rosa refere que os pais não estão atentos; Luísa fala de um desafeto de muitos pais em relação à escola; Isabel fala de uma desvalorização que os pais fazem da escola e que se traduz na sua ausência do espaço escolar; Fernanda regista a sua desilusão pelo facto de uma escolaridade mais elevada dos pais lhe ter desenvolvido expectativas positivas quanto ao acompanhamento do percurso escolar dos filhos, o que efetivamente não acabou por acontecer; Inês fala também da ausência de interesse dos pais, uma ausência também registada por Sofia que, contudo, não a lê como sinónimo de falta de interesse, mas como consequência de pressões económicas que hoje em dia dominam as famílias e as que impedem de ter tempo para acompanharem os filhos. Esta ideia é também partilhada por Isabel, enquanto outras entrevistadas apresentam como justificação o baixo nível de escolaridade. Há também quem justifique esta ausência invocando razões ligadas à Escola que não tem adotado medidas necessárias tendo em vista a promoção da presença da Família, como encontramos em Isabel e Filomena.

Este discurso crítico desenvolvido pelas professoras é também desenvolvido a um outro nível, que é o do modo como entendem a presença dos pais na Escola. No que a este aspeto diz respeito, as narrativas fornecem-nos pistas que confluem num sentido comum: o da separação do mundo da Escola e do mundo da Família. Assumindo a importância da Família na sua articulação com a Escola, considera-se que cada um destes pólos tem uma área de ação própria: à Família cabe educar, à Escola ensinar, como referiu Maria. Analisada do ponto de vista dos professores, esta autonomia tem vindo a ser desrespeitada, em grande parte, por culpa do sistema educativo, que permitiu que os pais que invadissem a Escola e interferissem em áreas de ação exclusiva dos professores como é a área pedagógica. Nas narrativas de algumas das professoras que entrevistámos encontramos esta ideia. Luísa refere que a aproximação entre a Escola e a Família não tem sido bem-feita e conduziu, em alguns casos, a que os pais condicionassem a ação dos professores. Francisca fala-nos de uma barreira que os pais ultrapassaram e que conduziu a uma desvalorização do papel dos professores. Fernanda, Inês e Rosa dizem-nos que a entrada dos pais

na Escola não decorreu da melhor forma já que estes se assumiram sobretudo como críticos da atuação do professor e da Escola. Filomena fala-nos dos tempos atuais como tempos de proximidade entre a Escola e a Família, que são tempos de abuso. Para Filomena os pais, hoje em dia, envolvem-se demais na Escola. Desenvolvendo o seu contexto de trabalho no 1.º ciclo, Filomena refere que os pais vêm à Escola durante os intervalos das aulas para observar os filhos nos recreios, fazendo com que se tenha perdido o respeito que as famílias tinham pela Escola.

Das professoras que integraram o nosso estudo, apenas quatro professoras (Filomena, Fernanda, Helena e Francisca) referiram envolver a Família no processo de aprendizagem. Filomena afirma que a articulação com os pais dos seus alunos constitui um traço da sua atuação. Francisca refere que trabalhando ao nível da Educação Especial, o envolvimento da Família é fundamental. O seu discurso deixa perceber o diálogo tendo em vista a resolução dos problemas dos alunos. Uma vez que alunos de etnia cigana também foram incluídos no Ensino Especial ficámos sem saber se há ou não a mesma articulação com as famílias destes alunos. Contudo, ficou evidente que Francisca, não tanto na qualidade de professora do Ensino Especial, mas mais na qualidade de elemento que integra a equipa do diretor do agrupamento, procura aproximar a escola da especificidade da etnia cigana ao modificar os horários de funcionamento das turmas que incluem alunos de etnia cigana, aos ritmos e aos tempos próprios das suas vivências familiares. Por sua vez, Fernanda e Helena, ainda que em planos diferentes, porque Fernanda se situa ao nível do 2.º ciclo e Helena ao nível do pré-escolar, procuram estabelecer uma continuidade entre o mundo familiar e o mundo escolar. Helena parte da realidade familiar dos seus alunos e distribui tarefas para esses realizarem em casa, durante o fim de semana com a colaboração dos pais. Fernanda manifestou a intenção de que os seus alunos ao construírem o conhecimento o apresentem em casa como uma aprendizagem da sua autoria. Filomena, por sua vez, afirma que o ponto de partida para realizar as aprendizagens dos alunos são as suas experiências e vivências.

7.4. DA RESPOSTA À QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO: «O QUE NOS DIZ UM “OLHAR” MULTI/INTERCULTURAL SOBRE A ATUAÇÃO, EM CONTEXTO DE SALA DE AULA, DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DO ESTUDO?»

Chegamos ao momento em que procedemos à interpretação e categorização dos dados em função de um olhar multi/intercultural. Recuperámos de Abdallah-Pretceille (2011) o termo “olhar” para designar uma predisposição epistemológica de ler e interpretar os materiais recolhidos a partir de um ponto de vista multi/intercultural. Fundamentámo-nos na ideia de que a relação pedagógica é sempre uma relação construída com base em culturas que coexistem e se relacionam entre si no espaço de aula. Por esta razão, situamo-nos num plano que é o da multiculturalidade, relacionada com a coexistência de diferentes culturas e o da interculturalidade, relacionada com a interação que se estabelece entre as diferentes culturas que coexistem. É a partir deste olhar multi/intercultural que procurámos compreender e interpretar os dados empíricos. Os níveis de reforma multicultural do currículo, desenvolvidos por Banks (1988;2013b) constituem as ferramentas que utilizámos, ou, dizendo de outro modo, constituem as lentes teóricas a partir das quais olhamos os dados recolhidos de modo a interpretarmos a atuação pedagógica dos sujeitos participantes em relação à diversidade.

No **Quadro 35** apresentámos as conclusões que retirámos a partir dos mapas que elaborámos de cada um dos sujeitos de investigação

			OLHAR MULTI/INTERCULTURAL				
			LENTE TEÓRICA: NÍVEIS DE REFORMA MULTICULTURAL DO CURRÍCULO (BANKS, 1988, 2013)				
Sujeitos participantes	Ciclo da carreira	INÍCIO DA ATIVIDADE PROFISSIONAL	NÍVEL CONTRIBUTIVO	NÍVEL ADITIVO	NÍVEL TRANSFORMATIVO	NÍVEL DE AÇÃO SOCIAL	NÃO ENCONTRADO
Maria	Estabilização	2009		X			
Carolina	Diversificação	1992	X				
Rosa	Serenidade	1985					X
Luísa	Desinvestimento	1973 [Escola]	X				
		1973 [Estabelecimento Prisional]					X
Francisca	Serenidade	1987			X		
Helena	Desinvestimento	1978		X			
Isabel	Diversificação	1988					X
Fernanda	Serenidade	1985			X		
Filomena	Desinvestimento	1976		X			
Inês	Diversificação	1999					X
Clara	Desinvestimento	1979		X			
Sofia	Diversificação	1997					X
Gracinda	Desinvestimento	1976					X

Quadro 35: Interpretação da atuação pedagógica de cada um dos sujeitos participantes a partir de um “olhar” multi/intercultural.

Como podemos verificar, em seis das treze professoras que entrevistámos não foi possível proceder à categorização das respetivas práticas pedagógicas em função de qualquer um dos níveis de Banks (1988;2013b). Foi o caso de Rosa, professora que se encontra no momento da serenidade do ciclo da carreira, Isabel, que

se encontra no momento de diversificação, Inês e Sofia, que também se encontram no momento de diversificação e, por último, Gracinda e Luísa, que se encontram no momento de desinvestimento. No caso concreto de Luísa apenas não conseguimos categorizar a atuação pedagógica, que desenvolveu no estabelecimento prisional. Três professoras que integraram o estudo, Maria, que se encontra no momento de estabilização, Helena e Clara, que se encontram no momento de desinvestimento, viram as suas práticas pedagógicas categorizadas no nível aditivo. Fernanda e Francisca, que se situam no momento da serenidade desenvolvem uma prática pedagógica que interpretamos a partir do nível transformativo. Por último, Carolina e Luísa cujas práticas pedagógicas foram inseridas no nível contributivo. A primeira encontra-se no momento de diversificação, a segunda no momento de desinvestimento.

7.4.1. DO PRIMEIRO GRUPO: O NÍVEL CONTRIBUTIVO

Do conjunto de professoras que entrevistámos, interpretámos e categorizámos as práticas pedagógicas de duas professoras como estando integradas no nível contributivo. Essas professoras são, Carolina e Luísa¹⁴⁹. As duas professoras trabalham no mesmo estabelecimento de ensino e encontram-se em momentos diferentes do ciclo da carreira docente, Carolina encontra-se no período de diversificação, por sua vez Luísa encontra-se no momento de desinvestimento.

O nível contributivo, caracteriza-se pelo facto da seleção dos conteúdos a integrar no currículo ser feita a partir da cultura dominante e não a partir da cultura minoritária, não ocorrendo qualquer alteração do currículo que está a vigorar. É, pois, uma fase muito incipiente no que diz respeito à reação à presença de culturas e etnias minoritárias. Transportando para a nossa investigação, o nível contributivo será uma reação muito incipiente à diversidade com a qual o professor se confronta. Usando a análise de Banks como referência consideramos que é um nível onde a diversidade tem impacto na atuação do professor, mas este impacto encontra-se “controlado” pela força exercida pela cultura dominante. Mas, analisemos, de um modo mais aprofundado, os casos destas duas professoras.

Se tivermos como referência o mapa¹⁵⁰ que elaborámos a propósito de cada uma, verificamos que, para além de partilharem o mesmo contexto de trabalho, as duas professoras percecionam nos seus alunos os mesmos domínios de diversidade:

¹⁴⁹ Na análise do caso de Luísa apenas teremos em consideração a sua atuação ao nível da 'escola normal'. Quando dedicarmos a atenção à análise dos casos em que não nos foi possível integrar a atuação pedagógica de algumas das professoras em qualquer dos níveis, teremos a oportunidade de fazer referência à prática pedagógica de Luísa enquanto professora na escola do estabelecimento prisional.

¹⁵⁰ Ver Capítulo VI.

a classe social e as capacidades. Em comum têm ainda uma história profissional, onde o trabalho com a diversidade é recorrente. Separa-as, para além dos anos e experiência profissional, a sua origem social e, conseqüentemente, o seu percurso pessoal. Luísa é oriunda de uma família da classe média alta, estudou num colégio interno, Carolina veio de uma família da classe desfavorecida e frequentou a escola pública.

Apesar de percecionarem os mesmos domínios de diversidade, Luísa e Carolina têm entendimentos diferentes. Luísa associa a classe social ao capital cultural e as capacidades às dificuldades de aprendizagem. Carolina associa as capacidades às necessidades educativas especiais, às dificuldades cognitivas/aprendizagem e à ausência de pré-requisitos, enquanto a classe social está relacionada com a existência de um ambiente favorável ao estudo. Quer Carolina, quer Luísa consideram que a classe social influencia a aprendizagem, ainda que por razões diferentes. Luísa considera que da classe social está dependente a possibilidade de vivências e de experiências enriquecedoras que se traduzem numa vantagem na Escola. Carolina considera que a classe social pode permitir que determinados obstáculos relacionados com a resolução de problemas económicos possam ser superados, o que facilita a “entrega” do aluno aos “estudos”. A consulta dos mapas permite perceber que, apesar de considerarem a existência de uma relação entre a classe social e a aprendizagem, não há impacto da percepção deste domínio de diversidade ao nível das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas duas professoras. Se o entendimento da classe social e do papel desempenhado por esta, que encontramos em Carolina, de algum modo nos permitiu perceber esta ausência, o mesmo não acontece no caso de Luísa, cujo entendimento poderia fazer prever algum reflexo ao nível da sua atuação pedagógica.

Se a prática pedagógica em contexto de aula não é alterada pela percepção que as duas entrevistadas têm da classe social, o mesmo não se passa com as capacidades. Nos dois casos as capacidades, que percecionaram, têm impacto ao nível da atuação pedagógica. As duas falam de adoção de estratégias e materiais diversificados que procuram ir ao encontro das diferenças de capacidades que encontram nos seus alunos, compensando as “falhas” existentes, que são integradas numa conceção de aula pensada para o grupo turma. Podemos, pois, concluir que a diversidade é integrada na dinâmica de aula que, contudo, continua a ser dominada e pensada em função do todo, prevalecendo a ideia de que se ensina a todos o mesmo e da mesma maneira.

Não obstante, encontramos, nas duas professoras, aspetos da sua atuação pedagógica que, não sendo intencionalmente dirigida à diversidade, acabam por criar

condições à sua presença. Falamos concretamente no clima de aula que as duas professoras procuram criar e, no caso de Carolina, o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. Com efeito, encontramos indícios de que Carolina procura desenvolver um processo de ensino enraizado nos interesses dos alunos gerando uma continuidade entre as experiências e vivências extraescolares e as aprendizagens em contexto de aula.

7.4.2. DO SEGUNDO GRUPO: O NÍVEL ADITIVO

Banks (1998,2013b) distinguiu o nível aditivo do nível contributivo pela natureza dos conteúdos que são integrados no currículo dominante. Já não se trata de introduzir conteúdos relacionados com a dança, com festas, com heróis e heroínas das culturas minoritárias, mas de introduzir conceitos, temas e perspectivas com elas relacionadas. Tal como o nível anterior, a seleção dos materiais a integrar continua a ser da responsabilidade da cultura dominante. Transpondo para o contexto da nossa investigação supomos que o trabalho com a diversidade não consistirá apenas na introdução da diversidade na prática pedagógica, como vimos acontecer no nível contributivo, mas espera-se que presença da diversidade se traduza no acrescentar de novos pontos de vista, de novas abordagens que possam coexistir com as da cultura dominante.

O **Quadro 35** permite perceber que é este o nível em que encontramos a maioria dos sujeitos de investigação. As professoras cuja atuação pedagógica, à luz de um olhar multi/intercultural, interpretámos como passíveis de ser integradas no nível aditivo, trabalham em contextos escolares diferentes e em momentos diferentes do ciclo da carreira docente. Maria trabalha na escola do Monte da Lomba das Tulipas, é professora de Espanhol e lecionava, no momento em que lhe realizámos a entrevista, turmas do ensino secundário regular e do ensino profissional. Maria encontra-se no momento de estabilização. Por sua vez Helena, encontra-se no último momento do ciclo da carreira docente, no momento de desinvestimento. O seu contexto de trabalho é o do ensino pré-escolar num centro escolar que faz parte do Agrupamento de Escolas da Colina das Rosas. Encontram-se também no momento do desinvestimento as duas outras entrevistadas, Filomena e Clara, cada uma em estabelecimentos diferentes. Filomena é professora do 1.º ciclo e trabalha num centro escolar que integra o Agrupamento de Escolas do Vale dos Lírios, Clara é professora de Português e de Inglês, no 2.º ciclo, na escola sede do Agrupamento da Planície das Azáleas.

Começamos por confrontar os casos de cada uma das professoras. Temos, em primeiro lugar que dividir este conjunto em dois grupos: um grupo que inclui Maria e Filomena e um grupo que inclui Helena e Clara.

7.4.2.1. DOS CASOS DE HELENA E DE CLARA.

No que diz respeito à percepção da diversidade, há a consciência, nas duas professoras, que os alunos não são iguais. Contudo nem Helena, nem Clara conseguiram categorizar a percepção que têm da diferença em qualquer dos termos que pusemos aos seus dispor. Helena fala em “clima/*ethos* de família”, Clara fala da personalidade. Helena distingue dois tipos de clima de família: um em que a criança é percebida como o centro da vida da família, outro em que o centro é o adulto. Estes dois climas de família traduzem-se em dois perfis de crianças que chegam à escola e que vão exigir da parte dos educadores uma atuação diferente. Por sua vez Clara fala da personalidade. Recuperando a entrevista que lhe realizámos, Clara afirmava que é a personalidade que faz com que perceba que os alunos com quem trabalha são diferentes, apesar de ter consciência de que existem outras diferenças, nomeadamente a classe social. Contudo, embora percecionando a diferença de classes sociais, Clara olha para os alunos como se fossem iguais. Quando perguntámos a Clara se algum dos termos com os quais a fizemos confrontar se relacionava com a aprendizagem, Clara referiu que não, o que significa que a diferença de classe social que existe, mas que é olhada por si como igual, não tem influência na aprendizagem. Por outro lado, e em relação à personalidade, o que Clara diz é que é pura utopia pensar que a diferença de personalidade possa ter impacto ao nível das práticas pedagógicas. Daqui é possível concluir que a percepção da diversidade não se reflete na atuação pedagógica de Clara em contexto de aula, até porque Clara considera que o ensino, para ser justo, tem que tratar a todos de modo igual.

Esta conclusão, contudo, é precipitada uma vez que numa leitura atenta da narrativa que produziu permite perceber que Clara desenvolve algumas práticas que procuram ir ao encontro das características dos alunos com quem trabalha e que dependem do contexto. Assim, vemos o seu trabalho a centrar-se num perfil de aluno que não é uma idealização, mas que é construído turma a turma, a partir da realidade em que se insere. É, por esta razão, que Clara adapta o currículo de modo a ir ao encontro da especificidade dos alunos e promove uma aprendizagem significativa.

Temos, pois, dados que nos permitem perceber que a perspectiva dos alunos é adicionada à prática pedagógica conduzindo a uma adaptação do currículo central que, não sendo alterado na sua estrutura, também não é um modelo a aplicar cegamente.

Como vimos, também Helena não identificou nos alunos com quem trabalha qualquer dos domínios de diversidade que lhe propusemos. Em seu lugar encontramos-a a falar do ethos/clima de família. Para Helena a família constitui um elemento fundamental da sua atuação pedagógica. Ao lermos a sua narrativa é evidente uma preocupação em tornar a família numa pedra basilar da sua atuação pedagógica, não só promovendo e organizando reuniões com os encarregados de educação, mas envolvendo-os nas atividades. Por outro lado, há uma preocupação em que cumprir os objetivos estabelecidos para o ensino pré-escolar pela Administração Central, não de um modo descontextualizado em relação ao mundo da criança com quem trabalha, mas tendo-o em conta. Deste modo, Helena promove uma continuidade, que procura que seja harmoniosa, entre a Escola e a Família. Se, por um lado, a prática de Helena continua a ser orientada pelos objetivos estabelecidos pela Administração Central, por outro lado, a sua prática emerge como uma reação às consequências que decorrem da diferença que percebe. Esta reação traduz-se na adição da realidade vivida pelas crianças com quem trabalha, ao currículo dominante.

Partilhando o mesmo momento do ciclo da carreira docente, Helena e Clara aparecem-nos como duas professoras que desenvolvem uma atuação pedagógica que não só está atenta à diversidade, como lhe reage de um modo consciente e voluntário. A sua prática, ainda que estruturada numa visão de ensino centrada no professor, manifestada, de um modo evidente, no caso de Clara, não é alheia a uma preocupação com a diversidade. Por esta razão, o exercício da profissão levado a efeito por cada uma das duas professoras, pode ser interpretado à luz de um olhar multi/intercultural, como estando inserida no nível aditivo.

7.4.2.2. DOS CASOS DE MARIA E DE FILOMENA

Quando analisámos as narrativas destas duas professoras e categorizamos as suas práticas, inserimo-las no nível aditivo. Tal significa que encontramos dados que nos permitiram concluir que havia uma preocupação em reagir à diversidade. Maria e Filomena situam-se em realidades de trabalho diferentes. Maria encontra-se ainda no início de carreira, trabalha com alunos do ensino secundário regular e com alunos do ensino secundário profissional, Filomena encontra-se à espera da reforma e é uma professora do 1.º ciclo do ensino básico. As duas têm a consciência de que a realidade, constituída pelos alunos com quem trabalhavam aquando da realização

das entrevistas, não é homogênea. Uma e outra percebem a diferença e há um domínio de diversidade que foi identificado pelas duas: a classe social. Para além da classe social Maria percebe o gênero, a orientação sexual e as capacidades.

Pudemos perceber, ao longo da entrevista, que Maria chega à diferença de classes a partir de sinais exteriores apresentados pelos alunos, como podemos ver no seguinte extrato:

...mas noto nesta turma alunos que evidenciam uma realidade financeira e social mais estável, são alunos mais confiantes, que se nota que são filhos de empresários, têm uma maneira de discursar, de abordar o professor diferente e alunos que pela forma de falar, de vestir de comportar, advêm de um estrato social que se nota, menos abastecido, menos culto e que dão conta de diferentes realidades na sua forma de fazer referência ao seu quotidiano, ao seu dia a dia, à sua rotina (Da entrevista a Maria).

Nesta sequência, não nos surpreendemos com o entendimento que tem acerca da relação da classe social com a aprendizagem: a classe social determina a atitude a adotar pela família e pelo aluno em relação ao prolongamento ou não dos estudos. Por sua vez, Filomena associa a classe social a um capital cultural que se traduz na possibilidade do aluno ter acesso a vivências e experiências que poderão, no caso de existir, determinar situações de vantagem em relação à Escola. Portanto, e em conclusão, as duas professoras admitem uma relação entre a classe social e a aprendizagem. Maria relaciona ainda a aprendizagem com capacidades que associa às necessidades educativas especiais. Nas duas professoras a percepção da diversidade tem impacto ao nível das práticas pedagógicas. Maria diz-nos que a aula é pensada para a diversidade de gostos e de interesses dos alunos, ao mesmo tempo que procura desenvolver uma aprendizagem significativa para os alunos. Encontrámos a mesma tendência em Filomena, que valoriza as experiências e vivências dos alunos como ponto de partida da aprendizagem. Assim, apesar de considerarem a classe social como um domínio de diversidade, não é a classe social que tem impacto na sua atuação, mas aquilo que designa de «gostos e interesses» dos alunos e por experiências vividas. No caso de Maria apenas as capacidades têm impacto direto na sua atuação pedagógica.

Filomena na sua atuação promove uma articulação entre a Escola e a Família, que não encontramos em Maria para quem Família e Escola seguem caminhos paralelos. Importa salientar que a articulação a que Filomena procede entre a Família e a Escola é sobretudo tendo em vista a colaboração no processo de ensino e não tanto o conhecimento da cultura familiar. Maria e Filomena desenvolvem estilos de ensino e apresentam-nos concepções de aprendizagem diferentes. Em Maria encon-

trámos uma concepção de ensino centrada no professor como um transmissor de conhecimentos a um aluno que é visto como uma «tábua rasa». Por sua vez, em Filomena, encontramos uma concepção de ensino focada no aluno a quem compete descobrir o conhecimento. Salientámos que esta abordagem do ensino não é fruto da vontade de Filomena, mas o resultado de uma orientação fornecida pela Administração Central, contudo é mais favorável à diversidade do que a que encontramos em Maria.

Confrontando os casos destas duas professoras concluímos que as práticas pedagógicas incorporam a diversidade relacionada com os alunos ao terem em linha de conta as experiências e vivências daqueles. A incorporação destas experiências e vivências é conscientemente realizada, o que significa que a aula ao ser pensada, o é tomando a diversidade como uma referência e, por esta razão a diversidade, sob a forma de interesses e vivências, é um ponto de vista que se acrescenta aquele que é veiculado pelo currículo dominante. Por esta razão interpretamos as práticas pedagógicas destas duas professoras como estando integradas no nível aditivo.

7.4.3. DO TERCEIRO GRUPO: O NÍVEL TRANSFORMATIVO

De acordo com Banks (1988,2013b) o nível transformativo constitui um momento importante da reforma multicultural do currículo. Ao contrário dos dois níveis anteriores, que partilhando uma natureza idêntica e que se limitam a acrescentar ao currículo dominante elemento de culturas minoritárias, no nível transformativo, não se trata de uma incorporação, mas de uma “mistura” de temas, materiais, conceitos e perspetivas com origem nas culturas minoritárias, capaz de gerar uma alteração do currículo. Transpondo esta ideia para o campo da investigação que realizámos, uma prática pedagógica interpretada à luz do nível transformativo será uma prática onde a diversidade, nas suas diferentes formas, não seja só integrada na prática pedagógica, mas que ao ser colocada em confronto com o currículo seja capaz de dar origem a um novo modo de ser do próprio currículo dominante. Por outras palavras, significa que a diversidade foi capaz de provocar alterações no currículo dominante de modo a que este se adaptasse às suas exigências.

Encontrámos em Francisca e em Fernanda duas professoras cuja atuação interpretamos como estando integradas no nível transformativo.

Francisca e Fernanda trabalham em estabelecimentos de ensino diferentes, estão no mesmo momento do ciclo da carreira docente, o momento da serenidade, e desenvolvendo a sua atividade em contextos diferentes: Francisca é professora do

Ensino Especial e Fernanda é professora de História e de Português no 2.º Ciclo. Para além de se encontrarem no momento de serenidade, Francisca e Fernanda partilham um mesmo percurso de vida que envolve experiências de emigração em França, frequência do sistema de ensino francês e as duas são oriundas de famílias desfavorecidas.

Dado que Francisca e Fernanda desenvolvem a sua atividade em contextos diferentes faremos a sua análise em separado.

Começamos por Francisca, que tem uma história profissional dividida em dois momentos; um primeiro momento em que foi professora do 1.º ciclo e um segundo momento, que corresponde à atualidade, em que é professora de Educação Especial. Como tivemos a oportunidade de ver aquando da apresentação do caso de Francisca, a experiência desta professora com a diversidade coincide praticamente com o início da carreira. Na paisagem que descrevemos traçámos as linhas da sua atuação e interpretámo-la como integrando o nível aditivo. Como se entende, não é neste aspeto que nos vamos deter neste momento uma vez que, como referimos acima, Francisca é professora do Educação Especial. Atualmente, Francisca integra a equipa do diretor do agrupamento, o que lhe dá alguma capacidade de ação ao nível da tomada de decisões. O domínio de diversidade que identificou nos alunos com quem trabalha foram as capacidades e a etnia¹⁵¹. A narrativa de Francisca deixa perceber um amplo conhecimento dos alunos e das especificidades que lhes estão associadas, nomeadamente no caso da etnia. Como facilmente se entende, a prática pedagógica de Francisca tem, também ela, uma especificidade que decorre das características dos alunos com quem trabalha. Por esta razão, na análise que fizemos do seu caso entendemos a atuação pedagógica como a ação que Francisca desenvolve no sentido de criar condições para que os alunos de Educação Especial possam desenvolver aprendizagens. Da análise da narrativa produzida por esta professora pudemos perceber que a diversidade por si percecionada tem um impacto na sua atuação. Este impacto é de tal modo profundo, que a leva a realizar ações que se traduzem numa transformação da organização da Escola de modo a aproximá-la da realidade dos alunos com necessidades especiais, incluindo nestes, os alunos de etnia cigana. Por esta razão, aquando da elaboração dos horários das turmas, e graças à sensibilização e ação por si desenvolvidas, foram usados critérios que procuraram ir ao encontro das especificidades destes alunos de modo a criar uma situação

¹⁵¹ Devido ao modo como associa as características da etnia ao insucesso, Francisca integra os alunos da etnia cigana no âmbito da Educação Especial Para o efeito usa como referência o papel desempenhado pelas variáveis relacionadas com o contexto e que vêm contempladas na CIF (Classificação Internacional da Funcionalidade).

de igualdade de oportunidades. Daí termos interpretado a sua atuação pedagógica como integrando o nível transformativo.

