

UNIVERSIDADE ABERTA



TESE

**Formação de professores para contextos
de aprendizagem multiculturais e diversos:
Um olhar sobre Cabo Verde**

Maria Santos Lopes Trigueiros

**Doutoramento em Educação
na área de especialização de Educação e Interculturalidade**

2016

UNIVERSIDADE ABERTA



TESE

**Formação de professores para contextos
de aprendizagem multiculturais e diversos:
Um olhar sobre Cabo Verde**

Maria Santos Lopes Trigueiros

**Doutoramento em Educação
na área de especialização de Educação e Interculturalidade**

Tese orientada pela Professora Doutora Branca Miranda

2016

Resumo

Este projeto parte do pressuposto de que, sendo as sociedades atuais o resultado das grandes transformações socioeconómicas, socioculturais, políticas e tecnológicas ocorridas nas últimas décadas à escala mundial, fruto do fenómeno da globalização e do desenvolvimento acelerado das tecnologias, os contextos de aprendizagem têm sido igualmente alvo de alterações profundas tanto a nível das conceções epistemológicas e paradigmáticas do ensino aprendizagem, quanto das exigências e necessidades dos aprendentes que se encontram inseridos nesses novos espaços sociológicos ou geográficos. Assim sendo, é nossa convicção de que nenhuma agenda de desenvolvimento social e humano do século XXI consegue alcançar o desejado nível de exequibilidade e de sucesso se não trazer subjacentes as componentes do multiculturalismo e da diversidade, características incontornáveis da sociedade contemporânea. Pela dimensão e pelo grau de complexidade que o fenómeno do multiculturalismo adquiriu nas últimas décadas, transformou-se numa problemática em que quanto mais se sabe, muito mais há por aprender e descobrir. Por esta razão, um espaço que não pode nem deve ficar alheio a essa problemática é o contexto educativo, pois é na escola que se dá o verdadeiro cruzamento de culturas e onde se colocam os maiores questionamentos relacionados com a diversidade cultural. Tal facto implica, necessariamente, aprender a encarar o processo educativo com novos olhares e procurar formas efetivas, eficientes e eficazes de lidar com a pluralidade e a diversidade em contextos de aprendizagem, de forma a proporcionar um ambiente de compreensão, paz, segurança e respeito mútuo no seio de toda a comunidade educativa. Assim, este projeto visa essencialmente lançar um olhar investigativo sobre a problemática da educação para a diversidade, incidindo sobre o papel do *professor intercultural*, suas *competências e perfil* enquanto agente fundamental do processo de transformação social do indivíduo e a dimensão do seu compromisso profissional para com as comunidades de aprendizagem onde exerce as suas atividades. Reconhecendo no professor intercultural a peça-chave do processo da educação para a diversidade, pretendemos debruçarmo-nos, de forma incisiva, sobre a problemática da *formação de professores para contextos multiculturais e diversos* devido a complexidade dos contextos em que trabalham. A nosso ver, são esses mesmos contextos que determinam que o professor intercultural seja dotado de competências específicas, de formação especializada, contínua e permanente que lhe permitam atender às demandas de um público heterogéneo e diverso onde a complexidade e a perplexidade são presenças dominantes do seu quotidiano. Só dispondo dos conhecimentos necessários, ferramentas adequadas e instrumentos de trabalho apropriados estará o professor intercultural em condições de *mediar* a interação entre as diversas culturas e grupos sociais em presença e ter um ambiente propício a um ensino aprendizagem de sucesso. Sendo o multiculturalismo uma das consequências mais visíveis da globalização, a problemática das migrações torna-se referência obrigatória neste trabalho, pelo que Cabo Verde aparece aqui apontado como exemplo de um dos países do mundo historicamente mais marcados pelo fenómeno das migrações e, conseqüentemente, pela diversidade e pelo multiculturalismo, situação que será também um pouco analisada na ótica da educação para a diversidade.

Palavras-chave: multiculturalismo, diversidade, educação intercultural, formação de professores, professor intercultural

Abstract

This project relies on the assumption that, being the contemporaneous societies the result of profound socioeconomical, sociocultural, political and technological transformations that have occurred around the world in the recent past decades, as a result of both the phenomenon of globalization and the accelerated development of the technologies, the learning environments have equally suffered great alterations not only at the level of epistemological and paradigmatic conceptions of teaching-learning, but also at the level of demands and needs of the learners who are inserted in these new sociological or geographical environments. Thus, it is our belief that no agenda for social and human development for the 21st century will be successfully accomplished if it does not incorporate in its design the components of multiculturalism and diversity which have become unavoidable characteristics of the contemporaneous societies. For the dimension and degree of complexity that the phenomenon of multiculturalism has acquired in the last few decades, it has become an issue about which the more we know, the more we need to learn and discover. Consequently, a place that cannot and should not ignore this reality is the learning environment since it is at school that the real crossing of cultures actually takes place and where we face the biggest questionings regarding intercultural diversity. This implies, necessarily, having to learn new ways of looking at the teaching-learning process and finding effective, efficient and functional ways of dealing with the existing plurality and diversity in learning contexts so as to promote an ambience of understanding, peace, security and mutual respect in the school environment so that learning can actually take place. Being so, this project aims essentially at taking a deep look at the issue of education for diversity, emphasizing the role of the *intercultural teacher*, his/her *competences and profile* as essential factors in the process of social transformation of the individual and the dimension of his/her professional commitment towards the learning communities where he/she performs his/her teaching activities. Recognizing the crucial role of the intercultural teacher in this process, we intend to center our research at the issue of *teachers' training for multicultural and diverse learning contexts* due to the complexity of the environments where they work. In our view, it is these same contexts that require the intercultural teacher to be equipped with specific, continuous and permanent training in order to be able to respond effectively to the demands of a heterogeneous and diverse public where complexity and perplexity are dominant features in his/her daily work. Only by being equipped with the necessary knowledge and proper tools, will the intercultural teacher be able to *mediate interaction* among the several cultural and social groups living together in the same space, being it geographical or sociological, and have a favourable ambience for a successful learning. On the other hand, being the phenomenon of multiculturalism one of the most noticeable consequences of globalization, the issue of migration becomes an obligatory reference in this work, the reason why Cape Verde is being pointed here as one of the countries of the world, historically speaking, most affected by this phenomenon and, consequently, by multiculturalism and diversity. This aspect will also be somewhat analyzed here within the perspective of education for diversity.

Key-words: multiculturalism, diversity, intercultural education, teachers' training, intercultural teacher

Dedicatória

Ao meu marido,
Por ter estado sempre presente,
Pela compreensão, pelo companheirismo, pelo incentivo.

Agradecimentos

Gostaria de aqui deixar expresso os meus agradecimentos e profundo reconhecimento,

À Universidade Aberta em Portugal (UAb) por me ter proporcionado a oportunidade de fazer esta formação à-distância, no momento certo e na área desejada, pois de outro modo teria sido difícil a realização de mais este sonho e, ainda, pela qualidade do ensino ministrado.

À minha orientadora, Professora Doutora Branca Miranda, pela sapiência e mestria demonstradas e pela confiança que em mim depositou. Na verdade, a Professora Branca Miranda não foi somente minha orientadora. Foi orientadora, professora, amiga, pilar de apoio, meu porto seguro. Esteve sempre presente, respondendo prontamente às minhas mensagens, corrigindo, aconselhando, clarificando, apoiando com sugestões e material, transformando-se, desta forma, numa peça fundamental na concretização deste projeto.

À todos os Professores da UAb que fizeram parte desta minha caminhada e que me ajudaram a escrever mais um capítulo da história da minha vida.

Aos Professores e Diretores das Escolas Secundárias Caboverdianas que aceitaram participar deste estudo, pelo seu inestimável contributo, sem o qual não teria sido possível a materialização do projeto.

À Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, pelo apoio institucional.

Aos colegas e amigos da Universidade Jean Piaget de Cabo Verde que me apoiaram com carinho, material, ideias e sugestões.

À Romina e ao Daniel, meus socorristas informáticos, que estiveram sempre lá ao longo de todo este processo, apoiando e ajudando, sempre com um sorriso.

Um especial agradecimento ao Professor Manuel de Pina, o grande mestre de estatística que me apoiou na utilização do SPSS para tratamento dos dados empíricos, por toda a ajuda e disponibilidade patenteadas.

Finalmente, mas não menos importante, uma menção especial aos meus filhos, Hernani, Gerson e Sâmia, pelo apoio moral, pelo carinho, pelo incentivo e por me fazerem sentir sempre especial.

Convicta de não poder jamais dizer “Obrigada” o quanto baste, a todos aqui fica um grande *bem-haja*.

Índice de conteúdos

Resumo.....	II
Abstract.....	III
Dedicatória.....	IV
Agradecimentos.....	V
1ª Parte – ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL DA PROBLEMÁTICA DE PESQUISA.....	1
Introdução	2
1. Definição e apresentação do problema de pesquisa.....	3
2. Caracterização e justificação do objeto de pesquisa.....	5
3. Formulação das questões de investigação.....	6
4. Objetivos da investigação.....	8
5. Metodologia e estrutura do trabalho.....	9
5.1 Metodologia de trabalho.....	9
5.2 Estrutura do trabalho.....	10
Capítulo 1 – Contextualização do Problema de Pesquisa	13
1.1 Globalização.....	14
1.2 Multiculturalismo.....	22
1.3 Diversidade.....	24
Capítulo 2 – Educação Intercultural, um Imperativo da Globalização	27
2.1 Novas configurações da docência na educação contemporânea.....	28
2.2 Formação de professores para contextos de diversidade.....	33
2.2.1 Estratégias e perspectivas de formação de professores.....	39
2.2.2 Modelos de formação de professores.....	47
2.2.3 Aspetos dicotómicos a considerar.....	54
2.3 Educadores com uma nova visão.....	56
Capítulo 3 – O Professor Intercultural como Mediador de Aprendizagem em Contextos Multiculturais e Diversos	59
3.1 Introdução.....	60
3.2 Educação intercultural: que conceito?.....	64
3.3 O Professor eficaz em contexto multi/intercultural.....	66
3.3.1 Competências do Professor intercultural.....	70
3.3.2 Características do Professor intercultural.....	74
3.4 O Professor e a diversidade na sala de aula: que estratégias?.....	77
3.5 As novas tecnologias como aliada do processo educativo.....	78
Capítulo 4 – Educação Intercultural e o Ensino de Atitudes e Valores	82
4.1 Ensino aprendizagem de atitudes e valores.....	83
4.2 O ensino de atitudes e valores em contextos de diversidade: perspectivas comparadas.....	84
4.3 A Escola como propiciadora de uma educação intercultural inclusiva.....	96
4.4 O Papel do currículo na educação multi/intercultural.....	99
4.5 O Papel da cultura na aprendizagem.....	102

Capítulo 5 – Educação, Motor do Desenvolvimento Social e Humano.....	106
5.1 A Educação para o século XXI	107
5.1.1 Na perspetiva de <i>Delors et al.</i>	109
5.1.2 Na perspetiva de <i>Perrenoud</i>	114
5.1.3 Na perspetiva de <i>Chalita</i>	119
5.1.4 Na perspetiva de <i>Byram e Zarate</i>	122
5.2 Educação como motor de desenvolvimento social e humano.....	125
5.3 Educação e desenvolvimento sustentável	131
5.4 Síntese de contributos especiais para a educação multi/intercultural.....	133
2ª Parte – UM OLHAR SOBRE CABO VERDE.....	137
Capítulo 6 – Cabo Verde, um País marcado pela Migração e pela Diversidade	138
6.1 Caracterização de Cabo Verde.....	139
6.1.1 Formação da sociedade caboverdiana	142
6.1.2 Situação linguística de Cabo Verde	146
6.2 As migrações e o seu impacto nas dinâmicas sociais caboverdianas	149
6.2.1 Emigração caboverdiana	150
6.2.2 Imigração para Cabo Verde.....	159
6.3 As Marcas da emigração na literatura caboverdiana.....	161
Capítulo 7 – Cabo Verde e as políticas educativas adotadas em dois períodos distintos da sua história.....	165
7.1 Breve caracterização da educação no período colonial.....	166
7.2 Políticas educativas no Pós-independência	169
7.3 Modelo de ensino e práticas pedagógicas	174
3ª Parte – METODOLOGIA DA PESQUISA.....	176
Capítulo 8 – Enquadramento e procedimentos metodológicos	177
8.1 Enquadramento metodológico	178
8.2 Fundamentos metodológicos da pesquisa	179
8.3 Objetivo metodológico da pesquisa.....	180
8.4 Procedimentos metodológicos da pesquisa	181
8.5 Métodos e técnicas de recolha e tratamento dos dados	182
Capítulo 9 – Análise e Discussão dos Resultados.....	187
9.1 Introdução	188
9.2 Análise dos Resultados do Inquérito por Questionário	189
9.2.1 Escola Secundária 1 (Es1).....	189
9.2.2 Escola Secundária 2 (Es2).....	210
9.2.3 Escola Secundária 3 (Es3).....	227
9.3 Análise dos resultados do Inquérito por Entrevistas	242
9.4 Análise documental.....	251

CONCLUSÃO	258
RECOMENDAÇÕES	279
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	282
ANEXOS	293

Índice de gráficos

Gráfico 9.1 – ES1: Distribuição dos inquiridos por sexo.....	189
Gráfico 9.2 – ES1: Distribuição dos inquiridos por faixa etária.....	190
Gráfico 9.3 – ES1: Distribuição dos inquiridos por anos de serviço.....	191
Gráfico 9.4 – ES1: Distribuição dos inquiridos por grau académico.....	192
Gráfico 9.5 – ES1: Distribuição dos inquiridos por área de leccionação.....	193
Gráfico 9.6 – ES2: Distribuição dos inquiridos por sexo.....	210
Gráfico 9.7 – ES2: Distribuição dos inquiridos por faixa etária.....	211
Gráfico 9.8 – ES2: Distribuição dos inquiridos por anos de serviço.....	212
Gráfico 9.9 – ES2: Distribuição dos inquiridos por grau académico.....	212
Gráfico 9.10 – ES2: Distribuição dos inquiridos por área de leccionação.....	213
Gráfico 9.11 – ES3: Distribuição dos inquiridos por sexo.....	228
Gráfico 9.12 – ES3: Distribuição dos inquiridos por faixa etária.....	229
Gráfico 9.13 – ES3: Distribuição dos inquiridos por anos de serviço.....	229
Gráfico 9.14 – ES3: Distribuição dos inquiridos por grau académico.....	230
Gráfico 9.15 – ES3: Distribuição dos inquiridos por área de leccionação.....	231

Índice de quadros

Quadro 5.1 – Contributos para a promoção de uma educação multicultural mais efetiva.....	134
Quadro 6.1 – Composição do Arquipélago de Cabo Verde.....	140
Quadro 7.1 – Medidas educativas adotadas logo após a independência.....	170
Quadro 9.1 – ES1: Práticas didático-pedagógicas e contextos de aprendizagem.....	197
Quadro 9.2 – ES1: Diferenças de aprendizagem em função da origem dos alunos (cultural ou outra)	198
Quadro 9.3 – ES1: Definição de <i>educação intercultural</i> na opinião dos inquiridos.....	199
Quadro 9.4 – ES1: Benefícios em trabalhar com alunos de outras culturas.....	202
Quadro 9.5 – ES1: Razões para a inclusão do <i>ensino de atitudes e valores</i> nos planos curriculares caboverdianos.....	202
Quadro 9.6 – ES1: Necessidade formativa individual para um bom desempenho docente.....	204
Quadro 9.7 – ES2: Práticas didático-pedagógicas e contextos de aprendizagem.....	217
Quadro 9.8 – ES2: Diferenças de aprendizagem em função da origem dos alunos (cultural ou outra).....	218
Quadro 9.9 – ES2: Definição de <i>educação intercultural</i> na opinião dos inquiridos.....	219
Quadro 9.10 – ES2: Benefícios em trabalhar com alunos de outras culturas.....	221
Quadro 9.11 – ES2: Inclusão do <i>ensino de atitudes e valores</i> nos planos curriculares.....	222
Quadro 9.12 – ES3: Definição de <i>educação intercultural</i> na opinião dos inquiridos.....	234
Quadro 9.13 – ES3: Benefícios em trabalhar com alunos de outras culturas.....	236
Quadro 9.14 – ES3: Razões para a inclusão do <i>ensino de atitudes e valores</i> nos planos curriculares caboverdianos.....	237
Quadro 9.15 – Sinopse das entrevistas aos três Diretores de escola.....	243

Índice de tabelas

Tabela 9.1 – ES1: Vias de contacto com Pais/Encarregados de Educação.....	208
Tabela 9.2 – ES2: Vias de contacto com Pais/Encarregados de Educação.....	226
Tabela 9.3 – ES3: Vias de contacto com Pais/Encarregados de Educação.....	240

Índice de figuras

Figura 5.1 – Árvore das aprendizagens para a educação do século XXI	110
Figura 5.2 – Os quatro critérios de aprendizagem na ótica da formação docente.....	115
Figura 5.3 – Os pilares da educação na perspetiva de Chalita.....	120
Figura 5.4 – Competências comunicativas interculturais.....	124
Figura 6.1 – Mapa de Cabo Verde.....	140
Figura 6.2 – Imagem do Vulcão do Fogo em plena erupção, novembro 2014.....	141

Índice de abreviaturas, siglas e acrónimos

ALUPEC	(Alfabeto Unificado para a Escrita do Caboverdiano)
CEDEAO	(Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental)
CFPEBC	(Curso de Formação de Professores Ensino Básico Complementar)
CGD	(Caixa Geral de Depósitos)
DEDS	(Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável)
DEF	(Departamento de Estrangeiros e Fronteiras)
DRC	(Centro de Pesquisa para o Desenvolvimento em Migrações)
EDS	(Educação para o Desenvolvimento Sustentável)
EFPES	(Escola de Formação de Professores do Ensino Secundário)
EPT	(Educação para Todos)
ES1	(Escola Secundária 1)
ES2	(Escola Secundária 2)
ES3	(Escola Secundária 3)
FMI	(Fundo Monetário Internacional)
IDH	(Índice de Desenvolvimento Humano)
INE	(Instituto Nacional de Estatística)
IPH	(Índice de Pobreza Humana)
ISE	(Instituto Superior da Educação)
LBSE	(Lei de Bases do Sistema Educativo)
NS/NR	(Não Sabe / Não Responde)
NTIC	(Novas Tecnologias de Informação e Comunicação)
ODM	(Objetivos do Milénio)
ONU	(Organização das Nações Unidas)
PIB	(Produto Interno Bruto)
PNAEPT	(Plano Nacional de Ação de Educação para Todos)
PNUD	(Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento)
QECR	(Quadro Europeu Comum de Referência para o Ens. das Línguas)
RDH	(Relatório do Desenvolvimento Humano)
UNESCO	(Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura)
UNOESC	(Universidade do Oeste de Santa Catarina)

**1ª PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL DA
PROBLEMÁTICA DE PESQUISA**

INTRODUÇÃO

A velocidade com que a vida decorre nos tempos hodiernos obriga a um repensar coletivo dos sistemas sociais, económicos, políticos, institucionais e, sobretudo, educacionais e culturais, visando encontrar soluções e dar respostas cada vez mais céleres e eficazes às demandas que se colocam aos diferentes setores da vida em sociedade seja a nível local, regional, nacional ou global. Globalização tornou-se uma realidade incontornável da contemporaneidade e mesmo acreditando que se tenha enveredado por caminhos diversos dos da sua filosofia inicial, facto é que estamos em presença de um fenómeno imparável que atingiu uma tal dimensão e complexidade cujos efeitos já dificilmente conseguimos prever ou antecipar. A globalização vai acontecendo e vai traçando os seus próprios caminhos, muitas vezes surpreendentes ou inesperados, alicerçados no desenvolvimento também imparável e vertiginoso das novas tecnologias que, mesmo querendo, não conseguimos ignorar. Somos todos participantes do fenómeno da globalização e vamos sendo embalados pela corrente das tecnologias de tal forma que mal nos apercebemos da velocidade do seu percurso. Não obstante, Batro (2004) acredita que, “*a revolução digital também serviu para abrir a mente humana para a observação e a ação*”, o que constitui certamente um aspeto positivo na história da evolução da humanidade (in Suárez-Orozco & Qin-Hilliard, 2004: 80).

Uma coisa é certa. Globalização trouxe como consequência inevitável mudanças sociais e estruturais complexas a vários níveis que obrigam a uma análise também cuidada do seu surgimento e desenvolvimento para que possamos perceber a interligação dos factos e até que ponto os novos fenómenos sociais que vão surgindo terão ou não uma matriz comum nas suas origens. Daí a necessidade de uma clarificação mais aprofundada de determinados conceitos, como sejam *globalização*, *multiculturalismo* e *diversidade*, como forma de facilitar a sua compreensão, permitindo assim refletir com maior clareza sobre as implicações desses fenómenos na educação moderna e respetivos sistemas educativos. Há que descobrir que modelos e abordagens melhor se coadunam com a educação dos tempos atuais e a forma como podem a globalização, o multiculturalismo e a diversidade afetar os diferentes setores do processo educativo tendo em conta as constantes transformações socioculturais que vão tendo lugar, com reflexos consideráveis sobre o sistema, sua

organização, suas estruturas e os atores mais diretamente envolvidos nesse processo – *professores e educadores*.

É com base nessa nova realidade, que caracteriza as sociedades hoje, que o nosso estudo pretende investigar para descobrir o estado em que se encontra o envolvimento dos diferentes atores e a sua preparação para o desempenho do papel que lhes cabe, sua interligação enquanto pilares fundamentais do processo ensino-aprendizagem e as perspectivas que se divisam para o futuro tendo como primeira preocupação um modelo de educação que preencha efetivamente essa dicotomia – diversidade *versus* inclusão – ou seja, um modelo de educação que seja para todos, que sirva a todos, numa base de igualdade, equidade e responsabilidade, nos diversos contextos em que tem lugar.

1. Definição e apresentação do problema de pesquisa

Esta proposta de trabalho está assente no pressuposto de que qualquer agenda de desenvolvimento humano do século XXI tem de necessariamente contemplar as componentes multiculturalismo e a diversidade. Neste contexto global de muita diversidade, nascida de situações díspares e inesperadas, sobressai a necessidade de uma etapa intermédia de convivência entre cidadãos de zonas geográficas, culturas, etnias, religiões, formas de pensar e de agir diferentes, permitindo-os habituar-se e adaptar-se a uma nova fase das suas vidas onde o viver comum precisa pautar-se por novas regras de convivência social, a começar pela compreensão, pela tolerância e pelo respeito pelo outro. Surge então a necessidade e pertinência de um terceiro elemento, imparcial, mas capaz de compreender, dialogar, congregar, prevenir, evitar e/ou ajudar a resolver mal-entendidos que possam desembocar-se em conflitos desnecessários e indesejáveis no seio do novo espaço de coabitação. E no contexto escolar, ninguém melhor do que o professor para assumir esse papel de elo entre as diversas culturas – o *mediador intercultural* (referido por Byram, 1997) – pois é ele quem trabalha diariamente com essa multiplicidade de pontos de vista e de sensibilidades e quem possui os dados necessários que lhe permitem melhor gerir as diferenças e aglutiná-las de forma construtiva e positiva, objetivando o bem-estar de toda a comunidade nele representada.

Uma componente que não pode aqui ser nem descurada nem minimizada, pela sua importância e relevância, é o ensino de atitudes e valores para a convivência social e é o

professor que tem também a tarefa e a responsabilidade de ensinar e de transmitir esses valores que irão facilitar a vida em sociedade através de uma sensibilização para a noção do respeito, dos direitos, deveres e obrigações, ou seja, dos limites que devem ser observados e respeitados por todos com vista a uma sã e harmoniosa convivência.

Morgado e Oliveira (2009) são de opinião que assistimos atualmente a uma cultura de violência que sobressai nos modos de interagir dos indivíduos e à qual as escolas em geral não escapam, pelo que são defensores da utilização da estratégia de mediação como forma de prevenção ou de antecipação de situações de conflitos. Mas realçam que, “neste sentido, o sucesso de um projecto de mediação na escola depende do envolvimento de todos os “actores” do contexto escolar”, especialmente do professor (p. 50). Na opinião desses autores, “de pouco servirá que as crianças e os jovens estudantes sejam sensibilizados e treinados para uma cultura de diálogo, de escuta e de pacificação das relações interpessoais, se o discurso de educadores e docentes for incoerente com esta postura” (ibid.). Isso nos leva a concluir que dificilmente haverá uma *educação intercultural* de sucesso se não estiver assente em estratégias de *mediação intercultural* e se os professores não forem portadores de competências específicas que os capacitem a desempenhar esse papel de *mediador* em contextos de aprendizagem diversos e serem eles próprios exemplos de boas práticas.

Eis a razão por que definimos como tema da nossa investigação “*Formação de Professores para Contextos de Aprendizagem Multiculturais e Diversos*” perspetivando identificar e dar a conhecer estratégias e modelos de formação docente que tenham como objetivo primordial preparar profissionais competentes e capacitados para transformar contextos de aprendizagem complexos em ambientes de aprendizagem de sucesso e onde cada aprendente seja transformado num parceiro de transformação da sua própria comunidade/sociedade. A esse tema decidimos juntar o subtema “*Um olhar sobre Cabo Verde*” pois, pela familiaridade do contexto, pela história desse pequeno País e pela importância que representa na nossa vida, é de todo o interesse que esta pesquisa passe de alguma forma pelo contexto caboverdiano, objetivando investigar e aprofundar os conhecimentos sobre a problemática da educação intercultural na sociedade caboverdiana e tentar identificar potenciais pontos fortes e eminentes pontos fracos para reflexão e subsequente tomada de decisão por quem de direito.

2. Caracterização e justificação do objeto de pesquisa

Pelo exposto, e tendo em conta o contexto em que hoje vivemos, em meio de uma globalização que navega ao ritmo galopante das tecnologias, importa procurar respostas para algumas das inquietações do presente e que certamente irão projetar-se no futuro. Sendo profissional da educação, é natural que as nossas preocupações se prendam primeiramente com questões relativas à nossa área de ação, tanto em termos de desenvolvimento e complexidade social, quanto em termos de necessidades e desafios pessoais e profissionais, relações socioculturais, entre outros aspetos, o que exige dos docentes cada vez maior qualificação e aptidão para dar respostas aos desafios do mundo contemporâneo. Acreditamos que chegou a hora de todos começarmos a agir e a nos prepararmos para a realidade incontornável que é a existência de sociedades cada vez mais multiculturais que devem ser transformadas em sociedades cada vez mais interculturais, interrelacionais e intercomunicacionais sob pena de, ao não agirmos, deixarmos espaço aberto para o aumento do individualismo e do egocentrismo perversos que se vêm manifestando sob diversas formas através de comportamentos e atitudes menos desejáveis, mas presentes nas sociedades atuais.

E se assim é, significa que o professor de ontem poderá não estar preparado para encarar os desafios do mundo de hoje sem primeiro livrar-se da roupagem dos velhos hábitos e práticas e passar por uma imprescindível capacitação e aquisição de novas ferramentas científicas, didáticas, pedagógicas, tecnológicas e de gestão intercultural e emocional, facilitadoras de um melhor desempenho das suas atividades em benefício dos aprendentes da era globalizada. Significa também que os conteúdos programáticos constantes dos planos curriculares poderão não estar adequados à nova realidade e aos novos contextos socioculturais das comunidades a que se destinam e que necessitam, por sua vez, da devida adequação. Significa ainda que as escolas poderão não estar devidamente preparadas, equipadas e direcionadas para um ensino moderno e intercultural apoiado nas novas tecnologias de informação e de comunicação e no diálogo entre as diversas culturas presentes nos novos contextos de aprendizagem.

E foi pensando numa educação para o mundo globalizado e em permanente transformação, onde os fenómenos do multiculturalismo e da diversidade se tornaram características inseparáveis das sociedades, que concebemos o nosso projeto de pesquisa

tendo como objetivo principal investigar para tentar descobrir como se posicionam os nossos professores nesta dinâmica de transformação social e qual o perfil dos professores que precisamos para os desafios de uma educação moderna, global e intercultural mais efetiva. Queremos descobrir se os professores de hoje e do futuro próximo estão científica, pedagógica e culturalmente capacitados e sensibilizados e quais as necessidades que precisam ser superadas para que possam assumir as transformações que uma educação intercultural exige nos tempos atuais. Ou seja, se os professores estão em condições de “[...] estabelecer a ponte entre as diversas culturas presentes, pelo confronto positivo entre as mesmas, pela resolução autorregulada dos conflitos cognitivos e culturais” (Sousa, 2002, p. 5). Se estão preparados para colocar o aluno no centro do processo educativo, estimulando-o a ser cada vez mais parte ativa do processo de construção do seu próprio conhecimento e na procura de mecanismos efetivos de interação na sociedade local e global em que se insere, derrubando barreiras e abrindo horizontes que o levam a alcançar o *outro* que se encontra próximo ou distante de *si*. Conforme afirmam Bizarro e Braga (2006: 58) “A educação intercultural [...] começa quando o professor ajuda o educando a descobrir-se a si mesmo. Só então este poderá pôr-se no lugar do outro e compreender as suas reacções, desenvolvendo empatias”. São essas as razões que estiveram na base da nossa opção de definir como objeto de estudo a “*Formação de Professores para contextos de aprendizagem multiculturais e diversos*”, com o objetivo de analisar e descrever a importância da formação na preparação de professores e educadores que possam de facto contribuir para o desenvolvimento de uma educação intercultural, onde o professor seja capaz de fazer germinar empatias que possam brotar, crescer e fluir livremente transformando os espaços de aprendizagem em locais aprazíveis de construção do conhecimento, de convivência social e humana e de partilha de informação, de experiências e de saberes.

3. Formulação das questões de investigação

Assim, pretendemos investigar para descobrir:

- Que formação, competências e perfil deve possuir o professor de hoje para ser um verdadeiro mediador e facilitador de aprendizagem em contextos multiculturais e diversos, tendo como principal objetivo a plena integração do indivíduo na sociedade e no mundo que o rodeia?

Esta pergunta de partida problematiza outras questões mais específicas que importa igualmente investigar com o objetivo de encontrar respostas às diversas parcelas que, no seu todo, nos possam conduzir à resposta que procuramos. Por outro lado, pretendemos, através deste estudo, lançar um olhar investigativo sobre a situação educativa de Cabo Verde, não numa perspetiva de estudo de caso, mas numa ótica de tentar investigar para melhor perceber as políticas educativas concebidas para esse país e descobrir até que ponto os professores caboverdianos possuem formação adequada que lhes permita lidar eficazmente com os ambientes de aprendizagem do seu meio envolvente. Por outras palavras, pretendemos descobrir de que forma professores e escolas caboverdianas conseguem conciliar as políticas educativas nacionais com as opções e estratégias didático-pedagógicas exigidas pela realidade do seu quotidiano no que concerne às reais situações de ensino-aprendizagem em que trabalham.

Nessa ótica, pretendemos igualmente descobrir:

1. Como se caracterizam os contextos de aprendizagem no ensino formal caboverdiano?
2. Se já existe uma política de educação para a diversidade contemplada no sistema educativo caboverdiano tendo em vista as características socioculturais da sociedade caboverdiana?
3. Como é que os decisores políticos encaram a educação intercultural num país como Cabo Verde, profundamente marcado pelo multiculturalismo e pela diversidade?
4. Que estratégias/abordagens devem ser adotadas na formação de professores para contextos multiculturais e diversos, de uma forma geral?
5. Qual deverá ser o perfil de um professor intercultural para servir de mediador e impulsionador de novas aprendizagens em contextos formados por uma pluralidade de culturas?
6. Se estarão os professores caboverdianos científica, pedagógica e culturalmente preparados para fazer face às exigências dos ambientes socioculturais em que trabalham?
7. Que necessidades formativas possuem os professores caboverdianos para que possam lidar, de forma eficaz e eficiente, com contextos de aprendizagem diversos?
8. Que desafios são enfrentados por professores caboverdianos em matéria de diversidade cultural, na sua comunidade educativa?

4. Objetivos da investigação

O objetivo geral desta pesquisa visa lançar um novo olhar sobre o papel do professor enquanto agente educador, formador e transformador do cidadão, tentando descobrir se o professor de hoje, enquanto agente de transformação social e mediador intercultural por excelência, se encontra apto para orientar e incentivar os jovens na construção desse diálogo intercultural que se tornou preocupação comum tanto de investigadores e de especialistas em Educação como dos profissionais do ensino, especialmente tratando-se de relações interpessoais em contextos formais de aprendizagem (Bizarro & Braga, 2006: 57). Isso explica-se pelo facto de, ao professor de hoje, não bastarem conhecimentos científicos na sua área do saber. Necessita igualmente de conhecimentos pedagógicos, nomeadamente, os multiculturais, interdisciplinares e transversais sólidos e credíveis para que possa ser um verdadeiro mediador de culturas e de aprendizagem. Na opinião de Bizarro e Braga (2006: 58), “a educação intercultural consolida-se, quando o professor propicia a igualdade de oportunidades de todos os grupos presentes na escola e o respeito pela pluralidade, num plano democrático de tomada de decisões e de gestão de espaços de diálogo e de comunicação entre todos”, trabalhando para a formação dos mesmos numa base de igualdade e de respeito pelas diferenças, proporcionando-lhes uma formação virada para a cidadania, a inclusão e a união global.

Assim, propomos:

- Investigar, analisar e tentar descobrir, com base em literatura científica já produzida, abordagens e/ou perspectivas de suporte à promoção de uma educação intercultural como forma de fazer aproximar as culturas e de facilitar a aprendizagem em contextos multiculturais e diversos.
- Investigar e explicar a necessidade de uma formação específica, contínua e permanente para professores interculturais como forma de os manter atualizados e capacitados para o cabal desempenho das suas atividades em ambientes de aprendizagem diversos.
- Demonstrar, com base em estudos já realizados, a importância de uma prática didático-pedagógica aliada ao ensino de atitudes e valores numa perspectiva de melhoria da interação humana e da aprendizagem em ambientes socioculturais diversos.

- Descobrir se existem políticas educativas viradas para a multiculturalidade e a diversidade no sistema educativo caboverdiano e se os currícula já contemplam essa problemática na sua conceção.
- Descobrir qual a importância atribuída à educação intercultural no sistema educativo caboverdiano, país cuja população é endogenamente heterogénea e diversa.
- Investigar como é que as escolas caboverdianas lidam com a questão da multiculturalidade no seu contexto sociológico.
- Investigar e identificar os maiores desafios enfrentados pelos professores caboverdianos no contexto sociocultural em que operam.
- Investigar até que ponto os professores caboverdianos estão informados, formados e capacitados para lidar com o fenómeno da multiculturalidade e servir de mediadores interculturais em ambientes de pluralidade sociocultural.
- Investigar e descobrir quais as maiores necessidades formativas evidenciadas pelos professores caboverdianos à luz das exigências decorrentes dos contextos de ensino-aprendizagem em que trabalham na era global.

5. Metodologia e Estrutura do Trabalho

5.1 Metodologia de trabalho

Ao concebermos este projeto, propusemo-nos como desafio fazer um trabalho de pesquisa que se enquadre e respeite os parâmetros que definem um trabalho de investigação científica, explicitando, para o efeito, abordagens, critérios, procedimentos, métodos e técnicas conducentes a resultados fiáveis, credíveis e válidos que justifiquem o investimento, não em termos financeiros, mas em termos de realização e de satisfação pessoal e que venha a ter alguma utilidade seja no campo socioeducativo, seja no campo profissional, académico e/ou científico, para quem o queira consultar.

Pretende-se que seja uma investigação fundamentalmente orientada por critérios de heurística e de hermenêutica, tentando potenciar a nossa capacidade de análise, interpretação e reflexão crítica para que, citando o investigador caboverdiano João Varela (1999: 9), possamos “encontrar factos novos [e] compreender velhos factos, de certa maneira bem familiares”. Significa que a nossa pesquisa será alicerçada no estudo bibliográfico de literatura científica proveniente das mais diversas fontes bem assim na análise de documentos relacionados ao nosso tema de pesquisa que possam existir em

arquivos de instituições públicas ou privadas e que tenham relevância para o nosso estudo. Nos comprometemos a respeitar, com rigor e responsabilidade, aquilo a que Varela (ibid.) apelida das três éticas caracterizadoras de uma investigação científica – *ética hermenêutica* (ou seja a interpretação de fontes bibliográficas/documentais com o objetivo de as tentar compreender em toda a sua dimensão e expressividade visando a descoberta de informação ou o sentido das coisas); *ética heurística* (a adoção de caminhos ou métodos que conduzam à descoberta de factos, ou a identificação e respetiva localização de documentos de interesse investigativo); *ética epistemológica* (estudo crítico dos princípios, hipóteses e resultados das diversas ciências com vista a determinar a sua origem, valor e alcance). A par da pesquisa bibliográfica e documental será realizada uma pesquisa de campo junto de professores de escolas secundárias caboverdianas com vista à recolha de material empírico que nos permita chegar a possíveis respostas às nossas indagações e possibilite a formulação de conclusões de forma rigorosa e criteriosa.

Trata-se de uma *pesquisa* de natureza *qualitativa*, mas que pretende fazer uso de uma mescla de técnicas e/ou de procedimentos metodológicos de cariz tanto qualitativo como quantitativo, permitindo assim trabalhar numa base de complementaridade de métodos para uma maior diversificação de fontes e de riqueza de material empírico para o fim a que se destina este estudo. Partimos da premissa de que critérios de validade, fiabilidade e credibilidade são de crucial importância para se ajuizar do nível de cientificidade e rigor de um trabalho de investigação, pelo que o nosso trabalho pautará pelo escrupuloso respeito a essas normas.

5.2 Estrutura do trabalho

Quanto à estrutura do trabalho, o texto encontra-se dividido em **três Partes**, contendo no total **nove Capítulos**, uma **Introdução** e uma **Conclusão**. A **1ª Parte**, que se ocupa do enquadramento teórico-conceitual e metodológico do problema de pesquisa, ou seja, da parte concernente à revisão da literatura de suporte científico da problemática de pesquisa, encontra-se dividida em **5 Capítulos** mais a **Introdução**. A introdução, além de servir de ponto de partida de todo o raciocínio lógico, indutivo e reflexivo que irá nortear o desenvolvimento do trabalho, está reservada à definição e apresentação do problema de pesquisa, à caracterização e justificação do objeto de estudo, à formulação das questões de

investigação e à apresentação dos objetivos da pesquisa. Adicionalmente, dá a conhecer as intenções metodológicas subjacentes à pesquisa e faz a descrição da estrutura do trabalho.

O **Capítulo 1** faz a contextualização do problema de pesquisa definindo e clarificando os conceitos de *globalização*, *multiculturalismo* e *diversidade*, fenómenos que estão na base das profundas transformações que ditaram as novas composições das sociedades contemporâneas à volta do mundo e o aparecimento generalizado de contextos de aprendizagem multiculturais e diversos.

O **Capítulo 2** aborda a questão da *educação intercultural* como imperativo da globalização. É o capítulo dedicado à formação de professores para contextos de diversidade, realçando modelos, estratégias e perspetivas de formação docente. Fala das novas configurações da docência na educação contemporânea e da necessidade de se ter professores com uma nova visão, mais consentânea com as realidades de aprendizagem que caracterizam a educação nos dias de hoje.

O **Capítulo 3** debruça-se sobre a problemática da educação intercultural e das competências e características do professor intercultural enquanto mediador de aprendizagem em contextos interculturais e diversos e da importância das novas tecnologias enquanto parceira por excelência do processo educativo, especialmente quando se trata da educação intercultural.

O **Capítulo 4** analisa a questão do *ensino de atitudes e valores* na perspetiva de diversos autores contemporâneos, bem como o papel da Escola, do Currículo e da Cultura no processo educativo enquanto parceiros ou componentes indissociáveis do processo de formação integral e de transformação social do indivíduo.

O **Capítulo 5** fala da educação como fator de desenvolvimento social e humano e faz uma análise reflexiva sobre os pilares da educação para o século XXI na perspetiva de diversos autores, fazendo referência ao papel da educação como eixo estratégico do desenvolvimento social, humano e sustentável de uma nação. Traça ainda um quadro-síntese de contributos prestados por diversos organismos internacionais na promoção de uma educação multicultural/global mais efetiva.

A **2ª Parte** está reservada a uma breve análise investigativa sobre a situação socioeducativa de Cabo Verde e o impacto das migrações na sociedade caboverdiana. Encontra-se dividida em dois capítulos:

O **Capítulo 6** que faz a contextualização de Cabo Verde em termos da sua localização, da formação da sociedade caboverdiana e da situação linguística que caracteriza o país, traça o início das migrações caboverdianas e fala do seu impacto no desenvolvimento social, económico e educativo do povo caboverdiano, bem como das marcas indeléveis deixadas pela emigração na literatura caboverdiana.

O **Capítulo 7** que faz uma breve resenha das políticas educativas adotadas no período colonial, das medidas educativas introduzidas logo após a Independência, de políticas públicas de formação de professores e das necessidades formativas existentes para responder às demandas do desenvolvimento e da adequação do sistema educativo caboverdiano numa fase ainda de transição.

A **3ª Parte**, reservada à abordagem metodológica utilizada no trabalho, comporta dois capítulos:

O **Capítulo 8** que descreve e caracteriza os fundamentos e procedimentos metodológicos adotados, os objetivos metodológicos da pesquisa, bem como os métodos e técnicas utilizados na recolha do material empírico.

O **Capítulo 9** que faz o tratamento e a análise dos dados da pesquisa e subsequente interpretação dos resultados.

Seguem-se-lhes as **Conclusões / Recomendações**, a **Bibliografia** e os **Anexos**.

CAPÍTULO 1 – Contextualização do problema de pesquisa

1.1 Globalização

Globalização passou a ser vista como a mola que faz girar o mundo, razão por que este conceito merece uma atenção especial na nossa análise. Coatsworth (2004) define globalização como sendo “*o que acontece quando a circulação de pessoas, bens ou ideias entre países ou regiões se acelera*” (in Suárez-Orozco & Qin-Hilliard, 2004: 38). Na sequência dos acontecimentos que, a partir de meados do século XX, vieram despoletar e acelerar a deslocação massiva de pessoas entre regiões em espaços de tempo relativamente curtos, houve uma rápida concentração de indivíduos em zonas geográficas ou comunidades diferentes das de origem, dando lugar à existência e coabitação de grupos socioeconómicos, socioculturais e étnicos diversos no mesmo espaço geográfico ou sociológico. A esse ajuntamento de etnias e culturas diversas no mesmo espaço geográfico ou sociológico passou-se a designar por *multiculturalismo* e à pluralidade dos membros nele existente (englobando diferenças étnicas, culturais, socioeconómicas, linguísticas, religiosas, políticas, de género, de ideais, entre outras) passou-se a chamar de *diversidade*.

Face à rapidez com que o processo se desencadeou e se instalou, de repente, multiculturalismo e diversidade passaram a fazer parte indissociável das configurações sociais à escala mundial como consequência inevitável da globalização. Suárez-Orozco e Qin-Hilliard (2004: 1) afirmam que “*globalização define a nossa era*”. E esta realidade veio mudar o mundo de forma tão profunda que nos remete à procura de alguma correlação que ajude a perceber a cadeia infundável de causalidades que se sucede sempre que a discussão gira à volta dessas três dimensões tanto a nível educacional como social, histórico, cultural, económico ou político. Mas especialistas acreditam que pela dimensão e pela abrangência do fenómeno, mesmo no século XXI, globalização continua a ser um mundo por desbravar. Suárez-Orozco e Qin-Hilliard (2004: 1) argumentam ainda que, “*enquanto a globalização provocou uma grande quantidade de debate na vida económica política e círculos populares, muitas implicações e aplicações do fenómeno permanecem praticamente terra incógnita*”; e acrescentam que, “*a educação se encontra no centro desse continente desconhecido*”. Os mesmos autores também afirmam que “*globalização engendra complexidade*”, adveniente do facto do mundo estar a gerar perfis sociais complexos, razão pela qual se torna urgente e imprescindível a conceção de novos paradigmas de ensino aprendizagem que ajudem a mobilizar recursos cognitivos e

competências interculturais, necessários à resolução dos problemas que vão surgindo decorrentes da complexificação das sociedades e dos contextos de aprendizagem na era contemporânea. Surge então a necessidade de uma melhor clarificação e contextualização dos conceitos anteriormente referidos, para melhor podermos perceber a abrangência das suas implicações sobre os sistemas de ensino, e a necessidade da conceção de modelos e abordagens educativas mais consentâneos com a educação e as necessidades educativas e formativas dos tempos atuais.

Não existem dúvidas de que vivemos hoje num mundo diferente, tendo na globalização um dos vetores, senão o mais poderoso vetor, das mudanças ocorridas nas últimas décadas à escala mundial. E ao falarmos de globalização surge, intrinsecamente, uma certa curiosidade em descobrir a origem desse fenómeno que viria a atingir proporções inimagináveis e a mudar para sempre a vida das populações em todo o mundo, independentemente do seu espaço geográfico, raça ou etnia, convicções políticas ou religiosas, interesses ou posicionamento económico ou financeiro. Em consequência, defrontamos com as mais diversas teorias quanto à origem e causas da globalização, tendo algumas delas recuado tão longe no tempo que as fazem quase que aproximar-se do início da história da própria Humanidade (cf. Coatsworth 2004, in Suárez-Orozco & Qin-Hilliard, 2004: 38-55). Mas, para os objetivos da nossa pesquisa, restringir-nos-íamos a aspetos mais relevantes e pertinentes que nos permitam fazer a contextualização do fenómeno sem nos atermos em demasia a conjeturas teóricas ou idealizadas à volta do surgimento dessa realidade.

Mesmo admitindo que a globalização seja um processo com raízes mais longínquas, as evidências apontam no sentido de se ter acelerado consideravelmente desde a Segunda Guerra Mundial, levando-nos a considerar o fim da Guerra e a criação da Organização das Nações Unidas (1945), posteriormente associados à Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), como sendo os marcos históricos relevantes mais próximos que apontam para o início da globalização dos tempos modernos. Se tivermos em conta a situação mundial do pós-guerra, em que as relações entre as principais nações diretamente envolvidas no conflito ficaram profundamente fragilizadas, é legítimo pensar que uma iniciativa como a criação da Organização das Nações Unidas, que à data foi assinada por cinquenta e um países (Xavier, 2007: 29), possa ser vista como o fenómeno transnacional mais próximo que marca o início da globalização, uma vez que os seus objetivos

principais visavam a salvaguarda da paz mundial, a proteção dos direitos humanos, o fomento de direitos iguais para todos os povos e a melhoria dos padrões de vida das populações à volta do mundo. Xavier (2007: 30) acrescenta que “os objectivos dessa organização, enunciados no artigo primeiro da Carta, são amplos e abrangentes o suficiente para não excluïrem nenhuma área de intervenção na sociedade internacional, entre a cooperação económica, social, política, militar, humanitária, cultural ou técnico-científica”. Isso significa que o fazer aproximar os países do mundo para a defesa de causas comuns de abrangência nacional, transnacional ou global e procurar sanar, de alguma forma, as sequelas político-diplomáticas e relacionais deixadas pela guerra tinham relevância nesse pacote.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) parece vir reafirmar essa vontade de aproximação mundial, tendo o Homem no centro das preocupações, mas Homem enquanto ser humano com características, identidade, vontade, cultura, atitudes e comportamentos, necessidades e ambições próprias, devendo trabalhar para a salvaguarda dos interesses comuns, mas respeitando e preservando as diferenças e identidades individuais. No primeiro parágrafo do seu preâmbulo, o documento considera que “o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e dos seus direitos iguais e inalienáveis constitui o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo” (p. 1). E com a sua assinatura podemos considerar ter sido lançado o gérmen da globalização. Inicialmente, o conceito de globalização parecia estar mais associado à ideia de um processo que visava, acima de tudo, facilitar a ligação e a circulação entre pessoas, localidades, cidades, regiões, países; facilitar e aligeirar o transporte de pessoas, bens e serviços, dirimindo fronteiras e obstáculos que pudessem de alguma forma dificultar a comunicação entre os povos. Englobava ainda a ideia de partilha e de troca. Partilha e troca de saberes, culturas, informação, conhecimento entre as populações do mundo, mediadas pelas novas tecnologias também responsáveis pela condução dos fluxos financeiros internacionais bem como pela ajuda ao desenvolvimento do comércio internacional. Parecia ter a pessoa humana como primeira prioridade.

No entanto, na sequência de todos os acontecimentos que vieram a ter lugar a partir da segunda metade do século XX, tanto a nível político, como económico, social e cultural e que introduziram alterações e transformações profundas a nível da composição, organização e funcionamento das sociedades, a história da humanidade começa a ganhar

outros rumos e outros contornos em que uma exploração comercial e tecnológica em larga escala começa a conquistar terreno em detrimento do ser humano *stricto sensu* que vai perdendo o seu estatuto enquanto foco principal da manutenção e sustentabilidade do Estado-nação. Começa então uma luta não apenas de resistência às adversidades e flagelos da humanidade, mas sobretudo pelo controlo ou pela hegemonia económico-financeira nacional e/ou transnacional. Neste ponto, parece oportuno mencionar ou fazer lembrar que o próprio Fundo Monetário Internacional (FMI) foi criado em julho de 1944 em Bretton Woods (um ano antes do fim da II Guerra Mundial), tendo como objetivo principal “*apoiar o comércio global e o crescimento económico, assegurando a estabilidade do sistema financeiro internacional*” (Broz & Hawes, 2004: 4). Olhando para esse facto hoje, poder-se-á questionar se o principal móbil da globalização terá sido, efetivamente, objetivos socioculturais, humanitários e de defesa da integridade territorial das nações, ou se foram interesses económicos e financeiros que já se divisavam com o colapso do sistema financeiro mundial provocado pela decorrência das duas grandes guerras (I e II Guerra Mundial).

Seguir-se-iam outros acontecimentos de relevo que viriam reforçar e fazer acelerar as grandes mudanças socioeconómicas e políticas ocorridas a partir da segunda metade do século XX, dos quais citaríamos, a título de exemplo, a descolonização dos vários territórios africanos e asiáticos que teve início nos anos de 1950, década em que o mundo assistiu a emergência de mais de quarenta novos estados-nação, e se prolongou até finais dos anos 80; a queda do muro de Berlim (em 1989), vinte e oito anos após a sua construção; a desintegração do Bloco Leste (também em finais dos anos 80). Esses acontecimentos arrastaram consigo consequências imprevisíveis e de grandes dimensões a todos os níveis, sendo uma delas as deslocações massivas de emigrantes dos países de origem, ou de “imigrantes retornados”, para as respetivas potências colonizadoras. De repente, a configuração das sociedades (tanto de origem como de acolhimento), tal como dantes conhecida, viu-se completamente alterada de forma drástica e descontrolada. No caso das sociedades de origem, começou-se a registar o êxodo interno das populações das zonas rurais para as zonas urbanas bem como uma verdadeira fuga de cidadãos para outras partes do mundo em busca de melhores condições, devido a fatores de ordem política, económica, social, familiar, de entre outros. As sociedades de acolhimento, por sua vez, foram surpreendidas por um aumento exponencial e inesperado da sua população, ficando

assim sem capacidade de resposta aos novos desafios que se impunham, especialmente a nível da educação, da habitação, das infraestruturas e do emprego.

E foi nesse ambiente de profundas mudanças (década de 1980) que o termo globalização começou a ganhar força evidente, tendo-se o seu uso intensificado na década de 1990, com o Fundo Monetário Internacional (FMI) a identificar “*quatro eixos básicos da globalização: comércio e transações financeiras; movimentos de capital e de investimento; migração e movimento de pessoas; e a disseminação do conhecimento*” (cf. IMF Publications, 2000). Junta-vam-se-lhes, em segundo plano, questões ambientais como as mudanças climáticas, a poluição do ar e o excesso de pesca nos oceanos (ibid.), estando este último fator na base da devastação acelerada da fauna marinha ou, mais grave ainda, da extinção de algumas espécies marinhas. Significa que passou a haver, de forma explícita, um deslocamento do foco de atenção da pessoa humana em si para aquilo que a pessoa é capaz de fazer ou de proporcionar para potenciar o sucesso do mercado e das organizações económicas e financeiras.

A partir de então, a globalização passou a evidenciar abertamente um carácter concorrencial, exigindo cada vez mais um maior e melhor conhecimento sobre as diferentes culturas globais como forma de alcançar o sucesso no mercado não apenas local mas sobretudo mundial. E a necessidade de uma *educação intercultural* surge aqui como uma inovação e uma necessidade, especialmente para o mundo dos negócios onde a *competência intercultural e plurilinguística* e a *capacidade de mediação* se tornaram requisitos imprescindíveis para se chegar ao sucesso, pois conhecer previamente as diferenças culturais do parceiro estrangeiro com quem se vai negociar e a capacidade de utilização de um código comum nas negociações passou a ser visto como uma estratégia obrigatória para quem almeja sucesso nos negócios. Muitos estudiosos acreditam que pequenas diferenças culturais fazem uma grande diferença no ramo dos negócios uma vez que os mal-entendidos podem tanto interferir no desempenho de uma empresa como resultar no fracasso de promissoras parcerias. E essas diferenças não precisam estar muito distantes, ser entre o ocidente e o oriente, o norte e o sul, países desenvolvidos e em desenvolvimento. Podem acontecer mesmo ao lado, com os vizinhos mais próximos.

Colocava-se então a questão da preparação das competências necessárias para o mundo moderno, da formação de *mediadores interculturais* que pudessem garantir a

sustentabilidade da praça financeira nacional, internacional, transnacional e global em termos de recursos humanos com capacidade e competência intercomunicacional e intercultural, evitando assim o fracasso dos desempenhos ou das negociações, ou mesmo choques financeiros ou crises económicas que mesmo sendo locais ou nacionais são de abrangência mundial. E aqui sobressai a pertinência e a relevância de uma *educação intercultural*, visando capacitar pessoas e dotá-las das ferramentas necessárias ao desempenho das suas atividades em contextos multiculturais e diversos onde a interação entre indivíduos de culturas diferentes se revela uma realidade do quotidiano e o diálogo intercultural surge como um instrumento valioso, sujeito, porém, a uma constante (re)construção, adaptação e aperfeiçoamento.

No entanto, e referindo-se à globalização, Tancredi (1998) alerta para o que parece ser o lado mais nebuloso ou não tão evidente deste fenómeno: ao mesmo tempo que perspectiva a aproximação das pessoas, pode servir de móbil para o seu afastamento e alimentar desigualdades que podem redundar em ostracismo. Significa que o mundo ficou tão deslumbrado com os benefícios da globalização que se esqueceu de analisar os efeitos secundários, que na verdade nem são tão secundários quanto se possa pensar. Tancredi (1998) é de opinião que a globalização e o desenvolvimento da tecnologia são, em grande medida, os grandes responsáveis pelas alterações verificadas no mundo do trabalho, pelo facto de terem reforçado e estimulado a necessidade de competição pela inserção no mercado laboral, onde as vagas são cada vez mais limitadas e a exigência de conhecimentos e de competências cognitivas mais desenvolvidas é cada vez maior. E acrescenta a autora que “a concorrência entre empresas e pessoas faz com que o individualismo aumente cada vez mais devido à competição desenfreada e, paralelamente, diminui o estímulo pelo ingresso nesse mercado, uma vez que muitos não se sentem aptos para enfrentar a realidade que se apresenta” (idem, p. 71). Por outras palavras, a globalização torna-se ela própria promotora de desigualdades e de exclusão social. Pérez-Jiménez (2003: 44) também acredita que “a globalização se transformou num espaço social que tem perpetuado a diferença e a exclusão”.

Porém, Jesus Maria Sousa (2002) defende que, “numa era de globalização, onde à mobilidade física se acresce a mobilidade virtual, existe um apelo cada vez mais forte não só para a constituição de grupos, [...] sociedades e associações, [...] como também para a construção de espaços mais amplos [...]”, (p. 1). A autora é de opinião que, nos dias de

hoje, devemos ser capazes de “assumir a mundialização dos problemas” porque mesmo quando parecem afetar apenas uma determinada zona, são de abrangência mundial. E acrescenta que “a dinâmica dos fenómenos não é passível de ser isolada pelas fronteiras exactas de um determinado espaço ou de um determinado momento” (ibid.). Argumenta que o objetivo principal da globalização deve ser o de fazer aproximar as pessoas e de fortalecer laços interrelacionais para a defesa de interesses comuns e a melhoria da comunicação e do entendimento global. O documento produzido pela UNESCO (2013) sobre “Competências interculturais” também defende que “a globalização reduz o tamanho do mundo, promovendo o contacto entre uma vasta gama de culturas de forma jamais vista” (p. 7).

Não obstante, e corroborando, neste particular, a tese de Tancredi (1998), constata-se que os interesses económicos globais vão, paradoxalmente, desenvolvendo-se noutra sentido. A ambição pelo poder económico e a cultura desenfreada pela acumulação de riquezas, pela ostentação e pelo consumismo, vão transformando as pessoas em seres egoístas, individualistas e pouco solidários. Hoje, quando se fala em globalização, está-se mais preocupado com o volume de negócios que se consegue transacionar a nível mundial (intermediado pelas novas tecnologias, em menos tempo e com menos custos, resultando em maiores lucros para os investidores) do que propriamente com as interações pessoais e humanas. Não se questiona aqui a exigência quanto a recursos humanos melhor qualificados e capacitados para um melhor desempenho das suas atividades, nem o sucesso da indústria dos negócios, ou das atividades financeiras, desde que legítima e legalmente instituídos. Mas facto é que, nos dias de hoje, globalização passou a ser mais sinónimo de menos custos e mais benefícios do que propriamente de maior aproximação, melhor entendimento e mais solidariedade entre os povos do mundo. Joseph Stiglitz (2004, in Livramento, 2013: 27) afirma que “hoje, a globalização não está a funcionar para muitos dos pobres do mundo. Não está a funcionar para o ambiente. Não está a funcionar para a estabilidade da economia mundial”. Querendo com isto dizer que o lado humanista da globalização está-se a desvanecer paulatinamente.

Eis a razão por que pensar a educação a nível global é uma necessidade que há muito se fez sentir, motivo pelo qual vários países europeus e também africanos resolveram juntar-se e criar o Centro Norte-Sul do Conselho da Europa, “um Acordo Parcial do Conselho da Europa mandatado para tratar de questões ligadas à interdependência global [...]”, aberto

em Lisboa em 1990 (Silva, 2010: 6). Trata-se de uma Carta da Educação Global para os Estados Membros que se “assenta em dois pilares principais: a ambição de fortalecer a educação global nos novos Estados membros da União Europeia e, em segundo lugar, a promoção da cooperação de jovens entre a África e a Europa, no contexto da Estratégia UE-África” (ibid., p. 8). Essa Declaração define que,

A **educação global** é uma perspectiva educativa que decorre da constatação de que os povos contemporâneos vivem e interagem num mundo cada vez mais globalizado. Este facto faz com que seja crucial dar aos aprendentes oportunidade e competências para reflectirem e partilharem os seus próprios pontos de vista e papéis numa sociedade global e interligada, bem como compreenderem e discutirem as relações complexas entre questões sociais, ecológicas, políticas e económicas que a todos dizem respeito, permitindo-lhes descobrir novas formas de pensar e de agir. Contudo, a educação global não deverá ser apresentada como uma perspectiva a aceitar universalmente de forma acrítica, pois são bem conhecidos os dilemas, tensões, dúvidas e diferenças de percepção presentes em qualquer processo de educação sempre que se lida com questões globais.

(Silva, 2010:10)

Estamos em presença de uma Declaração à semelhança da Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada na Tailândia em Março de 1990, a que David Bloom (2004) também faz referência no seu artigo intitulado “Globalization and Education” e onde defende o papel determinante da educação no desenvolvimento económico sustentável a nível global, afirmando que nesse sentido, *“uma combinação da educação com a globalização pode revelar-se extremamente poderosa”* (in Suárez-Orozco & Qin-Hilliard, 2004: 75).

A questão que se coloca é como atingir essa educação global na verdadeira acepção da palavra, não se restringindo apenas ao nível da cooperação internacional, à troca de bens e serviços, à mobilidade de pessoas e bens, ao comércio internacional. Esses fatores fazem parte da globalização, mas não chegam à essência da globalização. Facto é que o mundo sempre esteve e continuará a estar dividido entre ricos e pobres, desenvolvidos e não desenvolvidos, privilegiados e excluídos. Mas uma educação global dos tempos atuais deve ultrapassar as fronteiras das relações económicas, geopolíticas e estratégicas e privilegiar o Homem enquanto ser humano. Isso deve incluir uma atenção especial à necessidade do alargamento dos horizontes dos povos, ao acesso às novas tecnologias, ao desenvolvimento de condições para um melhor entendimento multi e intercultural,

possibilitando o desenvolvimento pessoal e social dos cidadãos, a partilha de ideias e a procura de soluções para os problemas comuns e de interesse coletivo (Silva, 2010: 16). A globalização não se reduz nem a estratégias de negócio nem a políticas internacionais. Acima de todas essas conveniências devem estar as pessoas, as inter-relações humanas, o contacto entre culturas, sem os quais não existe globalização.

1.2 Multiculturalismo

Conforme já referido, os acontecimentos que solavancaram o mundo moderno, especialmente as guerras, a queda das grandes potências coloniais, as migrações massivas tanto a nível local como transnacional e transcontinental, o desmoronamento de alguns territórios e o superpovoamento de outros, vieram revolucionar o mundo e a visão que dele se tinha, apontando para a necessidade de novas conceptualizações e de novos paradigmas para lidar com as novas situações tanto a nível político, como económico, social, cultural, educacional e ambiental.

De repente as sociedades viram-se confrontadas com um aumento exponencial das suas populações, numa mesclagem de pessoas, culturas, atitudes e comportamentos, formas de pensar e de agir, que pouco ou nada tinham em comum, mas que iam ser obrigadas a coabitar e a partilhar o mesmo espaço sociológico. Começou-se a ganhar a consciência da heterogeneidade que passou a caracterizar as sociedades modernas e de que o mundo é formado por pessoas diferentes (com necessidades, perspetivas, ambições, crenças, hábitos e costumes, filosofias e idiosincrasias diferentes) que precisam ser vistas e tratadas de forma diferente, não para as excluir, mas numa perspetiva de aproximação e de inclusão. Por outras palavras, o monoculturalismo e a homogeneidade humana não existem. Na verdade, nunca existiram. O nosso mundo é formado por um mosaico muito diversificado de etnias, línguas, culturas, religiões, mentalidades, e as sociedades são o reflexo dessa realidade onde as pessoas precisam aprender a se conhecer, a conviver, a interagir e a partilhar o sentimento de pertença da sua comunidade, independentemente das diferenças que possam existir na sua origem ou forma de pensar. É o “*Aprender a Viver Juntos*”, um dos quatro pilares da educação defendidos por Delors *et al* (1996).

Chegou-se assim à era do *multiculturalismo*, um dos lados mais visíveis da globalização, que exige que os fenómenos sociais sejam vistos, investigados, observados, analisados,

percebidos e tratados sob perspectivas e dimensões inter e intraculturais, o que pressupõe o entendimento do *Nós* através do *Outro*, conforme advoga Pamela Moss (2005: 263), de entre muitos outros investigadores da atualidade (Stoer, 1994; Byram, 1997; Baumel, 2004; Candau, 2008). Na teorização desses investigadores, fica explícito (ou implícito) que só conseguiremos gostar do “outro” quando aprendermos a ver o “nós” através do “outro” e a superar as barreiras existentes entre o “nós” e o “outro”. Convém, no entanto, realçar que a questão do multiculturalismo/interculturalismo não pode ser analisada como um fenómeno isolado, descontextualizado. Ela encontra-se intimamente ligada a um fenómeno muito maior que é a globalização.

No campo da educação, essas mudanças socioculturais impuseram profundas transformações que obrigaram a um repensar de todo o sistema educativo, com especial realce para as práticas didático-pedagógicas e para o perfil e competências dos atores mais diretamente envolvidos no processo – *professores e educadores* – com o objetivo de definir perfis adequados e de formar e capacitar profissionais para assumir a transformação social e multicultural das sociedades na era da globalização. As pessoas precisam aprender a agir e interagir na base do respeito mútuo, da compreensão, da igualdade e da não discriminação. Almeida e Silva (2006: 7) advogam que “num mundo globalizado e em constante transformação, os profissionais da Educação devem estar sempre se actualizando, pois a clientela atendida nas escolas acompanha as mudanças que ocorrem na sociedade”. E Castro (2009) defende que,

A interculturalidade enquanto abordagem para a educação constitui-se como um conjunto de questões que emergem actualmente por força de um tempo marcado pela globalização. Interpelada pela Filosofia e pela Antropologia contemporâneas a interculturalidade propõe uma problematização que procura olhar o ser humano e as sociedades numa perspectiva aberta às ideias de diversidade e universalidade.

(Castro, 2009: 1)

Assim sendo, impunha-se um novo modelo de educação que não apenas contemplasse a vertente instrução, mas que também fosse capaz de formar e educar crianças, jovens e adultos para os valores e para a cidadania, que os ensinasse a conviver de tal forma que a diversidade, em vez de ser encarada como uma fonte de conflitos, fosse utilizada como uma mais-valia para reforçar a capacidade das diversas culturas em torno da consecução de um objetivo maior que é o seu bem-estar comum e o desenvolvimento das suas

comunidades. As sociedades tinham definitivamente passado a ser multiculturais, multiétnicas, multirraciais, multilingues e multirreligiosas. Aprender a viver juntos na diversidade transformou-se, assim, num imperativo da vida em sociedade.

1.3 Diversidade

Foi esse ambiente marcado por transformações de grandes dimensões que ditou a necessidade de encarar as sociedades contemporâneas com um novo olhar e de repensar a educação de acordo com as configurações da nova realidade. Não se poderia perpetuar a utopia de um sistema de ensino baseado em padrões pré-concebidos de uma sociedade uniforme, com escolas formadas por turmas homogêneas por sua vez compostas por alunos idênticos na sua forma de ser, de pensar, de agir, de interagir e de perspetivar o mundo e a vida. A escola, tradicionalmente vista como um espaço monocultural ou hegemónico, de repente tinha-se transformado num mosaico multicolorido, multiétnico e multicultural, necessitando de reestruturações profundas a todos os níveis, especialmente a nível de planos curriculares, práticas pedagógicas e de professores com formação adequada para atender e satisfazer as necessidades de uma aprendizagem que tivesse em conta essa grande diversidade sociocultural.

E é nesse contexto histórico, político-social e cultural de grande complexidade e versatilidade que nasce o conceito de *educação para a diversidade*, defendendo a conceção de um modelo pedagógico-educativo que tivesse como objetivo principal fazer nascer na comunidade educativa emergente, a consciência e a assunção dessa nova realidade e da necessidade de uma sã convivência, no mesmo espaço de aprendizagem, de uma pluralidade de culturas em busca do conhecimento, independentemente da sua origem, etnia, sexo, religião ou condição social. Esse novo modelo de educação deveria basear-se no princípio da igualdade de oportunidades e de condições de aprendizagem que abrangessem a todos, promovendo a inclusão e combatendo a discriminação. Na teorização de Souza (2012: 2), “a diversidade cultural é relevante no contexto da educação que prima pelo respeito às diferenças, à diversidade, e a partir do momento em que a escola desenvolve um trabalho voltado para atender a sua clientela heterogénea sem exclusões”. Educar para a diversidade exigia assim uma postura ética que ajudasse a compreender e a valorizar a diferença de culturas numa perspetiva inclusiva e de mútua aprendizagem.

Face às mudanças sociais já referidas, bem como às contradições ora existentes entre o tradicional e o novo, o hegemónico e o multicultural, o privilegiado e o desfavorecido, a diversidade cultural na educação precisava ir muito além de uma simples coabitação de culturas no mesmo espaço escolar ou social. Um novo figurino socioeducativo se impunha que não apenas reconhecesse ou tolerasse a presença de culturas diversas no sistema, o *multiculturalismo*, mas que repensasse as estratégias e práticas pedagógicas até então utilizadas e promovesse a adoção de comportamentos e atitudes propiciadores de uma cultura de interação e integração entre os diversos grupos culturais, estimulando-os e sensibilizando-os a aprender e a aprender a conviver no respeito pelas diferenças (cf. Delors *et al.*, 1996; Canen, 1997; Banks, 1998; Caride, 2000; Marchand, 2001(?); Candau, 2008). Tornou-se imprescindível a promoção de uma cultura de paz e compreensão e de uma tónica acentuada no desenvolvimento de uma educação para a cidadania, realçando o respeito pelo “outro” e pela identidade individual. E isso só é possível através de uma *educação intercultural* que promova, acima de tudo, o diálogo entre as culturas, criando assim espaço para uma aprendizagem eficaz num ambiente multicultural e diverso (Carneiro, 2008). Não basta viver em comunidades multiculturais. Não basta apregoar o multiculturalismo. Há que saber viver interculturalmente, saber interagir e dialogar entre as diversas culturas em presença para sermos capazes de conhecer e de perceber o “outro” e de nos conhecermos a “nós mesmos” através da compreensão do “outro” (Moss, 2005). Uma educação intercultural tem de ser desenhada a pensar nos vários desafios cognitivos, sociais e comportamentais decorrentes da globalização e suas vertentes étnicas e multiculturais onde às instituições de ensino e aos agentes educativos é atribuído um papel decisivo para o êxito do processo ensino aprendizagem.

Nessa ótica, destaca-se o papel do professor, enquanto agente educativo, como uma das peças-chave para o sucesso de uma aprendizagem intercultural num ambiente de diversidade. Ao professor tradicional tem-se exigido muitas competências e valências, mas sempre na ótica da trilogia *professor – matéria – aluno*, em consonância com o paradigma didático-pedagógico assim concebido. Mas o *professor intercultural* necessita de um outro perfil, de outras competências, de outras formas de atitude e de comportamento que lhe permitam servir de “mediador” de uma aprendizagem inter/multicultural, mobilizando, dinamizando e utilizando, para o efeito, recursos, estratégias e práticas pedagógicas favoráveis a uma aprendizagem que tenha em conta a

pluralidade social, cultural e identitária dos seus membros. Para isso, o *professor intercultural* necessita de formação, muita formação, não apenas inicial, mas contínua e permanente, na lógica de uma “aprendizagem ao longo da vida”, que lhe permita estar sempre apto e atualizado para o exercício da sua profissão em contextos de diversidade, isto é, de “agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, caracterizados por zonas de indefinição que de cada situação fazem uma novidade a exigir uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala” (Alarcão, 1996: 13). As novas composições sociais que passaram a caracterizar o mundo precisam de uma nova forma de ensinar e de educar para a qual são necessários professores com uma nova visão e munidos de novos conhecimentos, novas ferramentas e novas competências.

E é nesse sentido que há mais de duas décadas vários investigadores vêm trabalhando a temática da formação de professores perspetivando encontrar ou sugerir modelos formativos que possam melhor se adequar aos objetivos da preparação de profissionais competentes para o exercício da prática educativa nos contextos em que trabalham. Essa preocupação aparece retratada na já significativa literatura sobre formação de professores produzida por autores contemporâneos como Nóvoa (1992); Zeichner (1993, 1998); Perrenoud (1993, 1999, 2002a, 2002b); Marcelo (1997); Alarcão (1996, 2001, 2003); Canen (1997, 2001); Lüdke (2001); Esteves (2001); Day (2001, 2004); Baumel (2004); Leite (2005); Sousa Santos e Almeida Filho (2008); Sousa Santos (2008), entre tantos outros investigadores que se interessam por esta problemática. O objetivo é encontrar ou propor um modelo que satisfaça, simultaneamente, as necessidades dos professores, dos seus alunos, da escola e da sociedade local e global em que se encontram inseridos.

CAPÍTULO 2 – Educação Intercultural, um imperativo da globalização

2.1 Novas configurações da docência na educação contemporânea

As situações anteriormente descritas vieram alertar e apontar para a necessidade de uma nova conceptualização e de um novo figurino de formação de professores preparados para enfrentar uma realidade sociocultural emergente, resultado de uma nova conjuntura delineada por um mundo globalizado e em permanente transformação. E por falar em conjuntura, convém realçar que a problemática da formação de professores, no nosso entender, é uma questão que merece ser vista e analisada consoante o contexto e os diferentes momentos da história da humanidade pois são esses contextos que ajudam a perceber o significado e as causas das transformações e das mudanças que vão acontecendo. Mesmo sem a pretensão de querer fazer uma incursão pelo campo da história da educação, deter-nos-íamos, por instantes, no caso de Portugal. Focalizando num passado não muito longínquo, mas a título de exemplo, citaríamos o Decreto-Lei nº 36 507, de 17 de Setembro de 1947, publicado no Diário de Notícias Português, que no seu ponto 1 diz que, “reconheceu o Governo a urgência de uma reforma do ensino liceal, não só por terem sido formulados numerosos e fundamentados reparos ao actual regime, mas por se tornarem necessárias medidas de coordenação no sistema [...]”, (Ensino Liceal, Reforma, Estatuto e Legislação Posterior, Ministério da Educação, Portugal, n.d., p. 3). E no ponto 2 acrescenta que, “os problemas respeitantes ao ensino médio preocupam há muito os espíritos dos pedagogistas e dos estadistas de todo o Mundo, sem que em qualquer nação tenha sido possível estabelecer sistemas que se considerem definitivos” (ibid.). O ponto 13 desse mesmo Decreto-Lei (nº 36 507) faz referência ao recrutamento de professores salientando o fator *idoneidade* como sendo de importância fundamental no processo de seleção dos docentes “pois sem esse pressuposto não é possível obter êxito em qualquer reforma” (ibid., p. 17). E mais adiante acrescenta que “a formação dos professores liceais começa pela obtenção, nas Faculdades de Ciências ou Letras, de um grau superior de cultura, seguindo-se-lhe a aquisição de habilitações pedagógicas, um estágio de dois anos [...]”, conforme estipulado no Decreto nº 18 973 (p. 18).

Mais tarde, todavia, é o próprio Governo a reconhecer que as medidas adotadas não estavam a produzir os resultados esperados pois que enquanto se podia avaliar o nível de conhecimentos e saberes pedagógicos adquiridos pelos professores ao longo da sua formação, não se fazia “prévia e rigorosa verificação das suas qualidades morais e cívicas,

tão essenciais como o saber para o exercício da delicadíssima missão de instruir e educar a juventude” (p.18). Sendo assim, entendeu o Governo Português de então que o problema só ficaria completamente resolvido “quando se puder criar um instituto superior de ciências pedagógicas, onde, a par do ensino e do exame rigoroso dos candidatos a professores, se faça, como em institutos similares estrangeiros, investigação científica” (ibid.). Dez anos mais tarde, através do Decreto nº 41 273, de 17 de setembro de 1957, cria-se na cidade do Porto o estágio pedagógico para a formação de professores do 5º, 6º, 7º, 8º e 9º grupos do ensino liceal, a realizar-se no liceu de D. Manuel II (p. 244), visando uma melhor capacitação dos professores para o exercício da docência.

Deve-se realçar, no entanto, que as medidas perspetivando imprimir melhorias no sistema educativo português não constituíam medidas isoladas ou pontuais. Faziam parte de todo um conjunto de medidas estruturais e estruturantes levadas a cabo pelo Estado Português ao longo do tempo, nas mais diversas áreas da sociedade, do qual o ensino constituía um dos setores-chave. Brito-Semedo (2006: 103) refere as profundas reformas preconizadas em Portugal especialmente nos séculos XVIII e XIX, “às quais não escapou o sistema de ensino que sofreu reformas sucessivas consideráveis”. Segundo esse mesmo autor, “essas reformas postas em prática no Reino, atingiram também as Províncias Ultramarinas”, tendo sido destacadas como sendo as mais importantes e marcantes as reformas de Marquês de Pombal (1759), de Passos Manuel (1836), de Costa Cabral (1844) e de Fontes Pereira de Melo (1860), (ibid.). Mas atribui-se a Passos Manuel o ónus de ter sido o responsável pela “criação e publicação de diferentes diplomas notáveis, entre os quais o Decreto de 17 de novembro de 1836, que organizava o ensino secundário oficial [...] e preceituava que esse ensino seria concentrado em escolas denominadas liceus [...], (Ensino Liceal, Reforma, Estatuto e Legislação Posterior, Ministério da Educação, Portugal, n.d., p. 4). Referindo-se a Cabo Verde neste particular, Brito-Semedo (2006), tal como outros investigadores e estudiosos cabo-verdianos contemporâneos (Lopes Filho, 1996; Nobre de Oliveira, 1998), defende que são, no entanto, “as reformas levadas a cabo nos anos oitocentos, mais propriamente, no período do Novo Regime Liberal implantado [em Portugal] em 1820, que atestam um marcado esforço para difundir os benefícios da instrução, em especial no sector das primeiras letras, que maiores repercussões tiveram em Cabo Verde” (p. 103). Tal afirmação demonstra que, efetivamente, as medidas adotadas no Reino tinham também aplicabilidade nas então Colónias do Ultramar, embora se

reconheça fragilidades e deficiências na sua implementação conforme se pode constatar em estudos realizados por Carvalho (2007) que referem “[...] as condições imperfeitas, mesmo bastante defeituosas, do ensino primário em Cabo Verde; a deficiente preparação de muitos dos professores, portanto, o pouco rendimento útil das escolas [...]” (p. 105), para caracterizar o funcionamento do ensino nessa parcela do território colonial.