A realidade de Fernanda é diferente. Fernanda trabalha em contexto de sala de aula com alunos do 2.º ciclo. Paralelamente, desempenha funções de coordenadora dos projetos a nível do agrupamento. cremos que é importante salientar que, apesar de integrar o agrupamento de Escolas do Vale dos Lírios, Fernanda não trabalha na escola sede, mas na escola EB23 dos Miosótis onde desempenha o cargo de coordenadora de projetos o que lhe permite ter alguma influência ao nível da tomada de decisões.

Como domínios de diversidade Fernanda identificou o género, e as capacidades, relacionando-as coma aprendizagem. No âmbito das capacidades Fernanda integra as capacidades cognitivas e as necessidades educativas especiais. A consulta do mapa permite perceber que apenas as capacidades têm impacto ao nível da sua atuação pedagógica uma vez que Fernanda diversifica as estratégias para estes alunos ao mesmo tempo que, na qualidade de coordenadora de projetos, desenvolve ações de formação destinadas a professores e funcionários que trabalham com alunos de Educação Especial. Esta atuação revela que Fernanda introduz alterações ao nível da Escola tendo em vista aproximar os diferentes atores aos alunos com necessidades educativas especiais.

Apesar de ter percecionado o género como domínio de diversidade e apesar de o ter relacionado com a aprendizagem, não há qualquer impacto ao nível da sua prática pedagógica. Contudo, e como vimos, Fernanda desenvolve uma ação pedagógica favorável à diversidade. Na descrição que faz das suas aulas, podemos perceber que Fernanda cria uma comunidade de aprendizagem onde é o diálogo entre alunos e professora que sustenta uma aprendizagem colaborativa, onde o aluno tem um papel ativo e onde o professor deixa de ser um transmissor para passar a ser um orientador. Neste ambiente, o aluno contribui com as suas experiências e vivências que, deste modo, são valorizadas e acrescentadas à perspetiva veiculada pelo currículo e que conferem ao “saber” que é aprendido uma nova dimensão, mais próxima do aluno e que não se encontra nos manuais.

Para além deste entendimento de aula como uma comunidade de aprendizagem, a atuação pedagógica de Fernanda procura envolver a Família, um envolvimento que não passa pela simples colaboração na ajuda aos trabalhos de casa, mas que a transforma num interlocutor do processo de aprendizagem

Neste momento acho que os alunos devem ser a parte ativa do processo. Demora mais tempo, mas só custa nas primeiras aulas depois acabam por reconhecer que é mais vantajoso e depois chegam a casa e dizem aos pais: - Sabes

que isto tudo que está aqui registado, este esquema, foi feito por nós? (Da entrevista de Fernanda).

Francisca e Fernanda são duas professoras que revelaram uma atenção à diversidade que vai além da simples integração da diferença na sua atuação pedagógica. Subjacente às duas narrativas, encontramos uma intenção de "usar" a diversidade como elemento enriquecedor do currículo, no caso de Fernanda, e como elemento gerador de mudança no modo como a escola se encontra organizada, no caso de Francisca.

7.4.4. DO QUARTO GRUPO: SEM NÍVEL ATRIBUÍDO

Em seis das professoras que entrevistámos não conseguimos interpretar e categorizar as respetivas práticas pedagógicas. São elas, Rosa, Isabel, Inês, Sofia, Gracinda e Luísa.

Concentrando a atenção nos mapas que elaborámos de cada uma, verificámos que, à exceção de Isabel, todas identificaram a classe como domínio de diversidade. Inês, para além da classe social, identificou as capacidades e Gracinda identificou a raça e o género. Verificámos que Rosa tem a perceção da classe social como domínio de diversidade que associa às relações humanas; Inês, também identifica a classe social como domínio de diversidade que associa a um capital cultural, no entanto, para Inês, a classe social não influencia a aprendizagem; Gracinda não desenvolve qualquer discurso que nos conduzisse ao modo com entende a classe social, no entanto, é clara a afirmação de que não influencia a aprendizagem; por último, Sofia que também identifica a classe social como domínio de diversidade, associa-a ao capital financeiro. Sofia considera que a classe social não influencia a aprendizagem. Os restantes domínios e diversidade identificados, o género e a raça, não são desenvolvidos pela única professora que lhes fez referência, Gracinda. Quanto às capacidades, referidas por Inês, são associadas às necessidades educativas especiais e é afirmada a sua relação com a aprendizagem.

Cremos ser possível tratar em conjunto os casos de Sofia e de Gracinda. As duas professoras trabalham na mesma escola, mas encontram-se em momentos diferentes do ciclo da carreira docente, tendo em comum o facto de considerarem a origem social dos alunos como um fator que não condiciona a aprendizagem. Nesta sequência, conseguimos compreender que a perceção deste domínio de diversidade não tenha impacto em contexto de sala de aula. Por seu lado, em Rosa, também podemos verificar que a prática pedagógica que desenvolve não traduz uma reação

à diversidade, facto que pode estar relacionado com o entendimento que tem da classe social. Lembramos que Rosa relacionou a classe social com as interações que os alunos estabelecem entre si e que se refletem em contexto de aula. Em resumo, apesar de serem três professoras que percecionam a classe social como fator que distingue os alunos entre si, as práticas pedagógicas que desenvolvem dão-nos conta de que não existe uma reação à diferença que é percecionada, podendo este facto ser explicado pelo entendimento que têm da classe social e da sua relação com a aprendizagem.

Analisemos agora o caso de Inês. Apesar de percecionar a classe social como domínio de diversidade, a análise da entrevista permitiu perceber que a prática pedagógica desta professora não é alterada por esta perceção, apesar de considerar que a classe social influencia a aprendizagem. Há, contudo, a intervenção de um fator importante que é o sistema educativo. Com efeito, a atividade pedagógica desta professora é condicionada pelas exigências colocadas pelo sistema educativo, que a entrevistada assume como sendo paradoxal, uma vez que na teoria afirma a preocupação com a diferença, mas na prática inviabiliza a sua concretização, quando estabelece a existência de uma avaliação externa dos alunos que é uniformizadora. Para esta professora o peso exercido pela avaliação externa é um obstáculo a uma atenção à diferença, porquanto exige o cumprimento dos programas que é, muitas vezes, incompatível com o respeito pelos ritmos de aprendizagem dos alunos, pelos seus modos particulares de compreender e de aprender. Por outro lado, há um outro tipo de pressão de que Inês nos fala e que se prende com os resultados dos alunos na avaliação externa do qual depende o crédito horário a distribuir às escolas. Com efeito, e na altura em que realizámos a entrevista a Inês, o cálculo deste crédito era feito a partir de uma fórmula que envolvia os resultados obtidos pelos alunos nos exames nacionais¹⁵². Quanto mais elevada fosse a média, maior era o número de horas a atribuir à escola para ser aplicado em projetos dirigidos aos alunos. Inês, ao longo da entrevista deu indícios de que no exercício da sua atividade pedagógica se sentia pressionada por este facto, que a impedia de desenvolver uma atuação mais diferenciada. Para além deste fator, a prática pedagógica de Inês é condicionada por um entendimento do que considera ser uma atuação justa e que para si é tratar a

¹⁵² Estamos a fazer referência aos despachos de organização do ano escolar. Desde a publicação, em 2012 do Despacho normativo 13-A/ 2012, de 5 de junho, que é inaugurada uma linha de orientação dirigida às escolas para procederem ao cálculo do crédito de horas destinadas a uma gestão autónoma tendo em vista as necessidades de cada instituição. Entre vários fatores encontramos os resultados dos alunos na avaliação externa. Esta linha vai ser mantida nos anos subsequentes com a publicação do Despacho normativo nº7/2013, de 11 de junho, o Despacho normativo n.º6/2014, de 26 de maio, o Despacho normativo n.º10-A/2015, de 19 de junho e só é interrompida com a publicação do Despacho normativo n.º4-A/2016, de 16 de junho.

todos da mesma maneira. Portanto, em contexto de aula, e apesar de saber que há diferenças nos alunos, Inês procura ser uma professora justa e ser uma professora justa significa tratar a todos de modo igual. Em relação às capacidades, que também foram identificadas por Inês como domínio de diversidade, o impacto que têm ao nível da prática em contexto de aula é reduzido.

Nesta sequência, o que podemos perceber é que, apesar de perceber a diversidade, esta percepção não tem reflexo na sua atuação pedagógica, razão pela qual não a conseguimos interpretar e categorizar à luz de um olhar multi/intercultural.

Os casos de Luísa e de Isabel têm que ser objeto de um tratamento autónomo. Começemos por Isabel.

Já salientámos, por diversas vezes, a singularidade da posição de Isabel em relação à diversidade. Isabel, na entrevista que lhe realizámos considerou a motivação como domínio de diversidade. Para esta professora há alunos mais motivados para o estudo e para as coisas da escola do que outros. Apesar de ter consciência de que os alunos com quem trabalha provêm de classes sociais diferentes e têm diferentes capacidades, estas diferenças esbatem-se ao ponto de não serem visíveis em contexto de aula por causa da motivação. Daí que as suas práticas pedagógicas sejam pensadas, sobretudo, para criar a motivação e manter a motivação. Esta intencionalidade leva-a a desenvolver um clima de aula e um estilo de ensino que geram situações favoráveis à diversidade.

Retomamos o caso de Luísa para o analisar em relação à sua atuação pedagógica no contexto do estabelecimento prisional.

A escola no estabelecimento prisional constitui uma realidade singular, quer pelas características da população escolar, quer pelo modelo de ensino que aí é implementado, o modelo de ensino recorrente. A população escolar é constituída por alunos adultos e marcada pela diversidade de raças, de etnias, de cultura e de religião, que coexistem num mesmo espaço. O modelo de ensino recorrente é estruturado em função do ritmo de aprendizagem do aluno. Como domínios de diversidade, Luísa percebe a etnia, a raça, a religião e a orientação sexual. À exceção da etnia, no caso a etnia cigana, Luísa considera que nenhum dos outros modos de ser diferente influencia a aprendizagem. Por esta razão, não é de surpreender que a percepção da diversidade não tenha impacto ao nível da sua atuação pedagógica. A análise do mapa que elaborámos permite perceber que as práticas que desenvolve procuram implementar a filosofia do ensino recorrente. Assim, Luísa desenvolve um ensino individualizado, o que está de acordo com o modelo proposto a nível central, mas as atividades e as experiências de aprendizagem estão previamente construídas, o que

significa que não são pensadas em função da diversidade que caracteriza o seu contexto real. Por esta razão, Luísa integra o conjunto de professoras cuja atuação não conseguimos interpretar à luz de qualquer dos níveis propostos por Banks (1988, 2013b).

CAPÍTULO VIII

DISCUSSÃO DOS DADOS E IMPLICAÇÕES

O *pathos* da sabedoria surge na contraposição entre a existência tranquila da biblioteca e a turbulência da rua.

Daniel Innenarity

INTRODUÇÃO

Descartes, no século XVII, animado pela vontade de restituir confiança ao conhecimento humano e discorrendo acerca do modo certo de o conseguir, concluiu que só o método poderia permitir a concretização deste objetivo. Partindo do pressuposto, inovador à época, de que a razão é a coisa do mundo melhor repartida, motivo pelo qual todos os homens a possuem, Descartes faz depender da sua boa ou má condção a verdade ou falsidade do conhecimento. Em continuidade com esta ideia vêmo-lo, numa afirmação de humildade intelectual, partilhar com os leitores o método por si seguido. É um método que começa com a análise do que há para conhecer, que prepara o caminho para a fase seguinte, a da síntese, em que o que há para conhecer é finalmente conhecido através da reunião das partes analisadas num todo, que se distingue do todo inicial por ser o resultado da atividade do sujeito.

É este momento do processo de investigação que damos a conhecer neste capítulo no qual nos vamos focar no trabalho empírico que realizámos para mostramos de que modo foi relevante para a questão da investigação no qual se sustentou. Na construção do capítulo fomos movidos pela necessidade de responder a duas questões: a primeira é a de saber quais as conclusões que podemos retirar a partir da investigação realizada; a segunda é a de entender qual o contributo que dá para a discussão em torno da problemática da educação multi/intercultural. No que a este aspeto diz respeito, tratando-se de um trabalho produzido a partir da “turbulência da rua” traduzida, não apenas na sua natureza empírica, mas também na nossa origem enquanto investigadores, acreditamos ser uma mais-valia para a reflexão em torno da educação multi/intercultural em Portugal.

De modo a concretizar este objetivo dividimos o capítulo em três partes. Na primeira parte realçamos as conclusões relevantes que extraímos do trabalho de campo. Baseando-nos nos temas que emergiram a partir das conclusões, dedicamo-nos a uma análise dos resultados acompanhando-a das implicações que decorrem para a reflexão no âmbito da educação e multi/interculturalidade em contexto português. Encerramos com uma parte na qual procedemos a uma avaliação crítica do trabalho e a uma revisitação das conclusões.

8.1. DAS CONCLUSÕES DO ESTUDO

8.1.1. DOMÍNIOS DE DIVERSIDADE PERCECIONADOS.

As professoras que integraram o nosso estudo deram indícios de que quando olham para os alunos não os percebem como um todo homogêneo. A diversidade percebida está sobretudo relacionada com a classe social e as capacidades. Os restantes domínios de diversidade foram referidos, porém, por um número mais reduzido de professoras: o género foi referido por três entrevistadas, a etnia e a orientação sexual foram referidas por três professoras e a religião e a cultura foram referidas por uma professora.

A prevalência da classe social nas narrativas da maior parte das entrevistadas está em sintonia com o contexto real em que os estabelecimentos se integram. Lembramos que o tecido humano do concelho não é diversificado no que diz respeito à língua, à cultura, à raça e à etnia, razão pela qual estes domínios de diversidade só foram percebidos em situações muito particulares. Com efeito, existe no concelho uma comunidade sedentária de indivíduos de etnia cigana que faz com que em algumas das instituições escolares existam alunos desta etnia, ainda que de modo residual, por outro lado, no estabelecimento prisional também existem reclusos pertencentes a esta etnia e que provêm de várias regiões do país. Apesar dos alunos de etnia cigana se encontrarem dispersos por todos os estabelecimentos do concelho, no ano a que o nosso estudo se refere, apenas duas das professoras que entrevistámos se encontravam a trabalhar com estes alunos. Falámos de Francisca e de Luísa. Francisca é professora de Educação Especial e é nesta qualidade que desenvolveu trabalho com alunos de etnia cigana; Luísa, por sua vez, trabalhava no estabelecimento prisional onde, na altura, existiam reclusos que pertenciam a esta etnia. Em contraponto a esta homogeneidade, o concelho é marcado por um tecido económico e social que, na sua maior parte, é composto pela classe desfavorecida e com baixa escolaridade, existindo uma parcela da sociedade que integra a classe média e a classe média alta.

As capacidades, a seguir à classe social, foram o domínio de diversidade referido por um número maior de professoras (6 das 13 professoras). A partir do momento em que política educativa é orientada pela intenção de promover uma escola inclusiva, alunos com diferentes capacidades decorrentes de deficiências físicas e mentais são integrados no sistema regular de ensino público e passam a fazer parte

do tecido humano das escolas, já de si diversificado em termos de capacidades resultantes das idiossincrasias de cada indivíduo e dos seus contextos. As professoras que entrevistámos revelaram ser sensíveis a esta forma de diferença.

A análise dos dados não nos permitiu encontrar qualquer padrão comum de respostas, quer em função do contexto de trabalho se situar no meio rural ou urbano, quer em função do momento do ciclo da carreira docente em que cada uma das professoras se encontra. Esta constatação pode apontar para o facto da perceção da diversidade dos sujeitos participantes do estudo não estar dependente do binómio meio rural/meio urbano e também não estar dependente do momento do ciclo da vida de professor em que se encontram.

Se a maioria dos sujeitos que participaram do estudo percecionaram a diversidade e as capacidades como domínios de diversidade, quando procurámos saber o entendimento que têm de cada um e da relação com a aprendizagem, os dados recolhidos confrontaram-nos com diferentes abordagens.

Começando pela classe social. Duas professoras afirmaram que os alunos com quem trabalham se distinguem entre si pela classe social, não tendo elaborado qualquer discurso, limitando-se à afirmação da sua perceção. Estamos a falar dos casos de Fernanda e de Gracinda. As restantes professoras que referiram a classe social associam-na ao capital cultural (Luísa, Filomena e Inês), uma associa-a ao capital financeiro (Sofia), outra associa-a à atitude em relação ao prolongamento dos estudos (Maria), uma outra associa-a ao clima vivido pela família (Carolina) e, por último, uma das entrevistadas relaciona-a como as relações humanas e com o clima de aula (Rosa). O que nos parece ser possível inferir é que, das professoras entrevistadas e que referiram a classe social como domínio de diversidade percecionado, apenas quatro consideraram que a classe social influencia a aprendizagem, ainda que por razões diferentes. Luísa e Filomena, que associam a classe social ao capital cultural consideram que há classes que propiciam uma riqueza de vivências e de experiências que têm reflexos ao nível do percurso escolar dos alunos. Por sua vez, Maria e Carolina percebem o papel da classe social na sua relação com a aprendizagem de um modo diferente. Maria associa a classe social à atitude em relação à escola, nomeadamente ao prolongamento dos estudos. Assim, para Maria, um aluno que pertença a uma classe social mais elevada tem a tendência a prolongar os estudos, o que não acontece com aqueles que são oriundos de classes desfavorecidas que tendem a cumprir apenas a escolaridade obrigatória. Carolina associa a classe social ao ambiente familiar, considerando que a pertença a uma classe social favorecida cria um ambiente mais favorável ao estudo.

Os dados apontam para a ideia de que, apesar de ter sido percebida como domínio de diversidade por grande parte dos sujeitos participantes do estudo, apenas um número reduzido de quatro professoras afirma a existência de uma relação entre a classe social e a aprendizagem. Quanto à consciência que têm acerca do modo como esta relação se concretiza, o que nos parece ser possível perceber é que existem três linhas que foram desenvolvidas-riqueza de experiências e de vivências, ambiente favorável ao estudo, prolongamento dos estudos- que, no seu conjunto, indicam uma consciência, não muito aprofundada, acerca do papel da classe social ao nível da aprendizagem.

Passemos às capacidades, segundo domínio de diversidade mais percecionado. À diversidade de entendimentos que encontramos em relação à influência da classe social na aprendizagem, contrapõe-se uma quase unanimidade no que diz respeito às capacidades. Com efeito, foi evidente, na maioria das professoras que entrevistámos, uma conceção das capacidades num sentido deficitário que as associa a falhas cognitivas ou de aprendizagem que é necessário recuperar. Verificámos a inexistência de uma leitura das capacidades associadas à exceção. Tal como aconteceu com a classe social, encontramos um padrão que é transversal a todas as professoras que integraram o estudo e que é independente do facto de lecionarem em contextos urbanos ou em contextos rurais, e do facto de se encontrarem em momentos diferentes do ciclo da carreira docente. Parece ser possível concluir, a partir do estudo realizado, tal como havia acontecido com a classe social, que não existe uma ligação entre o momento da carreira docente em que os sujeitos que participaram do estudo se encontram e a percepção das capacidades como domínio de diversidade.

8.1.2. DO PAPEL DO CONTEXTO FAMILIAR, DAS EXPERIÊNCIAS PESSOAIS E DAS EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS, NA PERCEÇÃO DA DIVERSIDADE.

A análise dos dados revelou que o contexto familiar das entrevistadas, as experiências pessoais e as experiências profissionais são fatores a ter em conta quando se pretende perceber a percepção que têm dos domínios de diversidade, o entendimento que desenvolvem de cada um dos domínios e o modo como entendem a relação deste com a aprendizagem. Os mesmos dados permitiram perceber que o papel desempenhado por cada um destes fatores, em alguns casos, pode ser descrito isoladamente, enquanto noutros tem que ser analisado em conjunto com as restantes. Por último, a análise dos dados recolhidos permite perceber a existência de linhas comuns que são transversais aos diferentes sujeitos participantes do estudo.

Começando a explicitação pela percepção que as entrevistadas fazem da diversidade, a análise dos dados aponta para o papel das experiências profissionais como o fator que influenciou os domínios de diversidade percebidos. Chegamos a esta ideia tendo em conta várias situações. A primeira está associada ao nível de ensino e à especificidade dos alunos com quem as professoras trabalham, como foi mostrado pelos casos de Francisca e de Helena; a primeira, trabalhando ao nível da Educação Especial, percebe as capacidades e a etnia como domínios de diversidade; a segunda, trabalhando ao nível da educação pré-escolar, é sensível a uma forma particular de diversidade que é o “*ethos* de família”, não sendo em relação à classe social. A outra situação, que nos levou a chegar até ao papel desempenhado pelas experiências profissionais, foi a existência de uma tendência comum à maioria das entrevistadas em considerar a classe social e as capacidades como domínios de diversidade, testemunho de uma experiência profissional onde o trabalho com outras formas de diversidade foi inexistente ou residual (casos de Carolina e de Inês). Por último, fomos conduzidos até esta relação entre experiências profissionais e domínios de diversidade, através do caso de Luísa. Desenvolvendo a atividade profissional em dois contextos diferentes, um, o da ‘escola normal’, outro, o da escola no estabelecimento prisional, Luísa tem percepções diferentes acerca da diversidade que resultam da diferença que existe entre os dois públicos. Por esta razão na ‘escola normal’ Luísa percebe a classe social e as capacidades, enquanto na escola no estabelecimento prisional percebe domínios de diversidade como a etnia, a raça, a cultura e a orientação sexual.

As experiências pessoais não foram determinantes na percepção que as professoras fizeram da diversidade. Vimos que havia muito em comum entre professoras que viveram experiências ricas e diversificadas associadas a situações de emigração, como acontece com Maria, Francisca e Fernanda, e as restantes professoras.

Quanto ao contexto social e familiar a inexistência de grande diversidade no que se refere às suas características pode explicar o facto de não termos encontrado variações que nos permitissem estabelecer uma relação entre os domínios de diversidade percebidos e o contexto familiar de origem.

Se os dados recolhidos nos permitiram concluir que as experiências pessoais e os contextos familiares não foram determinantes na percepção dos domínios de diversidade, por parte dos sujeitos participantes do estudo, o mesmo não acontece em relação ao entendimento que desenvolvem acerca da relação que afirmam existir entre domínio de diversidade e aprendizagem. Como já referimos, ao papel desem-

penhado por estes dois fatores acrescenta-se, em alguns casos, as experiências profissionais. Na exploração a fazer desta ideia temos apenas como referência os dois domínios de diversidade mais referidos: a classe social e as capacidades.

Em relação à classe social encontrámos quatro entendimentos diferentes. Três dos sujeitos participantes associaram a classe social à vivência de experiências que serão mais enriquecedoras no caso de classes socialmente mais favorecidas. Este entendimento da classe social surge associado, no caso de duas das entrevistadas (Luísa e Filomena) à ideia de que a classe social de origem condiciona a aprendizagem. O contexto familiar de onde estas professoras são oriundas parece ser um fator determinante na posição que cada uma defende. São duas professoras que se encontram em fim de carreira, que tiveram a oportunidade de prolongar os estudos numa época em que poucos o conseguiam, porque pertenciam a famílias que viram na escola a possibilidade de um futuro mais sólido e porque tinham condições económicas para o fazer. Foram privilegiadas e sentem que a classe social pode estar na origem de privilégios sob a forma de possibilidade de viver experiências enriquecedoras que criam vantagens no campo da vida escolar. No caso de uma outra professora (Inês) também encontrámos o mesmo entendimento de classe social, contudo não surge acompanhado da ideia de que a classe social influencia a aprendizagem. Mais uma vez o contexto familiar pode ser o fator a ter em conta para compreender esta posição. Esta professora é oriunda de um contexto familiar pertencente a um estrato social e económico desfavorecido (pai foi agricultor e a mãe costureira) e com baixa escolaridade (pai e mãe têm o quarto ano). Contudo, há uma tia, professora, a quem deve o gosto pela leitura e a opção pela carreira docente, que lhe permite a vivência de experiências às quais os outros meninos da sua idade não tinham acesso. Porque a sua origem social desfavorecida nunca foi obstáculo à sua aprendizagem, não vê a classe social como um fator que influencie a sua aprendizagem, facto que pode ser explicado à luz da sua experiência pessoal.

Encontrámos mais três entendimentos da classe social que podem ser explicados à luz das experiências pessoais. Assim, encontrámos um entendimento da classe social associado ao capital financeiro. Uma família com poder económico está em vantagem em relação a uma com menos poder económico, porque pode optar pelo ensino privado quando não tem sucesso no ensino público. Este entendimento foi encontrado numa das entrevistadas (Sofia) e parece estar relacionado com a experiência pessoal que teve enquanto aluna, onde viu colegas cujos pais optaram por colocá-las no ensino privado para que pudessem ter um sucesso que lhes garantisse a entrada no ensino superior no curso pretendido. A este entendimento surge associada a ideia de que a classe social não influencia a aprendizagem e, por esta razão,

alunos oriundos de classes sociais estão em situação de igualdade de oportunidades no que ao processo de aprendizagem diz respeito. É também o caso de Maria, que associa a classe social à decisão de prolongar ou os estudos. Para esta professora, alunos pertencentes a estratos sociais mais desfavorecidos, quando confrontados com a possibilidade de prosseguirem ou não os estudos, tendem a fazer a opção por esta última possibilidade, enquanto os que pertencem a estratos sociais mais desfavorecidos tendem a optar pela outra alternativa. É na sua experiência pessoal que podemos encontrar a explicação para este posicionamento. Oriunda de uma família economicamente desfavorecida, é a ação de alguns professores e da mãe que deve o facto de ter prolongado os estudos.

Um outro entendimento é desenvolvido por Carolina que associa a classe social à existência de um ambiente familiar favorável ao estudo e que tem a ver com a estabilidade económica. É na sua experiência profissional que se pode encontrar a explicação para este entendimento, como a própria ilustra através da história de um aluno que teve que colocar a escola em segundo plano porque, depois da morte da mãe, o pai não tinha condições económicas que lhe permitissem contratar alguém para cuidar dos filhos. Estes dois entendimentos da classe social são acompanhados da ideia de que a classe social influencia a aprendizagem ainda que por razões diferentes.

Passemos para o plano das capacidades que foram identificadas como domínio de diversidade por seis dos sujeitos que participaram do estudo. Ao contrário do que aconteceu com a classe social, o entendimento que foi feito das capacidades é o que podemos chamar um lugar de acordo. Cinco das seis professoras que referiram as capacidades associaram-nas às necessidades educativas especiais desenvolvendo uma conceção deficitária que as desvincula de uma associação com a exceção ou com diferentes modos de conhecer e de pensar associados a universos culturais específicos. Na origem desta unanimidade, que é transversal, parece estar a experiência profissional e, por via desta, um contexto institucional que integra normativos que veiculam um protagonismo desta conceção deficitária de capacidades. Não encontramos dados que nos permitissem estabelecer algum tipo de relação entre o entendimento das capacidades e o momento da carreira docente em que cada uma das professoras que entrevistámos se encontra, uma vez que o entendimento das capacidades num sentido deficitário é transversal.

8.1.3. DO IMPACTO DA PERCEÇÃO DA DIVERSIDADE AO NÍVEL DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.

O trabalho de campo que desenvolvemos e os dados recolhidos apontam para a não existência, nas professoras que integraram o estudo, de uma intencionalidade, conscientemente assumida, em transformar as práticas pedagógicas de modo a responder à diversidade percebida.

Se um número significativo das professoras identificou a classe social como domínio de diversidade, não encontramos evidência que houvesse uma reação no sentido de se aproximarem das especificidades associadas à classe social. O mesmo acontece em relação à raça, à religião, à etnia, ao género e à orientação sexual, referidas por um número residual das professoras que entrevistámos. Apenas Francisca parece ter sido exceção. Professora de Educação Especial, integrando a equipa do diretor do agrupamento, Francisca tem uma posição privilegiada no momento de tomada de decisões. Foi nesta sequência que pudemos ver Francisca a modificar as regras de organização da escola, de modo a colocá-las em acordo com as necessidades reveladas pelos alunos de Educação Especial e pelos alunos de etnia cigana. Apesar de esta atuação não estar diretamente relacionada com práticas pedagógicas, tal como são assumidas ao longo da investigação, não podemos deixar de as destacar e de as acrescentar como uma forma de reação à diversidade¹⁵³.

Encontrámos na atuação pedagógica das professoras uma homogeneidade de estilos de ensino, de conceções de aprendizagem e de abordagem da relação Escola-Família, que dão conta de um estilo de instrução onde a aula continua a ser, em grande parte, pensada e preparada para o grupo turma, onde o professor é o centro de um modelo de instrução baseado na transmissão, onde se tende a atribuir ao aluno um papel passivo e que, por esta razão, não atende às especificidades deste. Embora de um modo pouco significativo, encontramos em algumas das professoras (Maria, Filomena, Fernanda e Carolina), modelos de instrução que são mais favoráveis à diversidade, no sentido de darem em contexto de aula, espaço para que diferentes experiências e conceções de vida possam expressar-se e contribuir para a construção do processo de aprendizagem. A exceção para ser o caso das capacidades. Com efeito, é ao nível das capacidades que há evidências claras de que as professoras alteraram estratégias e desenvolveram materiais que procuravam ir ao

¹⁵³ Ao longo da entrevista que realizámos a Francisca foi evidente que esta professora se destacou das restantes por ser uma profissional que sempre reagiu à diversidade dos alunos com os quais foi trabalhando. Lembramos que Francisca foi, durante alguns anos, professor do 1.ºCiclo. A sua experiência neste nível de ensino foi pautada por um trabalho intenso com a diversidade como pudemos perceber pela leitura do seu caso (Capítulo VI).

encontro das características dos alunos. Recordamos que estas estratégias e materiais eram construídos com base num entendimento deficitário das capacidades.

Os dados que recolhemos parecem apontar para a ideia de que à percepção que as professoras que entrevistámos têm da diversidade são estranhos níveis profundos de análise. Assim, apesar de uma parte significativa ter identificado a classe social como um domínio de diversidade, não encontramos dados que nos permitissem concluir que têm consciência de que a pertença a uma classe social pode significar a pertença a um mundo com experiências educativas próprias, que podem estar em dissonância ou consonância com as que são proporcionadas pela escola. A mesma tendência foi encontrada nas narrativas que produziram a propósito da relação Escola-Família que revela, por um lado, um alheamento em relação a uma conceção de família como um microssistema com uma ecologia que pode, se entrar em conflito com a ecologia própria da escola, estar na origem do insucesso escolar do aluno. Aliás, e no que se refere à relação Escola-Família, encontramos nas narrativas que foram produzidas uma uniformidade que, a nosso ver, parece ser subsidiária de um discurso institucional e de um certo modo de o interpretar, que tem escamotado as diferenças associadas ao contexto familiar dos alunos e ao papel que este pode desempenhar no desenvolvimento da aula. O privilégio tem sido dado a uma interpretação do papel da Família estruturada em torno das relações de poder e as áreas de ação.

Há, podemos dizer, a ausência de uma intencionalidade consciente em reagir à diversidade, por parte das professoras que integraram o estudo apesar de existirem algumas dimensões da sua prática pedagógica que criam condições para que a diversidade dos alunos possa não ser um obstáculo à aprendizagem. É o caso do clima de aula, sendo manifesto, nos professores que entrevistámos, a dominância do afeto traduzido na criação de uma atmosfera onde os alunos se sintam descontraídos.

Algo de diferente se passa com as capacidades e, por esta razão, reservamos a parte final deste ponto para o seu tratamento.

Com efeito, uma vez identificada como domínio de diversidade, as capacidades têm impacto ao nível da atuação pedagógica das professoras. Vemos as professoras a reagirem à diversidade percecionada no sentido de ultrapassar as falhas apresentadas por alguns alunos, uma reação que, a ter em conta as narrativas produzidas, não só é realizada no interior de condicionalismos inerentes ao sistema de ensino português, como há uma consciência de que aquilo que é feito, e por causa destes mesmos condicionalismos, está muito aquém do que devia ser feito. Tal como tem acontecido, não encontramos qualquer dado que nos permitisse concluir acerca da existência de uma articulação entre o impacto da percepção da diversidade ao nível

das práticas pedagógicas e o momento do ciclo da carreira docente em que cada uma das entrevistas se encontra.

Assim, a uniformidade de reações permite-nos dizer que não existem momentos da carreira docentes em que os professores sejam mais sensíveis à diversidade de modo a que esta tenha impacto na prática pedagógica. Na sua maioria, as professoras que entrevistámos, apesar de perceberem a diferença ensinam a todos da mesma maneira. As exceções encontradas parecem estar mais relacionadas com as experiências profissionais do que com o momento do ciclo da carreira em que se encontram. É o caso, como vimos, de Francisca e de Filomena que se encontram no mesmo momento do ciclo da carreira-serenidade-, mas são as circunstâncias profissionais que estão a viver que parecem estar na origem do modo como reagem à diversidade.

8.1.4. DA CATEGORIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM FUNÇÃO DE UM "OLHAR" MULTI/INTERCULTURAL.

Das treze professoras que entrevistámos todas, sem exceção, têm a percepção da diversidade dos alunos com quem trabalham, apesar de nem todas terem categorizado essa diversidade em função dos domínios que lhes propusemos, como aconteceu com Helena, Isabel e Clara. Contudo, apesar de se terem revelado sensíveis à diversidade, os dados recolhidos apontam para algumas ideias sobre as quais é importante refletir.

Em primeiro lugar, que em seis das treze professoras não foi possível proceder à categorização da respetiva atuação pedagógica em função de um "olhar" multi/intercultural, o que significa que, apesar de terem afirmado que os alunos com quem trabalham são diferentes, a percepção da diferença não teve impacto ao nível das práticas pedagógicas. Na narrativa de Inês encontramos duas razões que nos permitem compreender por que não há uma reação à diversidade: o sistema educativo com as suas exigências e uma conceção de ensino justo como um ensino que trata a todos da mesma maneira. Na narrativa de Isabel a motivação ocupa um espaço central da sua atuação pedagógica, orientada para criar a motivação e manter a motivação dos alunos o que faz com que as diferenças, como a de classe social, se esbatam. Luísa, enquanto professora no estabelecimento prisional, e apesar da heterogeneidade do público escolar, desenvolve uma atuação na qual as atividades e as experiências de aprendizagem estão previamente construídas, não havendo lugar a um tratamento específico da diversidade étnica, racial, religiosa e de orientação

sexual com a qual é confrontada, até porque considera que não influenciam a aprendizagem. Por último, os casos de Gracinda, de Sofia e de Rosa. As três professoras identificaram a classe social como domínio de diversidade. Sofia e Gracinda consideraram que a classe social não influencia a aprendizagem e, por esta razão se compreende que não procedam à alteração das respetivas práticas pedagógicas. Por sua vez, Rosa associa a classe social às relações que os alunos têm entre si e considera que influencia o clima de aula, mas não a aprendizagem.

Concentrando a atenção nas restantes professoras podemos constatar que há uma reação ao nível da sua atuação pedagógica, contudo, na maior parte dos casos, esta reação situa-se nos níveis menos elevados da integração da diversidade: o nível contributivo (duas professoras) e o nível aditivo (quatro professoras), o que revela a não existência de um compromisso significativo com a diferença. Com efeito, ou estamos perante um conjunto de professoras onde predomina uma pedagogia centrada no professor e na transmissão de saberes, assumindo o aluno um papel passivo, registando-se, aqui e ali a presença de apontamentos que revelam uma atenção pontual à diferença, como acontece em Carolina e Luísa (esta desenvolvendo a sua atividade fora do estabelecimento prisional); ou então, estamos perante professoras que, apesar de desenvolverem uma prática pedagógica tradicional, lhe acrescentam, de um modo consciente, experiências e perspetivas associadas às características dos alunos, procurando promover uma continuidade entre a escola e as experiências dos alunos. É esta a situação de professoras como Maria, Helena, Filomena e Clara.

Diferentes são os casos de Francisca e de Fernanda cuja atuação inserimos no nível transformativo. Trabalhando em escolas diferentes, estas professoras partilham algumas características: as duas encontram-se no momento da serenidade, as duas têm um percurso de vida do qual consta a experiência de emigração, as duas ocupam uma posição ao nível dos órgãos de decisão dos respetivos agrupamentos. Francisca, professora de Educação Especial integra a equipa do diretor, por sua vez Fernanda é coordenadora dos projetos integrando o conselho pedagógico; as duas são oriundas de estratos sociais desfavorecidos. A perceção que Francisca tem da etnia e das capacidades tem um impacto na sua atuação, tendo-a levado a transformar a organização da escola procurando que os critérios para a elaboração de horários fossem ao encontro das necessidades dos alunos e etnia cigana e dos alunos com necessidades educativas especiais. É também no campo das capacidades que se desenvolve parte da atuação pedagógica de Fernanda. Na qualidade de coordenadora de projetos vemo-la a desenvolver ações de formação destinadas a profes-

sores e funcionários que trabalham com alunos com necessidades educativas especiais. Encontrámos ainda evidências, na narrativa de Fernanda, de um entendimento da aula como uma comunidade de aprendizagem, onde as experiências e vivências dos alunos conferem uma dimensão ao “saber” que é aprendido que não se encontra nos manuais. Por último, em Fernanda encontrámos uma abordagem da Família que se afasta das concepções presentes nas restantes entrevistadas. Para Fernanda a Família é um interlocutor dos processos de ensino e de aprendizagem. Estamos em crer que o facto destas duas professoras revelarem uma atenção à diversidade que vai além da simples integração da diferença na sua atuação pedagógica, mas que a “usa” como elemento enriquecedor do currículo e gerador de mudanças, tem mais a ver com as experiências pessoais e com as experiências profissionais, sobretudo as que resultam do facto de ocuparem, como dissemos, uma posição em órgãos de decisão.

Mais uma vez, não encontrámos indícios de uma relação entre o momento do ciclo da vida profissional do professor e a categorização das suas práticas pedagógicas à luz de um “olhar” multi/intercultural sobre a educação. Com efeito professores situados em momentos diferentes da carreira docente revelam atuações idênticas, enquanto professores situados no mesmo momento desenvolvem atuações diferentes. Esta facto aponta para a interferência de outros fatores, como fomos assinalando e que analisamos em seguida.

8.2. DO DIÁLOGO ENTRE AS CONCLUSÕES DO ESTUDO E A LITERATURA EXISTENTE.

8.2.1. PERCEÇÃO, INTENÇÃO E AÇÃO.

Os professores que participaram do nosso estudo deram evidências de que, quando entram numa sala de aula percebem a diversidade nos seus alunos. Revelaram, ainda, serem particularmente sensíveis a algumas formas de diversidade, como a classe social e as capacidades, não obstante existirem indícios que apontam, em alguns casos, para a sensibilidade ao género, à etnia, à orientação sexual e, ainda, à raça e à religião. Estas últimas surgem associadas a um contexto específico de trabalho que se desenvolve na escola de um estabelecimento prisional.

A prevalência da classe social e das capacidades, seguidas à distância, pelo género e pela etnia, deve ser percebida à luz da homogeneidade que caracteriza a realidade portuguesa. Quando comparada com outras realidades sociais, marcadas por um pluralismo cultural, racial religioso e linguístico, a sociedade portuguesa é

homogénea, ainda que, ao longo da década de 80 se tenha assistido a um aumento do número de residentes estrangeiros em Portugal, como resultado de um fluxo imigratório (Rocha-Trindade, 2010). O facto da população de recém-chegados se ter fixado predominantemente junto de centros urbanos como Lisboa e Porto, fez com que a população de estrangeiros residentes noutras regiões fosse residual. O mesmo acontece com a população de etnia cigana, também ela fixada em comunidades sedentárias em regiões específicas. Este dado tem reflexos ao nível da realidade das escolas portuguesas onde os filhos dos imigrantes passam a ser integrados, bem como indivíduos de etnia cigana. Como se compreende, é sobretudo nas escolas que existem junto destes centros urbanos que a população escolar se torna mais heterogénea, dotando-as de características e de problemas próprios que não se encontram nas escolas distribuídas pelo resto do país, onde a população de alunos de etnia cigana e de outra raça, religião, língua e cultura é residual¹⁵⁴.

É à luz deste dado que os resultados da nossa investigação devem ser compreendidos, de modo a não cairmos na tentação de considerar que os sujeitos que participaram do estudo não são sensíveis à diferença. Todos, sem exceção revelaram estar conscientes de que os alunos com quem trabalham são diferentes. Uma consciência que é transversal aos níveis de ensino e uma consciência que é transversal aos diferentes momentos da carreira docente em que os professores encontravam. Mas, os dados que recolhemos também revelaram outra conclusão importante: a percepção da diversidade teve consequências diferentes em cada um dos domínios mais referidos.

Assim, e apesar de um número significativo dos sujeitos do estudo terem revelado ser sensíveis à classe social enquanto domínio de diversidade, esta percepção não foi condição suficiente para gerar mudanças ao nível da atuação pedagógica. O mesmo aconteceu com os que referiram o género, a etnia e a orientação sexual. Por outras palavras, a percepção, por si só, não deu origem a uma intenção de mudança que motivasse a realização da ação. Quer ao nível dos modelos de instrução desenvolvidos, quer ao nível das abordagens que fazem da relação entre a Escola e a Família, quer, ainda, ao nível da conceção que têm da aprendizagem e do papel do aluno, na sua maioria, as professoras que entrevistámos continuam a desenvolver práticas que pressupõem a homogeneidade dos alunos e não a sua heterogeneidade, conscientemente percecionada.

¹⁵⁴ Testemunho do que acabámos de referir é a publicação do Despacho n. 070/ME/93, de 6 de Agosto, que cria o Projeto de Educação Intercultural e que se desenvolve em escolas do Ensino Básico situadas em zonas de residência de populações com maior peso de alunos pobres e/ou étnica e culturalmente diferenciados.

O mesmo não acontece quando passamos para o plano das capacidades. Aqui, a percepção da diferença de capacidades nos alunos revelou ser condição suficiente para proceder a alterações na prática pedagógica, sobretudo ao nível das estratégias e dos materiais construídos. Importa, contudo, salientar, mais uma vez, que esta alteração é orientada por uma conceção deficitária das capacidades que as associa a falhas e às necessidades educativas especiais.

A natureza exploratória do estudo justifica uma discussão dos dados, orientada para a compreensão das razões que se encontram subjacentes aos comportamentos e atitudes dos indivíduos e que vem substituir o confronto com resultados de pesquisas que encontramos em estudos de outra natureza. É esta discussão que passamos a levar a efeito. As duas linhas abertas pelos dois modos diferentes de reagir à diversidade que encontramos nos sujeitos que participaram no estudo vão orientar a discussão a realizar.

8.2.1.1. QUASE SEMPRE, APENAS A PERCEÇÃO: DISCUSSÃO EM TORNO DA CLASSE SOCIAL.

É importante ter a percepção que os alunos com quem se trabalha são diferentes, é importante estar atento a esta diferença, contudo, por si só a consciência e a atenção não são suficientes para gerar as alterações necessárias nas práticas e, deste modo promover um ensino mais justo. De acordo com Gay (2010) a consciência e a atenção têm de ser acompanhadas de conhecimento e do desenvolvimento de competências e, até, de uma certa dose de coragem (Day,2004). Coragem para reagir e agir em função de novos princípios e conceções que se distanciam dos que estão associados à cultura dominante e veiculados através de normativos que regulam o ato de ensinar, mas também de uma certa produção teórica que, construída a partir de contextos específicos, se tem revelado desadequada à nova realidade com a qual os professores entrevistados se confrontam.

A análise das narrativas permitiu-nos perceber que, na sua maioria, os sujeitos que fizeram parte do estudo não ultrapassaram o nível da percepção da diferença, não existindo um conhecimento profundo acerca do que está associado a cada um dos domínios de diversidade, razão pela qual, acreditamos, não tenha existido um impacto ao nível da sua atuação pedagógica. Com efeito, nas narrativas que produziram a respeito da classe social, quando esta foi identificada como domínio de diversidade, ficou evidente a ausência de um conhecimento das diferenças associadas à classe social e da sua relação com a aprendizagem. Apesar de, em algumas das

entrevistadas, terem sido encontrado ideias como a de que à classe social está associado um capital cultural, ou ainda a ideia de que a classe social influencia até onde se vai na escola e a decisão de prosseguir estudos, estas abordagens não foram consistentes ao ponto de se traduzirem em mudanças no contexto de aula. Ainda mais elementar foi, como vimos, a percepção do gênero, da orientação sexual e da etnia que, na maioria dos casos, ficaram pela sua constatação. É exceção a etnia, no caso de uma das professoras abrangidas pelo estudo, Francisca. No caso desta professora a percepção da diversidade étnica gerou alterações ao nível da ação, contudo, convém ter presente que a luta que Francisca desenvolveu para inserir os alunos de etnia cigana no domínio da Educação Especial¹⁵⁵ tem que ser percebida a partir do lugar que ocupa na direção do agrupamento. Importa acrescentar que, em algumas das narrativas encontrámos a afirmação que nenhum dos domínios percecionados influencia a aprendizagem.

As relações entre a escola e a classe social, o gênero, a etnia, a orientação sexual- esta ainda a dar os primeiros passos- têm sido objeto de um tratamento por parte de autores colocados em diferentes áreas de investigação. No Capítulo III tivemos a oportunidade de fazer referência às linhas gerais que têm dominado a investigação realizada. Neste momento, pretendemos concentrar a discussão dos resultados no domínio da classe social. Não se trata de uma decisão gratuita, mas o resultado de um processo deliberativo que teve em conta várias razões. Em primeiro lugar, porque a classe social foi o domínio de diversidade referido pelo maior número dos sujeitos que integraram o estudo. Em segundo lugar, porque é a heterogeneidade de classes a que é mais evidente na realidade das organizações escolares que constaram do estudo. Por último, porque desde a democratização do ensino ocorrida com a Reforma de Veiga Simão em 1973 e o alargamento sucessivo da escolaridade obrigatória até aos 18 anos decorrente da publicação do Decreto-lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, que o público escolar se tornou económica e socialmente diversificado acentuando-se e prolongando-se, nas escolas, a presença de um maior número de alunos provenientes das classes mais desfavorecidas e cujos pais têm uma escolaridade baixa.

Neste contexto, a ausência de um conhecimento de base acerca da relação entre a classe social e a escola tem como consequência primeira o desenvolvimento de um modo de ensinar uniforme e padronizado que parte do pressuposto que o aluno quando chega à escola é uma *tábua rasa*. A aprendizagem é contextualizada e, por esta razão, como refere Nieto (1999) "Learning cannot be separated from the

¹⁵⁵ Ver Capítulo VI.

context in which it takes place because minds do not exist in vacuum, somehow disconnected from and above the messiness of everyday life” (1999:11). A classe social, da qual o aluno é oriundo é um elemento fundamental deste contexto. Na classe social desenvolvem-se experiências que se refletem no modo como o aluno reage à aprendizagem (Weis, 2008,2013); a classe social influencia o modo como os pais educam os filhos e acompanham o seu crescimento, como mostrou Lareau (2008,2014), o que se reflete na sua atuação em contexto escolar. Concretamente os estudos de Lareau vieram apontar para a existência de dois modos de educação, um próprio da classe média e outro das classes mais desfavorecidas. O primeiro é sustentado num acompanhamento próximo da educação e do desenvolvimento da criança, promovendo a sua participação em várias atividades fora de casa, incentivando ao desenvolvimento da linguagem, a sua intervenção em diálogos, a sua capacidade argumentativa; por sua vez, no seio das classes mais desfavorecidas desenvolve-se um modelo de educação em que a criança é mais entregue a si própria, não havendo um acompanhamento próximo do seu crescimento, quer através do desenvolvimento das suas capacidades linguísticas- as orientações são fornecidas sob a forma de ordens que não são questionadas- e de diálogo, quer por um planeamento no que se refere à ocupação do tempo. Em resultado destas práticas familiares as crianças reagem de um modo diferente em contexto escolar, tendendo, as que vêm da classe média, a sentirem-se mais desinibidas e à vontade frente ao professor do que as que são oriundas das classes desfavorecidas Este aspeto afeta também o seu modo de reação às orientações do professor. Alunos oriundos da classe média tendem a reagir às orientações mais dialogadas e explicadas, enquanto os que são oriundos das classes mais desfavorecidas reagem a ordens e à autoridade. Neste contexto Fivush (1988,1995) salientou o papel desempenhado pela classe social no domínio da competência narrativa, fundamental no sucesso escolar.

Ter um conhecimento acerca do papel que a classe social tem ao nível do modo como se compreende o mundo, se organizam as experiências vividas, se estabelecem as relações e comunicações com os outros e a nível da competência narrativa é, pois, fundamental. Não ter este conhecimento é promover, ainda que inconscientemente, uma separação entre o saber escolar e o saber extraescolar, no caso o que se desenvolve a partir da pertença a uma classe social. Nos trabalhos que desenvolve Iturra (1988,1995) mostra como existe uma aprendizagem que se realiza fora da escola, em atividades desempenhadas no seio da família e que tem uma natureza diferente da aprendizagem lógica e abstrata que se desenvolve em contexto extraescolar onde as emoções e o fantástico (Benavente, Costa, Machado & Neves,1992) desempenham um papel dominante. A inexistência da consciência desta

dessincronização que está subjacente ao desenvolvimento das práticas pedagógicas uniformizadoras e padronizadas que tendem a ensinar a todos da mesma maneira, está na origem do insucesso escolar. Partindo do pressuposto de que a escola se encontra organizada em função dos interesses da classe média como classe dominante, autores consideram que há formas de aprender associadas a contextos particulares como o das classes sociais mais desfavorecidas, da etnia¹⁵⁶ e da cultura que ficam nas margens da escola criando situações de desvantagem potenciadoras de insucesso escolar. Daí que proceder a uma harmonização entre o saber escolar e o saber extraescolar, entre a escola, os alunos e as respetivas culturas de pertença (Irvine, 1991, Nieto, 1999) seja vista como a estratégia que permitirá a o desenvolvimento de um ensino equitativo que promova a justiça social.

Não tendo conhecimento acerca do papel que a classe social desempenha no modo como o indivíduo organiza o mundo e a forma de com ele se relacionar e das aprendizagens que traz consigo quando chega à escola, os professores que integraram o estudo não foram para além de uma perceção pouco profunda da diferença, não havendo impacto ao nível da sua prática pedagógica.

Mas, se é verdade que as professoras que entrevistámos não ultrapassaram o plano da perceção da diversidade, também é verdade que, ainda de que um modo não sustentado, desenvolvem algumas práticas que vão ao encontro de especificidades dos alunos. Correndo o risco de nos repetirmos podemos lembrar os casos de Maria, de Carolina, de Filomena e de Fernanda que procuraram criar ligações entre o mundo da escola e o mundo de cada aluno, quase sempre através do desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. Por outro lado, e como referimos há uma tendência recorrente, revelada pelas professoras que entrevistámos, em investir num clima de aula propício à diversidade, embora não tenhamos encontrado indícios de que esta atuação resultasse de um conhecimento das implicações associadas à diversidade dos alunos e, concretamente, à diferença de classe.

O que acabámos de dizer leva-nos à abordagem das implicações do estudo. Parece-nos importante a exploração, quer a nível da formação de professores quer, sobretudo a nível da formação contínua, do papel da classe social ao nível da aprendizagem. Ao mesmo tempo, acreditamos ser importante explorar e desenvolver competências que permitam aos professores trabalhar com as especificidades que estão

¹⁵⁶ A propósito da etnia cigana salientámos o trabalho de Christianakis (2010) sobre as práticas comerciais desenvolvidas por uma comunidade cigana em Atenas e do modo como se refletem nas aprendizagens que realizam.

associadas à heterogeneidade social dos alunos que estudam atualmente nas escolas de modo a realizar a “acomodação” de que nos fala Nieto (1999) e que é necessária para corresponder aos novos desafios. Do mesmo modo acreditamos na importância que a exploração das problemáticas associadas à classe social tem para uma reflexão no âmbito da educação multi/intercultural em contexto português que, a ter em conta o processo de revisão de literatura que levámos a efeito, não tem sido uma problemática muito desenvolvida.

8.2.1.2. SEMPRE A PERCEÇÃO, A INTENÇÃO E A AÇÃO: DISCUSSÃO EM TORNO DAS CAPACIDADES

De um modo diferente do que aconteceu com a classe social, o género, a orientação sexual e a etnia, quando nos colocamos no domínio das capacidades os dados recolhidos permitem perceber que à sua percepção se segue uma intenção, conscientemente assumida, de reagir à diversidade alterando a atuação pedagógica a desenvolver. Os dados recolhidos também nos permitiram perceber que esta reação tem subjacente uma conceção deficitária que associa as capacidades às necessidades educativas especiais e que faz com que as práticas pedagógicas se traduzam na adoção de estratégias e na construção de materiais que têm como objetivo colmatar as falhas reveladas pelos alunos. Vimos, também, que no caso de duas professoras- Francisca e Fernanda- a percepção das capacidades foi capaz de gerar ações que categorizámos no nível transformativo de Banks (1988,2013b).

Há duas questões que se colocam. Em primeiro lugar a de saber por que razão a percepção das capacidades, ao contrário do que aconteceu com os restantes domínios de diversidade, foi capaz de gerar alterações no campo das práticas pedagógicas dos sujeitos que participaram do estudo. Em segundo lugar, perceber por que razão é que assistimos a um entendimento deficitário das capacidades que é transversal a todas as entrevistadas. A nosso ver as respostas a estas questões podem ser encontradas num mesmo facto: o papel regulador do Estado e para o compreender, temos de ir até à Lei de Bases do Sistema Educativo.