O caso do Decreto-Lei nº 36 507 atrás referido reporta ao ano de 1947, dois anos após o fim da Segunda Guerra Mundial, período em que o mundo estava ainda a tentar juntar os fragmentos causados pelos destroços da guerra para soerguer. Não obstante, não deixa de colocar em evidência alguns aspetos importantes que importa salientar para uma eventual análise posterior. *Primeiro*, a mencionada preocupação revelada por pedagogos e políticos de todo o mundo em introduzir reformas no sistema educativo de então, apesar de não se ter conseguido resultados plenamente satisfatórios, demonstra que a educação tem conseguido, de uma forma ou de outra, chamar a atenção de pessoas com responsabilidade na matéria ou em posição de decisão, reconhecendo assim a importância de uma área de tamanha abrangência e influência na sociedade. *Segundo*, a patenteada necessidade de formar professores científica e pedagogicamente preparados para o exercício da sua profissão, tendo para isso sido criadas condições para a sua materialização. Em *terceiro* lugar, o facto de se ter chegado à conclusão de que formação por si só não faz bons profissionais. O professor precisa também ser portador de atitudes e comportamentos (*qualidades morais e cívicas*) e ser *idóneo* para que possa ser considerado um modelo de referência para os seus alunos (conforme também defendido por Zabalza, 2000) de forma a contribuir não apenas para a sua formação, mas também para a sua educação. Ou seja, o professor tem de ter um perfil adequado. Em *quarto* lugar, o facto de já nessa altura se equacionar a possibilidade de criar condições e mecanismos que permitissem aos professores enveredar-se para a via da investigação como forma de alargar ou de consolidar a sua formação e atualização e, quiçá, transformarem-se em professores investigadores. *Quinto*, o facto de se ter efetivamente criado (no Porto) um estágio pedagógico para a capacitação de professores o que demonstra, a nosso ver, a necessidade e a importância de profissionais qualificados para o exercício da docência. *Por último*, o facto de essa Lei ter revelado, já nessa altura, que um verdadeiro professor necessita de, pelo menos, quatro componentes fundamentais: *formação, saberes, competência e perfil*.

No entanto, na ótica de Nóvoa (1992), subjacente às boas intenções demonstradas pelo Estado Português em proporcionar melhores condições aos profissionais do ensino para um melhor exercício e valorização da função docente estariam outras razões mais subtis, imbuídas de interesses menos confessados. O autor afirma que “os reformadores portugueses do final do século XVIII sabiam que a criação de uma rede escolar, geometricamente repartida pelo espaço nacional, era uma aposta de progresso. Mas sabiam, também, que este esforço iria contribuir para legitimar ideologicamente o poder estatal numa área-chave do processo de reprodução social” (p. 2). Não esqueçamos que são efetivamente os professores, em última instância, os responsáveis pela implementação, no terreno, das políticas do Estado ao nível micro, pelo que era de todo o interesse para o Estado Português criar as condições necessárias para a sua formação e profissionalização. Tornou-se por isso necessário formar um corpo docente que, mais do que ensinar, pudesse servir os interesses hegemónicos de um Estado centralizador e controlador. Nóvoa (1992) é de opinião que esta foi a forma encontrada de exercer um maior controlo sobre os professores e de tê-los mais próximos do Estado, deixando esse controlo de ser apenas administrativo para passar a ser de cariz ideológico e limitativo da sua autonomia. “Desempenhando um papel charneira na construção de um Portugal contemporâneo, os professores foram submetidos a um controlo muito próximo do Estado. Na 1ª metade do século XIX implementaram-se mecanismos progressivamente mais rigorosos de selecção e de recrutamento do professorado” (pp. 2.3), tendo em vista os interesses pretendidos. Daí o facto de se ter começado a pensar noutros aspetos tão importantes quanto os saberes na selecção dos professores, como sendo *características morais e cívicas* e o *fator idoneidade* do recrutado, conforme referido no Decreto-Lei 36 507. Era de extrema importância para o Estado poder contar com um grupo de profissionais que fossem não só capazes de ensinar e educar, mas também de ajudar a manter o seu poder enquanto Estado-Nação e a formatar a mente dos cidadãos espalhados pelo território português “de aquém e de além-mar”, de acordo a uma determinada matriz política e ideológica definida e defendida. O que significa que as medidas refletidas no Decreto-Lei nº 36 507 não foram, de forma alguma, obra do acaso. Foram pensadas, concebidas e implementadas dentro de uma determinada lógica de atuação. Mas, seja como for, tiveram o seu lado positivo.

Mas mais de seis décadas se passaram após os primeiros indícios da globalização e sobre a data da promulgação desse Decreto-Lei (1947). Hoje vivemos num mundo totalmente

diferente, marcado pela complexidade das composições sociais e pela complexificação da educação no seu todo, onde o modelo monocultural de ensino aprendizagem há muito que deixou de ser uma aposta satisfatória. O aumento exponencial da população a nível mundial, o alargamento e a complexidade da própria globalização, o multiculturalismo generalizado, o avolumar dos problemas que mesmo se afigurando locais são de dimensão global (os conflitos políticos, as crises económicas, as guerras, as desigualdades sociais, a fome, as pandemias, o analfabetismo, os problemas ecológicos, as migrações massivas) foram determinantes na tomada de consciência da necessidade de uma aposta séria na formação de profissionais competentes para lidar com as mudanças gerais, constantes e estruturantes que estão a acontecer na sociedade e na escola. Tornou-se por demais evidente a necessidade de professores preparados para assumir uma educação intercultural e diversa, de forma a estarem aptos a contribuir para a construção de uma prática pedagógica de valorização da diversidade cultural e étnico-racial dos contextos de aprendizagem. Hoje, mais do que nunca, tornou-se imprescindível a conceção de um novo paradigma para a docência que contemple e incorpore todas as vertentes das novas realidades sociais dos tempos atuais. Nesse sentido, Nóvoa (1992: 12) afirma que “a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas”.

Na perspetiva de Leite (2005: 385), “é necessário que o paradigma da docência baseado no ensino dê lugar ao da docência baseado na aprendizagem e o da investigação baseado apenas na utilização pessoal e académica dê lugar ao que incorpora a intervenção coletiva e social”. A mesma autora corrobora ainda a tese proposta por Gauthier (1998) que defende que para o cabal desempenho do exercício da docência, é indispensável que os docentes possuam o domínio dos seguintes saberes específicos: “*saber disciplinar; saber curricular; saber das ciências da educação; saber da tradição pedagógica; saber experiencial; saber da acção pedagógica*” (in Leite, 2005: 383). E tudo isso não nasce sozinho. Parte de uma preparação programada, sistemática e contínua dos docentes, ou se preferirmos, passa por um investimento sério na formação dos docentes, não apenas formação inicial, mas formação contínua e permanente que os permita estar sempre aptos a encarar e a responder de forma satisfatória e coerente aos desafios que as mudanças sociais vão apresentando. Silva (2011: 3) é de opinião que “faz-se necessário rever como

ocorre a formação continuada dos professores e colocá-los no lugar de agentes da própria formação, não por obrigação, mas por desejo, vontade e até, quem sabe, por necessidade, uma vez que ninguém nasce professor. Aprende-se a ser professor”. Para isso, é igualmente imprescindível que o docente de hoje e do futuro incorpore nos seus hábitos pessoais e profissionais o interesse e a cultura da investigação visando a sua autoformação, o seu desenvolvimento pessoal e profissional, a partilha de conhecimentos e saberes com os seus pares e a sua plena inserção na sociedade do conhecimento que se encontra à sua volta e à distância de um clique. Segundo a mesma autora, “a sociedade dita regras para a formação dos professores e estes, se não souberem agir, permanecerão no saber ingênuo. Serão meros assimiladores teleguiados pelos manuais de formação e não-transformadores que agem, pensam e modificam a realidade” (ibid.). Somente investigando, agindo, interagindo e partilhando serão os professores capazes de tirar o máximo proveito do manancial de informação e de ferramentas didático-pedagógicas que se encontra à sua disposição, aprendendo, crescendo e se afirmando como verdadeiros agentes da educação e da transformação social e humana do seu tempo.

2.2 Formação de professores para contextos de diversidade

Assim, os tempos modernos exigem cada vez mais que a educação do indivíduo seja completa, integral. A sociedade está a tornar-se cada vez mais exigente com os seus membros em termos da qualidade do saber, do saber-fazer, do saber-ser e do saber comportar-se (cf. Delors et al, 1996; Byram, 1997). E no centro desta sociedade se situam a escola, os professores e o que estes promovem – a *Educação*. Mas o professor também tem necessidades específicas que precisam ser atendidas de forma específica pelo que o modelo de formação concebido deve ter em conta as especificidades do seu público-alvo. É neste sentido que se torna necessário ter sempre presente, no momento da conceção/escolha de modelos de formação para docentes, que “toda e qualquer proposta de Educação de qualidade, democrática, que promova a cidadania e a equidade, passa pela promoção de formação diferenciada para os professores” (Teles e Mendonça, 2006: 2), no sentido de dar respostas satisfatórias às necessidades específicas de formação e capacitação dos docentes na sua diversidade.

Eis uma das razões porque a educação contemporânea deve assentar-se num novo paradigma do conceito ensino aprendizagem com uma filosofia que exija novas

formulações teóricas e pedagógicas, novos patamares de conhecimento e novas formas de ser e de encarar o processo educativo como forma de dar satisfação às novas demandas que se impõem. Esta nova visão traz consigo exigências sérias e profundas. Por um lado, significa que o estudo da educação enquanto processo social fundamental está-se a transformar numa atividade extremamente complexa. Por outro lado, significa que todos os intervenientes do processo educativo, especialmente os professores, têm de alcançar um elevado grau de conhecimento e de compreensão das realidades circundantes e dos aprendentes que estarão sob a sua responsabilidade para poder percebê-los e estimulá-los a aprender.

Nesta nova conceção, o professor é desafiado a ir muito além do instituído pelos currículos escolares. Tem de saber ver e sentir o educando muito além das suas necessidades cognitivas. Tem de pensá-lo como pessoa, antes de vê-lo como sujeito aprendente. Isso nos leva a revisitar a perspetiva de Jesus Maria Sousa (2002) segundo a qual “cabe ao professor dos nossos dias resolver, na escola, a inevitável tensão entre a globalização e a diversidade” (p. 1), “[...] através do respeito pelas identidades e especificidades regionais, locais e pessoais que apenas consolidarão a integração e a coesão social” (p. 5), pois antes de mais o aprendente é um ser social que precisa ser acarinhado e educado para a cidadania. Não basta formar, mas transformar cada educando num agente multiplicador de boas práticas e ações em prol da qualidade de vida no planeta. O conhecimento deve ser visto e tratado como relação e inter-relação de um sujeito com outros sujeitos que em toda a sua complexidade agem e interagem num contexto real. Veloso e Mendonça (2006: 16), apoiando-se nas teorias de Gadotti (2000), defendem que “a Educação tradicional e as concepções mais críticas têm em comum a concepção da Educação como processo de desenvolvimento do indivíduo”. Entretanto, para esse educador, a partir dos finais do século XX ocorreu um deslocamento de enfoque do individual para o social, do político para o ideológico, e a Educação tornou-se “*permanente e social*” (ibid.). E se assim é, o professor precisa estar preparado para lidar com esse lado social e humano que envolve os ambientes de aprendizagem do mundo contemporâneo em que se insere.

Logo, *formar professores para a diversidade* no século XXI traduz tanto um desafio como uma prioridade que necessitam de uma profunda mudança de paradigma para os tempos atuais em que os contextos de aprendizagem se tornaram generalizadamente multiculturais e diversos. Nesse sentido, os autores visitados são unânimes tanto na defesa de uma

abordagem intercultural como estratégia mais adequada a um contexto multicultural inclusivo, como no reconhecimento da importância de uma formação específica para professores e educadores e da necessidade dessa formação ir muito além da formação inicial, ou seja, que a formação contínua deve ser uma aposta séria e consciente se pretendemos ter professores com qualidade e capacidade para os desafios a que uma *educação intercultural* está sujeita (Stoer, 1994; Zeichner, 1998; Alarcão, 2001; Canen, 2001; Baumel, 2004; Leite, 2005; Candau, 2008).

Hermano Carmo (2001: 243) propõe “*uma nova equação educativa*” que contraponha a *equação* concebida nos princípios do século XX. Conforme explica o autor, nessa altura a conclusão de uma formação superior (hoje apelidada de formação inicial) era encarada como garantia de um futuro seguro, o que encerrava o ciclo de formação de um indivíduo na ótica das necessidades sócio laborais imediatas e definitivas. Carmo afirma que “[...] até há bem poucos anos, quando se discutia sobre **educação** quase todos os interlocutores se referiam ao que hoje se chama **formação inicial**. Estava-se numa época em que **o ciclo de vida do conhecimento [...] era longo**, podendo mesmo exceder o ciclo de vida humano” (ibid.). Nessa altura era a longevidade do conhecimento *versus* longevidade do ser humano, levando a concluir que “os conhecimentos acumulados na primeira parte da vida de um indivíduo [formação inicial] constituíam património suficiente para o desempenho dos vários papéis que ele iria a ter ao longo da sua vida” (ibid.).

No entanto, com o passar dos anos veio-se a registar uma autêntica inversão dessas variáveis, passando a longevidade do ser humano a ser muito mais longa do que a validade e a adequação do seu conhecimento face às mudanças ocorridas no mundo, pelo que Carmo (2001) explica que,

Resultante da **força conjugada do aumento da esperança média de vida** das populações e da **redução drástica do ciclo de vida do Conhecimento [...], a formação inicial perdeu peso relativo**, circunscrevendo-se à aprendizagem básica de conhecimentos, técnicas e atitudes, susceptíveis de virem alicerçar a aprendizagem ao longo do resto do ciclo de vida. Em contrapartida regista-se o **alargamento da formação contínua**, à medida que se vai tomando consciência da degradabilidade do saber e do seu ciclo de vida cada vez mais curto.

(Carmo, 2001: 243-244)

Sá-Chaves (2011: 92) sustenta a visão epistemológica e científico-pedagógica defendida por Carmo (2001) no tocante a durabilidade do conhecimento adquirido na fase de formação inicial, afirmando que foram derrubadas as convicções de uma durabilidade (quase que) infundável da validade dos conhecimentos adquiridos na fase da formação “dita inicial”, o que veio a proporcionar espaço para a análise de “duas dimensões paradigmáticas que abrem novas perspectivas e novas abordagens à problemática de formação”:

Em primeiro lugar, reconhece-se um princípio de inacabamento subjacente, quer à produção universal do conhecimento, quer à reconstrução pessoal dos saberes e, nele, a imprescindível condição de abertura ao novo como única via de actualização informacional que possa facilitar, em cada sujeito, os processos de reconstrução dinâmica de saberes e de competências.

Em segundo lugar, reconhece-se um princípio de continuidade quer nos processos extrínsecos, quer nos mecanismos intrínsecos ao sujeito que, contrariando os princípios de organização etápica do paradigma de racionalidade técnica, remete para a ideia de formação constante ao longo da vida como único contraponto ao, também constante, processo de desactualização continuada.

(Sá-Chaves, 2011: 92)

Nessa perspectiva o conhecimento deve ser encarado como um processo contínuo, sempre inacabado, em permanente evolução, transformação e actualização, conforme as necessidades e os contextos que o enformam, evitando assim a sua caducidade.

Chalita (2001), por sua vez, reforça essa mesma tese de caducidade do conhecimento quando diz que “o conhecimento envelhece, o que não envelhece é a habilidade para o conhecimento”, isto é, a capacidade de aprender. Segundo esse autor, não há conhecimento estático, tudo está em constante transformação e é preciso acompanhar a dinâmica desse conhecimento para que não se envelheça com ele. “O *aprender a aprender* não envelhece nunca” (p. 195). Para isso o professor tem de saber ir à procura do novo através de mecanismos diversos incluindo cursos, leituras (de livros, revistas, jornais, documentos especializados), investigação, estudo de outros profissionais para que possa crescer, amadurecer, manter-se actualizado e saber inovar profissionalmente. A isso Nóvoa (1992: 13) acrescenta que “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as

dinâmicas de auto-formação participada”. Na linha de raciocínio desse mesmo autor, “a formação não se constrói [apenas] por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (ibid.). Nisso a dualidade “professor pessoa” e “professor profissional” deve ser vista numa perspectiva não de antagonismo, mas de complementaridade porque não é possível separar a “pessoa” do “profissional”. Daí a razão de investigadores como o Nóvoa (1992) fazerem referência a duas dimensões tidas como sendo de importância crucial para o sucesso de um professor: uma apelidada de *identidade pessoal* e outra apelidada de *identidade profissional*, necessitando apenas de espaços de interação entre essas duas dimensões que permitam relacionar e/ou integrar experiências/histórias de vida individual do professor ao exercício da sua profissão de forma crítica e reflexiva (p. 13).

Tudo isso levou a um repensar do conceito de educação, redefinindo e reequacionando modelos e paradigmas educacionais consentâneos com a nova realidade, bem como da configuração e dos desafios dos novos contextos de aprendizagem, e com uma durabilidade que acompanhasse o ciclo da vida humana, tendo em conta que nenhuma formação inicial consegue sobreviver tanto tempo sem ser ultrapassada pela celeridade com que as mudanças vão acontecendo. Esta complexificação da educação obrigou, assim, a um repensar de estratégias e abordagens de formação de professores que tivessem em conta não somente a sua formação inicial, mas que a isso fossem acrescentadas outras possibilidades que assegurassem a formação contínua e permanente de professores e educadores para estarem aptos a lidar com as exigências da atualidade. Mais ainda, na formação de professores interculturais deveria ser colocada uma tônica especial na aquisição de competências específicas que os permitisse trabalhar em contextos de pluralidade, uma vez que as sociedades contemporâneas passaram a albergar uma multiplicidade de etnias, culturas, religiões e estratos sociais. Portanto, a formação de professores para a diversidade passou a ser um imperativo dos tempos modernos. Segundo a UNESCO (2013: 4), “a crescente diversidade de culturas, que é fluida, dinâmica e transformadora, implica competências e capacidades específicas que permitam aos indivíduos e às sociedades a possibilidade de aprender, desaprender e reaprender de modo a encontrar satisfação pessoal e harmonia social”. É neste contexto que o trabalho colaborativo se reveste de uma importância crucial pois, se “o diálogo entre professores é

fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional [...], a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente” (Nóvoa, 1992: 14). Nóvoa (2009) reforça essa ideia da necessidade do desenvolvimento do trabalho colaborativo entre professores afirmando que,

As novas formas de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões colectivas e de colaboração, de trabalho em equipa, de intervenção conjunta em projetos educacionais da escola. O exercício da profissão docente se organiza, cada vez mais, em tomo de comunidades de prática no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão além das fronteiras organizativas.

(Nóvoa, 2009: 207)

O próprio Vygotsky (1989) é apontado como um dos grandes defensores do trabalho colaborativo na escola, argumentando que “as actividades realizadas em grupo, de forma conjunta, oferecem enormes vantagens, que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada” (in Damiani, 2008: 215). Isso porque, segundo Vygotsky, “[...] a constituição dos sujeitos, assim como seu aprendizado e seus processos de pensamento (intrapicológicos), ocorrem mediados pela relação com outras pessoas (processos interpsicológicos). Elas produzem modelos referenciais que servem de base para nossos comportamentos e raciocínios, assim como para os significados que damos às coisas e pessoas” (ibid.). De igual forma Roldão (2007: 27) realça a importância da colaboração entre docentes quando afirma que “o trabalho colaborativo estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados”. E Perrenoud (1997: 200) defende que “a gestão dos estabelecimentos de ensino não pode acomodar-se a um controlo autoritário das práticas. Resta inventar outros modelos, que passam pela cooperação entre iguais, pela supervisão mútua, pelo trabalho de equipa e pela construção de uma cultura profissional mais substancial”. É convicção de vários especialistas que o trabalho colaborativo ajuda a refletir, a aprender e a crescer juntos, mesmo quando essa aprendizagem tem por foco a formação dos próprios professores que precisam se apoiar mutuamente para melhor poderem agir individual e coletivamente, especialmente quando os professores exercem a sua atividade em contextos caracterizados pela escassez de recursos didáticos, pedagógicos e educativos, transformando-se a colaboração, a interajuda e a partilha em sustentáculos basilares da sua profissão.

2.2.1 Estratégias e perspectivas de formação de professores

Vários investigadores vêm trabalhando em propostas de formação de professores que contemplem a pluralidade dos contextos de aprendizagem e as necessidades de aprendizagem dos seus membros.

Por exemplo, a proposta de Carlinda Leite (2005: 372) defende a necessidade de uma mudança profunda de paradigma, uma espécie de corte epistemológico com as amarras monoculturais do passado, para que “a formação se apoie numa organização e numa estratégia que favoreçam o contacto com a diversidade de situações e de pontos de vista e a mobilização em situações reais dos conhecimentos construídos e/ou aprofundados”. Complementando, a mesma autora sustenta que se espera que “a formação inicial e a formação contínua de professores tenham consequências ao nível da construção de novos profissionalismos e de novas profissões que permitam que os professores desenvolvam competências para lidar com as situações que as mudanças sociais têm gerado” (ibid.).

Uma outra perspectiva para a formação de professores para a diversidade provém de Canen (2001) que propõe uma estratégia de formação de professores interculturais assente em práticas pedagógicas intimamente ligadas à diversidade cultural. “Nesse sentido, um caminho possível é a luta por uma formação docente que sensibilize professores e futuros professores à pluralidade cultural e favoreça práticas pedagógico-curriculares a ela coadunadas” (p. 208), pois, “[...] a conscientização acerca da relevância de práticas docentes que preparem futuras gerações nos valores da tolerância e apreciação à diversidade cultural, de forma a desafiar preconceitos e promover uma educação para a cidadania” (p. 210) tornou-se um objetivo fundamental da perspectiva intercultural. À essa perspectiva, Canen (1997: 93) apelida de *perspetiva intercultural crítica*, em oposição à *perspetiva fenomenológica* em que os professores, nas suas práticas pedagógicas, limitam-se apenas à promoção da “aceitação cultural” nas relações interpessoais sem a preocupação de ensinar os valores subjacentes à uma educação intercultural efetiva. Canen (2001: 214) chama ainda à atenção para aquilo que alguns investigadores, nomeadamente Nóvoa (1995), consideram ser o ponto nevrálgico da formação docente – a necessidade da congregação dos três saberes fundamentais na experiência do quotidiano escolar: “os saberes curriculares, os saberes das disciplinas e os saberes pedagógicos”, os quais vão

nortear a prática pedagógica do docente. Esses saberes constituem a verdadeira bússola dos professores na sua atuação enquanto docentes.

Baumel (2004: 151) acredita que na formação de professores a questão crucial “é a mobilização da escola e dos professores em torno das escolhas entre o tradicional e o novo, que pode mobilizar esforços em ‘esquemas e desenvolvimento de processos abertos e flexíveis’, com a criação de contextos e situações construídas a partir da diversidade”. Essa autora defende que a formação do professor intercultural deve ter por base uma visão intercultural para ser capaz de trabalhar numa perspectiva intercultural e afirma que “uma postura intercultural pressupõe deliberada inter-relação entre os diferentes grupos socioculturais. Encaminha e constrói diálogos entre as raças, gênero, capacidades, de forma crítica, não ingênua” (ibid., p. 159).

Candau (2008: 52) diz defender uma perspectiva intercultural que promova “uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais”. Essa perspectiva “está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (p. 54), pelo que devem ser formados professores com apetência e competências específicas necessárias a práticas interculturais de sucesso.

Alarcão (2001: 1) projeta e estimula uma estratégia de formação de professores assente numa cultura de investigação e de reflexão, com vista ao desenvolvimento de atitudes e competências problematizadoras das práticas educativas necessárias em contextos de aprendizagem. Segundo Alarcão, a atuação do professor-investigador gira à volta de quatro vetores fundamentais: “*a) qualidade da educação; b) investigação; c) desenvolvimento profissional e institucional; d) inovação*” (ibid.). E os professores têm de estar à altura desses grandes desafios. Parece oportuno referir aqui que, a par dos quatro vetores considerados cruciais para o desenvolvimento da formação e das práticas pedagógicas do profissional da docência, existe ainda uma outra dimensão que autores como Alarcão (2002), Alarcão e Tavares (2003; 2010), Alarcão e Roldão (2008), Sá-Chaves (2011), entre outros autores, consideram de extrema importância na formação e acompanhamento de profissionais que se querem competentes, eficazes e capazes de transformar a sua profissão numa missão de reconhecido sucesso. Trata-se da componente *supervisão* pois, segundo Alarcão e Tavares (1987), “ensinar os professores a ensinar deve

ser o objectivo principal de toda a supervisão pedagógica” (in Gaspar, Seabra e Neves, 2012: 31), embora essa dimensão não deva ficar restrita aos professores, mas alargada a todos os intervenientes do processo educativo que operam num determinado contexto de aprendizagem. A acontecer dessa forma, a supervisão pedagógica deixa de ser vista como aquele instrumento aterrorizador, de cariz inspetivo, fiscalizador, controlador, avaliativo e até mesmo punitivo, para passar a ser vista como parte integrante da formação docente, ou seja, “um processo em que um profissional, em princípio mais experiente, mais informado e conhecedor dos segredos da profissão, orienta outro profissional, no seu desenvolvimento profissional e humano” (ibid., p. 32), reforçando deste modo o conceito da necessidade e da importância do trabalho colaborativo entre os pares que labutam na mesma área profissional e permitindo-lhes alcançar uma melhor capacitação. Alarcão e Tavares (2010) defendem que “a supervisão tem como objetivo o desenvolvimento profissional, situando-se no âmbito da orientação de uma ação profissional, que, no caso dos professores, [...] se trata da orientação da prática pedagógica, intimamente ligada à sua formação profissional” (in Gaspar, Seabra e Neves, 2012: 32). Eis uma das razões porque,

A multiplicidade de funções a exercer hoje na escola pelos professores e a sua necessária articulação sistémica implica que o professor já não possa ser formado apenas no isolamento da sua sala ou da sua turma. Ele é membro de um grupo que vive numa organização que tem por finalidade promover o desenvolvimento e a aprendizagem de cada um num espírito de cidadania integrada.

(Alarcão, 2001: 18)

As preocupações expressas por estes e outros autores em matéria de estratégias de formação de professores têm como objetivo primordial potenciar as capacidades do professor obrigando-o a refletir “na ação e sobre a ação” (Shön, 1983; 1987) e a fazer uso dessas capacidades para que possa emergir aquele profissional prático e reflexivo que se pretende para a educação do século XXI. Alarcão e Roldão (2010: 16) argumentam que “a concepção de ensino como actividade profundamente situada e contextualizada tem implicações ao nível da formação de professores, pois requer um profissional dotado de uma inteligência pedagógica, multidimensional e estratégica, e de capacidade reflexiva e auto-reguladora”. As mesmas autoras acrescentam que a supervisão “ganhou uma dimensão colaborativa, auto-reflexiva e autoformativa, à medida que os professores começaram a adquirir confiança na relevância do seu conhecimento profissional e na capacidade de fazerem ouvir a sua voz como investigadores da sua própria prática e

construtores do saber específico inerente à função social” (p. 15). Alarcão (2001) faz lembrar que os professores carregam em seus ombros uma grande responsabilidade social “a que não é alheia a preocupação pela qualidade do ensino e da aprendizagem, aliada ao reconhecimento de que as inovações não se fazem por decreto, requer dos professores um espírito de pesquisa próprio de quem sabe e quer investigar e contribuir para o conhecimento sobre a educação” (p. 2), para que possam produzir conhecimentos novos e credíveis e suscetíveis de serem partilhados com os outros. Esta autora acredita que o modo como o professor encara a investigação como forma de crescimento é, acima de tudo, uma questão de *atitude* pessoal e profissional (p. 8). E o sucesso da profissão docente depende em grande medida do tipo de atitude que o profissional adotar perante a sua profissão e essa atitude deve ser sempre melhorada e aprimorada mediante estratégias de formação adequada.

Souza, ao referir-se à problemática da formação de professores, afirma que,

[...] ao professor cabe ensinar, sendo essa a sua principal função e a formação inicial e continuada o capacita a cumprir seu papel no processo de ensino aprendizagem quando este é comprometido com seus deveres e responsabilidades de educador que envolve a decisão lúcida e profunda de quem assume, aderindo o desafio da diversidade a serviço da unidade.

(Souza, 2012: 6)

A própria Comissão Europeia, mandatada pelo Conselho Europeu (em Março de 2010), “justificou a necessidade de melhorar a formação dos professores e dos formadores de professores por estes serem intervenientes fundamentais na estratégia global da construção da sociedade do conhecimento e de uma economia fundamentada no conhecimento” (Leite, 2005: 372). Tal prática inclui o desenvolvimento de capacidades para lidar com as novas tecnologias não apenas para ser capaz de diversificar as estratégias didático-pedagógicas e assim poder melhor motivar os alunos, mas porque, perante a nova geração de alunos nascidos na era digital, ao não fazê-lo, o professor arrisca-se a ser ultrapassado pelos próprios alunos em matéria de conhecimento e de informação.

E em relação às tecnologias digitais na era do conhecimento, Jordão (2009) defende que,

É frente a esta nova realidade em radical transformação que a educação deve refletir sobre o seu papel e propor novos rumos, de forma a contribuir para o desenvolvimento de cidadãos críticos, autónomos, criativos, que solucionem problemas em contextos imprevistos, que questionem e transformem a própria sociedade.

(Jordão, 2009: 16)

A UNESCO (2013: 7), por sua vez, advoga que “[...] a diversidade cultural pode tornar-se um instrumento extremamente valioso no estabelecimento de diálogos interculturais duradouros com os quais se encontra intimamente ligada: nenhum desses dois conceitos consegue desenvolver-se sem a ajuda do outro”.

Um pouco paradoxalmente, mas confirmando a tese de Perrenoud (1999: 3) no que tange a países ricos e países pobres em matéria de educação intercultural, deparámos com um país como os Estados Unidos da América onde a questão da formação de professores para a diversidade não parece ter ainda atingido um lugar de merecido destaque ou ser uma grande prioridade nas políticas educativas estaduais ou nacionais. A própria história da humanidade nos mostra que, se tivermos em conta os relatos sobre a colonização da América do Norte e o facto do primeiro grupo de colonos (oriundos da Europa) ter chegado a América em 1607, formando a primeira colónia britânica em Jamestown, Virgínia, e do segundo grupo (*The Pilgrims*) ter aportado Cape Cod, Massachussets, no ano de 1620 (à bordo do *Mayflower*) e formado a segunda colónia britânica em Plymouth, que passou a abrigar, desde então, indivíduos de nacionalidades, culturas e religiões muito diversas (britânicos, espanhóis, franceses, alemães, irlandeses, italianos, etc.); se tivermos em conta que a emigração para o que passou a ser denominado os Estados Unidos da América (após a sua independência em Julho de 1776) foi crescendo exponencialmente a partir do século XVII até atingir o seu apogeu no século XX, com a prevalência de migrantes oriundos de países latinos; se tivermos ainda em conta os cerca de 500 mil africanos que entre os séculos XVII e XIX foram levados para trabalhar nas plantações de algodão e tabaco nos estados do sul dos Estados Unidos da América, não será difícil imaginar o grau de complexidade e de heterogeneidade que compõe o tecido sociocultural norte-americano. Natural seria que, perante uma realidade social e cultural tão complexa, as políticas educativas públicas tivessem em maior atenção a grande diversidade existente

na sociedade americana e desenhassem projetos educativos de forma a propiciar a inclusão e a contemplar a diversidade dos seus membros numa base de maior equidade.

No entanto, Zeichner (1998: 77) afirma que “a pesquisa acadêmica sobre formação de professores constitui atividade relativamente nova nos Estados Unidos”. Essa área de investigação, inicialmente dominada por psicólogos educacionais, veio mais tarde (na década de 1980) a ser alargada a pesquisadores de outras áreas tais como sociólogos, antropólogos, filósofos, historiadores, pesquisadores das ciências humanas, o que imprimiu uma outra dinâmica à problemática da formação docente. Segundo este autor, estudos realizados revelaram nessa altura que os cursos de formação de professores nos EUA continuavam a formar muitos indivíduos que não seguiam a carreira docente (cerca de 30% a 50% dos formados abandonavam a carreira docente), seja pelo baixo *status* da profissão docente na sociedade, seja pelas deficientes condições de trabalho, seja pelo baixo grau de autonomia profissional (ibid.). Contudo, Zeichner (1998) refere que, em relação a estratégias de formação de professores, “tanto na formação inicial quanto na formação em exercício tem sido dada clara ênfase à preparação de professores como profissionais reflexivos” (ibid.), mas adianta que, além de não haver uma clarificação adequada desse conceito, isso muitas vezes não passa de uma espécie de manobra dilatória como forma de manipular e de exercer maior controlo sobre os professores e de os manter em posição de subalternidade. Por outro lado, diz Zeichner (1998) que “os cursos regulares de formação de professores em faculdades e universidades não foram capazes de suprir com o número suficiente de professores qualificados para escolas que, em sua maioria, atendem a alunos não-brancos de baixo nível socioeconómico” (pp. 76-77). Portanto, não parece que o fator equidade seja muito importante na colocação de professores, ficando as escolas com minorias étnicas em situação de desvantagem.

Nessa altura, tudo apontava no sentido de haver um grande *défice* em matéria de formação de professores para contextos multiculturais e diversos num país em que milhões dos seus habitantes são constituídos por migrantes oriundos ou descendentes de outras culturas. Estudos feitos também revelaram que, apesar das mudanças demográficas verificadas na população das escolas públicas norte-americanas, resultando num aumento significativo do número de alunos não brancos ou de alunos cuja primeira língua não é o inglês, bem como do número de alunos vivendo em situação de pobreza, não eram adotadas medidas que pudessem reduzir o enorme fosso entre ricos e pobres, ou as acentuadas desigualdades

sociais que acabam por produzir outros males de maiores dimensões numa sociedade em que os pobres continuam a ser pobres e os ricos continuam a ficar mais ricos. E conforme referido ao longo deste trabalho, desigualdades económicas geram desigualdades educativas e podem transformar-se numa autêntica bola de neve que poderá desembocar-se num iceberg social de dimensões imprevisíveis. Zeichner (1998: 81) refere que “somente em épocas de grave depressão económica e de desemprego maciço é que as propostas radicais dos reconstrucionistas sociais, de utilizar as escolas e a formação de professores como instrumentos para ajudar a construir uma sociedade mais justa, têm recebido algum apoio significativo”.

Lamentavelmente, cerca de dez anos depois Zeichner (2009: 14-15) é forçado a afirmar que “a pobreza nos EUA é mais prevalente hoje do que na década de 1960 e início de 1970, tendo aumentado vertiginosamente desde 2000. Para cada 5 crianças em situação de pobreza desde 2000, mais de 3 se encontram em situação de pobreza extrema”, segundo dados publicados pelo “Children’s Defense Fund” (2005). Afirma ainda o autor que “as desigualdades educacionais que existiam quando comecei a lecionar [em 1969] ainda persistem e podem até ter-se agravado nos últimos 40 anos. Praticamente, para cada medida existente, continua a haver uma crise de igualdade nas nossas escolas públicas que nega uma educação de qualidade a muitas crianças pobres e de cor, apesar do excelente trabalho desenvolvido por muitos professores dedicados e talentosos” (p. 15). McDonald e Zeichner (2009) criticam o facto de se versar muito sobre a justiça social nos Estados Unidos, mas de se praticar muito pouca justiça social: “Recentemente, debates sobre o significado da justiça social começaram a surgir em literatura destinada à formação de professores (por exemplo, McDonald, 2007), embora a maioria dos programas de formação de professores que afirmam ter uma orientação para a justiça social digam muito pouco sobre o significado do conceito de justiça social” (in Zeichner, 2009: 17). Segundo o Bold Approach (2008), “constitui uma flagrante violação dos princípios mais básicos de justiça social que um país tão rico como o nosso [EUA] negue oportunidades de uma educação de qualidade a uma percentagem tão significativa dos nossos jovens” (in Zeichner, 2009: 14). Relembramos aqui a teorização de Perrenoud (1999) sobre essa matéria, quando faz referência aos discursos superabundantes, mas que não passam à ação.

Mesmo assim, Zeichner (1998) não deixa de realçar que os dados tornados público em resultado das pesquisas realizadas nessa altura tiveram efeitos positivos na forma de ver e

de encarar a educação no seu país. Verificaram-se avanços significativos na política de recrutamento de professores (maior número de pessoas não brancas e indivíduos bilingues); na formação de docentes “para se tornarem mais competentes interculturalmente”; na preparação de “professores especificamente para leccionar a alunos que vivem na pobreza” (p. 79), embora aqui já se denotem laivos de um ensino algo sectário. Outrossim, registou-se uma evolução positiva na estratégia de formação de professores com um enfoque na “pesquisa-ação como estratégia instrucional para ajudar os futuros professores a se tornarem reflexivos”, e na conceção de programas de formação docente que levem em conta “as concepções e experiências anteriores que [os professores] trazem consigo e a influência do local de trabalho [escola] depois de graduados” (pp. 81-82).

Veloso e Mendonça (2006) argumentam que,

Diante da complexidade do processo educativo e da crise paradigmática, que coloca a ciência moderna, linear e fragmentada, considera-se que a alternativa viável para as mudanças de postura dos profissionais da Educação, requeridas em favor de uma Educação de qualidade, são os processos de autoformação conjunta e partilhada, sistemática e continuada, que devem ocorrer no interior das escolas independentemente do nível de desenvolvimento do país, da sua situação geopolítica ou económica, ou do(a) poder/fragilidade da sua influência na arena da globalização mundial.

(Veloso e Mendonça, 2006: 19)

Retoma-se aqui a questão da importância do trabalho colaborativo entre professores anteriormente referida e tal como defendida por vários autores (Vygotsky, 1989; Nóvoa, 1992, 2009; Roldão, 2007; Damiani, 2009; Sá-Chaves, 2011) enquanto estratégia privilegiada não apenas de troca de saberes e experiência e de ajuda mútua, mas também como forma de adquirir/consolidar técnicas, capacidades e ferramentas úteis e indispensáveis ao exercício da profissão docente mas que muitas vezes, de forma isolada ou compartimentada, não se consegue alcançar. Segundo Nóvoa (1992: 20) os professores precisam estar “integrados em redes de cooperação e de colaboração profissional” porque “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (p. 14), numa perspetiva de interajuda e de complementaridade.

2.2.2 Modelos de formação de professores

É evidente que formação por si só não garante qualidade no desempenho do docente. Para um desempenho eficaz, o professor de hoje e do futuro precisa mudar de atitudes e de comportamento para que a sociedade possa ver e acreditar nas suas ações e não nas suas intenções. Professores, formadores e educadores têm de consciencializar-se de que é imperioso que a escola de hoje supere o *modelo* clássico voltado apenas para a instrução. Na conceção de Paulo Freire (1996), “isso significa fazer nascer da escola tradicional um novo conceito de escola à altura do seu tempo e do desenvolvimento tecnológico que se opera à sua volta”. Os tempos mudaram e a escola deve ser uma representante do seu tempo, deixando de ser uma escola simplesmente instrutiva para passar a ser uma escola formadora e mais preocupada com a formação holística do indivíduo, visando a construção de um presente e de um futuro melhores para a Humanidade.

Não existe, no entanto, uniformidade de paradigmas quanto ao modelo defendido pelos vários pesquisadores ao longo dos tempos em matéria de formação de professores visando a sua capacitação profissional, seja ela em exercício, contínua ou especializada, razão porque têm sido propostos os mais diversos modelos de formação nesse domínio: o modelo baseado na *ação reflexiva* do professor (professor reflexivo), tendo em Alarcão (1996) e Perrenoud (1999) alguns dos mais conhecidos defensores; o modelo baseado na *ação investigativa* (professor investigador), tendo igualmente em Alarcão (2001) um dos acérrimos defensores; o modelo baseado no *desenvolvimento profissional contínuo dos professores*, defendido por Day (2001); o modelo assente no desenvolvimento integrado das habilidades – *habilidade cognitiva, habilidade social, habilidade emocional*, elaborado por Chalita (2001); o modelo de formação que encara o conhecimento como um *processo de construção e reconstrução permanente* em oposição à teoria de transmissão do conhecimento, conforme defendido por Leite (2005), entre tantas outras propostas.

Muitos desses investigadores se inspiraram no pensamento e teorizações de Dewey (1910) e Schön (1983, 1987, 1988), amantes do modelo reflexivo, e as suas conceptualizações refletem essa tendência. Por exemplo, Alarcão (1996: 11) refere a influência exercida por Donald Schön através da literatura por ele produzida nos anos de 1980 sobre a problemática da formação de professores, tendo o autor defendido desde então que “a formação do futuro profissional incluía uma forte componente de reflexão a partir de

situações práticas reais”. Esta corrente de pensamento critica o modelo de formação assente na transferência pura e simples dos conhecimentos científicos adquiridos na sala de aula para situações-problema do quotidiano escolar, esperando neles encontrar receitas mágicas para todos os problemas práticos com que depara o profissional no exercício da sua profissão. A isso Schön apelida de “racionalismo técnico” que, na sua opinião, “se traduz num modelo de aplicação da ciência aos problemas concretos da prática através da ciência aplicada” (ibid.). Para inverter esta tendência, o autor aconselha um modelo de formação assente na “reflexão a partir da ação”, onde se destaca a componente prática da aplicação dos conhecimentos, aliada à sensibilidade e criatividade do profissional, o que lhe vai possibilitar a aquisição de “um saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite [...] agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos [...]” (Alarcão, 1996: 13), como deve ser o caso de contextos de aprendizagem multiculturais e diversos.

Alarcão (1996) corrobora a opinião de Schön quando diz que os profissionais recém-formados não estão a corresponder às expectativas neles depositadas pela sociedade por culpa da formação insipiente que lhes é proporcionada pela própria universidade ou instituições de formação onde “os formandos são normalmente ensinados a tomar decisões que visam a aplicação dos conhecimentos científicos numa perspetiva de valorização da ciência aplicada, como se esta constituísse a resposta para todos os problemas da vida real” (p. 13). O que acontece é que mais tarde, na prática, esses profissionais vão-se deparar com situações perante as quais se revelam completamente impotentes e inaptos porque as estratégias que trazem na bagagem teórica, por mais sofisticadas que sejam, não os prepararam para a vida prática. Torna-se assim imperiosa a necessidade de uma forte componente prática na formação de professores e educadores de forma a prepará-los para servirem de mediadores ativos, participativos, atuantes e dialogantes no processo de construção do conhecimento dos seus alunos.

Por conseguinte, não causará certamente estranheza o facto de Alarcão ser aqui apontada como defensora de um modelo de formação contínua para professores baseado na “reflexão e na ação”, à semelhança daquilo que defendem Schön e Dewey. Esta autora comunga do pensamento epistemológico de Schön (1983, 1987, 1988) e Dewey (1910) em matéria de um modelo de formação docente eficaz e com eles revela uma profunda convergência de ideias e estratégias (Alarcão, 1996: 25-29; 179), sem, no entanto, abdicar

da sua própria capacidade de reflexão crítica sobre esta problemática. Para Alarcão (1996), o professor deve ser um profissional reflexivo. Acredita que “os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno [...]”, bem como entre a pessoa do professor e a do aluno, entre a escola e a sociedade em geral (p. 176).

Para isso, o professor precisa refletir, refletir muito e refletir sempre, sobre si mesmo, as suas ações, as suas opções, as suas práticas, a sua responsabilidade social. A responsabilidade social face a atividade que exerce não se compadece nem com o comodismo nem com a displicência. Tem de saber ensinar, educar, gerir, organizar, criar, inovar, incentivar, prevenir, agir. Tem de possuir conhecimentos e saberes. Alarcão (1996: 179) considera “importante que o professor reflita sobre a sua experiência profissional, a sua atuação educativa, os seus mecanismos de ação, a sua praxis, [...] reflita sobre os fundamentos que o levam a agir, e a agir de uma determinada forma”. Portanto, a sua formação deve caminhar de mãos dadas com essas premissas, capacitando-o a agir corretamente sempre que a situação ou o problema exija uma intervenção rápida e eficaz por parte do docente.

Reforçando a tese de Alarcão, Lalanda e Abrantes (in Alarcão, 1996: 58) consideram que compete assim ao formador, por um lado, “orientar na conceção de situações experimentais significativas, capazes de fornecerem material para a reflexão”, e por outro lado, “criar nos formandos a disposição para refletirem, criticamente, sobre a forma como ensinam, numa perspetiva de desenvolvimento profissional permanente”. Segundo estas autoras, “é necessário que ser reflexivo constitua uma forma de estar em educação”, e afirmam que, “a ação reflexiva, desencadeada pela problematização da prática, ao pesquisar as soluções lógicas para os problemas que importa resolver, exige aos professores intuição. Mas exige ainda emoção e paixão que animem na adversidade, mas não ceguem perante a realidade, nem gerem impaciência” (p. 58).

Perrenoud (1999) defende igualmente um modelo de formação docente baseado na prática reflexiva para que se possa ajudar a desenvolver nos docentes a sua capacidade de participação crítica, de inovação e de cooperação porque, na opinião do autor, “se os professores não chegam a ser os intelectuais, no sentido estrito do termo, são ao menos os

mediadores e intérpretes ativos das culturas, dos valores e do saber em transformação” (p. 1). Nessa perspectiva, é necessário que um professor seja reflexivo porque “um professor reflexivo aceita fazer parte do problema [...], reflete sobre sua própria relação com o saber, com as pessoas, o poder, as instituições, as tecnologias, o tempo que passa, a cooperação, tanto quanto sobre o modo de superar as limitações [...]” (p. 9). No entanto, Perrenoud (1999) revela um certo ceticismo em relação à vontade de se querer mudar a situação em que se encontra a educação a nível global devido a razões alimentadas por fatores de vária índole. Em primeiro lugar, “a vontade de mudar a escola para adaptá-la a contextos sociais em transformação, ou melhor, democratizar o acesso ao saber, não é bem partilhado e essa vontade frequentemente é frágil e se limita a discursos que não passam à ação” (p. 3). Em segundo lugar, os países com disponibilidade de recursos para operar essas mudanças não se encontram disponíveis para o fazer em termos de políticas educativas concebidas para o setor. Em terceiro lugar, investir na formação e capacitação de professores implica maiores custos para o plano orçamental do país uma vez que professores com maiores habilitações exigirão certamente um melhor salário, compatível com o seu nível e as suas responsabilidades, bem como melhores condições de trabalho. Contas feitas, muitos países não estarão dispostos a correr esse risco. Muitas outras razões existirão certamente, mas o objetivo não é fazer aqui uma elencação exaustiva, mas tão-somente introduzir alguns dados para reflexão.

Carlinda Leite (2005: 373) partilha da tese de que as competências profissionais se constroem pela experiência, quando essa experiência tem por base “dinâmicas que ajudem os professores a identificar os problemas com que defrontam, a contextualizá-los e a sobre eles agir”. Partindo desse pressuposto, Leite (2005) propõe um modelo de formação docente que reconheça que o conhecimento deve ser “trabalhado como algo que se constrói e reconstrói permanentemente, fruto da acção individual e colectiva dos sujeitos” (ibid.), rejeitando liminarmente o modelo de formação baseado na transmissão de conhecimentos teóricos cabendo aos futuros professores a responsabilidade de os aplicar na prática. Defende igualmente um modelo baseado na reflexão e na ação.

Para Canen (1997: 95) as sociedades atuais necessitam efetivamente de um modelo de educação diferente que contemple a diversidade cultural e a pluralidade dos seus membros. Na sua ótica, faz-se necessário o desenvolvimento de um “profissional reflexivo” culturalmente comprometido, com capacidade de “problematizar visões de um

mundo limitantes e preconceituosas e que busque, a partir mesmo dos currículos do sistema educacional no qual se insere, promover o desafio a preconceitos e discriminações e valorize a pluralidade cultural em suas atividades [...] de planeamento, execução e avaliação”. Um profissional com capacidade de ação e de intervenção no momento certo.

No entanto, a respeito do modelo baseado na “ação reflexiva” do professor (reflexão na e sobre a ação), conforme defendido por Schön (1983, 1987) e outros investigadores que se lhe seguiram, Christopher Day (2001: 57) aponta como uma das fragilidades o facto de esse modelo não levar em conta “questões de natureza moral, ética, política e instrumental, implícitas no pensamento e na prática quotidiana dos professores”, ficando o ato educativo confinado à esfera da mente, ou seja, da cognição ou da racionalidade. Faz lembrar que “a qualidade do tacto pedagógico [...] dos professores não depende apenas da sua experiência e saber-fazer profissional ou das condições em que trabalham, mas também da sua inteligência emocional” que os ajuda a conhecer, gerir, reconhecer e lidar com emoções próprias e as dos outros ao longo do processo educativo (p. 63). Acrescenta ainda que, “quando a formação não tem em conta as fases do desenvolvimento dos professores, os seus propósitos morais centrais e as suas necessidades de desenvolvimento intelectual e emocional, é pouco provável que contribua para melhorar a sua capacidade [...]” de forma a garantir um ensino de qualidade (p. 213).

Daí o facto de Day (2001: 15) defender um modelo de formação docente assente no “*desenvolvimento profissional contínuo dos professores*”, que tenha em devida conta as componentes pessoais, profissionais, políticas e os contextos de aprendizagem onde exercem a sua atividade docente. O autor advoga que o desenvolvimento da competência profissional de um docente deve passar por uma série de estádios ou níveis na carreira (*princípante – principiante avançado – competente – proficiente – e perito*) até atingir o patamar em que seja capaz de exercer as suas funções com mestria e qualidade (p. 88). Para este autor, “*os professores constituem o maior trunfo da escola*” (p. 16) pelo que merecem uma formação adequada e o devido apoio na promoção do seu bem-estar pessoal e desenvolvimento profissional se o objetivo for realmente melhorar a qualidade do ensino e os padrões de aprendizagem.

Chalita (2001: 163) é de opinião que o professor constitui “*o grande agente do processo educativo*”, “*a alma de qualquer instituição de ensino*”, pelo que a sua formação tem de

ser vista como um fator fundamental, não apenas na forma inicial, mas contínua, permanente, ampla, com atualizações e aperfeiçoamentos. Mas defende que essa formação tem de ter em conta as componentes cognitiva, social e emocional, sendo que a *componente emocional* é vista como “o grande pilar da educação”, pelo que as outras duas componentes (*cognitiva e social*) não podem ser desenvolvidas sem que a emoção seja trabalhada, pois não se pode separar “o ser humano profissional do ser humano pessoal” (ibid.). E considera que, para o sucesso da educação, “*a solução está no afeto*” (título/p. 264). É o que defende também Christopher Day (2001: 63) quando realça a importância da “inteligência emocional” do professor como chave para o seu sucesso, ou a sua “paixão pelo ensino” (Day, 2004). Essa vertente humana está a ser cada vez mais enfatizada como fator de crucial importância para o sucesso da relação professor-aluno-aprendizagem e outros autores como Lalanda e Abrantes (in Alarcão, 1996: 58), Ramsey (1997: 141), Trigueiros (2010: 188), Cardoso (2013: 79), entre outros, são apologistas desta tese.

Pessoalmente, somos de opinião que os vários modelos defendidos não são antagónicos, mas sim complementares, não descurando nenhum deles o valor da capacidade reflexiva como uma das características fundamentais do bom professor. Nesse sentido, pensamos que uma estratégia possível seria fazer a combinação dos vários modelos apresentados, numa perspectiva eclética, de forma a potenciar o que existe de melhor em cada um e deles tirar o melhor proveito, em benefício da mudança de paradigmas educativos que se pretende alcançar.

A nossa posição se baseia na nossa experiência profissional enquanto professora de formação, de profissão e de carreira e no facto de já termos calcorado muitos anos (mais de trinta) na estrada da docência. A nossa filosofia é *aprender e aprender a aprender* sempre, para melhor ensinar. A experiência adquire-se, mas não é estática. É um processo dinâmico, em constante crescimento e aperfeiçoamento. Já defendemos num outro sítio que o bom professor não nasce dos bancos da escola (Trigueiros, 2010). Constrói-se. No convívio com os seus alunos, na busca permanente de soluções para os problemas que enfrenta no dia-a-dia, com as situações que o ensinam a crescer, a desenvolver-se, a amadurecer e a gerir as emoções (a sua inteligência emocional) com a reflexão e a aprendizagem. *Idade* não pode ser sinónima de *caducidade*.

Assim, a escola de que aqui falamos necessita de uma profunda refundação que vai desde a mudança de mentalidades, comportamentos e atitudes dos docentes (e não docentes), passando pela sua capacitação didática, pedagógica e tecnológica, a existência e o acesso a recursos educativos condizentes com a era digital, a criação e o fortalecimento de redes digitais de aprendizagem que permitam a interação virtual e a troca e partilha de informações e experiência entre docentes, discentes e cidadãos à escala global para que os professores possam efetivamente merecer o título de construtores do futuro.

E a respeito de construtores do futuro, Mia Couto dizia, na sua oração de sapiência proferida em 2005, aquando da abertura solene do ano letivo no ISCTEM em Moçambique, que,

A pergunta crucial é esta: o que é que nos separa desse futuro que todos queremos? Alguns acreditam que o que falta são mais quadros, mais escolas, mais hospitais. Outros acreditam que precisamos de mais investidores, mais projectos económicos. Tudo isso é necessário, tudo isso é imprescindível. Mas para mim, há uma outra coisa que é ainda mais importante. Essa coisa tem um nome: é uma nova atitude. Se não mudarmos de atitude não conquistaremos uma condição melhor. Poderemos ter mais técnicos, mais hospitais, mais escolas, mas não seremos construtores do futuro.

(Mia Couto, 2005: 3)

Aqui uma *nova atitude* constitui a palavra-chave. Engloba desde a mudança de mentalidades e comportamentos, passando pelo desenvolvimento de uma série de características atitudinais que Alarcão (2001: 9) considera ser: “espírito aberto, compromisso e perseverança, respeito pela ideia do outro, autoconfiança, capacidade de se sentir questionado, sentido da realidade, espírito de aprendizagem ao longo da vida” aos quais acrescentaríamos, espírito de solidariedade, de fraternidade, de generosidade, de humanismo. É preciso ser-se humano e cultivar o humanismo para sermos melhores como pessoas, como profissionais e como construtores do futuro. A educação de que aqui falamos não se resume a uma determinada faixa etária ou a um determinado nível de escolaridade. É a educação no seu todo, do pré-escolar ao ensino superior, formal e não-formal, em todas as suas vertentes. Portanto, estamos a falar de professores enquanto profissionais da docência que assumiram um compromisso social com os cidadãos e o mundo, independentemente do nível de ensino em que trabalham.

O professor tem de ser visto como um ser ensinante e aprendente, que vai também crescendo e aprendendo com os seus alunos, as suas dúvidas, incertezas, angústias, diferenças pessoais e culturais, questionamentos e saberes que trazem consigo quando aportam um ambiente de aprendizagem. É o “Aprender a Viver Juntos”, um dos quatro pilares da educação consagrados na obra, “*Educação: Um Tesouro a Descobrir*” (Delors *et al*, 1996). Assim sendo, como ser ensinante e aprendente que é, portador de características sociais, culturais e identitárias próprias, o professor necessita de uma atenção especial à sua formação inicial e contínua, bem como de acesso a materiais educativos e recursos tecnológicos modernos que lhe permitam ser criativo, inovador, eficiente e eficaz em contextos socioculturais diversos e diferentes do seu. Da atenção dada à uma permanente formação, condições de trabalho adequadas e à atualização do profissional da educação, resulta, em grande medida, a qualidade do ensino que ministra.

2.2.3 Aspectos dicotómicos a considerar

Porém, uma nota reflexiva. Sintetizando a análise do ponto sobre modelos de formação de professores interculturais e para a diversidade, podemos concluir que, no essencial, a visão dos autores visitados sobre essa problemática apresenta uma convergência de perspetivas ressaltando a qualidade da sua formação, a importância da “missão” do educador intercultural, a sua responsabilidade profissional e social, a complexidade do desafio, o peso do compromisso assumido, o seu engajamento pessoal e profissional e a dimensão das expectativas na preparação, educação e formação de cidadãos úteis a si mesmos e à sociedade.

Existem, no entanto, alguns aspetos que não podem nem devem ser descurados na nossa análise, sob pena de ficarmos tolhidos por uma visão enviesada e inacabada da realidade. Primeiro, e corroborando a opinião de Candau (2008), o multiculturalismo, apesar de ser um fenómeno universal, não tem as mesmas características em todo o lado. As suas configurações dependem de cada contexto histórico, político, sociocultural e geográfico em que se insere. “O multiculturalismo na sociedade brasileira é diferente daquele das sociedades europeias ou da sociedade estadunidense” (p. 50), assim como o é das sociedades africanas ou asiáticas, pelo que tem de ser trabalhado de acordo com o contexto em que se insere e o seu público-alvo. Em segundo lugar, “a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em

momentos específicos nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais” (p. 54). Tem de traduzir a prática pedagógica do quotidiano escolar e as especificidades do contexto de aprendizagem. Em terceiro lugar, são, não raras vezes, os próprios professores os protagonistas de comportamentos discriminatórios e preconceituosos no ambiente de aprendizagem contribuindo assim para o fracasso e consequente exclusão de muitos alunos (Canen, 2001: 218). Por último, lembrar que, mesmo no séc. XXI, existem ainda muitas sociedades onde o fator mais preponderante na exclusão ou no insucesso escolar dos alunos não são tanto as diferenças étnico-raciais ou culturais, mas sim as desigualdades socioeconómicas e a procedência geográfica dos menos favorecidos. Desigualdades económicas geram desigualdades educacionais (Canen, 1997: 91). E esta situação aparece um pouco diluída nas reflexões e debates existentes à volta da problemática da diversidade. Ou seja, tem havido um certo reducionismo no tratamento dessa questão.

Na nossa opinião, a questão da diversidade em contextos de aprendizagem deve ser vista de forma mais ampla e abrangente e dever-se-á dispensar uma melhor atenção ao aspeto socioeconómico como sendo um potencial fator de grandes desigualdades que estarão na base de uma percentagem significativa do abandono ou do insucesso de muitos alunos. A tendência tem sido realçar a problemática da diversidade cultural e relegar para um segundo plano ou mesmo esquecer-se da vertente das desigualdades socioeconómicas como fator igualmente excludente em contextos de aprendizagem diversos. Trata-se muitas vezes, para o aluno, de uma questão de absoluta sobrevivência e que precisa ser encarada como tal para que a questão da diversidade seja analisada e trabalhada em toda a sua plenitude, levando em conta, e de forma igual, todas as variáveis envolvidas. Silveira Petter Damásio, citando Walzer (1999), diz que,

O multiculturalismo como ideologia é um programa que visa a uma maior igualdade económica e social. Nenhum regime de tolerância funcionará por muito tempo numa sociedade imigrante, pluralista, moderna e pós-moderna, sem a combinação destas duas atitudes: uma defesa das diferenças grupais e um ataque contra as diferenças de classe.

(in Silveira Petter Damásio, 2008: 69)

Igualdade de oportunidades e de tratamento são fatores preponderantes quando a questão é a consecução de uma educação inclusiva e integradora (visando uma maior coesão e um

maior desenvolvimento social e humano) para a qual são necessários professores e educadores com uma nova visão de educação e do mundo.

2.3 Educadores com uma nova visão

Nesse sentido, *educar para a diversidade* se transforma num grande *desafio* a que instituições de ensino, educadores, profissionais da educação, autoridades educativas, políticas e religiosas e a sociedade de uma forma geral não podem esquivar-se. Todos têm de se juntar para encontrar a melhor via de conseguir esse desiderato visando um mundo menos desigual, mais justo, mais inclusivo e mais solidário. Um mundo em que os interesses individuais não se sobreponham aos interesses da coletividade, mas em que o viver coletivo saiba adotar noções de valores, comportamentos e atitudes que facilitem a vida em sociedade, sobretudo quando se trata de contextos marcadamente diversos.

Nessa tarefa de transformação social do indivíduo em agente transformador da sua sociedade, uma grande responsabilidade pesa sobre os ombros dos professores e educadores. Para Alves e Backes (n.d.) “o fato da diversidade ser presença no nosso cotidiano, enquanto seres humanos e sociais que somos, não quer dizer que isto seja algo simples, pois, nos coloca dentro de uma área de constante conflito, repleta de contradições e desafios” (p. 10). Por essa razão, afirmam os mesmos autores, existe uma “[...] grande dificuldade em se discutir a diversidade, posto que a nossa relação com a diferença é algo desafiador, que por vezes nos causa medo e insegurança” (ibid.). O medo do desconhecido, do desigual, do diferente. Torna-se, pois, urgente e inadiável a construção de uma nova abordagem de ensino aprendizagem que vise não apenas formar, mas sensibilizar, capacitar e equipar os educadores com as ferramentas necessárias para lidarem com as novas realidades de aprendizagem que hoje se impõem.

À semelhança do que defende Edgar Morin (referido por Cardoso, 2013: 93), não se trata de “*encher a cabeça*” dos professores de retórica, de discursos repetitivos (e às vezes contraditórios), de práticas pedagógicas desfasadas que em muito pouco contribuem para os ajudar a enfrentar os desafios e a complexidade de um ambiente de aprendizagem marcado pela diversidade étnico-cultural dos seus membros. Para além de uma formação contínua e permanente para a capacitação dos docentes em matéria de conhecimentos gerais e específicos, precisa-se de professores e educadores sensíveis e sensibilizados,

capazes de formar e de educar; de formar competências, de moldar personalidades, de ajudar a desenvolver nos alunos o espírito crítico e a capacidade de participar na construção do seu próprio conhecimento; de educar para a cidadania. Precisa-se de professores e de educadores com uma nova mentalidade, abertos às mudanças que a globalização trouxe e traz consigo, despidos de toda e qualquer forma de preconceito e que possam ver no aluno, acima de tudo, a pessoa humana que é, independentemente do estatuto social, da sua proveniência, ou das suas características culturais, políticas ou religiosas. Precisa-se de professores e de educadores que possam “contribuir para a construção de uma prática pedagógica de valorização da diversidade étnico racial [...]” (Alves & Backes, n.d., p. 9), “condição indispensável para a construção de uma educação mais comprometida com as causas sociais” (p. 11). Em suma, precisa-se de professores e de educadores com uma nova visão do mundo e da vida, que consigam traduzir essa visão em ações concretas e visíveis em benefício dos cidadãos e da sua forma de aprender. Para Gomes (2003),

Esta formação exige dos docentes, dos cursos de graduação e pós-graduação, o desenvolvimento conjunto de competência teórica e prática que seja capaz de acompanhar as diferentes formas de aprender e de conhecer desenvolvidas pelos alunos e professores como sujeitos sócio culturais, relacionando-as à diversidade cultural.

(in Alves e Backes, n.d., p. 11)

Facto é que formação por si só também não faz mudar mentalidades. A menos que haja abertura ou pré-disposição para a mudança, formações não operam milagres. Ruiz (2003: 64) subscreve a afirmação de Sacristan (1998) quando afirma que “assistimos a uma crise importante nos discursos que têm guiado a escolarização nesta segunda metade do século XX. As práticas, no entanto, parecem seguir velhas seguranças, como se nada estivesse acontecendo [...]”. E revisitando a tese de Alarcão (2001: 2), “[...] as inovações não se fazem por decreto, requer dos professores um espírito de pesquisa próprio de quem sabe e quer investigar e contribuir para o conhecimento sobre a educação”. Assim, a nova visão que se pretende dos educadores envolve uma profunda mudança de mentalidades, comportamentos e atitudes no relacionamento dos professores com a diversidade, inequivocamente demonstrada no contexto onde desenvolvem a sua atividade profissional. Precisa-se de professores reflexivos, inovadores, criativos e ousados, dispostos a desafiar o conforto monótono do tradicional e ir ao encontro do novo, do diferente.

Ruiz (2003) acredita que nisso a filosofia da educação pode ser uma grande aliada. Segundo esta investigadora, “[...] cabe à filosofia da educação empenhar-se na construção de uma imagem de homem como sujeito da educação, buscando uma visão integradora que leve em consideração a historicidade desse ser” (p. 60). “A filosofia pode contribuir para que a educação seja pensada, analisada e refletida, saindo assim do ativismo, ou seja, do fazer pelo fazer, sem respaldo que norteie o porquê e o para quê destina-se esse fazer” (p. 58).

Por seu lado, especialistas em matéria da conceção curricular para a diversidade acreditam que as ações de formação docente não podem estar desgarradas da componente curricular. Defendem que, se quisermos, de facto, uma educação comprometida com a diversidade, essa diversidade tem de estar expressamente retratada nos planos curriculares concebidos e nas políticas e práticas educativas adotadas, respeitando as diferenças culturais e identitárias dos aprendentes. Suárez-Orozco e Qin-Hilliard (2004) defendem que os educadores precisam desenvolver uma agenda que facilite a incorporação do número crescente de crianças imigrantes à volta do mundo, bem como programas curriculares e pedagógicos que visem a transmissão das competências interculturais necessárias ao desenvolvimento das crianças no seu momento histórico, para que possam emergir como agentes de mudança para o combate às crescentes desigualdades globais. Na sua opinião, *“globalização sem justiça social dói e ameaça a todos nós”* (p. 16).

Para Alves e Backes (n.d.), “a ausência da diversidade, grande lacuna nos currículos escolares, tem trazido grandes prejuízos à formação, tanto dos alunos como dos professores, situação que se torna mais grave quando se fala de escola pública” (p. 2). Nessa perspetiva, a educação moderna precisa encarar a diversidade com novos olhares e criar modelos educativos, de gestão escolar e de formação docente de forma a contemplar a riqueza social, étnica e cultural de todos os atores envolvidos no processo para que o professor possa realmente ser visto como verdadeiro mediador de aprendizagem e facilitador da construção do conhecimento nesses contextos multiculturais e diversos.

CAPÍTULO 3 – O Professor Intercultural como mediador de aprendizagem em contextos multiculturais e diversos

3.1 Introdução

Educação é um tema que nunca se esgota. Seja pela sua importância, pela sua abrangência, pela diversidade de atores envolvidos no processo educativo, pela quantidade de discursos produzidos sobre e/ou à volta do tema, seja ainda pelo tempo a ele dedicado na busca e formulação de teorias, abordagens, reflexões e práticas didático-pedagógicas mais consentâneas com o sucesso do processo ensino aprendizagem, muito se tem dito, escrito e procurado fazer nesse domínio ao longo dos tempos. Mas, como já foi referido, a problemática da educação, tanto a nível local como nacional, transnacional ou global, não pode ser devidamente analisada sem estar inserida nos diferentes contextos históricos da humanidade. São esses contextos que nos proporcionam os ingredientes necessários à análise e compreensão dos fenómenos, das transformações económicas, sociais, culturais e políticas que vão acontecendo nas sociedades e que vão definindo novos desafios, e exigindo novas teorizações e conceptualizações sobre a educação e a prática da docência nas diversas conjunturas e nos diferentes momentos históricos. Segundo Candau (2008: 50), “vivemos em sociedades multiculturais. Podemos afirmar que as configurações multiculturais dependem de cada contexto histórico, político e sociocultural”, que por sua vez vão determinando as linhas de atuação e de reflexão nos diferentes contextos da vida real em que os indivíduos se situam.

Na verdade, desde os tempos antigos que a educação revelou ser a trave mestra de sustentação de uma sociedade e o professor, o pilar de sustentação dessa trave. Grandes filósofos e pensadores da antiguidade, como os gregos Sócrates, Platão, Aristóteles, nos quiseram demonstrar essa dimensão da educação através das suas escolas, ao evidenciarem a mestria e a habilidade com que os professores/pensadores de então discutiam as questões mais elementares da natureza humana. Procuravam, dessa forma, entender e explicar os fenómenos que se passavam à sua volta através de uma perspetiva racional, numa tentativa de encontrar explicações lógicas e coerentes sobre “o universo e as indagações do espírito humano” (UNOESC, 2006: 15). Inquestionável será sempre o incomensurável contributo prestado por esses homens de letras ao mundo e o lugar que a história lhes reservou não apenas pelo seu destaque nas diversas áreas do conhecimento e do saber, mas ainda pela forma como conseguiam mobilizar pessoas à sua volta para

“beber” da sua sabedoria e extasiar com a forma crítica, reflexiva e indagadora como encaravam o universo e a vida.

O problema, porém, talvez tenha residido no facto de esses grandes mestres da antiguidade terem sido sempre vistos como seres inquestionáveis cujas “ideias” e “teorizações” eram tidas como verdades insofismáveis que não careciam de ser comprovadas. Ainda nos dias de hoje, quando se refere a qualquer desses nomes sonantes da antiguidade clássica, mesmo se interrogando sobre alguma das suas teorias ou posições, é sempre com o singular respeito e admiração que o nome impõe. Querendo com isso dizer que, durante muito tempo, os modelos conceptuais, tanto teóricos como práticos, utilizados na área da pedagogia e da didática do ensino, se baseavam nos fundamentos do ensino clássico, tendo o professor como o centro de todo o processo. O professor era o mestre, aquele cujas verdades eram tidas como leis irrefutáveis, o detentor do conhecimento por excelência, de quem o aluno não podia duvidar em circunstância alguma. E esta foi uma situação que perdurou ainda anos adentro em pleno século XX.

Todavia, os acontecimentos que estiveram na origem das grandes transformações sociais ocorridas nas últimas décadas à escala mundial vieram apontar para a necessidade de novos conceitos e novos paradigmas na relação entre o homem e a sociedade a todos os níveis: educativo, político, económico, social, cultural, ambiental, entre outros. Começou-se a despertar para o facto de que a humanidade não é composta por seres homogéneos ou idênticos na sua forma de ser ou de pensar. Começou-se a ganhar a consciência da heterogeneidade do ser humano, de que o mundo é formado por pessoas diferentes, com necessidades, perspetivas, desejos, crenças, hábitos e costumes, filosofias e idiossincrasias diferentes, que precisam ser vistas e tratadas de forma diferente, não para as excluir, mas numa perspetiva de aproximação e de integração. Por outras palavras, não vivemos num mundo monocultural nem monoétnico. Esse mundo nunca passou de uma visão utópica e distorcida da realidade. O mundo real é formado por um mosaico muito diversificado de pessoas de etnias, línguas, culturas, religiões muito diferentes, que circunstâncias diversas levaram a habitar espaços diferentes ou a coabitar os mesmos espaços, mas que precisam aprender a se conhecer, a conviver, a interagir e a partilhar o sentimento de pertença da sua nova comunidade sociocultural, independentemente das diferenças que possam existir na sua origem ou forma de pensar. Consequentemente, os contextos de aprendizagem passaram a ser o reflexo da nova realidade sociocultural existente fora dos muros da

escola, onde os aprendentes já não se limitam a ser seres passivos, conformistas, obedientes e acríticos. Querem ter vez e voz, querem ser reconhecidos e respeitados, querem questionar, opinar e participar. Esses novos contextos vieram determinar que a educação passasse a ser vista e encarada numa perspetiva intercultural para a promoção do reconhecimento do *outro*, do diálogo entre os diferentes grupos socioculturais, uma educação “orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (Candau, 2008: 54). Igualmente importante é que esse tipo de educação, a educação intercultural, tenha ainda como objetivo “a formação para uma cidadania aberta e interativa, capaz de reconhecer as assimetrias de poder entre os diferentes grupos culturais e de trabalhar os conflitos e promover relações solidárias” (ibid.) entre os seus membros. Surgiam assim novos desafios e novas demandas a que os decisores políticos e educativos tinham de atender e responder com políticas e ações de formação docente que visem “a transformação da escola em um espaço de cidadania para [todos os] alunos”, independentemente da sua etnia, género, classe social ou padrões culturais (Canen, 2001: 224).

Tinha chegado a hora em que os fenómenos sociais exigiam ser vistos, investigados, observados, analisados e equacionados sob perspetivas e dimensões multi/interculturais, visando a coesão e estabilidade dos novos espaços sociológicos. Aires (2011: 7) afirma que no campo da investigação científica, “o processo de mudança antes mencionado observa-se nas concepções que filósofos, antropólogos e sociólogos têm do mundo. Revêm-se teorias, concepções, discursos, metodologias, na procura de um paradigma que dê resposta às [novas] questões ontológicas [...]”. No campo da educação impunha-se igualmente uma mudança urgente de paradigmas que tivesse em conta as mudanças ocorridas e as novas configurações sociais presentes nas comunidades educativas, ou seja, uma outra visão do conceito de educação.

A educação moderna não podia continuar a ser encarada sob um prisma redutor, como um processo em que os principais objetivos de base continuassem a ser ensinar a ler, a escrever e a fazer contas, destinado a um público abstrato e descaracterizado, sem nenhuma preocupação com a identidade ou referência dos seus membros (Canen, 1997: 91). As composições da sociedade contemporânea passaram a exigir que a educação seja pensada, programada e efetivada tendo em atenção a pessoa humana a que se destina e que seja ela o foco de todas as preocupações. Esta nova visão da educação exige que seja repensado o

processo educativo tendo no centro o aprendente real, não o idealizado, inserido num contexto concreto (Alves e Backes, n.d., p. 9) e portador de características pessoais e individuais bem definidas: idade, origem, situação socioeconómica, história, modo de vida, crenças, hábitos e costumes, língua, religião, reconhecendo na diferença cultural e identitária dos indivíduos uma grande riqueza de diversidade que deve ser potenciada e não ostracizada. O aprendente precisa ser visto não como um ser isolado, mas como um indivíduo portador de referências históricas, culturais e identitárias que o coloca dentro de um determinado espaço ou grupo étnico-social e que estarão na base de atitudes e comportamentos que irão nortear a sua conduta em sociedade. Esta realidade remete, portanto, à necessidade de uma educação com rosto humano e destinada a seres humanos identificáveis e concretos e inseridos num espaço e num tempo partilhados. É a educação para a diversidade.

A respeito da importância da diversidade cultural existente nas sociedades contemporâneas, UNESCO World Report Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue (2009) faz lembrar que,

[...] Trata-se de um novo tipo de literacia, a par com a importância das habilidades de leitura, escrita ou matemática: a literacia cultural tornou-se a tábua de salvação para o mundo de hoje, um recurso fundamental para a capitalização dos vários locais de proveniência da educação (desde a família, passando pelas tradições culturais e chegando aos meios de comunicação social, antigos e novos, para atividades de grupo e informais), uma ferramenta indispensável para se contornar os choques da ignorância que se fazem sentir.¹

(in UNESCO, 2013: 5)

Estamos, assim, perante uma nova conceptualização da educação que transcende as fronteiras de uma educação puramente formal e redutora para entrar no domínio de uma educação abrangente e integradora. Uma educação que seja capaz de satisfazer os anseios do cidadão local e de alcançar o cidadão global, fazendo-o aproximar-se dos seus pares de tal forma que a afirmação, “globalização reduz o tamanho do mundo, promovendo o contacto entre uma vasta gama de culturas de forma jamais vista” (UNESCO, 2013: 7), possa transformar-se em realidade comprovada em vez de premissa questionada. Faz-se assim mister uma educação virada não apenas para a aprendizagem daqueles que se encontram numa sala de aula, mas também para a promoção de uma cultura de diálogo

¹ Tradução livre da autora.

intercultural e interespacial, facilitando a aproximação de milhões de “cibercidadãos, especialmente homens e mulheres jovens com oportunidades inimagináveis para conversas globais” (ibid., p. 5). Mas para que tal aconteça, é necessário desenvolver nos aprendentes, além da capacidade de saber ler, escrever e fazer contas, competências interculturais que favoreçam o estabelecimento e a fluidez do diálogo e da compreensão humana independentemente das características culturais, do contexto geo-espacial ou da situação sociopolítica em que os envolvidos se encontrem. São igualmente necessárias ferramentas tecnológicas de acesso a essas competências. É a chamada *literacia cultural* defendida pela UNESCO (2013: 5).

Se no passado o nível de analfabetismo era avaliado em termos do grau de (in)capacidade de um indivíduo em saber ler ou escrever, nos tempos que correm essa avaliação passou a ter em conta outras variáveis, chegando mesmo a adicionar o conceito de *analfabetismo cultural* e de *analfabetismo tecnológico* na literacia estimada de um indivíduo. Assim, ao professor da educação contemporânea passou-se também a exigir outras competências e outras valências que possam ajudá-lo a responder satisfatoriamente às expectativas que a sociedade nele deposita e a gerir com competência os problemas de uma sociedade globalmente multicultural e diversa, que necessita de uma *educação intercultural* adequada, para que os seus cidadãos possam nela funcionar de forma integral, coesa e responsável.