A Lei de Bases do Sistema Educativo cria modalidades especiais de educação escolar as quais integram, entre outras, a educação especial que “visa a recuperação e integração sócio-educativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais” (artigo 17.º,ponto1).O texto transcrito tem subjacente a ideia de que há alunos que devido a deficiências não têm as mesmas capacidades que outros, promovendo uma associação das capacidades às necessidades educativas especiais e abrindo para uma abordagem deficitária da-

quelas. Dado que a Lei de Bases está subjacente à regulamentação do sistema educativo, dela irá derivar um conjunto de normativos que tendem a replicar o espírito aí consignado. Com efeito em 1991, e no âmbito da Educação Especial, é publicado o Decreto-lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, complementado, nos anos subsequentes, com a publicação de legislação subsidiária que continua a promover associação das capacidades às necessidades educativas especiais e, deste modo, a promover uma leitura deficitária das capacidades. É só em 2005 que é publicado o Despacho Normativo n.º50/2005, de 9 de Novembro que pressupõe uma atenção aos alunos com capacidades excecionais, abrindo o caminho para uma conceção mais abrangente das capacidades que já não inclui apenas um atendimento deficitário. Contudo, há a realçar dois aspetos: em primeiro lugar, este normativo aplica-se apenas a alunos a frequentar o ensino básico; em segundo lugar, o modo como o texto faz a apresentação do objetivo a atingir pelo normativo e que damos conta a seguir:

O presente despacho normativo define, no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção com vista ao sucesso educativo dos alunos. (Despacho Normativo n.º50/2005, de 9 de Novembro, artigo 1.º, ponto 1)

Vemos que alunos com dificuldades de aprendizagem, alunos em situação de retenção e alunos com capacidades excecionais são agrupados, potenciando uma secundarização destes últimos e criando um ambiente favorável a uma abordagem deficitária das capacidades que é legitimado por uma prática de anos. Como testemunho do que acabamos de dizer podemos referir as dúvidas que acompanharam a publicação do Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, pelo qual se regula, atualmente, a Educação Especial¹⁵⁷ e que dão conta de que, após a publicação do Despacho Normativo n.º50/2005, de 9 de Novembro o lugar a ocupar por uma abordagem não deficitária das capacidades ainda não está bem definido ao nível da atuação a desenvolver nas escolas. Por outro lado, o facto de existir regulamentação para o trabalho a desenvolver com os alunos de necessidades educativas especiais, em contraponto ao vazio que se encontra para os alunos com capacidades excecionais, confere à ação dos professores uma orientação e legitimação que pode explicar o facto de, ao contrário do que acontece com a classe social, a perceção da diversidade de capacidades tenha dado origem à ação no campo das práticas pedagógicas.

¹⁵⁷ A consulta em : <http://www.dge.mec.pt/perguntas-sobre-o-dl-no-32008-7-janeiro>

Não obstante o que acabámos de dizer ficou explícito, em algumas narrativas, um certo desconforto em relação ao trabalho a desenvolver com alunos de necessidades educativas especiais- entenda-se, alunos com *deficit* de capacidades. Este desconforto parece estar associado a vários fatores: por um lado a ausência de preparação para o confronto com estes alunos, por vezes portadores de deficiências profundas¹⁵⁸; a ausência de formação para, em contexto de aula, realizar algum trabalho com alunos portadores de deficiências menos profundas e que seja percebido, pelo professor, como positivo; por último, a consciência de que estes alunos merecem que lhes seja dedicado mais tempo, um tempo que as professoras que entrevistámos sentem não ter, porque se veem “enredadas” num sistema de ensino organizado para a obtenção de resultados o que significa que a sua atuação tem que se canalizada para os alunos “normais”.

Nesta sequência, o estudo que realizámos aponta para a necessidade de realizar um investimento maior ao nível da formação inicial dos professores e ao nível da formação contínua, dando atenção às diferenças encerradas no conceito de capacidades e que ultrapassam as que estão relacionadas com alunos de necessidades educativas especiais. Como referem Bicard e Heward (2013):

Some children quickly acquire new knowledge and skills that they have learned in relevant situations. Other children need repeated a practice to learn a simple task and the next day may have difficulty successfully performing the same task. Some children begin a lesson with a large store of relevant experience and background knowledge; others came to the same lesson with a little or not relevant prerequisite skills or knowledge (2013:2)

Num e noutro caso, importa ultrapassar a visão romântica que acompanha muitas vezes o trabalho que é desenvolvido a este nível e que pressupõe a existência de boa vontade por parte do professor. E neste sentido, acreditamos que um contributo importante poderá vir do campo da educação multi/intercultural. Mas, para que tal aconteça importa que as questões associadas às deficiências e à excecionalidade deixem de estar ausentes das reflexões neste campo de investigação, que tem estado sobretudo focalizado nas questões da cultura e da etnia. Como a classe social, as capacidades, tal como apresentadas por Bicard e Heward (2013) integram a realidade que se vive nas escolas portuguesas e, por esta razão, a sua transformação num objeto de interesse da reflexão em educação multi/intercultural justifica-se, quanto mais que, como nos mostram os dados recolhidos pelo estudo que desenvol-

¹⁵⁸ Ver os retratos de Maria e de Inês apresentados no Capítulo VI.

vemos, encontramos uma tendência nas professoras que entrevistamos, para adaptar as suas práticas às exigências que são colocadas por alunos que não são capazes de reagir ao currículo e às metodologias de ensino da mesma maneira que a maioria. Neste sentido, enquanto educação atenta à diversidade, desenvolvendo abordagens que permitam ir ao encontro das diferentes formas de ser diferente, a educação multi/intercultural poderá fornecer dados relevantes para a orientação da atuação dos professores, permitindo-lhes proceder a um ensino mais justo e promovendo a justiça social.

8.3. QUEM SÃO OS PROFESSORES QUE ESTÃO A ENSINAR? DISCUSSÃO E IMPLICAÇÕES EM TORNO DOS PROFESSORES.

Quem são estas treze professoras? É com esta questão que damos início a uma outra fase da discussão dos dados que recolhemos. Em primeiro lugar, são professoras que, na sua maioria, têm prática no exercício da profissão. A consulta do **Quadro 7** permite perceber que se encontram entre os 20 e os 30 anos de atividade profissional e que, em grande parte, iniciaram essa atividade já após a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo. Onze das treze professoras assumiram a profissão docente como projeto de vida que foi manifestado desde cedo e que exercem na atualidade com entusiasmo, mesmo quando se encontram em final de carreira¹⁵⁹. Podemos dizer que os sujeitos que participaram da investigação, revelaram ser apaixonados pelo ensino, ao qual atribuem valor moral associado à contribuição para a construção do ser humano. É esta paixão que os leva a investir na criação de um clima de aula que permita que todos os indivíduos se sintam bem e que é frequentemente caracterizado em termos de afetos (carinho, atenção, cuidado). Gostar de estar com os alunos é, para a maioria das professoras que entrevistamos, um princípio orientador no exercício da profissão juntamente com o saber científico. Estas conclusões permitem-nos ir ao encontro da literatura produzida que tem dado ênfase ao lado humano de que se reveste o exercício da profissão de professor. Connel (1993) escreve:

Being a teacher is not a matter of having a body of knowledge and a capacity to control a classroom. That could be done by a computer with a cattle-prod. Just as important, being a teacher means being able to establish human relations with people being taught. Learning is a full-

¹⁵⁹ Apenas na narrativa de Helena, educadora de infância em final de carreira, notámos alguma amargura no exercício da profissão na atualidade. Esta amargura está associada às mudanças registadas na sociedade e no modo como as famílias se relacionam com a s suas crianças.

blooded, human social process, and so is teaching. Teaching involves emotions as much as it involves pure reasoning (1993:63).

A mesma ideia encontramos em Nieto (1999) quando afirma:

Although teaching is often approached as a technical activity [...] anybody who has spent any time in a classroom knows that teaching and learning are primarily about the personal and collective connections that exist among the individuals who inhabit those spaces (1999:130).

Por esta razão o papel dos afetos no exercício do ato de ensinar é salientado por vários autores. Day (2004) considera-os uma parte da paixão pelo ensino.

Teachers with a passion for teaching *like* children and young people, feel comfortable in teaching them, are interested in learning about their backgrounds and present realities, treat them as individuals, and listen actively to what they say and how they act. In short, a core part of passion is care (2004:28).

Nieto (2003) vê-o sob a forma de amor e valoriza-o no ensino a alunos que se distanciam do aluno padrão em função do qual os sistemas de ensino se encontram organizados. Esta autora escreve: “Love, then, is not simply a sentimental conferring emotion; it is a blend of confidence, faith, and admiration for students and appreciation for the strengths they bring them. It is some of these qualities that make for effective teaching” (2003:37-38). Também para Gay (2010) esta atenção, este cuidado e amor, associados à profissão de ensinar, são importantes no âmbito da educação multicultural enquanto educação atenta à diversidade, falando, esta autora em “atenção culturalmente responsável” que considera dever ir para além dos sentimentos.

Feelings are important, but culturally responsive caring as an essential part of educational process is much more. It focuses on caring *for* instead of *about*. (...). While *caring about* conveys feelings of concern for one’s state of being, *caring for* is active engagement in doing something to positively affect i. (Gay, 2010:48).

No caso das professoras que integraram o nosso estudo, o que pudemos verificar é que a atenção que dão ao aluno não se traduziu num impacto ao nível da sua atuação pedagógica, a não ser ao nível do clima de aula onde, de facto, assistimos a um investimento na criação de um ambiente onde todos os alunos, e parafraseando Maria, uma das professoras que entrevistámos, se sintam em família. Apesar do clima de aula ser uma dimensão importante da atuação pedagógica colocado em evidência pela Unesco (2002, 2003,2013) e por diversos autores (Arón & Milicic, 1999,2000; Buchholz & Shefler,2009; Cornelius & Herrenkohl, 2004; Costa, Zamora & Gutiérrez, 2003; Hannah,2013);Miller & Cunningham, 2011; Sammons, Hillman &

Mortimore, 1995) e, apesar de, como também tivemos a oportunidade de ver, as professoras que integraram o nosso estudo não promoverem um ambiente hostil à diversidade, a verdade é que, salvo algumas exceções, continuam a desenvolver um ensino uniformizador e padronizado. Cremos que é a ausência de um conhecimento base sobre as particularidades associadas a cada um dos domínios e diversidade na relação que têm com a aprendizagem, nomeadamente as que surgem associadas à classe social, que poderá estar na origem deste desconhecimento. Para as professoras envolvidas no nosso estudo os alunos, à maneira de Locke (1993), são uma espécie de tábua rasa.

Apresentámos duas razões que inferimos a partir dos dados recolhidos e que poderão explicar esta situação. Uma das razões tem a ver com a formação, outra poderá estar relacionada com o papel desempenhado pelos contextos familiares de origem e pelas experiências pessoais.

Começamos por explorar este último aspeto. O **Quadro 14** permite perceber que a maioria das professoras que entrevistámos são oriundas da classe trabalhadora, cujos pais possuíam uma escolaridade baixa. A origem social não foi um obstáculo à aprendizagem nem ao prosseguimento de estudos, nem a escolaridade baixa dos pais impediu que estes valorizassem a escola e acompanhassem o percurso escolar das filhas. Nas narrativas que produziram as professoras falaram acerca da sua origem humilde e apresentaram os pais como sendo atentos ao percurso escolar dos filhos. Por esta razão, é com alguma “estranheza” que as professoras que entrevistámos olham para os alunos e para as suas famílias: os alunos, porque não estão interessados pela escola, as famílias porque não se interessam pelo percurso escolar das suas crianças e jovens. Sobretudo em relação às famílias, as professoras revelam-se muito críticas, mesmo quando mostram ter consciência das preocupações económicas pelas quais as famílias passam, mesmo quando afirmam saber que o seu nível de escolaridade é baixo. A argumentação é recorrente a algumas narrativas: também os seus pais eram de origem humilde, também os seus pais tinham uma escolaridade baixa, contudo, nenhum destes aspetos justificou a demissão do seu papel de encarregados de educação

A abordagem deste aspeto conduz-nos até um dos dados que tem sido explorado ao nível da investigação produzida no âmbito da educação multi/intercultural e que tem a ver com a distância que existe entre o perfil de professor e o perfil de aluno. Autores (Howard, 2003; Raphael, Damphousse, Highfield & Florio-Ruane, 2001; Schmidt, 2001, 2005) têm chamado a atenção para homogeneidade cultural dos professores e a sua filiação à cultura dominante, que os distancia do perfil de alunos que se encontra nas escolas. Esta constatação conduziu ao desenvolvimento

de literatura que procura alertar e consciencializar para os problemas colocados por esta distância, sobretudo ao nível das atitudes e das expectativas dos professores em relação aos alunos e, ainda, apontar caminhos para que o professor possa desenvolver um processo de aproximação (Gay, 2010; Nieto, 1999).

Considerámos a pertinência e o valor destes estudos, contudo, e no que se refere à investigação realizada, os dados que recolhemos apontam para a necessidade de se proceder ao desenvolvimento de uma outra linha de investigação. Comparando o perfil das professoras que integraram o nosso estudo e o perfil dos alunos com os quais trabalham, o que podemos verificar é que, em termos concretos, a distância não é significativa, se tivermos como referência a classe social de origem e a sua relação com a cultura dominante. Mas, se em termos concretos existe esta aproximação, os dados que recolhemos apontam para a ideia de que é experienciada pelo professor como distância, porque percebida a partir das suas experiências pessoais. Por isso, e como pudemos ver nas narrativas que produziram, as professoras que entrevistámos olham com estranheza e com incompreensão para o modo como os alunos e os pais dos alunos se relacionam com a escola. Por outro lado, porque na sua experiência pessoal a classe social não foi um obstáculo à aprendizagem e ao modo como se relacionaram com a escola, tendem a não valorizar o papel por ela representado ao nível da aprendizagem. Os dados que recolhemos parecem apontar para uma ausência de um conhecimento de base que está na origem da ausência de ação.

Analisemos, agora, a segunda razão que e a ver coma formação inicial das professoras que entrevistámos. Seguimos Nieto (1999) quando afirma:

Piagetian developmental theory as developed in the first half of the twenty century has been the basis for much of the thinking that has guided teachers' ideas about learning in the past several decades. Piaget's theories revolutionized how cognition came to be viewed by the educators and psychologists and what could be expected of young people as they progressed in their learning (Nieto, 1999:11).

Estudando o desenvolvimento cognitivo Piaget (1993) revolucionou as ideias acerca do desenvolvimento da capacidade de conhecer, considerando que esta não é estática, mas resulta de um processo evolutivo que tem origem após o nascimento, que termina com a chegada à adolescência e é o resultado da interação do indivíduo com o meio. O meio, com as suas exigências, gera situações de desequilíbrio que o indivíduo procura ultrapassar através de uma complexificação dos esquemas genéticos inatos (1979) pela qual consegue realizar um processo de acomodação de que resulta a adaptação à nova situação. A teoria de Piaget valoriza, por isso, a interação do indivíduo com o meio no desenvolvimento cognitivo. O meio pode ser material e

social, contudo, nos dois casos, é à interação é que é dada ênfase. Como refere Rogoff (1991):

Both the Structure and the parts are secondary and derived. The structure simply consists of all the relations between the parts, which are Piaget's composition laws, to which the whole is reducible. Parts have no separate existence and no intrinsic boundaries, as the boundaries change over time (Rogoff, 1991:33-32).

Piaget dá pouca atenção ao estudo do contexto social e cultural (Rogoff, 1990), é uma teoria abstrata do desenvolvimento cognitivo, não analisando o papel dos contextos (Brunner, 1996; Nieto, 1999; Rogoff, 1991; 2003) e, por esta razão, ser formado num paradigma piagetiano e como refere Nieto (1999):

... teachers grasp the influence that social and political context may have on learning because this realization can alter how they perceive their students and, consequently, hat and how they teach them. That is, if teachers believe that intelligence and learning are somehow divorced from the context, then they can conclude that the political and economic realities of their students' lives have nothing to do with how they learn or how successful they are in their learning. Teachers can, in a word, believe that they and the schools in which they work inhabit an "ideology-free zone" (Nieto, 1999: 11-12).

Atendendo ao tempo de serviço dos sujeitos que integraram o nosso estudo, acreditamos que a sua formação decorreu dentro deste paradigma, razão pela qual, quando colocados perante os seus alunos tenham revelado um desconhecimento do papel dos contextos, concretamente da classe social, ao nível das aprendizagens. A nosso ver, encontramos aqui um ponto a explorar no âmbito da reflexão a realizar em educação multi/intercultural. Os dados recolhidos apontam para a necessidade de realizar investigação que permita perceber de que modo a formação dos professores que neste momento se encontram a trabalhar nas escolas em Portugal, condiciona a perceção que desenvolvem dos alunos, sobretudo no que se refere ao papel da classe social.

Terminamos com a referência a dois aspetos. O primeiro tem a ver com a conceção de justiça que encontramos nas narrativas de algumas das professoras que entrevistámos, o outro tem a ver com o confronto dos dados recolhidos com a literatura produzida no âmbito do ciclo da vida profissional do professor.

Começando pelo primeiro aspeto. Ao longo da apresentação que fizemos dos dados, nomeadamente aquando da apresentação dos retratos e das paisagens de cada uma das professoras que integraram o estudo, fomos registando a presença, em alguns casos, de uma noção de justiça que, ao longo da narrativa produzida, revelou desempenhar um papel importante no modo como o professor percecionava

a diversidade (caso de Clara) e no do como lhe reagia (casos de Fernanda, Gracinda, Isabel e Inês).

A justiça é uma virtude das instituições sociais (Rawls,1958,2001), de tal modo que “se as leis e as instituições, não obstante o serem eficazes e bem concebidas devem ser reformadas ou abolidas se forem injustas” (Rawls,2001:27). O debate em torno do que é a justiça, não no que se refere à sua natureza ontológica, mas à concepção do que é considerado justo, animou o campo filosófico, sobretudo quando o que está em causa é a avaliação das ações humanas e a construção de uma sociedade justa. Um dos momentos marcantes deste debate foi o aparecimento da concepção de justiça como equidade proposto por Rawls (1958,2001). O conceito de justiça como equidade brota da consciência de que as sociedades humanas não são sociedades de santos (Rawls,1958), mas encerram em si a diferença e interesses contrários. A diferença tem que ser tratada de modo diferente de forma a garantir a igualdade de oportunidades.

...e uma vez que as desigualdades de nascimento e capacidade natural são imerecidas, elas devem de alguma forma ser objeto de compensação. Assim, o princípio (da diferença) mantém que, para tratar igualmente todas as pessoas, para permitir uma genuína igualdade de oportunidades, a sociedade deve dar melhor atenção aos que nasceram em posições sociais menos favorecidas. A ideia é corrigir a influência destas contingências por forma a procurar uma maior igualdade. Em obediência a este princípio, por exemplo, é justificado que se consagrem mais recursos à educação das pessoas menos inteligentes do que às que são mais, pelo menos num certo período da vida, como é o caso dos primeiros anos de escolaridade (Rawls, 2001:95).

A concepção de justiça desenvolvida por Rawls, e como se depreende do extrato apresentado, teve reflexos no debate em torno da educação (Connel,1993), nomeadamente no campo da educação multi/intercultural enquanto empenhada na atenção à diversidade sobretudo na perspectiva daqueles que se mantêm nas franjas da cultura dominante. As medidas apresentadas para tornar a educação mais justa, passam pela defesa de uma atuação pedagógica que tenha em atenção as diferenças dos alunos às quais se deve “acomodar” (Nieto,1999), ao invés de procurar seguir um padrão pensado para um público dominante.

Em algumas das professoras que entrevistámos encontrámos uma concepção igualitária de justiça segundo a qual a ação justa é aquela que trata a todos de um modo igual e que não tem em conta as especificidades dos alunos, nomeadamente, as que decorrem da classe social. Para Machado (2010) é uma concepção de justiça que também está subjacente à atuação do estado no que às políticas educativas diz respeito, ancoradas na meritocracia, medida de uma forma “objetiva” através dos

resultados em exames e onde não há espaço para a diferença. Correndo o risco de nos repetirmos, mas não tendo outra forma de o fazer, cremos que os dados do estudo apontam para a importância de perceber a conceção de justiça que anima a atuação pedagógica dos professores, até porque, e como vimos, explica a atuação pedagógica que desenvolvida.

Detenhamo-nos, agora, sobre o confronto dos dados recolhidos com os momentos do ciclo da carreira docente (Huberman, 1993,2007) e que, como foi referido no início, constituem uma das lentes teóricas que usámos para interpretar os dados recolhidos. No que diz respeito a este aspeto foi possível perceber, na atuação das professoras que fizeram parte do estudo, linhas que são transversais aos diferentes momentos do ciclo da carreira docente. Por outras palavras, não encontramos períodos deste ciclo em que os professores tivessem uma maior disponibilidade para perceber a diversidade e para transformar as suas práticas pedagógicas de modo a adequá-las, se necessário, à diversidade percebida.

Assim, se os trabalhos de Huberman (1993,2007) pareciam apontar para momentos do ciclo da carreira docente em que o professor é mais criativo, mais empenhado no exercício da sua prática educativa, acusando um “peso” menor do discurso institucional, e que torna legítima a expectativa de uma maior disponibilidade para reagir à diversidade, os dados permitiram-nos concluir que não existe um determinismo absoluto. Por um lado, encontramos dados que revelam que a perceção da diversidade é transversal e, quanto ao modo como os sujeitos participantes do estudo lhe reagem, verificámos a existência de uma uniformidade na atuação pedagógica. Apesar de existirem algumas exceções, como as que encontramos em Fernanda e Francisca, a análise das narrativas produzidas permite perceber que poderá ser uma consequência das experiências pessoais e profissionais e não tanto do facto de se encontrarem num momento específico da carreira docente¹⁶⁰.

Em relação à uniformidade atrás referida, a análise das narrativas das professoras que participaram do estudo dá indícios de que a atuação pedagógica que desenvolvem é diariamente condicionada pelo peso exercido pelo sistema de ensino português¹⁶¹, nomeadamente algumas das medidas educativas adotadas. Falamos da avaliação externa dos alunos, da necessidade de obter resultados de sucesso e o peso que isso tem a nível da gestão interna da escola¹⁶² e, ainda, a imposição do

¹⁶⁰ Podemos confrontar os casos destas duas professoras como caso de Rosa que também se encontra no momento da serenidade.

¹⁶¹ Ver sobretudo as narrativas de Inês, Maria e Clara.

¹⁶² Falamos concretamente da medida que vigorava na altura que realizámos o trabalho de campo que determinava o cálculo do número de horas a atribuir à escola, a partir de uma fórmula que incluía os resultados dos alunos nas provas de avaliação externa (ensino básico e ensino secundário). Assim,

cumprimento dos programas. Medidas como estas tendem a conduzir o professor para um modo de atuação uniforme que promove o empobrecimento de estratégias (Roldão,2003) a desenvolver com os alunos, que se consubstancia numa pedagogia transmissiva (Machado,2010) e que não tem em conta a individualidade (Alves,2010). São medidas que dão conta de um sistema educativo na qual a atenção à diferença, apesar de promovida através da intenção de tornar as escolas em espaços que acolhem “crianças com deficiências ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos” (UNESCO,1994:6), acaba por não acontecer.

8.4. O QUE NOS DIZ O “OLHAR” MULTI/INTERCULTURAL: DISCUSSÃO E IMPLICAÇÕES NO CAMPO DA INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO MULTI/INTERCULTURAL.

Do ponto de vista de um olhar multi/intercultural sobre a educação, os dados revelam que o trabalho com a diversidade que é feito ao nível das escolas que fizeram parte do estudo não é significativo, situando-se nos níveis mais básicos de integração da diversidade na prática pedagógica. É chegado o momento de apontarmos pistas que poderão ajudar na compreensão deste facto. Algumas foram sendo assinaladas à medida que íamos procedendo à discussão dos dados.

Nesta sequência, fizemos referência à ausência, nos sujeitos que participaram do estudo, de um conhecimento de base sobre o papel dos contextos ao nível da aprendizagem e que se revelou determinante, sobretudo, na abordagem que fizeram da classe social. Seguindo Nieto (1999), tivemos a oportunidade de chamar a atenção para a formação inicial da maioria das professoras que entrevistámos e que se terá desenvolvido no contexto da teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, caracterizada pela pouca importância concedida à análise dos contextos (Brunner, 1996;Nieto,1999;Rogoff,1991,2003). A acrescentar a este aspeto, há que ter em conta as experiências pessoais das professoras, que vieram reforçar a ideia de que os contextos não são importantes ao nível da aprendizagem. Com efeito, na sua maioria oriundas de contextos sociais e económicos desfavorecidos, encontrámos nas narrativas por elas produzidas a ideia de que, apesar da origem humilde, apesar da baixa escolaridade dos pais, nenhum destes aspetos constituiu um obstáculo à abordagem que fizeram à escola e nenhum comprometeu o processo de aprendizagem.

quanto melhor forem os resultados maior era o crédito horário que os estabelecimentos tinham para aplicar no desenvolvimento de projetos orientados para a melhoria dos resultados dos alunos.

Por último, tivemos a oportunidade de colocar em evidência o papel desempenhado por uma concepção de justiça que fomos encontrando durante as entrevistas e que percebemos animou a atuação pedagógica desenvolvida por algumas das professoras que integraram o estudo. Falámos de uma concepção de justiça como igualdade que é sustentada na ideia de que o professor é justo quando trata a todos os alunos de um modo igual. Em nome deste tratamento igual as diferenças são escamoteadas e ao serem escamoteadas não geram ações no sentido de ultrapassar as desigualdades de oportunidades que lhe poderão estar associadas.

Contudo, é nosso entendimento que há outros fatores que importa ter em consideração quando se pretende compreender por que razão as práticas pedagógicas dos sujeitos que participaram do nosso estudo indiciam uma pouca atenção dada à diversidade. Em primeiro lugar o papel desempenhado pelo Estado na regulação da educação, em segundo lugar a reação, no plano da prática, dos professores às políticas educativas e, nomeadamente, ao currículo. No caso português, estamos em crer que estes aspetos estão relacionados. Mas começemos pelo papel do Estado e pelo seu posicionamento em relação à questão da diversidade.

A escola portuguesa proclama o desenvolvimento integral da pessoa humana e apresenta-se como uma escola para todos, mas organiza-se segundo princípios da impessoalidade, abstraindo das particularidades dos indivíduos. Ela promete conciliar o ensino de todos e a aprendizagem individual e implementar a flexibilidade curricular e a diferenciação pedagógica, mas faz prevalecer um sistema curricular com matérias definidas, horários inflexíveis e salas fixas (Machado, 2010:39).