3.2 Educação intercultural: que conceito?

O que significa então *educação intercultural*?

No passado, o enfoque do processo ensino aprendizagem situava-se na transmissão de conhecimentos que objetivavam a mudança do estatuto do indivíduo de analfabeto para escolarizado ou de iletrado para letrado. Pela imposição das novas realidades sociais que se foram sucedendo ao longo dos tempos, aliadas às novas formulações económicas, políticas e ambientais e ao desenvolvimento acelerado das novas tecnologias, a educação passou a assumir outras formas, a impor novos questionamentos e equacionamentos e a ser encarada sob outros prismas. Tornou-se por demais evidente que a função da educação, enquanto processo de transformação social e de formação do indivíduo como agente dessa transformação, não pode resumir-se à transmissão de conhecimentos de forma aleatória. Deve ter em conta o contexto sociocultural em que o indivíduo se insere e

ter por objetivo o seu desenvolvimento integral, visando todas as suas faculdades: físicas, mentais e psicológicas, sem esquecer os valores necessários ao convívio, manutenção e desenvolvimento da sociedade como um todo, para que possa funcionar com harmonia e racionalidade.

A globalização veio demonstrar uma dinâmica social sem precedentes, onde a mobilidade física se acrescentou a mobilidade virtual e onde a necessidade de construção de espaços culturais mais amplos tornou-se um imperativo inadiável uma vez que as sociedades passaram a ser espaços de coabitação marcadamente diversos. Isso porque, como já se disse, a globalização arrastou consigo o aparecimento de outros fenômenos exponenciais, como a migração em larga escala, que por sua vez geraram outros fenômenos de grandes dimensões como a multiculturalidade generalizada das sociedades, tentativas de hegemonia étnica e cultural, a existência de minorias étnicas, profundas desigualdades sociais, discriminação, xenofobia e vários tipos de exclusão. Porém, os sistemas educativos, a todos os níveis, não estavam preparados para o inesperado choque que se fez sentir em todas as suas estruturas.

Nesse contexto, a educação formal tal como conhecida já não se coadunava com a nova realidade. Tornou-se necessário um outro tipo de educação que tivesse em conta toda a diversidade existente na sociedade e promovesse não apenas a construção de conhecimentos, mas também a integração dos diferentes grupos no todo social e propiciasse aos seus elementos as competências necessárias ao diálogo e ao entendimento entre as diferentes culturas, numa base de igualdade e de respeito mútuo. É a chamada *educação intercultural* que tem na identidade, na heterogeneidade e na diversidade os eixos definidores da interculturalidade e encara o ensino de valores como os da paz, da liberdade, da democracia, da cidadania, dos direitos humanos e da compreensão como sendo de importância vital na promoção desse novo paradigma educativo. *Educação intercultural* consiste, pois, no desenvolvimento de competências, as *competências interculturais*, destinadas à compreensão e valorização do “outro” e à descoberta do “eu” através do “outro”, facilitando assim o diálogo, a interação e a negociação entre elementos de culturas diferentes (cf. Stoer, 1994; Byram, 1997; Baumel, 2004; Moss, 2005; Candau, 2008). A educação intercultural revela-se assim uma necessidade e uma exigência da sociedade atual, focalizada não apenas nos alunos, mas também nos professores, desafiando-os a compreender como se constrói pontos de vista e se postula interpretações

de realidades que não fazem parte da nossa, mas que se encontram próximas de nós. Na opinião de Baumel (2004: 160), “uma educação intercultural é um desafio que exige problematizar diferentes elementos da cultura escolar no entendimento de questões que têm a ver com as funções da escola hoje”.

Isso explica, em parte, a crescente preocupação demonstrada por organismos e instituições internacionais como a UNESCO, a UNICEF, o Conselho da Europa, no sentido de se criar formas de proporcionar uma educação abrangente e integradora capaz de ensinar, educar e formar pessoas, crianças, jovens e adultos. Mas esse tipo de educação deve ser igualmente capaz de ajudar a perceber a necessidade de uma educação cívica que sirva para aproximar as pessoas, tornando-as capazes de coabitar os mesmos espaços e o mesmo planeta na base do respeito e da compreensão. É com esse objetivo que surgem documentos como a publicação intitulada “Educação: um tesouro a descobrir” (Delors *et al.*, 1996) sob os auspícios da UNESCO, o “White Paper on Intercultural Dialogue: Living Together As Equals in Dignity” (Council of Europe, 2008), ou o “Guia Prático para a Educação Global” (Silva, 2010), entre outros documentos de abrangência internacional ou mundial, perspetivando novos modelos paradigmáticos e novas concepções epistemológicas e didáticas de ensino aprendizagem, com base na nova realidade social, multicultural e diversa que caracteriza a educação dos tempos atuais. A educação monocultural vai sendo forçada a ceder lugar à educação multi/intercultural da atualidade como consequência lógica e inevitável da globalização e das transformações sociais daí advenientes. E os docentes precisam estar preparados e capacitados para acompanhar essa nova realidade sociocultural e educativa que se impõe, se quiserem ser participantes ativos dessa viagem imparável rumo ao futuro.

3.3 O Professor eficaz em contexto multi/intercultural

Na verdade, muito já se debateu, pesquisou, analisou e escreveu à volta das competências do professor enquanto agente educativo, formador e transformador do indivíduo para uma integração plena na sociedade em que se encontra inserido e no mundo que o rodeia. Todas as conclusões apontam no sentido de essa figura, a quem se atribui tanta responsabilidade, em quem se deposita tanta expectativa e de quem se espera tanta eficácia – **o professor** – não poder ser um profissional acomodado, apático ou displicente. À medida que as transformações sociais se vão catapultando a um ritmo galopante e

avassalador, incentivadas pela onda revolucionária das novas tecnologias de informação e comunicação, as exigências da sociedade vão-se tornando cada vez mais requintadas e complexas.

Ávila de Lima (1996: 50) partilha da opinião expressa por Schwarzweller e Lyson (1972) quando afirmam que “os professores ocupam uma posição estrategicamente central e sensível nas sociedades contemporâneas, em particular nas dimensões do desenvolvimento e da mudança social”, e acredita que, “ser professor é viver uma vida dedicada a uma missão quase impossível” (ibid.). Apesar disso, e apesar das contradições e ambiguidades com que depara o professor no seu dia-a-dia, tanto no que concerne ao seu estatuto social, nível remuneratório, exigências muitas vezes antagónicas entre o que dele se espera e os princípios e valores que defende; apesar do professor, ao contrário dos profissionais de outras áreas, trabalhar sempre com uma plateia plural e diversificada (pois cada aluno é por natureza uma pessoa diferente das demais), o professor intercultural tem a tarefa acrescida de responder, de forma adequada, à diversidade sociocultural que constitui atualmente os contextos de aprendizagem em que trabalha.

Isto quer dizer que o professor de hoje, para além das capacidades, competências, conhecimentos e saberes necessários ao exercício da sua profissão, precisa ter conhecimentos na área da psicologia, da sociologia, da etnografia, da gestão de conflitos e da promoção do estímulo e da motivação para ser capaz de trabalhar em contextos de pluralidade. Implícita fica a gestão didática, pedagógica, curricular e do tempo de que dispõe para as várias atividades que lhe são atribuídas. Razão porque um professor intercultural tem de ser diferente, possuir características e competências diferentes, compatíveis com os novos tempos e as novas realidades.

Não deixa de ser, no entanto, curioso que, apesar de não se ter registado, num país como os Estados Unidos da América, esforços significativos no sentido de promover e desenvolver uma educação intercultural proporcional à dimensão da diversidade sociocultural que compõe a sua população, tenha sido um norte-americano a conquistar para si o título de “*Pai ou fundador da educação multicultural*”.² James Albert Banks

² Convém aqui esclarecer que o termo *educação multicultural* utilizado por Banks, assim como por outros estudiosos e investigadores norte-americanos, equivale ao conceito de *educação intercultural* utilizado na Europa e mais tarde adotado por organismos internacionais como a ONU, a UNESCO, o Conselho da Europa, sem que tenha havido, no entanto, uma adaptação do termo pela comunidade científica norte-

(1941) torna-se, incontestavelmente, referência obrigatória quando a questão gira à volta da educação multi/intercultural, sua origem e estratégias julgadas necessárias para a promoção de uma educação baseada na equidade e igualdade de oportunidades, que vise uma transformação positiva da escola, da sociedade e do mundo, sem olhar a diferenças que possam caracterizar os seus membros nos diversos níveis ou estratos sociais.

Foi na década de 1980 que James Banks emerge como um dos grandes pioneiros defensores da educação multicultural, olhando e defendendo a escola como um sistema social inserido num contexto multicultural em que os aprendentes necessitam de ser vistos e tratados na base da igualdade e da equidade. Na perspetiva de Banks (1981; 1989), “a fim de manter ‘um ambiente escolar multicultural’, todos os aspetos da escola têm de ser examinados e transformados, incluindo políticas educativas, atitudes dos professores, materiais didáticos, métodos de avaliação, aconselhamento e formas de ensinar” (in Gorsky, 1999). Em 1998, Banks daria a conhecer as chamadas “cinco dimensões do multiculturalismo”, tendo como objetivo “ajudar os professores a mudar os seus métodos de ensino, de forma a utilizar uma ampla gama de estratégias e técnicas, tais como grupos de trabalho cooperativo, simulações, *role-play*, descoberta, para estimular os alunos no seu processo de aprendizagem de forma cooperativa” (p. 2).

Com o objetivo de demonstrar que a educação multicultural não se resume a uma simples integração de conteúdos programáticos das várias disciplinas num mesmo plano curricular, descurando a dimensão sociocultural e humana dos aprendentes e dos próprios ensinantes, Banks desenvolveu as “*cinco dimensões multiculturais*”, tidas como guias orientadoras ou base de sustentação de uma educação multicultural mais abrangente e equitativa. Essas cinco dimensões são definidas como sendo (cf. Banks, 1998): **1) integração de conteúdos** (numa perspetiva inter e multidisciplinar, demonstrando que é possível ensinar e formar de forma inter/multicultural, independentemente da área ou matéria de leção); **2) construção do conhecimento** (em que o professor, ao ajudar o aluno a perceber, a investigar, a construir, está a dar corpo às assunções culturais implícitas, aos quadros de referência e às perspetivas da disciplina que está a lecionar, e que pretende que os alunos apreendam de forma a tornarem-se mais críticos e mais

americana, continuando a utilizar a expressão *educação multicultural* com o mesmo sentido de *educação intercultural* utilizado a nível internacional. O que significa que, para o mundo ocidental, as teorias de Banks estão direcionadas para o modelo de educação intercultural referida na história da educação contemporânea.

reflexivos na construção do seu próprio conhecimento); **3) pedagogia de equidade** (exigindo do professor uma mudança de métodos e estratégias, de forma a possibilitar a aprendizagem de todos os seus alunos, independentemente das suas características, sexo ou origem, evitando assim estereótipos de qualquer natureza); **4) diminuição do preconceito** (visto que estudos realizados dão conta que quando as crianças chegam à escola, já vêm imbuídas de algum preconceito em relação a outros grupos étnicos, e cabe ao professor não apenas ser sensível a isso, mas utilizar métodos que ajudem a desenvolver nos alunos atitudes étnico-raciais mais positivas); **5) empowerment da cultura escolar e da estrutura social** (olhando não apenas para turmas isoladas, mas para a cultura escolar no seu todo, tentando descobrir formas de a tornar mais equitativa aos seus membros), sendo certo que só se conseguirá alcançar os efeitos preconizados se o professor for capaz de estabelecer uma junção harmoniosa e funcional dessas cinco dimensões na sua prática de docência no quotidiano. O objetivo essencial é a transformação do indivíduo enquanto ser humano e social para, através dele, se poder alcançar a transformação do mundo. Todavia, Banks (1998: 6) faz lembrar que antes de podermos transformar o mundo, precisamos transformar a nós mesmos. “[...] Os professores devem começar pelo processo de autotransformação, um processo que envolve leitura, interação com o outro, um processo de compreensão de que o outro somos nós e de que nós somos o outro”. E termina a sua reflexão com uma sugestão aos professores: “gostaria de terminar sugerindo que os professores devem saber fazer três coisas, e que devem ensinar as crianças a fazer essas três coisas – *saber, cuidar e agir*”, (p. 7). E o autor explica que, para que se possa introduzir reformas positivas no modelo de educação existente e proceder-se ao processo de autotransformação, *é preciso conhecimento*. Mas só o conhecimento não é suficiente. É também *preciso preocupar-se* com o outro. É necessário preocupar-se e obter vitórias, ainda que sejam vitórias pequenas. “Ajudar uma criança a sentir-se útil, ajudar uma criança a ultrapassar os seus problemas, ajudar uma criança a sentir-se melhor na escola nesse dia, é uma pequena vitória. Uma série de pequenas vitórias que se transformarão em grandes realizações” (ibid.). E, finalmente, *é preciso agir* no momento certo. Não ficar em cima do muro, mas agir. São essas as responsabilidades que se colocam a um professor multi/intercultural, para ser efetivo e eficaz, na perspetiva de Banks, e de dar satisfação ao que a sociedade dele espera.

3.3.1 Competências do Professor intercultural

Eis uma das razões por que falar da educação nos dias de hoje implica refletir, reavaliar e encarar de forma despreconceituosa a problemática da diversidade existente nas sociedades atuais. Infelizmente, não se pode afirmar que haja uma relação de direta proporcionalidade entre o grau de complexidade que caracteriza a educação hoje e o grau de satisfação das necessidades reais de ambientes de aprendizagem multiculturais. Por outras palavras, apesar de ser inegável a prevalência de comunidades educativas multiculturais e diversas nas composições sociais hodiernas, não é menos verdade que nem todas as sociedades têm sido capazes de (ou se têm esforçado por) proporcionar uma educação intercultural e integradora compatível com a nova realidade.

Segundo Perrenoud (1999: 2), “o bom senso leva a pensar que, se a sociedade muda, a escola só pode evoluir com ela, antecipar, até mesmo inspirar as transformações culturais”. No entanto, afirma o mesmo autor, “[...] a vontade de mudar a escola para adaptá-la a contextos sociais em transformação, ou melhor, democratizar o acesso ao saber, não é bem partilhado e [...] essa vontade frequentemente é frágil e se limita a discursos que não passam à ação” (p. 3). A quem é que isso interessa? Seguindo a linha de raciocínio de Perrenoud, a educação moderna situa-se no centro de duas forças desiguais: por um lado, os países industrializados, por outro, os países em desenvolvimento. Os países desenvolvidos têm os meios necessários para oferecer uma educação mais virada para a realidade sociocultural dos seus membros e de acordo com as suas necessidades. Mas talvez lhes falte o interesse ou a vontade para o fazer. Têm ainda a vantagem de estar mais perto de organizações internacionais e de movimentos pedagógicos com poder de decisão e ainda o facto das minorias étnicas e socioeconómicas que compõem as suas sociedades não se encontrarem em posição política (imigrados sem direitos políticos) ou socioeconómica (pobres e com fraco nível de instrução) que lhes permita reivindicar ou se fazer ouvir. Assim, os governos vão mantendo o *status quo* das coisas, querendo fazer cada vez mais gastando menos, ignorando ou minimizando a existência dos mais desfavorecidos. Isso sem esquecer que “os debates internacionais [à volta da educação] priorizam os modelos que correspondem melhor aos países industrializados” (p. 5).

Moreira (1999) também faz referência a esses dois mundos em permanente contradição e à dificuldade de se pôr em prática políticas que propiciem uma educação verdadeiramente

integradora: “De um lado, o mundo de desigualdades, de contradições alerta para pólos radicais, chamados em discursos (notadamente no campo educacional), em termos de afirmações locais ortodoxas, xenóforas, e de outro lado, a voz da igualdade [...]” (Baumel, 2004: 153). E Canen (2001: 207) salienta que, “inserida no bojo destas relações sócio culturais desiguais, a escola tem produzido a exclusão daqueles grupos cujos padrões étnico-culturais não correspondem aos dominantes”, o que nos remete à suscitada questão dos discursos superabundantes e das práticas deficitárias, isto é, dos discursos que não passam à ação (Perrenoud, 1999: 3).

Tudo isso vai acontecendo sob o olhar impotente dos países em desenvolvimento que sequer têm os meios para recrutar ou formar professores academicamente qualificados, menos ainda para formar professores capacitados para uma educação multi/intercultural. Consequentemente, a educação intercultural continua a ser um desafio que se impõe e professores preparados e capacitados para ensinar e educar em contextos de diversidade, uma grande necessidade.

E Baumel (2004) acrescenta que,

Os países interessados no processo de inclusão, pela via educacional, citam em tomo de suas políticas, conflitos que devem ser analisados, reconsiderados. Primeiramente, no que se refere a Fundos Públicos, o investimento de recursos em torno da segregação ou da inclusão nem sempre está claro ou disponível. Esses recursos são apontados no conjunto dos conflitos, e esse procedimento pode viabilizar facilitaões ou obstruções às práticas inclusivas.³

(Baumel, 2004: 156)

No entanto, a realidade mostra que ao professor da educação contemporânea está reservada uma grande responsabilidade. Exige-se que seja motivador, dinâmico, dialogante, crítico e reflexivo. Deve ensinar, mas também deve educar. Deve transmitir conhecimentos, mas também deve inculcar métodos. Deve ensinar valores fundamentais como a compreensão, o respeito pelo outro, e cultivar a paz, a não-violência, o espírito de responsabilidade. Deve ainda ajudar a desenvolver um espírito crítico e a capacidade de análise, de reflexão, a criatividade e a curiosidade em termos de aprendizagem. Esse professor deve estimular e motivar os seus alunos de forma a propiciar a construção do

³ Aqui o termo *inclusão* é utilizado com o sentido de *integração* (cf., por exemplo, Chalita 2001: 212-213). E é com esse mesmo sentido que aparece referenciado por diversas vezes ao longo deste texto.

conhecimento e a transformar o saber em saber-fazer. Deve ser ainda um mediador de culturas por excelência, promovendo a interação e o entendimento entre indivíduos provenientes de culturas e espaços socioeconômicos diversos que partilham o mesmo espaço de aprendizagem.

Mas um professor com todas essas competências e valências não nasce sozinho, não se encomenda. Precisa ser formado, preparado para os desafios de um contexto multicultural onde a sua atuação possa resultar em ganhos para os aprendentes independentemente do nível ou da situação de aprendizagem. É nesse sentido que se tem feito muita investigação e produzido muita literatura objetivando identificar e definir as características do professor que sirva às necessidades dos contextos de aprendizagem diversos e assim conceber estratégias de formação docente compatíveis com as novas exigências da educação hoje. Como exemplos de investigadores contemporâneos cujas contribuições têm sido de grande utilidade nessa área, citaríamos Alarcão (1996), Perrenoud (1999), Vieira (1999), Canen (2001), Alarcão e Tavares (2003), Baumel (2004), Leite (2005), Peres (2006), Bizarro (2006), Branco (2006), Candau (2008), Carneiro (2008), Castro (2009), Zeichner (2009), Alarcão e Roldão (2010), Sá-Chaves (2011), entre tantos outros que se têm interessado pela problemática da formação de professores interculturais ou para a diversidade.

Que competências deverá então possuir um professor intercultural para se diferenciar de um professor convencional? Muito já se debateu, pesquisou e escreveu à volta das competências do professor enquanto agente educativo, formador e transformador do indivíduo para uma integração plena na sociedade local, nacional ou global.

Várias pesquisas referem um conjunto de requisitos sem os quais a profissão docente em contextos multiculturais poderá estar fadada ao insucesso. Em primeiro lugar, o professor intercultural tem de saber pensar e agir interculturalmente, entender e atender à diversidade cultural que se encontra à sua volta. Irina Bokova, Diretora-Geral da UNESCO desde 2009 (a primeira mulher a ocupar esse cargo), defende que “temos de promover uma visão positiva da diversidade cultural e uma literacia cultural avançada através da aprendizagem, do intercâmbio e do diálogo. Estes conceitos são fundamentais na luta contra a discriminação, o preconceito e o extremismo. A diversidade cultural e a literacia cultural são forças essenciais para a renovação das nossas sociedades” (UNESCO, 2013).

Em segundo lugar, o professor intercultural deve ser portador de, pelo menos, três competências essenciais conhecidas por *competências interculturais*: **1) conhecimentos** (específicos sobre as culturas de proveniência dos seus educandos e conhecimento geral sobre tipos de questões que poderão surgir quando membros de culturas diferentes interagem); **2) atitudes** (que encorajem o estabelecimento e a manutenção de contactos com pessoas diferentes do “nós”); **3) capacidades** (que permitam basear-se tanto nos conhecimentos como nas atitudes na interação com pessoas de culturas diferentes), (Carneiro, 2008; UNESCO, 2013: 16; Barret *et al*, 2013: 9-10; Council of Europe, 2008: 29). São esses os principais objetivos que estiveram na base da criação da Organização das Nações Unidas e posteriormente da UNESCO como agência especializada, tendo como mandato específico a conversão destes objetivos específicos em prática quotidiana. Essa tarefa passa pelo fomento de uma sensibilidade e pelo desenvolvimento de um espírito de solidariedade interculturais visando lutar contra a intolerância, o estereótipo, a discriminação e discursos de ódio e violência (UNESCO, 2013: 4).

Em terceiro lugar, as competências interculturais são adquiridas através da combinação de outras variáveis: experiência, formação e autorreflexão (UNESCO, 2013: 26). As competências interculturais são a via de acesso ao *diálogo intercultural* defendido por muitos investigadores contemporâneos, entre os quais se situa Michael Byram (1997). Baumel (2004) afirma que, “uma postura intercultural pressupõe inter-relação deliberada entre os diferentes grupos socioculturais. Encaminha e constrói diálogos entre as raças, género, capacidades, de forma crítica, não ingênua” (p. 159), mas alerta para o facto de o comportamento exigido não depender apenas da vontade do professor: “A mudança exigida [...] não depende só dos professores, mas da sua formação atitudinal, conceptual e processual – uma formação integradora – de atitudes frente à diversidade como alternativa cultural” (p. 158). Só assim poderá o professor intercultural incorporar na plenitude a sua personagem e ir ao encontro dos desafios que uma educação intercultural, abrangente e integradora lhe apresenta.

É, portanto, tarefa do professor intercultural garantir que crianças, jovens e adultos adquiram as competências que lhes permitam funcionar eficazmente em contextos marcados por uma crescente diversidade de pessoas, culturas e estilos de vida, por outras palavras, “capacidades para agir de forma efetiva e apropriada quando interagindo com o outro que é linguística e culturalmente diferentes de nós” (UNESCO, 2013: 5). Mas neste

particular, “The Council of Europe’s White Paper on Intercultural Dialogue” (2008: 29) explica que as competências interculturais não são automaticamente adquiridas pelos indivíduos. Têm de ser aprendidas, praticadas e alimentadas ao longo da vida. Se assim é, significa que o próprio professor, que não nasceu professor intercultural, precisa igualmente de aprender e de desenvolver essas competências para estar apto a transmiti-las aos seus educandos. Ninguém dá o que não tem nem pratica o que não sabe. E é aqui que entra a pertinência da formação de professores interculturais ou para a diversidade, de forma a equipá-los com ferramentas e materiais educacionais, incluindo os tecnológicos, necessários ao desenvolvimento dessas competências nos aprendentes e à consequente mudança de atitudes e comportamentos.

Revela-se imprescindível que o professor intercultural seja profundo conhecedor da sua área de intervenção, mas é igualmente importante que seja detentor das competências interculturais necessárias ao desenvolvimento de uma aprendizagem de sucesso em contextos de diversidade. O professor intercultural não se pode coibir de desenvolver as suas capacidades com vista a ser um competente *mediador, facilitador e mobilizador* de uma aprendizagem que conduza à formação integral dos indivíduos para operarem tanto nas comunidades em que se encontram inseridos, como no mundo globalizado de que fazem parte. A educação é uma tarefa que exige uma junção descomplexada de esforços de todos os intervenientes: agentes educativos, formadores, pesquisadores, sociedade civil, igrejas, organizações de massa, ambientalistas, decisores políticos e económicos, a todos os níveis, no sentido de educarmos a nossa sociedade global, partindo do local. Só assim conseguiremos a pretendida mudança de mentalidades e de atitude para uma integração plena no mundo real em que vivemos, baseada na compreensão, na interação pessoal e cultural e no respeito pelas diferenças.

3.3.2 Características do Professor intercultural

Antes da pessoa do professor, existe um ser humano e um cidadão da sua comunidade e do mundo. Assim sendo, há que evidenciar a sua sensibilidade humana, desenvolver e cultivar o humanismo. Os alunos precisam também de se sentirem envolvidos para melhor poderem aprender (“envolve-me e eu aprenderei”). E à semelhança de outros estudiosos, Albino Almeida (referido por Cardoso, 2013: 354) afirma que, “mesmo na época das TIC, o professor é insubstituível e isto porque **as tecnologias podem ensinar, mas nunca**

educam. Só os professores poderão dar o necessário pensamento crítico ao aluno”. Campos e Cunha reforça a mesma tese ao afirmar que, “o bom professor é aquele para quem ensinar é preparar para a vida. O bom professor é também, um humanista e não um tecnocrata. Este sentido humanista transmite, naturalmente, valores. Assim, em matéria de comportamento, sentido ético e moral não pode vacilar” (ibid., p. 356). Na mesma linha de pensamento surge Zabalza (2000: 45) que aconselha os professores a serem cautelosos nas suas atitudes e comportamentos porque para os alunos, “os professores são sempre “modelos”. Independentemente de pretenderem sê-lo ou não, convertem-se eles próprios num instrumento de persuasão cujo alcance é, inclusive, muito superior ao das palavras”. E Ramsey (1999: 141) alerta dizendo, “se o ensino for para si só um emprego, não é um verdadeiro professor e sim apenas um técnico. A diferença está na paixão!”. Isso significa que a componente humana deve estar acima de tudo se o objetivo for de facto uma aprendizagem de sucesso, sobretudo em se tratando de um professor intercultural que, para além de ser um exemplo de boas práticas, tem a tarefa de aglutinar sensibilidades, combater a discriminação e promover o diálogo em contextos de aprendizagem diversos, sejam eles formais, informais ou não-formais.

Alarcão (1994: 1) acredita que o professor intercultural tem de ser um profissional reflexivo. Segundo esta autora, “o conceito de professor reflexivo emergiu inicialmente nos EUA como reacção à concepção tecnocrata de professor, mero aplicador de packages curriculares pré-enlatadas numa perspectiva descendente de racionalidade técnica [...]”, o que relegou a profissão docente a um conjunto de competências técnicas pré-estabelecidas e controladas, “impondo uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional e criando nos professores uma crise de identidade”. Mas se em meados do séc. XX esse figurino de professor se coadunava com o modelo pedagógico baseado na transmissão unilateral dos saberes por parte do professor e na simples reprodução dos conhecimentos por parte dos alunos, nos dias de hoje a realidade sociocultural exige dos professores novos requisitos.

A nova visão da educação não se compadece com o modelo de professor subserviente, sem voz, sem vontade própria, desprovido de qualquer autonomia, ou com aquilo a que Cardoso (2013: 58) apelida de professor “*sobrevivente*”, cuja principal preocupação é manter o emprego e o principal objetivo cumprir os regulamentos. O professor reflexivo tem de refletir, tem de pensar pela própria cabeça, embora tenha de respeitar normas. Tem de refletir sobre o curriculum e a adequação e eficácia das estratégias pedagógicas

utilizadas. Tem de ser compreensivo, dinâmico, proactivo, criativo, dialogante, responsável, estar sempre atualizado e ter uma visão global do mundo e da vida. Tem de ser capaz de prevenir problemas, antecipar soluções e mediar conflitos. Tem de possuir os saberes necessários para educar e formar cidadãos para os valores, para a cidadania, para a justiça, a igualdade, para o respeito pelas diferenças. Resumindo, tem de ser um professor humano e saber cultivar o humanismo.

Em adição a tudo isso, convém não esquecer a importância da linguagem na comunicação intercultural. Conforme não poucas vezes referido na literatura versando esta problemática, dois dos aspetos-chave que estarão na base de uma educação intercultural de sucesso são o *diálogo intercultural* e a *linguagem*. A UNESCO considera que “uma cultura de paz se assenta no diálogo intercultural” (UNESCO, 2013: 9). É através do diálogo que se vai estabelecer interações entre pessoas de culturas diferentes, facilitar entendimentos, construir acordos, modelar interpretações de outras realidades, bem como prevenir, evitar ou resolver conflitos. O *diálogo intercultural* pode ser considerado a autoestrada de acesso às diferentes culturas evitando assim a incompreensão, o isolamento e a guetização. Portanto, o professor intercultural tem de saber dialogar, utilizando todos os códigos linguísticos à sua disposição, para que possa potenciar a sua capacidade de comunicação e de “*mediador de aprendizagem*” entre membros de grupos culturais diferentes.

Torna-se assim imperioso que o professor de hoje seja portador de uma postura de menos “obsessão” em relação ao cumprimento dos conteúdos programáticos previstos nos currícula, mas de maior preocupação para com a escolha dos conteúdos, da metodologia e da didática que melhor se adaptem às necessidades dos seus alunos e da sua aprendizagem. Quem está na área da educação tem a consciência de que embora os currícula sejam de abrangência nacional, os professores quase nunca trabalham em contextos de unicidade cultural. No caso de Cabo Verde, por exemplo, mesmo que não houvesse nenhum cidadão proveniente de um outro país, a própria situação de insularidade já faz do país um país multicultural, pois cada uma das nove ilhas habitadas tem as suas particularidades e especificidades culturais, consoante os povos que estiveram na origem do seu povoamento (pluralismo cultural intrínseco). Não sendo possível haver currícula diferentes baseados na diversidade cultural, o professor deve ter capacidade e flexibilidade suficientes para adequar o seu plano de aulas e a sua metodologia aos seus alunos, à

disciplina que leciona e à comunidade escolar onde trabalha, sem descurar os objetivos essenciais do programa e as políticas educativas nacionais. Mas para isso, é necessário formação.

3.4 O Professor e a diversidade na sala de aula: que estratégias?

A sala de aula constitui o verdadeiro laboratório da atividade docente. Não queremos com isso dizer que os alunos devam ser transformados em cobaias. O que pretendemos dizer é que a sala de aula é o espaço onde o professor vai poder testar a si próprio. É onde vai pôr em prática os conhecimentos e saberes que acumulou na sua bagagem enquanto formando para poder identificar com maior clareza as suas forças e fraquezas na aplicação prática das suas competências. Conforme referido, o bom professor não é uma obra do acaso. Tem de ser formado e ser capaz de se auto formar. Tem de ter orgulho naquilo que faz e estar aberto à aprendizagem ao longo da vida, fortalecendo-se com a experiência e com os desafios que vão sendo cada vez mais complexos e alunos cada vez mais informados e perspicazes.

Apesar de não haver *Prémio Nobel* para Professores (Borges, 2006: 492) e apesar da contradição existente entre “*ser o Ensino a mãe de todas as profissões*”, mas “*ser a Educação o parente pobre da sociedade*” (conhecimento corrente), o professor deve ter orgulho e brio profissional que não permitem que o seu desempenho seja condicionado ao reconhecimento ou à valorização social da sua profissão. O professor trabalha para os alunos e tem de os saber conquistar para a aprendizagem independentemente de quem eles sejam. E esse desafio torna-se muito maior quando trabalha em comunidades educativas plurais e diversas. Na sala de aula o professor tem alunos com histórias de vida, necessidades educativas e ritmos de aprendizagem diferentes que precisam ser vistos e atendidos de acordo com as suas necessidades e especificidades (cf. Canen, 2001: 213, 216-217). Canen (1997: 92) fala em “desigualdade que atinge grupos à base de determinantes tais como classe social, gênero, raça e diversidade cultural [...]” o que exige um tratamento adequado na sala de aula. Assim, é dever do professor, como professor e como educador, desenvolver estratégias didático-pedagógicas e interpessoais que visem alcançar os seus alunos e despertar neles o interesse e o gosto pela aprendizagem, e sensibilizá-los a sentirem-se membros integrantes da sua comunidade e do seu contexto de aprendizagem no respeito pelas diferenças.

Já tivemos oportunidade de afirmar, num outro contexto, que, na nossa opinião, “qualquer pessoa pode dar aulas, mas nem toda gente pode ser professor” (Trigueiros, 2010: 188). Para ser professor não basta um diploma, não bastam os conhecimentos científicos adquiridos nos bancos da escola, não basta trabalhar com alunos numa sala de aula, não basta fazer parte de um sistema educativo. Ser professor é gostar daquilo que faz, é amar a profissão que abraçou, mesmo quando as condições são adversas, mesmo quando as dificuldades aparecem, mesmo quando os outros não reconhecem a importância daquilo que fazemos. Ser professor é sentirmo-nos recompensados pela confiança que os alunos depositam em nós, é mudar comportamentos e atitudes, é formar cidadãos úteis a si mesmos e à sociedade. Para o sucesso da sua profissão, o professor tem de estar atento ao que se passa à sua volta. Deve conhecer a identidade dos seus alunos; deve conhecer as suas motivações; saber identificar as suas necessidades educativas; saber dinamizar o seu processo de construção do conhecimento; saber aglutinar as diferentes sensibilidades; ser capaz de criar estratégias conducentes à construção desse conhecimento que os alunos estão à procura. O professor tem de ser capaz de mobilizar os recursos advenientes da formação integradora dos saberes e competências que possui e colocá-los ao serviço da aprendizagem dos seus alunos. O professor intercultural tem de ser um prático reflexivo.

3.5 As novas tecnologias como aliada do processo educativo

As vantagens dessa aliança são ditadas não apenas pela realidade mundial, mas também pelo contexto profissional circundante bem próximo e pela necessidade do desenvolvimento de outros saberes relacionados com a utilização das novas tecnologias no ambiente de aprendizagem permitindo acesso à sociedade do conhecimento. Essa aliança terá ainda como vantagem dotar alunos e professores de ferramentas e conhecimentos que os permitam integrar-se e funcionar em pleno num mundo onde o desconhecimento das tecnologias passou a ser sinónimo de iliteracia e um entrave à evolução pessoal e profissional. Acrescenta-se a tudo isso a capacidade de familiarização com um outro tipo de instrumentos. Instrumentos que permitem ultrapassar determinadas barreiras que nos impedem de visualizar e de interagir com o mundo e o *outro* que se encontra geograficamente menos próximo de nós. Melhor dizendo, a educação contemporânea deve ser capaz de ver nas novas tecnologias uma grande mais-valia e uma aliada de sucesso. Para isso, tem de ser capaz de utilizá-las para incrementar um ensino aprendizagem mais

diversificado em termos de meios e recursos educativos que ajudem a derrubar fronteiras que separam os povos, permitindo um mais rápido acesso à informação e ao conhecimento, tanto aos alunos como aos professores.

Na maioria das vezes, quando se fala de ensino-aprendizagem, é hábito pensar-se de imediato nos alunos e elegê-los como alvo preferencial das nossas investigações, procurando neles justificações que sustentem o sucesso ou insucesso da aprendizagem, tentando estabelecer relações de causa-efeito, responsabilização/desresponsabilização, capacidade/incapacidade, empenho/laxismo, para justificar os resultados. Temos a consciência de tratar-se de uma abordagem enviesada porque nesse processo se entrecruzam dois intervenientes que se encontram inexoravelmente ligados – *alunos e professores* – pelo que não podem ser dissociados. E quando se trata das novas tecnologias a questão torna-se muito mais complexa e uma abordagem visando apenas os alunos não seria representativa da realidade. Todos sabemos que os alunos de hoje fazem parte da era digital e possuem capacidade e destreza suficientes para utilizar várias opções tecnológicas em simultâneo, tais como ouvir música, enviar mensagens de texto, navegar na internet, ver televisão, falar ao telemóvel, falar no “skype”, com a maior naturalidade. As tecnologias são parceira por excelência dos jovens e é com essa realidade que os professores terão de conviver nas suas salas de aula e a sua sobrevivência dependerá da postura que adotarem perante o inevitável: aceitação/integração, rejeição/fracasso. Não se pretende com isso legitimar situações de distúrbio ou de conflito causadas pela má utilização das tecnologias em ambiente escolar. O que se pretende dizer é que os professores terão que se posicionar perante a nova realidade em que se baseia a interação, *escola – comunicação – formação*, na sociedade do conhecimento, sob pena de se sentirem ultrapassados pelos próprios alunos.

Como já se disse, no mundo globalizado em que vivemos, todos temos de estar preparados para enfrentar os desafios que a globalização nos coloca e os professores, mais do que ninguém, precisam de estar aptos a lidar com as ferramentas digitais, seja para a sua própria evolução, seja para ajudar os alunos a ver nestas tecnologias uma via de acesso mais célere à informação, ao conhecimento e à interação social. Os professores fazem parte e têm de estar integrados na sociedade do conhecimento. Batro (2004: 82) afirma que “a humanidade evoluiu culturalmente com o desenvolvimento de técnicas e tecnologias”. E é neste ponto que o pessoal dirigente e as autoridades educativas têm de

saber avaliar a sociedade e o mundo em que se encontram inseridos, para que decisões acertadas possam ser tomadas em matéria de formação e capacitação dos professores em áreas de maior fragilidade, evitando dessa forma conflitos de percepção e de entendimento. Não constituirá por certo nenhuma “heresia” afirmar que muitas vezes o horizonte dos alunos se encontra muito mais alargado do que o dos professores no que diz respeito ao seu contacto com as novas tecnologias, o que poderá originar sérios conflitos de geração, de percepção e de entendimento.

Já se fez referência à convicção de Batro (2004, in Suárez-Orozco & Qin-Hilliard, 2004: 80) de que “a revolução digital também abriu a mente humana para a observação e a ação”. Tal afirmação explica, em parte, a grande importância a que se vem atribuindo ao uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC’s) no ensino aprendizagem como forma de apoiar professores, alunos e a sociedade em geral, na busca e partilha de informação que possa gerar conhecimentos e saberes facilitadores de uma visão mais global do mundo assente na observação e na ação. Tudo isso tem ditado profundas alterações nos sistemas educativos a nível mundial e impulsionado a procura de abordagens mais adequadas às exigências do mundo contemporâneo e às reais necessidades dos cidadãos enquanto parte integrante desse mundo altamente informatizado e globalizado em que nos encontramos. Batro é ainda de opinião que,

O desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação, em particular a Internet, é um dos componentes essenciais da globalização, não apenas como instrumento, mas também como motor de mudança. O impacto desse desenvolvimento tecnológico é profundo na educação, mudando a vida de famílias, professores e alunos de várias formas. Mas a transformação mais profunda acontece quando as tecnologias chegam aos recantos mais remotos e pobres do mundo [...] [porque] crianças capacitadas com as tecnologias digitais podem transformar-se em agentes de mudança.

(Batro, 2004: 89)

Hoje as novas tecnologias estão a ser utilizadas como instrumento mediador e facilitador de uma educação global. Nos países desenvolvidos, a utilização das tecnologias digitais tornou-se tão corriqueira que muitas vezes não se apercebe que o que para eles representa apenas um simples instrumento de trabalho ou diversão, constitui ainda um verdadeiro luxo ou um mundo completamente desconhecido para milhões de outras pessoas à escala planetária. Alguns autores falam em “nativos digitais” e “imigrantes digitais” (Ferreira, 2009: 4) para se estabelecer a diferença entre os nascidos na era digital e os que vão

tateando para conseguir manusear e utilizar minimamente as tecnologias digitais porque não pertencem à sua geração. Mas nós atrever-nos-íamos a lançar um olhar reflexivo sobre a outra face da moeda e abordar um pouco o conceito de *incluídos e excluídos digitais*.

Se transpusermos as nossas reflexões sobre o uso das tecnologias para o nível local, nacional ou regional, iremos depararmo-nos também com grandes assimetrias internas, dentro do mesmo espaço territorial, de tal forma que a educação global parece mais uma utopia do que algo passível de ser alcançado. Num mesmo país nem todos os alunos e professores têm ainda acesso a essas ferramentas e recursos tecnológicos para mediar a aprendizagem localmente, menos ainda para estarem ligados ao mundo e se sentirem cidadãos e parte integrante desse mundo. Por exemplo, existem países à volta do mundo onde a energia elétrica ainda não é um bem partilhado por todos. As tecnologias podem até lá estar, mas nem todos os cidadãos têm acesso a esse bem. Como é que se pode desenvolver um modelo de ensino baseado nas novas tecnologias? E se isso acontece no centro das cidades, o que dizer das localidades periféricas ou distantes dos centros urbanos? Portanto, a pobreza, as desigualdades sociais, a exclusão de uma forma geral, afastam ainda milhares de pessoas do acesso às novas tecnologias, o que vai por sua vez dificultar o desenvolvimento de uma educação global que abranja efetivamente a todos. Para potenciar o uso das novas tecnologias no ensino é necessário que ensinantes e aprendentes tenham condições, ferramentas e orientação adequada para se sentirem, efetivamente, agentes impulsionadores e mobilizadores das transformações do seu tempo em qualquer espaço ou situação, sem exclusão ou restrições.

Concluindo, diríamos que é inquestionável a existência de um mundo cada vez mais globalizado, mas, para uma educação verdadeiramente global, é necessário que o indivíduo seja visto para além das necessidades educativas; que os recursos cheguem a todos; que o acesso às tecnologias e à informação não seja um privilégio, mas um bem partilhado por todos; que o fosso entre ricos e pobres diminua em vez de acentuar-se; que a integração seja uma realidade e não um sonho. Para quando? O tempo dirá.

CAPÍTULO 4 – Educação Intercultural e o ensino de atitudes e valores

4.1 Ensino aprendizagem de atitudes e valores

Conforme expresso por Zabalza (2000: 19), “o tema das atitudes constitui um ponto de grande relevo em todo o âmbito das Ciências Sociais”. No entanto, quando se trata da incorporação desses conteúdos nos planos curriculares e do seu ensino de forma consciente, sistemática, organizada e pedagógica, muitas questões candentes emergem. De entre elas sobressai a necessidade de, em primeiro lugar, proceder-se à separação e clarificação dos conceitos de *atitudes* e de *valores* com vista à consecução da sua melhor compreensão e subsequente tratamento. Em segundo lugar, há que conceber e trabalhar estratégias didático-pedagógicas apropriadas e conducentes a um ensino aprendizagem de sucesso, saindo de um mundo de utopia, de faz de conta, para entrar na realidade sobre a qual se assenta o ensino desses conteúdos em contextos formais e caracterizados pela diversidade sociocultural dos seus membros.

Zabala e Arnau (2010) defendem que valores e atitudes são conteúdos atitudinais e estão relacionados, principalmente, às capacidades afetivas e sociais. Referem-se ao como se deve ser e, de maneira geral, permitem às pessoas emitir um juízo ou exercer determinada conduta. Se atendermos às definições apresentadas por Coll *et al* (2000), as *atitudes* são descritas como tendências ou predisposições relativamente duradouras ou estáveis das pessoas para atuarem de certa forma, para avaliarem de certo modo um objeto, pessoa, acontecimento ou situação e agirem de acordo com essa avaliação. Por sua vez, os *valores* são descritos como princípios éticos com respeito aos quais as pessoas sentem um forte compromisso emocional e que utilizam para julgar as condutas de outros indivíduos num determinado contexto. Tratando-se em ambos os casos de conteúdos, podem e devem (ou deveriam) ser objeto de ensino aprendizagem.

Todavia, e na realidade, as coisas não são tão lineares quanto isso. Tanto alunos como professores, quando aportam uma sala de aula, já trazem consigo determinados hábitos, comportamentos, atitudes, formas de ver e de encarar as relações interpessoais e humanas, padrões de socialização bastante enraizados na cultura e/ou na comunidade da sua procedência. Consequentemente, o ensino desses conteúdos é uma atividade que vai exigir tanto dos alunos quanto dos professores, abertura, vontade, adaptação, cedências e espírito de tolerância. Trata-se de um processo que não produz mudanças imediatas, mas antes sujeito a etapas de desconstrução, adaptação, construção e reconstrução de novos hábitos e

padrões de comportamento, ou seja, da aquisição de novas atitudes e valores, para que os efeitos sejam produzidos. É um processo longo e que exige cedências de parte a parte pois mexe com um conjunto de normas e padrões de convivência social que devem ser assumidos e/ou patenteados por pessoas diferentes, vivendo em contextos de proximidade, para que possam conviver em paz, harmonia e racionalidade. E esses padrões de convivência social dizem respeito a alunos e professores, inseridos num determinado contexto social, numa tentativa partilhada de ensinar, aprender e aprender a conviver, valorizando e respeitando normas de convivência comuns, em benefício da sua comunidade e do mundo em geral.

4.2 O ensino de atitudes e valores em contextos de diversidade: perspetivas comparadas

E ao falarmos de atitudes e valores, estamos a referir-nos exatamente a esse conjunto de normas e padrões de convivência social considerados essenciais para que os cidadãos possam conviver em paz e harmonia, respeitando os direitos, a liberdade, as opções pessoais e as diferenças individuais dos membros que formam o tecido da sociedade em que se encontram inseridos.

A nosso ver, revela-se pertinente lançar aqui um olhar analítico crítico sobre a posição de alguns autores a respeito do ensino de atitudes e valores em instituições de ensino formal, no intuito de descobrir até que ponto as preocupações expressas por esses autores aparecem (ou não) refletidas no discurso e nas práticas concebidas para o setor educativo por parte de autoridades com responsabilidades na tomada de decisões em matéria de políticas públicas. A nossa preocupação prende-se com a importância atribuída ao desenvolvimento de competências éticas e de valores necessários à formação dos indivíduos, uma vez que as posições relativas a essa matéria nem sempre granjeiam opiniões convergentes.

De entre os autores ligados à problemática do ensino de atitudes e valores na escola, começaríamos por destacar Miguel Zabalza, influente psicólogo, pedagogo e investigador, em especial nas áreas de desenvolvimento curricular e de formação de professores, como acérrimo defensor da necessidade de se incorporar o ensino de *atitudes e valores* no currículo escolar, assente “numa sólida perspectiva didáctica: ou seja, aquela que faz do

acto de ensinar uma acção consciente – fundada e sistemática” (Zabalza, 2000: 11). Mas, para Zabalza, essa questão não se resume à uma simples prática do ensino desses conteúdos. Para além de ensinar os conteúdos é igualmente importante definir mecanismos para a sua avaliação, pelo que no seu artigo intitulado “*O Discurso Didático sobre Atitudes e Valores no Ensino*” (in Trillo, 2000) faz centrar a sua atenção na componente avaliação, isto é, como e porque avaliar, de forma criteriosa e objetiva, o processo de aquisição de atitudes e valores no contexto de aprendizagem.

Do discurso de Zabalza (2000) depreende-se que o autor pretende não uma abordagem ligeira ou superficial dessa problemática, sujeita a critérios de subjetividade ou a juízos valorativos. Pretende, sim, que o ensino desses conteúdos esteja assente em premissas claras e objetivas que permitam “clarificar o campo de intervenção didática no ensino de atitudes e valores, delimitar os contextos de atuação desses conteúdos, precisar o tipo de aprendizagem pretendida e os critérios de avaliação a adotar. Pretende ainda que seja estabelecida uma diferenciação clara entre aquilo que se considera “atitudes e valores morais e aqueles que são mais propriamente científicos” (ibid., p. 12). Por outras palavras, conteúdos que podem ser observados, analisados e avaliados como resultado de uma aprendizagem planificada, sistemática e evolutiva. O autor refere um novo discurso didático onde o *saber ser*, o *saber estar*, o *saber comportar-se* e o *saber respeitar* sejam elementos-chave para uma sã convivência na base da compreensão, da não-violência, da justiça social e do respeito pelas diferenças, à semelhança do que é defendido por Delors *et al* (1996) e por Michael Byram (1997). Nesse sentido, o ensino de atitudes e valores revela-se de extrema importância para uma aprendizagem adequada às sociedades contemporâneas culturalmente diversas e em constante transformação e crescimento.

No entanto, Zabalza (2000) admite que, apesar da importância da incorporação desses conteúdos no ensino, a sua avaliação não se afigura de muito fácil abordagem devido ao elevado grau de *complexidade* que envolve, mesmo sendo gerida por profissionais com experiência e conhecimentos sólidos nessa matéria (p. 19). E se alguma dúvida houvesse quanto à dimensão do grau de complexidade que o referido autor confere à essa questão (avaliação de atitudes e valores), ficaria decerto dissipada ao constatarmos, efetivamente, o número de vezes que utiliza os termos *complexo* e *complexidade* ao longo da sua narrativa, no já mencionado artigo (O Discurso Didático sobre Atitudes e Valores no Ensino): *processo complexo, tarefa complexa, propósito complexo, entidades complexas,*

natureza complexa, complexidade da atitude, etc. (pp. 19-97), termos esses também muito utilizados por Bolívar (2000) para versar sobre o tema “Educação em valores” (in Trillo, 2000). Com efeito, *avaliação*, seja de que natureza for, ou em que contexto for, nunca é tarefa fácil. A Professora Alice Trindade (referida por Cardoso, 2013: 172) diz que, “a avaliação é sempre um processo complicado e, como tal, tem de ser **bem gerido** por parte do professor. A avaliação envolve também uma relação de poder que não pode (ou não deve) ser exercida de forma discricionária”.

Na perspectiva de Zabalza (2000), “valores e atitudes estão intrinsecamente ligados [sendo que] “as atitudes possuem uma componente valorativa, [...] algo semelhante à cristalização dos valores assumidos” e os valores são “uma espécie de elemento concomitante da atitude” (p. 20). Para o autor, “o tema das atitudes adquiriu uma relevância especial no novo modelo curricular, ao ter sido incluído explicitamente como um dos conteúdos básicos da formação que se pretende oferecer nas escolas”, fenómeno recente na história da educação (p. 21). Por sua vez, Bolívar (2000: 137) define atitudes como “predisposições, adquiridas ao longo da aprendizagem que impelem a manifestar-se de determinadas formas perante os objetos ou as situações”. E Rubal (2000: 103) define valores como “um tipo de crenças, crenças firmes, perspectivas que se referem a estados finais da existência (valores morais) ou a modos específicos da conduta ou estados desejáveis de conduta (valores instrumentais)”. Zabalza (2000) acredita existirem muitas definições a esse respeito, mas argumenta que não basta definir conceitos, importa *clarificá-los*. Defende que é importante perceber que uma atitude envolve uma *disposição*, por sua vez sustentada por um conjunto de conhecimentos, afetos e condutas a respeito do objeto da nossa atitude; envolve uma *atuação*, que por sua vez engloba um aspeto emocional que poderá provocar uma reação positiva ou negativa, de aproximação ou de rejeição, a respeito do objeto da nossa atitude; as atitudes podem ser *projetadas* numa grande diversidade de objetos, reais ou figurados, concretos ou abstratos, animados ou inanimados. Portanto, não basta definir uma atitude como “uma disposição pessoal ou colectiva que leva a actuar de uma determinada maneira em relação a certas coisas, ideias ou situações” (p. 23). Há que saber descodificar as mensagens implícitas nessa definição e perceber as implicações de cada um dos seus componentes no comportamento humano para se chegar à essência da sua compreensão.

Citando os contributos de Fishbein e Azien (1977) e de Keil (1985) sobre a problemática das atitudes, Zabalza (2000) explica que: **1)** Trata-se de uma dimensão ou de um processo interior das pessoas que leva a agir de uma determinada forma; **2)** *Atitude* é uma condição adaptável às circunstâncias que surgem e mantêm-se na interação que o indivíduo tem com os que o rodeiam; **3)** *Atitudes* não são imutáveis ou inalteráveis. Constroem-se, ensinam-se, modificam-se, substituem-se. **4)** *Atitudes* são fenómenos humanos complexos envolvendo componentes *cognitivos*, *emocionais* e *comportamentais*, sendo esses entendidos, respetivamente, como: aquilo que se sabe sobre o objeto da atitude; os afetos/reações que esse objeto pode provocar; as ações que esse objeto poderá desencadear no indivíduo (pp. 26-27). Assim sendo, *atitudes* possuem conteúdos e características assinaláveis que permitem que sejam incluídas no curriculum escolar como objeto de formação e de aprendizagem.

O mesmo autor refere que estudos levados a cabo apontam no sentido de haver consenso entre os estudiosos no que respeita ao ensino de atitudes e valores na escola, pelas vantagens daí advenientes para a pessoa humana. No entanto, trata-se de uma tarefa que exige a intervenção multipartida de vários atores sociais e educativos pois o papel da escola nessa área, apesar de crucial, é muito limitado (ibid., pp. 28-29). Neste aspeto, a família, os pares, a escola, os meios de comunicação social, as igrejas, os partidos políticos, as associações desportivas, as organizações de defesa do ambiente, de entre outros, não podem demitir-se do seu papel educativo, formativo e informativo porque são todos corresponsáveis pela formação de cidadãos íntegros, responsáveis, pró-ativos, tolerantes, amantes da paz, do ambiente, da liberdade, da cidadania e da democracia.

A família, por exemplo, constitui a instituição responsável em primeira instância pela educação dos seus filhos. Ela é a base afetiva do indivíduo e a ela compete não apenas a responsabilidade de satisfazer as necessidades básicas da criança logo à nascença e fazer o seu acompanhamento para a vida, mas também cuidar da sua socialização. É através da socialização que o indivíduo se torna num ser social reflexivo, crítico e atuante, uma vez que isso lhe permite assimilar as normas, os comportamentos e os valores do grupo social em que se encontra inserido. Quanto à escola, apesar das limitações a que se encontra sujeita, continua sendo a instituição por excelência mais vocacionada e preparada para a assunção da responsabilidade de transmissão de atitudes e valores aos cidadãos, por diversas razões, algumas das quais apontadas por Zabalza (2000: 30): **a)** tem a vantagem

de poder fazer um trabalho mais sistemático e continuado no domínio da formação; **b)** pretende-se que a formação de atitudes e valores seja feita de forma consciente e crítica, e isso a escola pode fazer; **c)** sempre se considerou que atitudes constituem uma parte substancial das mensagens educativas que a escola transmite aos seus educandos. Além disso, a escola possui metodologias e estratégias didático-pedagógicas apropriadas para o ensino desses conteúdos, integrando *valores, normas e comportamentos*. E neste ponto o autor regozija-se com as mudanças que a Reforma do Sistema Educativo [de 1990] veio imprimir ao sistema educativo do seu país (Espanha), admitindo e aceitando, de forma explícita, a inclusão nos programas das diferentes áreas curriculares da componente “formação de atitudes e valores”. “Desta maneira, os correspondentes Desenhos Curriculares oficiais recolhem não só os conteúdos de informação que os alunos/as têm de assimilar nas diferentes disciplinas do curriculum, como também as atitudes que pretendemos comunicar-lhes ao abrigo do trabalho escolar nas diferentes áreas curriculares” (ibid.). Trata-se, nessa perspectiva, de um ensino transversal e interdisciplinar.

Depreende-se assim que, no rol das preocupações demonstradas por Zabalza quanto a importância da incorporação de atitudes e valores no ensino, transversalmente a todas às áreas curriculares, essas decisões educativas introduzidas pela Reforma (de 1990) tenham representado, para o autor e os seus pares, o coroar, com sucesso, de uma luta que vinha sendo travada ao longo dos tempos sobre essa mesma problemática.

O mesmo autor não deixa de ressaltar a importância do papel do professor nesse processo, pois considera o docente a trave mestra na implementação desse projeto educativo. Para o ensino de atitudes são necessários modelos atitudinais de referência para os alunos, e “os professores são sempre modelos”, com uma grande capacidade de *persuasão* para atuarem nessa área (Zabalza, 2000: 45). “A actuação do professor como modelo de atitudes faz com que o tema de ensino das atitudes transcenda a natureza fundamentalmente técnica do ensino de outros conteúdos” (p. 46) e entre na esfera do humano onde as componentes cognitiva, afetiva e comportamental se entrecruzam. A pedagoga Maria José Ruiz (2003: 63) reforça esta tese quando afirma que “faz-se necessário acreditar, com Gadotti, que, apesar da educação não poder sozinha transformar a sociedade em questão, nenhuma mudança estrutural pode acontecer sem a sua contribuição”.

Em síntese, diríamos que temos toda uma argumentação estruturada e fundamentada por parte de alguns autores, especialmente Zabalza (2000), no sentido de incentivar e defender a incorporação de atitudes e valores no ensino, mas que não deixa de revelar um cenário de certa forma dicotômico. Por um lado, parte das preocupações em relação à essa nova perspectiva didático-pedagógica visando o ensino de atitudes e valores se desvanece perante as seguintes constatações: **1)** A existência de um consenso geral (segundo afirma Zabalza, 2000: 28) quanto ao ensino de atitudes e valores na escola, pelas assinaláveis vantagens para os cidadãos daí resultantes; **2)** A relevância especial adquirida pelo tema, ensino de atitudes e valores, no novo modelo curricular, ao ser incluído explicitamente como um dos conteúdos básicos da formação que se pretende oferecer nas escolas (p. 21); **3)** O destaque dado pela Reforma ao ensino de atitudes e valores na escola, determinando a sua inclusão explícita nos Desenhos Curriculares oficiais (p. 30); **4)** A conclusão de que atitudes podem efetivamente ser ensinadas, aprendidas, construídas, modificadas, substituídas, não sendo, portanto, estáticas nem imutáveis (p. 27); **5)** A confirmação de que o sucesso da formação nessa matéria depende basicamente do tipo de informação transmitida, dos métodos de ensino utilizados, da atitude e postura dos professores envolvidos e do papel das instituições escolares enquanto modeladores de atitudes (p. 47); **6)** O reconhecimento de que os professores desempenham um papel notável no processo de aquisição de atitudes e valores por parte dos alunos e de que “a escola constitui o cenário por excelência para potenciar e estimular o desenvolvimento cognitivo, ampliar a riqueza e a diversidade de experiências e nutrir o repertório de informações sobre os objetos das atitudes” (p. 37); **7)** Evidências que indicam que o “ensino de atitudes e valores” se irá desenvolver respeitando escrupulosamente os princípios gerais de todo o processo de intervenção educativa (p. 49); **8)** A importância da avaliação como peça-chave no ensino de atitudes e valores e a necessidade de ser convertida num momento privilegiado do processo educativo (p. 65), pelo que deverá situar-se sempre no contexto de um projeto curricular e de uma programação (p. 68), onde o *feedback* revela-se de grande utilidade (p. 74); **9)** A convicção de que a avaliação de atitudes é sobretudo uma avaliação formativa (ibid.), opinião também partilhada por Rubal (2000: 117).

Mas por outro lado, existem aspetos menos positivos dignos de nota, suscetíveis de dificultar em grande medida o sucesso do projeto. Entre eles se destacam: **1)** O facto da aprendizagem de atitudes e valores ser um processo complexo que tem de passar por

diferentes etapas até atingir a sua maturação (Zabalza, 2000: 35), isto é, até produzir resultados visíveis; **2)** A grande complexidade do processo educativo que poderá fazer perigar as estratégias utilizadas pelos professores, acabando por produzir efeitos contrários aos desejados (p. 48-49); **3)** O facto da ação dos professores por si só não poder garantir a assimilação efetiva das atitudes por parte dos alunos (p. 49); **4)** O facto de, em algumas ocasiões, as atitudes desenvolvidas na escola poderem entrar em conflito com os valores assumidos no grupo social dos alunos (p. 53); **5)** Dos muitos problemas doutrinários e técnicos que rodeiam a avaliação de atitudes, praticamente nenhum deles está relacionado com a avaliação formativa (p. 56); **6)** A incerteza quanto à posição da avaliação de atitudes e valores perante a avaliação geral das outras componentes das disciplinas em termos de cálculo da média (p. 60); **7)** É por demais complexo fazer uma avaliação de atitudes que respeite o direito à individualidade das pessoas, o seu direito a manter e expressar as suas próprias opiniões e valores, o seu direito à liberdade de consciência (p. 62); **8)** A subjetividade e a própria orientação pessoal do professor podem exercer uma forte influência na valorização que confere às atitudes e aos valores dos outros (p. 62); **9)** Atitudes não possuem uma estrutura objetiva e palpável, pelo que não se lhes pode aceder diretamente por não serem observáveis *de per se* (p. 76).

A historiadora, psicóloga e investigadora Helena Marchand (2001) defende que “a educação moral não é uma ideia nova”, remontando o seu surgimento à história da própria educação, embora só tenha sido regulamentada em Portugal na década de 1980 (p. 1). Marchand (2001) afirma que “em termos dos conteúdos, [...] a generalidade dos autores foi particularmente sensível aos processos psicológicos da formação pessoal e social, e que a maior parte se centrou na educação dos valores” (p. 2). Propõe para o efeito a utilização do modelo de Kohlberg, centrado na *discussão de dilemas e a organização democrática das escolas*, ou a abordagem de Raths, centrada na *clarificação de valores*, ideia também partilhada por Zabalza (2000). Mas ao contrário de Zabalza, Marchand (2001) é perentória ao afirmar que (no caso de Portugal, por exemplo), a proposta da educação para os valores expressa na Reforma do Sistema Educativo (de 1986), na opinião de diversos autores, não teve o sucesso desejado (assim como as reformas subsequentes), tendo sido as principais causas do insucesso o facto de: “a) *querer mudar sem ter em conta os factores de resistência à mudança*; b) *haver um grande divórcio entre a teoria e a prática* (elaboração de reformas de costas viradas para os principais actores –

professores, alunos e outros agentes educativos); c) *haver uma grande falta de sentido de pertença e de cultura da escola [...]*"; d) e por último, mas não menos importante, *haver um grande défice de formação dos docentes para desempenharem tais tarefas* (p. 3). E constatações dessa natureza têm sido apontadas como sendo a causa do insucesso na implementação de determinadas reformas pretendidas para os sistemas educativos de vários países, onde se enquadra Cabo Verde, por exemplo, devido a essa visão unilateral e não partilhada das autoridades com responsabilidades nessa matéria, e em relação aos atores que se encontram efetivamente no terreno. Constata-se ainda que Marchand (2001) não partilha da opinião de Zabalza (2000) quanto à existência de um consenso geral no que toca ao ensino de valores na escola, afirmando mesmo que esta questão é extremamente controversa e tem dividido os docentes em dois grandes grupos – *o pró e o contra* (ibid.).

Embora reconhecendo a necessidade e a importância da introdução desses conteúdos nos currículos visando um mundo melhor, Marchand (2001) diz existir alguma reticência em relação a determinados aspetos funcionais dessa questão. Mesmo assim, afirma que “o papel da escola na promoção dos valores torna-se particularmente importante numa época em que milhões de crianças recebem muito pouca educação moral na família, e em que a Igreja perde gradualmente influência” (p. 4). E realça que “**nenhuma forma de educação é neutra ou independente de valores**”, mas não deve entrar na esfera da *doutrinação*, ou como diz Zabalza, da *inculcação de crenças*. Na verdade, a questão da neutralidade na educação é refutada por vários autores (Perrenoud, 1999; Zabalza, 2000; Canen, 2001; Marchand, 2001; Candau, 2008; Cardoso, 2013; Valente, (n.d.), etc.) que acreditam que o professor na sala de aula tem de ter uma posição profissional definida e assumida em relação aos conteúdos que leciona.

Para a professora e investigadora Maria Odete Valente (n.d.), “o ensino de valores não se pode evitar”. Defende que “a educação para os valores realiza-se em todos os momentos, permeia o currículo e também todas as interações interpessoais na escola e as relações desta com a família e a sociedade” (p. 1). Tudo aquilo que se faz ou se utiliza como recurso didático na escola gira à volta de valores e comportamentos éticos e morais. Se assim é, Valente (n.d.) diz não perceber a hesitação sobre o benefício do ensino de valores na escola, ou o medo daquilo que essa ação possa despertar nas pessoas. À semelhança de Marchand (2001), aconselha os educadores a apoiarem-se nas abordagens de Raths, baseada na *teoria de clarificação dos valores*, ou de Lawrence Kohlberg, centrada na

discussão de dilemas e a organização democrática das escolas, para orientar as suas estratégias pedagógicas visando o ensino de conteúdos tão importantes na educação e formação do cidadão que se quer global hoje.

O professor e investigador Roberto Carneiro, possuidor de uma vasta experiência na área da educação, a vários níveis, e um dos catorze elementos integrantes da Comissão Internacional para a Educação no Século XXI, oficialmente criada pela UNESCO em 1993, por sua vez afirma que “o homem é um ser moral e que essa propensão para a distinção entre o bem e o mal é parte indissociável da natureza humana [pelo que] a aprendizagem dos valores, na esfera das instâncias básicas de socialização, é componente básica da sua sobrevivência como ser moral [...]” (Carneiro, 2008: 51). No entanto, essas instâncias básicas de socialização têm vindo a sofrer várias e profundas alterações como consequência inevitável do “caldeamento de gentes” que passaram a constituir a textura das sociedades a nível planetário devido a diversidade cultural que passou a caracterizar o mundo na decorrência do fenómeno da globalização. Alguns dos aspetos maléficos daí advenientes são, por exemplo, o impacto exagerado das novas tecnologias sobre a vida humana, a corrida para o consumismo material ilimitado, o individualismo gratuito, a falta de solidariedade e de humanismo e “o alastramento de um ambiente competitivo global sem descanso, em todo o lugar e a todo o momento [...]” (ibid., p. 53).

Carneiro (2008) afirma que tudo isso tem gerado uma fragmentação de valores sem precedentes que não pode ser vista apenas como mero fenómeno conjuntural. “O ascenso de uma nova ordem, diversa e multicultural, gerou uma doutrina adversa à afirmação das instâncias básicas de socialização, ou seja, das instituições de enquadramento axiológico: estamos defrontados com uma questão estrutural e estruturante da sociedade” (p. 54). E o autor vê essa inversão de estruturas e valores de convivência social como a tradução de uma “verdadeira ‘implosão’ da família, da escola, das Igrejas, do Estado, das comunidades de pares e de pertença, como ‘transmissores de valores, atitudes e comportamentos [...]” (ibid.), sem que ninguém consiga vislumbrar ou propor alguma forma efetiva e eficaz de evitar o colapso social total da humanidade. São os problemas da guerra, da violência gratuita, da criminalidade, do terrorismo, da miséria, da exclusão social, da solidão, da incompreensão, do desprezo pela dignidade humana. Falta uma verdadeira refundação e revalorização dos valores e padrões de convivência que facilitem a vida em sociedade visto que o homem é um ser social por natureza.

Carneiro (2000) defende que valores devem ser ensinados sim, mas há que ter cuidado quanto às estratégias escolhidas para a sua efetivação. Marchand (2001), Valente (n.d.) e outros investigadores da atualidade defendem o ensino de atitudes e valores, à semelhança de Zabalza (2000), mas assente numa estratégia de *clarificação dos valores* a serem ensinados, rejeitando aquilo que apelidam de *doutrinação* ou *inculcação de crenças*. Carneiro, no entanto, é de opinião que o ensino de valores deve ter por objetivo a *educação do caráter* da pessoa humana. Essa corrente de pensamento “sublinha a importância do património de valores duráveis de uma comunidade e a necessidade de a escola os transmitir e desenvolver no seio de gerações futuras que tem a seu cargo” (Carneiro, 2008: 61). A sua tese baseia-se na convicção de que “valores como a honestidade, a lealdade, o apego à democracia ou a solidariedade, são considerados alicerçantes de uma ordem social coesa e estável e, como tal, incontestáveis numa ordem educativa moderna” (ibid.).

Nessa ordem de ideias, Carneiro (2008) acredita que “todo o acto educativo que se pretenda proporcionador de uma alteração na percepção da realidade ou de uma modificação no estágio da consciência é uma *educação para valores*”. E acrescenta que “a simples cognição é insuficiente para operar uma transformação profunda do ser humano, ainda que possa revelar fértil no plano da paisagem da acção” (p. 61), e mais insuficiente ainda se torna quando a intenção é garantir a manutenção da coesão social e a construção de bases de confiança entre os seus membros visando o todo que é o *capital social*. Sendo assim, o ensino de atitudes e valores não pode ser feito desgarrado da família, que é a instituição que se ocupa da socialização primária da criança, nem da escola e outras instituições (igrejas, associações) que se ocupam da sua socialização secundária, pois “os valores e a educação que os suporta não ocorrem destituídos de contexto” (ibid.).

Ana Chantre (2009), no seu trabalho de final de curso intitulado “*Educação para valores, atitudes e comportamentos: Estudo de caso no Jardim Nova Esperança*”, situado na localidade de Pensamento, Praia, Cabo Verde, realça a necessidade da introdução do ensino de atitudes, valores e comportamentos no sistema educativo caboverdiano, argumentando que as mudanças sociais, económicas e culturais ocorridas no contexto da globalização provocaram, de certa forma, “a degradação de alguns valores e atitudes que antes eram considerados muito importantes”, mas que se foram perdendo a nível mundial e ao que Cabo Verde não ficou imune (p. 3). Segundo a mesma autora, “nesse processo,

alguns valores foram se alterando, e até transformados, a ponto de perderem a sua força como referência simbólica de capital importância na estruturação de uma sociedade”, o que acaba por afetar não apenas a sociedade no seu todo, mas também por ter reflexos negativos na família, na escola, nas organizações políticas e noutras instituições que compõem a sociedade (p. 1). Na opinião de Chantre (2009), “de diversas formas, sociedades europeias, asiáticas, africanas e americanas, apresentam os sintomas dessas “crises de valores”, cujos sinais mais visíveis manifestam-se no seio das crianças, dos adolescentes e dos jovens, os grupos sociais mais vulneráveis a esse problema” (pp. 2-3). Falando particularmente de Cabo Verde, a autora exorta a que o tema sobre o ensino de atitudes e valores seja colocado em prática porque, no mundo de hoje, sem a componente atitudes, valores e comportamentos no ensino, ou seja, “sem a dimensão cidadania, as pessoas continuarão a ter uma formação incompleta”, e a sociedade fica mais sujeita à violência e à degradação das relações interpessoais e humanas (ibid.).

Nos dias de hoje o conceito de educação pressupõe, além da construção de conhecimentos, o ensino de valores necessários ao convívio, manutenção e desenvolvimento da sociedade como um todo, destinada a fazê-la funcionar com harmonia e coesão. *Ensinar* significa instruir, mas *educar* significa ensinar e criar bons hábitos de comportamento que facilitem a interação dos indivíduos na sociedade, tanto mais que o conceito de sociedade já não se restringe ao nosso mundo mais próximo, mas vai-se alargando cada vez mais até atingir dimensões globais.

Feita esta breve análise sobre a problemática do ensino de atitudes e valores na escola, poder-se-á concluir que haverá pontos divergentes e pontos convergentes na forma de encarar essa realidade, mas no essencial os autores visitados são unânimes em reconhecer a pertinência e a necessidade de se ensinar esses conteúdos. Quanto mais não seja, devem ser ensinados os considerados valores universais (como o conceito de justiça, de respeito pelo outro, de honestidade, de verdade, de compreensão, de liberdade, da não-violência), “suscetíveis de serem aplicados a todas as pessoas, sempre, e em todas as circunstâncias” (Marchand, 2001:1), ultrapassando crenças, filosofias, culturas e civilizações (Carneiro, 2008: 60). São esses os valores que estão na base da Declaração Universal dos Direitos do Homem, e o resultado do *défice* de valores éticos, morais e comportamentais na sociedade contemporânea está à vista de todos. Guimarães Rosa, médico, escritor e diplomata

brasileiro, referido por Vasconcelos (2002: 1), é de opinião que, “as consequências da ausência das virtudes e valores se fazem sentir em todas as esferas sociais, por isso resgatar as coisas simples e verdadeiras, que estão cheias de virtudes e valores, é um caminho viável e seguro, uma bússola a orientar a nossa conduta num mundo cheio de descobertas”. Há que fazer despertar nas novas gerações o sentimento de apreço, de respeito e de revalorização da vida e das relações interpessoais sem as quais não existe globalização, interculturalidade ou diversidade. O ser humano precisa urgentemente se redescobrir para ser capaz de descobrir que ao lado existe o “outro” igual a si que precisa ser visto, respeitado, compreendido, apoiado e não violentado. E isso é tarefa da escola.

Mas para tal, exige-se grandes escolas e grandes professores, na opinião de Redin (1999). Grandes não em termos de dimensão física ou de população. Grande em termos de capacidade, competência, qualidade do trabalho que é desenvolvido, da formação intelectual, emocional e comportamental que é proporcionada aos seus educandos. Nessa perspectiva (Redin, 1999:7), “uma grande escola exigirá docentes competentes, abertos para o mundo e para o saber, sempre de novo redefinidos. Docentes e estudantes conscientemente comprometidos [com os saberes e com a cidadania]. Uma grande escola exigirá espaços físicos, culturais, sociais e artísticos, equipados, que abriguem toda a sabedoria acumulada da humanidade e toda a esperança de futuro [...]”. E o mesmo autor acrescenta que “uma grande escola exigirá [também] tempo. Tempo de encontro, de encanto, de canto, de poesia, de arte, de cultura, de lazer, de discussão, de gratuidade, de ética e de estética, de bem-estar e de bem-querer e de beleza. Porque escola grande se faz com grandes cabeças, mas também com grandes corações, com muitos braços, que se estendem em abraços que animam caminhadas para grandes horizontes” (ibid.). E para se ter essa grande escola, a preocupação primeira deve ser com uma boa estratégia de formação de professores capazes de atender às necessidades dos alunos, de trabalhar com os seus pares de forma colaborativa e eficaz e de atender corretamente aos pais e a comunidade em que trabalham. Deve ser uma escola que vise trabalhar para o desenvolvimento e a promoção de uma boa educação cívica e inclusiva seja a nível do ensino básico, seja a nível do ensino secundário ou superior.

4.3 A Escola como propiciadora de uma educação intercultural inclusiva

É nessa perspectiva que a escola moderna não só detém o papel de facilitadora e mediadora da construção do conhecimento, como é sua tarefa propiciar o desenvolvimento das capacidades cognitivas, afetivas e comportamentais dos cidadãos. Na parte comportamental, destaca-se o ensino de atitudes e valores e o desenvolvimento de competências comunicativas tão necessárias ao diálogo intercultural presente em todas as agendas de transformação social e educativa em contextos multiculturais de aprendizagem. Através de um trabalho crítico e da busca do exercício da cidadania, a escola deve mostrar às novas gerações a importância de cada indivíduo e o seu papel na sociedade enquanto cidadãos conscientes dos seus *direitos, deveres e obrigações*. Conforme anteriormente referido, o multiculturalismo é uma das características mais marcantes das sociedades contemporâneas, pelo que a educação intercultural torna-se uma necessidade incontornável.

A mudança de paradigma com que a escola é confrontada na atualidade não é uma opção, mas sim uma imposição ditada pelas mudanças estruturais da sociedade. Ruiz (2003: 65), citando Kenski (1996), realça que a sociedade mudou, que as crianças estão envoltas hoje em um mundo “polifônico e policrômico [...] cheio de cores, imagens e sons. Muito distante do espaço quase que exclusivamente monótono, monofônico e monocromático que a escola costuma oferecer”. Assim sendo, “precisa-se refletir sobre a urgência de criar nas escolas um ambiente que dê conta dessas transformações sociais, pois é nessa sociedade que alunos e alunas vão interagir e, quem sabe, (...) provocar transformações que levem a um bem viver coletivo” (ibid.). A escola de hoje não pode perpetuar a imagem de uma “torre de marfim”, com os professores transformados em “peças de museu” – isto é, inacessíveis. Tem de estar aberta à sociedade, transpor as barreiras do autoisolamento e ir ao encontro do cidadão comum que dela necessita. A escola é de todos e deve servir a todos ensinando, educando, formando, preparando para resolver problemas reais do quotidiano.

A título de exemplo, ao debater o conteúdo de um texto numa aula de inglês sobre “*Desempenho dos Professores vs. Satisfação dos Alunos*”, com alunos de uma instituição de ensino superior cabo-verdiana, o autor do texto fazia referência à seguinte situação:

Desiludidos com os seus professores de “torre de marfim”, um aluno certa vez observou que “um bom canalizador faz mais para a humanidade do que todos os filósofos juntos”. À semelhança de muitos outros alunos, esse aluno ressentiu a incapacidade dos seus professores em “descer das nuvens” e ajudá-lo a resolver os reais problemas do quotidiano.

(Autor desconhecido)

Na ótica de Perrenoud (1999: 11), “que um professor reflexivo mantenha uma relação de envolvimento com a sua própria prática é o mínimo que se exige, na perspetiva da profissionalização”. E acrescenta que, “[...] um profissional reflexivo aceita fazer parte do problema. Reflete sobre a sua relação com o saber, com as pessoas, o poder, as instituições, as tecnologias, o tempo que passa, a cooperação [...]” (p. 9). A escola não pode omitir-se do seu papel de formadora, educadora e fiscalizadora da prestação dos seus profissionais. O professor, por seu lado, tem de ser capaz de refletir, analisar e avaliar as suas práticas através da prestação dos seus educandos e do seu grau de aproveitamento. Tal como o professor, a escola tem o dever de facilitar a aprendizagem dos seus alunos, aglutinar as diferentes sensibilidades que se encontram no seu seio em termos culturais, socioeconómicos, identitários, étnicos, religiosos e outros, servir de mediadora das relações entre os diversos grupos socioculturais, mobilizar estratégias conducentes à formação integral dos cidadãos para a sua integração e pleno funcionamento no seu meio. A escola tem o dever e a tarefa de trabalhar para uma educação integradora, sem qualquer tipo de discriminação ou de marginalização.

Infelizmente, entre a teoria e a prática ainda vai uma grande distância, razão porque Alves e Backes (n. d.) lamentam que,

A escola, como instituição é, ou deveria ser um espaço privilegiado para a construção de relações interculturais e enriquecedoras entre os diferentes, o que até então tem sido tolhido por conta de uma visão eurocêntrica, que ao privilegiar uns, exclui e minimiza o valor de outros, produzindo assim relações desiguais e empobrecidas que estão firmemente retratadas em nossos currículos escolares.

(Alves e Backes, n. d., p. 7)

Situações desta natureza legitimam as muitas críticas que têm sido feitas à respeito da escola enquanto instituição cuja missão deve ser formar, informar e educar, mas que muitas vezes não cumpre devidamente o seu papel, criando espaço para uma imagem que a coloca como “inexoravelmente ligada à reprodução das desigualdades socioculturais,

não restando espaço possível de transformação dentro do cotidiano das práticas educativas” (Canen, 2001: 211).

A escola não pode passar uma imagem de inoperância, ineficiência ou de cumplicidade pela negativa. Tem de preocupar-se em não apenas formar competências, mas capacitar os indivíduos a utilizar essas competências para a sua inserção no mundo real e sensibilizá-los a adotar atitudes e comportamentos apropriados que facilitem a sua interação com os outros tanto dentro como fora do seu meio envolvente. Canen (2001: 224) refere a necessidade de uma formação docente que vise transformar a escola “em um espaço de cidadania para alunos de todas as raças, gêneros, classes sociais e padrões culturais” promovendo uma sã convivência baseada na harmonia e no entendimento mútuo. Resumindo, a escola deve formar cidadãos para o mundo do trabalho, mas deve também formá-los para os valores, para a cidadania, para a paz, para a liberdade, para a democracia, para o respeito à diferença. Deve formá-los para o diálogo e a interação. Deve formá-los para a vida.

Portanto, a escola não só detém a responsabilidade de propiciar a construção de conhecimentos científicos aos seus alunos, denominada socialização formal, como cabe a ela a tarefa de desenvolver as capacidades cognitivas e afetivas dos educandos e as suas competências de comunicação, participação e interação social, denominada socialização informal. A escola hoje, enquanto instituição formativa, informativa e educativa, deve visar a formação integral do aprendente e dotá-lo de competências de forma a agir com confiança no seu espaço de interação tanto social como profissional. Assim sendo, além de transmitir conhecimentos científicos aos seus alunos – *o saber*, deve ensiná-los a fazer uso desses conhecimentos em situações da vida real – *o saber-fazer*, e ajudá-los a desenvolver características individuais relacionadas com a personalidade de cada um, nomeadamente atitudes de receptividade e de compreensão em relação a outras formas de ser, de estar e de viver – *o saber-ser / saber-estar* (Roegiers e De Ketele, 2004).

Mário Sérgio Vasconcelos ⁴ é de opinião que nos tempos atuais, em meio às diversas crises que devastam tantas instituições sociais tradicionais, incluindo a própria família, a escola ainda é vista como uma instituição imprescindível para o atendimento das

⁴ Professor de Psicologia do Desenvolvimento da Unesp/Assis; Mestre em Psicologia Social (PUC/SP); Doutor em Psicologia Escolar (USP), autor de vários livros sobre psicologia da educação.

demandas de formação intelectual e transmissão formal dos saberes da cultura. Ela continua sendo o grande sustentáculo da sociedade e considerada elemento chave da formação do sujeito, da construção da cidadania e da expansão da economia. Por isso, a situação da criança fora da escola é vista como sendo mais grave do que a da criança fora da família. “*Afinal, por figura de lei, lugar de criança é na escola*”.⁵ Portanto, sobre a escola recai a responsabilidade da formação integral do indivíduo. A ela cabe o papel de zelar pelo desenvolvimento da criança, do adolescente e do jovem a vários níveis como sendo no plano cognitivo, emocional, afetivo, social, político, etc., tidos como cruciais para a formação do sujeito do nosso tempo.

4.4 O papel do Currículo na educação multi/intercultural

Pela dimensão da sua importância, a tónica sobre um *curriculum intercultural* está presente na pauta de reflexão de vários autores e especialistas contemporâneos como uma das condições fundamentais para uma aprendizagem intercultural de sucesso. Moreira *et al* (1999) referem que, tendo em vista as novas configurações sociais presentes na escola, dois aspetos que têm merecido especial destaque na área da investigação são a formação de professores e o currículo, visto tratar-se do objeto e instrumento do trabalho docente onde não pode faltar a componente *diversidade* (in Baumel, 2004: 150). Assim, a conceção e planificação de ações de formação de professores para a diversidade deve ser feita em consonância com os currículos, as políticas educativas e as estratégias metodológicas que conduzirão à elaboração de práticas pedagógicas que tenham em conta o respeito pelas diferenças na construção de um ensino que promova a integração e a coesão social. No entanto, Alves e Backes (n. d.) consideram que “a ausência da diversidade, grande lacuna nos currículos escolares, tem trazido grandes prejuízos à formação, tanto de alunos como dos professores, situação que se torna mais grave quando se fala de escola pública” (p. 2).

Alguns autores defendem que, sendo o processo educativo tão complexo e fortemente marcado pelas variáveis pedagógicas e sociais, não pode ser analisado fora da interação dialógica entre escola e vida, levando em conta o desenvolvimento humano, o

⁵ “O Desenvolvimento humano no Contexto Escolar” de Mário Sérgio de Vasconcelos (n.d.), disponível em http://www2.escolainterativa.com.br/canais/20_encontros_tem/2006/Goiania/goi_mario_sergio_vas.pdf, p. 1.

conhecimento e a cultura. E isso conduz naturalmente à uma reflexão mais profunda: o que ensinar e o que aprender nas escolas, onde tanto a concepção de planos curriculares apropriados como uma formação docente adequada, seja ela inicial ou contínua, são fatores de particular importância, razão porque o curriculum está a transformar-se cada vez mais em tema central de reflexão nas discussões a vários níveis de decisão: política, didática e pedagógica dos sistemas educativos. Segundo Moreira e Candau (2007: 9), essa atitude é reveladora da “consciência de que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas [específicas]”. E esses autores explicam que, com base nos diferentes fatores socioeconómicos, políticos e culturais que estão na base da educação em cada momento histórico, o curriculum pode ser entendido como:

- Os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
- As experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
- Os planos pedagógicos elaborados pelos professores, escolas e sistemas educacionais;
- Os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
- Os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus de escolarização (p. 18).

Mas seja qual for a definição que se entender atribuir ao conceito de curriculum, uma coisa é certa: nenhum curriculum deve ser concebido de forma descontextualizada porque não se consegue ensinar nada desgarrado da realidade sociocultural dos aprendentes. São os contextos que dão sentido e significado às aprendizagens. Moreira e Candau (2007: 19) realçam que “qualquer que seja a concepção do currículo que adotamos, não parece haver dúvidas quanto à sua importância no processo educativo escolar”. Os mesmos autores acrescentam “que é por intermédio do currículo que “as coisas” acontecem na escola”. “O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração” (ibid.). E é exatamente aqui que entra (ou pelo menos devia entrar) o papel do professor como peça fundamental no processo curricular, o *verdadeiro construtor do currículo*. O professor é, em abono da verdade, “um dos grandes artífices da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula” (Moreira e Candau, 2007: 19). Tendo em conta a inegável pluralidade cultural do mundo em que

vivemos, os currículos devem ser concebidos de forma a tornar as pessoas capazes de compreender o papel que devem ter na mudança dos seus contextos imediatos e da sociedade em geral, bem como de ajudá-las a adquirir os conhecimentos e as capacidades necessárias para que essa mudança aconteça, especialmente em contextos de diversidade.

Na opinião de Souza (2012),

O currículo pensado para a diversidade deve ver o homem na sua singularidade de saberes, modos de vida, culturas, personalidades e meios de olhar o mundo. A escola não pode se omitir desse compromisso enquanto responsável por receber de modo acolhedor a diversidade em sua unidade.

(Souza, 2012: 4)

É na escola que tem lugar o verdadeiro cruzamento de culturas. Para isso os currículos devem ser construídos levando em consideração a diversidade dos seus alunos sejam eles de zonas urbanas ou rurais, negros ou brancos, ricos ou pobres, homens ou mulheres, de qualquer credo ou religião. O currículo tem de espelhar a sociedade e a diversidade nela existente, salvaguardando os interesses formativos e educativos dos educandos e o seu acesso ao conhecimento, na base da igualdade. Razão porque a sua concepção não deve ser vista como tarefa burocrática exclusiva de gabinetes onde muitas vezes se desconhece a verdadeira realidade da sala de aula. Deve ser feita sim de forma pensada, articulada e participada, levando em devida conta os contributos dos verdadeiros responsáveis pela sua implementação, que são os agentes educativos, em vez de enviadas às escolas em forma de “menus pré-concebidos”, conforme contestado por alguns autores.

Moreira (2009: 5) afirma que “o currículo corresponde ao verdadeiro coração da escola”, enquanto Chalita (2001: 163) afirma que “a alma de qualquer instituição de ensino é o Professor [...]”, e Canen (2001: 212) salienta a necessidade de mobilização efetiva de “*corações e mentes*” para a questão da pluralidade cultural. Significa que a educação moderna precisa juntar *mente, coração e alma* se quiser, de facto, chegar à realidade dos seus alunos e levá-los a uma aprendizagem de sucesso num ambiente de pluralidade e diversidade.

Dito isto, resta lembrar que o multiculturalismo e a diversidade são aspetos incontornáveis da sociedade contemporânea. A existência de sociedades plurais traz

subjacente a problemática da educação intercultural. Para haver educação intercultural é necessário formar professores com competências específicas, sensibilidade e abertura para trabalhar em contextos multiculturais. A escola e a família são parceiras de grande valor nesse processo pois sem o seu apoio e engajamento os alicerces dessa estrutura ficam fragilizados. Os currículos, por sua vez, ocupam lugar de destaque no processo educativo, pois não se consegue ensinar conteúdos desgarrados da realidade dos educandos. Assim sendo, uma educação que se queira intercultural e inclusiva tem de saber conciliar todos esses fatores para que, mesmo não se resumindo o todo a simples soma das partes, possa ao menos ser uma amostra representativa e significativa de todas as partes envolvidas, onde a componente cultura tem de se fazer presente devido ao relevante papel que desempenha na aprendizagem de um indivíduo.

4.5 O papel da Cultura na aprendizagem

A *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* realizada na Tailândia de 5 a 9 de março de 1990 voltou a afirmar aquilo que havia sido dito mais de 40 anos antes, aquando da Declaração Universal dos Direitos do Homem – “*Educação é um direito fundamental de todos, homens e mulheres, de todas as idades, no mundo inteiro*” (UNESCO, 1998: 2). Assim sendo, à cada pessoa – criança, jovem ou adulto – devem ser garantidas as condições necessárias para que possa aproveitar as oportunidades de aprendizagem lá onde elas existirem e zelar pela sua criação quando não existirem.

Nos termos dessa Declaração,

A satisfação das necessidades básicas confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e de desenvolver a sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio ambiente, e de ser tolerante para com os outros [...].

(in UNESCO, 1998: 3)

numa alusão clara de “Educação para a Cidadania”. É importante realçar que essa Declaração coloca uma ênfase especial sobre o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns, uma vez que é nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram a sua identidade e dignidade, constituindo a aprendizagem a base fundamental para o desenvolvimento humano permanente.

Aqui importa destacar dois aspetos considerados de maior relevância: *cultura* e *aprendizagem*. A definição do termo *cultura* não se afigura tarefa muito fácil devido a multiplicidade de definições a ele conferidas. No entanto, salientaríamos a definição que diz que “cultura é um conjunto de sentimentos, crenças, valores, costumes e instituições que constitui a herança social [e histórica] de uma comunidade/sociedade, levando a práticas que asseguram a integração do indivíduo na sua coletividade e no mundo” (O VERBO, 1997). E são as raízes culturais de um povo que vão determinar a sua identidade histórico-social, razão porque se reveste de extrema importância o conhecimento e a preservação das raízes culturais alicerçadas na sua história porque, segundo o historiador e pensador africano Joseph Ki-Zerbo (1972), “um povo sem história é um povo sem identidade”.

Cultura não é um processo com tempo determinado de gestação e maturação, mas um património que se vai construindo ao longo do tempo, gradualmente, alicerçado na interação social, no diálogo entre os cidadãos, na criação e/ou adoção de símbolos aos quais são atribuídos significados que são partilhados pelos membros da mesma comunidade/sociedade. E é nisso que reside o sentimento de pertença e de cumplicidade de um povo. Portanto, pensamos, sentimos, agimos e reagimos, nos relacionamos uns com os outros, em função da nossa cultura, dos nossos hábitos e costumes. Se assim é, evidente se torna que o aspeto cultural exerce uma grande influência na educação de um indivíduo. Consequentemente, a educação deve ter como objetivo principal a formação holística do indivíduo visto tratar-se de um ser humano dotado de inteligência, criatividade, espírito crítico, sentimentos e emoções, que através de um processo de aprendizagem vai construindo conhecimentos e competências e vai moldando os seus comportamentos e valores conforme as necessidades e o meio em que se encontra. Mas é um processo longo, uma tarefa de constante trabalho intelectual e emocional, de construção, desconstrução e reconstrução permanente da realidade, uma aprendizagem ao longo da vida. Segundo Freitas (n.d.),

Ao chegar à escola, a criança já possui o que Vygotsky denomina de uma pré-história de aprendizagem, ocorrida no seu desenvolvimento cultural, por meio da experiência com a cultura socialmente organizada. Todavia esse processo de aprendizagem difere totalmente daquele que deve ocorrer na escola, em que a aprendizagem deve ser por meio de um ensino que se adianta ao desenvolvimento do aprendente.

(Freitas, n.d., p. 2)

E é aqui que entra o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, formulado por Vygotsky (n.d.), que estabelece a diferença entre o que uma criança consegue realizar sozinha e aquilo que é capaz de aprender a fazer com a ajuda de uma pessoa mais experiente, ou seja, tudo o que a criança pode adquirir em termos intelectuais quando lhe é dado o suporte educacional adequado (in Freitas, n.d., p. 2). A isso se chama *aprendizagem*. Nessa mediação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky atribui um lugar de destaque à linguagem como sendo o signo mais importante de todos os signos (apelidados pelo autor de “instrumentos psicológicos” em analogia ao termo “instrumentos de trabalho”), por considerar que é através da linguagem que se processa toda a interação humana conducente ao desenvolvimento das faculdades psicológicas que vão facilitar a aprendizagem do indivíduo (in Freitas, n.d., p. 4). No entanto, convém não esquecer que, no contexto de interação social e humana, existem outras formas de aprendizagem relacionadas com a cultura, pois a sala de aula é apenas um dos contextos onde tem lugar a aprendizagem. É o local por excelência onde o aluno vivencia diariamente a diversidade cultural com maior proximidade, no contacto com os professores, com os colegas e com outros agentes educativos. Mas quando o aluno chega à escola já traz consigo informações, vivências e experiências culturais que, segundo Vygotsky, não podem ser desprezadas, mas devem ser trabalhadas para que haja assimilação e entendimento (ibid.). Almeida e Silva (2006: 3) afirmam que “a ideia da cultura como determinante no aprender e no ensinar está presente em várias interpretações relacionadas tanto à pedagogia, quanto à psicologia”, pelo que deve merecer a atenção que lhe é devida.

Reconhecendo o papel de crucial importância que a cultura pode desempenhar na aprendizagem, assumindo-se como mediador de influência determinante, os intervenientes no processo ensino aprendizagem devem acionar todos os mecanismos e recursos necessários no sentido de apoiar e de contribuir para o sucesso desse processo. Como já se referiu, a família, por exemplo, é a instituição a quem compete cuidar da socialização dos seus filhos, pois é através da socialização que o indivíduo se torna num ser social pensante e atuante, uma vez que isso lhe permite assimilar a cultura, as normas e os padrões de comportamento do grupo social em que se encontra inserido, através de um mecanismo de construção e de interiorização inerente a cada um.

Almeida e Silva (2006) acreditam que a par do contributo propiciado pelas novas tecnologias ao desenvolvimento científico, o conjunto de transformações na educação deve ser baseado na compreensão de que o aprendente se encontra numa escola que, por sua vez, se encontra inserida numa comunidade. Toda a comunidade tem os seus aspetos culturais específicos, pelo que os seus membros aprendem de forma diferenciada, sendo preciso que a prática pedagógica se adapte a esse perfil (UNESCO, 1998). Ao professor dos nossos dias cabe ainda a inevitável tarefa de fazer a interligação entre a globalização e a diversidade. Jesus Maria Sousa (2002) acredita que para isso o professor vai ter que provavelmente assumir o papel de investigador na linha da etnografia da educação para estar apto a levar a cabo a promoção educativa de todos os seus alunos numa perspetiva de compreensão e da não discriminação, visando o seu desenvolvimento holístico e intercultural. Diríamos, assim, que cultura e aprendizagem estão intimamente ligadas e constituem, efetivamente, os pilares do desenvolvimento humano e individual e como tal devem ser encaradas na procura de melhores estratégias que conduzam a esse desenvolvimento. Na opinião de Almeida e Silva (2006: 7), “num mundo globalizado e em constante transformação, os profissionais da Educação devem estar sempre se actualizando, pois a clientela atendida nas escolas acompanha as mudanças que ocorrem na sociedade”. E refere “a necessidade da construção de currículos de carácter contextualizado, significativo, interdisciplinar e flexível” (ibid.). Portanto, curriculum e cultura devem caminhar de mãos dadas quando o objetivo é fazer com que os nossos alunos consigam perceber, interligar e atribuir algum significado aos conteúdos que lhes estão sendo oferecidos para “consumo” na sala de aula.

CAPÍTULO 5 – Educação, motor do desenvolvimento social e humano

5.1 A Educação para o século XXI

Educação, esse bem precioso que todos procuram, mas que muitos não conseguem alcançar, tanto pode ser um fator de inclusão social, de bem-estar, de desenvolvimento social e humano, quanto de exclusão, de desigualdades e de fragmentação social. Esta constatação não é nova e constitui, com efeito, um sentimento partilhado à volta do mundo. Muitos pesquisadores já o disseram e a própria UNESCO há muito que admitiu a necessidade da criação de um modelo educativo capaz de delinear estratégias que contemplem orientações comuns para uma educação que sirva para ajudar a aproximar os povos do mundo em vez de os fazer distanciar devido a fatores que visam interesses outros que não a compreensão, a paz, a liberdade, a igualdade, o respeito mútuo, a justiça social, a defesa do ambiente, tanto a nível local como nacional ou global.

Tanto assim é que “A Conferência Geral da UNESCO” (realizada em novembro de 1991) optou pela criação de “uma comissão internacional, encarregada de reflectir sobre “Educar e Aprender no século XXI”, cuja presidência foi entregue a Jacques Delors, antigo presidente da Comissão Europeia (Carneiro, 2008: 74). Para demonstrar a importância e a necessidade de um modelo de educação mais compatível com a nova visão de ensino aprendizagem que se quer para os tempos modernos, integraram essa comissão “catorze personalidades de todas as regiões do mundo, provindas de horizontes culturais e profissionais diversificados” (ibid.). O objetivo era recolher uma visão integradora e captar uma amostra representativa daquilo que é o mosaico intercultural que compõe o nosso planeta para uma melhor compreensão da realidade humana no universo e assim delinear estratégias de uma educação que sirva realmente a todos.

Do trabalho dessa comissão sairia um relatório publicado em Paris em abril de 1996, sob a tutela da UNESCO, que posteriormente daria lugar à obra intitulada “*Educação: Um Tesouro a Descobrir*” (Delors *et al*, 1996), assente em quatro pilares apelidados das “quatro aprendizagens para o futuro: *Aprender a Ser, Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Viver Juntos*” (Carneiro, 2008: 75) e considerados pelos integrantes da mesma comissão como sendo “as bases da educação” para o século XXI (p. 76). São esses quatro pilares que vão servir de esteio para o desenvolvimento de todo um conjunto de técnicas e estratégias destinadas a estimular os campos cognitivo, afetivo e comportamental do indivíduo, para que ele próprio seja capaz de construir a sua

aprendizagem e consciencializar-se de que a vida em sociedade só poderá ser vivida em pleno, se os seus membros forem capazes de se conhecerem a si próprios para poderem perceber e valorizar o “outro”. Esta forma de educar pressupõe a utilização de “uma metodologia inovadora baseada no desenvolvimento de competências que privilegiem a formação integral da pessoa”, para uma inserção plena e responsável no seu ambiente social (Cardoso, 2013: 44), seja esse ambiente de origem ou de acolhimento. Nesse caso, um modelo de educação que possa efetivamente servir à humanidade no seu todo só poderá ser uma educação intercultural, “que seja verdadeiramente um factor de coesão e de paz” e não uma fonte de conflitos ou de exclusão social. Na opinião de Delors *et al* (1996),

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 dele andam afastados, ou que o abandonaram, porque o ensino prestado não se adapta ao seu caso.

(Delors *et al*, 1996: 49)

Para isso são necessários professores com características próprias, mas acima de tudo, de professores com uma identidade, que saibam quem são, de onde vêm, quais são os seus padrões de referência social e cultural, para que possam perceber a sua própria história de vida e tentar perceber a história dos outros que se encontram à sua volta.

Nóvoa (1995) afirma que os professores constroem a sua identidade por referência a saberes (práticos e teóricos) mas, e sobretudo, por adesão a um conjunto de valores e atitudes, pelo que se torna necessária não apenas uma reconceptualização do sujeito e dos seus valores como a reconstrução das questões que implicam a formação docente. Nesse sentido, o mesmo autor aponta alguns aspetos do processo “identitário” dos professores que podem servir de referência para a revisão do sentido da sua formação. Esses aspetos são também identificados por Veloso e Mendonça (2006: 19-20) como sendo:

- *adesão*, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e valores;
- *ação*, porque na escolha das melhores maneiras de agir, jogam-se decisões do foro profissional e do foro pessoal;
- *autoconsciência*, porque em última análise tudo se decide no processo de que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação.

Entendido fica, portanto, que qualquer modelo de educação, para ser útil, credível, humana e inclusiva, necessita estar assente em fortes bases de sustentação que garantam a sua eficácia, eficiência e qualidade, e satisfaça as necessidades básicas e de desenvolvimento das populações-alvo, tendo no professor a trave mestra do processo. Desta forma, autores diferentes vêm apresentando perspectivas diferentes sobre o modelo de educação que se quer para o séc. XXI e sobre a forma como definem *os pilares de sustentação de uma educação* que possa ser inclusiva e integradora dos seus membros, e que trabalhe para o bem-estar e equilíbrio pessoal, moral, emocional e social dos cidadãos.

5.1.1 Na perspectiva de Delors et al

Conforme acima referido, Delors *et al* (1996) defendem que a educação para o século XXI deve centrar-se em quatro pilares de aprendizagem que constituem os conceitos fundamentais de todo o conhecimento que um indivíduo irá construir ao longo da sua vida (p. 77). Essas aprendizagens são identificadas como sendo: *aprender a conhecer* (a aquisição dos instrumentos que irão facilitar a compreensão dos conhecimentos e das realidades); *aprender a fazer* (a capacidade de agir sobre o meio em que se encontra envolvido); *aprender a viver juntos* (a capacidade de participação e cooperação com os outros em todas as atividades sociais e humanas); *aprender a ser* (saber integrar num todo harmonioso as três aprendizagens anteriores). Entendemos que uma simbiose entre esses pilares e uma dose generosa das competências comunicativas interculturais, *atitude* (ou seja a adoção de uma postura de abertura, curiosidade, humildade e flexibilidade em relação ao outro), *capacidades* (aquisição de novas ferramentas e novas formas de comunicar e de lidar com pessoas de diferentes culturas) e *conhecimentos* (visto que para compreender outra cultura é necessário, primeiro, conhecer as suas origens, os seus valores e a forma como esses valores se traduzem em comportamentos diferentes daqueles a que estamos habituados), (Carneiro, 2008; UNESCO, 2013), resultará certamente numa melhor capacidade de compreensão, interação, interajuda e solidariedade entre os aprendentes e, conseqüentemente, entre os povos e cidadãos do mundo.

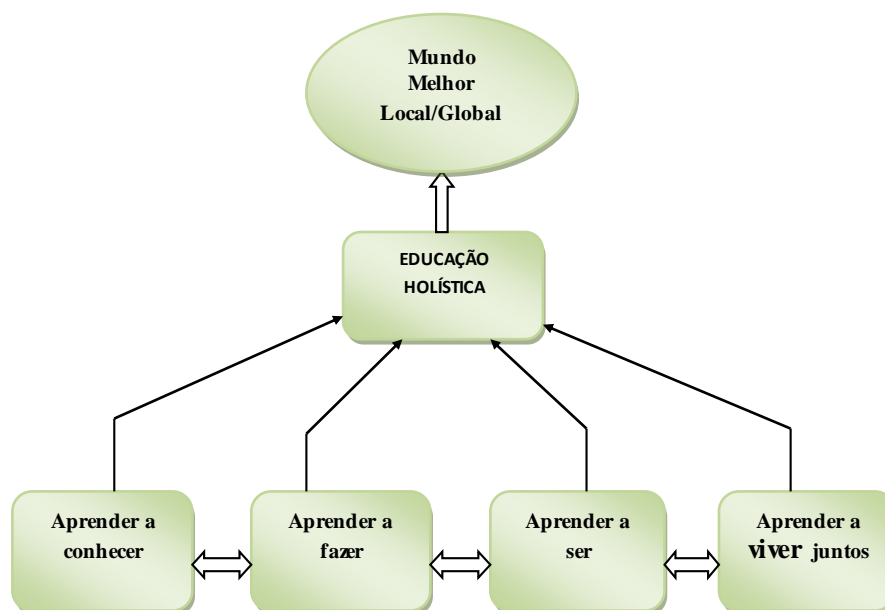
A organização dos pilares defendidos por *Delors et al* (1996) está delineada de tal forma que qualquer falha na sua ligação ou no seu funcionamento pode colocar em risco a estrutura de todo o edifício das aprendizagens, devido a estreiteza da relação de

interligação, interpermutação e intersustentabilidade que existe entre eles, visando a formação holística do indivíduo.

A figura que apresentamos a seguir representa o nosso mapa conceptual mental da interligação existente entre os pilares de aprendizagem delineados como suporte da educação para o século XXI, na perspectiva de Delors *et al* (1996), numa lógica ascendente de racionalidade e de abrangência.

Figura: 5.1

Árvore das aprendizagens para a educação do século XXI.



Fonte: Inspirado nas teorias de Delors *et al* (1996).

a) Aprender a conhecer

Neste pilar se concentra uma grande responsabilidade na medida em que está assente no raciocínio lógico e dedutivo, na memória e na compreensão dos factos e conhecimentos, na capacidade cognitiva da mente humana em todas as suas dimensões. Visa não apenas a aquisição de saberes diversos e codificados, mas igualmente o domínio dos instrumentos que conduzem a esses saberes, seja de que natureza forem. E aprender é um processo que se encontra aberto para toda a vida, em constante evolução, transformação, enriquecimento e adaptação. Portanto, exige professores com capacidade e vontade de despertar nos alunos a curiosidade, a criatividade, o espírito crítico, o desejo de descobrir,

de compreender, de construir, de alcançar, de querer saber e de aprender cada vez mais e melhor. Os próprios professores têm de ser portadores dessas características de forma a estarem atentos e sensíveis às necessidades dos seus alunos, suas forças e fraquezas, seu ritmo de aprendizagem, suas diferenças pessoais e culturais, sua forma de ver e de perceber as realidades, que pode ser múltipla, num mesmo contexto de aprendizagem. Logo, os professores têm de estar preparados para atender a essa multiplicidade de raciocínios e pontos de vista e capazes de proporcionar metodologias adequadas e facilitadoras da compreensão e da aprendizagem, que sejam alavancadoras de novas aprendizagens e não castradoras do pensamento crítico e criativo. Segundo Delors *et al* (1996: 78-79), este conceito de competência docente é aplicável a qualquer aprendente, de qualquer idade, em qualquer nível de ensino, em qualquer lugar e em qualquer estágio da sua formação. Os professores precisam aprender a ensinar os seus alunos a voar com firmeza, em vez de lhes cortar as asas por medo ou insegurança. Todos, professores e alunos, devem aprender a conhecer e aprender a aprender para melhor poderem *agir* (conforme igualmente sugerido por Banks, 1998). No entanto, há que reconhecer que existe cada vez mais a necessidade de saber distinguir o essencial do trivial, o principal do secundário, sob pena de, ao não fazê-lo, não sermos capazes de gerir e/ou de processar a torrente de informação que nos chega a toda a hora e em todo o lugar, o que poderá produzir um efeito completamente oposto ao do objetivo que pretendemos alcançar.

b) Aprender a fazer

O *aprender a fazer* está intimamente ligado ao *aprender a conhecer*, mas virado para o saber prático do conhecimento. Aqui entra o chamado *know-how* ou a *performance* do indivíduo, que consiste em saber utilizar de forma competente e eficaz os conhecimentos que assimilou ou que construiu na fase anterior de aprendizagem. É o momento de poder mostrar as suas competências seja através do poder de comunicação, da capacidade de trabalhar em equipa, de gerir, mediar ou resolver conflitos, seja na execução de tarefas específicas que exigem o conhecimento prático das aprendizagens, ou na relação com o outro diferente de nós. Delors *et al* (1996: 80) são de opinião que “as aprendizagens devem evoluir e não podem mais ser consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não é de desprezar”. Aqui entra a força da globalização que exige que os conhecimentos hoje sejam cada vez mais partilhados, especializados e atualizados e não restringidos ao conceito de

espaço ou de tempo. O profissional tem de ser capaz de saber aplicar os seus conhecimentos em qualquer lugar, em qualquer momento ou em qualquer situação. Mas atenção! O saber fazer não pode restringir-se à esfera prática das tarefas sem nenhuma preocupação para com o mundo que nos cerca. A cultura geral sempre foi e continua a ser considerada uma forte componente da nossa formação como pessoa, como profissional e como cidadão ecuménico, se não quisermos ser tragados pelo desconhecimento e pela ignorância do mundo em que vivemos. Aprender a fazer fazendo, mas não se autoisolando.

c) Aprender a ser

De acordo com Delors *et al* (1996), a Comissão Internacional encarregue de refletir sobre Educar e Aprender no século XXI defendeu desde o início que “a educação deve contribuir para o desenvolvimento completo da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade” (p. 85). E acrescentam que, “todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida” (p. 86). A *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* realizada na Tailândia em março de 1990, sob o auspício da UNESCO, já tinha defendido que à cada pessoa – criança, jovem ou adulto – devem ser garantidas as condições necessárias para que possa aproveitar as oportunidades de aprendizagem, uma vez que a satisfação dessas necessidades básicas confere aos membros de uma sociedade não apenas a possibilidade de promover o seu desenvolvimento, mas também de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio ambiente, e de ser tolerante para com os outros (UNESCO, 1998: 3). Essa mesma Declaração defende igualmente que às crianças deve ser proporcionada uma educação adequada e de qualidade tendo em conta que os alicerces para a *qualidade, equidade e eficácia* da mesma são construídos na primeira infância.

Portanto, “mais do que nunca a educação parece ter, como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem tanto quanto possível, donos do seu próprio destino” (Delors *et al*, 1996: 86). Aqui a educação

para os valores tem muita relevância na ótica da formação pessoal e social do indivíduo, capacitando-o a atuar de forma civilizada, consciente e construtiva na sociedade de que faz parte. E essa necessidade ganha maior força e pertinência se tivermos em conta o aspeto multicultural e diverso que caracteriza as sociedades dos nossos dias.

d) *Aprender a viver juntos*

Os autores em questão consideram que “esta aprendizagem representa, hoje em dia, um dos maiores desafios da educação” (Delors *et al*, 1996: 83). Mas esta tarefa parece um pouco dificultada não apenas pelas demonstrações de preconceito, estereótipo, hegemonia e xenofobia ainda existentes nas sociedades, mas ainda pelos efeitos da globalização visíveis no clima de concorrência desmedida intra e internacional que tem aumentado o individualismo e o egocentrismo e a luta pelo poder económico a vários níveis. No entanto, o *aprender a viver juntos*, mais do que uma necessidade, tornou-se um imperativo do século XXI. Aprender a conviver com indivíduos de espaços e culturas diferentes, a compreendê-los, a respeitá-los, a participar em projetos comuns, a construir o sentimento de comunidade e de pertença são pressupostos sem os quais não se consegue viver interculturalmente. É um apelo à revalorização do ser humano com as suas características humanas: respeito, humildade, honestidade, generosidade, compreensão, solidariedade.

Há quem considere que o *aprender a ser* constitui o pilar mais importante dos quatro, porque encerra em si os outros três. Mas na nossa opinião, o “*Aprender a Viver Juntos*” deve ser considerado o pilar fundamental para a vida em sociedade por ser aquele que na verdade aglutina em si os outros três pilares, apesar de estarem todos interligados e interdependentes. Convém, no entanto, realçar que estamos a falar de um processo longo e complexo, sujeito a avanços e recuos, que necessita de muito diálogo e de muita cedência tanto transversal como verticalmente e que tem, por isso, de ser construído paulatinamente e ao longo da vida, na base da ética, dos valores e do respeito mútuo. Mas é *um desafio que se impõe*, pois torna-se imperioso a formação de um cidadão do mundo que seja solidário e capaz de circular livremente no seio de outras culturas, sem medo nem receio do desconhecido, do diferente, mas em busca do humano, do relevante, do indispensável. E é indispensável que a educação contribua para o desenvolvimento integral e global do ser humano.

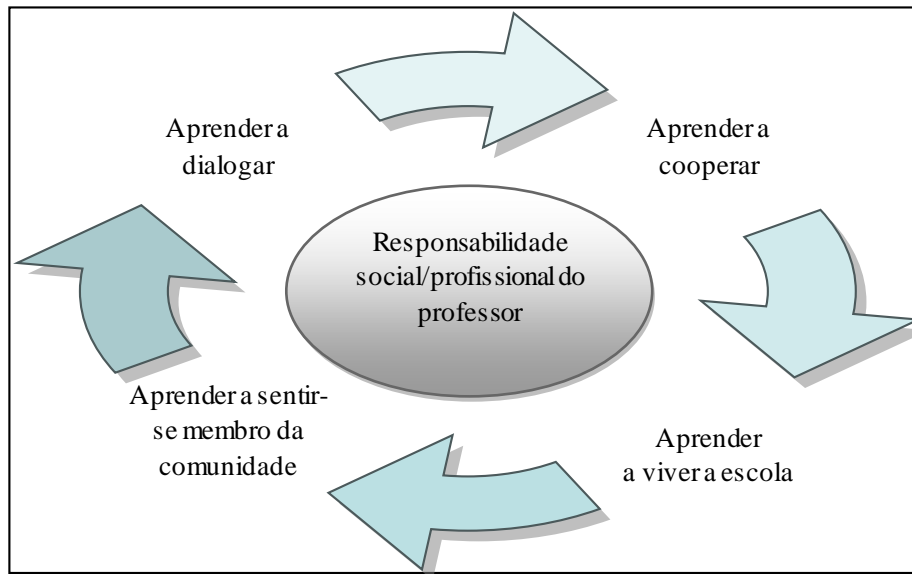
5.1.2 Na perspectiva de Perrenoud

Se na perspectiva de Delors *et al* (1996) a preocupação está mais direcionada para a aprendizagem por parte dos alunos, a perspectiva de Perrenoud (1999) está mais centrada na aprendizagem por parte dos professores, de forma a ajudá-los a desenvolver a construção de uma *nova atitude* profissional que possa influenciar positivamente aquilo que se quer como educação para o século XXI. A questão da necessidade de uma nova atitude já é preocupação demonstrada e referida por vários outros autores e investigadores da área da educação ou afim, entre os quais podemos citar Zabalza (2000: 45), Alarcão (2001: 8-9), Baumel (2004: 159), Mia Couto (2005: 3), Jordão (2009: 16). Para Perrenoud (1999), é fundamental que também o professor do século XXI desenvolva um conjunto de aprendizagens consideradas essenciais tanto para a prática didático-pedagógica quanto para a prática reflexiva “na perspectiva da profissionalização” (p. 11). Considera ainda que, para se ter professores competentes, reflexivos, eficazes, engajados e comprometidos com a sua profissão e com uma postura de participação ativa e crítica em relação à situação socioeducativa e político-social do seu meio, em oposição à uma postura de apatia, de comodismo, de não envolvimento e de passividade frente às adversidades que vão enfrentando no seu dia-a-dia dentro e fora da escola, devem ser convenientemente preparados. E essa preparação deve ser feita com base em quatro critérios essenciais que irão constituir os quatro pilares da educação na ótica da formação docente. São eles: *aprender a cooperar e a atuar em rede; aprender a viver a escola como uma comunidade educativa; aprender a sentir-se membro de uma verdadeira profissão e responsável por ela; aprender a dialogar com a sociedade* (p. 12).

A Figura 5.2 abaixo apresentada tenta fazer uma síntese dos critérios essenciais para a formação de docentes para o séc. XXI, na ótica de Perrenoud (1999).

Figura: 5.2

Os quatro critérios de aprendizagem na ótica da formação docente.



Fonte: Inspirado nas teorias de Perrenoud (1999).

a) Aprender a cooperar e a atuar em rede

Este critério concebe o trabalho docente como uma atividade exercida em cooperação com os pares, em que os professores vão desenvolvendo estratégias, criando e inventando mecanismos para uma aprendizagem de sucesso, mas de forma interligada e interdisciplinar. Só que, ao contrário do conceito de trabalho docente cooperativo que existia no passado e que exigia uma sincronização de espaço e de tempo para análise e discussão de matérias comuns, hoje as novas tecnologias constituem uma via de libertação profissional em que o conceito espaço-tempo deixa de ter relevância. Fuks (2000: 1) argumenta que “Trabalhar mudou! O surgimento do telégrafo, em meados do século XIX, eletrificou a comunicação. Abriu caminho às novas formas eletrônicas de telecomunicação que invadiram casa e trabalho na chegada do século XXI”. Assim, “o progresso científico-tecnológico alcançado durante este período em todas as áreas do conhecimento humano, mais especificamente os avanços na tecnologia de transporte, comunicação e informação, mudou a maneira de viver e o modo de trabalhar da humanidade” (ibid.). Segundo o mesmo autor, “as tecnologias disponíveis realizam (aqui e agora) o antigo sonho da ubiquidade, pois a matéria-prima do trabalho intelectualizado – a informação – é suscetível, por sua natureza, da máxima descentralização em tempo real” (Fuks, 2000: 2).

O que significa que um espaço físico comum para o trabalho deixou de constituir qualquer obstáculo à organização e realização das tarefas, e um horário rigidamente sincronizado já não constitui uma exigência real.

E o mesmo se passa em relação à educação. Os professores não necessitam mais de estar reunidos à volta da mesma mesa para trabalharem de forma colaborativa, interativa, intercomunicativa e partilhada. O conceito de espaço e de tempo deixou de ser um impeditivo à realização de tarefas comuns porque, independentemente do local ou da hora, tornou-se possível trabalhar em rede. As novas tecnologias vieram encurtar distâncias e assincronizar o tempo. Fuks (2000: 2) defende que, “virtualmente libertas de prédios, salas e carteiras, pessoas buscam, na tecnologia, ambientes que propiciem seus novos relacionamentos, marcadamente assíncronos”, daí uma das grandes vantagens de se transformar as novas tecnologias em parceira por excelência da atividade docente.

Assim sendo, Perrenoud (1999) aconselha a que os professores aprendam a tirar o maior proveito das novas tecnologias em benefício da sua profissão e que os programas de formação de professores tenham em conta essa nova realidade para que possam ser trabalhadas “representações da cooperação” e forjados instrumentos de combate à sua obstaculização, com vista a encontrar formas mais apropriadas para a sua eficiente utilização (p. 12).

No entanto, é bom não esquecer que, por mais aliciantes, inovadoras e economizadoras que as propostas possam ser, existe ainda um elevado número de pessoas à volta do mundo, professores incluídos, para as quais o acesso às novas tecnologias é ainda uma realidade inexistente ou muito limitada e que não conseguem beneficiar das vantagens inerentes ao mundo virtual e suas enormes potencialidades. Desigualdades económicas geram desigualdades na educação. Há, por isso, que encontrar formas alternativas que permitam debelar essas insuficiências.

b) Aprender a viver a escola como uma comunidade educativa

Esta constitui sem dúvida uma aprendizagem de importância vital na formação dos professores. Para que possa ter lugar essa nova atitude e visão que se pretende por parte dos professores e educadores, é imprescindível encarar a escola com outros olhares. A escola precisa ser vista como uma comunidade educativa da qual fazem parte vários

intervenientes: professores, alunos, pais/encarregados da educação, comunidade, autoridades educativas, religiosas e políticas. Longe vai o tempo em que o conceito de escola se circunscrevia à ideia de salas de aula, quadros negros, giz, livros, cadernos, lápis, onde os professores iam ensinar e os alunos iam aprender. Muitas vezes era um sítio pouco acolhedor, frio e distante da vivência dos alunos que acolhia. Caride (2000), por exemplo, não faz separação entre *escola e comunidades* [de aprendizagem ou sociológicas]. Pelo contrário, na sua teorização, *escolas e comunidades* aparecem de mãos dadas e são vistas como “*lugares de encontro*, favorecedores da conversação, da integração e da promoção das pessoas” (p. 173). Por outras palavras, esses sítios passaram a evidenciar o seu lado humano e a demonstrar preocupação para com a interação entre seres humanos.

Caride (2000) afirma que, no seu contexto próprio, “as *escolas e as comunidades* se constituem e se instituem nas suas respectivas singularidades como espaços de trânsito entre a família e a sociedade, procurando referendá-las no seu duplo (e paradoxal) propósito de estabilização e de mudança social”, o que poderá ser feito, por exemplo, “através da fixação de valores, normas, atitudes e hábitos que regulam a convivência social conforme a um determinado projeto cívico-moral” (p. 173). As funções da escola na atualidade exigem uma maior articulação prática entre os fins da educação e os projetos da sociedade resultando assim numa maior coesão, maior integração e maior justiça social. Daí a preocupação demonstrada por Perrenoud (1999) ao defender que os professores de hoje devem aprender a viver a escola como uma *comunidade educativa* que pertence a todos os que nela estão envolvidos e que deve por isso ser defendida, acarinhada e valorizada por todos, para que possa desempenhar com sucesso as funções que a sociedade lhe conferiu. Para isso, torna-se necessária uma partilha democrática de tudo o que enforma a escola, seu funcionamento e sua gestão, repartindo proporcionalmente todos os benefícios, riscos e responsabilidades do poder. Mas para transformar a escola numa “comunidade educativa relativamente democrática, é preciso formar os professores nesse sentido, prepará-los para negociar e conduzir projetos, dar-lhes as competências para um entendimento relativamente sereno com outros adultos, inclusive com os pais” (Perrenoud, 1999: 12). O professor deve sentir-se parte da sua comunidade educativa e desenvolver o sentimento de pertença dessa comunidade, evitando que se transforme

apenas num local onde vai prestar um serviço para ter direito a uma remuneração no final do mês.

c) Aprender a sentir-se membro de uma verdadeira profissão e responsável por ela

Neste aspeto, o que se nota nos nossos dias é uma preocupante apatia por parte de muitos professores para com a sua classe e profissão. Falta coragem, falta vontade, falta interesse, falta determinação para assumir os problemas que gravitam à sua volta, que afetam o seu quotidiano profissional, mas que aparentemente passam ao lado como se não lhes dissessem respeito. Os professores podem até reclamar, protestar um pouco, mas sempre de forma tímida e nos bastidores, porque ninguém quer dar a cara para não sofrer revanchismo. É o mesmo que dizer que os professores passaram não a viver, mas a sobreviver, tentando salvaguardar o seu posto de trabalho. O tal professor “sobrevivente” referido por Cardoso (2013). Zeichner (1998) também afirma que é apenas em períodos de crise (especialmente políticos ou laborais) que alguns professores ousam levantar a voz para fazer alguma reivindicação. Em muitos países em desenvolvimento os professores não só estão constantemente a ser vigiados e censurados politicamente, como também criam eles próprios uma postura de autocensura e de não envolvimento, para a sua própria segurança. É a lei da sobrevivência. Os professores que deveriam ser os guardiões e fiscalizadores da atuação da sociedade que constroem, em termos de justiça social, atitudes e valores para a cidadania, são os primeiros a demitirem-se da sua função. *Que resolvam os outros porque isso não me diz respeito, pensam!* Na verdade, um professor ativo, atento e reivindicativo (não obstaculizador do sistema) tem sempre um preço a pagar principalmente quando se trata de países pobres e/ou não democráticos.

Portanto, o professor tem de, antes de mais, saber respeitar-se e valorizar-se para poder ganhar para si o título de Professor. Muitos investigadores defendem que não existe neutralidade no ensino. O professor tem de posicionar-se perante si mesmo, perante a comunidade educativa e perante a sociedade. É o primeiro passo para *sentir-se membro da sua profissão e responsável por ela*, conforme sugere Perrenoud (1999). O resto virá com formação e aprendizagem, que devem ser permanentes e ao longo da vida, no que diz respeito ao exercício da sua profissão. No tocante ao reconhecimento da importância da profissão docente por parte da sociedade, já se tinha feito referência à opinião de Borges (2006: 492) quando diz que, “*Não há prémio Nobel para professores*”. E faz lembrar que,

“contrariamente ao que se passa no mundo do desporto, no da política ou das artes, [no da literatura], o ensino não é, habitualmente, propício à eclosão de vedetas, o que é tanto mais verdadeiro quanto mais “baixo” é o estádio do sistema de escolaridade em que os professores exercem”. O professor trabalha pelo seu profissionalismo e para os seus alunos, para a sua comunidade.

d) Aprender a dialogar com a sociedade

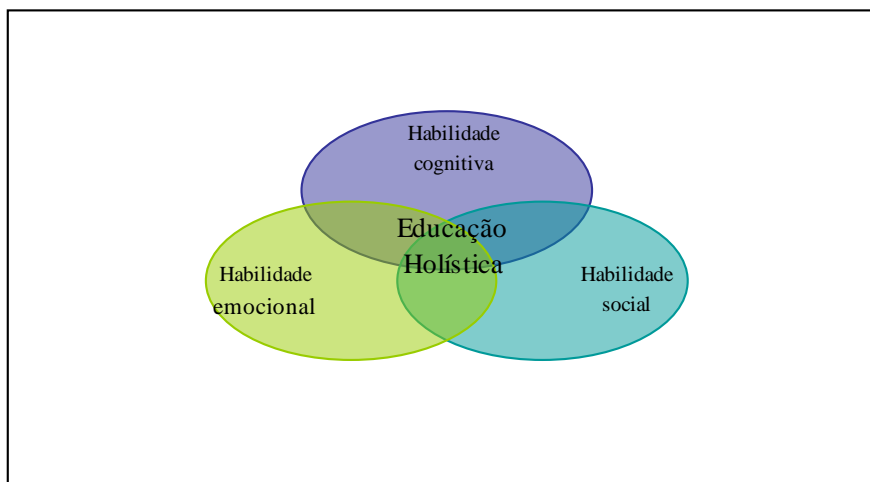
A cultura dialógica é talvez um dos grandes défices da educação. Diálogo transversal, na vertical e intercultural. Diálogo entre pares, entre docentes e discentes, entre docentes e a administração, entre a escola e as autoridades educativas que tutelam a área, entre a escola e a sociedade. Fala-se muito em diálogo, mas pratica-se muito pouco diálogo. Normalmente esse termo é utilizado quando surge alguma situação ou ameaça de rutura, quando na verdade o diálogo deveria ser utilizado como estratégia para evitar ou prevenir essas situações. Perrenoud (1999: 12) aconselha a que os professores se interessem, se envolvam em debates sérios sobre as políticas educativas do seu meio. E explica que “envolver-se, é em princípio, interessar-se, informar-se, participar do debate, explicar, mostrar”. Mas não somente a nível teórico. O professor deve também envolver-se em projetos práticos da comunidade e para a comunidade, ajudando, assim, não apenas a educar o cidadão, mas também a melhorar a sua qualidade de vida e bem-estar social. Portanto, o professor deve ser um agente útil, ativo e proactivo ao serviço da sua comunidade.

5.1.3 Na perspectiva de Chalita

Gabriel Chalita é professor, escritor e investigador na Pontifícia Universidade Católica de S. Paulo, com uma formação multifacetada em diversas áreas do conhecimento e do saber (educação, direito, comunicação e semiótica, filosofia, política). Mas é na educação que encontra a sua área de eleição, procurando apoiar especialmente pais e educadores que se encontram, segundo o autor, cercados por duas instituições que há muito pedem socorro: *a família e a escola*. E acredita que para se relançar as bases de uma educação que seja humana, congregadora de valores e construtora de um futuro melhor, “*a solução está no afeto*” (Chalita, 2001: Título). O autor define então o que considera ser *os três pilares*

dessa educação: “a *habilidade cognitiva*, a *habilidade social* e a *habilidade emocional*, [sendo que] uma não pode estar dissociada da outra” (p. 191).

Figura: 5.3
Os pilares da educação na perspectiva de Chalita.



Fonte: Inspirado nas teorias de Chalita (2001).

a) A habilidade cognitiva

Na ótica de Chalita (2001), a *habilidade cognitiva* trata do aspeto da absorção do conhecimento e da forma de trabalhá-la para tornar-se eficiente e significativa. Não se trata de uma visão redutora e compartimentada da cognição. Trata-se de uma cognição preocupada tanto com a seleção dos conteúdos a serem ensinados quanto com a sua adequação a cada nível escolar, visando a formação do cidadão como um todo harmonioso e não apenas de competências para o mercado do trabalho. De outra forma, defende o autor, o conhecimento ficaria velho e desatualizado. Assim, a base de formação de um indivíduo tem de ser ampla e universal, baseada na ótica interdisciplinar do desenvolvimento humano. Os conhecimentos apoiam-se uns nos outros, conduzem uns a outros. O bom profissional não pode sentir-se nunca acomodado, deve estar sempre disponível e predisposto a aprender (Chalita, 2001: 194-195).

b) A habilidade social

A *habilidade social* entra na esfera das relações interpessoais e humanas. A vida em sociedade é fundamental para que o ser humano possa desenvolver-se de forma humana e

interativa, embora se reconheça que as relações humanas sejam difíceis, às vezes complicadas e desgastantes. Mas as sociedades são por si próprias complexas, diversas e multifacetadas e as relações interpessoais têm de ser construídas a vários níveis: familiar, escolar, profissional, social, afetivo, político; eventual ou duradouro, conforme a situação ou as necessidades. “Não existe momento de nossa vida em que não estejamos nos relacionando com alguém” (Chalita, 2001: 212). Chalita acrescenta ainda que “vivemos num mundo de incluídos e excluídos [...] em que a minoria rica só se importa com a maioria miserável quando é atingida, quando é vítima de violência, de insulto, ou vê risco para o seu patrimônio” (p. 213). Nisso os pais envidam todos os esforços para proteger os filhos construindo à sua volta redomas de proteção (condomínios fechados e distantes, muito luxo, segurança absoluta, transporte à prova da violência) para não terem de conviver com a miséria. Mas não se preocupam em prepará-los para a vida, para a convivência com a diversidade, com as desigualdades sociais. Assim sendo, torna-se tarefa da escola preparar crianças, adolescentes e jovens para a convivência numa sociedade plural e diversa, onde o autor destaca alguns princípios como o da *solidariedade* (enquanto sentimento de partilha, de troca, de doação, de recompensa, de entrega, de lealdade para com o outro) como um dos fundamentos básicos de convivência social (p. 216). Mas não se deve confundir solidariedade com assistencialismo que coloca o indivíduo deliberadamente sob a dependência de outrem, em muitos casos ferindo-o de morte na sua dignidade e quartando a sua liberdade.

c) A habilidade emocional

Na perspectiva de Chalita (2001: 232), “o grande pilar da educação é, sem dúvida, a *habilidade emocional*. Não é possível desenvolver a habilidade cognitiva e a habilidade social sem que a emoção seja trabalhada”. Mas é um processo que requer paciência uma vez que as coisas não mudam de uma hora para a outra. A habilidade emocional aparece assim como um grande desafio para o educador contemporâneo, qualquer que seja esse educador (professor, pais, gerente de uma empresa, presidente de uma associação, dirigente político, etc.). Essa habilidade não reduz o aluno a um ser ingênuo, passivo ou subserviente. Pelo contrário, ajuda-o a controlar as suas emoções, a lutar para o que quer de forma disciplinada, mas assertiva; ensina-o a agir corretamente de forma que a emoção não cegue a razão; ensina-o a impor os seus próprios limites; ensina-o a respeitar o outro e as emoções do outro (ibid., p. 256). Para Chalita (2001), pensar a educação é pensá-la

também na escola, pensá-la em função do aluno que é o maior interessado. “É preciso que se comece a questionar o tipo de aluno que uma escola quer formar para que se decidam em conjunto as habilidades que precisam ser trabalhadas” (p. 261). Eis a razão por que este autor considera o professor *a alma da educação*, *a alma da escola*, o sujeito mais importante na formação do aluno: o professor referencial, o professor mestre, o professor companheiro, o professor amigo, o professor guia, o professor educador, o professor humano, o professor criativo e dinamizador. É desse professor que estamos a falar porque é desse professor que a sociedade precisa.

5.1.4 Na perspectiva de *Byram e Zarate*

O professor Michael Byram aparece aqui como um dos grandes investigadores na área da educação, mais virado para a didática do ensino de línguas estrangeiras. O seu trabalho de investigação nessa área tornou-se de particular relevância quando em 1991 foi convidado a integrar um grupo de trabalho para a produção de um artigo que viria eventualmente a ser o gérmen do conhecido Quadro Europeu Comum de Referência para o Ensino das Línguas: Aprendizagem, Ensino e Avaliação (QEER). O QEER viria a ser publicado em 2001 em resultado do trabalho produzido por uma equipa multidisciplinar formada por representantes de todos os Estados-membros do Conselho da Europa, “no âmbito do Projecto “Políticas Linguísticas para uma Europa Multilíngue e Multicultural” (Conselho da Europa, 2001: 7- 9).

O referido instrumento foi concebido com a finalidade de introduzir mudanças significativas na pedagogia e na didática do ensino das línguas nos países membros do Conselho da Europa, apresentando objetivos, orientações e critérios a serem utilizados na aprendizagem, ensino e avaliação das línguas, numa perspectiva intercultural, com vista a “promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura” (p.19). O QEER acabou por ter impactos não apenas a nível da Europa, mas também a nível mundial, pois passou a ser visto como o modelo que melhor servia para os desafios dos novos tempos e para a promoção do multi/interculturalismo a nível global.

A valiosa contribuição prestada por Byram neste contexto prende-se com o facto de conjuntamente com Zarate terem concebido um modelo de ensino aprendizagem de línguas estrangeiras, conhecido em 1994, onde identificam quatro pilares fundamentais para o ensino aprendizagem das línguas – *les savoirs: saberes, saber aprender/fazer, saber ser, saber compreender*, aumentados para cinco *savoirs* em 1997. O novo modelo apresentado por Byram (1997) introduz o *saber engajar-se* como sendo o quinto dos *savoirs* (Byram, 1997: 324). A finalidade era especificar os objetivos que pudessem ser utilizados na planificação e avaliação do ensino de línguas e ajudar os professores a melhor selecionar e organizar os seus conteúdos de forma a incorporar competências interculturais nas suas metas pedagógicas.

Um aspeto inovador desse modelo de Byram e Zarate (1994) foi a introdução da figura do chamado “*intercultural speaker*” (*mediador intercultural*), com a função de mediar a comunicação entre interlocutores de línguas e culturas diferentes no sentido de facilitar a compreensão, promover a interação e evitar mal-entendidos. Foi igualmente introduzido o conceito de *competência intercultural* (Byram, 1997: 326) com o objetivo de definir as habilidades necessárias para que um aprendente de uma língua estrangeira possa tornar-se competente nessa língua, na perspetiva da comunicação e do entendimento entre culturas.

Tal facto constitui um marco significativo no ensino aprendizagem de línguas estrangeiras uma vez que veio contrapor o mito interiorizado durante muito tempo, até por professores de línguas, de que o falante de uma língua estrangeira tem de ser um fiel imitador do falante nativo. Entendemos que, ser capaz de comunicar eficazmente (isto é, de ter uma boa performance comunicativa) e ser um bom imitador do falante nativo, são conceitos marcadamente diferentes. O objetivo fundamental da aprendizagem de uma língua não é a procura da perfeição nativa, mas sim a capacidade de comunicação intercultural e multilingue para a compreensão entre os povos.

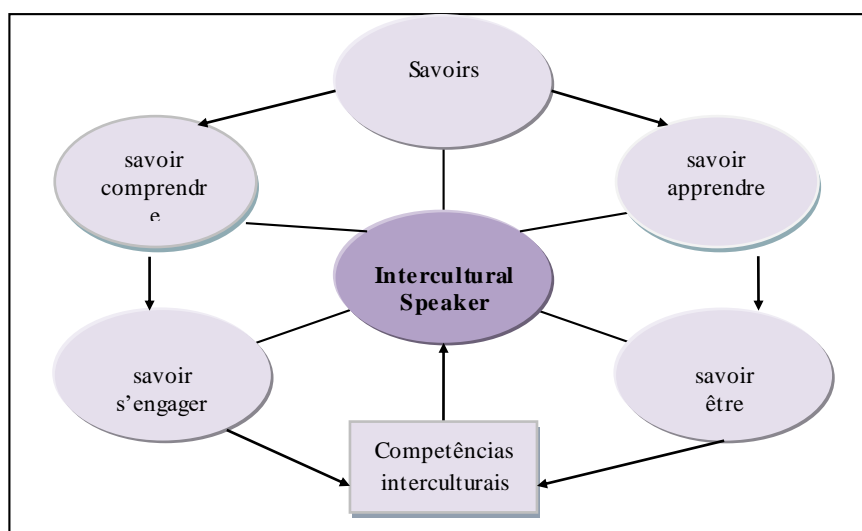
No mundo em que vivemos, torna-se inevitável essa interligação comunicativa entre a globalização e a diversidade e os especialistas e profissionais da educação estão conscientes disso. Sequeira (n.d.) advoga que, se pretendemos de facto que os aprendentes de uma língua desenvolvam uma competência comunicativa intercultural, há que investir em metodologias, programas, objetivos, recursos e estratégias que os ajudem a adquirir “competências específicas” conducentes ao “domínio intercultural” (p.6). Essa é a tese

defendida por Byram (2009) quando afirma que, “[...] isto significa que os professores de línguas devem planificar as suas aulas de modo a incluir objetivos, materiais e métodos que permitam desenvolver capacidades específicas relacionadas às competências interculturais” (in Sequeira, n. d., pp. 6-7). Byram (2011: 20) lamenta que, “o facto de uma melhor compreensão da competência intercultural proporcionar uma melhor compreensão dos seres humanos e do seu potencial é muito menos referido, mas mesmo assim igualmente importante”. E cita um pequeno excerto do Curriculum Nacional Inglês para exemplificar que, “competências linguísticas e compreensão intercultural são uma parte essencial do ser-se um cidadão. As crianças desenvolvem uma maior compreensão das suas próprias vidas em contextos que permitem compreender a vida dos outros. Aprendem a olhar para as coisas sob uma outra perspetiva” (ibid.).

A Figura 5.4 abaixo pretende demonstrar a interligação existente entre as competências comunicativas interculturais e a capacidade de comunicação por parte de um indivíduo detentor dessas competências (intercultural speaker), na perspetiva de Byram e Zarate.

Figura: 5.4

Competências comunicativas interculturais



Fonte: Inspirado nas teorias de Byram e Zarate (1994); Byram (1997).

De um modo geral, os pilares de aprendizagem concebidos por Byram e Zarate (1994) são (em quase tudo) semelhantes aos pilares posteriormente defendidos por Delors *et al* (1996), mas mais especificamente orientados para o ensino das línguas, o que não significa que não tenham uma abrangência transversal e interdisciplinar na sua essência.

São os conhecimentos científicos que um indivíduo precisa dominar numa determinada área do saber (*o saber*); é a capacidade de aplicação prática desses conhecimentos em situações da vida real para a resolução de problemas do quotidiano (*o saber-fazer*); é a adoção de atitudes e comportamentos que conduzam o indivíduo a um saber estar saudável em qualquer ambiente ou contexto social (*o saber-ser/estar*); é o saber escutar, compreender e interagir com o *Outro* diferente do *Eu*, em defesa de uma convivência harmoniosa e para a cidadania, tanto a nível local como internacional ou global (*o saber-compreender/saber-engajar-se*). O facto de o diagrama acima apresentado estar construído em três códigos linguísticos diferentes (francês, inglês, português) constitui estratégia deliberada para demonstrar essa interligação linguística e intercultural existente no mundo real.

5.2 Educação como motor de desenvolvimento social e humano

Talvez uma das expressões mais utilizadas nos tempos que correm seja o termo “desenvolvimento”. Fala-se muito em desenvolvimento, desenvolvimento social, desenvolvimento humano, desenvolvimento tecnológico, desenvolvimento científico, desenvolvimento económico, desenvolvimento sustentável, desenvolvimento com/sem equidade. Para um estudioso, esse tipo de reflexão visa analisar a dinâmica de transformação de uma sociedade/nação, procurando descobrir pontos de convergência entre a necessidade da promoção do bem-estar social e humano das populações e as respetivas estratégias de produção de rendimento e sustentabilidade económica, de preferência em sintonia com os avanços registados na área da ciência e da tecnologia, sem descurar a problemática da preservação do ambiente que se tornou tema de referência obrigatória na pauta de discussão à qualquer nível de gestão, local, regional ou nacional.

Mas para o cidadão comum, para o profissional, para o homem de negócios, para o político, para o dirigente (seja a que nível for) os discursos/interesses e as prioridades nem sempre demonstram uma perspetiva convergente na forma de encarar a problemática do desenvolvimento social e humano. O *cidadão comum* estará mais preocupado com a sua situação social e o seu bem-estar pessoal e familiar (em termos de emprego, habitação, saúde, sustento, educação, acesso aos bens de primeira necessidade, segurança e tranquilidade); o *profissional* estará inquieto sobre as suas condições de trabalho, os materiais de que necessita para exercer da melhor forma a sua profissão, o salário que

aufere ao fim do mês (incerto ou insuficiente); *o homem de negócios* estará mais preocupado em descobrir novas oportunidades de negócio e investimento e a forma como fazer aumentar o seu capital e respetivo rendimento pessoal/familiar; *o político* estará provavelmente mais preocupado com estratégias e mecanismos que façam alargar a sua margem político-partidária junto do eleitorado, do que com as pessoas em si; *o dirigente* estará muitas vezes mais preocupado em manter a sua posição, poder, no seu local de trabalho, do que propriamente em ajudar a resolver os problemas sócio laborais dos seus colaboradores. Porém, o homem não vive sozinho. Vive em sociedade. E a sociedade tem necessidades e exigências que acompanham a dinâmica do tempo e das transformações que vão acontecendo a nível geral. Por outras palavras, desenvolvimento não pode ser dissociado do contexto social e global em que o indivíduo se encontra inserido.

É neste contexto que surge o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), criado em 1965 e com sede em Nova Iorque, com o mandato de promover o desenvolvimento humano e eliminar a pobreza no mundo, e que vem operando nos 166 países onde tem representação. O PNUD elege a pessoa humana como centro do desenvolvimento, trata da promoção das suas potencialidades e do seu bem-estar pessoal e social, em conformidade com o estipulado no Art.º 22 e seguintes da Declaração dos Direitos do Homem (1948). Daí o facto de ter desenvolvido dois importantes instrumentos que são utilizados como indicadores para avaliar o nível de desenvolvimento humano de cada país a nível mundial: o *Índice de Desenvolvimento Humano* (IDH) e o *Índice de Pobreza Humana* (IPH). No caso do IDH, as áreas de incidência para a avaliação desse indicador de desenvolvimento são: *saúde* (medida pela esperança de vida à nascença); *educação* (medida pela taxa de alfabetização de adultos e pela taxa de escolarização bruta combinada do ensino primário, secundário e superior, bem como pelo nível de escolaridade obrigatória); *nível de vida* (medido pelo PIB per capita em dólares).⁶ Parte-se do pressuposto de que “factores como a educação, a saúde e a fertilidade, entre outros, ao contribuírem para a melhoria do capital humano, são eles próprios pré-requisitos do crescimento económico” (Tolentino, 2007: 87).

Sendo a educação considerada um dos indicadores-chave do desenvolvimento humano à escala mundial, deter-nos-íamos por instantes neste ponto, para uma breve reflexão sobre

⁶ Cf. PNUD (2004b). Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, IDH.

esse vetor enquanto eixo estratégico de desenvolvimento social e humano, partilhando da tese irrefutável de que a educação assumiu, efetivamente, formas, dimensões e funções inteiramente novas na sociedade contemporânea, conforme advogam Tolentino (2007: 108) e outros estudiosos da modernidade.

Segundo a investigadora Cláudia Neves (2005: 53), as novas condições políticas, económicas, sociais, educativas e culturais que passaram a caracterizar o novo mundo “levaram as Nações Unidas a promover, durante a década de 90, uma série de cimeiras e encontros para debater e reflectir sobre as enormes transformações que as sociedades estão a ser alvo”. Esses encontros incidiram particularmente sobre questões fundamentais para o bem-estar da humanidade, tais como “a situação das mulheres, os direitos humanos, o desenvolvimento social, o ambiente, os direitos das crianças” (ibid.), o que levou à produção de vários relatórios por especialistas preocupados com o equacionamento dos novos problemas da humanidade.

O primeiro Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH) conhecido foi produzido por dois economistas de países em desenvolvimento, *Mahbub ul Haq*, do Paquistão, e *Amartya Sen*, do Bangladeche, e publicado pela primeira vez em 1990 (Tolentino, 2007: 91). O objetivo dessa missão que lhes foi confiada pela ONU era definir os indicadores de medida do conceito de desenvolvimento e preparar um relatório anual que refletisse o estado do progresso humano. Segundo Tolentino (2007), o conceito de desenvolvimento humano proposto e aperfeiçoado por esses dois especialistas talvez tenha sido “a mais recente e a mais conseguida de todas as tentativas de conciliar a noção de desenvolvimento com as expectativas das sociedades contemporâneas”, por ter conseguido cruzar os três indicadores básicos de melhoria da vida humana – *saúde, educação e nível de vida* (p. 92).

Uma das referidas cimeiras que tiveram lugar foi a *Cimeira do Milénio*, realizada em Nova Iorque no ano 2000, onde os Chefes de Estado presentes se comprometeram a juntar esforços para a construção de um mundo mais justo e equilibrado. Dessa cimeira sairia a chamada *Declaração do Milénio* (2000), explicitando os célebres *Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM)*, em número de oito, que deveriam ser atingidos por todos os 189 Estados Membros da Assembleia Geral das Nações Unidas até 2015. Os

ODM passaram a ser utilizados como quadro de referência para medir o progresso do desenvolvimento humano, a nível mundial, nesse espaço de tempo.

Embora tenham surgido novos paradigmas de desenvolvimento nos nossos dias, a educação continua a ser um fator de crucial importância, razão por que aparece apontada como o segundo dos objetivos do milénio a atingir (alcançar a educação primária universal até 2015), isto é, a segunda prioridade depois da erradicação da pobreza extrema e da fome. No entanto, o ano de 2015 chega ao fim e os objetivos do milénio estão ainda muito longe de serem atingidos. Conforme se pode constatar através dos próprios Relatórios de Desenvolvimento Humano do PNUD, a pobreza aumenta dia após dia; o fosso entre ricos e pobres se acentua cada vez mais; a fome grassa em muitas regiões do globo; a taxa de analfabetismo é ainda elevada; a mulher está longe de atingir um patamar de igualdade de género; a taxa de mortalidade infantil continua a ser preocupante; as pandemias se sucedem umas às outras; e a sustentabilidade ambiental não está garantida. Resumindo, as cifras à volta do analfabetismo mundial, da taxa de mortalidade infantil e de pessoas vivendo no ou abaixo do limiar da pobreza são ainda assustadoras e tornam pouco credíveis as expectativas de um mundo mais igual e mais solidário.⁷ Sem esquecer ainda que *liberdade* continua a ser um conceito desconhecido para muitas pessoas à volta do mundo. Conforme poeticamente expresso por Cecília Meirelles (1901-1964), “*Liberdade, essa palavra que o sonho humano alimenta, que não há ninguém que explique e ninguém que não entenda*”.⁸ Em pleno século XXI, ainda muitas pessoas continuam reféns de alguém ou de algo: do poder político, do poder económico, do poder religioso, de tradições socioculturais, da família, etc., pelo que não são verdadeiramente donas das suas opções/decisões. Não são verdadeiramente livres.

Segundo o Nobel da Economia (1998), Amartya Sen (referido por Neves),

O desenvolvimento tem de ser mais referido à promoção da vida que construímos e às liberdades de que usufruímos. Alargar as liberdades que, com razão, valorizamos não só toma as nossas vidas mais cheias e desimpedidas como também nos permite sermos pessoas

⁷ Cf. os Relatórios de Desenvolvimento Humano do PNUD dos últimos anos.

⁸ Extraído do artigo “Liberdade: uma conquista do Homem” da autoria da psicóloga Dora Lúcia Alcântara, inserida no Jomal Online Existencial, p. 1, disponível em <http://www.existencialismo.org.br>, consultado em 08-08-2007.

socialmente mais completas, dando expressão à nossa vontade e interagindo com – e influenciando – o mundo em que vivemos.

(in Neves, 2005: 56)

Esta tese vem reforçar a ideia de a educação dever ser encarada como o principal pilar de sustentação de uma sociedade e guardiã da salvaguarda da dignidade humana. Riqueza sem capital humano não gera desenvolvimento, na perspectiva de muitos. Desenvolvimento tem de ser baseado na valorização da pessoa humana, suas capacidades e faculdades cognitivas, comportamentais, culturais e afetivas, não apenas em fases diferentes da sua vida, mas de forma permanente, em contextos diversos e ao longo da vida. O novo paradigma educativo para o século XXI tem de forçosamente deixar de encarar a educação de forma fragmentada ou compartimentada, para passar a tratá-la como um todo, um processo contínuo, transversal e multidisciplinar, na formação do indivíduo. Tratando-se da educação formal, o ensino primário, o ensino secundário e o ensino superior são estádios de desenvolvimento que se sucedem pela ordem normal no processo de formação do indivíduo. Boaventura de Sousa Santos (2008: 56) afirma que “é necessário vincular a universidade à educação básica e secundária”, pois sem esses estádios não existe ensino superior.

Por isso, muitos autores e investigadores contemporâneos passaram a dedicar uma maior atenção ao ensino superior, aos objetivos de formação propostos pelas universidades e instituições de ensino superior, à qualidade do ensino aprendizagem que nelas se ministra, ao resultado daquilo que delas sai em termos de competências para a vida. Não para o mercado de trabalho, mas para a vida, pois a formação do indivíduo não pode estar restrita às necessidades imediatistas ou conjunturais da sociedade sob pena do seu prazo de validade se tornar muito mais curto. Como já se referiu, “o conhecimento envelhece” (Chalita, 2001), no sentido de se tornar desatualizado e/ou descontextualizado.

Pelas exigências da própria globalização, o ensino superior passa a ser cada vez mais um imperativo do século XXI. Nas propostas apresentadas por Boaventura de Sousa Santos para “Uma Universidade Nova no século XXI” (2008: 52), o autor defende que, no modelo de conceção da nova universidade, deve ser atribuído “às universidades uma participação activa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural”.

Almeida Filho (2008: 119) refere que “a globalização também produz conflitos de valores culturais e ideológicos, especialmente nestes tempos da internet e da televisão por satélite”, pelo que o contributo da educação se torna cada vez mais de valor inestimável. À semelhança de Sousa Santos (2008), Almeida Filho (2008: 120) defende que “na sociedade do conhecimento, a Universidade adquire lugar de destaque para imaginar e realizar o presente e o futuro das nações”.

A proposta apresentada por Almeida Filho (2008) assume que,

A universidade renovada terá que avançar além do desenvolvimento moral [...], do desenvolvimento cultural [...] e do desenvolvimento económico [...], para alcançar o verdadeiro desenvolvimento social sustentável. Isto implica construir uma universidade renovada de fato como uma instituição profundamente comprometida na produção crítica do conhecimento com um elevado valor humano.

(Almeida Filho, 2008: 124)

Mia Couto, por sua vez, ao referir-se ao ensino superior (na sua oração de sapiência proferida em 2005) defende que,

A Universidade deve ser um centro de debate, uma fábrica de cidadania activa, uma forja de inquietações solidárias e de rebeldia construtiva. Não podemos treinar jovens profissionais de sucesso num oceano de miséria [intelectual]. A Universidade não pode aceitar ser reprodutor da injustiça e da desigualdade. Estamos lidando com jovens e com aquilo que deve ser um pensamento jovem, fértil e produtivo. Esse pensamento não se encomenda, não nasce sozinho. Nasce do debate, da pesquisa inovadora, da informação aberta e atenta ao que de melhor está surgindo em África e no mundo.

(Mia Couto, 2005: 11)

E o mesmo autor adianta que, na formação dos jovens, a principal preocupação deve ser: “mais do que uma geração tecnicamente capaz, nós necessitamos de uma geração capaz de questionar a técnica. Uma juventude capaz de repensar o país e o mundo. Mais do que gente preparada para dar respostas, necessitamos de capacidades para fazer perguntas” (ibid.). Ou seja, precisa-se de massa crítica para pensar o mundo, propor soluções credíveis e exequíveis e lutar por uma vida melhor.

Como já dissera Jean Piaget (1973), “o principal objectivo da educação é de criar pessoas com espírito crítico, capazes de fazer coisas novas, e não de repetir simplesmente o que as

outras gerações fizeram, muitas vezes promovendo a injustiça social”. Resumindo, sem educação não há desenvolvimento.

5.3 Educação e desenvolvimento sustentável

Portanto, falar de desenvolvimento hoje significa falar da melhoria da qualidade de vida através do incremento sustentado dos sistemas de educação e saúde e da liberdade, principalmente. A ênfase na sustentabilidade diz respeito ao esforço e à vontade política que devem ser dispensados por dirigentes e decisores políticos, visando o desenvolvimento presente e futuro de cada nação em particular, e do mundo de uma forma geral. No entanto, ao falar da educação na sociedade atual, não se pretende apenas que a educação gere desenvolvimento. Pretende-se igualmente que esse desenvolvimento tenha em conta a sustentabilidade do planeta e uma relação saudável entre o homem e o seu meio ambiente. Esse conceito engloba, portanto, uma dinâmica de maior participação e compreensão das potencialidades e carências da região e da sociedade onde o cidadão se insere, criando uma perspectiva interativa que viabilize a sua aplicação. O crescimento económico é muito importante, mas deverá ser considerado apenas como um meio para se atingir um fim e não como um fim em si mesmo, relegando a vertente humana para um plano secundário. Conforme dissera Julius Nyerere, renomado pensador africano do século XX, na sua célebre *Declaração de Arusha* (1967), “o desenvolvimento de um país é feito pelas pessoas [...]. O dinheiro, e a riqueza que representa, é o resultado e não a base do desenvolvimento”.

Não sendo, no entanto, objetivo da nossa pesquisa fazer uma reflexão aprofundada sobre a vertente económica do desenvolvimento de forma isolada e desgarrada das outras vertentes sociais, ater-nos-íamos à problemática da *Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (EDS). A EDS é uma visão da educação que procura equilibrar o bem-estar humano e económico do indivíduo com as tradições culturais e o respeito pelos recursos naturais do planeta, adotando os seguintes critérios de atuação:

- Utilização de métodos educacionais transdisciplinares para o desenvolvimento de uma ética para a educação permanente;
- Promoção do respeito pelas necessidades humanas compatíveis com o uso sustentável dos recursos naturais e com a preservação do planeta;

- Sensibilização para a noção de solidariedade global.⁹

A preocupação de se incorporar critérios relacionados com a defesa e sustentabilidade do ambiente na educação das sociedades eclodiu de tal forma que ganhou o apoio incondicional da Assembleia Geral das Nações Unidas, expresso pela primeira vez em 1987. Posteriormente foi realizada a *Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento*, que teve lugar no Rio de Janeiro e que ficou conhecida por (Rio-92), unindo representantes de governos, organizações internacionais e não-governamentais e a sociedade civil, com o objetivo de discutir os desafios do século XXI e de adotar um plano global de ação conjugado com a defesa do ambiente (UNESCO, 2002). Tal plano de ação ficou conhecido como *Agenda 21*, estabelecendo uma série de princípios para auxiliar Governos e outras instituições na implementação de políticas e programas para o desenvolvimento sustentável. No seu capítulo 36, a *Agenda 21* reafirma a importância da educação enquanto via essencial de acesso ao desenvolvimento sustentável.