A transcrição dá conta da duplicidade, do hibridismo (Teodoro & Aníbal, 2007), das políticas educativas em relação a diferença, traduzida numa discrepância entre os princípios legais e a prática (Pina Almeida, 2006), que Santos (1985) relaciona com a posição semiperiférica ocupada pela sociedade portuguesa no sistema mundial. Como Estado da semiperiferia, e segundo este autor, o Estado português caracteriza-se por ser um estado internamente forte, regulando todos os setores da vida pública, produzindo legislação avançada, mas sem força para agir de modo a fazer cumprir a legislação produzida¹⁶³.

No cenário real das escolas portuguesas a atuação ziguezagueante realizada pelo Estado, apresentando a diferença como ideal a alcançar, mas comprometendo a sua concretização através de uma organização do sistema de ensino assente em princípios impessoais que não têm em conta as particularidades dos alunos (Machado, 2010), tem consequências ao nível da prática pedagógica que tende a ser

¹⁶³ Remetemos para o Capítulo II onde fizemos uma abordagem desta temática.

mais uniformizadora (Roldão,2003). Este dado é, a nosso ver, a explicação para duas situações. A primeira tem a ver com o trabalho pouco superficial que é realizado com a diversidade e que ficou evidente ao nível das escolas que integraram o nosso estudo. Em segundo lugar, explica o espaço que a educação multi/intercultural, como educação atenta à diversidade, tem ocupado no contexto português. Em 1999, Souta chamava a atenção para o facto de a educação multicultural “tardar a sair dos nichos académicos e de militância política”. Acreditamos que estas afirmações, apesar do tempo já passado, continuam atuais e em grande parte por causa do carácter dúbio das políticas educativas em relação à diversidade, que tem feito com que, na prática, o *mundo - dos - sistemas* tenha levado a melhor sobre o *mundo-da-vida* (Sergiovani,2004).

Esta política ziguezagueante, como acabámos de ver, convive com o papel centralizador do Estado, que chama a si a regulamentação do sistema educativo, nomeadamente no que diz respeito à organização curricular. É neste cenário que os professores desenvolvem a sua atuação pedagógica quotidiana, uma atuação que, em algumas das entrevistas que realizámos, surge ‘focada’ no currículo e na necessidade de o concretizar, havendo, por vezes, a consciência de que qualquer desvio – leia-se, atenção à diferença- esbarra com as políticas estabelecidas pelo próprio ministério, nomeadamente relacionadas com a avaliação externa dos alunos.

Não ignoramos os trabalhos que têm surgido no âmbito da teoria do currículo e que têm procurado salientar o papel criativo que o professor pode adotar (Cortesão & Stoer,1996). Fomos particularmente sensíveis às propostas da liberdade intelectual do professor de que nos fala Pinar (2007) e à atitude desconstrutivista apontada por Slattery (2006), enquanto caminhos a seguir para desenvolver o currículo e adaptá-lo às singularidades do público a quem se dirige, abrindo o caminho, quer para uma atitude de atenção à diferença, quer para a luta contra um currículo ao serviço de uma cultura dominante. Contudo, colocando-nos ao nível da realidade concreta e parafraseando Leite (1997) a distância entre as palavras dos que fazem investigação em educação e os atos daqueles que, todos os dias, em contexto de aula, concretizam a educação, é uma realidade.

Por esta razão, os dados que recolhemos a partir do trabalho empírico apontam para a importância de refletir sobre a articulação entre o campo da investigação e o contexto real. Esta importância é ainda mais relevante quando nos colocámos no plano da educação e multi/interculturalidade, uma vez que, e como afirmaram Golnick e Chin (2006), Banks (1993), Sleeter e Grant (2003), Davidman e Davidman (1997) e Nieto (2010) é uma educação que está comprometida num projeto sociopolítico de

criação de uma sociedade onde o pluralismo, nas suas diferentes formas, seja percebido como uma riqueza, uma sociedade onde os preconceitos, e a discriminação a eles associados, sejam reduzidos, uma sociedade onde exista justiça social.

8.5. PARA TERMINAR: AVALIAÇÃO CRÍTICA DO ESTUDO E REVISITAÇÃO DAS CONCLUSÕES.

8.5.1. AVALIAÇÃO CRÍTICA DO TRABALHO.

A nossa intenção, ao desenvolvermos o trabalho de investigação que apresentámos ao longo deste documento, foi estabelecida por um motivo enraizado na nossa realidade profissional. Exercendo a profissão docente há mais de 30 anos, fomos assistindo, quotidianamente, às mudanças que ocorreram dentro dos espaços escolares. As mudanças que atraíram a nossa atenção foram aquelas que se relacionavam com o perfil do aluno que hoje encontramos nas escolas. Fruto da erosão dos novos tempos, o perfil de aluno alterou-se, multiplicando-se numa diversidade de formas que veio chamar a atenção para especificidades que até aí não eram levadas em linha de conta e que colocavam desafios às práticas docentes. Foi esta constatação que nos motivou para a intenção que estabelecemos: quisemos saber como é que os professores percebem a diversidade dos alunos, que significado lhe atribuem e, sobretudo, de que modo as suas práticas pedagógicas reagem, ou não, à diversidade percebida. Situámos, pois, o trabalho no meio da vida que nos falava Sophia de Melo Breyner. A afirmação pretende destacar três ideias sobre as quais passamos refletir.

A primeira é a de que se trata de um trabalho que privilegia o contexto real e as pessoas reais que nele vivem. Este privilégio concedido “à vida”, determinou que o nosso estudo assumisse uma natureza exploratória que fez com que o desejo de compreender as ações dos sujeitos reais se sobrepusesse à intenção de elaborar leis explicativas e à intenção de verificar teorias. Compreender a “vida” que tínhamos à frente, e da qual nós próprios fazíamos parte, constituiu o princípio orientador que adotámos para a nossa investigação. Uma investigação que, fomos percebendo, ainda não tinha sido realizada, mas que se nos impôs enquanto investigadores situados no âmbito da educação e multi/interculturalidade. Com efeito, o processo de revisão de literatura confrontou-nos com uma diversidade de estudos que organizámos em três categorias diferentes. Numa primeira categoria situámos os estudos que adotavam o ponto de vista de uma ou outra forma de diversidade e o exploravam no campo da educação. Numa segunda categoria incluímos os estudos que, colocando-

se ao nível da educação multi/intercultural, analisavam o papel que lhe poderia caber no âmbito mais alargado da educação e da formação em educação. Por último, encontramos estudos que procuravam refletir sobre os processos que conduzem à concretização de uma educação multi/intercultural e os obstáculos que lhe são colocados.

A partir desta constatação impunha-se que se fosse mais atrás no sentido de perceber como é que os professores percebem a diversidade, como a entendem e como lhe reagem. Foi aqui que nos situámos movidos pelo desejo de, com o estudo, trazer uma mais-valia para a investigação no âmbito da educação e multi/interculturalidade

A segunda ideia que queremos destacar, tem a ver com a importância que quisemos dar à voz dos professores que trabalham no “meio da vida”. Juntamente com o posicionamento em relação à questão da diversidade, que expusemos acima, o modo como a voz do professor foi assumido constitui, a nosso ver, um ponto forte do trabalho, uma vez que se revestiu de alguns contornos particulares que, embora já apresentados, queremos aqui retomar para clarificar o seu significado.

O processo de revisão de literatura que levámos a efeito permitiu-nos perceber que a linha principal que tem sido explorada pelos estudos que privilegiam a voz do professor se baseia em histórias de vida. Pudemos verificar que as histórias de vida contadas pelos professores são postas ao serviço de uma reflexão que pode seguir várias direções: desde perceber o modo como o exercício da profissão é realizado, estudar o impacto desta ao nível da vida pessoal, passando pela percepção que o professor desenvolve a propósito da evolução que se vai registando no exercício da prática docente e, ainda, por contributos no domínio da formação de professores. Ao decidirmos dar a vez à voz dos professores, não quisemos seguir o caminho das histórias de vida, mas sim o da narrativa. Queremos dizer que privilegiámos a narração feita pelo professor, como meio de falar das suas experiências pessoais e profissionais, das suas conceções a respeito da diversidade e das descrições das suas atuações pedagógicas. Embora conscientes de que o que é narrado pode não coincidir com o que é, por via da interferência do sujeito que narra, acreditámos que só assim conseguíamos ser fiéis ao “meio da vida” em que nos quisemos situar desde o início. Por outras palavras, o que queremos dizer é que não fomos movidos, ao longo do desenvolvimento das entrevistas- os espaços narrativos que privilegiámos, por qualquer estratégia que nos permitisse “crivar” o que era dito daquilo que efetivamente é, mas antes, criar um ambiente natural da narrativa, uma vez que, para nós, era importante perceber as experiências, as conceções, as percepções tal como os professores as percebem e narram. Porque privilegiámos a voz do professor, não

completámos a nossa investigação com o recurso qualquer outro instrumento de recolha de dados que não fosse a narrativa e as notas de campo. Com estas últimas, pretendemos, apenas, registar as impressões que em nós foi deixando cada uma das entrevistas que realizámos e que tiveram como objetivo enriquecer o retrato que pretendíamos elaborar de cada um dos sujeitos que integraram o estudo.

Por último, e na linha das ideias que apresentámos, referimos a categorização das práticas pedagógicas em função de um “olhar” multi/intercultural, como um outro ponto relevante do estudo. Ao termo-nos situado no “meio da vida” e ao acedermos às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores que integram o estudo através da narrativa por eles produzida, aproximámo-nos, o mais possível, do contexto real. Esta aproximação permitiu-nos perceber e compreender de que modo a diversidade tem sido, ou não, integrada na atuação dos professores e proceder à sua categorização no âmbito da educação multi/intercultural e, deste modo, desenvolver uma outra perspetiva sobre a reflexão a realizar neste domínio. Uma vez que nos colocámos inicialmente no plano da diversidade em geral, sem atendermos a qualquer domínio de diversidade em particular- ainda que tivéssemos vindo a perceber a prevalência da classe social e das capacidades-, foi possível alargar o alcance da investigação em educação multi/intercultural, permitindo que esta deixe de estar confinada a contextos escolares específicos, normalmente associados a domínios como a cultura, a religião e a etnia.

Os pontos fortes da investigação convivem com algumas fragilidades das quais estamos conscientes. É destas fragilidades que nos propomos falar a partir deste momento.

Deixamos de lado as fragilidades que decorrem da metodologia que usámos, porque tivemos oportunidade de apontar as limitações que estão inerentes ao estudo que desenvolvemos, quando dedicámos um capítulo deste documento à apresentação da nossa opção metodológica.

O nosso estudo insere-se no âmbito de um paradigma qualitativo de investigação. Tomando como objeto de investigação sujeitos, assumindo como objetivo da investigação conhecer a perceção que os sujeitos têm da diversidade e o impacto que esta mesma perceção tem ao nível das suas práticas pedagógicas, sempre no pressuposto de que seria a voz de cada um dos sujeitos que iríamos privilegiar, a opção por um paradigma qualitativo pareceu-nos natural. São várias as limitações que são colocadas ao desenvolvimento de uma investigação de caráter qualitativo, contudo, a mais frequente prende-se com o facto de ser um estudo desenvolvido a partir de sujeitos, que se traduz no estatuto epistemológico que é conferido à subjetividade e da qual decorre o problema da validação externa dos resultados. A este

respeito seguimos Bogdan e Biklen (1999) que consideram que, apesar da especificidade que os caracteriza, os estudos qualitativos não podem ser considerados “ensaios impressionistas elaborados após uma visita rápida a determinado local ou após conversas com uns quantos sujeitos” (1999:67), uma vez que o seu objetivo principal é “o de construir um conhecimento e não de dar opiniões sobre determinado contexto” (1999:67).

No desenvolvimento do trabalho de campo as afirmações de Bogdan e Biklen (1999) serviram-nos de guia de ação. Assim, procurámos enriquecer, o mais possível, o objeto da nossa investigação, fazendo com que integrasse sujeitos das diferentes organizações escolares existentes no concelho e que em cada uma fosse respeitado o critério que serviu de base à construção da amostra e que foi o dos ciclos da carreira docente de Huberman (1993; 2007). Como tivemos a oportunidade de referir, tal revelou-se impossível e, por esta razão, o nosso objeto de investigação acabou por ser constituído por 13 professoras distribuídas por estabelecimentos que integram cada uma das organizações escolares existentes. Na prática, este facto fez com que investigação assumisse a configuração de um estudo de múltiplos casos. Não o tendo sido, este modo de operar permitiu-nos obter dados relativos a sujeitos que, apesar de terem contextos profissionais diferentes e diferentes percursos profissionais e pessoais, partilhavam entre si características, nomeadamente o de se encontrarem no mesmo momento do ciclo da carreira docente, possibilitando que procedêssemos a uma espécie de triangulação dos dados recolhidos.

O facto de termos recorrido à entrevista não estruturada permitiu-nos recolher grandes quantidades de dados a respeito de cada um dos sujeitos de investigação. Os dados foram submetidos a diferentes processos de análise e de tratamento. Neste trabalho deixámo-nos orientar por Marshall (1996) e, por esta razão, para cada um dos sujeitos foi dada atenção a todos os aspetos referidos durante a entrevista e não apenas àqueles que revelam ser transversais.

Não obstante, há alguns pontos relacionados com o objeto de investigação que, apesar dos esforços por nós realizados, imprimem alguma fragilidade ao estudo. Para além da fragilidade que decorre do modo como procedemos à seleção dos sujeitos que integram a amostra¹⁶⁴, salientamos o facto de estes serem todos do género feminino e ainda o facto de se relacionarem com diferentes contextos de ensino. Lembramos que entrevistámos professoras que se encontravam a trabalhar ao nível da Educação Especial, no Ensino Pré-Escolar, no 1.º Ciclo, nos 2.º Ciclo e 3.º Ciclos

¹⁶⁴ No Capítulo IV, ponto 4.2, tivemos a oportunidade de proceder à sua enumeração.

e no Ensino Secundário. Uma das professoras trabalhava simultaneamente na escola regular e na escola no estabelecimento prisional; duas das professoras que entrevistámos exerceram durante vários anos a profissão docente ao nível do 1.º Ciclo, encontrando-se na altura em que lhes realizámos a entrevista, uma na Educação Especial e outra no 2.º Ciclo; temos ainda três professoras que ocupavam posições ao nível dos órgãos de gesto da escola; por último ouvimos professoras que desenvolvem toda a sua atuação apenas em contexto de aula. No trabalho de análise e de tratamento dos dados optámos por não escamotear nenhum destas situações, assumindo a sua apresentação de um modo inequívoco de forma a que os resultados pudessem ser devidamente enquadrados.

As fragilidades acabadas de apresentar foram sendo compreendidas a partir da natureza exploratória do estudo. Com efeito, uma vez que o nosso objetivo não era o de elaborar leis explicativas, nem o de verificar uma teoria, mas o de compreender, moveu-nos uma intenção de tornar a investigação o mais rica possível no que diz respeito aos dados recolhidos, procurar compreendê-los e apontar caminhos a serem explorados por estudos futuros.

8.5.2. REVISITAÇÃO DAS CONCLUSÕES.

Lembramos como tudo começou: a constatação de que a diversidade faz parte do código genético de um momento de aula. Efetivamente, quando entra numa sala de aula o professor percebe que os alunos são diferentes. As diferenças físicas são as primeiras a serem percecionadas: os alunos são diferentes quanto ao tamanho, ao peso, à cor da pele, ao tipo de cabelo. À medida que o contacto vai decorrendo, outras diferenças começam a ser percebidas: as que resultam do facto de serem oriundos de contextos sociais, culturais, económicos e familiares diferentes. Seguem-se as diferenças que decorrem dos modos e tempos de aprendizagem, até às diferenças relacionadas como o que se é capaz de aprender.

Foi esta constatação que nos levou a estabelecer o problema de investigação que neste momento retomamos: compreender a perceção que os professores têm da diversidade, o(s) entendimento(s) que dela desenvolvem e o(s) modo(s) como lhe reagem, ou não, na sua atuação pedagógica. Uma vez que a investigação se desenvolve no âmbito de um doutoramento em Educação e Interculturalidade, estabelecemos como objetivo proceder à categorização das práticas pedagógicas a partir de um “olhar” multi/intercultural sobre a educação.

Apesar de nos termos baseado num quadro teórico, não agimos como investigadores que procuram, no domínio empírico, proceder à verificação de teorias. Também não procurámos agir como aqueles investigadores que, com base nos dados recolhidos pelo trabalho empírico, procuram elaborar leis gerais. O caminho que seguimos foi outro e foi estabelecido pela natureza exploratória do estudo que determinou o privilégio que concedemos ao plano da realidade vivida. Foi no “meio da vida” constituída pelas cinco organizações escolares existentes num concelho periférico do distrito do Porto que nos colocámos de forma a compreender como os 13 sujeitos, que integraram a amostra, reagem à diversidade que percecionavam nos seus alunos. Partimos, por esta razão, da prática, que procurámos compreender à luz de uma rede de conceitos escolhidos em função do problema de investigação.

Na sequência do trabalho de campo recolhemos dados que, depois de tratados e analisados, nos permitiram chegar a algumas ideias que aqui apresentámos em jeito de síntese.

- Os professores que integraram o estudo, quando confrontados com os alunos, afirmam que os alunos são diferentes e a diferença é percecionada em termos de classe social e de capacidades. A classe social e as capacidades são, pois, os domínios de diversidade mais percecionados;
- os dados apontam para a não existência de uma unanimidade no entendimento que os sujeitos, que participaram do estudo, têm de cada um dos domínios de diversidade percecionados. Esta ausência de unanimidade é evidente sobretudo ao nível da classe social. No que se refere às capacidades é recorrente a sua associação às necessidades educativas especiais e uma interpretação deficitária;
- os dados apontam, ainda, para a não existência de unanimidade, entre os sujeitos de investigação, quanto ao modo como entendem a relação entre a classe social e a aprendizagem. Em confronto com esta ideia, encontramos uma quase unanimidade no que diz respeito à relação entre capacidades e aprendizagem;
- a análise dos dados permitiu perceber que, enquanto a percepção da diferença de capacidades, por si só, é geradora de uma alteração da prática pedagógica, o mesmo não acontece com a classe social;
- a ter em conta os dados recolhidos, as professoras que integraram o estudo revelaram ser sensíveis à diversidade, contudo, na generalidade, a percepção

da diversidade não tem um impacto relevante ao nível da atuação que desenvolvem em contexto de sala de aula;

- a categorização das práticas pedagógicas dos sujeitos de investigação em função de um “olhar” multi/intercultural sobre a educação, permitiu perceber que, quando foi possível realizar, na maioria dos casos se situam nos níveis mais básicos de integração da diversidade: o nível contributivo e o nível aditivo.

Lembramos, agora, alguns dos dados a ter em conta para a compreensão das ideias acabadas de apresentar e que tivemos a oportunidade de explorar:

- as experiências pessoais e profissionais dos sujeitos;
- ausência de um conhecimento de base, revelada pelos sujeitos que integram a investigação, sobre o papel da classe social ao nível da aprendizagem;
- o facto da maioria das professoras que entrevistámos terem tido uma formação inicial que se desenvolveu à luz da teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget;
- o papel desempenhado por uma política educativa, nomeadamente por uma atitude ziguezagueante, no que se refere ao espaço a conceder à diversidade e pela pressão que essa mesma política exerce, sobretudo ao nível da avaliação externa.

Na atualidade, nas escolas, assistimos à coexistência de indivíduos oriundos de contextos diversificados. Neste cenário, a questão da diversidade não é uma questão irrelevante. A diversidade que o professor percebe, o entendimento que dela tem, bem como o da sua relação com a aprendizagem, têm impacto ao nível da atuação pedagógica que é desenvolvida e pode determinar a exclusão daquele(s) que vivem à margem de um modo de ensinar e de uma conceção de aprendizagem padronizados, veiculados pela cultura dominante- ao serviço da qual se encontra a instituição escolar (Bourdieu & Passeron, 1996; Connell, 1993)- e que são construídos no pressuposto de que se deve ensinar a todos da mesma maneira, porque todos aprendem da mesma forma. Mas, se a questão da diversidade é uma questão relevante para a atuação do professor, porque dela pode depender a exclusão social de uma parte dos alunos, também o deve ser para o Estado. Enquanto responsável pela instituição que é Escola, o Estado, exercendo a função de regulamentador, pode promover a exclusão social ao definir um currículo uniforme e ao impor que a todos seja ensinado o mesmo.

No relatório elaborado para a UNESCO pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, com o título, *Educação. Um Tesouro a descobrir*, em determinado momento escreve-se:

Para dar à educação o lugar central que lhe cabe na dinâmica social, convém, em primeiro lugar, salvaguardar a sua função de cadinho, combatendo todas as formas de exclusão. Há que conduzir, ou reconduzir, para o sistema educativo todos os que dela andam afastados ou que o abandonaram, porque o ensino prestado não se adaptava ao seu caso (1996:49).

As escolas, apesar de não serem os únicos espaços onde se procede à educação dos indivíduos, nos dias de hoje constituem-se como os espaços privilegiados para o desenvolvimento da educação formal. No capítulo introdutório referimos que nos movia uma conceção de educação como projeto antropológico. Na altura colocámo-nos do lado das propostas desenvolvidas por Adalberto Dias de Carvalho (1998; 2000;2001) que conferem à educação a tarefa de pro-jetar o homem, de o “empurrar” para um outro estado que não o do presente em que se encontra. É nosso entendimento que a Escola só poderá garantir esta função de educação se assumir as diferenças que nela con-vivem, trabalhando para que não sejam escamoteadas por pedagogias realizadas na primeira e na terceira pessoas (Carvalho, 1998), que as marginaliza, no primeiro caso, que as reprime, no segundo. Face às diferenças, a ação pedagógica do professor deve ser movida pela intenção de as misturar, de as envolver, não para se anularem, mas para se enriquecerem mutuamente. Aproximamo-nos de uma pedagogia de educação na segunda pessoa de que os fala Louis Not (1989), onde

... cada um é centro de iniciativas e de ações articuladas às do outro. Cada um é um EU e o outro um Tu ao qual se dirige, o que faz de cada um, ao mesmo tempo um Eu (que se dirige ao outro) e um TU (ao qual o outro se dirige). (Not,1989, citado em Carvalho, 1998:26).

Educar na segunda pessoa pressupõe uma ação pedagógica percorrida pela distinção entre o *eu* e o *tu*, uma ação pedagógica baseada numa relação recíproca entre aquele que ensina e aquele que aprende.

A reciprocidade da relação remete para a ideia de um movimento circular impulsionado pelos estímulos de um professor que fornece informações e meios de aprendizagem conjuntamente com um apoio sistemático ao esclarecimento e realização dos objetivos de ensino a que o aluno deverá reagir informando e orientando, por seu turno, as intervenções informadoras descritas (Carvalho, 1998:26).

A dinâmica envolvida numa pedagogia na segunda pessoa é, a nosso ver, aquela que leva em conta a diversidade e que a assume como uma riqueza. Educar na segunda pessoa é, por esta razão, trabalhar no sentido de permitir à educação revelar a sua natureza antropológica ao contribuir para a aceitação do pluralismo e para a promoção da tolerância, essenciais no enriquecimento cultural e cívico das sociedades. Simultaneamente, educar na segunda pessoa, tendo em conta a diversidade, é conferir à atuação pedagógica uma dimensão de utopia no sentido que lhe foi conferido por Bloch (s/d), ou seja, não no sentido grego de quimera, de ilusão, mas como o desejável. Neste contexto, quando afirmamos que a atenção à diversidade confere ao trabalho pedagógico uma dimensão utópica, o que pretendemos dizer é que estamos perante uma atuação pedagógica que permite a pro-jeção de quem nela participa para um estado desejável, imprimindo-lhe uma dimensão ética.

Ao adotarmos a questão da diversidade como cenário para o nosso estudo, ao termos formulado o problema de investigação em torno do modo como a diversidade é percecionada pelos professores e de como estes lhe reagem na sua atuação pedagógica quotidiana, foi nosso objetivo compreender como, no plano empírico, a questão da diversidade é assumida e vivida, conscientes que estamos da sua relevância para a educação de crianças e jovens que é feita nas escolas e, através deles, para a sociedade que desejamos ter.

O estudo que desenvolvemos permitiu perceber que há ainda um caminho a percorrer. Com a análise dos dados que recolhemos a partir do trabalho de campo, com as propostas que fomos apresentando para os compreender, com as implicações que fomos inferindo, quisemos dar um contributo que fosse uma mais-valia para a investigação no âmbito da educação e multi/interculturalidade.

Agora só me resta ouvir,
Para juntar o que oiço a este canto, para
deixar que os sons contribuam para ele.

Walt Whitman

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris : Anthropos.
- Abdallah-Pretceille, M. (2005). Pour un humanisme du divers. *Revue Vie Sociale et Traitements*, (87), 34-41.
- Abdallah-Pretceille, M. (2011). La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme. *Linguarum Arena 2*. Recuperado em março de 2015 em : <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9824.pdf> .
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Prática de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta. Acedido em dezembro de 2012 em: <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2028>
- Almeida, L., Guisande, M.A., Soares, A. & Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no ensino superior em Portugal. Questões de género, origem sócio – cultural e percurso académico dos alunos. *Psicológica: Reflexão e Crítica*, 19 (3), 507-514.
- Alvermann, D. E., Commeyras, M., Young, J.P., Randall, S. & Hinson, D. (1997). Interrupting gendered discursive practices in classroom talk about texts: easy to think about, difficult to do. *Journal of Literacy Research*, 29(1), 73-104.
- Alves, J.M. (2010). Reinventar a escola para redescobrir as pessoas. *Revista interdisciplinar sobre o Desenvolvimento Humano*, 1, 67-74.
- Alves, J.M. (2014). Exames: mitos e realidades. In J. Machado & J.M. Alves (Orgs.), *Melhorar a escola. Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e Políticas Educativas* (155-169). Porto: Universidade Católica Editora.
- Alves, M.J. & Azevedo, J. (org.) (2010). *Projeto Fénix. Mais sucesso para todos. Memórias e dinâmicas do sucesso escolar*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Alves, M.J. & Moreira, T. L. (org.) (2012). *Projeto Fénix: As artes de voo e as ciências da navegação*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Amâncio, L. (1993). Género – Representações e Identidades. *Sociologia- Problemas e Práticas*, 4, 127-140.
- Amâncio, L. (1994). *Masculino e Feminino. A construção social da diferença*. Porto: Afrontamento.
- Amâncio, L. (1999). Género e educação em Portugal: mitos e realidades. In em F. Neto, T. Joaquim, R. Soares & T. Pinto (orgs.), *Igualdade de oportunidades: género e educação* (198-207). Lisboa: Universidade Aberta.
- Amâncio, L. (2003). O género no discurso das ciências sociais. *Análise Social*, 37(168), 687-714.
- Anyon, J. (1981a). Social class and school knowledge. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 3-42.
- Anyon, J. (1981b). Elementary schooling and the distinctions of social class. *Interchange on Educational Policy*, 12(2-3), 118-132.