Na sequência da (Rio-92), a Comissão para o Desenvolvimento Sustentável indigitou a UNESCO para ser o organismo coordenador do capítulo 36 da Agenda 21, ficando assim responsável por acelerar as reformas na educação e coordenar as atividades dos parceiros. Coube ainda à UNESCO a tarefa de fornecer apoio técnico e profissional aos Estados Membros, desenvolvendo currículos experimentais e material de treinamento, bem como de disseminar políticas, programas e práticas inovadoras para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável. A Assembleia Geral das Nações Unidas, reunida em Joanesburgo em 20 de dezembro de 2002 adotou, por consenso, a resolução que proclamava a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS), a vigorar de 2005 a 2014, e declarava a UNESCO a agência líder para a promoção da Década (UNESCO, 2002). A partir de então, a expressão Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) passa a ser regularmente utilizada nesse contexto.

No entanto, a recomendação foi que a Educação para o Desenvolvimento Sustentável devia ser desenvolvida em consonância com os desdobramentos e reformas na educação a nível mundial, em particular com: o Plano de Ação de Dakar de Educação para Todos

⁹ Cf. Educação para o desenvolvimento sustentável. Recuperado em, http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/sumexec_eds.pdf [23 de Junho de 2015].

(EPT), (2000); a Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2000), de 2003 a 2012; e os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (2000), (ibid.). Porém, Bloom (2004) receia que essas metas não sejam de tão fácil alcance, especialmente para os países em desenvolvimento, devido ao rol de intrincados problemas que se encontram em cima da sua mesa à espera de soluções e que consomem muito do seu tempo e recursos: a gestão das avultadas dívidas; o relacionamento com doadores e instituições financeiras internacionais; a resolução do problema das epidemias; a proteção do ambiente; a promoção da indústria doméstica com vista a ajudar os produtores a penetrar no mercado das exportações são apenas alguns dos exemplos geradores de grandes preocupações a esse nível (p. 57). Mas, por outro lado, Bloom (2004) também acredita que,

A educação constitui claramente a resposta mais célere para espirais de desenvolvimento mais assertivas. Educação promove o crescimento do rendimento, que por sua vez promove mais investimentos na educação. As espirais catalisadas pela educação estão diretamente ligadas àquelas provocadas pela globalização. A globalização, como vimos, incentiva a especialização e, conseqüentemente, maiores oportunidades de rendimento. Uma população bem formada pode acelerar a especialização e aumentar o crescimento do seu rendimento. Os países que souberem tirar proveito das vantagens oferecidas pela globalização e pela educação para um crescimento rápido, são os mais propensos ao sucesso.¹⁰

(Bloom, 2004: 71)

Seja como for, os especialistas defendem que o conceito de desenvolvimento só pode ser considerado sustentável quando cria condições que possam catapultar uma sociedade para patamares superiores de liberdade e bem-estar. Isso acontece quando o desenvolvimento gera rendimento económico que possa, por sua vez, gerar emprego, gerar melhor qualidade de vida para os cidadãos, gerar bem-estar para as famílias, gerar estabilidade política, gerar a valorização da pessoa humana. Sem esses pressupostos nenhum desenvolvimento poderá ser considerado verdadeiramente sustentável.

5.4 Síntese de contributos especiais para a educação multi/intercultural

O Quadro abaixo apresenta uma síntese de alguns dos contributos prestados por organismos/organizações internacionais visando reforçar/fomentar a promoção de uma Educação multicultural/global mais efetiva, conforme referências apontadas no texto.

¹⁰ Tradução livre da autora.

Quadro: 5.1

Contributos para a promoção de uma educação multicultural/global mais efetiva.

Data	Organismo Responsável p/ Iniciativa	Iniciativa/Acontecimento	Contributos/Objetivos
1945	Um grupo de Nações	Criação da Organização das Nações Unidas	Manter a paz e a segurança internacionais; Promover a cooperação internacional na solução dos problemas económicos, sociais e humanitários.
1946	Organização das Nações Unidas (ONU)	Criação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura)	Fomentar o conhecimento e a compreensão mútuos dos povos; Promover a livre circulação de ideias; Impulsionar a Educação popular e a difusão da Cultura dos povos.
1948	ONU	Declaração Universal dos Direitos do Homem	Esforçar, através do Ensino e da educação, por promover o respeito pelos direitos humanos e pela adoção de medidas progressivas de carácter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observação universal e efetiva.
1965	ONU	Criação do PNUD	Promover o desenvolvimento humano e eliminar a pobreza no mundo; Eleger a pessoa humana como centro do desenvolvimento; Promover as potencialidades da pessoa humana e do seu bem-estar pessoal e social.
1990	ONU	Publicação do 1º Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH)	Definir indicadores de medida do conceito de desenvolvimento humano; Determinar a preparação de um relatório anual que refletisse o estado do progresso humano.
1990	UNESCO	Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Tailândia)	Promover a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem; Declarar a Educação um direito fundamental de todos; Contribuir, através da Educação, para a conquista de um mundo melhor; Favorecer, através da Educação, o progresso social, económico, cultural e a cooperação internacional...
1990	Conselho da Europa	Carta da Educação Global dos Estados Membros	Fortalecer a Educação global nos novos Estados Membros da União Europeia; Promover a cooperação de jovens entre a África e a Europa, no contexto da estratégia EU-África.
1991	Conferência Geral da UNESCO	Criação da Comissão Internacional para a Educação no Século XXI	Promover a aprendizagem dos valores, na esfera das instâncias básicas da socialização; Recolher uma visão integradora e captar uma amostra representativa daquilo que é o mosaico intercultural que compõe o nosso planeta... (Delors <i>et al</i>).
1992	ONU	Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (Rio-92)	Sensibilizar a humanidade para a proteção do meio ambiente e para o desenvolvimento sustentável das sociedades; Discutir os desafios do Séc. XXI e adotar um plano global de ação (Agenda 21).

Formação de professores para contextos de aprendizagem multiculturais e diversos:
Um olhar sobre Cabo Verde

1992	ONU	AGENDA - 21	Estabelecer uma série de princípios para auxiliar Governos e outras instituições na implementação de políticas e programas para o desenvolvimento sustentável; Reafirmar a importância da Educação enquanto meio essencial de acesso ao desenvolvimento sustentável.
1996	UNESCO	Publicação do Relatório: “Educação um Tesouro a Descobrir”	Promover os fundamentos de uma aprendizagem intercultural baseada em quatro pilares: 1. Aprender a ser; 2. Aprender a conhecer; 3. Aprender a fazer; 4. Aprender a viver juntos.
2000	ONU	Cimeira do Milénio	Juntar esforços (Países e Governos) para a construção de um mundo mais justo, mais equilibrado e mais solidário.
2000	ONU	Declaração do Milénio	Explicitar os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM), em número de oito, a atingir até 2015: 1. Erradicar a pobreza extrema e a fome; 2. Atingir o ensino básico universal; 3. Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia da mulher; 4. Reduzir a mortalidade infantil; 5. Melhorar a saúde materna; 6. Combater o HIV/SIDA, a malária e outras doenças; 7. Garantir a sustentabilidade ambiental; 8. Estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento.
2000	UNESCO	O Marco de Ação de Dakar de Educação para Todos (EPT)	Comprometer a alcançar os objetivos e as metas de Educação para Todos (EDT) para cada cidadão e cada sociedade (os países representados); Reafirmar a visão da Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990, Tailândia...
2000	UNESCO	Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012)	Um conjunto de metas e ações, de abrangência internacional, sob a coordenação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), tendo como <i>slogan</i> "Alfabetização como Liberdade".
2001	Conselho da Europa	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação (QECR)	Um conjunto de ações no âmbito do “Projeto Políticas Linguísticas para uma Europa Plurilingue e Multicultural”.
2002	Assembleia Geral das Nações Unidas	Declaração da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS)	Enfatizar o papel central da Educação na busca comum pelo desenvolvimento sustentável; Estimular mudanças de atitude e comportamento nas populações, uma vez que as capacidades intelectuais, morais e culturais do homem impõem responsabilidades a todos para com outros seres vivos e para com a natureza como um todo.

Formação de professores para contextos de aprendizagem multiculturais e diversos:
Um olhar sobre Cabo Verde

2008	Conselho da Europa	Documento	“White Paper on Intercultural Dialogue: Living Together as Equals in Dignity”.
2009	UNESCO	Documento	“World Report Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue”.
2010	Centro Norte-Sul do Conselho da Europa	Guia Prático para a Educação Global	Compreender e implementar a Educação Global; Promover a Educação Global como um processo de aprendizagem transformativa.
2013	UNESCO	Documentos sobre “Competências Interculturais”	Dotar professores e alunos das competências essenciais para a efetivação de uma Educação Intercultural visando a intercomunicação entre pessoas e povos de culturas diferentes.

Fonte: Elaborado a partir de informação extraída de fontes bibliográficas consultadas.

2ª PARTE – UM OLHAR SOBRE CABO VERDE

CAPÍTULO 6 – Cabo Verde, um país marcado pela migração e pela diversidade

Introdução

Sendo o subtema do nosso trabalho “*Um olhar sobre Cabo Verde*”, este capítulo destina-se a fazer o enquadramento de Cabo Verde no contexto da nossa pesquisa, partindo da sua caracterização física e localização geográfica, passando pela formação da sociedade caboverdiana, as migrações e o seu impacto nas dinâmicas sociais caboverdianas, as marcas da emigração na literatura caboverdiana, com o objetivo de ajudar a melhor compreender o fenómeno do multiculturalismo nesta sociedade e a necessidade de se olhar para essa problemática de uma forma diferente no contexto do sistema socioeducativo nacional.

6.1 Caracterização de Cabo Verde

As ilhas de Cabo Verde, país independente desde 5 de Julho de 1975, encontram-se situadas ao largo da costa ocidental do continente africano, em pleno Oceano Atlântico, a 455 km a oeste do cabo com o mesmo nome (Cap-Vert), situado na costa senegalesa. O Arquipélago tem uma superfície de 4033 km², mas tem um perímetro marítimo exclusivo de mais de 800 000 km², e é formado por dez ilhas e oito ilhéus, divididos por dois grupos: as ilhas de Barlavento a Norte e as de Sotavento a Sul, segundo a sua relação com o sentido do vento dominante do Nordeste que tem uma influência determinante na vida do povo destas ilhas (Hanras, 1995: 19).

No que diz respeito ao agrupamento das ilhas, o grupo de Barlavento compreende as ilhas de *Santo Antão* (779 km²), *São Vicente* (227 km²), *Santa Luzia* (35 km², desabitada), *São Nicolau* (388 km²), *Sal* (216 km²) e *Boa Vista* (620 Km²), mais quatro ilhéus: ilhéu dos Pássaros ao lado de São Vicente, ilhéu Branco e ilhéu Raso entre Santa Luzia e São Nicolau e ilhéu do Sal Rei ao lado da Boavista. O grupo de Sotavento é formado pelas ilhas do *Maio* (269 km²), *Santiago* (991 km²), *Fogo* (476 km²) e *Brava* (67.5 km²), mais quatro outros ilhéus: ilhéu de Santa Maria ao lado de Santiago, e os ilhéus Secos ou do Rombo, isto é, ilhéu Grande, ilhéu Luís Carneiro e ilhéu Cima, ao lado da Brava (ibid.).

Figura: 6.1

Distribuição das ilhas pelos grupos de Barlavento e Sotavento



Fonte: https://www.google.pt/?gws_rd=ssl#q=mapa+de+cabo+verde

O Quadro 6.1 abaixo faz uma síntese da composição do arquipélago de Cabo Verde em termos do agrupamento e da dimensão das ilhas com os respetivos ilhéus.

Quadro: 6.1

Quadro síntese da composição do Arquipélago de Cabo Verde

Arquipélago de Cabo Verde					
Grupo de Barlavento			Grupo de Sotavento		
Ilha	Ilhéu	Superfície	Ilha	Ilhéu	Superfície
Santo Antão	-----	779 Km ²	Maio	-----	269 Km ²
São Vicente	-----	227 Km ²	Santiago	-----	991 Km ²
Santa Luzia *	-----	35 Km ²	Fogo	-----	476 Km ²
São Nicolau	-----	388 Km ²	Brava	-----	67.5 Km ²
Sal	-----	216 Km ²	-----	Santa Maria	-----
Boa Vista	-----	620 Km ²	-----	Grande	-----
-----	Dos Pássaros	-----	-----	Luís Carneiro	-----
-----	Branco	-----	-----	Cima	-----
-----	Raso	-----	-----	-----	-----
-----	Sal Rei	-----	-----	-----	-----

Fonte: Elaborado a partir de bibliografia consultada.
*Desabitada.

Todas as ilhas são de origem vulcânica, à semelhança das outras ilhas que formam o conjunto dos Arquipélagos do Atlântico denominado Macaronésia (Cabo Verde, Canárias, Selvagens, Madeira e Açores), (Livramento, 2013: 68), mas o seu relevo difere de ilha para ilha. Sal, Boavista e Maio, por exemplo, são ilhas relativamente planas e rodeadas de longas praias, enquanto Santo Antão, Santiago e São Nicolau possuem um relevo acidentado, mesmo muito montanhoso, e orladas por altas falésias. O ponto mais alto do Arquipélago é o Vulcão na ilha do Fogo, com uma altitude de 2.829 m, plenamente ativo, com frequentes sinais de erupção. Neste preciso momento o vulcão passa por um dos momentos mais temidos da sua atividade, com uma erupção que teve início no dia 23 de novembro de 2014 e já vai no seu quarto dia, como se estivesse a espelhar uma Natureza em fúria, causando pânico e terror na população da ilha e muita preocupação e manifestações de solidariedade no País e a nível internacional. A última vez que tinha havido uma erupção dessa envergadura, que ainda só está a começar, foi há dezanove anos, em abril de 1995. A imagem abaixo regista um dos momentos temíveis da presente erupção desse vulcão.

Figura: 6.2

Vulcão do Fogo em plena erupção, novembro 2014.



Fonte: <http://noticiasdonorte.publ.cv/wp-content/uploads/2014/11/vulc%C3%A3o-fogo1.jpg>

No que diz respeito ao clima, o Arquipélago de Cabo Verde está localizado na zona subsaariana, com um clima subtropical seco (árido ou semiárido), com temperaturas amenas e quase constantes o ano inteiro, oscilando entre os 20° C e os 25° C (valores médios) ao nível do mar, embora as mudanças climáticas mundiais já se façam sentir com alguma intensidade também neste Arquipélago. O oceano e os ventos alísios que sopram do Nordeste (pouco húmido), do Leste (quente e seco – o temível *harmatão* ou a “*lestada*” vindo do Sahara) e do Su-sudoeste (quente e húmido) moderam a temperatura, havendo, no entanto, a predominância do alísio do Nordeste, pouco favorável à queda das chuvas. As estações do ano são fundamentalmente duas: *a das chuvas* (conhecida por “as-águas”) e *a seca* (chamada “as-secas” ou “tempo das brisas”). A estação chuvosa, de agosto a outubro, é muito irregular e geralmente com fraca pluviosidade, especialmente nas ilhas de São Vicente e Sal. Nas ilhas mais acidentadas, como Santo Antão, Santiago e Fogo, regista-se normalmente uma maior pluviosidade. Mas apesar de a pluviosidade ser muito irregular e períodos de seca agravada serem uma constante, podem registar-se episódios de inundações catastróficas, resultantes de chuvas torrenciais que podem cair e cujas correntes vão arrastando e destruindo tudo por onde vão passando (Hanras, 1995: 19-21).

6.1.1 Formação da sociedade caboverdiana

A história da formação da sociedade caboverdiana está diretamente ligada à história do povoamento das ilhas de Cabo Verde, da sua situação geográfica e do seu clima. Segundo dados históricos, à data oficial da descoberta das ilhas (Santiago, Fogo, Maio, Boavista e Sal, em 1460, e as demais em 1462) estas encontravam-se completamente desabitadas (Carreira, 1983: 25; Hanras, 1995: 23; Carvalho, 1998: 16-17; Correia, 1998: 55). Assim, ao falarmos da sociedade caboverdiana estamos a falar de um povo que se foi formando, paulatinamente, ao longo de séculos, com o povoamento de cada ilha, ao contrário de outros territórios colonizados do mundo que à data do início da sua colonização já possuíam uma população endógena própria.

Mas para uma melhor compreensão desse fenómeno, tentaremos traçar umas breves pinceladas sobre a forma como se processou o povoamento das diferentes ilhas, visando uma melhor contextualização e encadeamento dos factos.

Segundo autores consultados, a formação da sociedade Caboverdiana seguiu um processo inverso, isto é, de fora para dentro, e apontam 1462 como sendo a data a partir da qual se deu início ao povoamento das ilhas por aventureiros portugueses, a maioria dos quais provenientes do Algarve, a que se seguiram indivíduos de outras proveniências tais como catalães, genoveses, castelhanos, judeus e degredados portugueses (CGD, 2007: 25).

No entanto, António Carreira (2000: 282) esclarece que “os brancos eram poucos e na maioria portugueses, tendo que recrutar mão-de-obra (escrava) do continente fronteiriço visto não possuírem condições de resistência ao clima para cultivar os campos, apascentar o gado e fazer tudo o mais que a colonização exigia”. A mesma tese é defendida pela historiadora cabo-verdiana Elisa Andrade (1996: 36) que aponta 1466 como sendo a data (provável) da chegada dos primeiros escravos a Cabo Verde, mas defende que os negros não eram somente escravos. Havia igualmente (provavelmente numa fase mais avançada) negros livres que acompanhavam espontaneamente os comerciantes, os mercenários e os capitães de navios nas suas deslocações (p. 42).

O povoamento de Cabo Verde deu-se em épocas diferentes, sendo as primeiras ilhas ainda no século XV e as últimas no século XVIII. Carvalho (1998: 18) refere igualmente o ano de 1462 como sendo o marco temporal que aponta para o início dessa atividade. Sendo *Santiago* a maior ilha, a menos árida das três orientais (Maio, Boavista e Sal), menos rochosa do que a ilha do Fogo, com bons portos e recantos onde os navios podiam abrigar-se, uma localização estratégica privilegiada e, sobretudo, com boas nascentes de água doce, justifica-se que tenha sido a primeira a ser povoada (Andrade, 1996: 46; Carvalho, 1998: 20). Nessa ilha a água corria em abundância, razão porque foi atribuído o nome de Ribeira Grande ao local a partir do qual a população se foi desenvolvendo (junto ao mar) e expandindo-se em direção ao interior da ilha. A povoação da Ribeira Grande foi elevada a categoria de Vila em 1530 e de Cidade em 1533 (CGD, 2007: 27). Séculos mais tarde, com a ascensão da Vila da Praia à categoria de Cidade (em 1858), embora já fosse capital da Província desde 1769, Ribeira Grande de Santiago passou a ser conhecida por Cidade Velha (Hanras, 1995: 25), nome por que é historicamente referenciada. Com o seu povoamento, a ilha de Santiago viria a funcionar como placa giratória do tráfico escravocrata, comércio muito atrativo e muito explorado nessa época. Os negros eram capturados na Costa Ocidental africana, trazidos para Santiago (Ribeira Grande) onde eram *ladinizados* (ensinados os rudimentos da língua portuguesa e da religião) e depois

exportados para a Europa e América do Sul. Do século XV ao século XVI o tráfico de escravos tornou-se a base da riqueza dos moradores de Santiago, tendo esse comércio atingido o seu apogeu no século XVI. Esse facto vem associado ao papel desempenhado por Santiago desde o século XV em que os portugueses, ao aperceberem-se do valor estratégico da ilha aquando da sua descoberta em 1460, tudo fizeram para a transformar numa base segura não só para o comércio com a costa africana, mas também para a navegação de longo curso ao longo dessa mesma costa e mais tarde com destino às Índias Orientais e Ocidentais (cf. Carreira, 2000).

Historiadores e investigadores visitados (Carreira, 1983; 2000; Hansas, 1995; Andrade, 1996) são de opinião que o *Fogo* foi a segunda ilha a ser povoada e ao que tudo indica por iniciativa dos moradores de Santiago, já nos finais do século XV. Calcula-se que os primeiros habitantes do Fogo foram os servos brancos do Infante D. Fernando e os escravos do mesmo Infante. À semelhança de Santiago, houve a necessidade de recrutar mão-de-obra escrava e barata para cuidar da agricultura e do gado. Apesar de a ilha possuir escassos recursos hídricos, tinha condições para ser uma grande produtora de algodão e situava-se muito próxima de Santiago. O algodão era uma mercadoria privilegiada nas transações comerciais dos moradores de Santiago com a Guiné e daí o interesse em alargar a sua exploração à vizinha ilha que o produzia em abundância. No entanto, afirma-se que no Fogo houve uma maior *mestiçagem* do que em Santiago, mas com uma maioria branca prevalecente (que se foi diminuindo) e com diferenças sociais e raciais muito acentuadas.

Segundo a investigadora Cláudia Correia (1998: 55), as restantes ilhas teriam continuado desabitadas durante todo o séc. XVI, “embora tivessem sido aproveitadas, rendendo em particular, na criação de gado, urzela e sal”. Assim, “a incrementação do povoamento das outras ilhas só se faria a partir do séc. XVII e finais do séc. XVIII” (p. 56).

As ilhas de *S. Vicente* e do *Sal* foram, no entanto, as últimas a serem povoadas. No que diz respeito a *S. Vicente*, relatos dão conta que após várias tentativas fracassadas, começou-se a registar algum êxito a partir de 1795 quando um comerciante abastado da ilha do fogo (João da Silva Rosado) se ofereceu para trazer para *S. Vicente* 50 escravos próprios e 20 casais das outras ilhas, mediante determinadas concessões e regalias acordadas com a Coroa Portuguesa (Brito-Semedo, 2006: 144). Depois de alguns avanços e recuos, a

população foi crescendo lentamente e no séc. XIX, com a expansão das atividades do Porto Grande do Mindelo na rota da navegação transatlântica, registou-se um fluxo interno de migrações das outras ilhas para São Vicente, principalmente das ilhas de Santo Antão, São Nicolau e Boavista, em busca de emprego, o que se traduziu num rápido aumento da população de S. Vicente (Andrade, 1996: 50). Isso sem esquecer os Britânicos que aqui se fixaram, a partir de 1838, para a exploração do então autorizado e instalado entreposto carvoeiro para abastecimento à navegação que demandava essa rota do Atlântico.

Quanto a ilha do *Sal*, o seu povoamento só teve lugar muito mais tarde. Além de algumas famílias brancas, a população foi sendo constituída, sobretudo, por escravos provenientes da Boavista, inicialmente para guardar o gado (1938), e mais tarde para a extração do sal (ibid., p. 51). Com a construção do aeroporto internacional dos Espargos em 1939, por iniciativa e investimento do Governo italiano (CGD, 2007: 13), a ilha do Sal passou a ser um promissor polo de desenvolvimento no contexto da Província que começou a atrair muitos indivíduos das outras ilhas à procura de melhores condições de vida.

Diferentes pesquisas levadas a cabo ao longo dos tempos sustentam, assim, que Cabo Verde foi povoado basicamente por escravos trazidos de toda a Costa da Guiné, do rio Senegal à Serra Leoa, conjuntamente com europeus que incluía portugueses, genoveses, castelhanos, franceses, ingleses, holandeses, judeus e povos de outras latitudes (Andrade, 1996: 44; Lopes Filho, 1996; Carvalho, 1998: 21; Carreira, 2000: 281; CGD, 2007). Segundo Andrade (1996: 42), “entre os portugueses, foram os originários da Madeira que forneceram o maior número de indivíduos no processo de formação do povo cabo-verdiano”.

A sociedade caboverdiana foi então formada a partir de brancos e negros e do seu contacto e vivência resultaram não apenas uma *miscigenação*, mas também trocas culturais profundas que provocaram uma grande *mestiçagem* tanto humana, como social, cultural e linguística (Lopes Filho, 1996: 41), tendo no Crioulo caboverdiano a expressão máxima da sua identidade e veículo de comunicação por excelência. Nesse processo houve, nas palavras de António Carreira (2000), um caldeamento de etnias e povos de onde resultou uma sociedade crioula em que o elemento “*mestiço*” explicita uma cultura-síntese emergente do cruzamento afro-europeu. O *mestiço* não era portador nem da cultura africana, nem da cultura europeia, mas sim de uma cultura síntese, produto do encontro de

várias culturas de que o Crioulo é um dos principais elementos (Carvalho, 1998: 22; Correia, 1998: 61). Estavam assim lançadas as bases de uma sociedade mestiça e multicultural, tendo na Cidade Velha o berço da Cultura e da Nação Caboverdianas. Assim, a sociedade caboverdiana tem a particularidade de, já na sua formação, ser uma sociedade geneticamente multicultural e diversa. Na opinião de Carvalho (1998),

Vivendo embora sob regime colonial, a sociedade destas ilhas afirmou-se como uma sociedade de intensa mestiçagem, verificando-se uma dinâmica reelaboração dos contributos etno-culturais de origem branca e negra. O resultado deste cruzamento multi-secular não é uma mera amálgama desses contributos, senão que, a partir dessa base plural, a afirmação de uma identidade própria, ou seja, uma Nação dotada do seu património identitário: desde a língua até à música, passando pela cultura material, pelas tradições, pela literatura, entre outras componentes.

(Carvalho, 1998: 23)

Cabo Verde conta atualmente com uma população residente de 511 685 habitantes, sendo 253 665 (49.6%) correspondente à população masculina e 258 020 (50.4%) correspondente à população feminina.¹¹ Os dados publicados pelo Instituto Nacional de Estatísticas Caboverdiano (INE), Censo 2010, referem, nessa altura, uma população residente de 491 875 indivíduos,¹² sendo que o Observatório dos Países de Língua Oficial Portuguesa (OPLOP) apontava nessa mesma altura uma população caboverdiana não residente que ascendia os 700.000 indivíduos, com a maior comunidade concentrada nos EUA (com cerca de 250.000 indivíduos) seguida de Portugal (com cerca de 100.000).¹³

6.1.2 Situação linguística de Cabo Verde

O Crioulo, língua caboverdiana, é considerado, por alguns linguistas, o mais antigo dos crioulos que se formaram no contexto dos Descobrimentos Europeus e associados à escravatura. Isto porque Cabo Verde foi o espaço onde se deu o primeiro encontro de línguas africanas com uma língua europeia, neste caso, o português. Cabo Verde foi povoado basicamente por escravos trazidos de toda a Costa da Guiné, do rio Senegal à

¹¹ Segundo dados disponíveis em http://countrymeters.info/pt/Cape_Verde, consultado em 29-11-2014.

¹² Dados publicados pelo INE, Censo 2010, disponível em <http://www.ine.cv/dadostats/dados.aspx?d=1>, consultado em 29-11-2014.

¹³ A importância da emigração na história cabo-verdiana, disponível em <http://www.oplop.uff.br/boletim/154/importancia-da-emigracao-na-historia-cabo-verdiana>, consultado em 27-06-2016.

Serra Leoa, onde uma miscelânea de etnias contribuiu para a criouliização da sociedade, conjuntamente com portugueses e povoadores brancos provenientes de outras latitudes.

Segundo alguns autores, uma língua crioula nasce no contexto de uma comunidade que se tornou tão culturalmente diversificada que não é possível adotar para o conjunto dessa comunidade nenhuma das várias línguas naturais faladas por cada falante. Maria Antónia Mota (1996: 524) é um dos autores que afirmam que contextos desse género existiram, por exemplo, durante os descobrimentos portugueses, quando escravos das mais variadas origens eram separados das suas famílias e reunidos aleatoriamente em fazendas e roças coloniais. Essas comunidades não tinham a oportunidade de aprender corretamente a língua do colonizador e desenvolviam um *pidgin* ou uma língua de contacto, ou seja, um sistema linguístico rudimentar, com palavras baseadas na língua do colonizador, misturadas com as línguas naturais dos colonizados. Esse sistema permitia estabelecer uma comunicação inteligível quer entre os membros da comunidade em questão, quer entre esses e os colonos. Nesse sentido, define-se uma *língua crioula* como uma língua natural que se distingue das restantes devido a três características essenciais: o seu *processo de formação*, a sua *relação com a língua de prestígio* e algumas *particularidades gramaticais*.

E foi nesse contexto de povoamento das ilhas de Cabo Verde que nasceu a cultura caboverdiana tendo no Crioulo o elemento que melhor define a identidade cultural do povo das ilhas. Contudo, essa nova língua que emergiu no referido contexto histórico foi-se desdobrando em variantes dialectais, de acordo com os elementos étnicos que estão na base do povoamento da cada uma das ilhas e com o seu grau de miscigenação cultural. Sobre a Língua Caboverdiana diz-nos Manuel Veiga (2002:7) que “é tão mestiça como o nosso povo, é tão sincrética como a nossa cultura”. Portanto, o Crioulo tem uma identidade própria que lhe permite autonomizar-se e ser reconhecido como uma língua específica. É língua materna não só de toda a população residente no Arquipélago, mas também da maioria das comunidades emigradas espalhadas pela Europa e pela América, e pelo mundo (Pereira, 1996: 551).

Mas como já se referiu, e como todas as línguas, a Língua Caboverdiana tem as suas variantes regionais, sociais e estilísticas, particularmente a nível lexical e fonético. A situação de insularidade, os diferentes processos utilizados no povoamento das ilhas, a

proveniência diversa dos povoadores, os diferentes sistemas de propriedade que se impuseram no conjunto do Arquipélago, o isolamento de cada ilha no contexto arquipelágico e as características específicas de cada uma das ilhas trouxeram consigo efeitos que explicam os diferentes comportamentos, hábitos, estilos de vida, tradições, bem como a existência de variantes dialectais, visto que em cada uma das nove ilhas habitadas se desenvolveu uma forma característica de falar. A sociedade é consciente da existência de duas grandes variedades regionais do Crioulo: a de Barlavento (S. Antão, S. Vicente, S. Nicolau, Sal e Boavista) e a de Sotavento (Maio, Santiago, Fogo e Brava). Até numa mesma região, as especificidades são bem notórias de ilha para ilha, sem, no entanto, afetar a mútua inteligibilidade dos seus falantes nem o sentimento comum de se falar a mesma língua (Veiga, 2002).

Há quem acredite que de um ponto de vista linguístico, as variantes mais importantes são as de Santiago, Fogo, São Nicolau e Santo Antão e qualquer estudo profundo da Língua Caboverdiana deve ter em conta estas quatro variantes. São as únicas ilhas que receberam escravos diretamente do continente africano, e são as ilhas que possuem características linguísticas mais conservadoras e mais distintas entre si. Já do ponto de vista sociológico, deve-se ter em conta as variantes de Santiago e de S. Vicente que, por comportarem os dois maiores centros urbanos (Praia e Mindelo), são as variantes com maior número de falantes e que têm uma tendência glotofagista sobre as variantes vizinhas.¹⁴

Porém, de há alguns anos a esta parte, o tema que vem animando os debates linguísticos no meio letrado caboverdiano tem sido: “Qual é a real situação linguística de Cabo Verde?” Infelizmente, esta pergunta não parece passível de uma fácil resposta. Facto é que Cabo Verde vive hoje numa encruzilhada linguística que, paradoxalmente, parece complexificar-se em vez de simplificar-se com o tempo. Esta afirmação não se deve ao facto de haver mais do que uma língua na sociedade caboverdiana (o Crioulo e o Português). Cabo Verde não é o primeiro nem o único caso desse género. Dos vários casos existentes à volta do mundo podíamos citar a Suíça, a Bélgica, a Finlândia, o Luxemburgo, o México, o Canadá, sendo alguns deles até casos de trilinguismo ou polilinguismo. No entanto, e conforme afirma Manuel Ferreira (1959: 54-55), a questão fulcral é que, “[...] o crioulo de Cabo Verde manifesta-se como fenómeno singularíssimo,

¹⁴ Crioulo Cabo-verdiano, disponível em http://pt.wikipedia.org/Crioulo_cabo-verdiano, consultado em 27-12-2014.

dado que ali surgiu em condições especiais, adquirindo modernamente um relevo de tal envergadura no todo dos valores sociais – étnicos, antropológicos e estéticos que, longe de ser um caso de circunstância, se impõe como um dos problemas capitais a quem pretende estudar a alma do mestiço daquelas ilhas”. Assim, no meio dessa complexidade linguística, antropológica e epistemológica, há os que defendem que em Cabo Verde se vive uma situação linguística bilingue em que o Crioulo e o Português coexistem em situação de paridade. Há outros que defendem que a situação não é de *bilinguismo*, mas sim de *diglossia* pois as duas línguas não gozam de igual estatuto sociolinguístico, estando o português num patamar superior. Outros há que defendem a *oficialização* da Língua Caboverdiana – o *Crioulo* – como forma de clarificar definitivamente o estatuto de ambas as línguas e a encruzilhada linguística em que esta situação parece transformar-se.

Uma coisa é certa. Conforme já tínhamos afirmado num outro sítio (Trigueiros, 2010: 150), a presença da Língua Portuguesa na sociedade caboverdiana é uma realidade incontornável. Pelos laços seculares, linguísticos e culturais que unem a história destes dois povos, pela forma como a sociedade caboverdiana se encontra indelevelmente ligada à sociedade portuguesa pelos ditames da sua história, pela importância dessa língua enquanto instrumento de comunicação com o exterior nas diversas áreas do conhecimento e do saber e das relações comerciais e diplomáticas, a Língua Portuguesa constitui para nós o mais valioso legado que a história da colonização nos deixou pelo que a importância desse património não deve ser minimizada, mas antes preservada e acarinhada. Nas palavras de Roberto Carneiro (2008), Coordenador do Observatório da Imigração do ACIDI, Cabo Verde e Portugal, “dois Estados, duas Nações, irmanadas num destino entrelaçado pelo cimento de uma língua comum que é pátria de pátrias geograficamente dispersas” (Prefácio, p. 7). Esses laços não são certamente passíveis de fácil dissolução.

6.2 As migrações e o seu impacto nas dinâmicas sociais caboverdianas

Referido foi desde o início que a problemática da *migração* seria um ponto de referência obrigatória neste trabalho tendo em conta o impacto das migrações nas transformações sociológicas e culturais ocorridas ao longo dos tempos à escala mundial. E Cabo Verde não constitui exceção. Em Cabo Verde a *migração* não apenas direcionou e moldou a vida do caboverdiano, como faz parte de todas as dinâmicas sociais que tiveram e continuam a ter lugar neste solo desde os primórdios da formação da sociedade caboverdiana. Embora

estejamos a falar de um fenómeno de abrangência mundial, a nossa reflexão neste contexto estará essencialmente virada para o “mundo” cabo-verdiano.

O espaço que foi dedicado neste trabalho à caracterização do Arquipélago, ao povoamento das ilhas, à formação da sociedade caboverdiana e à complexa situação linguística que se vive no país teve como finalidade ajudar-nos a melhor nos situarmos no tempo e no espaço geográfico e sociológico a que o estudo diz respeito, juntando os possíveis retalhos e fragmentos que nos permitirão fazer a montagem do manto que pretendemos reconstruir. Mas para falarmos das migrações caboverdianas será talvez necessário dividirmos o tema em dois subtemas (como forma de encontrar o fio condutor e ao mesmo tempo entrelaçante de toda essa meada) – *emigração* e *imigração*.

6.2.1 Emigração caboverdiana

Na ótica de vários autores, investigadores e, principalmente, de vários escritores e poetas caboverdianos, a emigração caboverdiana está intimamente ligada a situações de crise profunda ou de catástrofes causadas por fenómenos hostis da natureza como sendo o clima pouco favorável, provocado pelos ventos alísios do Nordeste e do Leste, que estará na base das frequentes e prolongadas secas ou estiagens, por sua vez responsáveis por longos períodos de fome extrema acompanhados de mortandade em larga escala, que ciclicamente assolavam e dizimavam a população das ilhas. Na memória coletiva do povo caboverdiano, o termo *fome* faz recordar cenários de muita tristeza e desolação causados por essas impiedosas crises que com alguma frequência batiam à porta do povo caboverdiano. Relatos históricos mostram que ao longo dos séculos XVI, XVII, XVIII e XIX episódios de seca e fome caminharam lado a lado com a história do povo das ilhas, o que levou Jorge Dias (1959: XIV) a afirmar que, “o problema fundamental de Cabo Verde é de natureza económica”. A década de 1940, em pleno século XX, é destacada na história de Cabo Verde como uma das mais mortíferas que reduziu a população do arquipélago de uma forma sem precedentes (Leitão da Graça, 2007: 104). A fome de 47 é referida na literatura, na música, na poesia caboverdiana e por aqueles que sobreviveram à crise, como um autêntico flagelo da natureza que se abateu sobre as já frágeis e abandonadas ilhas do Atlântico, que não conseguiam proporcionar aos seus habitantes o necessário sustento para a sua sobrevivência (cf. Carreira, 1983; Baptista, 1993; Lopes Filho, 1996; Sousa, 2003; Leitão da Graça, 2007; Grassi, 2007). A esse respeito, Carreira (1983) refere

A degradação do clima: acentuada irregularidade de chuvas, avanço do processo de erosão das terras, numa parte devido às enxurradas (quando chove torrencialmente) e em parte pela acção dos ventos dominantes, facilitada pela ausência de cobertura vegetal dos solos (desarborização progressiva, ocasionada por múltiplos factores). Destes fenómenos tem resultado a perda das melhores camadas de terra, arrastadas para o mar pelas enxurradas ou pelo desnudamento das encostas e dos montes pelas fortes e constantes ventanias em determinados períodos do ano.

(Carreira, 1983: 278)

Na opinião de Luís Terry (1959: 103), a fome de 47 foi o culminar da crise que eclodiu entre 1940 e 1950, mais concretamente no período entre 1942 e 1945, a mais grave de todas as crises que já tinham tido lugar, pois “foi agravada pelo facto de se ter processado em plena guerra [a II Guerra Mundial], quando, portanto, a escassez de alimentos era grande em toda a parte e difícilíssimo o afretamento de barcos” para o transporte de mercadorias. Segundo o mesmo autor, “[em Cabo Verde] a recuperação depois dessas crises é particularmente difícil, pois trata-se de uma população de economia agropecuária [em que] os campos ficam abandonados e devastados; o gado morre quase todo; e a economia, mesmo a dos medianamente dotados, perfeitamente arruinada” (ibid.).

Assim, todo esse espectro de fome causada por factores múltiplos, mas que acabavam por desembocar-se no mesmo cenário de ausência de meios de subsistência para a sobrevivência das pessoas, foi provocando no caboverdiano uma vontade crescente de se evadir, de fugir para longe em busca de uma vida diferente que pudesse garantir a sua subsistência e a dos seus familiares. E é assim que começa a surgir, primeiro, *migrações internas*, tanto dentro da mesma ilha (fugindo aos locais mais fustigados pela seca) como de uma ilha para outra com melhores condições; mais tarde as migrações passaram a estar direccionadas para outras partes do mundo, *migrações externas*, onde a situação económica do país dava esperanças de uma vida melhor. Correia e Silva (2005: 44) afirma que, “a história de Cabo Verde ensina-nos que as secas possuem tanto maior virulência quando a elas se adicionam conjunturas comerciais externas depressivas. A conjugação da dinâmica crísica endógena (despoletada pela seca) com a exógena (diminuição dos fluxos financeiros com o exterior) lança a economia do arquipélago em depressões profundas”, o que não se verifica quando as crises acontecem isoladamente podendo ser passíveis de ser atenuadas.

Falando das *migrações internas*, um marco importante que acarreta consigo uma grande viragem histórica, económica e sociológica na história das ilhas de Cabo Verde é a instalação, na ilha de S. Vicente, em 1838, do entreposto carvoeiro de abastecimento à navegação, pelos britânicos, legitimada por um acordo celebrado a 3 de julho de 1842 entre Portugal e a Grã-Bretanha e denominado “Tratado de Comércio e Navegação” (Correia e Silva, 2005: 99). Esse acontecimento veio imprimir uma nova dinâmica à ilha de S. Vicente e fomentar o crescimento daquilo que se tornaria mais tarde (a 14 de abril de 1879) a Cidade do Mindelo. Correia e Silva faz lembrar que, antes da chegada dos britânicos, Mindelo era apenas um pobre e pacato povoado de S. Vicente, “a menos povoada das ilhas habitadas do arquipélago, [sendo] igualmente a mais pobre em rendimentos fiscais e a menos coberta pelas instituições da administração civil, militar e eclesiástica” (pp. 104-105).

Porém, com a exploração do comércio do carvão e outras atividades ligadas ao Porto Grande, “Mindelo vai compondo a sua população pela imigração massiva de camponeses pobres ou sem terra das ilhas de Santo Antão e S. Nicolau que veem nas oportunidades de emprego criadas pelo porto um apelo irresistível”. De igual forma, “da Boa Vista, um pouco mais adiante, chegam também homens já adestrados nas lides do porto e na língua inglesa” (Correia e Silva, 2005: 112). Chegam ainda pessoas provenientes das ilhas de Sotavento, especialmente do Maio (ibid.). Antes da expansão do comércio no Porto Grande do Mindelo, era nas ilhas do Maio e da Boavista que os navios americanos e ingleses iam abastecer-se de sal, carnes, peles, víveres e outros produtos que transportavam para os respetivos países para comercialização, tendo esse comércio entrado em declínio com a criação do entreposto comercial do Mindelo. E nessa nova conjuntura o Porto Grande do Mindelo brotou, expandiu e floresceu ao ponto de Manuel Lopes ter afirmado que,

A cidadezinha do Mindelo pode-se dizer que veio ao mundo sobre as quilhas da navegação intemacional, nasceu, por assim dizer, cosmopolita, porque nasceu parasita do porto, e até hoje sempre dependeu dele. Sobre essas quilhas tem navegado, ora em boa maré, ora em marés bravios, mais nestes do que naquela. As convulsões do mundo não são completamente estranhas e alheias aos seus filhos, porque o movimento do seu porto depende dos caprichos da política internacional.

(Manuel Lopes, 1959: 9)

Ainda sobre as migrações internas, Leitão da Graça (2007: 35) reforça a tese defendida por Correia e Silva (2005) quando fala do impacto severo da “conjunção da dinâmica crísica endógena com a exógena”, e exemplifica dizendo que, “em S. Vicente, os anos de 1900-1905 representam o caso da confluência da crise urbano-portuária com a agro-camponesa. Durante estes anos assiste-se à chegada maciça de camponeses famintos vindos das ilhas vizinhas, atraídos pelas oportunidades de emprego no porto. Mas o êxodo rural vai confrontar-se com a baixa de intensidade comercial do Porto Grande” e fazer romper o já frágil tecido social existente. É o que se constata mais tarde, com a crise de 1940-1945 que coincide com a II Guerra Mundial.

Quanto às *migrações externas*, os historiadores e investigadores que se têm debruçado sobre esta problemática em relação a Cabo Verde, têm todos partido de uma base comum, que é uma visão historicista do fenómeno, para depois tentarem associá-la a outras abordagens ou perspectivas de análise. Facto é que a emigração caboverdiana para o exterior está em todos (ou quase todos) os autores também associada à situação geoestratégica privilegiada do Arquipélago, para além das causas internas já referidas.

Com efeito, a localização de Cabo Verde a meio do Atlântico, em plena rota de cruzamento entre a Europa, a África e as Américas, é mencionada por vários autores (Carreira, 1983; Hanras, 1995; Lopes Filho, 1996; Correia e Silva, 2005; Leitão da Graça, 2007; Livramento, 2013), colocando o Arquipélago como eixo fulcral “nas grandes rotas do comércio mundial [...] e na divisão internacional de trabalho”, conforme refere Leitão da Graça (2007: 33). Lopes Filho (1996: 245) afirma que, “desde o seu povoamento, os barcos aportavam às ilhas para receberem provisões e abastecerem-se de água. A sua localização estratégica no Atlântico Norte [...] fez do arquipélago um local preferido pelos traficantes de escravos e piratas”. Todos esses contactos com pessoas de culturas diversas e de outras partes do mundo aumentaram no caboverdiano o desejo de partir para longe, de conhecer novas terras, conduzindo, conseqüentemente, ao despoletar da emigração massiva para o exterior. Manuel Lopes (1959: 11) afirma ainda que, “por influência do Porto Grande, que lhe deu a possibilidade de um convívio permanente com outros povos e outras terras, o cabo-verdiano é sensível ao que se passa por este mundo fora”. “[...] À volta do porto gira uma multidão ansiosa de partir; habituada a ver os barcos em contínuo vaivém, há na ‘gente do Mindelo’ uma saudade das terras que não conhece” (ibid.). Isso porque o autor acredita que “a baía de S. Vicente é considerada a sala de visitas do

arquipélago crioulo [...], a cidade do Mindelo tem as janelas viradas para os ventos do largo (...), o Porto Grande – imensa janela aberta sobre o Atlântico [...] através da qual os ventos da civilização e do progresso refrescam estas ilhas...” (ibid., pp. 10,12).

A juntar-se ainda a todos os fatores apontados como estando na base da *emigração externa*, surge um dado novo não referido por muitos pesquisadores que se manifesta na segunda metade do século XIX: a *fuga ao serviço militar obrigatório* para todos os mancebos aptos com a idade de vinte e um anos. Carreira (1983) faz referência ao “horror pela vida militar” e menciona casos de jovens que se mutilavam, que se lançavam ao mar ou que se precipitavam rocha abaixo para não terem que prestar serviço militar (p. 72), principalmente em territórios onde havia muitos conflitos internos e um clima aterrorizador como era o caso da Guiné-Bissau (Lopes Filho, 1995: 248). De lembrar que nessa altura os indivíduos recrutados para o serviço militar podiam ser colocados em qualquer das colónias portuguesas como se de um todo territorial uno e indivisível se tratasse.

Seja como for, Carreira (1983: 65) é de opinião que, “pode afirmar-se, sem receio de desmentido, que de todos os territórios do ultramar português, foi o arquipélago de Cabo Verde o pioneiro na emigração livre. Só muito mais tarde viria a surgir a emigração forçada”. Os autores consultados são unânimes em apontar a América do Norte como sendo o primeiro destino da emigração caboverdiana para o exterior, mas divergem no tocante à data em que este fenómeno teve o seu início. Enquanto Carreira (1983: 65), por exemplo, fala de finais do século XVII e princípios do século XVIII, Lopes Filho (1996: 245) aponta meados do século XVIII e Leitão da Graça (2007: 91) defende que “no final do século XVIII [...] encontramos cabo-verdianos nos Estados Unidos ocupados nos mais diferentes tipos de actividades [...]”, o que pressupõe já alguma familiaridade com a sociedade de acolhimento. No entanto, alguns autores admitem que a ausência de evidências que comprovem determinados aspetos da história antiga de Cabo Verde deixa muitas vezes espaço para alguma discrepância concernente a datas e factos assinalados (Carreira, 1983: 66).

De uma forma ou de outra, a emigração para os Estados Unidos, chamada de *emigração espontânea*, está associada à pesca da baleia, facto apontado por todos os autores visitados. Trata-se de uma época (finais do século XVII, inícios do século XVIII) em que

o óleo da baleia era um produto altamente procurado dando lugar a emergência de um setor económico de grande importância internacional devido a abrangência da sua utilização: iluminação, curtimento de peles, fabrico de objetos, etc., o que levou a que baleeiros norte-americanos e de outras nacionalidades iniciassem uma verdadeira caça aos cetáceos nos mares de Cabo Verde e dos Açores para a obtenção não apenas do óleo da baleia mas também do âmbar, substância encontrada no ventre dos cetáceos. O crescente interesse pela expansão dessa atividade que conduziu a uma grande concorrência de cidadãos estrangeiros levou a que Portugal passasse a cobrar pela pesca da baleia nos “seus mares” ou a dar esse direito de arrendamento aos estrangeiros (Carreira, 1983: 65-70; Lopes Filho, 1996: 245-249). Foi assim que, em 1798, por Alvará de 12 de Maio, a Coroa Portuguesa terá concedido autorização aos americanos para a pesca da baleia nas águas de Cabo Verde (Ramos, 2003: 109) e calcula-se que entre 1825 e 1875 tenha entrado, por ano, uma média de 100 navios baleeiros americanos no arquipélago,¹⁵ ao abrigo desse acordo, sem contar os navios de outras nacionalidades.

Assim, os capitães dos navios norte-americanos tiveram a necessidade de começar a recrutar nativos caboverdianos para tripular os navios baleeiros e ajudar nas lides pesqueiras e de produção do azeite. Os primeiros marinheiros a serem recrutados foram originários das ilhas de S. Nicolau, Fogo e especialmente da Brava (Carreira, 1983; Lopes Filho, 1996; Leitão da Graça, 2007) conquistando para si a fama de bons profissionais, razão porque alguns deles chegaram mesmo a desempenhar funções de capitão de navio. A partir de então, as saídas para a América foram tomando outros contornos uma vez que chegados ao novo continente os caboverdianos procuravam todas as formas de ficar em terra e fixar-se naquele país. Os que tiveram sucesso, mais tarde solicitariam o reagrupamento familiar e a emigração caboverdiana foi-se expandindo do outro lado do Atlântico, tendo a primeira vaga atingido o seu pico na década de 1920.

Com as medidas restritivas e impeditivas de entrada de emigrantes nos Estados Unidos da América, impostas pelas leis de 1919, 1924 e 1928 (Lopes Filho, 1996: 249), a emigração caboverdiana redireciona-se para outros destinos (na primeira metade do século XX) como

¹⁵ Conforme citado em Referências Cronológicas: Cabo Verde/Cabo-verdianos Americanos (n.d.), pp. 5-8, disponível em <http://www1.umassd.edu/specialprograms/caboverde/cvchronp.htm>, consultado em 27-12-2014.

sendo o Brasil e a Argentina na América do Sul, pese embora as dificuldades iniciais de penetração, particularmente em território brasileiro.

No rescaldo da II Guerra Mundial, muitos países da Europa Ocidental precisavam de mão-de-obra massiva e barata, especialmente dos países do Sul (no continente africano), para a reconstrução daquilo que a Guerra deixou em destroços. Foi assim que a população caboverdiana encontrou novas oportunidades de emigração, iniciando, na década de 1950, uma nova vaga de emigração, desta feita para países europeus como a Holanda, a Bélgica, os países escandinavos (Suécia, Dinamarca, Noruega), a França, a Alemanha, a Suíça, a Itália (emigração essencialmente feminina), o Luxemburgo, ao que Lopes Filho (1996: 254-255) considera um verdadeiro “êxodo” de caboverdianos para o exterior. Mas o país que maior número de emigrantes caboverdianos tem acolhido, especialmente desde a década de sessenta, por razões de vária ordem e que merece aqui menção especial, é sem dúvida Portugal, não se sabendo ao certo o número de caboverdianos residentes nesse país atualmente. Na década de 1980 deu-se início à deslocação de alguns desses imigrantes para a vizinha Espanha, em parte devido à crise que começou a manifestar-se no setor da construção civil em Portugal. Assim, Caboverdianos estarão presentes em quase todas as partes do mundo, fazendo da diáspora caboverdiana uma das maiores do mundo e fazendo com que existam mais caboverdianos (e seus descendentes) fora do que dentro do território caboverdiano.

Mas o nosso périplo ficaria muito incompleto se não fizéssemos referência à emigração para alguns países africanos, a começar pelo Senegal (provavelmente no início do século XX), embora não existam muitos dados sobre a corrente migratória africana, talvez por não ter tido um grande impacto visível na melhoria das condições de vida dos familiares dos emigrantes. Neste ponto, há que diferenciar dois tipos de emigração: aquela para o Senegal ou a Guiné-Bissau, por exemplo, considerada ainda *emigração espontânea*, utilizando as expressões de António Carreira (1983), e a chamada *emigração forçada* para Angola e Moçambique (nas décadas de 1930 e 1940) e São Tomé e Príncipe (na década de 1960), (Lopes Filho, 1996: 265-272; Leitão da Graça, 2007: 143-160). Para esses territórios os indivíduos eram recrutados pela administração colonial sob contratos rígidos que não deixavam espaço para um fácil regresso, para trabalharem em roças de produção agrícola ou em locais de extração mineira. A *emigração forçada* objetivava essencialmente “resolver” três problemas: minimizar as consequências causadas pelas

crises de seca e fome nas ilhas; recrutar mão-de-obra barata para a exploração da atividade agrícola nos territórios colonizados; dirimir a responsabilidade político-social da potência colonizadora em relação aos problemas que assolavam as ilhas. Importa referir, no entanto, que já numa fase posterior, década de sessenta, se tenha dado início a uma nova vaga de emigração para Angola, em moldes espontâneos, tendo esses emigrantes caboverdianos se transformado em “retornados” para a terra natal, ou “refugiados” em Portugal, ao mesmo tempo que se assistia ao repatriamento massivo de colonos portugueses das ex-colónias, incluindo funcionários públicos e respetivas famílias, com a queda do regime salazarista em 1974 (Góis, 2008: 13). Os resultados da emigração africana são sobejamente conhecidos e não iremos aprofundá-los aqui por não fazerem parte dos objetivos da nossa análise neste estudo. No entanto, importa tecer alguns breves comentários ligados ao:

a) Impacto socioeconómico da emigração caboverdiana

Visível e sentido, direta ou indiretamente, foi na verdade o impacto das migrações caboverdianas para o exterior, nos diferentes momentos da história das ilhas, no que concerne a melhoria de vida das famílias e ao equilíbrio macroeconómico do Arquipélago/País. Seja através de remessas enviadas para investimentos individuais que incluíam construção ou melhoria de habitações próprias, sustento das famílias e apoio a familiares, investimentos no comércio e/ou na indústria, no transporte ou em outros setores de atividades económicas; seja através de remessas de poupança no país, o rosto da sociedade cabo-verdiana começou a mudar tanto em termos físicos, como humanos, sociais, ambientais. As casas cobertas de colmo, por exemplo, passaram a dar lugar a casas cobertas de telha vermelha, rebocadas e pintadas, com melhores condições de habitabilidade e um melhor nível de conforto e dignidade humana, característica que passou a ser indicador da presença de emigrantes numa comunidade.

Por outro lado, a taxa de desemprego baixou consideravelmente nos períodos de maior fluxo migratório e as remessas dos emigrantes passaram a ter um peso significativo no PIB nacional constituindo, assim, apesar das oscilações relacionadas às crises económicas internacionais, uma fonte de receitas considerável. Calcula-se que, atualmente, os países que mais contribuem para o equilíbrio da balança financeira caboverdiana em termos de

remessas de imigrantes sejam Portugal, em primeiro lugar, seguido da França, dos Estados Unidos da América, da Holanda e do Luxemburgo.

b) Impacto socioeducativo e dinâmicas sociais

Desde o ano de 1917 em que foi criado o Liceu Nacional de Cabo Verde, instalado no Mindelo, até ao ano de 1960 em que foi criado o Liceu Adriano Moreira, na Praia, Cabo Verde teve um único Liceu para toda a população estudantil do Arquipélago, a nível do ensino secundário (cf. Brito-Semedo, 2006; Trigueiros, 2010). É evidente que poucas famílias tinham condições de mandar os seus filhos para o liceu, especialmente porque isso implicava, necessariamente, a deslocação dos filhos para a ilha de S. Vicente onde o liceu se encontrava instalado. Mas a emigração veio mudar o cenário a partir de meados da década de cinquenta, permitindo que alunos das diversas ilhas do arquipélago pudessem vir frequentar o Liceu em S. Vicente. E o tecido sociocultural e intelectual das ilhas também se foi transformando paulatinamente porque um maior número de jovens passou a ter acesso a um nível mais elevado de escolaridade e a antever perspectivas diferentes para a sua vida em termos de conhecimento e de empregabilidade. E com a criação do ensino técnico-profissional em 1956, em Mindelo, abriu-se espaço para a formação de jovens profissionais que, terminando a formação, entravam imediatamente para o mercado de trabalho nas áreas da sua formação. Efetivamente, os cargos de gestão e contabilidade dos setores comercial e empresarial em S. Vicente, “nos tempos do Porto Grande” (Correia e Silva, 2005), foram durante muito tempo preenchidos por alunos saídos da Escola Técnica do Mindelo. Muitos desses formados eram também enviados a desempenhar funções técnicas ou de administração em outras colónias portuguesas do ultramar. Portanto, a nível da educação, a sociedade caboverdiana sofreu também uma grande revolução, em grande medida graças ao impacto das migrações na vida das famílias caboverdianas.

Já depois da independência (1975), um número significativo de famílias passou a poder custear uma formação média ou superior dos seus filhos no exterior. O reagrupamento familiar na emigração foi outra possibilidade aberta, sem esquecer toda a ajuda internacional que Cabo Verde recebeu logo após a independência com programas de bolsas de estudo para formação nas mais diversas áreas, em quase todos os países do mundo industrializado. Esta é a razão por que Góis (2004: 17-18), ao referir-se aos chamados *migrantes transnacionais* (ou seja, aqueles que partilham um conjunto de

elementos identitários comuns que, não sendo já apenas e só nacionais, serão, muitos deles, transnacionais) aponta uma nova geração de atores, “económica e socialmente pouco visíveis (por enquanto) mas que vêm emergindo como agentes de mudança nas múltiplas sociedades em que ocorre a sua presença – *os estudantes cabo-verdianos no exterior*”. O autor afirma que em países como Portugal e Brasil são já muitos os milhares de estudantes que adotam práticas transnacionais partilhando as suas vidas entre vários países. Góis (2008: 19) refere que existe em Portugal um grupo simbolicamente importante de cabo-verdianos, constituído por indivíduos que vieram frequentar estabelecimentos de ensino, normalmente no Ensino Superior, e que acabaram por ali permanecer por um tempo relativamente longo na qualidade de estudantes ou de quadros profissionais. Isso tudo vai dando lugar a movimentos migratórios pendulares que ocorrem ao ritmo dos períodos escolares entre o arquipélago de origem e os países de residência; existe uma prática de vida comunitária no seio dos países recetores de estudantes igual, ou talvez mesmo superior, à de núcleos de migrantes laborais; existe igualmente uma circulação migratória muito ativa entre estas *comunidades* e o país natal (ibid.). Significa que ao movimento migratório laboral tradicional do passado vieram juntar-se outras categorias de migrantes transnacionais que de certa forma baralharam todo o mapa conceptual que se tinha da migração até a data. Góis (2004: 17) fala de empresários transnacionais tradicionais; de “rabidantes”, mulheres que circulam a uma escala transnacional, movendo-se essencialmente num mercado informal transnacional (Grassi, 2007); músicos caboverdianos envolvidos em práticas transnacionais; políticos transnacionais caboverdianos que circulam entre o país de origem e o exterior consoante a rotatividade dos partidos no governo ou na oposição. Quer com isso dizer que a migração caboverdiana transformou-se, com o passar do tempo e com as novas conjunturas político-sociais emergentes, numa grande amálgama multidisciplinar e multisectorial, deixando de ser movida exclusivamente por questões económicas ou de sobrevivência, o que por sua vez, alargou exponencialmente a amplitude do multiculturalismo e da diversidade na nação caboverdiana.

6.2.2 Imigração para Cabo Verde

Falar de Cabo Verde como país de imigração parece um tanto ou quanto paradoxal na medida em que Cabo Verde continua sendo um país de exportação de mão-de-obra barata para os países mais desenvolvidos e com melhores condições socio-laborais para quem

procure uma vida melhor, isto é, continua na senda da emigração. Contudo, razões de vária ordem estarão na base dessa tendência de inversão do fenómeno migratório rumo às ilhas do Atlântico. Uma dessas razões estará subjacente à criação da *Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental (CEDEAO)*, através do *Tratado de Lagos*, assinado em Maio de 1975, cujo objetivo era o de promover o comércio, a cooperação e o desenvolvimento regional através da livre circulação de pessoas e bens (Leitão da Graça, 2007). Cabo Verde veio a integrar essa organização um ano após a sua criação, em 1976, enquanto a Mauritânia pedia a sua desvinculação em 2002. Assim, da CEDEAO fazem parte os seguintes países: Benim, Burkina Faso, Cabo Verde, Costa do marfim, Gâmbia, Gana, Guiné Conacri, Guiné-Bissau, Libéria, Mali, Níger, Nigéria, Senegal, Serra Leoa e Togo (ibid.) e os cidadãos desses países podem circular livremente entre si.

E foi assim que na década de 1990 começou-se a registar em Cabo Verde a entrada massiva de cidadãos dos diferentes países oeste-africanos membros da CEDEAO que vinham à procura de outras condições tais como oportunidades de negócio, estabilidade política, funcionalidade democrática, maior segurança e estabilidade, entre outras razões (Leitão da Graça, 2007: 161-162). Guineenses, senegaleses, nigerianos e ganenses constituem as comunidades oeste africanas de maior expressão em Cabo Verde, perfazendo quase metade de todos os cidadãos estrangeiros residentes legalmente no país. Há a adicionar ainda o significativo número de imigrantes ilegais provenientes essencialmente da Guiné-Bissau e do Senegal, sem contar com os que entram clandestinamente, trazidos por embarcações especializadas nesse tipo de atividade que se tornou um negócio, pois esses indivíduos aportam Cabo Verde como ponto de escala para as ilhas Canárias de onde esperam alcançar a Europa (ibid., p. 163). Mas os guineenses são sem dúvida a maior comunidade estrangeira radicada no país (DRC, 2007).

Uma outra onda de imigração a ter-se em conta é a imigração chinesa. São essencialmente pequenos comerciantes, mas integrados numa estratégia de expansão socioeconómica, dispersa por todas as ilhas do Arquipélago e ocupando locais estratégicos nos centros urbanos, cuja presença se vai impondo discretamente e o número aumentando significativamente. Calcula-se que cerca de 20% dos imigrantes legais sejam chineses, depois da chegada da primeira vaga há mais de dez anos (Leitão da Graça, 2007: 166).

Não se pode esquecer ainda as centenas de cidadãos europeus e dezenas de americanos residentes nas diferentes ilhas, concorrendo todos para uma maior multiculturalidade e diversidade da sociedade caboverdiana, estando as marcas das migrações e dos contactos interculturais presentes na língua, na literatura, na música, nos hábitos e costumes, na gastronomia, no desporto, na mestiçagem do povo caboverdiano. Em 2010 estimava-se haver cerca de 13.450 estrangeiros em Cabo Verde (INE, Census 2010) e a maioria dessa população está concentrada nas ilhas de São Vicente, Sal, Santiago e Boavista, pelo que neste momento a população de imigrantes residentes em Cabo Verde poderá ultrapassar os 15.000 indivíduos, legalmente autorizados.

6.3 As marcas da emigração na literatura caboverdiana

A situação literária dos países africanos de expressão portuguesa não evoluiu da mesma forma em todas as ex-colónias pois cada literatura tem origem num contexto sociocultural próprio e com características bem específicas. Além do mais, as colónias encontravam-se distantes umas das outras, em contextos geográficos em nada parecidos. Daí o facto da luta pela sobrevivência não se assentar em bases exatamente iguais. Havia uma certa especificidade no modo de viver, de pensar, de agir e de lutar das populações, em alguns casos entregues a sua própria sorte e com poucos recursos económicos. Por outro lado, houve ainda o fenómeno da luta armada no terreno, mesmo depois das independências, fenómeno que não aconteceu em todos os territórios.

No caso de Cabo Verde, quase toda a produção literária deve-se aos caboverdianos, com uma literatura colonial menos difundida do que nos outros países de expressão portuguesa. Esta literatura traz quase sempre como pano de fundo *o mar e a natureza agreste*, responsáveis em grande medida pelo sofrimento do povo (dos que vão e dos que ficam), pelo seu isolamento, pelas partidas, pelas saudades, pela tristeza nas ilhas, mas também é garantia do sustento do quotidiano. O mar é prisão e liberdade. Ao mesmo tempo que prende o povo nas ilhas, ajuda-o a libertar-se para longe. Conforme escreveu Eugénio Tavares, um dos renomados Pré-Claridosos caboverdianos,¹⁶

¹⁶ Os três vultos das letras e da cultura tradicional cabo-verdianas considerados pioneiros na senda literária que lançou as bases e abriu caminho ao aparecimento do chamado período Claridoso (a partir de 1936) foram [Eugénio Tavares](#) da Ilha Brava, Pedro Cardoso da Ilha do Fogo e José Lopes da Ilha de São Nicolau.

O mar, aqui, nesta pequena ilha [Brava], é o nosso pai e a nossa mãe. E o campo largo onde vamos colher o sustento das nossas casas, o futuro dos nossos filhos, e a tranquila felicidade das nossas mulheres. Sem o mar a nossa miséria não teria equiparência, dá-nos o pão, dá-nos a alegria. É verdade que às vezes apunhala-nos o coração: quantos bravos marinheiros nos não tem levado o mar, que é a força do nosso coração? (...) O mar parece que se sente com o direito de nos matar às vezes, porque, afinal, é ele quem dá vida sempre àqueles entes que adoramos.

(in Monteiro, 1999: 100)

Entrando no período dos Claridosos,¹⁷ encontramos outros poetas/escritores também preocupados com os problemas do seu povo que acabavam sempre por conduzir à emigração. Jorge Barbosa (1941), no seu poema intitulado *Poema do Mar*, refere a “*Este convite de toda a hora / que o Mar nos faz para a evasão! / este desejo de querer partir / e ter que ficar!*” Nesse período aparece também Baltasar Lopes (1947), com o destacado romance *Chiquinho*, a dar-nos a conhecer não apenas o drama da emigração, nem sempre bem-sucedida, mas também o reverso da medalha, ou seja, o regresso. De igual forma o romance *Chuva Braba* de Manuel Lopes (1962) vai na linha da perspectiva defendida por Baltasar Lopes, mas acrescenta que “em Cabo Verde há dois problemas importantes que comandam e engendram todos os outros: a chuva e o Porto Grande” (1959: 18). Na novelística de Manuel Lopes aparece bem vincada a dicotomia vivida pelo povo das ilhas perante o dilema do “*querer partir, mas ter que ficar*” (ou o inverso, *querer ficar, mas ter que partir*), a que a corrente literária dessa época convencionou apelar de *evasionismo*.

No período Pós-Claridoso (a partir de 1960), muitos dos escritores/poetas e músicos caboverdianos fazem alusão ao tema da emigração nas suas obras. Gabriel Mariano (n.d.) é exemplo disso com o seu conto *Vida e Morte de João Cabafume* em que o protagonista (João Cabafume) preferiu morrer pobre, mas livre, na sua terra a ir contratado para as roças de S. Tomé. Nessa geração aparecem ainda nomes como Nuno Miranda, Agualdo Fonseca, Ovídio Martins, Arnaldo França, Guilherme Rocheteau, Tomaz Martins, Onésimo Silveira, Corsino Fortes, Terêncio Anahory, Oswaldo Osório, Mário Fonseca, Arménio Vieira, Jorge Miranda Alfama, só para citar alguns, que versaram sobre os mais

¹⁷ *Claridade* é uma revista literária e cultural surgida em 1936 na cidade do [Mindelo, Cabo Verde](#), e que está no centro de um movimento de emancipação cultural, social e política da sociedade [cabo-verdiana](#). Os seus responsáveis foram [Manuel Lopes](#), [Baltasar Lopes da Silva](#) (que usou o pseudónimo poético de Osvaldo Alcântara) e [Jorge Barbosa](#), respetivamente oriundos da [ilha de São Vicente](#), da [ilha de São Nicolau](#) e da [ilha de Santiago](#).

diversos temas do quotidiano caboverdiano: o sofrimento, a emigração, a partida, a saudade, a chuva, a seca, a fome, o milho, a esperança, de entre outros.

Na literatura contemporânea encontramos, por exemplo, Corsino Fortes, Manuel Veiga, Carlota de Barros a versar sobre um tema que faz parte indissociável da história da vida dos caboverdianos – *o milho*. Este cereal reveste-se de uma importância incomensurável na vida do caboverdiano enquanto meio de sobrevivência, base principal do seu sustento, fonte da sua esperança ou do seu desespero. Citando Manuel Veiga (2007: 10), “[...] esse cereal representa o alimento e o sofrimento”. “[...] o milho inaugura a faina agrícola com o seu típico ciclo de “Azagua”, mas também o início de uma caminhada que só de raro em raro transforma a partida em chegada, o sonho em realidade”. Todos os anos, na época das águas, com chuva ou sem chuva, o caboverdiano lá vai, de enxada na mão, colocar a semente do milho debaixo da terra. Se chover, poderá haver colheita, se não chover, restará sempre a esperança de dias melhores.

E por último citaríamos Jorge Figueiredo Ramos que em 2013 tornou público o seu romance intitulado “*Portal de Memórias*” em que o autor consegue, de uma forma engenhosa, fazer uma simbiose bem conciliada entre aspetos históricos, sociológicos, antropológicos, económicos e linguísticos da sociedade caboverdiana dentro e fora das ilhas, criando para o leitor um enredo tão rico e diversificado, alicerçado numa vasta experiência e vivência adquiridas através das estradas da emigração. A obra revela uma abordagem multidisciplinar e transversal da sociedade caboverdiana numa perspectiva diacrónica e multiespacial, onde são contemplados aspetos sociais, económicos, educativos, culturais, demográficos e políticos, operando tanto a nível local como nacional e internacional. Consta-se que este autor recorre-se com sucesso à técnica de *história de vida* para construir a sua narrativa. E segundo a professora e investigadora Luísa Aires (2011: 41), “do ponto de vista educativo, a utilização desta técnica de recurso à *história de vida* é muito importante porque permite obter e divulgar informações muito ricas e diversificadas acerca dos ciclos vitais das pessoas ou das sociedades em estudo”.

Resumindo diríamos que, muito embora o objetivo comum a todos os autores caboverdianos parece ter sido *representar, problematizar, denunciar* a dramática existência das populações e o seu sonho por uma vida melhor, cada obra revela aspetos da personalidade, do temperamento e da vivência pessoal do respetivo autor. Mas é bom ter

sempre presente que qualquer relato histórico ou pesquisa científica sobre a formação e evolução da sociedade caboverdiana que não tenha em conta a importância do *mar*, da *emigração*, das *chuvas*, das *secas*, do *milho*, do *pilão* (para se fazer a *cachupa*, a *papa*, o *cuscus*, a *camoca*) na vida do povo das ilhas se transforma num simples relato ao qual faltam as peças essenciais que são: *a alma, o coração e a mente do povo caboverdiano*.

CAPÍTULO 7 – Cabo Verde e as políticas educativas adotadas em dois períodos distintos da sua História

7.1 Breve caracterização da educação no período colonial

O objetivo aqui não é descrever o percurso histórico do surgimento e evolução do ensino nas ilhas de Cabo Verde, pois isso já constitui matéria de pesquisa de um outro trabalho de investigação no âmbito de um mestrado. Neste ponto pretendemos tão-somente descobrir pistas que nos conduzam à identificação do modelo ou modelos de ensino utilizados em Cabo Verde no período colonial de forma a podermos estabelecer alguma interligação com o modelo ou modelos utilizados no pós-independência.

Na verdade, nessa altura não se pode falar de sistema de ensino caboverdiano uma vez que Cabo Verde, tal como Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, S. Tomé e Príncipe ou Timor faziam parte do território português (do além-mar), o que significa que não existiam sistemas de ensino diferenciados em função da parcela geográfica em questão. Na perspetiva colonial tratava-se de uma nação uno e indivisível e todas as normas, leis, medidas eram aplicáveis de igual forma, independentemente do contexto geográfico ou da sua distância em relação à metrópole. E no tocante à educação não era diferente. Resultava, no entanto, que, seguindo esse princípio de unicidade nacional, as decisões político-administrativas revelavam-se desfasadas da realidade e das necessidades das províncias ultramarinas uma vez que não eram concebidas a pensar nas especificidades de cada contexto territorial, mas num todo que de homogéneo nada trazia.

No caso de Cabo Verde, vários autores e investigadores referem o grande desfasamento existente entre os planos curriculares concebidos para Portugal, mas utilizados de igual forma nas províncias ultramarinas, sendo os conteúdos completamente alheios à realidade dos alunos africanos. Os textos de Língua Portuguesa, por exemplo, baseados em factos históricos, culturais e vivenciais portugueses, pareciam mais histórias de ficção, tal era o grau de distanciamento em relação ao quotidiano dos aprendentes, acrescido do facto de as crianças caboverdianas só terem o primeiro contacto com a língua portuguesa a partir dos sete anos, quando ingressavam na escola primária. Portanto, já partiam em posição de muita desvantagem (social, económica, linguística, escolar) em relação aos alunos portugueses ou naturais de outras regiões do ultramar.

Na opinião expressa ao tempo por Nuno Miranda (1959: 91), “não interessam ao nosso caso as edificações de educação e ensino estérilmente construídas, divorciadas de nós

próprios, e em que nos ensinam, por exemplo, a descrever o pinheiro e o sobreiro, o trigo e a rã, se o que enforma a nossa realidade é o *milho mais*, cuja presença é comida de povo e se assinala importantemente desde as horas recuadas de povoamento luso-negro”. E acrescenta que, “se na *banana*, no *café* e nas *pozolanas* é que se traduz o nosso escasso património de bens materiais de exportação; se o *tubarão*, o *atum* e a “*moreia*”, marcando presença nos mares ilhéus, é que podem incrementar as pescarias de repercussão na balança da nossa economia”, é nessa realidade que devem assentar-se os fundamentos da nossa aprendizagem. De outra forma, a educação proporcionada aos caboverdianos “não cola à epiderme de jambé dourado que rodeia o mundo em que vivemos nas ilhas” (ibid.).

Na mesma época, Jorge Dias (1959), prefaciador do *Colóquios Caboverdianos*, Nº 22,¹⁸ considera que “o cabo-verdiano constitui o caso mais perfeito de cultura luso-tropical e, dada a sua mobilidade, é um excelente veículo da cultura portuguesa na Guiné, em Angola e em S. Tomé ou Moçambique” (p. XII). No entanto, o mesmo autor, corroborando a tese de Nuno Miranda (1959: 90), é de opinião que essa qualidade de difusor de cultura está altamente prejudicada com o aumento da taxa de analfabetismo a que urge dar combate. Isso porque, “a par da insuficiência do ensino reconhece-se que este não satisfaz as necessidades locais, pois o sistema de livro único não fornece às crianças aquele mínimo de textos que se relacionem com o mundo de experiências vividas; desta maneira o ensino é abstracto e falho de interesse” (Dias, 1959: XII). Este facto acentua o reconhecimento da necessidade de se “intensificar e melhorar o ensino da criança cabo-verdiana, no sentido de terminar com o analfabetismo e valorizar as gerações futuras” (p. XIII). João Lopes Filho (1996: 207) também aponta o facto de os livros escolares utilizados na época transmitirem exclusivamente valores da cultura europeia, tendo o português como única língua de ensino, “o que produzia um verdadeiro choque nas crianças cabo-verdianas que logo nos primeiros contactos com a escola eram obrigadas a aprender apenas o português em detrimento do crioulo, sua língua materna e aquela que a grande maioria utiliza no quotidiano”. Pelo que Miranda (1959: 91) complementa dizendo que “o ensino em Cabo Verde, com seus sistemas, seus conteúdos e seus propósitos, deve ser antes de tudo um

¹⁸ Colóquios, revista científica da época contendo artigos/ensaios sobre os mais diversos temas de interesse, alusivos às províncias ultramarinas, em que autores da África lusófona e portugueses aproveitavam o espaço para debate, troca e partilha de ideias, e a que Nuno Miranda (1959, p. 90) apelidou de “corporação de convívio e amizade”. Sabe-se que até o ano de 1959 foram publicados 22 Colóquios, sob a iniciativa da Junta de Investigações do Ultramar e coordenação do Centro de Estudos Políticos e Sociais, mas desconhece-se a data do seu início ou a sua periodicidade.

instrumento vitalizante que se não abstraia das peculiaridades circunjacentes ao meio em que a refina da criança da nossa terra encontra estruturação”.

Mesmo a nível do ensino secundário, a partir da criação do Liceu Nacional de Cabo Verde em 1917, em substituição do Seminário-Liceu de S. Nicolau, os planos curriculares eram os mesmos que em Portugal. A instrução nas províncias ultramarinas seguia todas as políticas educativas emanadas da administração central e todas as reformas levadas a cabo no reino eram igualmente aplicadas nas províncias, embora com algum desfasamento temporal. Conforme atesta Brito-Semedo (2006: 103), nos séculos XVIII e XIX o regime da Monarquia Portuguesa foi marcado por períodos de mudanças estruturais profundas, abarcando igualmente o sistema de ensino que sofreu reformas sucessivas consideráveis. Entre essas reformas, aparecem apontadas como as mais marcantes as reformas de Marquês de Pombal (1759), de Passos Manuel (1836), de Costa Cabral (1844) e de Fontes Pereira de Melo (1860). Mas foram, no entanto, “as reformas levadas a cabo nos anos oitocentos, mais propriamente no período do Novo Regime Liberal implantado em 1820, que atestam um marcado esforço para difundir os benefícios da instrução, em especial no sector das primeiras letras, e que maiores repercussões tiveram em Cabo Verde” (ibid.).

Seja como for, alguns autores concluem que o modelo de ensino utilizado tanto no Reino como nas Províncias Ultramarinas, independentemente da sua diversidade cultural, necessidades socioeducativas ou contextos de aprendizagem, era o *modelo monocultural, monolingue*, baseado em planos curriculares desgarrados da realidade dos alunos (ultramarinos), concebidos para alunos homogêneos e idealizados. O modelo era alicerçado nas macropolíticas de matriz colonial que não se centravam em aprendentes específicos em função do seu espaço ou cultura, mas destinadas a uma multiplicidade de contextos de aprendizagem tanto em termos geográficos como socioculturais (Dias, 1959; Miranda, 1959; Lopes Filho, 1996). No entanto, importa aqui realçar alguns aspetos, a nosso ver, de particular importância: **1)** A preocupação demonstrada pelas autoridades coloniais em relação à formação de professores, mesmo sendo em número insuficiente. Nesse sentido, Miranda (1959: 92) afirma que, “quanto à formação de professores primários do nosso ensino, ao par dos poucos que se deslocam da Metrópole, juntam-se os jovens cabo-verdianos que, tomando o rumo da Europa, concluem sua formação nos centros escolares de Braga ou de Castelo Branco, em Lisboa ou em Coimbra”. **2)** O facto de a carência de professores no ensino secundário não traduzir ação deliberada ou

discriminatória por parte da administração central em relação às ilhas de Cabo Verde: “quanto à falta de professores nos liceus e escola técnica, pensamos que seja um mal extensivo a todos os estabelecimentos de ensino africano [...]”, (ibid.). **3)** A evolução do parque escolar, apesar de todos os condicionalismos que pairavam sobre o arquipélago: “no momento actual [1959] Cabo Verde dispõe de uma aparelhagem educacional repartida por dois liceus [na Praia funcionava uma Secção do Liceu Gil Eanes em S. Vicente, apesar de ainda não ser autónoma], subsidiando estudantes nas universidades da Metrópole, uma escola técnica, uma escola agrícola funcionando no posto experimental de S. Jorge dos Órgãos, uma escola de enfermagem [na Praia], uma rede de postos de ensino primário espalhados pelas ilhas do arquipélago” (Miranda, 1959, p. 90). **4)** O facto de, apesar de toda a adversidade, o caboverdiano ter conseguido aprender e evoluir intelectualmente a ponto de desenvolver uma cultura literária própria que lhe permitiu alcançar a sua emancipação cultural muito antes da emancipação política, conforme advogam muitos investigadores, e de ter conseguido transportar a sua cultura para outros espaços territoriais de influência portuguesa (na época), o que lhe valeu o título de “portador de cultura” (cf. Miranda, 1959). Isso atesta, de alguma forma, evidenciado interesse nessa matéria por parte das autoridades colonizadoras mesmo não dando cabal satisfação às necessidades específicas das ilhas.

7.2 Políticas educativas no Pós-Independência

Logo após a independência, ocorrida a 5 de Julho de 1975, em que Cabo Verde passou de província ultramarina a Estado-Nação, tendo entrado para o mapa das Nações Unidas a 16 de Setembro de 1975, as primeiras medidas foram no sentido de imprimir as necessárias reformas, condizentes com o estatuto de país independente, em todos os setores da vida pública, administrativa e política do país. No setor da educação, esforços foram envidados de forma a introduzir a indispensável adequação do sistema de ensino à nova realidade político-social e administrativa do país.

A princípio, tratou-se de medidas um pouco avulsas, mas destinadas a emitir sinais de autossuficiência, empenho e determinação, tendo como objetivo estimular a confiança e o espírito de entrega daqueles a quem era atribuída a complexa tarefa de instruir e educar uma sociedade que iniciava uma nova largada rumo à construção de um novo futuro. Mas havia a consciência de que não se podia fazer um corte umbilical radical com a potência

colonizadora porque fatores determinantes e estruturantes como recursos financeiros, humanos, materiais e didáticos, por exemplo, impediam que assim acontecesse.

Documentos encontrados em arquivos escolares dão conta de algumas das ações mais prementes que tiveram que ser implementadas logo após a Independência Nacional, conforme sintetizado no quadro abaixo:

Quadro: 7.1

Medidas educativas adotadas logo após a independência.

Data/Período	Medida	Objetivo	Local	Patroc.
De 30 de set. a 17 de out. 1975	Primeiro Seminário Nacional para a reciclagem de todos os Professores do ensino primário e secundário, abarcando mais de quatro centenas de docentes caboverdianos. **	Atualização didático-pedagógica dos docentes; capacitação para os novos desafios num novo contexto político-social	Liceu Ludgero Lima *, Mindelo	UNESCO/CIDAC ¹⁹
De 12 a 18 de abril de 1977	Encontro nacional dos Coordenadores de Disciplinas.	Definir estratégias comuns de atuação para todas as escolas do país.	Liceu Ludgero Lima; Escola do Magistério Primário, Mindelo	Estado de Cabo Verde
De 21 de agosto a 3 de setembro de 1977	Encontro Nacional de Professores em cooperação com a Guiné-Bissau.	Elaboração de um projeto para o Ensino Secundário e de um organigrama de cogestão para as escolas secundárias do país.	Praia	Estado de Cabo Verde
De 3 a 7 de janeiro de 1981	Seminário dos Coordenadores de Disciplinas dos Liceus do país.	Revisão dos programas dos Curricula em vigor com o objetivo de os adaptar à realidade nacional.	Liceu Domingos Ramos, Praia	Estado de Cabo Verde
1984	Encontro dos Professores do Liceu Ludgero Lima e do Liceu Domingos Ramos.	Discutir a hipótese de alteração do sistema de avaliação, especialmente no tocante a exames.	Liceu Ludgero Lima, Mindelo	Estado de Cabo Verde

Fonte: Elaborado a partir de informação encontrada nos Arquivos do Liceu Ludgero Lima, Mindelo.

* Liceu Ludgero Lima, nome por que passou a chamar-se o Liceu Gil Eanes, a partir de abril de 1975.

** No ano letivo 1975/1976 as aulas tiveram início a 1 de dezembro de 1975 e terminaram a 28 de julho de 1976.

¹⁹ CIDAC, Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral, Associação criada em Maio de 1974, que nasceu da luta pela liberdade e pela justiça, realizada através da produção e distribuição de informação clandestina contra a guerra colonial. A sua intervenção assenta num compromisso com um conjunto de valores, dos quais se destacam: a solidariedade, a justiça nas relações internacionais, o reconhecimento e a valorização das identidades e dos recursos locais, o papel específico da sociedade civil na procura e construção de soluções alternativas..., disponível em <http://www.plataformaoned.pt/plataforma/associadas/socia.aspx?id=92>.

Desde o ano letivo de 1974/75, logo após a queda do regime salazarista, que os conteúdos programáticos de maior conotação ideológica colonial começaram a ser substancialmente modificados, iniciando assim a fase de transição para a independência. No 3º Ciclo liceal, por exemplo, na disciplina de Português, a Literatura Portuguesa foi substituída pela Literatura Caboverdiana e outras literaturas africanas de expressão portuguesa; na disciplina de História, foi introduzida a História de Cabo Verde e da África em substituição da História Portuguesa; na disciplina de Filosofia passou-se a estudar o “Materialismo Dialético” de Marx e Engels; e a disciplina de Organização Política e Administrativa da Nação (Portuguesa) foi substituída pela disciplina de Introdução à Política, seguindo a mesma orientação político-filosófica adotada para o novo programa de filosofia. Outros conteúdos programáticos foram sendo modificados gradualmente, mas essas alterações estiveram sempre condicionadas à existência e ao conteúdo de manuais portugueses que continuavam a ser utilizados normalmente no país e cujos índices davam corpo aos programas curriculares caboverdianos.

No entanto, medidas pontuais não bastavam. Havia a necessidade de uma profunda reforma e reorganização do sistema político-administrativo que contemplasse uma reestruturação, planificação e sistematização dos serviços a todos os níveis, de acordo com a nova realidade, pensando o País de dentro para fora em vez de fora para dentro, isto é, a partir das especificidades e necessidades sentidas internamente e visando o desenvolvimento do Estado-Nação que acabava de emergir. No que dizia respeito ao sistema educativo, impunham-se reformas estruturantes profundas, tanto no plano macro como no plano micro, das políticas educativas nacionais. E essas medidas aparecem materializadas pela primeira vez, enquanto Diploma educativo de cariz jurídico-legal, em 1990, com a promulgação da *Lei de Bases do Sistema Educativo Caboverdiano (LBSE)*, Lei nº 103/III/90, de 29 de Dezembro. Esse normativo veio lançar as bases para uma série de reformas profundas e estruturantes que deviam ser levadas a cabo na educação caboverdiana de forma organizada, estruturada e sistemática. No entanto, esse projeto só foi possível mediante financiamento bancário externo, pois o País não dispunha de condições financeiras para implementar um projeto de tamanha envergadura.

Nesse sentido, Arlindo Vieira afirma que,

Sob o signo do Banco Mundial (BM) e do Banco Africano para o Desenvolvimento (BAD), o processo educativo cabo-verdiano conhece uma nova fase, a partir dessa década. Esse período é marcado pela publicação da *Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)* – Lei nº103/III/90 de 29 de Dezembro, a primeira do país e, por conseguinte, o início das “grandes reformas” operadas na educação, sob o financiamento do BM e do BAD.

(Vieira, n.d., p.11)

Essa Lei nº103/III/90 foi posteriormente revista e atualizada surgindo assim a nova *Lei de Bases do Sistema Educativo*, Lei nº 113/V/99, que veio introduzir alterações e adequações de acordo com as grandes opções políticas desenhadas para o setor da educação. Estavam lançadas as bases para um processo de reforma no sistema educativo caboverdiano que deveria ser desenvolvido nos anos subsequentes.

Há que reconhecer, todavia, que em matéria de formação, passos significativos foram dados em Cabo Verde, ao longo das quatro décadas de independência, visando a capacitação de recursos humanos para o desenvolvimento do País. Logo após a independência Cabo Verde pôde contar com a colaboração internacional, nas mais diversas áreas, de países de todos os quadrantes, independentemente da sua matriz político-filosófica, tanto na oferta de bolsas de estudo como na receção de estudantes para formação. E a área da educação foi uma das mais contempladas precisamente por constituir a base do desenvolvimento de qualquer sociedade. Cabo Verde pôde ainda contar com a colaboração de cooperantes *in locu*, enviados por diversos países, para ajudar a impulsionar, em particular, as áreas da administração escolar, supervisão pedagógica e sobretudo da lecionação.

Concomitantemente, passos foram sendo dados gradualmente no País, no sentido de se criar um corpo docente formado e capacitado para dar resposta às demandas dessa área, do pré-escolar ao ensino secundário, uma vez que o ensino superior ainda não se praticava em território nacional. Segundo Furtado (2008),

[...] desde o ano de 1979 se impulsionou uma nova dinâmica de formação de professores tendo em conta as necessidades de adoptar o país de quadros qualificados e particularmente contribuir para a qualificação do corpo docente do ensino básico e secundário, tendo sido criado um modelo de formação pós-secundário (Curso de Formação de Professores do Ensino

Básico Complementar, CFPEBC; e Curso de Formação de Professores do Ensino Secundário, no âmbito do ensino superior curto, EFPEB). O primeiro conferia aos diplomados a qualificação de professores do 3º nível sem lhes conferir grau académico e o segundo conferia-os grau de bacharelato e qualificação profissional de professores do 4º nível.

(Furtado, 2008: 27)

Assim, a primeira escola caboverdiana de formação de professores do ensino secundário (foco da nossa pesquisa) foi criada na Praia em 1979, a coberto do Decreto-Lei nº 70/79, de 28 de Julho, abrangendo dois níveis de formação – professores do ensino básico complementar (CFPEBC) e professores do ensino secundário (EFPEB). Ainda de acordo com Furtado (2008: 28), “o sistema educativo conheceu uma nova organização com a reforma educativa dos anos noventa, passando a integrar o ensino superior e a articulação com a formação profissional estabelecida na Lei nº 103/III/90 de 29 de Dezembro, [...] incluindo ensino público e ensino particular”.

Todavia, e de acordo com o Decreto-Lei nº 54/95, a nova orgânica do Ministério da Educação e do Desporto (criando um órgão de implementação e consolidação do ensino superior e a instituição de um novo ano de escolaridade, o “Ano Propedêutico”, mais tarde apelidado de “Ano Zero”, e visando a preparação específica dos alunos para ingresso no ensino superior) impunha que a escola de formação de professores do ensino secundário fosse estruturada de forma diferente. Essa estruturação deveria ser feita de modo a corresponder, em condições de maior eficácia, aos objetivos fundamentais que lhe foram impostos para a formação de docentes para o ensino secundário (B.O. nº 33, I SÉRIE, de 2 de Outubro). Consequentemente, e à luz do novo cenário imposto pelas exigências do novo contexto educativo e formativo, a Escola de Formação de Professores do Ensino Secundário (EFPEB) passou, a partir dessa data (1995), a ser designada por Instituto Superior de Educação (ISE). Esta novel instituição de ensino destinada à formação de professores do ensino secundário assentava-se numa nova estrutura organizativa e num novo modelo de gestão, em consonância com os objetivos da Reforma do Sistema Educativo em curso, com vista a criar as bases e correspondente legislação para a implementação do ensino superior em Cabo Verde. E essa Escola (ISE) foi responsável pela formação de um número significativo de docentes do ensino secundário caboverdiano, formação inicial, até ao aparecimento da Universidade Pública de Cabo Verde em 2006.

7.3 Modelo de ensino e práticas pedagógicas

No tocante ao modelo de ensino, o País não se encontrava em condições de, logo à partida, pensar num modelo de ensino muito diferente do que vinha sendo praticado até à independência. Se no concernente a conteúdos programáticos ou políticas educativas se podiam começar a introduzir medidas e alterações, de forma gradual, o mesmo já não se podia dizer em relação a metodologias de ensino e práticas didático pedagógicas, pelo menos no imediato. Essa vertente já exigia recursos humanos formados e capacitados para o efeito, o que por sua vez requeria suporte financeiro, material e técnico compatível com as transformações exigidas. E esses recursos também não estavam lá. Portanto, em matéria de pedagogia e de didática, deu-se continuidade ao que já vinha do período colonial, mas perspetivando sempre uma melhoria e uma conceção própria para o sistema educativo caboverdiano. Mesmo em termos linguísticos, em que era necessário definir a língua oficial e de instrução para Cabo Verde, tendo em conta a situação linguística do país, Manuel Veiga diz que,

[...] a língua portuguesa que possuía já os principais instrumentos linguísticos e estruturais para a sua afirmação e desenvolvimento – como escrita estandardizada, dicionários, gramática, material didático, suporte literário, professores formados, estabelecimento de ensino, – foi assumida livremente como língua oficial. O crioulo, por sua vez, sendo uma língua largamente oral, sem alfabeto nem escrita estandardizados, sem gramática escrita nem dicionários, sem professores nem instituições minimamente capazes se assegurar o seu ensino, foi declarado apenas como línguanacional.

(Manuel Veiga, 2009)

Mas impunha-se uma reforma educativa abrangente que tivesse em conta não apenas os docentes, mas igualmente os discentes, os planos de estudo, os conteúdos programáticos, materiais didáticos, estabelecimentos de ensino adequados e suficientes. Segundo Furtado (2008: 25), “tendo em vista a redução das desigualdades no acesso ao ensino, a diminuição das assimetrias regionais, a recuperação da qualidade de ensino, de entre outros constrangimentos do sistema, iniciou-se a reforma educativa de 1987”, incidindo numa primeira fase sobre o ensino básico. No entanto, “a reestruturação do ensino secundário, a institucionalização do ensino superior, de entre outras medidas, só se efectivaram no decurso dos anos 90, tendo a generalização do ensino secundário reformado acontecido a partir de 1996, depois de um período de experimentação” (ibid.).

Quanto a metodologias de ensino aprendizagem, ou práticas didático-pedagógicas, não existem referências explícitas sobre essa matéria uma vez que o assumido, interiorizado e praticado era o modelo de educação tradicional em que o professor ia à escola ensinar e o aluno ia lá aprender, e supostamente todos aprendiam da mesma forma. Por outras palavras, não existia um modelo que já levasse em conta desigualdades sociais, culturais, económicas ou de aprendizagem dos alunos. A educação multicultural estava a dar os seus primeiros passos na arena global e não constituía propriamente um tema prioritário que pudesse constar da agenda de preocupações de um país recém-nascido, pequeno, insular e sem recursos naturais ou de outra natureza, a quem cabia em primeiro lugar assegurar o acesso à educação de uma forma geral antes de entrar em especificidades. Assim sendo, as práticas didático-pedagógicas limitaram-se a dar continuidade e a garantir o que já existia e que funcionava nos moldes estabelecidos.

Porém, hoje o mundo é outro, a realidade é outra, as composições socioculturais das sociedades são outras e as necessidades educativas no domínio do ensino aprendizagem são outras. Importa, por isso, estudar, investigar, analisar, equacionar e dar respostas acertadas às novas exigências deste mundo altamente globalizado e em constante transformação em que vivemos, nos diversos setores sociais e a todos os níveis. Eis a razão por que importa investigar para descobrir que modelo de ensino se pratica em Cabo Verde, de que modelo precisamos, que professores temos, que necessidades formativas acusam esses professores e até que ponto uma educação virada para atender às demandas de um público multicultural e diverso está sendo acautelada e desenvolvida.

3ª PARTE – METODOLOGIA DA PESQUISA

CAPÍTULO 8 – Enquadramento e procedimentos metodológicos

8.1 Enquadramento metodológico

Desde o advento do método experimental no século XVII até quase finais do séc. XX que o conhecimento científico se afirmou como o paradigma do conhecimento objetivo, estabelecendo e definindo critérios rigorosos de observação, verificação e reprodutibilidade na área das ciências físicas (Varela, 1999: 9). As características essenciais da ciência experimental foram, de algum modo, determinadas pelos métodos que os estudiosos tiveram de conceber e/ou de adotar para os fins a que se propunham ou que foram permitidas pelos métodos experimentais à época existentes, os quais constituíam, juntamente com a prática e a interpretação, “as traves mestras do trabalho de prospeção de conhecimento, habitualmente designado por investigação científica” (ibid.).

É assim que durante muito tempo falar de ciência significava falar de investigação científica e falar de investigação científica significava falar dos métodos a que as ciências recorriam para produzir *conhecimento objetivo*. Inicialmente, apenas áreas de estudo passíveis de mensuração e de quantificação (como a Física e a Química) eram consideradas ciências, pois apenas essas áreas possuíam as duas características essenciais ao conhecimento objetivo, nessa perspetiva (mensuração e quantificação). No entanto, no século XIX muitas outras áreas de conhecimento vieram a entrar para o rol das ciências (a biologia, a botânica, a antropologia, etc.), sendo que a própria medicina só passou a ser considerada ciência muito mais tarde (nos finais do século XIX) quando aprendeu a medir e a quantificar variáveis (medir a temperatura, medir a tensão arterial, contar os batimentos cardíacos, contar os glóbulos sanguíneos, etc.) (Varela, 1999: 13).

Porém, as mudanças sociais ocorridas na segunda metade do século XX vieram introduzir uma nova perspetiva e um novo paradigma ao modelo de investigação científica até então existente e que se baseava no paradigma positivista. Os investigadores aperceberam-se que existem outras formas de investigar e de analisar os fenómenos, especialmente nas Ciências Sociais e Humanas, que não se resumem a números, isto é, à mensuração e à quantificação, nascendo assim uma nova metodologia quanto à forma de se fazer investigação científica. A partir de então a *investigação quantitativa* passou a ver a sua área de ação restringida por outros conceitos e outros paradigmas de investigação manifestamente diversos dos que vinham sendo utilizados até a data. Foi então que se começou a falar em *investigação qualitativa*, mais preocupada em investigar, analisar,

perceber e descrever os fenómenos sociais e humanos e “mais centrada no contexto social e no aprofundamento da relação entre o investigador e a investigação” (Aires, 2011: 6). A abordagem qualitativa, que se instalou a partir dos anos de 1970, veio assim contribuir para um alargamento substancial do campo da investigação científica uma vez que a área social e humana entrou para o rol das ciências, ganhando as Ciências Sociais e Humanas estatuto próprio e autonomia de investigação e deixando de ser vistas como ciências menores. Aires (2011: 13, citando Nelson *et al.*, 1992) defende que “a investigação qualitativa é, portanto, considerada um campo interdisciplinar e transdisciplinar que atravessa as ciências físicas e humanas”. E acrescenta que a investigação qualitativa “é multiparadigmática no seu *focus* e os investigadores que a praticam são sensíveis ao valor da aproximação multimetódica”. Trata-se de um processo contínuo caracterizado por uma estreita relação e interligação entre o modelo teórico concebido, as estratégias de pesquisa adotadas, os métodos de recolha e análise de informação selecionados, a avaliação e a apresentação dos resultados da pesquisa efetuada que no conjunto vão dar corpo e sustentação ao trabalho desenvolvido (ibid.).

8.2 Fundamentos metodológicos da pesquisa

No caso do presente trabalho, e quanto aos fundamentos de natureza metodológica de suporte a esta pesquisa, o propósito é dar a conhecer e descrever os procedimentos metodológicos que nortearam o desenrolar da nossa investigação, tendo em vista a problemática de pesquisa e os objetivos atrás referidos, ou seja, explicitar o método utilizado. Marconi e Lakatos (2003: 85) definem método como “[...] um conjunto de atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”. Mas só é possível definir o *método*, enquanto abordagem, após a definição dos objetivos que se pretende atingir. Segundo Cervo e Bervian (2002: 23) “não inventamos um método, ele depende do objeto da pesquisa, pois toda a investigação nasce de um problema observado ou sentido [...]”. Entendido fica, portanto, que não é o método a definir o objeto de estudo, mas é o *objeto* a determinar o *método* que deve ser utilizado numa determinada investigação.

Uma metodologia de investigação pode assumir abordagens diferentes. Mas tendo em vista a natureza do problema da nossa pesquisa e o campo de investigação em que se

insere – a *Educação* – a nossa escolha recaiu sobre a *abordagem qualitativa*. Esse tipo de abordagem foi selecionado de acordo com o proposto na metodologia de pesquisa apresentada no nosso projeto de tese, na convicção de que o paradigma qualitativo é a opção que melhor se adapta aos nossos objetivos. A finalidade é ir ao encontro de respostas às importantes indagações que se prendem com a atividade do professor e a sua relação com a multiculturalidade e a diversidade em contextos de aprendizagem, particularmente na sociedade cabo-verdiana. De acordo com Colás (1992a, in Aires, 2011: 6), “a forte expansão da educação a nível mundial desencadeou [...] a necessidade de estudar uma grande diversidade de problemas de forma rigorosa e prática, propiciou a exploração, a crítica e a reflexão de numerosas questões metodológicas e justificou socialmente o interesse pela aproximação da investigação às práticas educativas”. Assim, é nossa convicção que o paradigma qualitativo é a opção que melhor se adapta ao nosso objeto de estudo e aos objetivos da nossa pesquisa.

8.3 Objetivo metodológico da pesquisa

No que diz respeito ao objetivo geral de uma pesquisa, vários autores referem a dificuldade que existe na forma de classificar as pesquisas uma vez que fatores diferentes podem ser tidos em consideração por autores diferentes. Na opinião de Carmo e Ferreira (1998: 209), essas diferenças têm muito a ver com o método de investigação utilizado atendendo a que cada pesquisa é concebida para responder a um determinado tipo de problema com objetivos bem delimitados. Assim, as pesquisas podem ser classificadas de *exploratórias, descritivas, explicativas, correlacionais* (Silva & Menezes, 2005; Machado *et al*, 2005; Vilelas, 2009), dependendo do objetivo pretendido. No caso da nossa pesquisa, pretendemos que seja um estudo do tipo *descritivo-interpretativo*. Uma vez que o nosso campo de investigação são escolas secundárias públicas de Cabo Verde, e os participantes professores dessas mesmas escolas, pensamos que o estudo descritivo permitir-nos-á aumentar os conhecimentos sobre essa realidade socioeducativa e nos possibilitará uma visão mais alargada da problemática de pesquisa nas comunidades educativas em análise, para um melhor entendimento e um possível estabelecimento de correlações entre as variáveis investigadas (Silva 2003, in Machado *et al*, 2005: 6; Vilelas, 2009: 119-120).

Conforme anteriormente referido, este estudo visa essencialmente debruçar sobre a *importância da formação* na preparação de professores e educadores que possam contribuir para o desenvolvimento de uma educação intercultural, onde o professor seja capaz de fazer germinar empatias transformando espaços de aprendizagem em locais aprazíveis de construção de conhecimento, de convivência sociocultural e de partilha de saberes e experiências entre indivíduos de culturas diferentes.

8.4 Procedimentos metodológicos da pesquisa

Quanto aos procedimentos metodológicos, o estudo socorreu-se de uma junção de métodos, entre *pesquisa bibliográfica*, *pesquisa documental* e *pesquisa de campo*. No concernente aos objetivos de caráter teórico-conceitual, procedeu-se a um *estudo bibliográfico* com base em literatura e trabalhos produzidos e relacionados ao problema de pesquisa, evidenciando: a contextualização histórica subjacente às alterações socioculturais, económicas e políticas das sociedades contemporâneas; conceitos e paradigmas educacionais sobre a problemática da educação intercultural; estudos e abordagens sobre a formação, competências e perfil de professores interculturais, como forma de construir o enquadramento teórico ao estudo proposto e de procurar resposta às questões formuladas à volta da pergunta de partida.

Procedemos à utilização de uma gama diversificada de fontes bibliográficas (livros, periódicos, dissertações, teses, monografias, artigos de jornais, material disponibilizado na internet, revistas, etc.), com o objetivo de colocar o pesquisador em contacto com o máximo possível de material já produzido sobre o objeto de estudo e que possa ter alguma correlação ou relevância para a pesquisa em questão. Foram tidos em atenção trabalhos mais significativos e mais recentes produzidos nessa área, debates teóricos suscitados e aspetos convergentes e divergentes de posições assumidas. O objetivo foi, partindo de uma base já existente, conseguir investigar, analisar, comparar, contrastar, descrever e/ou aprofundar perspectivas investigadas (mas ainda não totalmente exploradas) para se chegar a eventuais novas conclusões sobre o problema de pesquisa em apreço.

Adicionalmente foi feita uma pesquisa documental com recurso a arquivos públicos e privados, com o objetivo de descobrir, localizar e analisar o máximo possível de documentação existente sobre o problema de investigação proposto e dela extrair material

empírico que pudesse ajudar a responder às questões relacionadas a educação intercultural em Cabo Verde, e tentar chegar a possíveis conclusões. Foram analisados documentos oficiais (existentes nas escolas), programas do Governo sobre o setor da educação, legislação sobre políticas públicas de ensino e de formação de professores, Leis de Base do Sistema Educativo Cabo-verdiano (para inferir sobre mudanças e/ou alterações no sistema), o Plano Estratégico para a Educação em Cabo Verde, o Plano Nacional de Educação Para Todos, a Constituição da República de Cabo Verde, no tocante à problemática da educação multi/intercultural no país.

Em relação à pesquisa de campo, a nossa investigação incidiu sobre o ensino secundário, conforme previsto, que corresponde ao nível onde, por um lado, os alunos já conseguem ter uma maior consciencialização da sua condição sociocultural e da realidade que vivem no seu contexto de aprendizagem, o que exige dos professores postura e estratégias compatíveis com a realidade da sala de aula e, por outro lado, é onde a educação é essencialmente assegurada por escolas públicas e, conseqüentemente, sujeita a políticas públicas de desenvolvimento social. Além disso, pesou o fator familiaridade conferido pela vivência e pela experiência acumulada ao longo dos anos de serviço prestados nesse nível de ensino em Cabo Verde.

Não se pretendia fazer um *estudo de caso*, mas sim inteirar-se, um pouco mais a fundo, do sistema de ensino caboverdiano no que concerne a educação intercultural. Previa-se visitar algumas escolas secundárias (o que efetivamente aconteceu), inquirir professores e entrevistar os diretores das escolas visitadas sobre a problemática da multiculturalidade e da educação intercultural na sua escola e no sistema educativo caboverdiano. Pretendia-se descobrir como se lida com a questão da multiculturalidade nas escolas caboverdianas e que tipo de formação é proporcionado aos professores nessa matéria. Daí a razão de termos optado pelos métodos e técnicas de recolha de dados conforme a seguir se explicita.

8.5 Métodos e técnicas de recolha e tratamento dos dados

Na investigação científica, assim como em qualquer outra área da atividade humana, há que fazer opções. A vida é toda ela feita de opções e os resultados das nossas ações dependem das opções que fizermos num determinado momento ou numa determinada

situação. No campo das Ciências Sociais e Humanas ou da Educação, como em qualquer outra área, sendo as opções metodológicas as vias de acesso indispensáveis e decisivas para se levar a cabo qualquer trabalho de investigação, têm-se vindo a utilizar técnicas diversas de recolha, análise e tratamento de dados conducentes à obtenção de informação específica direcionada a um determinado objetivo, não com a pretensão de descobrir certezas ou verdades absolutas, mas com a preocupação de encontrar caminhos que nos levem a dar passos significativos em direção à construção de novos conhecimentos. Eis a razão por que, num determinado contexto de investigação científica e num quadro específico de pensamento, emergem construções, desconstruções, verificações e conceptualizações diferentes conforme os olhares, as correlações estabelecidas e as interpretações sociais concebidas em relação ao objeto de estudo.

Nesse sentido, as técnicas de recolha de dados mais utilizadas pela investigação científica em Ciências Sociais têm sido a *observação*, a *entrevista*, *as narrativas*, *as histórias de vida*, *os documentários*, etc., vistos como instrumentos mais adequados à essa área de investigação (Carmo e Ferreira, 1998; Marconi e Lakatos, 2003; Bell, 2008; Gil, 2008; Vilelas, 2009; Aires, 2011). No presente caso, como métodos e técnicas de recolha de dados, propusemos utilizar inquéritos por *entrevista* e por *questionário*, numa mescla de *técnicas qualitativas e quantitativas*. Quanto ao *questionário*, o objetivo foi diversificar, aprofundar, enriquecer e/ou esclarecer informações que as entrevistas não conseguem proporcionar, mas numa perspetiva de análise puramente descritiva e de complementaridade à abordagem qualitativa. Alguns autores referem a riqueza que é explorar procedimentos metodológicos de natureza diferente numa mesma investigação, possibilitando assim um campo mais vasto de obtenção de dados para análise e interpretação (Carrasco & Hernández, 2000; Wood & Haber, 2001; Guerra, 2006; Quivy & Campenhoudt, 2008). Na opinião de Carmo e Ferreira (1998: 123), “em Ciências Sociais o termo *inquérito* (por entrevista ou por questionário) é usado para designar processos de recolha sistematizada, no terreno, de dados suscetíveis de comparação com vista a responder a um determinado problema de pesquisa”. Assim optámos pela utilização de *inquéritos* por *entrevista*, mas sobretudo por *questionário*, como técnicas de recolha de material empírico, tendo o inquérito por questionário sido aplicado a professores do ensino secundário público, pertencentes a três das escolas secundárias caboverdianas, em cerca de 37% dos professores de cada escola, procurando alcançar uma amostra que fosse

representativa da população-alvo (Vilelas, 2009). Acreditamos poder desta forma conferir maior rigor, fiabilidade, credibilidade e validade aos resultados da nossa pesquisa (cf. Hill & Hill, 1998; Carmo & Ferreira 1998; Vilelas, 2009), sem, no entanto, pretender nos aprofundarmos em demasia na análise estatística dos dados. O objetivo foi utilizar uma *amostragem não-probabilística, intencional, opiniática*, abrangendo todas as faixas etárias de professores no exercício efetivo da docência em cada uma das escolas referidas.

Na ótica de Quivy e Campenhoudt (2008: 189), o inquérito por questionário permite fazer a quantificação de uma multiplicidade de dados e de proceder a numerosas análises de correlação entre variáveis. E de acordo com Wood e Haber (2001, in Vilelas, 2009: 287), questionários “são instrumentos de registo escritos e planeados para pesquisar dados de sujeitos, através de questões, a respeito de conhecimentos, atitudes, crenças e sentimentos”, tornando-se o inquérito por questionário num instrumento de recolha de informação padronizado ao nível da redação das perguntas, das modalidades de resposta e da sua sequência, o que possibilita, por um lado, assegurar a comparabilidade dos resultados e, por outro, analisar a relação entre as variáveis. Guerra (2006: 7) defende, por seu lado, que “a oposição entre metodologias quantitativas e metodologias qualitativas tem cada vez menos sentido, até pelas formas “quantitativas” de tratamento do “qualitativo”. E Lüdke e André (1986), por sua vez, defendem que o estudo do comportamento humano deve ser feito no contexto em que se situa, o que para o caso foi o ambiente onde os professores exercem as suas atividades profissionais, dando a conhecer a forma como agem e interagem com os seus alunos no contexto de aprendizagem onde laboram (in Silva & Menezes, 2005: 21).

Na realidade, o que se pretendeu foi investigar, interpretar e descrever fenómenos educativos, como parte de fenómenos sociais, através do estudo dos significados e das intenções das ações humanas utilizando para isso a perspetiva dos próprios participantes, conforme advogam Carrasco e Hernández (2000: 94), entre outros investigadores. Lessard-Herbért, Goyett e Boutin (2005: 145) também partilham da opinião de que “as duas abordagens [qualitativa e quantitativa] quando combinadas acabam por superar as fraquezas de uma e de outra” num trabalho de investigação científica.

Relativamente à tipologia de perguntas, embora tenhamos optado pelo tipo de *questionário semiaberto*, foram formuladas nesse questionário muitas questões abertas, de

forma deliberada, mas obedecendo às necessidades do estudo. É certo que “as perguntas abertas requerem uma resposta construída e escrita pelo respondente, ou seja, o inquirido responde com as suas próprias palavras”, e nas perguntas fechadas “o respondente tem de escolher entre respostas alternativas fornecidas pelo autor” (Hill & Hill, 1998: 93), colocando o investigador sobre duas perspetivas diferentes de análise. Não obstante, Quivy e Campenhoudt (2008: 192) acreditam que, apesar das vantagens e desvantagens de cada tipo apontarem para mais desvantagens na utilização de perguntas abertas do que fechadas, das respostas às perguntas abertas temos a possibilidade de retirar “informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados [...]. Instaure-se, assim, em princípio, uma verdadeira troca”. Conclui-se, portanto, que a combinação de perguntas abertas com perguntas fechadas permite um tratamento mais sistematizado e a obtenção de uma maior riqueza de informação. Compete a cada investigador munir-se das precauções necessárias suscetíveis de minimizar a ocorrência de situações indesejáveis e de forma a tornar mais fiáveis os resultados da sua pesquisa.

Quanto ao *inquérito por entrevista*, Aires (2011: 6) afirma ter-se registado, nas últimas duas décadas, uma mudança sensível na forma de fazer investigação científica, a que apelida de “uma revolução silenciosa no seio das Ciências Sociais e Humanas”, no que tange ao aprofundamento teórico e metodológico de modelos de investigação. Em vez das estatísticas experimentais, como método, por excelência, dominante no panorama da investigação, passou-se a valorizar e a enfatizar o Homem em todas as suas dimensões, aprofundando-se, também, “o conhecimento da relação entre investigador e investigação” (ibid.). Foi então que surgiu a necessidade de se repensar o paradigma de investigação predominante até a data (paradigma positivista), dando força a um paradigma emergente assente na teorização de que “o social é um fenómeno cuja natureza dinâmica e complexa supera largamente todas as modelizações por muito ricas que se apresentem” (ibid., p.7).

Tendo em conta que “a entrevista é uma das técnicas mais comuns e importantes no estudo e compreensão do ser humano” (Carmo & Ferreira, 1998; Miranda, 2009; Vilelas, 2009; Aires, 2011: 27) e que contempla “uma vasta variedade de usos e uma grande multiplicidade de formas que vão da mais comum (a entrevista individual falada) à entrevista de grupo” (Aires 2011: 28), optamos igualmente por utilizar essa técnica no nosso trabalho, com o objetivo de complementar ou contrastar informação recolhida junto dos participantes, estabelecer comparação/correlação entre variáveis, analisar dados

fornecidos pelos entrevistados e tentar chegar a possíveis generalizações sobre o objeto de estudo. Os entrevistados foram os diretores das três escolas secundárias onde os professores inquiridos se encontram em exercício de funções. Triviños (1987) acredita que a entrevista semiestruturada, “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante disponha de liberdade e espontaneidade necessárias que enriquecerão a investigação” (in Alvarenga Neto, Barbosa & Cendón, 2006: 70), embora essa liberdade deva ser controlada a fim de evitar distorção de informação. Para um registo mais fidedigno, as entrevistas foram gravadas, com a devida autorização dos entrevistados, para que se pudesse, posteriormente, proceder a uma transcrição mais precisa e fidedigna dos enunciados do respondente.

Convém, no entanto, que o investigador esteja consciente de que não está garantido, à partida, o acesso a instituições, organizações ou materiais, da mesma forma que sujeitos contactados podem não aceitar participar da pesquisa. É um direito que lhes assiste. Além disso, o investigador está sujeito a vários riscos, sendo um deles o da parcialidade, se tiver uma relação muito próxima com os sujeitos observados. Segundo alguns autores, a presença do observador por si só pode provocar alguma alteração ou modificação no comportamento dos sujeitos observados, pondo em risco a fiabilidade dos dados (Vilelas 2009: 269). Assim e ao contrário do que se possa pensar, nesta matéria, uma relação de amizade pode revelar-se inimiga de uma investigação fiável e credível, pelo que o investigador deve, durante a investigação, guardar a distância necessária que ajude a preservar a sua objetividade de análise dos fenómenos investigados. Portanto, foram respeitados os aspetos éticos e morais que devem nortear qualquer trabalho de investigação que se queira válido e credível. Problemas diferentes surgem, naturalmente, ao longo da pesquisa. Cabe ao investigador encontrar formas apropriadas de os ultrapassar.

CAPÍTULO 9 – Análise e discussão dos resultados

9.1 Introdução

Chegamos assim à fase de olharmos para os resultados dos dados recolhidos com uma visão analítica e interpretativa que nos permita responder (ou não) às questões colocadas no início do trabalho. Conforme explicitado, o objeto da nossa pesquisa traz como subtema, “*Um olhar sobre Cabo Verde*”, no sentido de se tentar inferir sobre o modelo de ensino utilizado nesse país, políticas públicas de formação de professores para contextos multiculturais e diversos, a existência ou não de um sistema de ensino que tenha em conta a diversidade existente na sociedade local e global dos tempos atuais; a posição das escolas face à comunidade educativa que acolhem; formação, competências e perfil dos professores para trabalharem em ambientes multiculturais; necessidades formativas dos docentes e políticas de inclusão de aprendentes não-nacionais no tecido sociocultural em que se encontram inseridos. Uma vez que uma das técnicas de recolha de dados foi o inquérito por questionário, tivemos de nos socorrer de um *software*, o SPSS, como forma de imprimir maior celeridade e rigor ao tratamento do material empírico recolhido.

Para a recolha do material empírico, foi primeiramente construído o guião do questionário (cf. Anexo I) e submetido à aprovação da nossa Orientadora. Foi pré-testado, corrigido, novamente testado e só então validado para ser aplicado no terreno. De seguida foram efetuadas visitas às escolas secundárias selecionadas e contactados os respetivos diretores e professores no sentido de se fazer a apresentação e explicação do projeto visando obter a devida autorização para aplicação do questionário nos referidos estabelecimentos de ensino, bem como a preparação do terreno para uma melhor aproximação aos professores que constituíam a população-alvo do estudo. Posteriormente foi aplicado o questionário a uma amostra de cerca de 37.0% da população docente de cada uma das três escolas e recolhidos os questionários preenchidos em data combinada. Paralelamente, foi construído o guião da entrevista. Em carta formal dirigida aos diretores das escolas, foi solicitada uma entrevista com proposta de data e local, que foi prontamente concedida e realizada. É de se destacar aqui e de reconhecer a grande abertura e colaboração demonstradas pelos professores participantes deste estudo, objetivo nem sempre muito fácil de se conseguir.

Com a finalidade de preservar a identidade dessas escolas e dos seus professores, por questões de ordem deontológica e profissional, qualquer referência que se lhes faça será em forma de códigos: Escola Secundária 1 (ES1), Escola Secundária 2 (ES2) e Escola

Secundária 3 (ES3). Pelo mesmo motivo, não entraremos em detalhes de caracterização e será evitado todo e qualquer indício que possa, de alguma forma, revelar a identidade dos participantes do estudo.

9.2 Análise dos resultados do Inquérito por Questionário

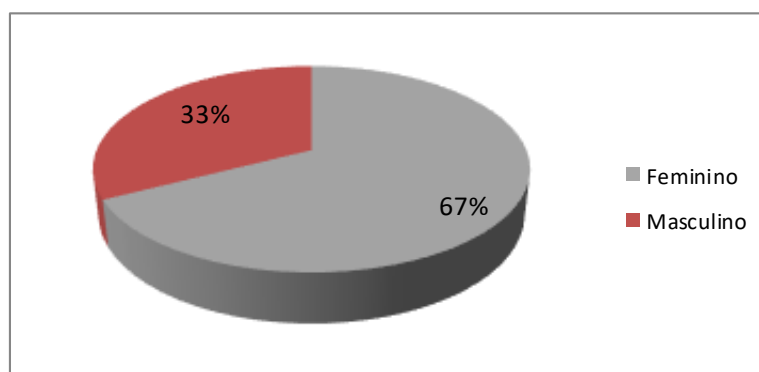
De acordo com o Guião para o efeito elaborado, do questionário aplicado no âmbito deste estudo constam 33 questões, agrupadas em seis secções (sendo a secção 1 totalmente reservada à caracterização do respondente). Trata-se de um questionário semiaberto e dos dados advenientes da sua aplicação resultam as análises que se seguem, por escola.

9.2.1 Escola Secundária 1 (ES1)

Começando pela Escola Secundária 1 (ES1), foi inquirido um total de 43 professores, correspondente a 37% da sua população docente, todos de nacionalidade caboverdiana, para um universo discente de cerca de 1700 alunos, distribuídos por 60 turmas, do 7º ao 12º ano de escolaridade, auxiliado por três dezenas de funcionários administrativos e auxiliares. Dos participantes da nossa amostra, 67.4% (N=29) são do sexo feminino e 32.6% (N=14) são do sexo masculino, o que reflete, com alguma proximidade, o cenário real existente na escola que é de 74% do sexo feminino e 26% do sexo masculino, no cômputo geral da sua população docente. O que nos leva a concluir que existe, notoriamente, uma prevalência do sexo feminino no corpo docente da ES1 (Gráfico 9.1).

Gráfico: 9.1

ES1: Distribuição dos inquiridos por sexo.

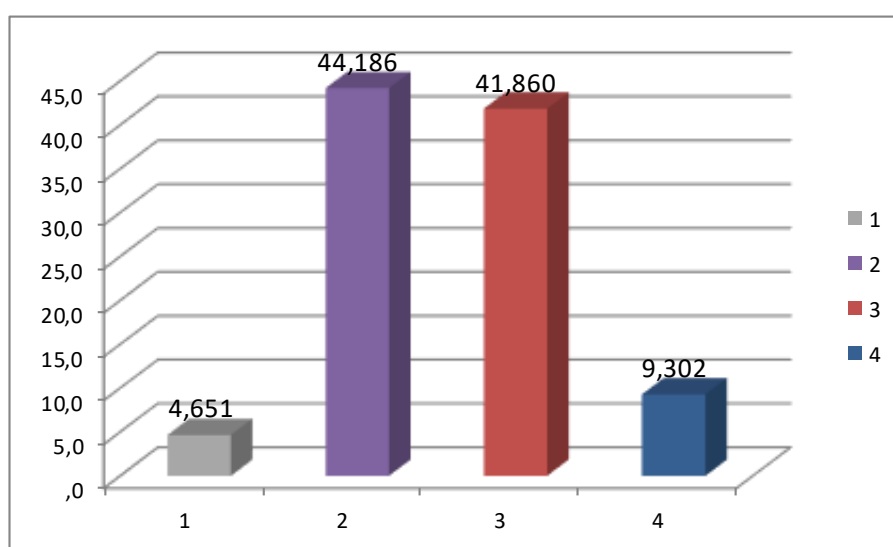


Fonte: Resultados dos dados do questionário aos Professores da ES1.

A amostra foi concebida de forma a abranger docentes de todas as faixas etárias no exercício de funções, o que não aconteceu na realidade uma vez que a percentagem de professores com idade inferior a 30 anos foi inexpressiva. Dos questionários devolvidos, a grande maioria dos respondentes pertence à faixa etária dos 30 aos 40 anos e à dos 41 aos 50 anos. Assim, na ES1, temos: com menos de 30 anos (Categoria 1), 4.7% (N=2) dos inquiridos; entre os 30 e os 40 anos (Categoria 2), 44.2% (N=19); entre os 41 e os 50 anos (Categoria 3), 41.9% (N=18); e acima dos 50 anos (Categoria 4), 9.3% (N=4). Regista-se, portanto, um equilíbrio entre os dois grupos etários intermédios, apenas separados por 2.3% (N=1), mas com um grande intervalo entre esses e os dois grupos etários nos extremos da escala (menos de 30 e mais de 50 anos). Pode-se assim concluir que, em termos da variável idade, o corpo docente da ES1 demonstra estabilidade e equilíbrio na sua constituição, numa faixa etária em que a aquisição de novos patamares de conhecimentos e de competências, aliada a alguma experiência já acumulada, é muito favorável, o que permite desenvolver um trabalho que ajuda a catapultar a escola, por seu lado, para patamares mais satisfatórios na qualidade do serviço que presta à sociedade. Os dados relativos a esta variável constam do Gráfico 9.2 abaixo.

Gráfico: 9.2

ES1: Distribuição dos inquiridos por faixa etária.

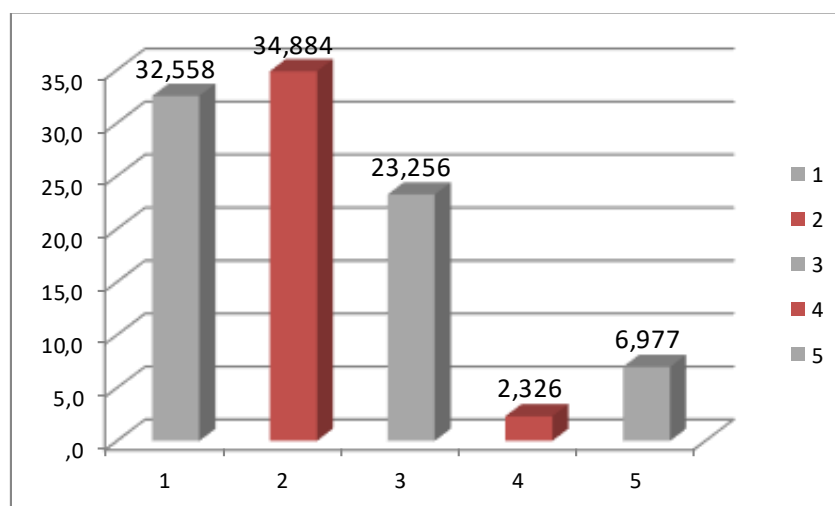


Fonte: Resultados dos dados do questionário aos Professores da ES1.

Quanto ao tempo de serviço em exercício de funções, verifica-se que das quatro categorias definidas, 32.6% (N=14) dos inquiridos têm menos de 10 anos de serviço (Categoria 1); 34.9% (N=15) têm entre 10 a 20 anos de serviço (Categoria 2); 23.3% (N=10) têm entre 21 a 30 anos de serviço (Categoria 3); e apenas 2.3% (N=1) têm mais de 30 anos (Categoria 4). Os restantes 7.0% (N=3) dos inquiridos não responderam a esta questão. Este panorama nos coloca perante um corpo docente já com alguma experiência profissional consolidada no campo da docência (Gráfico 9.3).

Gráfico: 9.3

ES1: Distribuição dos inquiridos por anos de serviço.

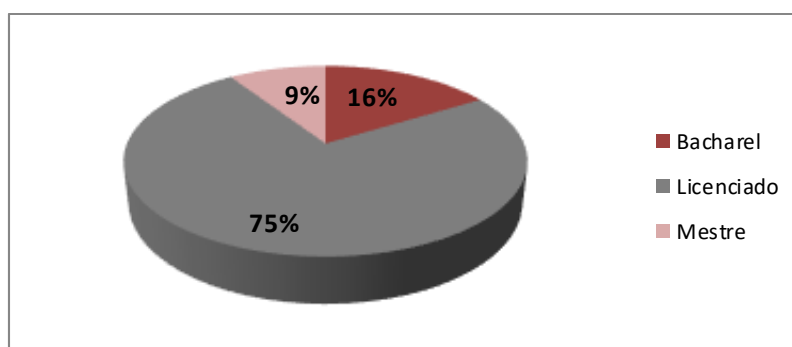


Fonte: Resultados dos dados do questionário aos Professores da ES1.

Em relação a formação académica dos docentes inquiridos, 16.3% (N=7) possuem o grau de Bacharel; 74.4% (N=32) possuem o grau de Licenciatura; e 9.3% (N=4) possuem o grau de Mestre, o que aponta no sentido de o corpo docente dessa escola possuir uma qualificação académica que lhe permite desenvolver com qualidade as suas funções, falando em termos de conhecimentos e saberes científicos e das disciplinas (Gráfico 9.4).

Gráfico: 9.4

ES1: Distribuição dos inquiridos por grau académico.



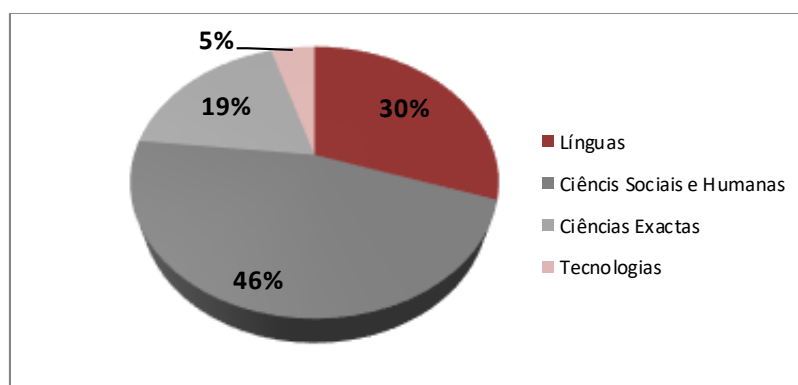
Fonte: Resultados dos dados do questionário aos Professores da ES1.

No que diz respeito à área de formação, os dados mostram que 76.7% (N=33) dos inquiridos têm formação na área do ensino e apenas 16.3% (N=7) possuem formação numa outra área. No entanto, 7% (N=3) dos inquiridos preferiram não responder a esta questão. Se assim é, a ES1 possui um corpo docente preparado para o exercício da sua profissão, desde que estejam salvaguardadas as práticas didático-pedagógicas adequadas e as necessidades dos aprendentes no contexto de aprendizagem em que se encontram inseridos.

Relativamente à área de lecionação, 30.2% (N=13) dos respondentes estão na área das línguas (Português, Inglês, Francês, Estudos Caboverdianos); 46.5% (N=20) estão na área das Ciências Sociais e Humanas (Filosofia, Psicologia, Sociologia, História, Geografia, Direito, Economia); 18.6% (N=8) estão na área das Ciências Exatas (Matemática, Física, Química, Biologia); e 4.7% (N=2) estão na área das Tecnologias, perfazendo o total de 100% (N=43) da nossa amostra (Gráfico 9.5). Pela diversidade de formação, poder-se-ia concluir que estão reunidas as condições para um ensino aprendizagem de sucesso na ES1. No entanto, existem outras variáveis igualmente importantes, mas que não fazem parte desta questão e sem as quais não se pode estabelecer uma interpretação linear causa-efeito.

Gráfico: 9.5

ES1: Distribuição dos inquiridos por área de lecionação.



Fonte: Resultados dos dados do questionário aos Professores da ES1.

Por exemplo, não se consegue inferir a partir destes dados se essa diversidade formativa dá cabal satisfação à realidade sociocultural dos aprendentes da escola em termos de diversidade cultural, identitária e de práticas didático-pedagógicas condizentes com a sua realidade socioeducativa. À partida, 83.7% (N=36) dos inquiridos dizem ter formação pedagógica e apenas 16.3% (N=7) não possuem essa componente na sua formação. Também não se pode inferir se a formação pedagógica recebida contempla na sua conceção as componentes pluralismo e diversidade para que a coesão socioeducativa esteja salvaguardada na formação que se ministra nessa escola. É ainda importante realçar que o ensino das tecnologias não constitui uma grande prioridade, sendo o seu acesso muito restrito e aparecendo apenas como uma opção limitada no 3º Ciclo.

Numa era em que as novas tecnologias são consideradas parceira por excelência do processo educativo enquanto autoestrada de acesso à informação e ao conhecimento, permitindo que o cidadão do mundo esteja cada vez mais próximo e integrado no mundo que o rodeia, a ausência dessas ferramentas ou da capacidade da sua utilização dificultará em grande medida o objetivo da formação integral dos aprendentes e da construção do seu próprio conhecimento uma vez que parte significativa da informação necessária à consecução desses objetivos estará fora do seu alcance em termos de fontes de investigação e de acesso ao conhecimento e ao saber.

Passando à caracterização do contexto de aprendizagem da ES1 em termos de diversidade cultural, e em resposta à pergunta nº 3 que se destinava a averiguar se o inquirido tem

trabalhado com alunos de outras nacionalidades que não a cabo-verdiana, 69.8% (N=30) dos respondentes responderam *Sim* e 30.2% (N=13) responderam *Não*. Esta pergunta estava diretamente relacionada às duas questões seguintes que inquiriam sobre “*dificuldades na realização de tarefas pedagógicas conjuntas devido a diferenças culturais*” (questão nº4); e, “*existência de situações de conflito na sala de aula também devido a diferenças culturais*” (questão nº 5). Verifica-se aqui um pequeno desajuste nas respostas entre estas duas questões e a questão nº 3, uma vez que, para a questão nº 4, numa escala de frequência definida como, *Nunca / Raras vezes / Algumas vezes / Muitas vezes/ NS/NR*, 51.2% (N=22) responderam, *Nunca*; 18.6% (N=8) responderam *Raras vezes*; 4.7% (N=2) responderam *Algumas vezes*; 0% (N=0) respondeu *Muitas vezes*; e 25.6% (N=11) *NS/NR*. Segundo instruções apresentadas no questionário, quem respondesse *Não* à pergunta nº 3 não deveria responder às perguntas nº 4, 5 e 6. E contas feitas, se em relação à pergunta nº 3, 30 inquiridos responderam *Sim* e 13 responderam *Não*, num universo de 43 inquiridos, o total de, *Nunca / Raras vezes / Algumas vezes / Muitas vezes* não podia ultrapassar os 30 respondentes do *Sim*, mas atingiu os 32. De igual forma, à pergunta nº 5, 58.1% (N=25) responderam, *Nunca*; 7.0% (N=3) responderam, *Raras vezes*; 7% (N=3) responderam, *Algumas vezes*; 0% (N=0) respondeu, *Muitas vezes*; e 27.9% (N=12) *NS/NR*. O total de, *Nunca / Raras vezes / Algumas vezes* não podia ultrapassar os 30 da questão nº 3, mas chegou a 31.

Seja como for, as respostas proporcionadas revelam que a comunidade educativa da ES1 tem no seu seio alunos de várias culturas (caboverdianos, cubanos, portugueses, brasileiros, alunos oriundos de vários países da costa ocidental da África) e que, embora se registre, de acordo com os respondentes, alguma situação de menos entendimento entre os alunos, não parece ser motivo de muita preocupação e nem se consegue afirmar, sem margem para dúvidas, que diferenças culturais estejam na base da sua ocorrência. Aliás, um dos Diretores de escola nosso entrevistado (ES3) refere a situações dessa natureza como sendo próprias da interação humana, especialmente quando ocorrem em ambientes de alguma disputa como sendo a prática de atividades desportivas ou outra onde possa entrar algum tipo de competição, mas não vê nisso nem atitudes de preconceito nem sinais de xenofobia, realçando que o caboverdiano é um povo muito aberto ao mundo, pelos ditames da sua própria história.

A questão nº 6, pergunta aberta, procurava inferir da atitude do professor em caso de ocorrência de conflitos entre alunos de origem cultural diferente. Aqui os dados obtidos são consistentes com os dados da questão nº 5 que pretendia investigar a ocorrência de conflitos entre alunos de culturas diferentes. Isso, tendo em conta que em relação a questão nº 5, 14% (N=6) dos inquiridos tinham respondido, *Raras vezes* (3) e *Algumas vezes* (3), respetivamente, e para a questão nº 6, respondeu igual número de inquiridos (6), apresentando a sua posição sobre essa matéria. O que significa que os mesmos inquiridos que responderam positivamente à questão nº 5 surgem na questão nº 6 a justificar a sua resposta. Na sua opinião, o professor deve utilizar a sua capacidade dialógica para intermediar e/ou ajudar a resolver eventuais conflitos, aconselhando e ajudando a promover um clima de paz e de compreensão entre as partes e de respeito pela diferença.

Quanto à questão nº 7, “*sobre a existência de alunos de outras culturas na sua escola mesmo não sendo alunos do respondente*”, 86% (N=37) afirmam existirem alunos de outras nacionalidades na sua escola; 9.3% (N=4) acham que não existem; e 4.7% (N=2) não sabem. As nacionalidades apontadas como estando presentes ou que já passaram pela escola são: cubanos, portugueses, brasileiros, senegaleses, ganenses, guineenses, russos, italianos, chineses, entre outros. Esta informação é confirmada pelo Diretor da Escola na sua entrevista (ES1), apontando os *cubanos* como sendo a *nacionalidade estrangeira* atualmente com maior presença nessa escola. Significa que a ES1 já tem uma vivência em lidar com alunos de outras nacionalidades e de outras culturas o que faz com que a diversidade não seja um tema estranho na sua comunidade educativa. Resta confirmar se a prática pedagógica acompanha a realidade socioeducativa e sociocultural da escola.

Em relação à promoção de atividades específicas destinadas a favorecer a integração de alunos de origem cultural diferente na comunidade escolar (pergunta nº 8), 51.2% (N=22) afirmam que atividades desse tipo são realizadas pela escola; 7% (N=3) dizem que não; 32.6% (N=14) não sabem; e 9.3% (N=4) não responderam. A Direção da escola, na pessoa do seu Subdiretor pedagógico, faz uma outra leitura, afirmando constarem do seu plano anual várias atividades de cariz sociocultural, mas que essas atividades não são especificamente direcionadas a alunos de outras culturas porque, assim procedendo, estariam a alimentar o sentimento de diferença, a evidenciar que esses alunos não pertencem à comunidade. Fazem atividades sim, mas com o objetivo de promover a

integração, a coesão e a convivência entre todos os integrantes da sua comunidade, sem diferenciação nem discriminação.

Falando dos contextos de aprendizagem existentes na sociedade caboverdiana (pergunta nº 9), 37.2% (N=16) dos inquiridos acham que em Cabo Verde os ambientes de aprendizagem são monoculturais, isto é, formados por alunos portadores de uma única cultura; 60.5% (N=26) acham que são multiculturais, formados por alunos portadores de culturas diversas; e 2.3% (N=1) *NS/NR*. Pode ser que a percentagem de alunos não-caboverdianos por escola não seja muito expressiva, ou pode ser que um dado professor não tenha trabalhado com alunos de outras culturas, mas na verdade, no mundo globalizado em que vivemos, dificilmente se encontra hoje alguma sociedade que não possua a marca do multiculturalismo e da diversidade. E a ES1 não foge à regra, como se pode constatar nas respostas apresentadas pela grande maioria dos inquiridos, afirmando alguns deles que *“com elementos de tantas nacionalidades, parte-se do princípio que é um ambiente multicultural”*. Há que lembrar, no entanto, que o facto de haver elementos de culturas diferentes no mesmo espaço, sociológico ou socioeducativo, não garante, à partida, a prática de uma educação intercultural. Há que promover, incentivar e fazer uso de práticas interculturais efetivas no ambiente de aprendizagem para se poder então falar com propriedade da prática da interculturalidade.

No que toca a metodologias de ensino e práticas didático-pedagógicas utilizadas nos contextos de aprendizagem em Cabo Verde, esta nova questão (nº 10), aberta, tinha como objetivo investigar o tipo de abordagem didático-pedagógica utilizado pelos docentes nos seus ambientes de aprendizagem, com especial enfoque sobre ambientes formados por uma pluralidade de culturas. As respostas apresentadas indicam que 74.4% (N=32) da amostra utilizam as mesmas práticas pedagógicas quer estejam a trabalhar em ambiente mono como em ambiente multicultural; 9.3% (N=4) dizem utilizar metodologias diferentes consoante o ambiente em que trabalham; 7.0% (N=3) nunca tiveram essa experiência; e 9.3% (N=4) não responderam. As razões apresentadas para o *Sim* ou para o *Não* aparecem resumidas no Quadro 9.1.

Quadro: 9.1

ES1: Práticas didático-pedagógicas iguais ou diferenciados em ambientes diversos.

Utiliza as mesmas práticas	Utiliza práticas diferentes
Razões:	Razões:
Falta de tempo.	Tenta utilizar estratégias diferentes para a promoção de uma educação para a diferença.
Alunos bem integrados na sociedade cabo-verdiana.	Cada aluno é um aluno, cada aula é diferente da outra.
Não tem havido necessidade de diferenciação.	Utiliza a diferenciação porque cada aluno, devido à sua origem, tem as suas especificidades de aprendizagem.
Os programas assim o exigem.	Utiliza práticas diferentes porque cada aluno é um ser diferente do outro.
O número de alunos por turma não permite a utilização de práticas pedagógicas diferenciadas.	
Necessidade de se criar condições pedagógicas para a prática da interculturalidade.	
Os instrumentos que existem à disposição dos professores não respondem de forma satisfatória às necessidades do processo ensino aprendizagem.	
Não há adaptação à evolução da sociedade.	
O sistema ainda não começou a se preocupar com a diversidade cultural, assim as condições para os professores são bastante limitadas.	

Fonte: Dados do inquérito aos Professores da ES1.

Pelas respostas apresentadas à pergunta anterior a esta (a nº 9), conclui-se que o fenómeno do multiculturalismo está presente na ES1 e a maior parte dos docentes têm a consciência dessa realidade, embora uma percentagem significativa (para os dias de hoje), 37.2% (N=16) dos inquiridos, ainda olhe para os seus alunos como se fossem todos iguais em matéria de aprendizagem, o que significa que para esses docentes a diversidade está completamente ausente da sua planificação e das suas práticas didático-pedagógicas. Educação intercultural representa para eles um conceito ainda um pouco desconhecido ou quiçá menos relevante.

À questão que indagava se o professor tem notado alguma diferença de aprendizagem em função da origem dos alunos (cultural ou outra), pergunta nº 11, 23.3% (N=10) dos inquiridos responderam *Sim*; 72.1% (N=31) responderam *Não*; 4.7% (N=2) *NS/NR*. Observando o Quadro 9.2, constata-se algumas das razões que estiveram na base das respostas fornecidas.

Quadro: 9.2

ES1: Diferenças de aprendizagem em função da origem dos alunos (cultural ou outra).

SIM	NÃO
Justificações:	Justificações:
Dependendo da área de estudo e do nível do aluno.	As diferenças não são acentuadas.
Diferença pela positiva: alunos com melhor prestação do que os seus homólogos caboverdianos por serem mais esforçados e mais dedicados (opinião partilhada por vários respondentes).	Os alunos não caboverdianos já se mostram completamente integrados na cultura e comunidade caboverdiana.
	Diferença de aprendizagem motivada por outros fatores como falta de empenho, falta de interesse, não pela origem do aluno.
	Já saíram da escola alunos que fizeram parte do quadro de excelência e que não eram caboverdianos.
	A origem não constitui entrave.
	Existem aqueles alunos de zonas periféricas que muitas vezes criam problemas, mas existem outros que, perante dificuldades, estudam com mais afinco para a melhoria da sua prestação.
	Trata-se de uma amostra pequena que não permite generalizar.
	Trata-se da língua inglesa onde os alunos já possuem na maioria dos casos um background bastante sólido dado às suas origens e não têm qualquer problema a esse nível.
	Não, salvo algumas insuficiências na sua relação com a língua portuguesa.

Fonte: Dados do inquérito aos Professores da ES1.

Em relação a pergunta acima, é importante verificar que as pessoas que responderam *Não*, não tiveram em conta apenas diferenças pela negativa. Realçaram também diferenças pela positiva como sendo o facto de alunos não caboverdianos poderem ter um bom desempenho académico independentemente da sua origem. Este facto é também realçado pelo Diretor desta escola quando faz referência ao grande desempenho que têm tido alunos não nacionais a ponto de alguns deles fazerem parte do quadro de excelência da escola. Igualmente importante é a opinião do respondente que faz referência a alunos de zonas periféricas como sendo “alunos problemáticos”, o que chama a nossa atenção para o facto de não serem apenas diferenças culturais que podem afetar negativamente a aprendizagem. Existem outros fatores igualmente excludentes como sendo a situação socioeconómica do aluno ou a sua origem familiar ou geográfica. Ainda importante é constatar que o fenómeno diversidade não constitui fator determinante nas opções metodológicas do professor, e este é um dado que deve merecer a nossa atenção para posterior reflexão.

Relativamente à questão, “o que significa para si *educação intercultural*” (nº 12), 95.3% (N=41) apresentaram uma definição e apenas 4.7% (N=2) não responderam à pergunta. O Quadro 9.3 apresenta uma síntese das respostas apresentadas.

Quadro: 9.3

ES1: Definição de *educação intercultural* na ótica dos inquiridos.

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Educação intercultural	Convivência	“Convivência com várias culturas sem enaltecer nenhuma e sem deixar que uma influencie a outra”.
	Intercâmbio	“É um sistema educativo vocacionado para o intercâmbio entre culturas e povos diferentes”.
	Adaptação	“Fazer com que todos se sintam adaptados, respeitem a cultura do outro sem se deixar aculturar”.
	Respeito	“Educação intercultural refere-se à diversidade cultural dos alunos nas políticas educativas concebidas e nas suas práticas efetivas”.
	Diversidade	“Cada cultura tem os seus valores. Educação intercultural é a aprendizagem, a troca de conhecimentos, onde informações sobre as diferentes culturas acontecem...”.
	Valores	“Significa educar tendo em conta as várias origens e as várias culturas que os alunos, numa mesma sala ou no mesmo contexto de aprendizagem podem ter, ou seja, utilizar várias práticas pedagógicas para vários alunos”.
	Troca/Partilha	“Educação em que alunos e professores convivem no mesmo espaço independentemente das suas origens/culturas com vista a um mesmo objetivo”.
	Aprendizagem	“Educação que integra várias culturas, que tenta promover situações de interculturalidade entre os intervenientes”.
	Culturas diferentes	“É a formação sistemática que visa desenvolver nos grupos sociais (maioritários e minoritários) a melhor compreensão das diferentes culturas, maior capacidade de comunicação entre pessoas de culturas diferentes, atitudes mais adaptadas de interação social, criando um sentimento de pertença comum à humanidade”.
	Integração	“É aquela capaz de permitir a inclusão de alunos provenientes de outras culturas; aquela que não impõe uma fronteira cultural e que aceita e aproveita o que alunos provenientes de outras culturas podem acrescentar à nossa cultura e sistema de ensino aprendizagem”.
	Interação	
	Formação	
	Compreensão	
Comunicação		
Inclusão		

Fonte: Dados do inquérito aos Professores da ES1.

Estes dados evidenciam a consciência, por parte dos docentes, da existência de um tipo de educação diferente do tradicional e mostra a necessidade da prática desse tipo de educação, a educação intercultural, nos ambientes de aprendizagem multiculturais e

diversos, embora entre o reconhecimento e a prática ainda pareça existir um longo caminho a percorrer. Mas já o facto de os inquiridos pararem para refletir sobre essa nova forma de ensinar e educar na diversidade e de tentarem encontrar uma definição que se adequa ao conceito é um indicador de algum interesse e sensibilidade em relação a essa problemática.

No tocante à ação da escola no sentido de promover a *educação intercultural* na sua comunidade (nº 13), 58.1% (N=25) dos inquiridos referem a realização de atividades culturais de vária índole tais como feiras culturais envolvendo espetáculos musicais, danças com trajes tradicionais de cada país presente, gastronomia, exposições, palestras sobre temas transversais como sendo a importância do diálogo na interação humana, a igualdade, o respeito mútuo, a tolerância, a justiça, etc., tendo um dos respondentes realçado que essas atividades são direcionadas para todos os alunos, independentemente das suas origens, com o objetivo de estimular a sã convivência, pelo que não devem ser vistas como atividades para realçar a diferença mas sim para incentivar a inclusão; ainda em relação a esta mesma questão 7% (N=3) dizem não se realizar nenhuma atividade visando a promoção da educação intercultural; e 34.9% (N=15) NS/NR. No entanto, a esse respeito convém lembrar aquilo que defende Candau (2008: 54) quando afirma que “a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais”. Tem de traduzir a prática pedagógica e a vivência do quotidiano escolar e as especificidades do contexto de aprendizagem.

Questionados sobre a sua opinião quanto ao modelo de ensino praticado em Cabo Verde (pergunta nº 14), 76.7% (N=33) acham que se trata de um *modelo monocultural*, ou seja, que tem em vista uma prática didático-pedagógica não diversificada uma vez que olha para os aprendentes como se fossem todos iguais, que aprendem da mesma forma; no entanto, 20.9% (N=9) classificam-no de *modelo intercultural*, querendo com isso dizer que a diversidade é tida em conta nas políticas educativas concebidas para o país; 2.3% (N=1) NS/NR. Comparando as respostas a esta questão com as respostas ao nº 9, que fala de ambientes de aprendizagem, constata-se que apesar de 60.5% (N=26) dos inquiridos classificarem os ambientes de aprendizagem caboverdianos como sendo multiculturais na sua composição, 76.7% (N=33) são de opinião que o modelo de ensino praticado é monocultural. O que querará dizer que as práticas didático-pedagógicas não acompanham

a realidade da sala de aula, ou seja, não têm em conta a pluralidade do aprendente real a quem se destina a ação educativa e formativa.

A respeito dos “*desafios enfrentados por professores caboverdianos em matéria de diversidade na sua sala de aula*” (pergunta nº 15), 58.1% (N=25) referem vários constrangimentos que podem obstaculizar o trabalho do professor em contextos de aprendizagem caboverdianos; 7% (N=3) dizem não ter nenhum problema; 9.35 (N=4) não sabem; e 25.6% (N=11) não responderam. No rol dos constrangimentos referidos constam: barreira linguística (mencionada por 32% (N=8) dos inquiridos que frisaram a existência de constrangimentos); falta de material adequado para apoiar os alunos na sua aprendizagem; falta de apoio por parte das autoridades educativas responsáveis pelo setor; número elevado de alunos por turma e pouca flexibilidade dos programas e dos horários, o que impede o professor de melhor apoiar o aluno na sua integração; programas muito extensos; falta de interesse por parte dos alunos; comportamentos e atitudes menos corretos por parte de alunos; falta de formação do professor para lidar com questões da diversidade na sala de aula; falta de abertura do professor a outras culturas e à aceitação do outro. Aqui as responsabilidades são distribuídas a vários níveis: autoridades educativas nacionais, escola, professores e alunos, cada um ao nível das suas responsabilidades. Urge, portanto, um repensar coletivo sobre a educação dos tempos modernos em Cabo Verde, envolvendo todas as partes interessadas e assumindo as medidas que se impuserem.

Sobre a questão de “*preconceito por parte de alunos caboverdianos em relação a colegas de outras culturas*”, (nº 16), 18.6% (N=8) acham que existe preconceito; 58.1% (N=25) dizem que *Não*; 20.9% (N=9) não sabem; e 2.3% (N=1) não responderam. No entanto, os Diretores de escola entrevistados não partilham da mesma opinião quanto a existência de preconceito apontada por alguns dos inquiridos dizendo que os alunos se relacionam muito bem entre si e a eventual existência de algum desentendimento deve-se a fatores outros não relacionados a questões de ordem racial. Poderá haver alguma barreira inicial, o que consideram normal, mas que esta questão é rapidamente ultrapassada.

No que diz respeito a “*benefícios para o professor em trabalhar com alunos de outras culturas*” (questão nº 17), 90.7% (N=39) dos respondentes consideram importantes os benefícios daí advenientes por várias razões que passamos a resumir no quadro que se segue (Quadro 9.4). Apenas 4.7% (N=2) não sabem e 4.7% (N=2) não responderam.

Quadro: 9.4

ES1: Benefício para o professor em trabalhar com alunos de outras culturas.

Unidades de Registo
“Ajuda a conhecer culturas e sistemas de ensino diferentes”.
“Leva o professor a pesquisar mais e a estar mais atento”.
“Ajuda a alargar os horizontes do professor”.
“Aprende a conhecer o outro...”.
“Permite a troca de experiência como aluno e ensina a lidar com a diferença”.
“A convivência faz enriquecer a visão de uns e de outros”.
“A educação intercultural implica questionar e aprofundar o conhecimento, abandonar o ego/etnocentrismo e adotar uma nova postura – capacidade de olhar os outros de múltiplos pontos de vista”.
“A diversidade tem sempre algo a acrescentar a todos, alunos e professores”.
“É desafiador e enriquecedor na medida em que o professor trabalhará ritos, símbolos, imagens, autoestima de diferentes sujeitos e ajudará a construir relações democráticas e um clima de compreensão e de aceitação”.
“Estando exposto a outras culturas, a aprendizagem será mais enriquecida quer para os alunos, quer para os professores”.
“O professor torna-se mais rico em termos de saberes e de experiência educativa”.
“Ajuda a moldar a nossa própria personalidade de forma positiva”.
“Enriquece a aprendizagem e estimula o reforço da cidadania enquanto cidadão do mundo”.

Fonte: Dados do inquérito aos Professores da ES1.

Questionados sobre “a sua opinião quanto à inclusão do ensino de atitudes e valores nos planos curriculares cabo-verdianos” (pergunta nº 18), 95.3% (N=41) não hesitaram em responder *Sim*, que se deve incluir, e apenas 4.7% (N=2) acham que *Não*. O Quadro 9.5 abaixo ilustra algumas das razões apontadas para o *Sim*.

Quadro: 9.5

ES1: Razões para a inclusão do ensino de atitudes e valores nos planos curriculares.

Unidades de Registo
“Permite a introdução de valores para facilitar a interação entre alunos de culturas diferentes”.
“Permite colmatar o défice de valores na sociedade”.
“Os alunos precisam ser educados para os valores, atitudes e comportamentos aceitáveis em qualquer sociedade e devemos encontrar esses valores na família, na escola, na sociedade”.
“O ensino desprovido de valores torna-se vazio e desprovido de sentido”.

“O ensino de atitudes e valores educa o aluno para a cidadania”.
“A educação está muito centrada nos conteúdos programáticos deixando de lado o ensino de boas práticas para a cidadania”.
“Não só porque muitos têm demonstrado pouco conhecimento de certos valores como nalguns casos facilita e aumenta a dimensão relacional, cria uma forma de agir que implica transformação pessoal e social. Uma formação para a cidadania é fundamental”.
“A nossa sociedade está cada dia menos preocupada com esses dois aspetos. Está-se a perder os valores e há muita indisciplina por parte dos adolescentes. É preciso primar e educar em todos os aspetos.
“Porque ensinando atitudes e valores estamos a construir uma sociedade mais tolerante, assente nos valores da cidadania, da paz, da solidariedade, do respeito e da dignidade humana”.
“O que une um povo são os valores por ele defendidos, por isso é fundamental, embora o mundo esteja mudado por causa da globalização...”.
“Ajuda a moldar a nossa própria personalidade de forma positiva”.
“Enriquece a aprendizagem e estimula o reforço da cidadania enquanto cidadão do mundo”.

Fonte: Dados do inquérito aos Professores da ES1.