- Archer, L. (2008). The impossibility of minority ethnic educational 'success'? An examination of the discourses of teachers and pupils in british secondary schools. *European Educational Research Journal*, 7(1), 89-107.
- Aristóteles. (2006). *Ética a Nicómaco*. Lisboa: Quetzal Editores (Trad.do grego por António Caeiro).
- Arnaus, R. (1995). Voces que cuentan y voces que interpretan. In J. Larossa, R. Arnaus, V. Ferrer, N.P. DeLara, F.M. Connelly, D.J. Clandinin, et.al, *Déjame que te Cuente. Ensaio sobre narrativa y educación* (61-78). Barcelona: Editorial Laertes
- Arón, A. & Milicic, N. (1999). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Revista Psyke*, 2(9), 117-123.
- Arón, A. & Milicic, N. (2000). Desgaste profesional y clima social escolar. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32(3), 447-466.
- Atkinson, R. (1998). *The life story interview*. Sage University papers series on qualitative research methods, vol44. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Atkinson, P. & Hammersley, M. (1998). Ethnography and participant observation. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (110-136). California: Sage.
- Atkinson, R. (2002). The life story interview. In J.F. Gubrium & J. A. Holstein (Eds.), *Handbook of interview research. Context & method* (121-140). Thousand Oakes: Sage Publications.
- Au, K. H. (1993). Social constructivism and the school literacy learning of students of diverse backgrounds. *Journal of Literacy Research*, 30(2), 297- 319.
- Audet, G. (2003). « Récites de Pratique » et formation à la diversité culturelle. In M. Abdallah-Preteuille, *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers* (110-127). Paris : Anthropos.
- Ball, S. J. & Goodson, I.F. (2005). Understanding teachers: concepts and contexts. In S. J. Ball & I.F. Goodson (Eds.), *Teachers' lives and careers* (1-26). Philadelphia: Taylor & Francis.
- Banks, J. (1972). Imperatives in ethnic minority education In J. A. Banks, (Ed.) *Race, culture, and education. The selected works of James A. Banks* (109-114). New York: Routledge.
- Banks, J. (1973). Teaching for ethnic literacy. A comparative approach. In J. A. Banks, (Ed.) *Race, Culture, and Education. The selected works of James A. Banks* (55-69). New York: Routledge.
- Banks, J. (1976). Ethnic studies as a process of curriculum reform. In J. A. Banks, (Ed.) *Race, Culture, and Education. The selected works of James A. Banks* (109-114). New York: Routledge.
- Banks, J. (1988). Approaches to multicultural curriculum reform. In J. A. Banks, (Ed.) *Race, Culture, and Education. The selected works of James A. Banks* (140-144). New York: Routledge.
- Banks, J. (1989). Black youth in predominantly white suburbs. In R.J. Jones (Ed.) *Black adolescents* (65-77). Berkeley, CA: Cobb & Henry Publishers.

- Banks, J. (1993). Multicultural Education. Development dimensions and challenges. In J. A. Banks, (Ed.) *Race, Culture, and Education. The selected works of James A. Banks* (199-213). New York: Routledge.
- Banks, J. (2005). Democracy, diversity, and social justice. Educating citizens in a global age. The 29th Annual Faculty lecture. Presented March 3, 2005, to the University of Washington campus community, Seattle, WA. In J. A. Banks, (Ed.) *Race, culture, and education. The selected works of James A. Banks* (199-213). London; New York: Routledge.
- Banks, J. (2007). Introduction. In J. A. Banks, (Ed.) *Race, Culture, and Education. The selected works of James A. Banks* (1-16). London; New York: Routledge.
- Banks, J. (2013a). Multicultural education: issues and goals. In, J.A Banks & Cherry A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural education. Issues and perspectives* (3-23). United States of America: Wiley.
- Banks, J. (2013b). Approaches to multicultural education curriculum reform. In, J.A Banks & Cherry A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural education. Issues and perspectives* (181-199). United States of America: Wiley.
- Barthes, R. (1996). Introduction à l'analyse structurale des récites. In, Communications 8, 1996. Recherches Sémiologiques : L'analyse Structurale du récit. 1-27. Recuperado em março de 2015 em: www.persee.fr/web/revues/home/prescript/comm_0588--8018_1996_num_8_1_111
- Becker, H.S. (1952). Social-class variations in the teacher-pupil relationship. *Journal of Educational Sociology*, 25(8), 451- 465.
- Bell, E. & Golombisky, K. (2004). Voices and silences in our classrooms: strategies for mapping trails among sex/gender, race and class. *Women's Studies Communications*, 27(3), 294-328.
- Bell, J.S. (2002) Narrative Inquiry: more than just telling stories. *TESOL Quarterly*, 36(2), 207-213.
- Benavente, A., Costa, A.F., Machado, F. & Neves, M.C. (1987). *Do outro lado da escola* (3.^a ed.). Lisboa: Editorial Teorema.
- Benavente, A. & Salgado, L. (1991). Práticas culturais, modos de vida e escolarização. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 33, 243-252.
- Bhabha, H.K. (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Bicard, S.C. & Heward, W.L. (2013). Educational equality for students with disabilities. In J.A Banks & Cherry A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural Education. Issues and Perspectives* (245-266). United States of America: Wiley.
- Bloch. E.(s/d). *The principal of hope*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press. Recuperado em fevereiro de 2016 em: <http://shifter-magazine.com/wp-content/uploads/2015/11/Bloch-Principle-of-Hope.pdf>
- Bloom, D. a E. (2004). Globalization and education. An economic perspective. In Marcelo M. Suárez-Orozco & Desirée Baolian Qin-Hilliard (Eds.), *Globalization culture and Education in the New Millennium* (56-77). London: University of California Press.

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1999). *Investigação Qualitativa em Educação* (2.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Bolivar, A.B. (2002). De nobis ipsis silemos? Epistemologia de la investigación biográfico. *Narrativa En Educación*,4(1), 1-26.
- Bourdieu, P. (2012). *Language and symbolic power* (12.th ed.). Cambridge: Polity.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J.E. Richardson (Ed.), *Handbook of theory of research for the sociology of education* (241-258). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (2.^a ed.). México: Editorial Laia S.A.
- Brunner, J. (2004). Life as narrative. *Social Research*,71(3),691-710 (ed. original, 1987).
- Brunner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, M.A: Harvard University Press.
- Buchmann, C., DiPrete, T.A. & Mac Daniel, A. (2008). Gender inequalities in education. *Annual Review of Sociology*, 34,319-337.
- Bucholz, L. & Sheffler, L. (2009). Creating a warm and inclusive classroom environment. Planning for all children to feel welcome. *Electronic Journal for Inclusive Education*,2(4), 1-13. Recuperado em janeiro de 2015 em: <http://corescholar.libraries.wright.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1102&context=ejie>
- Bueno, B. O. (2002). The biographical method and the teacher's life histories studies: the issue of subjectivity. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 28(1), 11-30.
- Bullivant, B. (1983). *The pluralist dilemma in education. Six case studies* (2.nd ed.). Sydney: George Allen &Unwin (Publishers).
- Bussey, K. & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106,676-713.
- Butt, R., Raymond, D., MacCue, G., & Yamagishi, L. (1992). Collaborative autobiography and the teacher's voice. In I.F. Goodson (Ed.), *Studying Teacher's Lives* (51-98). London: Routledge.
- Breyner, M. S. (2014). *Contos Exemplares* (39.^aed.). Lisboa: Assíio & Alvim.
- Brofenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, July, 513-531.
- Brophy, J.E. (1979). Teacher behavior and student learning. *Educational Leadership*, October 1979, 33-38. Recuperado em junho de 2016 em: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_197910_brophy.pdf
- Brozo, W.G. (2010). *To be a boy, to be a reader: Engaging teen and preteen boys in active literacy* (2nd ed). Newark, DE: International Reading Association.
- Byram, M. (2003). On being "bicultural" and "intercultural". In G. Alred, M. Byram, & M. Fleming (Eds.), *Intercultural experience and education* (50-66). N.Y.: Multilingual Matters.

- Byram, M. (2006). Language and teaching for intercultural Citizenship. Recuperado em janeiro de 2013 em: <http://www.nzalt.org.nz/whitepapers/1.pdf>
- Byram, M. (2009). Intercultural competence in foreign language education. In D.K. Deardorff (Ed.), *The Sage handbook of intercultural competence* (321-332). Washington: Sage.
- Caine, V. & Steeves, P (2009). Imagining and playfulness in narrative inquiry. *International Journal of Education & Arts*, 10 (25), 1-14. Consultado em julho de 2015 em <http://www.ijea.org/v10n25/>
- Camilleri, C. (1993). Les conditions structurelles de l'interculturel. *Revue Française de Pédagogie*. (103), 43-50. Recuperado em dezembro de 2015 em: http://persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_05567807_num_103_1_1296
- Carmo, H., & Ferreira, M.M. (2008). *Metodologia da investigação- Guia para a auto-aprendizagem* (2.ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta
- Carneiro, R. (2008). A educação intercultural. In Lages, M., Matos, T. (Org.), *Portugal: percursos de interculturalidade*, (IV),49-120. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Carter, K. (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*,22(1), 5-12.
- Carvalho, D.A. (1992). *A educação como projeto antropológico* (2.ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, D.A. (2000). *A contemporaneidade como utopia*. Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, D. A. (2001). A Filosofia da educação: perspectivas e perplexidades. In A. Dias de Carvalho (org.), *Filosofia da Educação: Temas e Problemas* (11-35). Porto: Edições Afrontamento.
- Casa - Nova, M. J. (2001). Etnicidade e classes sociais: em torno do valor heurístico da conceptualização da etnia como categoria social. *Educação, Sociedade & Culturas*, 16, 63-82.
- Casa - Nova, M. J. (2004). *Políticas sociais e educativas públicas, direitos humanos e diferença cultural*. Comunicação apresentada no VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra, 16, 17 e 18 de setembro.
- Casa - Nova, M. J.(2005a). Etnicidade e educação familiar: o caso dos ciganos. *Teoria e Prática da Educação*, 8(2),207-214.
- Casa - Nova, M. J.(2005b). (I) migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspectivas. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas de Educação*,13(47),81-216.
- Casa - Nova, M. J. (2006). A relação dos ciganos com a escola pública: contributo para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. *Interacções*, 2,155-182.
- Cassidy, S. (2004). Learning Styles: An overview of theories, models, and Measures. *Educational Psychology*,4(4)419-444.

- Cavaco, H.M. (1990). Retrato do professor enquanto jovem. *Revista Crítica de Ciências Sociais*,29, (121-139).
- Cavaco, H.M. (2008). Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (155-191). Porto: Porto Editora.
- Chase, S. E. (2011). Narrative inquiry. Still a field in the making. In Normam K. Denzin, & Yvonna S. Lincoln (Eds.) *The sage handbook of qualitative research* (421-434). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Christianakis, M. (2010). Lessons for Life: Roma Children, Communal Practices, and the Global Marketplace. *Perspectives on Urban Education*, Fall,11-17.
- Clandinin, D.J. & Connelly, M. F. (2000). *Narrative inquiry. Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Clandinin, D.J., Pushor, D. & Orr, A.M. (2007). Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of Teacher Education*,58(1),21- 35.
- Clandinin, D.J. & Rosiek, J. (2007). Mapping a landscape of narrative inquiry. Borderland spaces and tensions. In D.J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology* (35-75). Thousand Oakes: Sage Publications, Inc.
- Cochran-Smith, M. (1995). Uncertain allies: understanding the boundaries of race and teaching. *Harvard Educational Review*, 65 4),541-570.
- Cochran-Smith, M. (2000). Blind vision: unlearning racism in teacher education. *Harvard Educational Review*, 70 2),157-190.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. & Ecclestone, K.(2008). *Learning Styles and Pedagogy in post-16 learning. A systematic and critical review*. London: Learning and Skill Research Centre.
- Connell, R.W. (1993). *Schools and the social justice*. Philadelphia: Temple University Press.
- Connelly, M. F., & Clandinin, D. J. (1986). *On narrative method. Biography and narrative unities in the study of teaching*. Eric SPO28-389. Recuperado em março de 2014 em : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED277664.pdf>
- Connelly, M. F., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of Experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19 (5), 2-14.
- Conway, M.A. (1990). *Autobiographical memory: an introduction*. Buckingham: Open University Press.
- Conway, M.A. (2005). Memory and the self. *Journal of Memory and Language*, 53, 594-628.
- Conway, M.A. & Pleydell-Pearce, C.W. (2000). The construction of autobiographical memory in the self-memory system. *Psychological Review*,107(2),261-288.
- Cornelius, L.L. & Herrenkohl, L. R. (2004). Power in the classroom. Ow the classroom environment shapes students' relationships with each other and with concepts. *Cognition and Instruction*,22(4),467-498.
- Cortesão, L. (2013). Gulliver entre gigantes. Na tensão entre estrutura e agência, que significados para a educação. *Educação, Sociedade & Cultura*,39, 159-181.

- Cortesão, L., & Pacheco, N. (1991). Interculturalismo e realidade portuguesa. *Inovação: Revista do Instituto de Inovação Educacional*,4(2/3),33-44.
- Cortesão, L. & Stoer, S. (1996). A Interculturalidade e educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas. *Inovação: Revista do Instituto de Inovação Educacional*, 9,35-51.
- Cortesão, L. & Stoer, S. (1997). Investigação-Ação e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. *Educação, Sociedade & Cultura*,7,7-28.
- Cortesão, L., Magalhães, A.M., & Stoer, S. (2001). Mapeando decisões no campo da educação no âmbito do processo de realização das políticas educativas. *Educação, Sociedade & Culturas*,15,45-58.
- Cortesão, L., Stoer, S., Casa - Nova, M. J., & Trindade, R. (2005). *Pontes para outras viagens. Escola e comunidade cigana: representações recíprocas*. Porto: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Costa, P.A., Zamora, H.A. & Gutiérrez, C.G. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfóques Educativos* 5(1),117-135.
- Craig, S. (2006). Why is dissemination so difficult? The nature of teacher knowledge and the spread of curriculum reform. *American Educational Journal*,43(2),257-293.
- Craig, S. (2007). Story constellations: A narrative approach to contextualizing teachers' knowledge of school reform. *Teaching and Teacher Education* 23(2), 173-188.
- Cuche, D. (2010). *La notion de culture dans les sciences sociales* (4^{ème} ed.). Paris: Éditions La Découvert.
- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in social science research*. London: Sage Publications.
- Damen, L. (1987). *Culture learning: The fifth dimension in the language classroom*. Reading, MA: Addison-Wesley Publications.
- Davidman, L. & Davidman, P.T. (1997). *Teaching with a multicultural perspective: A practical guide* (2.ª ed.). New York: Longman.
- Day, C. (2004). *A passion for teaching*. New York: RoutledgeFalmer.
- Deardorff, D.K. (2004). Internationalization: in search of intercultural competence. *International Educator*,13-15. Consultado em janeiro de 2012 em:<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.464.2361&rep=rep1&type=pdf>
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*,10 (3), 241-266.
- Deardorff, D. K. (2009). Implementing intercultural competence assessment. In D. K. Deardorff (Ed.), *The Sage handbook of intercultural competence* (447- 491). Washington: Sage.
- Debray, R. (2007). *Un mythe contemporain : le dialogue des civilisations*. Paris: C.N.R.S.

- Deleuze, G. & Guattari, F. (1992). *O que é a filosofia?* Lisboa: Editorial Presença.
- Delgado-Gaitan, C. (1991). Involving parents in the schools: a process of empowerment. *American Journal of Education*, 100(1),20-46.
- Delors, J., Al-mufti, I. Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B. et. al (2005) *Educação um Tesouro a Descobrir* (9.ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Delpit, L. (1998). The silenced dialogue. Power and pedagogy in educating other people's children. *Harvard Educational Review*, 58(3),280-298.
- Delpit, L. (2008). No one should judge another soul. In L. Delpit & Dowdy, J.K. (Eds.), *The skin that we speak. Thoughts on language and culture in the classroom* (ix-xxvi). New York: The New Press.
- Delpit, L. (2008). No kinda sense. In L. Delpit & Dowdy, J.K. (Eds.), *The skin that we speak. Thoughts on language and culture in the classroom* (31-48). New York: The New Press.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2011). Introduction. The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *The handbook of qualitative research* (1-19). Thousand Oaks : Sage.
- Derrida, J. (1979). *L'écriture et la différence* (2.ª ed.). Paris : Éditions du Seuil.
- Dervin, F. (2012). *Impostures interculturelles* (2.ª ed.). Paris : Le Harmattan.
- Dicionário de Latim-Português. (1994). (2.ª ed.) Porto: Porto Editora.
- Dicionário de Português-Português. (1996). (7.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Dicionário de Grego-Português. (1990). (7.ª ed). Braga: Livraria Apostolado da Imprensa.
- Dominicé, P. (2003). *L'histoire de vie comme processus de formation* (3.ª ed.). Paris: Edition L'Harmattan.
- Dominicé, P. (2006). A formação de adultos confrontada pelo imoportivo biográfico-*Educação e Pesquisa*,32(2),345-357.
- Eco, H. (1999). *Kant e o Ornitorrinco*.Lisboa: Difel.
- Eliot, L. (2000). *What's going on in there? How the brain and mind develop in the first five years of life* (2ª ed.). New York: Bantam Books.
- Eliot, L. (2012). *Pink brain, blue brain. How small differences grow into troublesome gaps-and what we can do about it* (3.ª ed). Oxford: Oneworld Publications.
- Erikson, E. (1985). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica.
- Esteve, J. M. (2008). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (93-124). Porto : Porto Editora.
- Fantini, A. (2000). A central concern : developing intercultural competence. In A. Fantini (Ed.), *Addressing intercultural education, training & service* (25-33). Brattleboro, Vermont USA: School for International Training.

- Ferrarotti, F. (1981). *On the Autonomy of the Biographical Method*. Recuperado em maio de 2013 em: http://metodo3.sociales.uba.ar/files/2015/03/DC_46_Almendros_2008.pdf
- Filck, U., Kardorff, E. & Steinke, I. (2004). What is qualitative research? An introduction to the field. In U. Flick, E. Kardorff & I. Steinke (Eds.), *Companion to qualitative research* (5-11). London: Sage Publications.
- Finger, M. (1989). L'approche biographique face aux sciences sociales : le problème du sujet dans la recherche sociale. *Revue européenne des sciences sociales*, 27(83), 217-246.
- Finkbeiner, C. (2009). Using human global positioning system' as a navigation tool to the hidden dimension of culture. In A. Feng, M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Becoming Interculturally Competent through Education and Training* (151-173). N.Y.: Multilingual Matters.
- Finkbeiner, C & Koplín, C (2002, October). A cooperative approach for facilitating Intercultural education. *Reading Online*, 6 (3). Recuperado em 16 de janeiro de 2013 em: http://www.redaingonline.org/newliteracies/lit_index.asp?HREF=finkbeiner/index.html
- Finkbeiner, C., & Fehling, S. (2006). Investigating the role of awareness and multiple perspectives in intercultural education. In P.R. Schmidt & C. Finkbeiner (Eds.), *The ABC's of cultural understanding and communication: national and international adaptations* (93-110). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Finkbeiner, C., & Knierim, M. (2006). The ABC's as a starting point and goal. The online intercultural exchange project (ICE). In P.R. Schmidt & C. Finkbeiner (Eds.), *ABC'S of Cultural Understanding and Communication. National and International Adaptations* (213-244). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Fischer, B. B. & Fischer, L. (1979). Styles in Teaching and Learning. *Educational Leadership*, 245-254.
- Fivush, R. (2008). Remembering and reminiscing: how individual lives are constructed in family narratives. *Memory Studies*, 1(1), 49-58.
- Fivush, R. & Fromhoff, F. A. (1988). Style and structure in mother-child conversations about the past. *Discourse Processes*, 11, 337-355. Recuperado em maio de 2013 e disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/01638538809544707>
- Fivush, R., Haden, C. & Adam, S. (1995). Structure and coherence of preschoolers' personal narratives over time: implications for childhood amnesia. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60 (1), 32-56.
- Fleuri, R.M. (2003). Intercultura e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, N.º 23, 16-35.
- Folquet, M.A. (1999). A Influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5(5) 5-12.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2008). Currículo e Organização. As equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, 8(1) 5-16.

- Formosinho, J. & Machado, J. (2014). As equipas educativas e o desenvolvimento da escola e dos professores. In J. Machado & J.M. Alves (Orgs.), *Melhorar a Escola. Sucesso escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (pp.91-105). Porto : Universidade Católica Editora.
- Foucault, M. (1976). *L'archeologie du savoir*. Paris : Éditions Gallimard.
- Gay, G. (2010). *Culturally Responsive Teaching. Theory, Research, and Practice* (2.nd ed.). New York: Teacher College Press, Columbia University.
- Gay, G. (2002). Culturally responsive teaching in special education for ethnically diverse students: setting the stage. *Qualitative Studies in Education*, 15(6),613-629.
- Gay, G. (s/d). A synthesis of scholarship in multicultural education. Recuperado em maio de 2013 em: http://education.washington.edu/areas/ci/profiles/documents/gay_synth_schol_multicultural.pdf
- Gay, G. Kirkland, K. (2003). Developing cultural critical consciousness and self-reflection in preservice teacher education. *Theory into Practice*, 42 (3), 181-187.
- Gil, A.C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4.^a ed.). São Paulo: Editora Atlas.
- Glickmann, C.D. (2000). *Leadership for learning. How to help teachers succeed*. Alexandria, U.S.A.: Association for supervision and Curriculum Development.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2001). *SuperVision and instructional leadership: A developmental approach* (5.th ed.). Boston: Allyn and Bacon
- Goffman, E. (1956). *The Presentation of the Self in Everyday Life*. Edinburgh: University of Edinburgh. Recuperado em maio de 2015 em: https://monoskop.org/images/1/19/Goffman_Erving_The_Presentation_of_Self_in_Everyday_Life.pdf
- Gollnick, D.M. & Chinn, P.C. (2006). *Multicultural education in a pluralistic society* (7.th ed.) Columbus OH: Merrill Publishing Company.
- Gonçalves, J.A. (1990) *A carreira dos professores do ensino primário. Contributo para a sua caracterização*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Lisboa.
- Gonçalves, J.A. (2007). A carreira das professoras do ensino primário. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (141-169). Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, J.A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente- fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 8,23-36.
- Gonçalves, J.A. & Simões, C. (1991). O desenvolvimento do professor numa perspectiva de formação permanente. *Inovação*,4(1),135-147.
- Goodson, I. F. (1992). Studying teachers' lives. Problems and possibilities. In I.F. Goodson (Ed.), *Studying teacher's lives* (234-249). London: Routledge.

- Goodson, I. F. (2007). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores*, (63-78). Porto: Porto Editora.
- Gossman, P. (2008). Teaching development-experience and philosophy (Using the three Rs). *Teacher Education Quarterly*, 35(2), 155-169.
- Grant, C.A. & Sleeter, C.E. (2013). Race, class, gender, and disability in the classroom. In J.A Banks & Cherry A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural education. Issues and Perspectives* (43-60). United States of America: Wiley.
- Guerra, C. I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e forma de uso* (3.ª ed.). Cascais: Princípiã Editora.
- Gurian, M. (2010). *Boys and girls learn differently* (2.ª ed.). San Francisco: Jossey – Bass.
- Gutiérrez, K.D., Morales, P. Z., & Martinez, D.C. (2009). Re-mediating literacy: culture, difference, and learning for students from no dominant communities. *Review of Research in Education*, 33, 213-245.
- Gutmann, A. (1993). The challenge of multiculturalism in political ethics. *Philosophy and Public Affairs*, 22(3), 171-206.
- Guzzetti, B.J., Young, J.P., Gritsavage, M.M., Fyfe, L.M. & Hardenbrook, M. (2011). *Reading, writing, and talking gender literacy learning*. London: Routledge.
- Hannah, R. (2013). The Effect of Classroom Environment on Student Learning. HonorsTheses. Paper 2375. Recuperado em fevereiro de 2016 de: http://scholarworks.wmich.edu/honors_theses
- Harley, K. & Reese, E. (1999). Origins of autobiographical memory. *Development Psychology*, 35(5), 1338-1348.
- Hill, M.M., & Hill, A. (2009). *Investigação por Questionário* (2.ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Hoadley, U. (2006). *The reproduction of social class differences through pedagogy: A model for the investigation of pedagogical variation*. Paper presented at the Second Meeting of the Consortium for Research on Schooling, April 2006. Consultado em dezembro de 2014 em: <http://www.jet.org.za/publications/jet-education-services-conferences/School%20quality%20research%20seminar%20/school-effectiveness-studies-1/Hoadley.pdf>
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1977). *Educar a criança* (3.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hollway, W. & Jefferson, T. (2013). *Doing qualitative research differently. A psychosocial approach* (9.ª ed.). London: SAGE Publications.
- Holstein, J. & Gubrium, J. (2011). Active interviewing. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research: theory and practice* (113-139). London: Sage.
- Howard, C. T. (2003). Culturally relevant pedagogy: ingredients for critical teacher reflection. *Theory into Practice*, 42(3), 195-202.

- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers* (2nd ed.). London: Cassel Villiers House
- Huberman, M. (2007). O ciclo de vida Profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (31-61). Porto: Porto Editora.
- Hyvärinen, M. (2006). Towards a conceptual history of narrative. Consultado em maio de 2015 em:
<http://www.uta.fi/yky/yhteystiedot/henkilokunta/mattikhyvarinen/index/TCH-hyvarinen.pdf>
- Innerarity, D. (1996). *A filosofia como uma das belas artes*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Irvine, J. (1991). *Black Students and School. Policies, practices and prescriptions*. Westport, CT: Praeger.
- Lippy, C.H. (2013). Christian nation or pluralistic culture: religion in America life. In J. A Banks & Cherry A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural education. Issues and perspectives* (83-101). United States of America: Wiley.
- Iturra, R. (1988). Fugirás à escola para trabalhar a terra: a construção do insucesso escolar na reprodução social. *Revista Lusitana*,9, 99-107.
- Iturra, R. (1995). Tu ensinas-me fantasia eu procuro realidade. *Educação, Sociedade & Culturas*,4,91-103.
- Josselson, R. (2007). The ethical attitude in narrative research. Principles and practicalities. In D. J. Clandini, *Handbook of narrative inquiry* (537-566). Thousand Oaks C.A: Sage Publications.
- Josso, M. C. (1999). História de vida e projeto: a história devida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 25 (2), 11-23.
- Kant, I. (2012). *Sobre a Pedagogia*. Lisboa: Edições 70. (original publicado em 1890).
- Kluckhohn, C., & Kelly, W. H. (1945). The concept of culture. In R. Linton (Ed.), *The science of man in the world crisis* (78-105): New York: Columbia University Press. Consultado em setembro de 2013 em: <http://ia700200.us.archive.org/11/items/scienceofmaninth031937mbp/scienceof-maninth031937mbp.pdf>
- Knowles, J.G. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies. Illustrations from case studies. In I.F. Goodson (Ed.), *Studying teacher's lives* (99-152). London: Routledge.
- Kroeber, A.L., Kluckhohn, C., & Untereiner, W. (1952). *Culture: Review of Concepts and Definitions*. Cambridge, Massachusetts: Harvard printing office. Consultado em:
<http://www.pseudology.org/Psychology/CultureCriticalReview1952a.pdf>
- Kvale, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage.