Quando a questão é “*formação de professores para contextos de aprendizagem multiculturais e diversos*” (nº 19), 20.9% (N=9) dos inquiridos são de opinião que a formação inicial dos professores é suficiente para trabalharem com alunos de culturas diferentes; 60.5% (N=26) acham que *Não*; 14% (N=6) não sabem; e 4.7% (N=2) não responderam. Esses dados levam a pensar que talvez o conceito de educação intercultural esteja a ser mal interpretado, confundido com a educação tradicional ou com um conceito de educação já desfasado em que a formação inicial surgia como o fim da aprendizagem e a garantia de um futuro sem preocupações. Felizmente a grande maioria dos inquiridos não têm essa perceção. Nos tempos que correm, com as transformações constantes, estruturantes e aceleradas das sociedades, aliadas ao fenómeno da globalização, o professor tem de aprender sempre, aprender muito, formar-se e atualizar-se para estar apto a acompanhar as mudanças que ocorrem dentro e fora da sua sala de aula. Conforme diz Chalita (2001: 195), “o conhecimento envelhece, o que não envelhece é a habilidade para conhecimento”. Por outras palavras, o indivíduo tem de e deve estar sempre aberto e disposto a aprender porque à medida que o tempo passa e as conjunturas mudam, existe a necessidade de se atualizar e de adquirir novas ferramentas e novos saberes para responder a novas demandas, especialmente quando se trata de um profissional do ensino.

No que tange à formação específica para trabalhar em ambientes multiculturais (pergunta nº 20), dos 43 inquiridos, 9.3% (N=4) dizem já ter recebido formação nesse sentido; 86.0

% (N=37) dizem nunca ter recebido qualquer formação nesse sentido; e 4.7% (N=2) não responderam. A conclusão aponta no sentido da quase totalidade desses docentes não disporem das capacidades, ferramentas e competências didático-pedagógicas (as *competências interculturais*) necessárias ao exercício da profissão docente em contextos caracterizados pelo multiculturalismo e pela diversidade. O que significa que precisa-se fazer formação nessa área.

Quanto ao “*sentir-se científica e pedagogicamente preparado(a) para trabalhar em contextos de aprendizagem multiculturais e diversos*” (nº 21), 48.8% (N=21) afirmam que se sentem preparados; 23.3% (N=10) dizem que não; 23.3% (N=10) não sabem; e 4.7% (N=2) não responderam. Mas uma coisa é possuir os saberes científicos e das disciplinas, e outra coisa é saber lidar com a diversidade em situação de ensino aprendizagem para ajudar a promover a construção do conhecimento em condições de igualdade de oportunidades e de tratamento. Mesmo assim, menos de 50.0% dizem estar preparados o que já é motivo para alguma preocupação e reflexão.

Falando das “*necessidades formativas pessoais que precisam ser superadas para um bom desempenho da sua profissão*” (pergunta nº 22), apesar de 46.5% (N=20) dos inquiridos não terem respondido à essa questão e de 2.3% (N=1) terem considerado não precisar de nenhuma formação específica, 51.2% (N=22) apontaram alguns dos domínios em que necessitam de melhorar a sua formação e capacitação, conforme os aspetos apontados no Quadro 9.6 que se segue.

Quadro: 9.6

ES1: Necessidade formativa individual para um bom desempenho docente.

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Necessidade formativa individual	Formação específica	“Os professores devem ir à procura de mais conhecimentos e promover a sua autoformação”.
		“É necessário formação específica relacionada à problemática da multiculturalidade”.
	Capacitação intercultural	“É preciso demonstrar mais interesse por outras culturas...”.
		“O professor precisa de capacitação em matéria de interculturalidade”.
	Formação em educação intercultural	“O professor deve praticar a investigação para ser capaz de ultrapassar algumas das suas lacunas...”.
		“É necessário que o professor aprenda outras línguas para facilitar a comunicação com alunos de outras culturas”;

	Formação sociocultural	“O professor precisa ter conhecimentos de outras culturas”.
		“É preciso ter formação na área de educação intercultural”.
	Formação didático-pedagógica	“Educação que integra várias culturas, que tenta promover situações de interculturalidade entre os intervenientes”.
		“O professor precisa desenvolver capacidade técnica e domínio dos conteúdos e de metodologia adequados para lidar com a diversidade cultural; desenvolver estratégias de ensino-cooperação...”.
	Aprendizagem de línguas	“Precisa de formação no âmbito sociocultural”.
	Conhecimento de outras culturas	“Tem necessidades didático-pedagógicas”;

Fonte: Dados extraídos do inquérito aos Professores da ES1.

Esses professores mostram-se preocupados com aquilo que consideram ser limitações sérias à prática de uma educação que contemple elementos portadores de culturas diferentes num mesmo espaço, e identificam as áreas onde precisam adquirir mais ferramentas e competências para se sentirem aptos a agir na plenitude em situações de pluralidade cultural.

Sobre a questão, “*se os professores caboverdianos estão preparados para lidar com a situação de multiculturalismo e de diversidade (étnica, cultural, religiosa, linguística, política) na sua sala de aula*” (nº 23), 18.6% (N=8) responderam afirmativamente; 46.5% (N=20) responderam negativamente; 32.6% (N=14) não sabem; e 2.3% (N=1) não responderam. A julgar pelos dados, a grande maioria dos respondentes não se mostra muito familiarizada com o tema, o que leva a pensar que o multiculturalismo e a diversidade ainda não fazem parte das preocupações do quotidiano profissional desses docentes. Aqui ressalta uma certa convergência entre a percentagem de inquiridos (46.5%) que acham que os professores caboverdianos não estão preparados para lidar com a questão do multiculturalismo e da diversidade na sua sala de aula e a percentagem (51.2%) dos inquiridos da pergunta anterior que já avançaram com a identificação de áreas diversas onde precisam de capacitação e de formação no domínio da interculturalidade.

A respeito das “*necessidades formativas dos professores caboverdianos de uma forma geral, para ambientes de aprendizagem multiculturais e diversos*” (questão nº 24), 39.5% (N=17) não sabem ou não responderam; 4.7% (N=2) não evidenciam nenhuma necessidade formativa; e 55.8% (N=24) apontam algumas fragilidades em matéria de educação intercultural que precisam ser superadas para uma melhor prestação no exercício

da função docente. Dos 24 respondentes que referiram a existência de fragilidades, 58.3% (N=14) apontam como primeira necessidade a aprendizagem de outras línguas por parte dos professores visando uma melhor compreensão, comunicação e interação com alunos de culturas diferentes; outros respondentes pensam que os professores devem ser eles próprios formados em educação intercultural e só depois esperar que sejam capazes de aplicar junto dos seus alunos aquilo que aprenderam; outra necessidade referida é a falta de conhecimentos de outras culturas para se poder perceber a forma de agir e de pensar de outros indivíduos sem causar mal-entendidos; existe a necessidade de formação pedagógica como forma de proporcionar aos docentes a possibilidade de aquisição de práticas pedagógicas e de instrumentos didático-pedagógicos direcionados para as necessidades especiais da sala de aula; foi ainda referido a necessidade de se promover intercâmbios culturais com outros países, outras escolas, de forma a ajudar a expandir os horizontes dos professores e dos alunos perante outras realidades do mundo.

Questionados sobre se *“tem havido algum esforço por parte das autoridades educativas cabo-verdianas no sentido de proporcionar uma formação adequada aos docentes para que possam exercer a sua atividade com qualidade e competência em ambientes multiculturais”* (questão nº 25), 9.3% (N=4) responderam que *Sim*; 62.8% (N=27) responderam que *Não*; 20.9% (N=9) responderam em parte; e 7% (N=3) *NS/NR*. O sentimento que prevalece é que as medidas adotadas pelas autoridades educativas nessa matéria têm sido falhas ou bastante omissas pelo que não se tem notado uma verdadeira preocupação para com esse modelo de educação. Isso quer dizer que as políticas educativas não têm caminhado no sentido de potenciar a tal educação intercultural tão desejada na era da globalização e para uma sociedade tão diversa e marcada pela migração como é a sociedade cabo-verdiana.

Relativamente aos planos curriculares cabo-verdianos (pergunta nº 26), 30.2% (N=13) dos inquiridos acham que já contemplam em si questões ligadas à educação intercultural; 44.2% (N=19) acham que não; 20.9% (N=9) não sabem; e 4.7% (N=2) não responderam. Significa que a maioria dos inquiridos considera que os planos curriculares cabo-verdianos não estão desenhados de forma a contemplar as necessidades de uma educação intercultural e diversa no sistema educativo nacional.

Analisando o campo sobre a “*interação Professor/Escola – Pais/encarregados da Educação*” (nº 27), verifica-se que 25.6% (N=11) dos docentes inquiridos dizem nunca ter tido qualquer contacto com pais de alunos não caboverdianos; 18.6% (N=8) afirmam ter tido algum contacto raras vezes; 18.6% (N=8), algumas vezes; 7% (N=3), muitas vezes; 25.6% (N=11) nunca tiveram alunos não-caboverdianos; e 4.7% (N=2) não responderam. Aqui os dados são coincidentes entre os 25.6% (N=11) que dizem nunca ter tido nenhum contacto com pais de alunos não-caboverdianos e os 25.6% (N=11) que dizem nunca ter tido alunos de outras nacionalidades/culturas, o que revela consistência nessas respostas, embora o facto de não terem tido contacto com pais não-caboverdianos não seja sinónimo de não terem tido alunos de outras nacionalidades/culturas.

Sobre “*dificuldades de comunicação com pais de alunos não-caboverdianos*” (nº 29), 32.6% (N=14) dizem *Nunca* ter tido qualquer dificuldade; 11.6% (N=5) referem *Raras vezes*; 7% (N=3) assinalaram *Algumas vezes*; 2.3% (N=1) responderam *Muitas vezes*; 2.3% (N=1) não responderam; e 44.2% (N=19) nunca tiveram essa experiência. Se adicionarmos os 25.6% (N=11) dos inquiridos que nunca tiveram qualquer contacto com pais não-caboverdianos aos 25.6% (N=11) que nunca trabalharam com alunos não-caboverdianos, conforme expresso nas respostas à pergunta anterior, os dados não diferem muito da percentagem da presente questão em que 44.2% (N=19) dizem nunca ter tido a experiência de se comunicar com pais de outras nacionalidades.

Perguntados se “*pais de alunos não-caboverdianos participam de alguma forma em algum órgão social ou de gestão da escola*” (nº 30), 30.2% (N=13) responderam que sim; 11.6% (N=5) disseram que não; 55.8% (N=24) não sabem; e 2.3% (N=1) não responderam. Dos 30.2% (N=13) que responderam *Sim*, a maior parte referiu a Associação de Pais/Encarregados da Educação, outros mencionaram a Assembleia de Escola e outros ainda referiram o Conselho de Turma. Isso revela que a ES1 possui uma estrutura organizada de gestão interna, com competências atribuídas a órgãos diferentes a vários níveis, mas não suficientemente reconhecida pela comunidade académica. Aqui tem-se a sensação de que muitos docentes não estão “*a aprender a viver a sua escola como uma comunidade educativa*” conforme recomenda Perrenoud (1999) num dos seus quatro pilares essenciais para a educação do séc. XXI.

Já sobre, “*se existem conflitos relacionais na escola decorrentes do contacto de alunos de culturas diferentes*” (nº 32), 69.8% (N=30) disseram *Nunca* ter presenciado situações do género; 14% (N=6) disseram *Raras vezes*; 2.3% (N=1), *Algumas vezes*; 2.3% (N=1) referem a inexistência do multiculturalismo na escola; 11.6% (N=5) *NS/NR*.

No entanto, se existirem tais situações (questão nº 33), a escola tenta resolvê-las apelando ao respeito pela condição humana a despeito das diferenças que possam existir, ou promove atividades educativas envolvendo os alunos em situação de conflito e em casos mais graves o Conselho de Disciplina procede em conformidade com o previsto no Estatuto Interno do Aluno, segundo as respostas proporcionadas.

A respeito das vias utilizadas pelos docentes inquiridos para se comunicarem com os pais (questão nº 28), a Tabela 9.1 abaixo nos dá um panorama síntese.

Tabela: 9.1

ES1: Vias de contacto dos professores com Pais/Encarregados de Educação.

Estratégias	SIM		NÃO		NS/NR	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Mensagens verbais	19	44.2	19	44.2	5	11.6
Mensagens de correio	16	37.2	22	51.2	5	11.6
Chamadas telefónicas	25	58.1	13	30.2	5	11.6
Encontros periódicos	31	72.1	7	16.3	5	11.6
Situação de conflito	1	2.3	37	86.0	5	11.6
Total	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Fonte: Dados extraídos do inquérito aos professores da ES1.

Trata-se aqui de uma pergunta de resposta múltipla, pelo que os resultados não podem ser analisados em função do número total de inquiridos, que continua sendo uma amostra de 43 docentes. O mesmo respondente podia selecionar o número de opções que melhor correspondesse à prática do seu quotidiano, o que representa a possibilidade de múltiplas escolhas. A frequência 5 que surge em todas as opções como *NS/NR* corresponde a um número de inquiridos, que acontece serem os mesmos indivíduos, que optaram por não responder a esta questão. Segundo esses dados, a via de contacto mais utilizada são *encontros periódicos* (com 31 frequências), seguida de *chamadas telefónicas* (com 25 frequências). *Mensagens verbais* aparecem em terceiro lugar (com 19 frequências) e só

depois é que aparecem *mensagens de correio* (com 16 frequências). *Situação de conflito* apenas registou 1 frequência. De todo o modo, é importante realçar que existe uma prática positiva de contacto com os encarregados da educação dos alunos da ES1, embora a pergunta tenha sido formulada de forma mais generalista, sem especificar a que país se referia.

Quanto à questão sobre, “*o que tem feito a Escola para promover a inclusão/coesão social na sua comunidade educativa*” (nº 31), 62.8% (N=27) apontaram exemplos como: a receção e encaminhamento dos alunos por algum elemento da Direção e sua posterior apresentação à Turma pelo respetivo Diretor de Turma que também se encarrega de transmitir toda a informação relacionada aos outros professores desses alunos; a existência de um serviço de voluntariado que proporciona aos alunos atividades extracurriculares para ajudar na integração dos que chegam; a realização de palestras, encontros e informação na área da ambientação; atividades multiculturais com o objetivo de promover a igualdade dos direitos, o respeito mútuo e a transmissão de valores; a prática de políticas de gestão que visam apoiar os que mais precisam através de um projeto especial criado pela escola, servindo inclusivamente uma refeição quente; realização de intercâmbios culturais com outras escolas, nomeadamente portuguesas.

A esse respeito, o Diretor da Escola, na entrevista que nos concedeu, faz alusão a intercâmbios culturais entre a sua Escola e outras escolas, referindo-se especificamente a escolas portuguesas; escolas suecas em que um navio-escola tem aportado a Ilha nos últimos anos e alunos e professores da sua Escola têm feito visitas à bordo e interagido com os seus pares; intercâmbios com escolas luxemburguesas, entre outras. Embora 4.7% (N=2) tenham dito que a escola não faz nada, 16.3% (N=7) não saibam e 16.3% (N=7) não tenham respondido, parece haver, de facto, uma vontade, uma abertura e uma sensibilidade da parte da Escola em lidar e abrir-se a questões ligadas ao fenómeno do multiculturalismo e da interculturalidade. Pelo menos os dados recolhidos apontam nesse sentido, pese embora o facto de não haver políticas educativas que explicitem a inclusão de conteúdos relacionados ao multiculturalismo nos planos curriculares utilizados no sistema de ensino nacional, para que a prática intercultural não esteja resumida a ações pontuais constantes apenas do plano de atividades concebido por cada escola.

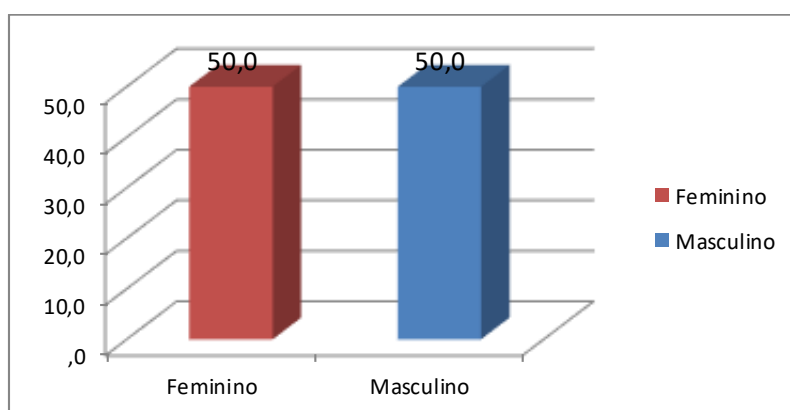
9.2.2 Escola Secundária 2 (ES2)

Em relação à Escola Secundária 2 (ES2), foi aplicado o questionário à uma amostra de 34 indivíduos, correspondente a 36.2% da sua população docente formada por 94 professores sendo 48.9% (N=46) do sexo feminino e 51.1% (N=48) do sexo masculino. Dos nossos inquiridos, 50% (N=17) são do sexo feminino e 50% (N=17) do sexo masculino, traduzindo o cenário de quase igualdade de género existente no corpo docente da ES2, sendo 33 dos docentes de nacionalidade caboverdiana e 1 não-caboverdiano.

O Gráfico 9.6 abaixo ilustra a composição dessa amostra em termos da sua distribuição por sexo.

Gráfico: 9.6

ES2: Distribuição dos inquiridos por sexo.



Fonte: Resultados do inquérito aos Professores da ES2.

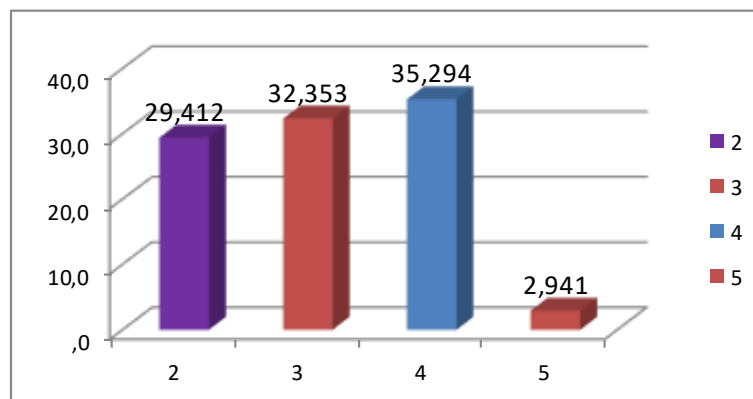
O corpo docente atende a uma população discente de cerca de 1400 alunos, do 7º ao 12º ano de escolaridade, distribuídos por cerca de 50 turmas, necessitando a Escola, para o efeito, de 25 funcionários administrativos e auxiliares.

À semelhança da ES1, a amostra foi concebida de forma a abranger docentes de todas as faixas etárias no exercício de funções e os dados obtidos evidenciam de alguma forma aquilo que já havia sido constatado na ES1 em relação a docentes na faixa etária de menos de 30 anos (Categoria 1). Na ES2 temos 0% dos inquiridos na Categoria 1, ou seja, com menos de 30 anos, quando a Escola tem efetivamente docentes nessa faixa etária em exercício de funções. Porém, regista-se um certo equilíbrio entre as Categorias seguintes,

uma vez que 29.4% (N=10) estão entre os 30 e os 40 anos (Categoria 2); 32.4% (N=11) estão entre os 41 e os 50 anos (Categoria 3); mas a maior parte dos inquiridos se situa na Categoria 4, mais de 50 anos, onde encontramos uma percentagem de 35.3% (N=12), ao contrário da ES1 onde apenas 1 docente se encontra nessa faixa etária. É de notar ainda que 1 inquirido (2.9%) optou por não revelar a sua idade. O Gráfico 9.7 representa os dados dessa variável. Conclui-se assim que nenhum docente com menos de 30 anos de idade devolveu o questionário ou quis participar do estudo. Seja como for, constata-se que a ES2 tem um corpo docente já com uma experiência consolidada em termos do exercício da profissão docente e numa faixa etária que evidencia estabilidade no tocante ao desenvolvimento de um trabalho mais sistematizado e mais benéfico para a instituição e para a comunidade educativa, mas que poderá necessitar de alguma inovação e capacitação metodológica no sentido de se evitar cristalização.

Gráfico: 9.7

ES2: Distribuição dos inquiridos por idade.



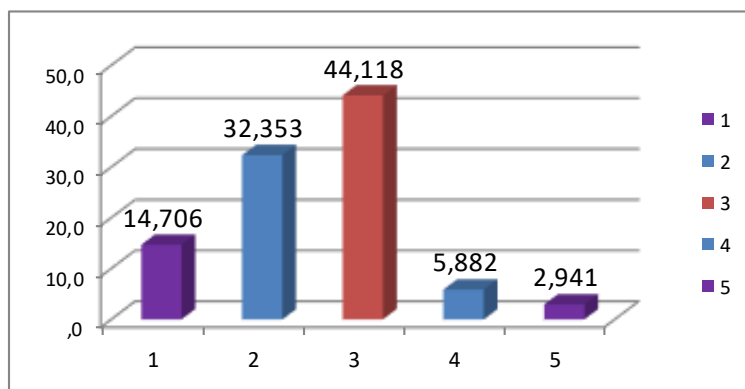
Fonte: Resultados do inquérito aos Professores da ES2.

No que toca ao tempo de serviço em exercício de funções, verifica-se que das quatro categorias definidas, 14.7% (N=5) dos inquiridos têm menos de 10 anos de serviço (Categoria 1); 32.4% (N=11) têm entre 10 a 20 anos de serviço (Categoria 2); 44.1% (N=15) têm entre 21 a 30 anos de serviço (Categoria 3); e apenas 5.9% (N=2) têm mais de 30 anos (Categoria 4). 2.9% (N=1) dos inquiridos não responderam a esta questão, correspondendo à Categoria 5. Este panorama nos coloca igualmente perante um corpo docente já com alguma experiência profissional consolidada no campo da docência, em se tratando de um modelo de educação tradicional, mas à procura de estratégias mais

consentâneas com uma educação dos tempos atuais. O Gráfico 9.8 abaixo é ilustrativo dessa variável.

Gráfico: 9.8

ES2: Distribuição dos inquiridos por anos de serviço.

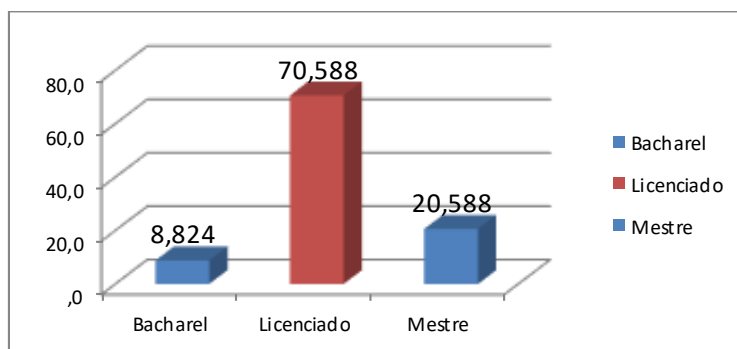


Fonte: Resultados do inquérito aos Professores da ES2.

Analisando a formação académica da nossa amostra, os dados revelam que 8.8% (N=3) dos inquiridos possuem o grau de Bacharel; 70.6% (N=24) possuem o grau de Licenciatura; e 20.6% (N=7) possuem o grau de Mestre (Gráfico 9.9), o que aponta no sentido do corpo docente dessa escola possuir uma qualificação académica que lhe permite desenvolver com qualidade as suas funções, pelo menos em termos de conhecimentos e saberes científicos e das disciplinas, estando a grande maioria habilitada com o grau de Licenciatura, tal como acontece na ES1 (Gráfico 9.9).

Gráfico: 9.9

ES2: Distribuição dos inquiridos por grau académico.



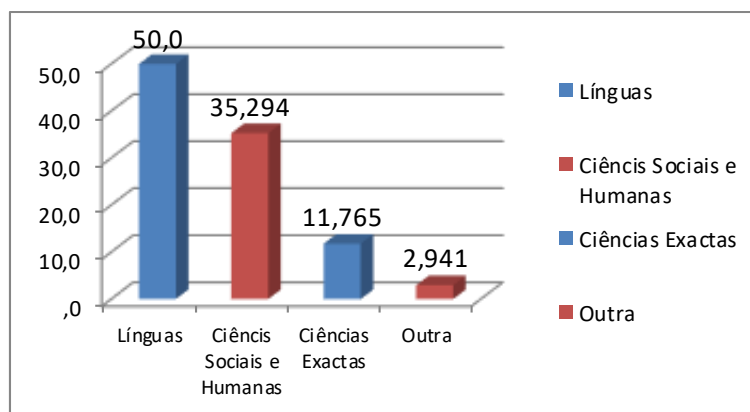
Fonte: Resultados do inquérito aos Professores da ES2.

Quanto à área de formação, os dados mostram que 73.5% (N=25) dos professores inquiridos têm formação na área do ensino; 17.6% (N=6) possuem formação numa outra área; e 8.8% (N=3) preferiram não responder à questão. Assim sendo, a ES2 possui igualmente um corpo docente preparado para o exercício da sua profissão, desde que estejam salvaguardadas as práticas pedagógicas adequadas e as necessidades dos aprendentes no contexto de aprendizagem em que se encontram inseridos.

No que diz respeito à área de lecionação, 50.% (N=17) dos respondentes são formados em línguas (Português, Inglês, Francês, Estudos Caboverdianos); 35.3% (N=12) são formados na área das Ciências Sociais e Humanas (Filosofia, Psicologia, Sociologia, História, Geografia, Direito, Economia.); 11.8% (N=4) pertencem à área das Ciências Exatas (Matemática, Física, Química, Biologia); e apenas 1 (2.7%) dos inquiridos é formado numa outra área, perfazendo o total de 100% (N=34) da nossa amostra (Gráfico 9.10). A área dominante é sem dúvida a área das línguas, embora não tenha havido nenhuma intenção nesse sentido aquando da constituição da amostra. Constata-se, com alguma apreensão, que as novas tecnologias não são mencionadas nesse quadro, o que aponta no sentido de as tecnologias não estarem ainda a merecer o lugar que lhes compete na educação contemporânea enquanto parceira por excelência do processo ensino aprendizagem, seja como ferramenta, seja como via de acesso ao conhecimento.

Gráfico: 9.10

ES2: Distribuição dos inquiridos por área de lecionação.



Fonte: Resultados do inquérito aos Professores da ES2.

À partida, 91.2% (N=31) dos inquiridos dizem ter formação pedagógica; apenas 1 (2.9%) dos inquiridos não possui essa componente na sua formação e 5.9% (N=2) não

responderam. O que não se consegue inferir a partir destes dados é se a formação pedagógica recebida pelos docentes contempla na sua conceção as componentes pluralismo e diversidade para que a coesão socioeducativa e o direito à igualdade de oportunidades estejam salvaguardados na formação que se ministra nessa comunidade de aprendizagem.

No que tange à caracterização dos contextos de aprendizagem em termos de diversidade cultural, e em resposta à pergunta nº 3 que indagava se o inquirido tem trabalhado com alunos de outras nacionalidades que não a caboverdiana, 73.5% (N=25) dos respondentes responderam *Sim*; 23.5% (N=8) responderam *Não*; e 2.9% (N=1) não responderam. Aqui não se verifica nenhuma discrepância entre a pergunta nº 3 e as questões nº 4 (*dificuldades na realização de tarefas pedagógicas conjuntas devido a diferenças culturais*) e nº 5 (*existência de situações de conflito na sala de aula também devido a diferenças culturais*) a que estava diretamente relacionada uma vez que, para a questão nº 4, numa escala de frequência definida como, *Nunca / Raras vezes / Algumas vezes / Muitas vezes / NS/NR*, 44.1% (N=15) responderam, *Nunca*; 14.7% (N=5) responderam, *Raras vezes*; 8.8% (N=3) responderam, *Algumas vezes*; 5.9% (N=2) responderam, *Muitas vezes*; e 26.5% (N=9) *NS/NR*. De lembrar que, segundo instruções apresentadas no questionário, quem respondesse *Não* à pergunta nº 3 não deveria responder às perguntas nº 4, 5 e 6. Assim, tendo em conta que para a questão nº 3, 25 dos inquiridos responderam *Sim*, 8 responderam *Não* e 1 não respondeu, num universo de 34 respondentes, o total de *Nunca / Raras vezes / Algumas vezes / Muitas vezes* (23) é inferior ao número de *Sim* (25) da questão nº 3; de igual forma, à pergunta nº 5, 55.9% (N=19) responderam, *Nunca*; 11.8% (N=4) responderam, *Raras vezes*; 5.9 (N=2) responderam, *Algumas vezes*; 0% (N=0) respondeu, *Muitas vezes*; e 26.5% (N=9) *NS/NR*. O total de, *Nunca / Raras vezes / Algumas vezes / Muitas vezes* (25) igualou, mas não ultrapassou, o número de *Sim* à questão nº 3. Isso nos coloca perante um cenário que demonstra consistência nas respostas proporcionadas.

A comunidade educativa da ES2 tem acolhido alunos de várias nacionalidades ao longo da sua história e neste momento é frequentada por alunos portugueses, brasileiros, cubanos, angolanos, russos, chineses e oriundos de vários países da Costa Ocidental da África como sendo senegaleses, ganenses e sobretudo nigerianos. A nacionalidade não-caboverdiana

prevalecente é a brasileira. Aqui os dados não revelam situações de conflito ou de desentendimento que possam ser alvo de algum cuidado especial.

A questão nº 6, pergunta aberta, indagava sobre a postura do professor perante a ocorrência de conflitos entre alunos de origem cultural diferente. Verifica-se aqui também, em relação à ES2, uma situação de coerência tal como acontece com os inquiridos da ES1, tendo em conta que para a questão nº 5, 6 inquiridos responderam *Raras vezes* (4) ou *Algumas vezes* (2), respetivamente, e para a questão nº 6, respondeu igual número de inquiridos (6), justificando a sua resposta. À semelhança da ES1, os professores inquiridos reconhecem no diálogo a melhor estratégia para se resolver situações de conflito. Na sua opinião, o professor deve saber utilizar a sua capacidade dialógica para intermediar e/ou ajudar a resolver eventuais conflitos, aconselhando e ajudando a promover um clima de paz e de compreensão entre as partes e de respeito pela diferença.

Quanto à questão nº 7, sobre a existência de alunos de outras culturas na sua escola mesmo não sendo alunos dos professores inquiridos, 76.5% (N=26) afirmam existir alunos de outras nacionalidades nessa escola; 8.8% (N=3) acham que não existem; e 14.7% (N=5) não sabem. As nacionalidades apontadas como parte da comunidade educativa da ES2 são as já referidas acima (portugueses, brasileiros, cubanos, angolanos, russos, chineses, senegaleses, ganenses, nigerianos) e confirmadas pelo Diretor da Escola na entrevista que nos foi concedida, onde aponta a *nacionalidade brasileira* como sendo a que regista maior presença na escola neste momento. Ficou patente que a ES2 também já tem uma vivência e uma longa experiência em lidar com alunos de outras nacionalidades e de outras culturas, o que faz com que a diversidade não seja uma realidade estranha nessa comunidade educativa. O que não se consegue aqui ainda afirmar é se as práticas metodológicas de ensino aprendizagem acompanham satisfatoriamente a realidade socioeducativa e sociocultural dessa comunidade.

Falando da promoção de atividades específicas destinadas a favorecer a integração de alunos de origem cultural diferente na comunidade escolar (pergunta nº 8), 2.9% (N=1) afirmam que atividades desse tipo são realizadas pela escola; 35.3 (N=12) dizem que não; 41.2% (N=14) não sabem; e 20.6% (N=7) não respondem. O Diretor da Escola contrapõe esses dados explicando que a escola organiza atividades, mas não especificamente direcionadas para esses alunos. Isso precisamente para poderem se sentir integrados e não

diferentes, na ótica da multiculturalidade. E nesse sentido, quando são realizadas atividades, os Diretores de Turma solicitam aos alunos que tragam trajes próprios da sua cultura ou então pratos da gastronomia dos países de origem precisamente para mostrar que os caboverdianos são um povo aberto ao mundo e que valoriza a cultura do outro. O objetivo é fazer com que os alunos não-caboverdianos se sintam integrados, iguais aos outros alunos, e não diferenciados. Eis a razão por que não existe essa prática de planificar atividades que sejam exclusivamente direcionadas a alunos de outras nacionalidades para poderem sentir-se iguais aos outros. Essa tese vai na mesma linha que a defendida pelo Diretor da ES1. Não deixa de ser, no entanto, curioso que cerca de 62% dos inquiridos não estejam informados sobre aquilo que acontece na sua escola, na comunidade de que fazem parte e de que devem sentir-se membros ativos e corresponsáveis.

Sobre ambientes de aprendizagem existentes na sociedade caboverdiana (nº 9), 41.2% (N=14) dos inquiridos acham que em Cabo Verde os ambientes de aprendizagem são monoculturais, ou seja, formados por alunos portadores de uma única cultura; 55.9% (N=19) acham que são multiculturais, formados por alunos portadores de culturas diversas; e 2.9% (N=1) *NS/NR*. Aqui reforçaríamos o que foi dito em relação à ES1. Mesmo que a percentagem de alunos não-caboverdianos, por escola, não seja muito expressiva, ou que um dado professor não tenha trabalhado com alunos de outras culturas, no mundo globalizado em que vivemos, dificilmente se encontra hoje alguma sociedade que não possua a marca do multiculturalismo. Voltamos a frisar, no entanto, que o facto de haver elementos de culturas diferentes no mesmo espaço, sociológico ou socioeducativo, não garante, à partida, a prática de uma educação intercultural. Há que promover, incentivar e praticar a interculturalidade.

A pergunta (nº 10) sobre metodologias de ensino e práticas didático-pedagógicas utilizadas nos contextos de aprendizagem em Cabo Verde tinha como objetivo investigar o tipo de abordagem didático-pedagógica utilizado pelos docentes em ambientes de aprendizagem, com especial realce para ambientes formados por uma diversidade de culturas. As respostas apresentadas indicam que 50% (N=17) da amostra utilizam as mesmas práticas pedagógicas quer estejam a trabalhar em ambiente mono como em ambiente multicultural; 23.5% (N=8) dizem utilizar metodologias diferentes consoante o ambiente em que trabalham; 20.6% (N=7) nunca tiveram essa experiência; e 5.9% (N=2)

não responderam. As razões apresentadas para o *Sim* ou para o *Não* aparecem resumidas no Quadro 9.7 abaixo.

Quadro: 9.7

ES2: Práticas pedagógicas utilizadas em contextos de aprendizagem.

Utiliza (sempre) as mesmas práticas	Utiliza práticas diferenciadas conforme o contexto
Razões:	Razões:
O fator tempo e a extensão dos conteúdos programáticos não favorecem a prática de metodologias diferenciadas.	Utiliza práticas pedagógicas conforme os alunos e as suas necessidades de aprendizagem.
Os alunos não-caboverdianos já se encontram bem integrados na sociedade caboverdiana.	Utiliza práticas diferentes tendo em conta a diversidade presente ou as dificuldades de aprendizagem.
Os programas são concebidos para um sistema monocultural, todavia o professor pode atender a situações pontuais.	Tenta utilizar práticas diferentes embora a extensão dos programas não permita dar uma atenção individualizada ou especializada a esses poucos alunos.
Não tem havido necessidade de diferenciação, embora às vezes ocorram problemas linguísticos.	Tenta adequar o máximo o processo ensino aprendizagem aos seus alunos.
Utiliza a diferenciação apenas na fase de ambientação.	A abordagem por competência obriga o professor a recorrer a práticas didático-pedagógicas diferenciadas no processo ensino aprendizagem.

Fonte: Dados do inquérito aos Professores da ES2.

Parece, no entanto, um tanto ou quanto paradoxal que 55.9% (N=19) dos inquiridos sejam de opinião que os contextos de aprendizagem caboverdianos são multiculturais e apenas 23.5% (N=8) utilizem metodologias diferenciadas nos ambientes de aprendizagem. Os professores têm consciência da realidade presente na sua sala de aula, mas as práticas utilizadas não acompanham essa realidade, se bem que, nessa matéria, cada um vai agindo de acordo com as suas capacidades ou sensibilidade visto que a problemática do multiculturalismo não parece estar ainda contemplada nas políticas educativas do sistema nacional.

Em relação à questão (nº 11) que indagava se o professor tem notado alguma diferença de aprendizagem em função da origem dos alunos (cultural ou outra), 41.2% (N=14) dos inquiridos responderam *Sim*; 29.4% (N=10) responderam *Não*; 29.4% (N=10) não responderam. O Quadro 9.8 apresenta algumas das razões que estiveram na base das respostas apresentadas.

Quadro: 9.8

ES2: Diferenças de aprendizagem em função da origem dos alunos (cultural ou outra).

SIM	NÃO
Justificações:	Justificações:
Dependendo da área de estudo e do nível do aluno ou dos hábitos culturais, por exemplo, assuntos considerados “tabus” pela religião de uma determinada cultura podem por vezes produzir choques e inibição nos alunos.	Alguns alunos não-caboverdianos são muito melhores do que os nacionais e superam de longe a sua prestação.
Diferença pela positiva: alunos com melhor prestação do que os seus homólogos cabo-verdianos por serem mais esforçados e mais dedicados (opinião partilhada por vários respondentes).	Há alunos de origem estrangeira que já se mostram completamente integrados na cultura caboverdiana e não acusam nenhuma dificuldade de aprendizagem.
Alunos em situação de maior vulnerabilidade socioeconómica podem acusar maiores dificuldades, o que significa que não se trata apenas do fator cultural.	Diferença de aprendizagem motivada por outros fatores como falta de empenho, falta de interesse, não pela origem do aluno.
Diferenças linguísticas podem servir de bloqueio à aprendizagem.	
Falta de interesse por parte de determinados alunos.	
As turmas nunca são homogêneas. É natural que haja diferenças de aprendizagem.	

Fonte: Dados do inquérito aos Professores da ES2.

Convém realçar que nem todos os inquiridos que fazem referência à diferença de aprendizagem fazem-na pela negativa. Há aqueles que realçam o bom desempenho do aluno independentemente da sua origem assim como há os que chamam à atenção para as desigualdades socioeconómicas ou problemas familiares como fator inibidor da aprendizagem.

No que se refere à questão nº 12, “*o que significa para si educação intercultural*”, 97.1% (N=33) dos inquiridos apresentaram a sua visão de educação intercultural e apenas 2.9% (N=1) não responderam. O Quadro 9.9 abaixo dá a conhecer algumas das respostas apresentadas.

Quadro: 9.9

ES2: Definição de *educação intercultural* na ótica dos inquiridos.

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Educação intercultural		“É uma troca recíproca de relações culturais educativas, ou seja, é um intercâmbio intelectual entre culturas diferentes”.
	Convivência	“Na era da globalização a educação intercultural é um dos pilares de entendimento entre os cidadãos do mundo, pois permite educar/formar os indivíduos de forma a promover o respeito pela diferença. É no fundo uma educação inclusiva”.
	Intercâmbio	
	Respeito	“É uma educação que se baseia na interação entre culturas de uma forma recíproca, favorecendo o convívio e a interação assentes no respeito pela diversidade...”.
	Diversidade	
	Valores	“É uma forma de educação humanista que coloca a pessoa humana no centro das atenções”.
	Atitudes	
	Troca	“Educação que tenha em conta que as culturas são diferentes e que é preciso ter uma abordagem pedagógica diferenciada e respeito pelo outro”.
	Aprendizagem	
	Culturas diferentes	“Pressupõe um sistema de ensino baseado na perspetiva da diversidade cultural que caracteriza cada vez mais as sociedades contemporâneas com vista a promover a relação entre pessoas com identidades culturais diferentes e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e mais solidária”.
	Interação	
	Reciprocidade	
	Formação	“Processo de transmissão de conhecimentos tendo em conta práticas pedagógicas favoráveis às diferentes culturas envolvidas e que seja capaz de responder às especificidades culturais de cada um”.
	Compreensão	
	Comunicação	
Inclusão		
Humanismo		
Solidariedade	“É uma educação que respeita a identidade do aluno, que desenvolve em todos os alunos o conhecimento intercultural, atitudes e competências que os levem a contribuir para o respeito e a solidariedade entre grupos étnicos, sociais, religiosos...”.	

Fonte: Dados do inquérito aos Professores da ES2.

Não restam dúvidas de que existe, por parte dos docentes da ES2, a consciência e o conhecimento de um tipo de educação diferente do tradicional e demonstram a necessidade da prática desse tipo de educação, a educação intercultural, nos ambientes de aprendizagem multiculturais e diversos, embora haja ainda constrangimentos que impeçam a sua aplicação na prática do seu quotidiano em Cabo Verde.

Relativamente à ação da escola no sentido de promover a *educação intercultural* na sua comunidade (questão nº 13), 23.5% (N=8) dos inquiridos referem a realização de algumas atividades culturais tais como exposições na área das línguas estrangeiras, debates/palestras nas disciplinas de Cultura Cabo-verdiana, História, FPS e algum

intercâmbio intercultural; 32.4% (N=11) são de opinião que se tem feito quase nada ou muito pouco, sugerindo que chegou à hora de se passar da mera divulgação cultural ao fomento de estratégias efetivas e/ou metodologias de promoção intercultural na escola; 26.5% (N=9) não sabem; e 17.6% (N=6) não responderam.

Quanto ao modelo de ensino praticado em Cabo Verde (nº 14), 88.2% (N=30) dos inquiridos são de opinião de que se trata de um modelo monocultural, ou seja, que tem em vista uma prática didático-pedagógica não diferenciada uma vez que olha para a aprendizagem dos alunos como se fosse um processo uniforme; 8.8% (N=3) classificam-no de modelo intercultural, querendo com isso dizer que a diversidade é tida em conta nas políticas educativas e nas práticas de sala de aula; e 2.9% (N=1) *NS/NR*. Comparando as respostas a esta questão com as respostas ao nº 9, que fala de ambientes de aprendizagem, à semelhança do que fizemos para a ES1, constata-se que apesar de 55.9% (N=19) dos inquiridos classificarem os ambientes de aprendizagem caboverdianos como sendo multiculturais na sua composição, 88.2% (N=30) são de opinião que o modelo de ensino praticado em Cabo Verde é monocultural. O que significa que as práticas didático-pedagógicas não acompanham a realidade da sala de aula, ou seja, não têm em conta a pluralidade dos aprendentes a quem se destina o ensino aprendizagem nas suas práticas educativas.

A respeito dos desafios enfrentados por professores caboverdianos em matéria de diversidade na sala de aula (pergunta nº 15), 52.9% (N=18) dos inquiridos referem vários constrangimentos que podem obstaculizar o trabalho do professor em contextos de aprendizagem caboverdianos; 47.1% (N=16) *NS/NR*. Na lista dos constrangimentos referidos constam a barreira linguística; falta de material adequado para apoiar os alunos na sua aprendizagem; manuais desfasados da realidade caboverdiana; problemas de comportamento de alguns alunos; não ser o professor detentor de competências específicas para lidar com a problemática da multiculturalidade na sala de aula; insuficiência de conhecimentos interculturais por parte do docente; falta de abertura do professor a outras culturas e à aceitação do outro; falta de consciencialização e de sensibilidade em relação às vantagens sociológicas e culturais que a interculturalidade possa trazer à sociedade caboverdiana. É nossa convicção que apenas formação inicial não dá resposta a essas demandas. E mais, fica-nos a sensação de estarmos perante o tal professor ‘sobrevivente’ (Cardoso, 2013) aqui representado por esses 47.1% que *NS/NR*.

A respeito de preconceito da parte de alunos caboverdianos em relação a colegas de outras culturas (nº 16), 29.4% (N=10) dos professores inquiridos acham que existe preconceito; 67.6% (N=23) acham que não; 2.9% (N=1) não sabem. Mas ninguém comentou a sua resposta. O Diretor da ES2 refuta qualquer estigma de preconceito na sua escola. Diz que do seu conhecimento não se tem registado nenhuma situação dessa natureza envolvendo professores, alunos ou funcionários da Escola. Não tem havido nenhuma reclamação no sentido de um aluno ter sido tratado de forma diferente por parte de um colega ou de quem quer que seja. Corrobora a opinião do seu homólogo da ES1 de que os alunos se relacionam muito bem entre si e a eventual existência de algum desentendimento deve-se a fatores outros não relacionados a questões de ordem racial. É igualmente de opinião de que poderá haver alguma barreira inicial, o que considera normal, mas esta é rapidamente ultrapassada.

No que diz respeito a benefícios para o professor em trabalhar com alunos de outras culturas (nº 17), a quase totalidade dos inquiridos da ES2, 91.72 (N=31), considera ser benéfico para um professor trabalhar com alunos de outras culturas porque se trata de uma aprendizagem mútua. Apenas 8.8% (N=3) não se posicionaram a esse respeito. Um resumo das razões apresentadas encontra-se espelhado no Quadro 9.10 abaixo.

Quadro: 9.10

ES2: Benefícios para o professor em trabalhar com alunos de outras culturas.

Unidades de Registo
“Quando um professor trabalha com alunos de outras culturas aprende mais sobre as outras culturas e tende a pesquisar mais de modo a poder envolver melhor os seus alunos”.
“Porque pode interagir com esses alunos, aprender novas formas de abordagem, aprende significações de outras culturas além de constituir um excelente desafio”.
“O professor ainda enriquece-se com a troca de experiências”.
“Alunos de culturas diferentes ajudamos professores a estabelecer as ditas pontes interculturais”.
“Uma diversidade cultural implica uma maior dinâmica de sala de aula tornando a aula mais rica”.
“Acho que sim, já que esses alunos muitas vezes trazem realidades enriquecedoras para a turma, o que acaba por ajudar os próprios professores”.
“Aprender com a diversidade. Trabalhando com alunos de culturas, de regiões, de famílias diferentes consegue-se perceber e entender melhor as singularidades culturais”.
“A diversidade tem sempre algo a acrescentar a todos, alunos e professores”.

Fonte: Dados do inquérito aos Professores da ES2.

Questionados sobre a sua opinião quanto à inclusão do ensino de *atitudes e valores* nos planos curriculares cabo-verdianos (questão nº 18), 94.1% (N=32) são categóricos em responder *Sim*; 2.9% (N=1) acham que não e 2.9% (N=1) não sabem. O Quadro 9.11 ilustra algumas das razões apontadas para o *Sim*.

Quadro: 9.11

ES2: Razões para a inclusão do *ensino de atitudes e valores* nos planos curriculares.

Unidades de Registo
“Porque os valores estão se perdendo no seio dos jovens e adolescentes ao longo dos anos. E há que complementar o que trazem de casa...”
“Tem-se verificado um grande défice de valores nas escolas...”
“O ensino de atitudes e valores permite a construção de uma sociedade melhor”.
“As famílias em Cabo Verde têm contribuído muito pouco para o ensino de valores aos seus educandos”.
“Na sociedade atual se torna clara a falta de valores que os alunos têm. Por isso se a educação não se faz em casa, tem de acontecer na escola”.
“Porque visa a formação mais integral da personalidade do indivíduo”.
“O ensino de atitudes e valores é muito importante na formação da cidadania, então deve ser incluído em todos os planos curriculares”.
“Hoje em dia nota-se que se perderam muitos valores. A esmagadora maioria não está a dar importância a coisas que são pontos-chave para uma sociedade saudável!”
“É importante o ensino de atitudes e valores como o respeito pelo outro, pela diferença e pela diversidade, etc., como forma de prevenção contra a violência, a xenofobia e para uma sociedade melhor e mais justa”.
“A construção da cidadania em qualquer sociedade deve assentar-se na qualidade dos valores que são dados a conhecer às gerações mais novas. Para que se possa adotar atitudes positivas tem de haver um sistema de valores que tem muito a ver com normas de trato-social e que naturalmente estão também por detrás dos conteúdos que são transmitidos na escola”.
“O docente não deve ser somente um mestre, mas também um educador em todos os sentidos. A escola é o veículo que passa conhecimentos e deve também passar exemplos de comportamento, bons princípios. Sabe-se que os pais hoje em dia dão pouca atenção aos filhos”.
“É necessário incluir nos planos curriculares alguns conteúdos que devem ser incutidos nas crianças desde o pré-escolar, de modo a resgatar alguns valores que a sociedade cabo-verdiana vem perdendo”.
“Os valores devem fazer parte dos planos curriculares e da seleção dos professores também”.

Fonte: Dados do inquérito aos Professores da ES2.

Os inquiridos pareceram ávidos em dar a sua opinião quanto a questão do ensino de atitudes e valores na escola dada a premência que se faz sentir na sociedade de uma abordagem e de uma atenção mais cuidada e incisiva sobre essa problemática. A sociedade almeja uma educação mais virada para a componente social e humana onde os valores são considerados peças-chave na formação integral do indivíduo, pelo que o seu ensino deve

começar desde a tenra idade quando o espírito e a mente estão ainda mais desobstruídos e conseguem melhor abarcar os conceitos e normas de convivência social, produzindo efeitos mais visíveis e duradouros (a esse respeito, cf. Chantre, 2009).

Sobre a questão da formação de professores para contextos de aprendizagem multiculturais e diversos (nº 19), 14.7% (N=5) dos inquiridos acham suficiente a formação inicial para se trabalhar com alunos de culturas diferentes; 70.6% (N=24) acham que não; 11.8% (N=4) não sabem; e 2.9% (N=1) não responderam. Aqui a percentagem de inquiridos que consideram a formação inicial insuficiente excede em 10% a mesma resposta dada pelos inquiridos da Escola ES1, o que pode ter a ver com o facto de a ES2 ter no seu corpo docente um número maior de professores com mais anos de experiência de lecionação e por isso conseguem avaliar melhor a situação e estar mais conscientes dos desafios que uma tal tarefa impõe e das suas necessidades. Conforme já se disse, nos tempos que correm, com as transformações constantes, estruturantes e aceleradas das sociedades, aliadas ao fenómeno da globalização, o professor tem de aprender sempre, aprender muito, formar-se, auto-formar-se e se atualizar para estar sempre apto a acompanhar as mudanças que ocorrem dentro e fora da sua sala de aula para que o seu conhecimento não se envelheça com ele (Chalita, 2001).

No concernente à formação específica dos professores para trabalharem em ambientes multiculturais (nº 20), dos 34 inquiridos, 14.7% (N=5) dizem já ter recebido formação nesse sentido; 85.3 % (N=29) dizem nunca ter recebido qualquer formação nessa área. Aqui os dados revelam pouca diferença em relação ao que foi constatado na ES1, levando igualmente a concluir que a grande maioria dos docentes não dispõem de capacidades, ferramentas e competências didático-pedagógicas (as competências interculturais) necessárias ao exercício da profissão docente em contextos caracterizados pelo multiculturalismo e pela diversidade. Formação precisa-se nessa área.

Quanto ao sentir-se científica e pedagogicamente preparado(a) para trabalhar em contextos de aprendizagem multiculturais e diversos (nº 21), 52.9% (N=18) afirmam que se sentem preparados; 17.6% (N=6) dizem que não; 26.5% (N=9) não sabem; e 2.9% (N=1) não responderam. Aqui também os dados não divergem muito, mas a preocupação mantém-se no que diz respeito à capacidade de lidar com a diversidade em situação de ensino

aprendizagem de forma a promover a construção do conhecimento em condições de igualdade de oportunidades e de tratamento.

Auscultados sobre as necessidades formativas pessoais que precisam ser superadas para um bom desempenho da sua profissão, apesar de 15 dos inquiridos (44.1%) não terem respondido à questão, num universo de 34, e de 1 ter considerado não precisar de nenhuma formação específica (2.9%), 18 dos professores (52.9%) apontaram algumas lacunas que, no seu entender, impedem o profissional docente de ter um desempenho mais eficaz em situação de diversidade na sala de aula. Entre outros aspetos referiram a necessidade de formação em educação intercultural visando a implementação de práticas pedagógicas mais consentâneas com uma educação intercultural; capacitação/formação específica na área do multiculturalismo; formação em línguas estrangeiras; formação na área da Psicopedagogia para estarem capacitados a lidar e a acompanhar os alunos da melhor forma; intercâmbios com outras realidades socioeducativas e socioculturais, na mesma linha das preocupações apresentadas por uma franja significativa de docentes da ES1.

Analisando a questão sobre as necessidades formativas dos professores caboverdianos de uma forma geral, para contextos de aprendizagem multiculturais e diversos (nº 23), 11.8% (N=4) dos inquiridos acreditam que os professores caboverdianos estão preparados para exercer as suas funções em situação de diversidade cultural; 64.7% (N=22) pensam que não; 20.6% (N=7) não sabem; e 2.9% (N=1) não responderam. Algumas das carências apontadas para um melhor desempenho no exercício da sua função são: aprendizagem/reforço das competências linguísticas (línguas estrangeiras) visando uma melhor compreensão, comunicação e interação com alunos de culturas diferentes; formação específica em matéria da educação intercultural e do multiculturalismo; formação em técnicas de inclusão social e intercultural; formação contínua e interdisciplinar (História / Antropologia Cultural / Psicologia da Educação / Didática do Ensino); necessidade de um conhecimento atualizado de novas formulações teóricas e epistemológicas no campo da educação; necessidade de conhecer novos paradigmas de ensino aprendizagem mais condizentes com a realidade educativa hoje; estar aberto a novas aprendizagens; inovação/reformulação dos conteúdos programáticos constantes dos planos curriculares. Os professores dizem precisar de formação específica/pedagógica para poderem lidar com a diversidade étnico-cultural, religiosa e linguística, tendo em conta o fluxo migratório que aumenta dia após dia em todas as latitudes.

Em relação à questão nº 25 visando saber “*se tem havido algum esforço por parte das autoridades educativas caboverdianas no sentido de proporcionar uma formação adequada aos docentes para que possam exercer a sua atividade com qualidade e competência em ambientes multiculturais*”, não houve nenhuma resposta afirmativa; 58.8% (N=20) responderam que não; 20.6% (N=7) responderam em parte; e 20.6% (N=7) NS/NR. É igual o sentimento prevalecente de que as medidas adotadas pelas autoridades educativas nessa matéria têm sido falhas ou bastante omissas pelo que não se tem notado uma verdadeira preocupação para com a problemática do multiculturalismo na sociedade caboverdiana.

No tocante aos planos curriculares caboverdianos (pergunta nº 26), 29.4% (N=10) dos inquiridos acham que já contemplam em si questões ligadas à educação intercultural; 41.2% (N=14) acham que não; 26.5% (N=9) não sabem; e 2.9% (N=1) não responderam. Não existe muita disparidade entre esses resultados e os da ES1. Pelo contrário, existe uma grande convergência de opinião na avaliação feita pelos inquiridos dessas duas escolas no que a esta matéria diz respeito.

Passando ao campo da interação Professor/Escola – Pais/encarregados da Educação (nº 27), verifica-se que 29.4% (N=10) dos docentes inquiridos dizem nunca ter tido qualquer contacto com pais de alunos não caboverdianos; 29.4% (N=10) afirmam ter tido algum contacto raras vezes; 20.6% (N=7), algumas vezes; 2.9% (N=1) não responderam; e 17.6% (N=6) nunca tiveram alunos não-caboverdianos. Analisando os dados, constata-se que entre os 17.6% (N=6) que dizem nunca ter tido qualquer contacto com pais de alunos não-caboverdianos e os 23.5% (N=8) que dizem nunca ter tido alunos de outras nacionalidades/culturas, não existe muita disparidade.

Sobre “*dificuldades de comunicação com pais de alunos não-caboverdianos*” (nº 29), 23.5% (N=8) responderam *Nunca*; 20.6% (N=7) referiram *Raras vezes*; 17.6% (N=6) assinalaram *Algumas vezes*; 8.8% (N=3) responderam *Muitas vezes*; 5.9% (N=2) não responderam; e 23.5% (N=8) nunca tiveram essa experiência. Analisando os resultados à esta questão (dificuldades na comunicação com pais não-caboverdianos), *Raras vezes* (7) + *Algumas vezes* (6) + *Muitas vezes* (3) somam 16 respostas. Em relação à pergunta anterior (frequência de contacto com esses pais), *Raras vezes* (10) + *Algumas vezes* (7)

somam 17 respostas, o que resulta num quadro que não apresenta grande discrepância nas respostas.

Relativamente à pergunta (nº 30) que inquiria “*se pais de alunos não-caboverdianos participam de alguma forma em algum órgão social ou de gestão da escola*”, 8.8% (N=3) afirmam que sim; 26.5% (N=9) dizem que não; 61.8% (N=21) não sabem; e 2.9% (N=1) não responderam. De acordo com estes dados, e ao contrário do que acontece na ES1, a presença de pais de alunos não-caboverdianos na ES2 não é sentida a não ser em encontros com os Diretores de Turma, quando aparecem.

Já a respeito de “*conflitos relacionais decorrentes do contacto de alunos de culturas diferentes*” (nº 32), 70.6% (N=24) disseram *Nunca* ter assistido a situações do género; 2.9% (N=1) disseram *Raras vezes*; 8.8% (N=3), *Algumas vezes*; 2.9% (N=1) referem a inexistência do multiculturalismo na escola; 14.7% (N=5) *NS/NR*. Dos 34 inquiridos, apenas 3 (8.8%) comentaram superficialmente esta questão, referindo-se à importância do diálogo na resolução de conflitos interculturais ou de qualquer outra natureza (questão nº 33).

A respeito das vias utilizadas pelos docentes inquiridos para se comunicarem com os pais (nº 28), a Tabela 9.2 abaixo nos dá um panorama síntese.

Tabela: 9.2
Vias de contacto dos Professores com os Pais.

Estratégia	SIM		NÃO		NS/NR	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Mensagens verbais	15	44.1	17	50.0	2	5.9
Mensagens de correio	18	52.9	14	41.2	2	5.9
Chamadas telefónicas	26	76.5	6	17.6	2	5.9
Encontros periódicos	17	50.0	15	44.1	2	5.9
Situação de conflito	3	8.8	29	85.3	2	5.9
Total	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Fonte: Dados do inquérito aos Professores da ES2.

Conforme dissemos anteriormente, trata-se aqui de uma pergunta de resposta múltipla, pelo que os resultados não podem ser analisados em função do número total dos

inquiridos, que continua sendo uma amostra de 34 docentes. Nota-se que para os docentes da ES2, a via de contacto mais utilizada são *chamadas telefónicas* (com 26 frequências), seguida de *mensagens de correio* (com 18 frequências). Os *encontros periódicos* aparecem em terceiro lugar (com 17 frequências) e só depois é que aparecem as *mensagens verbais* (com 15 frequências). Contactos apenas em *situação de conflito* aparecem em último lugar (com apenas 3 frequências).

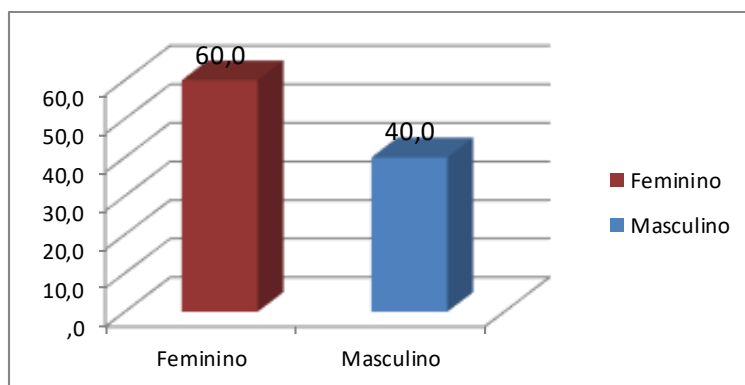
Finalmente, sobre “*o que tem feito a Escola para promover a inclusão/coesão social na sua comunidade educativa*” (nº 31), os 26.5% (N=9) dos inquiridos que responderam de forma positiva, referem uma intervenção mais direcionada para o aspeto socioeconómico, tendo como objetivo apoiar, de diversas formas, os alunos em situação de maior vulnerabilidade. O papel do Diretor de Turma é realçado neste ponto como sendo o órgão singular que estabelece a ponte Escola/Aluno/Pais-Encarregados de Educação e deve zelar pelos interesses e bem-estar dos seus educandos. É de igual forma mencionada a Subdireção dos Assuntos Sociais, uma subestrutura de gestão da escola, que tem a responsabilidade de responder a estas demandas, trabalhando em parceria com os Diretores de Turma. No entanto, e no tocante ao aspeto intercultural, um respondente afirma que a escola tem promovido algumas atividades tais como assembleias de pais e encarregados de educação, atividades culturais, galas para distinção dos melhores alunos no final de cada ano letivo, incluindo alunos não-caboverdianos, em que os pais são os convidados de honra. A escola está sempre aberta à sociedade, mas reconhece-se que a presença de pais não-caboverdianos é manifestamente fraca ou mesmo inexistente.

9.2.3 Escola Secundária 3 (ES3)

Na Escola Secundária 3 (ES3) foi aplicado o questionário à uma amostra de 25 inquiridos, correspondente a 42.4% da sua população docente formada por 59 professores, sendo 38 do sexo feminino (64.4%) e 21 do sexo masculino (35.6%), representando a população feminina quase o dobro da população masculina no cômputo geral do corpo docente da ES3. Dos nossos inquiridos, 60% (N=15) são do sexo feminino e 40% (N=10) do sexo masculino (Gráfico 9.11), traduzindo muito de perto aquilo que é a realidade da ES3 em termos de género. Vinte e quatro dos docentes são de nacionalidade caboverdiana e um não-caboverdiano.

Gráfico: 9.11

Distribuição dos inquiridos por sexo.

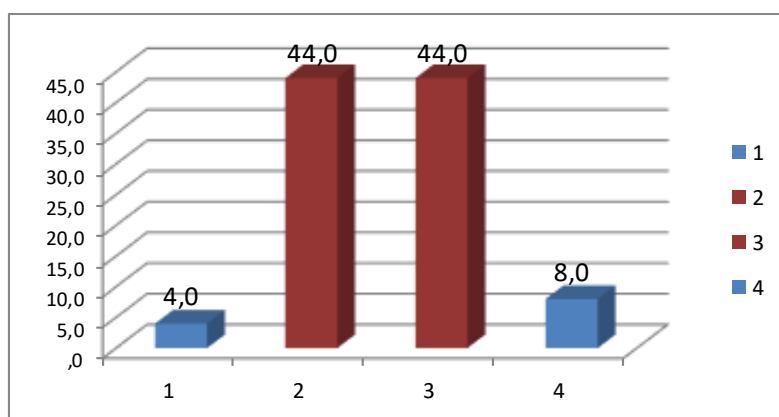


Fonte: Resultados do inquérito aos Professores da ES3.

A ES3 acolhe uma população discente de cerca de 900 alunos, do 7º ao 12º ano de escolaridade, distribuídos por cerca de 35 Turmas, necessitando, para o efeito, de cerca de 20 funcionários administrativos e auxiliares, que também atendem a outras demandas. À semelhança das outras escolas, a amostra foi concebida de forma a abranger docentes de todas as faixas etárias no exercício de funções e os resultados obtidos evidenciam mais uma vez aquilo que já havia sido constatado relativamente a docentes na faixa etária de menos de 30 anos (Categoria 1). Na ES3 temos 4% (N=1) dos inquiridos na Categoria 1, isto é, com menos de 30 anos. Porém, regista-se uma igualdade entre as Categorias 2 (30 a 40 anos) e 3 (41 a 50 anos), com 44% (N=11) para cada uma delas; apenas 8% (N=2) estão na Categoria 4 (mais de 50 anos), conforme se pode constatar no Gráfico 9.12. Conclui-se assim que apenas 1 docente com menos de 30 anos de idade devolveu o questionário preenchido. Constata-se que esta Escola tem um corpo docente mais jovem do que as outras duas, mas que pode ser uma grande aposta por parte dos seus responsáveis em termos de formação de uma equipa capaz de desenvolver um trabalho de qualidade e de imprimir inovações significativas e uma nova dinâmica à qualidade do ensino proporcionado nesse estabelecimento de ensino.

Gráfico: 9.12

ES3: Distribuição dos inquiridos por idade.

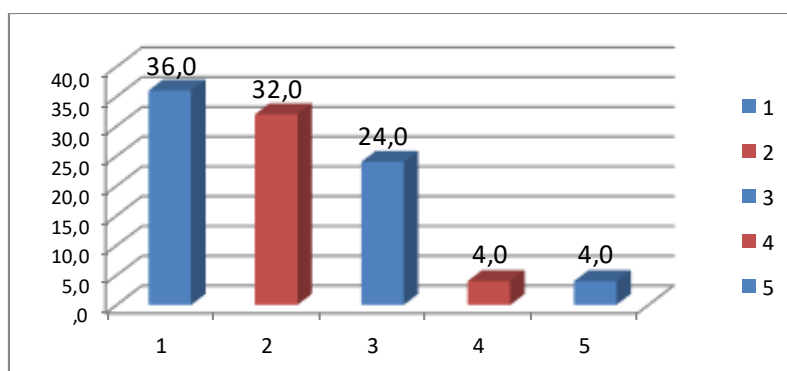


Fonte: Resultados do inquérito aos Professores da ES3.

No que diz respeito ao tempo de serviço em exercício de funções, verifica-se que das quatro categorias definidas 36% (N=9) dos inquiridos têm menos de 10 anos de serviço (Categoria 1); 32% (N=8) têm entre 10 a 20 anos de serviço (Categoria 2); 24% (N=6) têm entre 21 a 30 anos de serviço (Categoria 3); e apenas 4% (N=1) têm mais de 30 anos (Categoria 4). Um dos inquiridos (4%) optou por não responder a esta questão, correspondendo à Categoria 5 (Gráfico 9.13).

Gráfico: 9.13

ES3: Distribuição dos inquiridos por anos de serviço.



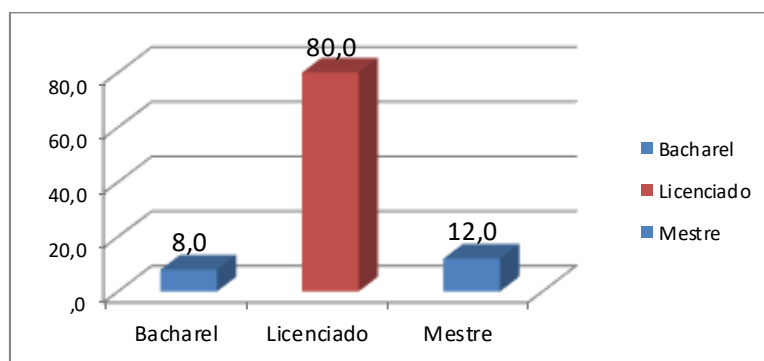
Fonte: Resultados do inquérito aos Professores da ES3.

Quanto à formação académica dos docentes inquiridos, 8.0% (N=2) possuem o grau de Bacharel; 80.0% (N=20) possuem o grau de Licenciatura; e 12.0% (N=3) possuem o grau de Mestre, o que revela que a grande maioria dos inquiridos se situa na categoria de

Licenciados. Significa que o corpo docente dessa escola possui uma qualificação acadêmica que lhe permite desenvolver com qualidade as suas funções, pelo menos em termos de conhecimentos e saberes científicos e das disciplinas (Gráfico 9.14).

Gráfico: 9.14

ES3: Distribuição dos inquiridos por grau académico.



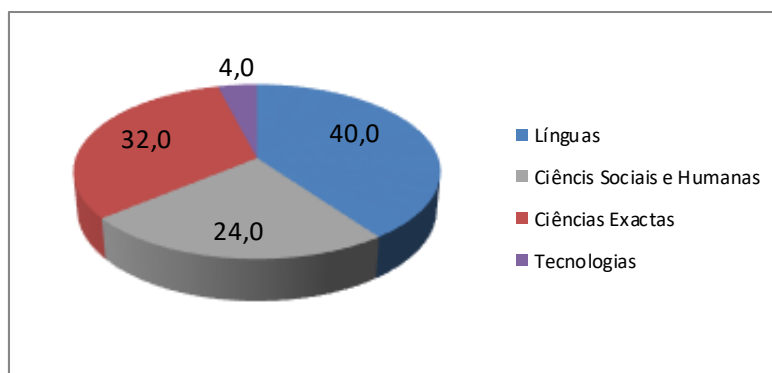
Fonte: Resultados do inquérito aos Professores da ES3.

No tocante à área de formação, os dados mostram que 84.0% (N=21) dos professores inquiridos têm formação na área do ensino e 16.0% (N=4) possuem formação numa outra área. Assim sendo, a ES3 possui igualmente um corpo docente preparado para o exercício da sua profissão, desde que estejam salvaguardadas as práticas pedagógicas adequadas e as necessidades educativas dos aprendentes.

Se tivermos em conta a área de lecionação, verifica-se que 40.0% (N=10) dos respondentes são formados em línguas (Português, Inglês, Francês, Estudos Caboverdianos); 24.0% (N=6) são formados na área das Ciências Sociais e Humanas (Filosofia, Psicologia, Sociologia, História, Geografia, Direito, Economia,); 32.0% (N=8) pertencem à área das Ciências Exatas (Matemática, Física, Química, Biologia); e apenas 1 (4.0%) dos inquiridos é formado na área das tecnologias, perfazendo um total de 25 inquiridos, população total da nossa amostra. A área dominante continua sendo a área das línguas e as tecnologias aparecem de novo como o parente pobre das demais áreas constantes do plano curricular (Gráfico 9.15).

Gráfico: 9.15

ES3: Distribuição dos inquiridos por área de lecionação.



Fonte: Resultados do inquérito aos Professores da ES3.

Dos docentes inquiridos, 80.0% (N=20) dizem ter formação pedagógica e 20.0% (N=5) não responderam à questão. Também não se consegue inferir a partir destes dados se a formação pedagógica recebida contempla na sua conceção as componentes pluralismo e diversidade para a salvaguarda da coesão socioeducativa e do direito à igualdade de tratamento no ambiente de aprendizagem.

Em termos de diversidade cultural no contexto de aprendizagem, e em resposta à pergunta nº 3 que indagava se o inquirido tem trabalhado com alunos de outras nacionalidades que não a caboverdiana, 84.0% (N=21) dos respondentes disseram *Sim*; 12.0% (N=3) disseram *Não*; e 4.0% (N=1) não responderam. Verifica-se que a grande maioria dos inquiridos da ES3 tem trabalhado em ambientes formados por uma pluralidade de culturas entre as quais se destacam brasileiros, portugueses, chineses, cubanos. Esta informação é confirmada pelo Diretor da ES3 que diz que as nacionalidades com maior expressão na escola são a brasileira, a portuguesa e a chinesa, prevalecendo, sem dúvida, a portuguesa. Um dado curioso é a não presença de alunos provenientes de qualquer país africano nessa Escola. No entanto, aqui as respostas às questões nº 4 (dificuldades na realização de tarefas pedagógicas conjuntas devido a diferenças culturais) e nº 5 (existência de situações de conflito na sala de aula também devido a diferenças culturais) são consistentes com os dados resultantes da questão nº 3, que a elas estava diretamente relacionada, uma vez que, para a questão nº 4, na escala de frequência definida como *Nunca / Raras vezes / Algumas vezes / Muitas vezes / NS/NR*, 48.0% (N=12) responderam *Nunca*; 24.0% (N=6)

responderam *Raras vezes*; 12.0% (N=3) responderam *Algumas vezes*; e 16.0% (N=4) *NS/NR*. Atendendo a que instruções apresentadas no questionário recomendavam que quem respondesse *Não* à pergunta nº 3 escusava-se de responder às perguntas nº 4, 5 e 6, o total de, *Nunca / Raras vezes / Algumas vezes* (21) da questão nº 4 iguala ao número de *Sim* (21) da questão nº 3. De igual forma, à pergunta nº 5, 56.0% (N=14) responderam, *Nunca*; 16.0% (N=4) responderam, *Raras vezes*; 12.0% (N=3) responderam, *Algumas vezes*, totalizando 21 frequências. Assim, regista-se, em relação a estas três questões, uma forte consistência quanto às respostas proporcionadas. A nosso ver, os dados não revelam indícios de conflitualidade ou de desentendimento na comunidade que possam merecer algum comentário em particular.

Dos 7 inquiridos que tinham respondido afirmativamente à questão nº 5, apenas 5 (20% da amostra) se posicionaram em relação à questão nº 6 (que indagava sobre a atitude do professor perante a ocorrência de conflitos entre alunos de origem cultural diferente), realçando a importância do diálogo como sendo a melhor estratégia na resolução de qualquer tipo de conflito.

Em relação à questão nº 7 (sobre a existência de alunos de outras culturas na escola mesmo não sendo alunos dos inquiridos), 76.0% (N=19) afirmam existir alunos de outras nacionalidades; 8.0% (N=2) acham que não existem; e 16.0% (N=4) não sabem. As nacionalidades apontadas como estando presentes na escola são as já referidas acima (portugueses, brasileiros, cubanos, chineses) com *prevalência da nacionalidade portuguesa*. A instituição já tem uma longa história e uma vasta experiência em lidar com o multiculturalismo, pelo que o tema não é estranho na sua comunidade.

Sobre a promoção de atividades específicas destinadas a favorecer a integração de alunos de origem cultural diferente na comunidade escolar da ES3 (pergunta nº 8), 24.0% (N=6) dos inquiridos afirmam que a escola realiza atividades nesse sentido; 12.0% (N=3) negam a existência de quaisquer atividades; 52.0% (N=13) não sabem; e 12.0% (N=7) não respondem. Neste ponto, notamos uma convergência de opinião entre a elevada percentagem de inquiridos das três escolas que dizem desconhecer essa prática em oposição à opinião dos Diretores das mesmas escolas que garantem existir várias atividades realizadas ao longo do ano, embora não especificamente direcionadas a alunos não-caboverdianos, no sentido de evitar conotações discriminatórias que em vez de fazer

aproximar apenas serviriam para acentuar as diferenças. Nisso a opinião dos três Diretores é absolutamente convergente.

A respeito dos contextos de aprendizagem caboverdianos (nº 9), 32.0% (N=8) dos inquiridos acham que são monoculturais; 64.0% (N=16) acham que são multiculturais; e 4.0% (N=1) *NS/NR*. Mas confrontados com a pergunta (nº 10) sobre as metodologias utilizadas no seu quotidiano para tais ambientes, 16 (64.0%) dos inquiridos revelam utilizar as mesmas práticas didático-pedagógicas para todos os alunos, fazendo adaptações pontuais conforme dificuldades demonstradas por algum aprendente; 3 (12.0%) dos inquiridos dizem utilizar práticas diferentes, mas não explicitaram o tipo de práticas utilizadas.

Indagados se o professor tem notado alguma diferença de aprendizagem em função da origem dos alunos (cultural ou outra), pergunta nº 11, 52.0% (N=13) dos inquiridos responderam *Sim*; 32.0% (N=8) responderam *Não*; e 16.0% (N=4) *NS/NR*. Dez dos inquiridos que fizeram referência a dificuldades de aprendizagem por parte de alunos não-caboverdianos atribuem essas dificuldades principalmente a problemas linguísticos e em alguns casos a lacunas de base. Quanto aos oito indivíduos que responderam não, justificam dizendo que muitos dos alunos não-caboverdianos têm demonstrado melhor desempenho do que alunos nacionais e alguns com uma inteligência muito acima da média. Uma vez mais, realça-se o bom desempenho do aluno independentemente da sua origem cultural.

No que se refere à questão nº 12, “*o que significa para si educação intercultural*”, 92.0% (N=23) dos inquiridos apresentaram a sua visão de educação intercultural e apenas 8.0% (N=2) não responderam. Das respostas apresentadas, retivemos a síntese retratada no Quadro 9.12 abaixo.

Quadro: 9.12

ES3: Definição de *educação intercultural* na ótica dos inquiridos.

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Educação intercultural	Inclusão	“É uma educação que leva em conta as origens dos alunos no sentido de proporcionar um ensino aprendizagem globalizante”.
	Intercâmbio	“É quando se utiliza uma prática didático-pedagógica tendo em conta as diversas culturas presentes, permitindo assim a inclusão de todos os alunos”.
	Diversidade cultural	“É um intercâmbio de culturas em que cada um partilha o seu conhecimento como outro”.
	Partilha/Troca	“Devido ao fenómeno da globalização surgiu esse conceito que identifica a formação e integração do indivíduo no seu grupo social e nos dá ‘ferramentas’ para interagir e ser tolerante com outros grupos”.
	Aprendizagem	“Significa educar tendo em conta a interação cultural, isto é, é ter em consideração que existem culturas diferentes, mas que devem ser respeitadas e valorizadas”.
	Culturas diferentes	“Significa proporcionar aos alunos ferramentas didático-pedagógicas variadas e flexíveis que promovam a interação e a integração, a partilha/troca de conhecimentos sobre os aspetos culturais de cada um”.
	Formação	“É aquela em que nas políticas educativas se considera a diversidade cultural dos alunos e quando os professores, no seu dia-a-dia, as coloca realmente em prática”.
	Interação cultural	“Partilha de conhecimentos técnico-científicos e culturais de forma a adquirir um conjunto de ferramentas e ao mesmo tempo saber fazer uso delas para poder acompanhar os paradigmas do séc. XXI”.

Fonte: Dados do inquérito aos Professores da ES2.