- Ladson-Billings, G. (2006). Like lighting in a bottle: attempting to capture the pedagogical excellence of successful teachers of black students. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 3,335-344. Consultado em janeiro 2013 e recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/0951839900030403>
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3),465-491.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980 a). *Metaphors we live by*. Chicago. The University Chicago Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980 b). Conceptual metaphor in everyday language. *The Journal of Philosophy*,77(8),453-486.
- Lareau, A. (2014). *Unequal childhoods. Class, race, and family life* (2.ª ed.). Berkeley: University of California Press.
- Lareau, A. (2008). Watching, waiting, and deciding when to intervene. Race, class, and the transmission of advantage. In L. Weis (ed.) *The way class works. Readings on school family and the economy* (117-133). New York: Routledge.
- Lareau, A. & Horvart E. (1999). Moments of social inclusion and exclusion race, class, and cultural capital in family-school relationships. *Sociology of Education*,72(1),37-53.
- Laughlin, M.C., Martin, Jr H., & Sleeter, C.E. (2001) Liberating literacy. In P.R. Schmidt & P.B. Mosenthal (Eds.), *Literacy in the new age of multiculturalism and pluralism* (89- 109). Greenwich CT: Information Age Publishing.
- Lave, J. & Wenger, E. (2011). *Situated learning: legitimate peripheral participation* (24ª ed.). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Leichtman, M. D., Pillemer, D. B., Wang, Q., Koreishi, A. & Han, J. J. (2000). When baby maisy came to school: mothers' interview styles and pre-schoolers' event memories. *Cognitive Development*, 15(1), 99-114.
- Leite, C.M.F. (1997). *As Palavras mais do que os Actos*. Tese de Douramento: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal (Documento policopiado).
- Leite, C.M.F. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Edição Fundação Calouste Gulbenkian.
- Levinson, J.D. (1986). A Conception of Adult Development. *American Psychologist*, 41(1),3-13.
- Li, G. (2008). Parenting practices and schooling. The way class works for new immigrant groups. In L. Weis (Ed.), *The way class works. Readings on school family and the economy* (149-166). New York: Routledge.
- Lightfoot, D.J. (1985). The lives of teachers. In L. Schulman & S. Sykes (Eds.), *Handbook of Teaching Policy* (241-259). New York: Longmans.
- Locke, J. (1993). *An essay human concerning* (7ª ed.). London: Everyman. (Original publicado em 1690).

- Long, B. & Henderson E. (1972). *The effects of pupil's race, class, test scores, and classroom behavior on the academic expectancies of southern and non-southern white teachers*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. ERIC 063422. Recuperado em julho de 2014 de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED063422.pdf>
- Lull, Y (2000). *Media, communication, culture: a global approach* (2.ª ed.). Cambridge: Polity.
- Lyotard, J.F. (1983). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. In W. Godzich & J. Schulte-Sasse, *Theory and history of literature*. Disponível em: <http://www.abdn.ac.uk/idav/documents/Lyotard - Postmodern Condition.pdf>
- Maalouf, A. (2003). *In the name of identity. Violence and the need to belong*. London: Penguin Books.
- Maalouf, A. (2011). *Disordered world. Setting a new course for the Twenty-first Century*. London: Bloomsbury.
- Machado, F.L., & Azevedo, J. (2008). A Investigação sobre imigração e etnicidade em Portugal: tendências, vazios e propostas. *Revista Migrações*,4,7-31.
- Machado, F., Matias, A. & Leal, S. (2005). Desigualdades sociais e diferenças culturais: os resultados escolares dos filhos de imigrantes africanos. *Análise Social*, XL (176),695-714.
- Machado, J. (2010). Escola, igualdade e diferenças. *Revista Interdisciplinar sobre o Desenvolvimento Humano*,1,39-44.
- McIntosh, P. (1988). *White privilege and male privilege. A personal account of coming to see correspondences through work in women's studies*. Working paper presented at the Virginia Women's Studies Association Conference (Richmond, VA, april,1986); and the American Educational Research Association Conference (Boston, MA, October,1986). Documento Eric 335262.
- MacIntyre, A (2007). *After virtue. A study in moral theory* (3.ª ed). Indiana: University of Notre Dame Press.
- Magalhães, A. & Stoer, S. (2002). A nova classe média e a reconfiguração do mandato endereçado ao sistema educativo. *Educação, Sociedade & Culturas*,18,25-40.
- Maier, K., Ford, T. & Schneider (2008). Are middle-class families advantaging their children? In L. Weis (Ed.), *The way class works. Readings on school family and the economy* (134-148). New York: Routledge.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2),224 -253.
- Marshall, M.N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*,13(6),522-525.
- Mascarenhas, S., Almeida, L. & Barca, A. (2005). Atribuições causais e rendimentos escolares. Impacto das habilitações dos pais e do género dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*,18(1),71-91.

- Mayo, C. (2013). Queer lessons: sexual and gender minorities in multicultural education. In J.A Banks & Cherry A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural education. Issues and Perspectives* (161-175). United States of America: Wiley.
- Meyer, L.H., Bevan-Brown, J.M, Park, H. & Savage, C. (2013). School inclusion and multicultural issues in special education. In J.A Banks & Cherry A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural education. Issues and perspectives* (269-289). United States of America: Wiley.
- Miles, M.B., & Huberman, M. A. (1994). *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook* (2.ª ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Milicic, N. (2011). *Creo en ti. La construcción de la auto-estima en el contexto escolar* (3.ª ed.). Santiago de Chile: Lom.
- Miller, A. & Cunningham, R. (2011). Classroom environment. Recuperado em junho de 2008 em: www.education.com/reference/article/classroom-environment/
- Mink, L.O. (1970). History and fiction as modes of comprehension. New literary history. *History and Fiction*, 1(3),541-558.
- Mishler, E.G. (1991). *Research Interviewing. Context and narrative*. Cambridge: Harvard University Press.
- Monroe, C.R. (2005). Understanding the discipline gap through a cultural lens: implications for the education of African American students. *Intercultural Education*, 16(4),317-330.
- Moreira, L.T. (2013). *Projeto Fénix. Sentidos de um Projeto Emergente: a constituição de caminhos conducentes ao sucesso escolar*. Tese de Douramento, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa do Porto, Portugal. (Documento policopiado).
- Morin, E. (1973). *O Paradigma Perdido* (3.ª ed.). Lisboa: Edições Europa-América.
- Nieto, S. (1999). *The light in their eyes. Creating multicultural learning communities*. New York: Teachers College Press.
- Nieto, S. (2003). *What keeps teachers going?* (3.ª ed.) New York: Teachers College Press.
- Nieto, S. (Ed.). (2010). *Language, culture and teaching* (2.ª ed.). New York: Teachers Routledge.
- Nieto, S. & Bode, P. (2012). *Affirming diversity. The social context of multicultural education*. (6ª ed.). Boston: Pearson.
- Nieto, S. & Bode, P. (2013). Scholl reform and student learning. A multicultural perspective. In, J.A Banks & Cherry A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural education. Issues and perspectives* (313-326). United States of America: Wiley.
- Niza, S. (2000). A cooperação educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem. *Escola Moderna*, 9(5),39-46.

- Niza, S (1968). O cinema e a criança. Cineclube imagem de abril/março (16-17). In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. Ramos do Ó (Orgs.), *Sérgio Niza. Escritos sobre a educação* (44-46). Lisboa: Tinta-da-China.
- Niza, S (1974). Escola para amanhã. Século ilustrado. Entrevista de Manuel Lima publicada, em 23 de fevereiro de 1974. In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. Ramos do Ó (Orgs.), *Sérgio Niza. Escritos sobre a educação* (47-55). Lisboa: Tinta-da-China.
- Noble, C. & Bradford, W. (2000). *Getting it right for boys and girls*. London: Routledge.
- Nóvoa, A. (2007). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Org), *Vidas de professores* (11-30). Porto : Porto Editora.
- O.C.D.E. (1989). *L'école et les cultures*. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. Paris: CERI/OCDE.
- Organização Mundial da Saúde. (2004). Classificação internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Lisboa: Direção Geral da Saúde. Disponível em: http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf
- Pacheco, N. (1996). Da luta anti-racista à educação intercultural. *Inovação: Revista do Instituto de Inovação Educacional*, 9, 53- 62.
- Pan, B.A., Rowe, M.L., Singer, J.D. & Snow, C.E. (2005). Maternal correlates of growth in toddler vocabulary production in low-income families. *Child Development*, 76(4)763-782.
- Parménides. (1997). *Da Natureza*. Lisboa: Alda Editores. (Original s/d.Trad. do grego por José Trindade Santos).
- Pashler, U., MacDaniel, M., Roher, D. & Bjork, R. (2009). Learning styles: concepts and evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9(3), 105-109.
- Pattnaik, J. (2001). Multicultural belief. In P.R. Schmidt & P.B. Mosenthal (Eds.), *Literacy in the new age of multiculturalism and pluralism* (pp. 30-62). Greenwich CT: Information Age Publishing.
- Pattnaik, J. (2006). Revealing and revisiting "Self" in relation to the culturally different "Other": multicultural teacher education and the ABC'S Model. In P.R. Schmidt & C. Finkbeiner (Eds.), *ABC'S of cultural understanding and communication. National and international adaptations* (111-141). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Paulston, G.R. (2001). Mapeando a educação comparada depois da pós-modernidade. *Educação, Sociedade & Cultura*, 16, 203-239.
- Paulston, G.R., Liebman, M. (1994). An invitation to postmodern social cartography. *Comparative Education Review*, 38(2) 215-232.
- Perdigão, M. (coord.) (2005). Português Língua não materna no currículo nacional: Documento orientador. Lisboa: Direcção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular. Recuperado em abril de 2016 em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/documentos/plnmdoc_orientador.pdf
- Piaget, J. (1979). *L'épistémologie génétique*. Paris : Que sais- je ?

- Piaget, J. (1983). *Seis estudos de psicologia* (9.^a ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pina Almeida, J.C. (2006). A escola e a diversidade cultural: algumas notas sobre a educação multicultural em Portugal. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 14(15). Recuperado em fevereiro de 2012 em: <http://epaa.asu.edu/epaa/>
- Pinar, W.F. (2007). *O que é a Teoria do Currículo?* Porto: Porto Editora.
- Pinnegar, S. & Daines, J.G. (2007). Locating narrative inquiry historically. Thematics in the turn to narrative. In D.J. Clandinin (Ed), *Handbook of narrative Inquiry: Mapping a Methodology* (3-34). Thousand Oakes: Sage Publications.
- Polkinghorne, D. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: State University of New York Press.
- Pollard, D. (2013). Understanding and supporting gender equity in schools. In, J.A Banks & Cherry A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural education. Issues and perspectives* (pp. 145-159). United States of America: Wiley.
- Pontes, I. J. (2014). O problema em torno do conceito de “raça”: será que a “raça” é uma ilusão? *Kairos, Revista de Filosofia & Ciência*, 9,73 -107.
- Powell, D.R. (1991). How schools support families. Critical policy tensions. *The Elementary School Journal*, 91(3), 307-319.
- Power, S., Whitty, G., Edwards, T. & Wigfall, V. (1998). Schools, families and academically able students. Contrasting modes of involvement in secondary education. *Journal of Sociology of Education*, 19(2), 157-176.
- Prigogine, I. & Stengers, I. (1986). *A nova aliança*. Lisboa: Edições Gradiva.
- Quivy, R., & Van Champenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais* (6.^a ed.). Lisboa: Edições Gradiva.
- Raphael, T.E., Damphousse, K., Highfield, K., & Florio-Ruane, S. (2001). Understanding culture in our lives and work. Teachers' literacy study in the book club program. In P.R. Schmidt & P.B. Mosenthal (Eds.), *Literacy in the new age of multiculturalism and pluralism* (367- 387). Greenwich CT: Information Age Publishing.
- Rawls. J. (1958). Justice as fairness. *The Philosophical Review*, 67(2), 164-194.
- Rawls. J. (2001). *Uma teoria da justiça* (2.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Reay, D. (2010). Sociology, class and education. In M. W. Appel, S.J. Ball & L.A. Gandin (Eds), *The routledge international handbook of sociology of education* (396-404). New York: Routledge.
- Ricouer, P. (1971). The model of the text. Meaningful action considered as a text. *Social Research*, 38 (3), 529-55.

- Ricouer, P. (1977). Expliquer e comprendre. *Revue Philosophique de Louvain*, 75 (25), 126-147. Recuperado em março de 2013 em: http://www.persee.fr/doc/phlou_0035-3841_1977_num_75_25_5924
- Riessman, C.K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oakes: Sage Publications, Inc.
- Riseborough, G.F. (2005). Pupils, teacher's careers and schooling. An empirical study. In S. J. Ball & I.F. Goodson (Eds.), *Teachers' lives and careers* (203-268). Philadelphia: Taylor & Francis
- Rist, R. (1970). Student social class and teacher expectations. The self-fulfilling prophecy in ghetto Education. *Harvard Educational Review*, 40(3), 411-451.
- Rocha-Trindade, M.B. (1990). Migrants et espaces de migration : cadres conceptuels de référence culturel. *Sociétés. Revue des Sciences Humaines et Sociales*, (29), 37-44.
- Rocha-Trindade, M.B. (2010). *Reflexos da filosofia intercultural no sistema de ensino português*. Texto apresentado o III Congresso da Association Internationale pour la Recherche Interculturelle, realizado de 29 de junho a 3 de julho de 2009 em Florianópolis, pela UFSC. (Documento policopiado)
- Rogoff, B. (1991). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context* (2.ª ed.). New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (1994). Developing understanding of the idea of communities of learners. *Mind, Culture and Activity*, 1, 209-229.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In J.V. Wertsch, P. del Rio & A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural studies of mind* (139-164). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Rogoff, B., Baker- Sennet, J., Lacasa, P., & Goldsmith, D., E. (1995). Development through participation in sociocultural activity. In J. Goodnow, P. Miller, & F. Kessel (Eds.), *Cultural practices as contexts for development* (45-66). San Francisco: Jossey - Bass.
- Rogoff, B., Matusov, E., & White, C. (1996). Models of Teaching and Learning: participation in a community of Learners. In J. Goodnow, P. Miller, & F. Kessel (Eds.), *Handbook of education and human development* (388- 414). Oxford, UK: Blackwell.
- Rogoff, B. & Gutiérrez, K.D. (2003). Cultural Ways of Learning: individual traits or repertoires of practice. *Researcher*, 32(5), 19-25.
- Roldão, M.C. (2004). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores* (2.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.

- Roldão, M.C. (2003). Diferenciação curricular e Inclusão. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão- Da sociedade à educação* (151-165). Porto: Porto Editora.
- Rolón-Dow, R. (2004). Seduced by images. Identity and schooling in the lives of Puerto Rican girls. *Anthropology & Education Quarterly*, 35(1), 8 - 29.
- Saavedra, L. (2001). Sucesso/insucesso escolar: a importância do nível socioeconômico e do gênero. *Psicologia*, XV (1), 67-92.
- Saavedra L. (2003). Inteligência e construção de identidades na escola: análise crítica de discursos sobre resultados acadêmicos em alunas de diferentes classes sociais. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8(10), 2374 - 2386.
- Saavedra, L. (2004). Alunas provenientes da classe trabalhadora: sucesso acadêmico e discurso de regulação. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 17 (2), 267-276.
- Sadker, D. & Zittleman, K. (2013). Gender bias. From colonial America to today's classroom. In, J.A Banks & Cherry A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural Education. Issues and perspectives* (107-123). United States of America: Wiley.
- Salisbúria, J. (s/d). *Metalogicon, Liber Tertius*, cap. IV. (ed. Webb, Oxford 1929, p. 136, ls. 23-27).
- Sammons, P., Hillman, J. and Mortimore, P. (1995). Key characteristics of effective schools: a review of School effectiveness research. Report by the Institute of Education, University of London, for the Office for Standards in Education. Eric ED389826. Recuperado em julho de 2015 em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED389826.pdf>
- Santamaria, A. De La Mata, M. & Ruiz, L. (2012). Escolarización formal, memória autobiográfica y concepciones culturales del yo. *Infancia y Aprendizaje*, 35 (1), 73-86.
- Santos, B.S. (1985). Estado e Sociedade na semiperiferia do sistema mundial: o caso português. *Análise Social*, Vol. XXI (87-88-89), 869-901.
- Santos, B. S. (1993). Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. *Tempo Social*, 5(1-2), 31-52.
- Schlosser, L.Z. (2003). Christian privilege. Breaking a sacred taboo. *Journal of Multicultural Counselling and Development*, 31 (1), 44-51.
- Schmidt, P.R. (2003). *Cultural conflict and struggle. Literacy learning in a kindergarten program* (3.ª ed.). New York: Peter Lang.
- Schmidt, P.R. (2000). Emphasizing differences to build cultural change. In V. J. Risko & K. Bromley (Eds.), *Collaboration for diverse learns. Viewpoints and practices* (210-230). New York: Routledge.
- Schmidt, P.R. (2001). The power to empower. In P.R. Schmidt & P.B. Mosenthal (Eds.), *Literacy in the new age of multiculturalism and pluralism* (pp. 389-433). Greenwich CT: Information Age Publishing.

- Schmidt, P. R. (2005). Culturally responsive instruction. Promoting literacy in secondary content areas. Recuperado em fevereiro de 2013 em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED489509.pdf>
- Schmidt, P.R., & Finkbeiner, C. (2006). Introduction: what is the ABC's of cultural understanding and communication? In P.R. Schmidt & C. Finkbeiner (Eds.), *The ABC's of cultural understanding and communication. National and international adaptations* (1-18). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Schultz, K. & Ravitch, S.M. (2013). Narratives of learning to Teach: Taking on Professional Identities. *Journal of Teacher Education*, 64(1) 35-46.
- Schweinhart, L. J. (2003). *Benefits, costs, and explanation of the High/Scope Perry Preschool Program*. Paper presented at the Meeting of the Society for Research in Child Development. Consultado em maio de 2014, em: http://www.HighScope.org/file/Research/PerryProject/Perry-SRCD_2003.pdf
- Schweinhart L.J & David P. Weikart, D. (1997). High/Scope educational research foundation early childhood. *Research Quarterly*, 12, 117-143. Consultado em maio de 2014, em: http://jenni.uchicago.edu/Spencer_Conference/December4th&5th_Papers/Schweinhart_High-Scope%20at%20Age%2023.pdf
- Sergiovanni, T. (2004). *O Mundo da Liderança- Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas* (4.ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Shakespeare, W. (s/d). *Hamlet*. Lisboa: Círculo de Leitores. Tradução do inglês de D. Luís de Bragança)
- Sikes, P. (2005). The life cycle of the teacher. In S.J. Ball & I. F. Goodson (Eds.), *Teachers' lives and careers* (27-62). Philadelphia: Taylor & Francis.
- Silva, C.M. (2013). Construção Social da Memória Autobiográfica e Histórias de Vida. Lopes, A., Hernández, F., Sancho, J.M., Rivas, J.I. (2013). (Coords). *Histórias de Vida em Educação. A Construção do Conhecimento a partir de Histórias de Vida*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital. <http://hdl.handle.net/2445/47252>
- Silva, P. (2003). *Escola- Família, uma relação armadilhada. Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Slattery, P. (2006). *Curriculum Development in the Postmodern Era* (2.ª ed.). New York: Routledge.
- Sleeter, C. & Grant, C. (2003). *Making choices for multicultural education. Five approaches to race, class, and gender* (4.ª ed.). United States of America: John Willey & Sons.
- Smith, E. (2008). Ebonics: a case history. In L. Delpit & Dowdy, J.K. (Eds.), *The skin that we speak. Thoughts on language and culture in the classroom* (pp.15-27). New York: The New Press.
- Smith, L. M. (1998). Biographical method. In Normam K. Denzin, & Yvonna S. Lincoln. (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (184-224). Thousand Oaks: Sage Publications.

- Smith, L.M., Kleine, P, Prunty, J.J. & Dwyer, D.C. (1992). School improvement and education and educator personality. Stages, traits or process? In I.F. Goodson (Ed.), *Studying teacher's lives* (153-166). London: Routledge.
- Smith, L.M., Kleine, P, Prunty, J.J. & Dwyer, D.C. (2005). Educational innovators: a decade and a half later. In S. J. Ball & I.F. Goodson (Eds.), *Teachers' lives and careers* (182-202). Philadelphia: Taylor & Francis.
- Sófocles (2016). *Rei Édipo*. Lisboa: Edições 70. (Trad.do grego de Maria do Céu Zambujo Fialho).
- Souta, L. (1999). Educação multicultural- Do imperativo social à ausência de políticas. A Página da Educação, n. 077, Ano 8, fevereiro. Recuperdo julho de 2016 em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=77&doc=7608&mid=2>
- Spradley, P. J. (1979). *The ethnographic interview*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Stoer, S. (1983). A reforma de Veiga Simão no ensino: projeto de desenvolvimento ou «disfarce humanista»? *Análise Social*, Vol. XIX, (77-78-79),793-822.
- Stoer, S. (2001). *Educação como direito: o papel estratégico da educação pública na construção da igualdade e justiça social*. Conferência de abertura da 1.ª edição do Fórum Mundial de Educação (F.M.E). Texto acessível nos anais do FME em:www.portoalegre.rs.gov.br/fme/up_arquivo//StephenR.Stoer.pdf
- Stoer, S. (2008a). Educação e o combate ao pluralismo cultural benigno. *Educação, Sociedade & Cultura*, 26,177-183.
- Stoer, S. (2008b). Desocultando o voo das andorinhas. Educação inter/multicultural crítica como movimento social. *Educação, Sociedade & Cultura*, 26,185-211.
- Stoer, S. (2008c). Construindo a escola democrática através do «campo da recontextualização pedagógica». *Educação, Sociedade & Cultura*, 26, 133-147.
- Stubbs, M. (2008). Some basic sociolinguistic concepts. In L. Delpit & Dowdy, J.K. (Eds.), *The skin that we speak. Thoughts on language and culture in the classroom* (63-85). New York: The New Press.
- Teddlie, C. & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling; a typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*,1(1), 77- 100.
- Tessler, M. & Nelson, K. (1994). Making memories: The influence of joint encoding on later recall by young children. *Consciousness and Cognition*, 3 (3-4), 307-326.
- Teodoro, A. (1992). *Educação, Desenvolvimento e participação Política dos Professores. Contributo para uma análise crítica da política educativa portuguesa nos anos oitenta*. Tese de Mestrado apresentada na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa. (Documento policopiado).
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação. Práticas Educacionais e Novos Modos de Governança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Teodoro, A. (1995). Reforma educativa ou legitimação do discurso sobre a prioridade educativa. *Educação, Sociedade & Cultura*,4, pp.49-70.

- Teodoro, A. (1997). Unificação ou diversificação. Notas sobre a evolução do ensino secundário em Portugal, 1970-1990. *Éducató i Història: Revista d'història del' educatió*, 3, 71-83.
- Teodoro, A. & Aníbal, G. (2007). A Educação em tempos de Globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 10, 13-26.
- Thorne, B. (1993). *Gender play. Girls and boys in school*. Piscataway NJ: Rutgers University Press.
- Titon, J. T. (1980). The life story. *Journal of American Folklore*, 93(369), 276-292.
- Triandis, H. C. (1989). The self and the social behaviour in differing cultural contexts. *Psychological Review*, 96 (3), 506-520.
- Unesco (1994). *Declaração de Salamanca. Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. Acesso e Qualidade*. Salamanca, Espanha. 7-10 de Junho de 1994. Recuperado em março de 2014 em: http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/19/fl_9.pdf
- Unesco (2002). *Declaration on cultural diversity- a vision, a conceptual paltform, a pool of ideas for implementation a new paradigma*. Paris: Unesco.
- Unesco (2003). *Déclaration Universelle sur la Diversité*. Paris: Unesco.
- Unesco (2013). *Basic Texts of the 2005 Convention on the Protection and Promotion of Diversity of Cultural Expressions*. Paris: Unesco.
- Valles, M.S. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Vieira, R. (1995). Mentalidades, escola e pedagogia intercultural. *Educação, Sociedade & Cultura*, 4, 127-147.
- Vieira, R. (1999a). *Histórias de vida e Identidades: professores e interculturalidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, R. (1999 b). Da multiculturalidade à educação intercultural. Antropologia da educação na formação de professores. *Educação, Sociedade & Cultura*, 12, 123-162.
- Vieira, R. (2000). *To become a teacher is a metaphor. Methamorphoses in teachers' identity*. Comunicação apresentada no 99th Meeting Anthropological Association. San Francisco, 15 de Novembro de 2000. (documento policopiado).
- Vieira, R. (2006). *Identidades pessoais. interações, campos de possibilidade e metamorfoses culturais*. Relatório Científico-Pedagógico da disciplina de Antropologia da Educação- Provas de Agregação. ISCTE. (documento policopiado).
- Vieira, R. (2007). *Identidades, histórias de vida e culturas escolares: contribuições e desafios para a formação de professores*. Comunicação apresentada no III Seminário de Educação "Memórias Histórias e Formação de Professores. Rio de Janeiro, 4 e 5 de Setembro de 2007. (documento policopiado).

- Vieira, R. (2011). *Educação e diversidade cultural. Notas de antropologia da educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, R. (2013). Direitos Humanos e Educação: a tolerância não basta. *Revista Signos*, 34(1), 101-112.
- Vygotsky, L.S. (1978). Interaction between Learning and Development. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (Eds.) *Mind in society. The development of higher psychological process* (70-104). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press. Recuperado em janeiro de 2014 em: http://s-f-walker.org.uk/pubse-books/pdfs/Vygotsky_Thought_and_Language.pdf
- Wang, Q., & Brockmeier, J. (2002). Autobiographical remembering as cultural practice: understanding the interplay between memory, self and culture. *Culture & Psychology*, 8(1), 45-64.
- Wang, Q., & Fivush, R. (2005). Mother-Child conversations of emotionally salient events: exploring the functions of emotional reminiscing in european-american and chinese families. *Social Development*, 14(3), 473- 495.
- Weaver-Hightower, M. (2003). The “Boy turn” in research on gender and education. *Review of Educational Research*, 73(4), 471-498.
- Weis, L. (2008). Introduction. In L. Weis (ed.) *The way class works. Readings on school family and the economy* (1-9). New York: Routledge.
- Weis, L. (2013). Social Class and Education. In J. Banks & C. Banks (Eds.), *Multicultural Education. Issues and Perspectives* (65-80). United States of America: Wiley.
- Wenger, E. (2008). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity* (18.th ed). Cambridge Ma: Cambridge University Press.
- Wengraff, T. (2001). *Qualitative research intertwining. Biographic, narrative and semi structured methods*. London: Sage.
- Westerlund, M. & Lagerberg, D. (2008). Expressive vocabulary in 18-month-old children in relation to demographic factors, mother and child characteristics, communication style and shared reading. *Child, Care, Health and Development*, 34(2), 257-266.
- Whitman, W. (1992) *Canto de Mim Mesmo*. Lisboa: Assírio & Alvim. (Trad.de José Agostinho Baptista).
- Widerberg, K. (2010). In the homes of others: exploring new sites and methods when investigating the doings of gender, class and ethnicity. *Sociology*, 44(6), 1181-1196.
- Wieviorka, M. (1999). Será que o culturalismo é a resposta? *Educação, Sociedade & Culturas*, 12, 7-46.

- Wieviorka, M. (2008). *Rapport à la Ministre de l'Enseignement supérieur et de la recherche sur la diversité*. Paris: Éditions Robert Laffont.
- Wolcott, H.F. (1983). Adequate schools and inadequate education: the life history of a sneaky kid. *Anthropology & Education Quarterly*, 14(1), 3-32.
- Wood, D. R. (2000). Narrating professional development: teacher's stories as texts for improving practice. *Anthropology & Education Quarterly*, 31 (4), 426-448.
- Woods, P. (2008). Aspetos sociais e criatividade do professor. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (2.ªed.) (125-153). Porto: Porto Editora.
- Yosso, Tara J. (2005). Whose culture has capital? A critical race Theory discussion of community cultural wealth. *Race, ethnicity, and education*, 8(1), 69-91.
- Yourcenar, M. (1984). *O tempo, esse grande escultor*. Lisboa: DIFEL
- Zeichner, K.M., & Liston, D.P. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1), pp. 23-48.

LEGISLAÇÃO

- Lei n.º 5/73 de 25 de Julho. Diário da República n.º 173/73 - I Série. Presidência da República. Lisboa.
- Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. Diário de República n.º 37/86- I Série- n.º 37. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-lei n.º 319/91 de 23 de agosto. Diário da República n.º 193/91-I série-A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro. Diário da República n.º 4/2008 - 1.ª série – Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República n.º 129/201- 1.ª série- Ministério da Educação Ciência. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 176/2012 de 2 de agosto. Diário da República n.º 149/2012- 1.ª série- Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril. Diário da República n.º 65/2016 - 1.ª série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho n.º 7486/2013, de 11 de junho. Diário da República n.º 111- 2.ª série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho n.º 170/ME/93, de 6 de agosto. *Diário da República n.º 183/93- II Série*. Ministério da Educação. Lisboa. Lisboa.
- Despacho n.º 5048-B/2013 de 12 de abril. Diário da República n.º 72- 2.ª Série. Ministério da educação e ciência. Gabinetes do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar e do Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário. Lisboa.

Despacho Normativo n.º 104/89, de 16 de novembro. Diário da República n.º 264/89 -I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Normativo n.º 50/2005 de 9 de novembro. Diário da República n.º 215- I SÉRIE-B. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho normativo n.º 10-A/2015, de 19 de junho. Diário da República n.º 118/201- 2.ª Série. Ministério da Educação e Ciência Lisboa.

Despacho normativo n.º 6/2014, de 26 de maio. Diário da República n.º 100- 2.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho normativo n.º 4-A/2016, de 16 de junho. Diário da República n.º 114/2016- 2.ª série. Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação Diário da República. Lisboa.

Resolução do Conselho de Ministros N.º 29/91 de 9 de Agosto. Diário da República n.º 128/91- I Série B. Presidência do Conselho de Ministros- Diário da República. Lisboa.

ANEXO I

INSTRUMENTOS DE RECOLHA E DE TRATAMENTO DE DADOS

GUIÃO DA ENTREVISTA

QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	QUESTÕES DE ENTREVISTA	TIPOLOGIA [SPRADLEY]
<p>QUAIS SÃO AS PERCEÇÕES QUE OS PROFESSORES TÊM DA DIVERSIDADE?</p>	<p>[Cartões, todos da mesma cor; cada cartão contém uma das dimensões de diversidade]</p> <p>-Gostaria que, do conjunto destes cartões, retirasse aquele (s) que, no seu entender, identificam fatores que condicionam o processo de aprendizagem.</p> <p>- Gostaria que construísse apontasse aqueles que dão conta de fatores que estão presentes nos alunos com os quais trabalha atualmente</p> <p>- Lembra-se de experiências que tenha vivido e que mostram como esses fatores, por si identificados, condicionam a aprendizagem dos alunos?</p> <p>- Das diferentes dimensões quais são aquelas que, no seu entender, se inserem no âmbito da educação multicultural?</p>	<p>Tipo: questão estrutural Subtipo: “card sort structure question”</p> <p>Tipo: questão descritiva Subtipo: “specific grand tour question”</p> <p>Tipo: questão estrutural Subtipo: “card sort structure question”</p>
<p>QUAIS OS ACONTECIMENTOS DA VIDA DOS PROFESSORES QUE SE REPERCUTEM NAS PERCEÇÕES QUE TÊM DA DIVERSIDADE?</p>	<p>- Pode descrever alguns acontecimentos da sua infância?</p> <p>-Fale-nos dos ideais e crenças que os seus pais lhe procuraram ensinar a respeito da Escola.</p> <p>-Conte-nos algumas das suas memórias da Escola.</p> <p>-Quais são as principais crenças que guiam a sua vida profissional?</p>	<p>Tipo: questão descritiva Subtipo: “specific grand tour question”</p> <p>Tipo: questão descritiva Subtipo: “specific grand tour question”</p> <p>Tipo: questão descritiva Subtipo: “specific grand tour question”</p> <p>Tipo: questão descritiva Subtipo: “specific grand tour question”</p>
<p>QUAIS AS PERCEÇÕES QUE OS PROFESSORES TÊM DA DIVERSIDADE EM DIFERENTES MOMENTOS DA CARREIRA DOCENTE?</p>	<p>-Pode descrever algumas mudanças no modo como exerce a sua atividade profissional, nomeadamente, no que se refere aos alunos?</p> <p>- Como é que Escola de hoje é diferente da Escola do seu tempo?</p> <p>- Como é que a Escola de hoje é diferente da Escola do início da sua vida profissional?</p>	<p>Tipo: questão descritiva Subtipo: “grand tour question”</p> <p>Tipo: questão de contraste Subtipo: “dyadic contrast question”</p> <p>Tipo: questão de contraste Subtipo: “dyadic contrast question”</p>
	<p>- Pode descrever o ambiente que tenta criar em sala de aula, o tipo de relação que estabelece com os alunos, a relação que promove entre alunos, as estratégias de ensino a que recorre?</p>	<p>Tipo: questão descritiva Subtipo: “guided grand tour question”</p>

<p>QUAIS SÃO OS IMPACTOS DAS PERCEÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS?</p>	<p>- Em relação á relação entre a Escola e a Família, crê que é melhor dizer que estão separadas ou que se procuram aproximar?</p> <p>-Na sua prática letiva a casa é um fator importante? Conte-nos algumas experiências que tenha vivido neste âmbito.</p> <p>- Pode descrever alguma situação de ensino em que tenha procurado introduzir na sua prática letiva elementos provenientes do ambiente familiar?</p> <p>-Tendo-se confrontado com a diversidade dos alunos, pode dizer-se que a sua atividade se procurou adequar a essa diversidade ou foi-lhe impossível proceder a essa adequação?</p>	<p>Tipo: questão estrutural Subtipo: “semantic relationship verification question”</p> <p>Tipo: questão descritiva Subtipo: “experience question”</p> <p>Tipologia: questão descritiva Subtipo: “mini tour question”</p> <p>Tipo: questão de contraste Subtipo: “specific grand tour question”</p>
<p>QUAIS OS IMPACTOS NO MODO COMO É ENTENDIDA A EDUCAÇÃO MULTICULTURAL?</p>	<p>-Qual é a visão que tem do papel da educação na vida de uma pessoa?</p> <p>-Como descreveria a sua visão acerca da educação?</p> <p>-Qual o entendimento que tem acerca da educação multicultural?</p>	<p>Tipologia: questão descritiva Subtipo: “mini tour question”</p> <p>Tipologia: questão descritiva Subtipo: “specific grand tour question”</p> <p>Tipologia: questão descritiva Subtipo: “mini tour question”</p>

GUIÃO DA SESSÃO DA ENTREVISTA

MOMENTOS	DESCRIÇÃO E QUESTÕES	NOTAS
1.º	<ul style="list-style-type: none"> -Cumprimentos/ saudações/ agradecimentos - Questões amigáveis relacionadas com o estado de momento do entrevistado e com o seu trabalho - Troca de impressões de modo a criar ambiente - Breve referência ao pré-contacto e ao motivo da entrevista 	
<i>Passagem para o momento mais formal</i>		
2.º	<ul style="list-style-type: none"> -Explicitação do propósito da entrevista - Explicitação do projeto de investigação que se está a desenvolver - Explicitação dos aspetos da gravação e reafirmação da autorização do entrevistado -Explicitação da questão da transcrição e do uso do material transcrito - Explicitação da questão do anonimato 	
<i>Breve referência (descrição) realizada pela entrevistadora mostrando algum conhecimento do entrevistado e da sua atividade profissional</i>		
3.º	<ul style="list-style-type: none"> -Pode descrever alguns acontecimentos da sua infância? - Conte-nos algumas das suas memórias da Escola - Fale-nos dos ideais e das crenças que os seus pais lhe procuraram ensinar a respeito da Escola. 	
<i>Hoje em dia a Escola é o espaço onde realiza a sua atividade profissional.</i>		
4.º	<ul style="list-style-type: none"> - Gostaria que me falasse das principais crenças (princípios) que guiam a sua vida profissional. - Ao longo da sua carreira devem ter ocorrido mudanças no modo como exerce a sua atividade profissional. Pode falar-nos dessas mudanças, daquelas que considera mais significativas e que estejam relacionadas com os alunos? -Como é que a Escola de hoje é diferente da Escola do seu tempo? - E a Escola de hoje é diferente da Escola do início da sua atividade profissional? 	
<i>Falemos agora da educação e do seu papel</i>		
5.º	<ul style="list-style-type: none"> -Qual é a visão que tem do papel da educação na vida de uma pessoa? -Como descreveria a sua visão acerca da educação? 	
<i>O seu trabalho leva-o a confrontar-se com alunos em contexto de sala de aula. É sobre a experiência em contexto de aula que gostaria que falássemos a partir de agora.</i>		
6.º	<p>Tenho aqui um conjunto de cartões, cada um deles dando conta de diferentes dimensões de diversidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gostaria que deste conjunto retirasse aqueles que, no seu entender, identificam fatores que condicionam o processo de aprendizagem. - Gostaria que fizesse um conjunto que integrasse aquelas dimensões que encontra nos alunos com o qual trabalha neste momento. 	<p>Apontar</p> <p>Apontar</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Por último gostaria que referisse aquelas que, no seu entender, integram o que se designa por educação multicultural. - Quer contar experiências que tenha vivido e que mostram como os fatores por si identificados condicionam a aprendizagem? - Pode descrever o ambiente que tenta criar em sala de aula, o tipo de relação que estabelece com os alunos, a relação que promove entre alunos, as estratégias de ensino a que recorre? - Gostaria, agora, de saber a sua opinião sobre a relação entre a Escola e a Família. Em relação a este ponto crê que é melhor dizer que estão separadas ou que se procuram aproximar? - Na sua prática letiva a casa é um fator importante? Conte-nos algumas experiências que tenha vivido neste âmbito. - Pode descrever alguma situação de ensino em que tenha procurado introduzir na sua prática letiva elementos provenientes do ambiente familiar? - Tendo-se confrontado com a diversidade dos alunos, pode dizer-se que a sua atividade se procurou adequar a essa diversidade ou foi-lhe impossível proceder a essa adequação? 	Apontar
	<i>Estamos a aproximar-nos do final da entrevista. Gostaria de saber a sua opinião sobre um último aspeto.</i>	
7.º	<ul style="list-style-type: none"> - Qual o entendimento que tem acerca da educação multicultural? - Há algum aspeto da sua experiência que tenha ficado fora da entrevista e que gostasse de ver tratado? 	

ENTREVISTA PRÉ- TESTE

Doutoramento em Educação e Interculturalidade	
Tema: ESTUDO DAS PERCEÇÕES DOS PROFESSORES ACERCA DA DIVERSIDADE	
Tipo de entrevista: Entrevista biográfica	
Amostra de indivíduos a entrevistar	Professores a lecionar nas escolas de um concelho
Dimensão	A indicar
Meio de comunicação	Contacto pessoal
Duração da entrevista	1h.30m (±)

Objetivos da Investigação
<ol style="list-style-type: none"> 1. Perceber a perceção de diversidade que cada professor envolvido no estudo tem. 2. Identificar acontecimentos da vida pessoal do professor que contribuíram para essa perceção. 3. Perceber se há uma relação entre a perceção da diversidade e o momento da carreira em que o professor se encontra. 4. Perceber se a diferentes momentos da carreira de um professor correspondem diferentes perceções da diversidade. 5. Compreender o impacto das perceções acerca da diversidade nas práticas pedagógicas. 6. Perceber os efeitos desse entendimento tomando como referência níveis de educação multicultural.

Objetivos	Instrumentos de recolha de dados
1. Inventariar as dimensões de diversidade percebidas pelos professores.	Gravação áudio
2. Relacionar essas perceções com experiências pessoais e os ciclos de vida da profissional.	
3. Analisar o impacto dessas perceções ao nível das práticas pedagógicas	
4. Categorizar as práticas pedagógicas no âmbito da Educação Multicultural	

GUIÃO DA SESSÃO DA ENTREVISTA

BLOCOS	OBJETIVOS	QUESTÕES
A. Legitimação	<ul style="list-style-type: none"> -Cumprimentos/ agradecimentos - Troca de impressões de modo a criar ambiente - Breve referência ao pré-contacto e ao motivo da entrevista -Explicação do propósito da entrevista - Explicação do projeto de investigação que se está a desenvolver - Explicação dos aspetos da gravação e reafirmação da autorização do entrevistado -Explicação da questão da transcrição e do uso do material transcrito - Explicação da questão do anonimato 	Nota: Sem questões específicas
B. Acontecimentos da vida	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar acontecimentos da vida pessoal do entrevistado que contribuem para o modo como percebe a diversidade 	<ul style="list-style-type: none"> -Quando olha para os alunos que frequentam hoje a Escola, considera que constituem uma população homogénea ou heterogénea? Gostaria que falasse sobre este aspeto.

		<p>- Há algum acontecimento (acontecimentos) da sua vida que possa ter influenciado essa descrição?</p> <p>- Gostaria também de saber se alguma memória do seu tempo de escola influenciou essa descrição.</p> <p>- Fale-me dos ideais e das crenças que os seus pais lhe procuraram transmitir a respeito da escola e que tenham influenciado o modo como vê os alunos de hoje.</p>
C. Acontecimentos da vida profissional do entrevistado	<p>-Perceber se há relação entre a percepção da diversidade e o momento da carreira docente em que o professor se encontra</p> <p>- Perceber se a diferentes momentos da carreira de um professor correspondem diferentes percepções de diversidade</p>	<p>- Gostaria que me falasse dos princípios que guiam a sua vida profissional e de que modos se refletem na sua percepção que tem dos alunos.</p> <p>- Ao longo da sua carreira devem ter ocorrido mudanças no modo como exerce a sua atividade profissional. Pode falar-nos dessas mudanças, das que considera mais significativas e se a essas mudanças correspondeu uma alteração na percepção dos alunos.</p> <p>-Sempre teve a mesma percepção dos alunos ou houve alterações à medida que a sua experiência profissional se foi desenvolvendo? Não se importa de falar sobre este aspeto?</p>
D. Percepções da diversidade e educação multicultural	<p>-Perceber a percepção que cada professor, envolvido no estudo, tem acerca da diversidade</p> <p>- Perceber os efeitos que os impactos dessas percepções têm no modo como a educação multicultural é entendida</p>	<p><i>Tenho aqui um conjunto de cartões, cada um deles dando conta de diferentes dimensões de diversidade</i></p> <p>- Gostaria que deste conjunto retirasse aqueles que, no seu entender, identificam fatores que condicionam o processo de aprendizagem.</p> <p>- Gostaria que fizesse um conjunto que integrasse as dimensões que encontra nos alunos com o qual trabalha neste momento.</p> <p>- Por último gostaria que referisse as que, no seu entender, integram o que se designa por educação multicultural.</p>
E. Impactos nas práticas pedagógicas	<p>- Compreender o impacto das percepções acerca da diversidade nas práticas pedagógicas</p>	<p>- Quer contar experiências que tenha vivido e que mostram como os fatores por si identificados condicionam a aprendizagem?</p>

		<p>- Pode descrever o ambiente que tenta criar em sala de aula, o tipo de relação que estabelece com os alunos, a relação que promove entre alunos, as estratégias de ensino a que recorre?</p> <p>- Gostaria, agora, de saber a sua opinião sobre a relação entre a Escola e a Família. Em relação a este ponto crê que é melhor dizer que estão separadas ou que se procuram aproximar?</p> <p>-Na sua prática letiva a família é um fator importante? Conte-nos algumas experiências que tenha vivido neste âmbito.</p> <p>- Pode descrever alguma situação de ensino em que tenha procurado introduzir na sua prática letiva elementos provenientes do ambiente familiar?</p> <p>-Tendo-se confrontado com a diversidade dos alunos, pode dizer-se que a sua atividade se procurou adequar a essa diversidade ou foi-lhe impossível proceder a essa adequação? Pode apontar razões que tenham estado na origem das dificuldades sentidas?</p>
F. Entendimento de educação multi- cultural	- Perceber os efeitos do impacto das percepções acerca da diversidade têm no modo como a educação multicultural é entendida	<p>-Qual é a visão que tem do papel da educação na vida de uma pessoa?</p> <p>-Como descreveria a sua visão acerca da educação?</p> <p>- Acrescentar -Qual o entendimento que tem acerca da educação multicultural?</p>
G. Final da entrevista	-Perceber se há algum aspeto que o entrevistado considere importante referir e que não tenha sido abordado.	- Há algum aspeto da sua experiência que tenha ficado fora da entrevista e que gostasse de ver tratado?

ENTREVISTA PRÉ- TESTE [REVISTA]

<i>Doutoramento em Educação e Interculturalidade</i> ¹⁶⁵	
Tema: ESTUDO DAS PERCEÇÕES DOS PROFESSORES ACERCA DA DIVERSIDADE	
Tipo de entrevista: Entrevista biográfica	
Amostra de indivíduos a entrevistar	Professores a lecionar nas escolas de um concelho
Dimensão	A indicar
Meio de comunicação	Contacto pessoal
Duração da entrevista	1h.30m (±)

Objetivos da Investigação
<ol style="list-style-type: none"> 7. Perceber a percepção de diversidade que cada professor envolvido no estudo tem. 8. Identificar acontecimentos da vida pessoal do professor que contribuíram para essa percepção. 9. Perceber se há uma relação entre a percepção da diversidade e o momento da carreira em que o professor se encontra. 10. Perceber se a diferentes momentos da carreira de um professor correspondem diferentes percepções da diversidade. 11. Compreender o impacto das percepções acerca da diversidade nas práticas pedagógicas. 12. Perceber os efeitos desse entendimento tomando como referência níveis de educação multicultural.

Objetivos	Instrumentos de recolha de dados
1. Inventariar as dimensões de diversidade percebidas pelos professores.	Gravação áudio
2. Relacionar essas percepções com experiências pessoais e os ciclos de vida da profissional.	
3. Analisar o impacto dessas percepções ao nível das práticas pedagógicas	
4. Categorizar as práticas pedagógicas no âmbito da Educação Multicultural	

GUIÃO DA SESSÃO DE ENTREVISTA

BLOCOS	OBJETIVOS	QUESTÕES
A Legitimação	<ul style="list-style-type: none"> -Cumprimentos/ agradecimentos - Troca de impressões de modo a criar ambiente - Breve referência ao pré-contacto e ao motivo da entrevista -Explicitação do propósito da entrevista - Explicitação do projeto de investigação que se está a desenvolver - Explicitação dos aspetos da gravação e reafirmação da autorização do entrevistado-Explicitação da questão da transcrição e do uso do material transcrito- Explicitação da questão do anonimato 	Nota: Sem questões específicas
B Acontecimentos da vida	-Identificar acontecimentos da vida pessoal do entrevistado que contribuem para o modo como percebe a diversidade	-Quando olha para os alunos que frequentam hoje a Escola, considera que consti-

¹⁶⁵ As alterações introduzidas encontram-se a negrito.

		<p>tuem uma população homogénea ou heterogénea? Gostaria que falasse sobre este aspeto.</p> <p>- Há algum acontecimento (acontecimentos) da sua vida que possa ter influenciado essa descrição?</p> <p>- Há alguma memória do tempo em que frequentava a escola como aluno (a) e que possa ter contribuído para o modo como vê a heterogeneidade dos alunos de hoje? Gostaria que falasse deste aspeto</p> <p>- Fale-me dos ideais e das crenças que os seus pais lhe procuraram transmitir a respeito da escola e que tenham influenciado o modo como vê os alunos de hoje.</p>
C Acontecimentos da vida profissional do entrevistado	<p>-Perceber se há relação entre a perceção da diversidade e o momento da carreira docente em que o professor se encontrar</p> <p>- Perceber se a diferentes momentos da carreira de um professor correspondem diferentes perceções de diversidade</p>	<p>- Gostaria que me falasse dos princípios que guiam a sua vida profissional e de que modos se refletem na sua perceção que tem dos alunos.</p> <p>- Ao longo da sua carreira devem ter ocorrido mudanças no modo como exerce a sua atividade profissional. Gostava que falasse das suas experiências de início de carreira e das suas experiências atuais.</p> <p>- E o modo como vê os alunos. No início da sua carreira tinha consciência de que os alunos eram diferentes entre si? Em que é que consistia essa diferença? E hoje, quando os compara com os alunos de hoje as diferenças que existem são as mesmas ou sentem que os alunos são diferentes de uma forma diferente?</p>
D Perceções da diversidade e educação multicultural	<p>-Perceber a perceção que cada professor, envolvido no estudo, tem acerca da diversidade</p> <p>- Perceber os efeitos que o impacto dessas perceções têm no modo como a educação multicultural é entendida</p>	<p><i>Tenho aqui um conjunto de cartões, cada um deles dando conta de diferentes dimensões de diversidade</i></p> <p>- Gostaria que deste conjunto retirasse aqueles que, no seu entender, identificam fatores que condicionam o processo de aprendizagem.</p> <p>- Gostaria que fizesse um conjunto que integrasse as dimensões que encontra nos alunos com o qual trabalha neste momento.</p> <p>- Por último gostaria que referisse as que, no seu entender, integram o que se designa por educação multicultural.</p>
E Impactos nas práticas pedagógicas	<p>- Compreender o impacto das perceções acerca da diversidade nas práticas pedagógicas</p>	<p>- Quer contar experiências que tenha vivido e que mostram como os fatores por si identificados condicionam a aprendizagem?</p> <p>- Pode descrever o ambiente que tenta criar em sala de aula, o tipo de relação que estabelece com os alunos, a relação que</p>

		<p>promove entre alunos, as estratégias de ensino a que recorre?</p> <p>-Tenta promover entre alunos algum tipo de relação? Recorre a estratégias diferentes para alunos ou grupo de alunos diferentes? Na relação que estabelece com os alunos, em contexto de aula, tende a dar mais ênfase a alunos ou grupos de alunos? Gostaria que falasse sobre este assunto.</p> <p>- Gostaria, agora, de saber a sua opinião sobre a relação entre a Escola e a Família.</p> <p>-Na sua prática letiva a família é um fator importante? Conte-nos algumas experiências que tenha vivido neste âmbito.</p> <p>- Pode descrever alguma situação de ensino em que tenha procurado introduzir na sua prática letiva elementos provenientes do ambiente familiar? Nunca procurou saber como os pais se relacionam com os filhos? Nunca procurou saber que tipo de regras existe em casa e introduzi-las nas aulas?</p> <p>-Tendo-se confrontado com a diversidade dos alunos, pode dizer-se que a sua atividade se procurou adequar a essa diversidade ou foi-lhe impossível proceder a essa adequação? Pode apontar razões que tenham estado na origem das dificuldades sentidas?</p>
<p>F. Entendimento de educação multicultural</p>	<p>- Perceber os efeitos que o impacto das percepções acerca da diversidade tem no modo como a educação multicultural é entendida</p>	<p>- Como professor(a) gostaria de saber qual a sua opinião a respeito da educação. Por que razão a educação é importante na vida de uma pessoa? Qual o papel que atribui à educação?</p> <p>- Crê que a sua opinião a respeito da educação influencia a sua prática letiva nomeadamente no que diz respeito ao modo como encara as finalidades do ato de ensinar e ensinar num contexto de heterogeneidade?</p> <p>- Para si o que é a educação multicultural? Que diferença estabelece entre a educação e a educação multicultural? Considera que a sua atividade profissional se insere no âmbito de uma educação multicultural? Gostava que falasse deste assunto.</p>
<p>G. Final da entrevista</p>	<p>-Perceber se há algum aspeto que o entrevistado considere importante referir e que não tenha sido abordado.</p>	<p>- Há algum aspeto da sua experiência profissional, relacionada com o trabalho com os alunos e com a sua heterogeneidade, que tenha ficado fora da entrevista e que gostasse de ver tratado</p>

Declaração

No âmbito do projeto de investigação conducente à apresentação de uma tese de doutoramento em Educação e Interculturalidade, intitulado “Mapeando Práticas Pedagógicas em Contextos de Diversidade”, acedi voluntariamente, na realização de uma entrevista da qual resultou a sua gravação em ficheiro áudio e transcrição.

Deve ter-se presente que a leitura da transcrição é a leitura das minhas palavras e não do meu texto e que a gravação, não a transcrição, é o documento primário.

Através desta declaração autorizo o investigador a ouvir a gravação e a ler a transcrição bem como a utilizá-las no seu trabalho de investigação.

Nenhum excerto da gravação ou da transcrição pode ser usado em qualquer tipo de publicação (impressa ou eletrónica) sem a minha autorização.

Assinatura:

Data:

Compreendido e de acordo:

A investigadora/ entrevistadora:

Data:

NOME || NOTAS DE CAMPO 1

Anos de atividade docente: Fase da carreira: Pseudônimo: Realização da entrevista: Hora: Local: Duração:

NARRATIVA DA ENTREVISTA	ANOTAÇÕES

ENTREVISTA A..... || LEITURA ATIVA DA ENTREVISTA

Anos de atividade docente -

Fase da carreira:

LOCAL:
MÊS:
DURAÇÃO:

ESCOLA

NOTAS DE CAMPO 2	TRANSCRIÇÃO	SEGMENTOS DE SENTIDO

... || **QUADRO SUMÁRIO**

ESCOLA

Anos de atividade docente:

Fase da carreira:

METÁFORAS	IMA- GENS	ÍMAGEM DO “EU”- A ME- TÁFORA DO TEATRO	TEMAS	SUBDIVISÃO	ESPAÇO TRIDI- MENSIONAL DA NARRA- TIVA