Os professores da ES3 estão conscientes e informados quanto a existência de um tipo de educação diferente do tradicional, a educação intercultural, e têm uma clara noção do seu significado e dos seus objetivos. O que falta é a assunção dessa realidade por quem de direito para que medidas possam ser adotadas no sentido da sua aplicação prática.

Relativamente à ação da escola no sentido de promover a *educação intercultural* na sua comunidade (nº 13), os seis sujeitos que responderam positivamente (24.0%) fazem alusão à realização de atividades lúdicas, recreativas, culturais, nomeadamente a nível da música, da dança, do teatro, confirmando aquilo que diz o Diretor da Escola a esse respeito na sua entrevista. Não forneceram detalhes quanto às atividades pedagógicas referidas.

Quanto ao modelo de ensino praticado em Cabo Verde (nº 14), 56.0% (N=14) dos inquiridos classificam-no de modelo monocultural; 32.0% (N=8) classificam-no de modelo intercultural; e 12.0% (N=3) *NS/NR*. Comparando as respostas a esta questão com as respostas ao nº 9, que fala de ambientes de aprendizagem, à semelhança do que fizemos para a ES1 e ES2, constata-se que apesar de 64.0% (N=16) dos inquiridos classificarem os ambientes de aprendizagem caboverdianos como sendo multiculturais na sua composição, 56.0% (N=14) são de opinião que o modelo de ensino praticado em Cabo Verde é monocultural, baseando a sua justificação no facto de: *a*) não haver formação na área da interculturalidade, ou seja, ausência de formação específica para trabalhar em ambientes multiculturais; *b*) haver abertura para a integração de alunos de culturas diferentes, mas os currículos não atenderem a essa realidade e nem mesmo a estruturação/constituição das turmas; *c*) as políticas educativas e as suas práticas efetivas não levarem em conta a diversidade cultural na sua conceção; os currículos serem fechados, pouco flexíveis e pouco integradores; *d*) o próprio sistema de ensino estar estruturado para a monocultura, não prevendo a presença de alunos de outras culturas, entre outras razões. Continua-se assim a verificar um grande desfasamento entre aquilo que é a realidade e a prática da sala de aula.

A respeito dos desafios enfrentados por professores caboverdianos em matéria de diversidade na sala de aula (nº 15), 12 dos inquiridos (48.0%) referem constrangimentos de várias ordens que podem dificultar o trabalho do professor em ambientes de aprendizagem caboverdianos. Na lista dos constrangimentos referidos constam a barreira linguística como fator preponderante; falta de material adequado e poucos recursos pedagógicos para apoiar os alunos na sua aprendizagem; falta de flexibilidade dos currículos e programas das disciplinas; falta de formação contínua e capacitação dos professores em matéria de educação intercultural; turmas numerosas; escassez de tempo para melhor atender às diferenças em termos de aprendizagem; défice de valores de base na bagagem do aluno; falta de interesse por parte do próprio aluno.

No tocante a preconceito por parte de alunos caboverdianos em relação a colegas de outras culturas (nº 16), 8.0% (N=2) dos professores inquiridos acham que existe preconceito; 64.0% (N=16) acham que não; 24.0% (N=6) não sabem; e 4.0% (N=1) não responderam. Não houve muitos comentários a respeito desta questão, a não ser realçar o carácter hospitaleiro do caboverdiano o que em contexto escolar resulta numa saudável convivência entre todos os envolvidos. É o que afirma também o Diretor dessa Escola (ES3) e que já havia

tido mencionado. É sentimento partilhado pelos Diretores de que os alunos se relacionam muito bem entre si e a eventual existência de algum desentendimento deve-se a fatores outros não relacionados a questões de ordem racial.

No que diz respeito a benefícios para o professor em trabalhar com alunos de outras culturas (nº 17), a quase totalidade dos inquiridos 84.0 (N=21) consideram benéfico para um professor trabalhar com alunos de culturas diferentes da sua porque se trata de uma aprendizagem mútua; 16.0% (N=4) não sabem. Um resumo das justificações para o *Sim* encontra-se no Quadro 9.13 que se segue.

Quadro: 9.13

ES3: Benefícios para o professor em trabalhar com alunos de outras culturas.

Unidades de Registo
“Quando um professor trabalha com alunos de outras culturas é obrigado a esforçar-se mais para responder às necessidades desses alunos e, conseqüentemente, tende a pesquisar mais e aprende mais sobre as outras culturas”.
“É mais um desafio que o professor enfrenta e isso enriquece-o como educador”.
“A aprendizagem beneficia sempre com a diversidade de culturas e com novas experiências”.
“O processo de interculturalidade pode ser sempre explorado de forma positiva: estimula valores, desafia os conhecimentos/capacidades do professor. As questões de identidade, diversidade, constituem, na sociedade atual, global, matrizes de cidadania”.
“A partilha e a troca entre professor e aluno enriquecem e fornecem experiências ímpares”.
“Pode-se aprender muito trabalhando com outras culturas que têm outras formas de ser e de estar”.
“Obriga o professor a estar mais atento para evitar entrar em choque com alunos, obriga a pesquisar e logo adquire outros conhecimentos que não possuía”.
“Favorece o encontro entre culturas viabilizando, dessa forma, o diálogo entre os saberes/conhecimentos, contribuindo para a democratização fundamental da sociedade e uma maior interação entre os sujeitos”.

Fonte: Dados do inquérito aos Professores da ES3.

Questionados sobre a inclusão do ensino de *atitudes e valores* nos planos curriculares caboverdianos (pergunta nº 18), o total da amostra, 25 inquiridos (100%), são unânimes na defesa da inclusão desses conteúdos nos planos curriculares caboverdianos. O Quadro 9.14 ilustra algumas das razões apontadas.

Quadro: 9.14

ES3: Razões para a inclusão do *ensino de atitudes e valores* nos planos curriculares.

Unidades de Registo
“Temos de proporcionar aos alunos uma formação integral”.
“Neste momento assiste-se a uma grande crise de valores no ambiente escolar”.
“No mundo de hoje, de migrações e muita informação, o ensino de valores é muito importante para capacitar os mais novos para relações e comportamentos muitas vezes transnacionais...”.
“Todo o processo ensino aprendizagem passa por atitudes e valores, portanto não se deve ensinar apenas conteúdos científicos e tecnológicos”.
“Por que no mundo de hoje esses valores praticamente não são levados em conta pela maioria dos alunos”.
“Penso que ajudaria muito a alguns discentes a ter um melhor nível de cidadania e de hábitos de trabalho no contexto de aprendizagem”.
“Na nossa escola o ensino centra-se na pessoa humana e não no aluno. Queremos formar boas pessoas e cidadãos honestos e para tal deve contribuir o projeto educativo”.
“A juventude não anda a dar muita importância a certos princípios morais que são fundamentais para uma sociedade organizada e com sanidade mental”.
“Já que não é possível a escola educar os pais, há que fazer algo reforçando o currículo dos alunos. Acredito que vai faltando a parte familiar”.
“São princípios fundamentais para qualquer sociedade, principalmente o respeito e a valorização do outro”.

Fonte: Dados do inquérito aos Professores da ES3.

A sociedade precisa efetivamente de uma educação mais virada para a componente social e humana onde os valores são considerados peças-chave na formação integral do indivíduo, conforme defendem vários especialistas da área.

Sobre a questão da formação de professores para contextos de aprendizagem multiculturais e diversos (nº 19), 40.0% (N=10) dos inquiridos acham suficiente a formação inicial dos professores para trabalharem com alunos de culturas diferentes; 44.0% (N=11) acham que não; e 16.0% (N=4) não sabem. Perguntados se já alguma vez receberam formação específica para trabalhar em ambientes multiculturais (nº 20), dos 25 inquiridos 16.0% (N=4) responderam afirmativamente e 84.0 % (N=21) disseram nunca ter recebido qualquer formação nesse sentido. Esses dados levam a concluir, no entanto, que a grande maioria dos docentes inquiridos não dispõem de capacidades, ferramentas e competências didático-pedagógicas (as competências interculturais) necessárias ao

exercício da profissão docente em contextos caracterizados pelo multiculturalismo e pela diversidade. Quanto ao sentir-se científica e pedagogicamente preparado(a) para trabalhar em contextos de aprendizagem multiculturais e diversos (nº 21), 40.0% (N=10) afirmam que se sentem preparados; 32.0% (N=8) dizem que não; e 28.0% (N=7) não sabem.

Inquiridos sobre as necessidades formativas pessoais que precisam ser superadas para um bom desempenho da sua profissão (pergunta nº 22), num universo de 25 inquiridos, 9 (36.0%) não responderam à questão; 1 (4.0%) considera não precisar de nenhuma formação específica adicional; e 15 (60.0%) apontaram algumas lacunas que, no seu entender, impedem o profissional docente de ter um desempenho mais eficaz em situação de diversidade na sala de aula. Entre outros aspetos referiram a necessidade de formação em educação intercultural visando a implementação de práticas pedagógicas mais consentâneas com uma educação intercultural; capacitação/formação específica na área do multiculturalismo; mas em especial, formação em línguas estrangeiras.

Quanto à pergunta nº 23, *“acha que os professores caboverdianos estão preparados para lidar com a situação de multiculturalidade e de diversidade na sua sala de aula”*, 32.0% (N=8) responderam que sim; 16.0% (N=4) responderam que não; 52.0% (N=13) não sabem. Não deixa de ser preocupante que mais de metade dos inquiridos não saiba se posicionar ou não esteja informada a respeito de uma problemática tão candente da atualidade.

Analisando a questão (nº 24) sobre as necessidades formativas dos professores caboverdianos de uma forma geral, para contextos de aprendizagem multiculturais e diversos, 32.0% (N=8) dos inquiridos acreditam que os professores caboverdianos estão preparados para exercer as suas funções em situação de diversidade cultural; 16.0% (N=4) pensam que não; e 52.0% (N=13) não sabem. Quanto a necessidades formativas de uma forma geral, a tónica é colocada na necessidade de formação: formação em educação intercultural, formação pedagógica, formação específica, formação em didática, formação em atitudes e valores, formação na área da Psicologia e principalmente formação em línguas para garantir a capacidade de comunicação e compreensão entre indivíduos de culturas diferentes.

Em relação à questão (nº 25), “*se tem havido algum esforço por parte das autoridades educativas caboverdianas no sentido de proporcionar uma formação adequada aos docentes para que possam exercer a sua atividade com qualidade e competência em ambientes multiculturais*”, 8.0% (N=4) responderam afirmativamente; 52.0% (N=13) responderam negativamente; 28.0 (N=7) disseram em parte; e 12.0% (N=3) *NS/NR*. É igual o sentimento prevaiente de que as medidas adotadas pelas autoridades educativas nessa matéria têm sido insuficientes ou bastante omissas pelo que não se tem notado uma verdadeira preocupação para com esse modelo de educação nas políticas educativas caboverdianas.

No tocante aos planos curriculares caboverdianos (nº 26), 20.0% (N=5) dos inquiridos acham que já contemplam em si questões ligadas à educação intercultural; 40.0% (N=10) acham que não; 36.0% (N=9) não sabem; e 4.0% (N=1) não responderam. Aqui não se constata muita discrepância entre estes dados e os das duas outras escolas (ES1 e ES2) já analisadas.

Passando ao campo da interação Professor/Escola – Pais/encarregados da Educação (questão nº 27), verifica-se que 24.0% (N=6) dos docentes inquiridos dizem nunca ter tido qualquer contacto com pais de alunos não-caboverdianos; 24.0% (N=10) afirmam ter tido algum contacto raras vezes; 24.0% (N=6), algumas vezes; 4.0% (N=1) não responderam; e 8.0% (N=2) nunca trabalharam com alunos não-caboverdianos.

Sobre “*dificuldades de comunicação com pais de alunos não-caboverdianos*” (nº 29), 52.0% (N=13) dizem *Nunca* ter tido qualquer dificuldade; 4.0% (N=1) referem *Raras vezes*; 4.0% (N=1) assinalaram *Algumas vezes*; 8.0% (N=2) responderam *Muitas vezes*; 4.0% (N=1) não responderam; e 28.0% (N=7) nunca tiveram essa experiência.

Relativamente à pergunta (nº 30) que inquiria se pais de alunos não-caboverdianos participam de alguma forma em algum órgão social ou de gestão da escola”, 20.0% (N=5) afirmam que sim; 20.0% (N=5) dizem que não; 56.0% (N=14) não sabem; e 4.0% (N=1) não responderam. Dos 5 que responderam *Sim*, 3 mencionaram a Associação de Pais, a Assembleia de Escola e o Conselho de Disciplina. Já a respeito de “*conflitos relacionais decorrentes do contacto de alunos de culturas diferentes*” (nº 32), 64.0% (N=16) disseram *Nunca* ter presenciado ou tomado conhecimento da ocorrência de situações do género;

16.0% (N=4) disseram *Raras vezes*; 4.0% (N=1), *Algumas vezes*; 16.0% (N=4) *NS/NR*. Dada a raridade da existência de conflitos nessa escola, não houve comentários a respeito da sua resolução (pergunta nº 33). Mas 5 dos inquiridos salvaguardaram a importância do diálogo como estratégia sempre válida na resolução de conflitos relacionais.

A respeito das vias utilizadas pelos docentes inquiridos para se comunicarem com os pais (nº 28), a Tabela 9.3 nos dá um panorama síntese.

Tabela: 9.3
Vias de contacto com os Pais.

Estratégia	SIM		NÃO		NS/NR	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Mensagens verbais	10	40.0	12	48.0	3	12.0
Mensagens de correio	5	20.0	17	68.0	3	12.0
Chamadas telefónicas	15	60.0	7	28.0	3	12.0
Encontros periódicos	20	80.0	2	8.0	3	12.0
Situação de conflito	3	12.0	19	76.0	3	12.0
Total	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Fonte: dados do inquérito aos professores da ES3.

Tratando-se aqui de uma pergunta de resposta múltipla, os resultados não são analisados em função do número total dos inquiridos, uma amostra de 25 docentes, mas da frequência das respostas. À semelhança da ES1, a via de contacto mais utilizada são *encontros periódicos* (com 20 frequências), seguida de *chamadas telefónicas* (com 15 frequências). Em terceiro lugar aparecem *mensagens verbais* (com 10 frequências). *Mensagens de correio* são mais escassas (com 5 frequências) e contactos em situação de conflito aparecem em último lugar (com 3 frequências).

Chegando à questão sobre, “o que tem feito a Escola para promover a inclusão/coesão social na sua comunidade educativa” (nº 31), os 11 inquiridos (44.0%) que responderam de forma positiva, fazem referência a diversas atividades como sendo uma intervenção mais direcionada para o aspeto socioeconómico, tendo como objetivo apoiar os alunos em situação de maior vulnerabilidade numa parceria Diretores de Turma/Subdireção de Assuntos Sociais; a Escola promove atividades várias (culturais, recreativas, exposições e feiras com o apoio dos professores de determinadas disciplinas e da Associação dos

Estudantes); proporciona apoio psicopedagógico através do gabinete criado para o efeito; promove encontros periódicos com os pais.

De acordo com os dados acima apresentados, os ambientes de aprendizagem caboverdianos são, na sua essência, formados por alunos portadores de mais do que uma cultura, embora a percentagem de alunos não-caboverdianos por escola não seja muito expressiva. Para essa baixa percentagem concorre o facto de o país ser um território insular e as pessoas que chegam ficam dispersas pelas diferentes ilhas conforme as prioridades ou os interesses pessoais. Os dados revelaram ainda que, apesar da existência de ambientes de aprendizagem plurais, o modelo de ensino prevalecente é o monocultural, necessitando os professores de competências pedagógicas adequadas que os capacitem a lidar eficazmente com os reais contextos de aprendizagem na sua plenitude.

Neste particular, a formação inicial revela-se manifestamente insuficiente devido ao facto de não ser uma formação virada para situações de diversidade, considerando que as políticas educativas do país são ainda muito insipientes nessa matéria. Os planos curriculares ainda não englobam na sua conceção conteúdos ligados à problemática do multiculturalismo e da diversidade. Assim, os professores referem muitos constrangimentos que só serão ultrapassados com a adoção de medidas que contemplem formação específica e capacitação dos docentes no concernente à aquisição das competências interculturais facilitadoras da prática de uma educação intercultural, sem esquecer a importância da inclusão do ensino de atitudes e valores nos planos curriculares caboverdianos e a mudança de mentalidades dos próprios professores no que a tal diz respeito, conforme opinião expressa pelos próprios inquiridos.

Sintetizando, nunca é demais realçar que, pela importância, quantidade, diversidade e qualidade da informação recolhida junto dos participantes do estudo, professores e diretores de escola, fica patente que, em Cabo Verde, urge começar a pensar seriamente não apenas na conceção de um modelo de ensino aprendizagem em que a vertente multiculturalismo e diversidade seja uma realidade prática, mas sobretudo em estratégias didático-pedagógicas que deem satisfação às exigências do novo momento da história da humanidade e da nova composição das sociedades à escala global. Para isso é necessário formar e capacitar os professores de forma a atender às carências formativas identificadas pelos mesmos, como sendo capacitação didático-pedagógica para que possam estar

munidos de ferramentas e competências adequadas ao exercício da sua profissão; formação em matéria de educação intercultural; formação sociocultural; formação em psicopedagogia; aprendizagem/reforço das competências linguísticas; formação em técnicas de inclusão social e intercultural; formação em matéria de atitudes e valores; formação contínua e interdisciplinar; necessidade de um conhecimento atualizado de novas formulações teóricas e epistemológicas no campo da educação; necessidade do conhecimento de novos paradigmas de ensino aprendizagem mais condizentes com a realidade socioeducativa hoje; formação e capacitação em matéria das novas tecnologias. Os professores dizem precisar de formação específica/pedagógica para poderem lidar com a diversidade social, étnico-cultural, política, religiosa e linguística da sua sala de aula, tendo em conta o fluxo migratório que aumenta dia após dia em todas as latitudes.

9.3 Análise dos resultados do inquérito por Entrevistas

Conforme já referido, foram entrevistados os Diretores das três Escolas Secundárias onde foi aplicado o questionário aos professores, mediante solicitação prévia da entrevista e concertação em termos de data, hora e local da sua realização. A entrevista encontra-se inserida num Guião (cf. Anexo III) previamente elaborado e do qual constam igualmente seis secções, com objetivos marcadamente definidos. Por se tratar de uma entrevista semiestruturada, durante a conversa foi possível imprimir alguma flexibilidade tanto na formulação das questões quanto na ordem da sua colocação ou ainda no esclarecimento de alguma questão. O objetivo subjacente foi o de recolher dados junto dos entrevistados que permitissem fazer não apenas a caracterização da escola e da sua população, mas, e sobretudo, ter uma visão da problemática do multiculturalismo no sistema de ensino caboverdiano, sob perspetivas diferentes, podendo assim comparar dados e até mesmo proceder a alguma triangulação de informação e de fontes para uma melhor interpretação e fiabilidade do material empírico recolhido (cf. Vilelas, 2009; Aires, 2011). A análise dessas narrativas baseou-se na técnica de *análise de conteúdo* que, de acordo com Guerra (2010: 62), obedece a duas dimensões: “uma *dimensão descritiva* que visa dar conta do que nos foi narrado e uma *dimensão interpretativa* que decorre das interrogações do analista face ao objeto de estudo [...]”. Para a tranquilidade dos respondentes, foi garantido à partida a preservação da identidade das Escolas e dos participantes no estudo, enquanto inquiridos no âmbito desta investigação.

No entanto, por não se revelar necessária uma análise intensiva ou em profundidade do conteúdo das entrevistas considerando tratar-se apenas de uma fonte complementar aos dados recolhidos através do questionário, numa ótica de permitir o estabelecimento de comparações ou de correlações entre as variáveis em estudo, optamos pela técnica de análise por sinopse, conforme defendido por Guerra (2010: 73), com o objetivo de facilitar o cruzamento dos dados das entrevistas. Segundo esta autora, “As sinopses são sínteses dos discursos que contêm a mensagem essencial da entrevista e são fiéis, inclusive na linguagem, ao que disseram os entrevistados. Trata-se, portanto, de material descritivo que, atentamente lido e sintetizado, identifica as temáticas e as problemáticas...”. A autora defende que as sinopses têm como objetivos centrais: a) *reduzir o montante de material a trabalhar identificando o corpus central da entrevista*; b) *permitir o conhecimento da totalidade do discurso, mas também das suas diversas componentes*; c) *facilitar a comparação longitudinal das entrevistas*; d) *ter a percepção da saturação das entrevistas* (p.73). Assim, em vez de uma análise de conteúdos baseada na formulação de categorias, subcategorias, unidades de análise e de registo nos moldes defendidos por Bardin (2014), optamos por construir uma sinopse das três entrevistas, por uma questão de economia de tempo e de recursos.

Nesse sentido, a sinopse abaixo apresentada, das três entrevistas realizadas, parte da teorização subjacente à tese de Guerra (2010), conforme atrás referido (Quadro 9.15).

Quadro 9.15

Sinopse das entrevistas aos três Diretores de escola.

Temática	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3
Caracterização da Escola	Instituição de ensino público, mas que só passou a escola secundária a partir de 1996. A Escola possui 32 salas de aula tradicionais, 5 laboratórios, sendo 2 de informática, mais dois espaços de apoio educativo e um pavilhão desportivo de grande dimensão.	A Escola foi criada há muitos anos, uma das mais antigas do País. Possui 24 salas de aula tradicionais, 3 laboratórios, mais 3 espaços de apoio educativo, duas salas de informática, um auditório, um salão desportivo de dimensões satisfatórias, um pátio recreativo..	Pela sua história, a Escola já conta 60 anos de vida. Possui 16 salas de aula para acolher o ensino secundário, 2 laboratórios, 3 salas de informática, um pavilhão gimnodesportivo de grande dimensão e outros espaços nas diversas valências de atividades extra e circun-escolares.
Composição da comunidade educativa	“Neste ano letivo de 2014-2015 foram matriculados 1829 alunos, do 7º ao 12º ano de	“Nós iniciamos este ano letivo com um total de 1401 alunos, do 7º ao 12º ano” (P.	“Nós neste momento [...] temos 883 alunos do 7º ao 12º ano.” (P. 6) *

Formação de professores para contextos de aprendizagem multiculturais e diversos:
Um olhar sobre Cabo Verde

	<p>escolaridade” (P. 6). “Temos mais de uma centena de docentes, mais precisamente 116” (P. 9). Aqui vamos ter uma distribuição em 66 professoras e 49 professores [...]” (P. 10). “Quantos a funcionários, tínhamos 34, [...] mas neste momento só temos 33” (P. 11).</p>	<p>6). “Neste momento temos um total de 94 professores” (P. 9). Temos 48 professores e 46 professoras. Há quase que uma igualdade de género” (P. 10). “Neste momento a escola conta com 27 funcionários, (pessoal administrativo” e auxiliar)”, (P. 11).</p>	<p>“Temos 59 docentes, sendo 21 professores e 38 professoras.” (P. 9 e 10) “Funcionários neste momento temos 19.” (P. 11)</p>
<p>Distribuição da população discente por nível de escolaridade</p>	<p>“[...] alunos do 7º ano, 371; do 8º ano, 324; do 9º ano, 361; do 10º, 240; do 11º, 218; e do 12º, 263, perfazendo um total de 1777 alunos avaliados no final do trimestre, distribuídos por 62 turmas” (P. 8).</p>	<p>Em temos de níveis temos 11 turmas do 7º ano; 9 turmas do 8º; 8 turmas do 9º; e 6 turmas do 10º; mas temos também 12 turmas do 3º ciclo, 11º e 12º ano, sendo 6 no 11º e 6 no 12º. No total são 47 turmas” (P. 8).</p>	<p>“Então nós temos, no 7º ano, 202 alunos, no 8º ano, 203 alunos, no 9º, 201 alunos, no 10º, 159 alunos, no 11º são 99 alunos e 19 alunos no 12º ano”. Isso perfaz um total de 36 turmas (P. 8).</p>
<p>Caracterização da população discente</p>	<p>“Na nossa escola [além de alunos caboverdianos] vamos encontrar [...] alunos cubanos, portugueses, nigerianos, e já tivemos aqui até alunos da Alemanha. [...] Russos também [...]”. “[...] costumamos dizer que é uma escola multinacional.” (P. 12). “Nestes últimos tempos a prevalência tem sido de alunos cubanos [...]” (P. 16). “E nós temos tido quase todos os anos a visita de alunos suecos da faixa etária dos nossos alunos que vêm num barco-escola [...] e vêm para interagir com os nossos alunos [...] E também já tivemos a visita de alunos do Luxemburgo [...] temos tido também cooperação com escolas portuguesas.” (P. 14).</p>	<p>“Temos tido na verdade alunos de várias nacionalidades.”. “Temos alunos oriundos de Cuba, de Portugal, de Espanha, da Holanda, França, Brasil, temos alunos Chineses, várias nacionalidades neste caso (P. 12), sendo prevacente a nacionalidade brasileira. (P. 16). Também deve-se salientar que nós temos também alunos da costa africana, sobretudo da Nigéria.” (P. 14).</p>	<p>“Nós temos essencialmente meninos e meninas provenientes do Brasil, temos da China, não muitos alunos mas temos, sobretudo famílias que moram cá e que têm aqui a sua atividade profissional, e temos bastantes portugueses.” (P. 12). “Neste momento a nacionalidade prevacente é sem dúvida a portuguesa.” (P. 16). “E da costa africana, curiosamente, eu até pensei que tivéssemos aqui mais alunos da parte ocidental da África, mas neste momento não temos nenhum.” (P. 14).</p>
<p>Aproveitamento escolar dos alunos não-caboverdianos</p>	<p>“Às vezes vamos encontrar alunos com aquela bitola maior, maior na classificação. Isso é que tem acontecido, têm tido uma boa classificação... De início tem havido aquele choque devido a problemas linguísticos, mas ultrapassando aquela parte linguística vai-se superando a parte técnica das disciplinas especificamente. [...] A aluna que ganhou..., a melhor aluna</p>	<p>“Em termos de aproveitamento, de uma maneira geral os alunos que são oriundos de países estrangeiros têm tido bons resultados. Não têm tido grandes problemas em termos de adaptação, de integração e de acompanhamento dos programas [...], [...] mesmo em termos linguísticos têm acompanhado sem grandes</p>	<p>“No geral são bons alunos. Porque é que eu diria isso? Porque ao fazerem o exercício de passar de um país para outro e de se adaptarem a uma nova cultura, eh..., eu diria que fazem mais exercícios mentais do que os naturais de cá que não precisam fazer cursos de adaptação. Ao terem que aprender outra língua, adaptar-se a uma nova cultura, ao terem que se relacionar com</p>

	de cá [desta ilha] em 2013-2014 saiu daqui da escola, é uma cubana [...]” (P. 17).	dificuldades [...]. Alguns até já fizeram parte do quadro de excelência da Escola.” (P. 17).	outras pessoas, diria eu que estão mais apetrechados intelectualmente para lidarem com esta problemática que acaba por não ser problemática. Acaba por ser uma mais-valia. [...] estou a pensar aqui numa menina que está cá há três anos, no ano passado foi a primeira vez que foi à China visitar os avós e faz aí um percurso brilhante. É dos melhores alunos que nós temos.” (P. 17)
Existência de preconceito no seio da comunidade estudantil	“[...] o povo caboverdiano e mesmo o estudante caboverdiano não tem dificuldades em se adaptar à convivência com estrangeiros mesmo saindo lá fora. Eu já tive essa experiência com os meus filhos [...], creio que nessa faixa etária não há muitos problemas. Os alunos interagem e sentem-se camaradas, colegas, aqueles que vêm já estão a falar Crioulo rapidamente, e também a querer seguir os seus amigos, o seu grupo de turma. Alguns dos pais já confessaram que os seus educandos querem estar mais com os seus amigos e nem pensam em regressar para a terra deles porque sentem-se bem aqui, enquadrados, enturmados, [...]” (P. 21).	“Até agora não tem havido nenhum registo nesse sentido nem por parte dos professores, nem por parte dos funcionários da escola, nem dos próprios alunos. Não tem havido nenhuma reclamação nesse sentido apontando que um aluno seja tratado de forma diferente por parte de um colega ou de um funcionário. Portanto acho que não tem havido situações que denotem preconceito na nossa Escola.” (P. 21).	“Olhe, contrariamente ao que eu inicialmente poderia pensar, eu estou aqui há apenas cerca de ano e meio, observo o seguinte: quando vem algum colega novo de outro país, os que estão cá, [...] procuram organizar-se e dar toda a infraestrutura de apoio a um colega que chega de novo. E, portanto, no geral vejo boa vontade por parte de quem cá está, naturais de Cabo Verde, em receber aqueles que vêm de fora. E esta é uma nota positiva que queria registar. Nunca vi nenhum sinal de hostilidade. Às vezes há alguns conflitos entre eles, entre pessoas, entre alunos daqui de Cabo Verde, por qualquer motivo ou por zangas ou porque a equipa em que estava a jogar não conseguiu o objetivo que era vencer ou porque o árbitro não fez as coisas bem-feitas, mas a este nível nunca observei nada de negativo. Antes pelo contrário, há uma forte ideia de acolhimento.” (P. 21).
Relação Escola/Família (não-caboverdiana)	“Nós temos uma boa relação... Mas já sabemos que às vezes o que é bom nem sempre é aproveitado, os pais não estão com esse tempo..., acho que continuam nessa mesma linha, deixando o trabalho ficar acima daquilo que é a responsabilização de cada um de vir saber do seu educando.	A relação entre a escola e a família desses alunos tem sido uma relação caracterizada pela normalidade, não tem havido nada de anormal que possa manchar, [...] essa boa relação que tem havido entre a escola e essas famílias tendo em conta que são	“Estas famílias, na minha perspetiva, a maioria delas fazem-se presentes quando são convidadas pelo diretor de turma ou quando há encontros da escola, normalmente fazem-se presentes. [...] há sempre algumas exceções, mas pode-se dizer que no geral acompanham a realidade da

	<p>[...] está a tornar prática os pais não virem à escola saber dos seus filhos... encarregados de educação estrangeiros também estão a fazer a mesma coisa, talvez por falta de tempo, por causa de muito trabalho [...]” (P. 19).</p>	<p>tratadas da mesma forma que os caboverdianos. [...] também não se tem notado nenhuma diferença em termos de maior ou menor presença dessas famílias na escola. [...]” (P. 19).</p>	<p>escola.” (P. 19).</p>
<p>Posicionamento da Escola perante o fenómeno do multiculturalismo</p>	<p>“[...] já existe uma sensibilidade e uma experiência intercultural na nossa comunidade educativa [...]” (P. 13). “Nós encaramos isso [o multiculturalismo] com uma certa naturalidade, tanto é que nós não dizemos estrangeiro, porque estrangeiro já nos leva para o estranho. Às vezes dizemos ele não é cabo-verdiano, é de Portugal. O aluno é designado pela nacionalidade e não pela expressão estrangeiro, aluno estrangeiro, porque é bastante pesado conotar alguém de estrangeiro, estaríamos a falar de estranho [...]” (P. 22). “Em termos sociais, em termos históricos, acho que Cabo Verde é um país aberto ao mundo, estamos preparados porque sempre vivemos em interculturalidade, mas por vezes o que nós precisamos é da parte técnica e científica. É de ter ferramentas para que possamos fazer chegar ao aluno que não está a comunicar-se na nossa língua aquele material didático e científico da sala de aula” (P. 23). “[...] formação já seria uma mais-valia [...], [...] uma formação em termos de psicodidática ou de psicopedagogia já seriam ferramentas facilitadoras para o professor poder chegar a 100% àquele aluno a quem vamos chamar do Outro, não do estrangeiro” (P. 24).</p>	<p>“[...] esta escola sempre recebeu alunos de outras nacionalidades. E esses alunos têm sido sempre tratados da mesma forma como tratamos os alunos cabo-verdianos, não fazemos diferenciação [...]. Esta é a postura que a Direção tem tido e acho que também as Direções anteriores [...]” (P.22). “[...] essa multiculturalidade se faz sentir em termos da própria língua porque já temos na própria escola, no currículo escolar, a questão da obrigatoriedade de aprendizagem do Francês e do Inglês que facilitam a interação do aluno com pessoas que falam o Inglês ou o Francês ou mesmo o Português, e depois porque a nossa cidade [...] é uma cidade cosmopolita, está habituada a receber gente de todas as nacionalidades e isso tem contribuído para que a escola também esteja devidamente preparada para receber esses alunos. Isso está na génese da sociedade cabo-verdiana. Na nossa própria origem temos esses traços (P. 21). “[...] a escola não organiza atividades que sejam especificamente direcionadas para os alunos não-cabo-verdianos. Isso precisamente para poderem se sentir integrados e não se sentirem diferentes, que é essa a questão da interculturalidade. (P. 22).</p>	<p>“Nós a entendemos [essa problemática] como uma riqueza porque há aqui um fenómeno cultural interessante que é o seguinte: eles trazem o contributo dos seus países nas suas intervenções no processo educativo, no processo ensino-aprendizagem. Quando se fala por exemplo desse país, podem falar com algum conhecimento de causa, sobretudo se viveram lá alguns anos. Às vezes os professores pedem inclusivamente a colaboração desses pais para falarem da vida nesses países, quando se trata de abordar questões dessa natureza, portanto eu acho que isso é interessante e enriquece mutuamente quem está numa escola que recebe alunos de outros países, com outra mentalidade, outra forma de ser e com outra visão da vida.” (P. 22). “[...] a nossa proposta educativa pressupõe que haja na base a aceitação das diferenças. Portanto este é um assunto pacífico entre nós e é uma proposta muito abrangente. É uma proposta humana ou cristã que assenta em valores e que não faz discriminação de pessoas. E este é o princípio. Ora bem, e a escola não pode fugir à regra. Eu diria que o multiculturalismo vivido na nossa escola é um assunto rico na minha perspectiva.” (P. 23).</p>

<p>Existência de políticas educativas nacionais face ao multiculturalismo</p>	<p>[Quanto à existência de formações específicas inscritas nas políticas educativas nacionais, destinada à promoção de uma educação intercultural]: “Pessoalmente eu diria que não. Mas tenho reparado que nos últimos tempos já há essa vontade [...]” (P. 26). “[...] é um grande desafio para as escolas e especialmente para o nosso Ministério da Educação, uma vez que Cabo Verde é um país aberto ao mundo, então precisamos também de tratar esse tema de forma mais aprofundada. Eu desafiaria o nosso Ministério da Educação a preocupar-se mais com esse tema, o multiculturalismo, e a abraçá-lo em futuras abordagens educativas [...]” (P. 30).</p>	<p>“Acho que podemos dizer que sim com toda a propriedade, porque basta dizer que temos a disciplina de Cultura Cabo-verdiana que é uma disciplina que aborda essa questão da multiculturalidade, levando a que os alunos entendam que existem culturas diferentes e que há essa necessidade de nós não só conhecermos a cultura dos outros que é a identidade de cada povo, mas também a necessidade de nós aceitarmos essas culturas. [...] E também na disciplina de História já se abordam questões relacionadas com a multiculturalidade e também a questão da diversidade de povos, cada povo com a sua cultura, cada povo com a sua identidade, e a necessidade de estarmos mais próximos nessa questão da globalização.” (P. 23).</p>	<p>“[...] eu vejo este assunto (o multiculturalismo) como perfeitamente pacífico e normal, agora tem que ser potenciado e tem que ter regras, e aí creio que o Ministério da Educação está atento a esta realidade, e parece-me haver uma vontade de integrar outras realidades, mas não absorver de uma forma, diria eu, anárquica só porque é interessante e é bonito.” (P. 24, 25). “Quando os diretores, estou a falar de escolas secundárias sobretudo, se reúnem com responsáveis do Ministério da Educação, este é um assunto que está sempre presente, e a ideia que percebi é a seguinte: nós temos que aproveitar as ofertas que nos dão e a experiência que alguns países já têm em várias áreas, mas não sermos subservientes, isto é, temos que também afirmar a nossa cultura e a nossa maneira de ser.” (P. 26).</p>
<p>Competências didático-pedagógica em matéria da educação intercultural</p>	<p>“[...] os currícula não trazem essa modalidade de ensino aprendizagem contemplando o multiculturalismo. Eu tenho reparado que cada professor, na nossa situação concreta, é que tem estado à procura das ferramentas para poder praticar essa modalidade de ensino aprendizagem, não obstante as disciplinas específicas, por exemplo Mundo Contemporâneo, História, Cultura Cabo-verdiana, as disciplinas de História que são disciplinas específicas que abordam a temática do multiculturalismo, do racismo, do estrangeirismo, do nacionalismo [...]”. Creio que poderia haver seminários, atividades de tertúlia para criar mais uma dinâmica partilhada que não ficasse apenas sob a responsabilidade dos professores, conforme já</p>	<p>“[...] para a educação intercultural...? Eu penso que sim porque esta é uma preocupação do próprio Ministério da Educação, tendo em conta que nós constantemente recebemos alunos de diversas culturas, portanto é necessário que os nossos professores estejam devidamente preparados para poderem lidar da melhor forma com esses alunos. E é necessário que para tal estejam devidamente capacitados. E o Ministério da Educação tem tido essa preocupação de formar os professores para poderem estar devidamente preparados para lidarem com essas situações que dizem respeito à educação intercultural”. “Acho que os nossos planos curriculares também estão</p>	<p>“Quanto a ações de formação específica, creio que ainda não temos as ações suficientes neste aspeto para podermos ultrapassar de uma forma digna e interessante aquela ideia de não apenas assimilar, consumir tudo aquilo que vem de fora, mas tentar integrar, analisar e depois aplicar no terreno, também no contexto de Cabo Verde com as vivências das pessoas de cá, com os saberes, a cultura e a formação que as pessoas que vivem aqui têm naturalmente. Acho que isto é um passo ainda a dar.” (P. 27).</p>

	disse [...], e seria uma mais-valia para o sistema educativo na sua totalidade.” (P: 25)	precavidos nesse aspeto” (P. 25).	
--	--	-----------------------------------	--

Fonte: Dados obtidos através das entrevistas aos Diretores de escola.

Inspirado no modelo de Guerra (2010: 74).

* [P] = Pergunta

Na verdade, e baseando-nos na conceptualização metodológica postulada por Bardin (2014: 90), o objetivo final da análise de uma entrevista é o de “poder inferir algo a propósito de uma realidade [que pode ser de índole diversa] representativa de uma população de indivíduos ou de um grupo social”. O presente estudo tinha por objetivo ir à procura da realidade simultaneamente histórica, sociocultural, socioeducativa e didático-pedagógica que caracteriza os ambientes de aprendizagem caboverdianos. E a técnica de elaboração de uma sinopse enquanto panorama representativo dessa realidade permite fazer uma análise horizontal e/ou transversal dos conteúdos das entrevistas de uma forma mais fidedigna e mais económica em termos de tempo e de recursos. Bardin (2014: 91) refere que a análise horizontal “é insubstituível no plano da síntese, da fidelidade entre analistas; [...] mostra as constâncias, as semelhanças, as regularidades”. Pensamos que esta mesma tese pode ser aplicável aos analisados, ou seja, aos entrevistados. Através de uma análise horizontal cuidada poder-se-á mais facilmente detetar semelhanças/diferenças, regularidades/discrepâncias, convergências/divergências, lacunas ou omissões, nos registos discursivos dos entrevistados num inquérito desta natureza, *ceteris paribus*.²⁰

Olhando para as entrevistas em análise, conclui-se que as três escolas a que o estudo diz respeito são todas escolas já com muitos anos de existência e com uma experiência acumulada na sua área de intervenção. Todas acolhem alunos do 7º ao 12º ano de escolaridade, embora a capacidade de cada uma seja diferente em função das condições físicas das suas instalações, razão porque também a dimensão do corpo docente, discente e pessoal auxiliar difere em função das necessidades de cada uma das instituições.

A *população discente* é formada por alunos provenientes de culturas diferentes, além da caboverdiana, tendo-se, nos últimos anos, registado a passagem de alunos das seguintes nacionalidades, por escola: a) alunos cubanos, portugueses, nigerianos, russos, sendo atualmente prevacente a nacionalidade cubana. A escola vem desenvolvendo ainda uma

²⁰ Desde que se mantenham constantes todas as variáveis.

política de intercâmbio e cooperação com escolas de outros países, nomeadamente da Suécia, Portugal e Luxemburgo (Entrevista 1); b) alunos cubanos, portugueses, espanhóis, holandeses, franceses, brasileiros, chineses e alunos oriundos de países da África ocidental, sendo prevalecente neste momento a nacionalidade brasileira (Entrevista 2); c) alunos brasileiros, chineses, portugueses, prevalecendo a nacionalidade portuguesa. Curiosamente, esta escola não tem na sua comunidade nenhum aluno oeste-africano (Entrevista 3).

Em termos de *aproveitamento*, todos os participantes desta amostra são de opinião que alunos não-caboverdianos não têm demonstrado dificuldades de integração ou de aprendizagem, tendo feito um percurso normal e alguns até se têm sobressaído no seu desempenho e superado alunos caboverdianos, passado aquele choque inicial de adaptação e de aprendizagem da língua. As três escolas referiram casos de alunos não-caboverdianos no seu quadro de excelência em resultado do seu bom desempenho académico.

No que diz respeito à questão do *preconceito*, os três entrevistados são unânimes na sua opinião de que, na interação alunos caboverdianos e alunos não-caboverdianos, não se têm registado situações de conflito derivadas de atitudes preconceituosas ou xenófobas por parte dos caboverdianos. Aliás, nesse aspeto, o nosso entrevistado nº 3 (pergunta nº 21) faz questão de realçar que, “[...] no geral vejo boa vontade por parte de quem cá está, naturais de Cabo Verde, em receber aqueles que vêm de fora. E esta é uma nota positiva que queria registar. Nunca vi nenhum sinal de hostilidade” (depoimento de um não-caboverdiano). Esta opinião é partilhada pela grande maioria dos participantes do inquérito por questionário das três escolas onde decorreu o nosso trabalho de campo (pergunta nº 16).

Já na apreciação da variável respeitante à *relação Escola/Família (não-caboverdiana)*, apesar de todos os entrevistados se referirem à essa relação como sendo boa, sobressai alguma divergência de opinião quanto à presença desses pais na escola para o acompanhamento socioeducativo dos seus educandos. Ao contrário das duas outras entrevistas, na Entrevista 1 a Direção da Escola ressentida da ausência e da omissão dos pais nessa matéria: “[...] está a tornar tradicional os pais não virem à escola saber dos seus filhos [...]”, (pergunta nº 21). Essa ausência é também sentida pelos professores onde uma percentagem significativa dos inquiridos das três escolas (cerca de 27%) nunca teve

qualquer contacto com pais dos seus alunos não-caboverdianos e cerca de 25% apenas raras vezes. Muitos, no entanto, preferiram não responder à essa questão. Esses dados são indicadores do crescente divórcio na relação escola/família que vai acontecendo um pouco por todo o lado.

No tocante à *posição da Escola perante o fenómeno do multiculturalismo* na sua comunidade, denota-se tratar-se de uma situação familiar em termos de realidade global refletida na evolução histórica e socioeducativa da sociedade caboverdiana e, conseqüentemente, dos ambientes de aprendizagem, de acordo com os entrevistados. E as escolas vivem essa situação com a maior tranquilidade, na ótica dos Diretores, o que está refletido nas diversas atividades de cariz extracurricular ou de extensão levadas a cabo pelas diferentes escolas ao longo do ano e destinadas à comunidade educativa de uma forma geral. Nisso reside muita sensibilidade e espírito de solidariedade. Porém, o cenário muda substancialmente quando a questão diz respeito a políticas educativas públicas, traduzidas em estratégias didático pedagógicas da sala de aula para atender a um público com características socioculturais e socioeconómicas diversas. E vê-se que as escolas não estão preparadas nesse sentido. São os próprios professores a fazerem referência a “*constrangimentos de vária ordem que podem obstaculizar o trabalho do professor em ambientes de aprendizagem cabo-verdianos*” (pergunta nº 15 do questionário). Por outro lado, um número significativo dos inquiridos não se mostra muito familiarizado com a problemática do multiculturalismo. Nota-se ainda que os nossos entrevistados não foram muito incisivos no que diz respeito a práticas didático-pedagógicas direcionadas a ambientes de aprendizagem com as características das escolas caboverdianas.

Quanto a *competências didático pedagógicas em matéria de educação intercultural*, a opinião dos entrevistados diverge muito. Enquanto o Entrevistado 1 diz que “[...] os currícula não trazem essa modalidade de ensino aprendizagem contemplando o multiculturalismo.[...] cada professor, na nossa situação concreta, é que tem estado a procura das ferramentas para poder praticar essa modalidade de ensino aprendizagem”; e o Entrevistado 3 diz que, “quanto a ações de formação específica, creio que ainda não temos as ações suficientes neste aspeto para podermos ultrapassar de uma forma digna e interessante aquela ideia de não apenas assimilar, consumir tudo aquilo que vem de fora, mas tentar integrar, analisar e depois aplicar no terreno; já o Entrevistado 2 diz que “o Ministério da Educação tem tido essa preocupação de formar os professores para poderem

estar devidamente preparados para lidarem com essas situações que dizem respeito à educação intercultural” (pergunta nº 25). No entanto, uma percentagem significativa dos professores inquiridos não parece partilhar da mesma opinião. Foram por eles identificadas diversas áreas que carecem de uma maior atenção por quem de direito para estarem à altura de uma prática intercultural de sucesso: formação específica, formação e capacitação em competências interculturais, formação sociocultural, formação didático pedagógica, prática de investigação, aprendizagem de línguas, conhecimento de outras culturas, entre outros aspetos (perguntas nº 21 e 22 do questionário).

Questionados sobre a *existência de políticas educativas nacionais para fazer face ao fenómeno do multiculturalismo*, todos os entrevistados fizeram referência à abertura e vontade demonstradas pelo Ministério da Educação nessa matéria, mas nenhum aponta qualquer medida concreta inserida nas políticas educativas nacionais, que já tenha sido concebida ou realizada, visando a questão do multiculturalismo e da diversidade nas comunidades educativas cabo-verdianas. Aqui ficou a sensação de uma saída tangencial, escusando aventurar-se ao âmago da questão. Mas segundo os professores, os planos curriculares não contemplam essa vertente, pelo menos não de forma explícita, planificada e objetiva, numa perspetiva verdadeiramente intercultural. Na opinião dos inquiridos, o sentimento que prevalece, conforme já se referiu, é de que as medidas adotadas nessa matéria pelas autoridades educativas nacionais têm sido falhas ou bastante omissas, pelo que não se tem notado uma verdadeira preocupação para com essa realidade multicultural presente nas sociedades cabo-verdiana e contemporâneas, de uma forma geral. Mas é igualmente digno de realce o prestimoso contributo prestado pelos entrevistados, pela riqueza da informação extraída das entrevistas, e sem a qual o nosso estudo ficaria certamente muito incompleto.

9.4 Análise documental

Cabo Verde faz parte desse mundo cada vez mais globalizado em que as sociedades se encontram em constante transformação estrutural, cultural, económica, política, ambiental, e o desenvolvimento de políticas educativas interculturais cada vez mais necessário face ao multiculturalismo crescente. A diversidade cultural faz parte da génese da sociedade cabo-verdiana e vai-se alargando cada vez mais com as migrações e a globalização.

A Constituição da República de um país representa a lei fundamental da qual emanam todas as outras leis que regulam a vida nesse país a qualquer nível, e nenhuma lei tem sustentabilidade ou aplicabilidade legal fora dos parâmetros da Constituição. No que diz respeito à educação, a *Constituição da República de Cabo Verde* (2008: 47) estabelece, no seu Art.º 77º, ponto nº 1, que “*Todos têm direito à educação.*” E no ponto nº 2 do mesmo artigo afirma que, “A educação, realizada através da escola, da família e de outros agentes, deve:

- a) Ser integral e contribuir para a promoção humana, moral, social, cultural e económica dos cidadãos;
- d) Contribuir para a igualdade de oportunidade no acesso a bens materiais, sociais e culturais;
- f) Promover os valores da democracia, o espírito de tolerância, de solidariedade, de responsabilidade e de participação.”

Nesse sentido, a Constituição Caboverdiana garante o direito inalienável de acesso à educação a todo o indivíduo, na base da igualdade e da não discriminação. Essa garantia vem plasmada na Constituição de 1992, revista em 1999, assumindo que “o Estado de Cabo Verde assenta-se nos princípios da liberdade ideológica, da democracia política, social, cultural, religiosa e económica, da igualdade, da justiça e da solidariedade.” (Nações Unidas, 2012: 3).

O primeiro grande passo para uma reforma estruturante na organização da educação em Cabo Verde foi dado através da *Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)*, Lei nº 103/III/90, de 29 de Dezembro, que traçava as grandes linhas orientadoras da Orgânica do Sistema Educativo Caboverdiano, definindo, por sua vez, as grandes linhas organizacionais do sistema e estruturando-o em três subsistemas: a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar. A educação escolar compreende os ensinamentos básico, secundário, médio e superior (LBSE, 1990, Art.º 12º). Esse Diploma já definia no seu Art.º 4º, ponto 1, que “todo o cidadão tem o direito e o dever da educação” e no Art.º 5º, ponto 1, esclarece que “a educação visa a formação integral do indivíduo”, reforçando no seu Art.º 6º que “o sistema educativo dirige-se a todos os indivíduos independentemente da idade, sexo, nível socioeconómico, intelectual ou cultural, crença ou convicção filosófica de cada um”.

No Art.º 9º desse mesmo Diploma, lê-se: ponto 1, “A educação deve basear-se nos valores, necessidades e aspirações colectivas e individuais e ligar-se à comunidade, associando ao processo educativo os aspectos mais relevantes da vida e da cultura caboverdiana”; e no ponto 2, “Com o objectivo de reforçar a identidade cultural e de integrar os indivíduos na colectividade em desenvolvimento, o sistema educativo deve valorizar a língua materna, como manifestação privilegiada da cultura”. No Art.º 49º, constata-se uma grande preocupação para com o setor da educação, mas desta feita virada para as comunidades imigradas no país de acolhimento, visando: a) “Divulgar a cultura Cabo-verdiana e preservar o sentido da nacionalidade”; b) “Contribuir para a preservação do Património e da identidade culturais Cabo-verdianos nas Comunidades imigradas”. A questão que se coloca é: existe efetivamente uma preocupação evidenciada nesse diploma em relação à cultura, à preservação do património cultural e identitário individual, à valorização e preservação da língua materna, à melhoria dos aspetos educativos, da qualidade do ensino, mas tudo isso virado para o cidadão caboverdiano, dentro ou fora do território nacional. Mas em momento algum faz-se referência à cultura como elemento de distinção entre pessoas e povos de origens diferentes que deve ser tido em conta nas políticas e estratégias educativas que devem ser implementadas numa perspetiva de uma educação integradora e inclusiva. Tendo em conta a situação de Cabo Verde tanto como país de emigração como de imigração, essa visão pode ser interpretada como sendo por demais redutora e de certa forma “egocentrista”, com a educação multi/intercultural a não passar de uma mera realidade ainda muito distante.

A nova *Lei de Bases do Sistema Educativo Caboverdiano (LBSE)*, nascida da revisão da anterior *LBSE* ocorrida em 1999, Decreto-legislativo nº 2/2010, de 7 de Maio, não trouxe quaisquer novidades em termos do multi/interculturalismo crescente na sociedade caboverdiana enquanto parte integrante do mundo globalizado, multicultural e diverso em que se insere. De uma forma muito tímida refere a necessidade de facilitar ao aluno o entendimento dos valores considerados fundamentais para uma sociedade em geral e a sua sensibilização para os problemas da sociedade caboverdiana e da sociedade internacional. Faz ainda referência à promoção da educação para a cidadania e o desenvolvimento de valores morais, éticos e cívicos. Mas quanto a políticas de cariz socioeducativo envolvendo práticas didático-pedagógicas consentâneas com a educação dos tempos atuais, numa perspetiva intercultural, global e diversa, não se faz nenhuma alusão.

Importa no entanto realçar que, nesse normativo, surgem, pela primeira vez, alguns aspetos importantes dignos de nota, num documento a esse nível, nomeadamente: **1.** A garantia de que “o Estado promove a utilização das tecnologias da informação e comunicação no sistema educativo, de modo a contribuir para a elevação da qualidade e da eficácia do ensino, a emergência e a consolidação da sociedade do conhecimento, a elevação do nível científico e tecnológico da sociedade e o exercício de uma cidadania participativa, crítica e interveniente” (Art.º 60). **2.** A garantia de: **a)** Formação do pessoal docente, contemplando a formação inicial, “integrada, quer nos planos científico, técnico e pedagógico, quer no de articulação teórico-prática”; **b)** Formação contínua de modo a “permitir o aprofundamento e a actualização de conhecimentos e competências profissionais”; **c)** Reconhecimento de que “a formação inicial e a formação contínua devem ser actualizadas de modo a adaptar os docentes a novas técnicas e à evolução da sociedade, das ciências, das tecnologias e da pedagogia”; **d)** Que “os métodos e os conteúdos da formação deverão estar em constante renovação, permitindo a contínua actualização de conhecimento e de atitudes” por parte dos docentes (Art.º 71º). Começa-se aqui a reconhecer a necessidade de formação, capacitação e atualização dos docentes e a necessidade de serem detentores de ferramentas e competências indispensáveis ao exercício da sua profissão e para a promoção de um ensino de melhor qualidade assente numa perspetiva inovadora e dinâmica da evolução da sociedade.

Essa nova conceptualização do processo educativo na ótica de uma competente qualificação dos seus agentes educativos, traduzida numa constante atualização e capacitação científica, didática e pedagógica dos docentes, supera em muito a forma de encarar o processo até a data da revisão desse Diploma (*LBSE*), que se fundamentava essencialmente em dois princípios, segundo Furtado (2008: 24): o princípio da *universalidade* e o princípio da *funcionalidade* da educação. “Relativamente ao primeiro princípio, a educação deve abranger todos os membros da sociedade. Pelo princípio da funcionalidade da educação operacionaliza-se o objetivo de uma educação contextualizada que integre a teoria e a prática, que ligue o trabalho intelectual ao manual e que, ao mesmo tempo, proporcione ao indivíduo conhecimentos e competências necessárias à vida e reforce a identidade cultural”. Mas se esses princípios, a esse nível, eram conformes ao momento histórico, político e sociológico que se vivia nessa altura, já não satisfazem, na plenitude, as necessidades e os objetivos de uma educação para o séc. XXI em que as

componentes do multiculturalismo e da diversidade passaram a dominar a arena social, cultural, económica, política, religiosa, ambiental, a todos os níveis, tendo o aluno conquistado o seu estatuto de ser reflexivo, crítico, dialogante e participante ativo na construção do seu próprio conhecimento. E Cabo Verde precisa adaptar-se e estar atento às transformações e aos desafios que vão acontecendo no seu interior e no mundo à sua volta, envolvendo todos os intervenientes e parceiros no processo ensino aprendizagem.

Em relação ao *Plano Estratégico para a Educação em Cabo Verde*, desenvolvido em 2003, partiu-se do pressuposto de que “nas sociedades contemporâneas as análises prospectivas podem ser encaradas para cumprir duas grandes funções: contribuir para o processo de tomada de decisões; mobilizar os recursos para se poderem atingir os objectivos desejados” (Cabo Verde, 2003: 3-4). Os concetores do Plano reconhecem “as grandes transformações operadas nos últimos 30 anos”, e o facto destas grandes transformações terem produzido incertezas, conflitos e desequilíbrios, redundando-se em problemas, desafios, ameaças e oportunidades que terão que ser resolvidos, debelados e explorados (p. 4). Neste estudo prospetivo, a educação aparece como uma das grandes prioridades pois sobre ela recai a responsabilidade “do desenvolvimento ou do atraso da humanidade”.

Quanto ao ensino secundário, o Plano define que “o ensino secundário destina-se a possibilitar a aquisição das bases científico tecnológicas e culturais necessárias ao prosseguimento de estudos e ao ingresso na vida activa e, em particular, permite pelas vias técnicas e artísticas a aquisição de qualificações profissionais para a inserção no mercado de trabalho” (p. 6). Mas no concernente a questões e problemas identificados no Sistema Educativo Caboverdiano para esse nível de ensino, importa aqui realçar dois dos aspetos referidos no Plano Estratégico:

- No ensino secundário assistiu-se, nos últimos anos, ao crescimento acentuado das frequências, o que não tem sido correspondido por idêntico crescimento nas áreas de formação de professores, adequação curricular, elaboração de materiais de apoio pedagógico e equipamentos e construções escolares. O ensino é essencialmente teórico, com poucas actividades experimentais não facilitando o ingresso na vida activa de forma satisfatória. A via de ensino técnico continua desprestigiada, sem a concretização das “formações complementares profissionalizantes” e sem ligação ao sistema de formação profissional e à realidade empresarial.

- A formação de quadros docentes tem estado fundamentalmente ligada às necessidades do Ensino Básico – Instituto Pedagógico (IP), e às áreas disciplinares do Ensino Secundário – Instituto Superior de Educação (ISE). Os ramos da Educação Pré-Escolar, da Alfabetização e Educação de Adultos, do Ensino Especial e do Ensino Técnico têm sido relegados para segundo plano, por falta de meios e recursos humanos. Será necessário efectuar uma programação mais adequada às necessidades do sistema educativo, reestruturando os cursos existentes e aumentando a oferta formativa com novas modalidades e em novas instituições.

(Cabo Verde, 2003: 9, 10)

O facto de se ter reconhecido esses grandes constrangimentos no sistema e de haver uma preocupação no sentido de se reverter esse quadro já se afigura um passo gigante rumo à procura de soluções, desde que não se tratem de discursos que se esvanecem no papel. A nossa maior preocupação, no entanto, no âmbito deste trabalho, prende-se com o facto de haver uma profunda falta de sintonia entre as intenções consagradas no Plano Estratégico e a realidade que se vive neste momento histórico da humanidade. De acordo com esse Plano, “os grandes princípios orientadores da política educativa [em Cabo Verde] deverão ser sempre definidos em função da missão que se pretende para a educação nesta primeira década do século XXI” (p. 12). E nenhuma agenda de transformação concebida para o séc. XXI pode ignorar as componentes do multiculturalismo e da diversidade, características incontornáveis em qualquer sociedade contemporânea à escala mundial. Escusado será, portanto, dizer que uma das grandes falhas desse Plano Estratégico reside no facto de tentar desenhar políticas educativas para atender às transformações do mundo contemporâneo divorciadas da realidade que se vive nesse mundo a qualquer nível – local, nacional, global. Estamos a formar cidadãos globais e precisamos de professores e educadores equipados com conhecimentos, competências e ferramentas que uma educação multicultural e global do séc. XXI exige. É forçoso constatar ainda que as novas tecnologias estão muito longe de acompanhar essa nova visão do ensino que se pretende para o século XXI. Basta olhar para o lugar que ocupam nos planos curriculares concebidos para o ensino secundário, segundo dados do inquérito aplicado aos professores.

De igual forma, as políticas educativas expressas no *Plano Nacional de Acção de Educação para Todos (PNA – EPT)* (Cabo Verde, 2002), no qual se assenta o Plano Estratégico de Educação, são omissas nessa matéria. E a nível de instituições de ensino

superior vocacionadas para a formação de professores, as políticas educativas concebidas seja na perspectiva de formação inicial direcionada para prospectivos professores e educadores que queiram enveredar-se para a área da docência, seja na perspectiva de formação complementar ou de capacitação direcionada para profissionais em busca de uma formação específica ou congregadora de saberes, ainda não contemplam, de forma explícita, as especificidades e/ou necessidades de ambientes de aprendizagem multiculturais e diversos, como revela existir na sociedade cabo-verdiana. Urge, pois, olhar para essa realidade e encará-la de frente, pois de modo contrário poder-se-á estar apenas a adiar o inevitável e a desperdiçar tempo e oportunidades que poderão não mais voltar.

Feita a nossa pesquisa de campo e documental e analisado o material empírico que pudemos recolher, conforme visto no tratamento dos dados do inquérito aplicado a professores, das entrevistas aos diretores de escola e dos documentos consultados, foi possível fazer constatações, estabelecer comparações, deduzir inferências e conceber correlações que nos conduziram às conclusões que a seguir apresentamos.

CONCLUSÃO

Chegamos assim à hora do balanço. Até aqui estivemos a perseguir um sonho, materializado num projeto por sua vez alicerçado em conceções teóricas, metodológicas, epistemológicas e paradigmáticas sobre um objeto de estudo, delimitado por especificações, interrogações, metas e objetivos a atingir. Partimos do “eu” à descoberta de um mundo novo e desconhecido, percorrendo caminhos orlados de dúvidas, incertezas, hesitações, algum desânimo às vezes, mas imbuída de muita persistência e vontade. Tivemos como lema aquele adágio que diz que, *“Dos fracos não reza a história”*, não que pretendêssemos fazer prova de alguma força, mas tão-somente desafiar os nossos medos e esconjurar os nossos fantasmas para chegarmos a um destino. E de alguma forma, aqui estamos.

Este trabalho de investigação foi a forma que encontramos de dar corpo a um conjunto de preocupações, indagações e questionamentos que pululavam a nossa mente em relação à problemática de ensinar, formar e educar numa era em que todos afirmam que o exercício da docência está a complexificar a cada dia e os alunos a ficar cada vez mais inquietos, insatisfeitos, críticos e interrogantes. Isso porque os alunos deixaram de ser aqueles seres passivos e acomodados para passarem a ser seres críticos e reivindicativos. Deixaram de se deixar ficar calados para passarem a querer ser vistos e ouvidos. Passaram a querer fazer valer o seu direito à vez e à voz e a mudar o espetro da sua sala de aula. Afinal o que é que mudou? Muita coisa mudou. As sociedades mudaram na sua estrutura e composição, as ciências e as tecnologias avançaram aceleradamente, os paradigmas de ensino aprendizagem mudaram de abordagem, os desafios e preocupações aumentaram vertiginosamente a nível global, os interesses e objetivos mudaram de rumo e/ou de foco, as aspirações e reivindicações humanas mudaram de intensidade, o Homem mudou na sua forma de ser, de ver e de encarar o mundo e a vida.

Mas como preparar esse Homem dos tempos atuais para fazer face às novas configurações e conceptualizações do mundo de modo a poder nele agir e interagir de forma plena, em qualquer local ou a qualquer momento, sem perder a sua identidade? E é aqui que entra, mais do que nunca, a importância da educação enquanto via de formação, informação, educação e preparação do indivíduo de forma completa, integral, para tornar-se um

verdadeiro cidadão do mundo e do seu tempo. E a formação desse cidadão necessita igualmente de profissionais formados, capacitados e competentes, que estejam por sua vez à altura das exigências desse tempo, que possam ajudar a encetar a caminhada rumo à transformação pretendida, tendo sempre presente que as sociedades hoje são multiformes, multiculturais, multiétnicas, multirreligiosas, multipartidárias, multifilosóficas, multi-idiossincráticas e multi-exigentes.

É nesse sentido que quisemos procurar saber as competências, características e perfil que deve possuir o professor de hoje e do futuro para que possa ser um verdadeiro mediador e facilitador de aprendizagem em contextos multiculturais e diversos, tendo como principal objetivo a plena integração do indivíduo na sociedade e no mundo que o rodeia. Um mundo profundamente marcado pelo *multiculturalismo* e pela *diversidade* como consequência direta do fenómeno da *globalização* que “invadiu” o mundo a partir dos finais da II Guerra Mundial (1945).

E ao intitularmos este espaço de *Conclusão*, não significa que chegamos à uma única conclusão em resultado de toda a nossa investigação. De forma alguma. Chegamos antes a várias conclusões, resultantes das inferências, deduções ou leituras que fizemos baseadas na diversidade da informação que nos foi possível recolher. E porque na verdade fomos confrontados com uma quantidade significativa de informação adveniente das diversas fontes a que tivemos acesso, o objetivo aqui é fazer realçar os aspetos mais relevantes dos resultados da nossa pesquisa, tentando apresentá-los de forma mais resumida, coerente e objetiva.

E a *primeira conclusão* a que chegamos nos conduz a uma das palavras-chave da nossa pesquisa – *formação*. Indo diretamente ao Título deste trabalho “*Formação de Professores para Contextos de Aprendizagem Multiculturais e Diversos*”, e conforme foi sobejamente referido ao longo do texto, esse *Professor* de que falamos para os tempos atuais necessita, na verdade, de formação, muita formação, não apenas inicial, mas contínua e permanente, na lógica de uma “aprendizagem ao longo da vida”, que lhe permita estar sempre apto e atualizado para o exercício da sua profissão em contextos de diversidade. Ou seja, para que seja capaz de “agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, caracterizados por zonas de indefinição que de cada situação fazem uma novidade a exigir uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe

fala”, conforme defendido por Alarcão (1996: 13). Mas é igualmente importante que o docente de hoje e do futuro incorpore nos seus hábitos pessoais e profissionais o interesse e a cultura da investigação visando a sua autoformação, o seu desenvolvimento pessoal e profissional, a partilha de conhecimentos e saberes com os seus pares e a sua plena inserção na sociedade do conhecimento que se encontra à sua volta. Não basta ser capaz de formar, mas de transformar cada educando num agente multiplicador de boas práticas e ações em prol da qualidade de vida no planeta e do bem-estar de todos os seus habitantes.

Nesse sentido, muitos dos autores visitados são unânimes tanto na defesa de uma abordagem intercultural como estratégia mais adequada a um contexto multicultural inclusivo, quanto no reconhecimento da importância de uma formação específica para professores e educadores e da necessidade dessa formação ir muito além da formação inicial, se pretendemos ter professores com qualidade e capacidade para os desafios a que uma *educação intercultural* está sujeita (Stoer, 1994; Carmo e Ferreira, 1998; Zeichner, 1998; Alarcão, 2001; Canen, 2001; Baumel, 2004; Leite, 2005; Candau, 2008).

É assim que surgem pesquisadores diferentes oferecendo propostas diferentes de formação de professores assentes em estratégias que visem contemplar a diversidade dos contextos de aprendizagem e as necessidades de aprendizagem dos seus membros. É o caso de Zeichner (1998), Alarcão (2001), Canen (2001), Baumel (2004), Carlinda Leite (2005), Candau (2008), Council of Europe (2008), Souza (2012); da UNESCO (2013); da Comissão Europeia, de entre muitos outros, cujo trabalho tem tido como foco essencial a preparação de novas abordagens e de novos modelos de formação de professores para a diversidade.

E essa viragem que se pretende imprimir à abordagem de formação de professores para o séc. XXI implica necessariamente a conceção de modelos diferentes de formação que superem o *modelo* clássico voltado apenas para a instrução, o que na perspetiva de Paulo Freire (1996) “significa fazer nascer da escola tradicional um novo conceito de escola à altura do seu tempo e do desenvolvimento tecnológico que se opera à sua volta”. Pela conjuntura do presente momento histórico da Humanidade, a escola contemporânea é obrigada a deixar de ser uma escola simplesmente instrutiva para passar a ser uma escola formadora e integradora e mais preocupada com a formação holística dos seus educandos. Nessa lógica, modelos diferentes de formação são apontados com base em novos

paradigmas de formação docente, conforme a perspectiva de diferentes investigadores: por exemplo, Alarcão (1996) oferece um modelo de formação docente baseado na “reflexão e na ação”; Perrenoud (1999) defende um modelo baseado na “prática reflexiva” do docente; Carlinda Leite (2005: 373) propõe um modelo de formação docente que reconheça que o conhecimento deve ser “trabalhado como algo que se constrói e reconstrói permanentemente, fruto da acção individual e colectiva dos sujeitos”; Christopher Day (2001: 15) propõe um modelo de formação docente assente no “desenvolvimento profissional contínuo dos professores”, que tenha em devida conta as componentes pessoais, profissionais, políticas e os contextos de aprendizagem onde exercem a sua atividade docente; Gabriel Chalita (2001: 163) defende um modelo de formação que contemple as componentes cognitiva, social e emocional, sendo que a componente emocional é vista como “o grande pilar da educação”, pelo que as outras duas componentes (cognitiva e social) não podem ser desenvolvidas sem que a emoção seja trabalhada, pois não se pode separar “o ser humano profissional do ser humano pessoal”. Pessoalmente, somos de opinião de que não se tratam de perspectivas antagónicas, mas antes complementares, para o alcance dos mesmos objetivos. O importante é que tenhamos professores e educadores com uma nova visão do mundo e da vida, que consigam traduzir essa visão em ações concretas e visíveis em benefício dos educandos e da sua forma de aprender. Os aprendentes precisam de professores reflexivos, inovadores, criativos e ousados, dispostos a desafiar o conforto monótono do tradicional e ir ao encontro do novo, do desconhecido, do diferente.

A *segunda conclusão* é que a educação formal tal como conhecida no passado há muito que deixou de dar satisfação à nova realidade sociocultural em que se vive à escala mundial. Tornou-se necessário um outro tipo de educação que contemple toda a diversidade existente na sociedade e promova não apenas a construção de conhecimentos, mas também a integração dos diferentes grupos no todo social e propicie aos seus elementos as competências necessárias ao diálogo e ao entendimento entre as diferentes culturas, numa base de igualdade e de respeito mútuo. É aqui que se começa a falar da chamada *educação intercultural* que tem na identidade, na heterogeneidade e na diversidade os eixos definidores da interculturalidade e realça o ensino de valores como os da paz, da liberdade, da democracia, da cidadania, dos direitos humanos e da compreensão como sendo de importância vital. *Educação intercultural* consiste então no

desenvolvimento de competências específicas, as chamadas *competências interculturais*, destinadas à compreensão e valorização do “outro” e à descoberta do “eu” através do “outro”, facilitando assim o diálogo, a interação, a negociação e o entendimento entre pessoas e povos de culturas diferentes (Stoer, 1994; Byram, 1997; Baumel, 2004; Moss, 2005; Candau, 2008).

A *terceira conclusão* é que um Professor, para ser considerado professor intercultural, tem de ser portador de competências específicas que o permitam diferenciar-se e distanciar-se, na prática, de um professor convencional. Em primeiro lugar, o professor intercultural tem de saber pensar e agir interculturalmente, entender e atender a diversidade cultural que se encontra à sua volta. Em segundo lugar, o professor intercultural deve ser portador de, pelo menos, três competências essenciais conhecidas por *competências interculturais*: 1) *conhecimentos*; 2) *atitudes*; 3) *capacidades*, (Carneiro, 2008; Council of Europe, 2008; UNESCO, 2013; Barret *et al*, 2013). Em terceiro lugar, é importante que o professor intercultural seja profundo conhecedor da sua área de lecionação. Tem de possuir os conhecimentos e saberes da sua disciplina para que possa desempenhar a sua função com qualidade e mestria. O professor intercultural não se pode coibir de desenvolver as suas capacidades com vista a ser um competente *mediador*, *facilitador* e *mobilizador* de aprendizagem que possa conduzir à formação do indivíduo para operar tanto na comunidade em que se encontra inserido como no mundo globalizado de que faz parte.

A *quarta conclusão* é que, para ser-se professor intercultural na verdadeira aceção do termo, o profissional da docência tem de ser portador de um conjunto de características bem definidas que façam com que conquiste para si o título de Professor. Acima de tudo, o professor deve ser uma pessoa humana, evidenciar a sua sensibilidade humana, desenvolver e cultivar o *humanismo*. Os alunos precisam sentir esse afeto humano para que possam aprender melhor. É por esta razão que Campos e Cunha defende que “O bom professor é também, um humanista e não um tecnocrata. Este sentido humanista transmite, naturalmente, valores. Assim, em matéria de comportamento, sentido ético e moral não pode vacilar” (in Cardoso, 2013: 356). Além de ser um exemplo de boas práticas, um professor intercultural tem ainda a tarefa de aglutinar sensibilidades, combater a discriminação e promover o diálogo em contextos de aprendizagem diversos. Tem de ser capaz de prevenir problemas, antecipar soluções e mediar conflitos. Tem de possuir os saberes necessários para educar e formar cidadãos para os valores, para a cidadania, para a

justiça, a igualdade, para o respeito pelas diferenças. Efetivamente, tem de ser um professor humano e saber cultivar o humanismo.

É de se relembrar, no entanto, que embora todas essas competências e características sejam essenciais a um professor intercultural, não dispensam uma condição básica: que o professor seja detentor de *instrumentos, competências e ferramentas didático-pedagógicas teóricas, práticas e técnicas* para o cabal exercício da sua profissão, na ótica de que um verdadeiro professor necessita de, pelo menos, quatro componentes fundamentais: *formação, saberes, competência e perfil*. Além disso, o professor tem de estar consciente de que faz parte da era das tecnologias digitais e que precisa estar integrado na sociedade do conhecimento para não correr o risco de ser ultrapassado pelos próprios alunos na sala de aula. Isso explica em parte a grande importância a que se vem atribuindo ao *uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC's) no processo ensino-aprendizagem* como forma de apoiar professores, alunos e a sociedade em geral, na busca e partilha de informação que possa gerar conhecimentos e saberes facilitadores do ensino aprendizagem e de uma visão mais global do mundo assente na observação e na ação.

Uma *quinta conclusão* está relacionada a uma outra vertente do processo ensino aprendizagem que não pode nem deve ser negligenciada: a importância do *ensino de atitudes e valores*, embora nesta matéria as posições não sejam consensuais entre os diferentes especialistas. Apesar disso, Marchand (2001: 4), por exemplo, defende que “o papel da escola na promoção dos valores torna-se particularmente importante numa época em que milhões de crianças recebem muito pouca educação moral na família, e em que a Igreja perde gradualmente influência”. Há, portanto, que trabalhar no sentido de conseguir essa verdadeira refundação e revalorização dos valores e padrões de convivência social de forma a evitar esse receado colapso social da humanidade. Esse receio justifica a grande preocupação e insistência demonstradas por Zabalza (2000), e de outros investigadores, para que o ensino de atitudes e valores faça parte dos planos curriculares concebidos para a educação hoje.

A *sexta conclusão* diz respeito aos planos curriculares. Torna-se oportuno referir que outro aspeto considerado crucial prende-se com o desenho e conceção de *planos curriculares* adequados a ambientes de aprendizagem diversos. É o que pensam especialistas como

Moreira *et al* (1999) que defendem que, tendo em vista as novas configurações sociais presentes na escola, o currículo constitui o objeto e instrumento do trabalho docente e nele não pode faltar a componente *diversidade*. Assim sendo, a conceção e planificação de ações de formação de professores para a diversidade deve ser feita em consonância com os currículos, as políticas educativas e as estratégias metodológicas que conduzirão à elaboração de práticas pedagógicas que tenham em conta o respeito pelas diferenças na construção de um ensino que promova a inclusão e a coesão social. Mas a elaboração dos currículos não deve ser tarefa reservada aos técnicos de gabinete. Para uma maior eficácia e eficiência, devem ser elaborados de forma pensada, articulada e participada, levando em consideração os contributos dos verdadeiros responsáveis pela sua implementação que são os agentes educativos que operam no terreno e que melhor conhecem a realidade da sua sala de aula.

Resumindo, importa realçar que o *multiculturalismo e a diversidade* são aspetos incontornáveis da sociedade contemporânea. A existência de *sociedades plurais* traz subjacente a problemática da educação intercultural. Para haver *educação intercultural* é necessário formar professores com competências específicas, sensibilidade e abertura para trabalhar em contextos multiculturais. Os *currículos* ocupam lugar de destaque no processo educativo pois não se consegue ensinar conteúdos desgarrados da realidade dos educandos. A *escola e a família* são parceiras de grande valor nesse processo pois sem o seu apoio e engajamento os alicerces dessa estrutura ficam fragilizados. As *novas tecnologias*, por sua vez, constituem hoje a autoestrada de acesso à informação, ao saber e à construção do conhecimento, pelo que essa parceria não pode ser dispensada no processo ensino aprendizagem. Assim sendo, uma educação que se queira intercultural e inclusiva tem de saber conciliar todos esses fatores para ser representativa de todas as partes envolvidas e significativa para os aprendentes a quem se vai ensinar, formar e educar.

No concernente a modelos de educação para o séc. XXI, vários autores consultados são de opinião que qualquer modelo de educação, para ser útil, credível, humana e inclusiva, necessita estar assente em fortes bases que garantam a sua eficácia, eficiência e qualidade e satisfaça as necessidades básicas e de desenvolvimento das populações que são o seu público-alvo. Desta forma, especialistas diferentes vêm apresentando perspetivas diferentes sobre o modelo de educação que se quer para o séc. XXI e a sua visão quanto a

definição *dos pilares definidores de uma educação* que possa ser inclusiva e integradora dos seus membros e que trabalhe para o bem-estar e o equilíbrio pessoal, moral, emocional e social dos cidadãos.

Delors *et al* (1996: 77), por exemplo, autores da obra intitulada “*Educação Um Tesouro a Descobrir*”, defendem que a educação para o século XXI deve centrar-se em quatro pilares de aprendizagem identificados como: *aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; e aprender a ser*. A perspetiva de Perrenoud (1999) está mais centrada na formação dos professores de forma a ajudá-los a desenvolver a construção de uma *nova atitude* profissional. Para isso define quatro critérios básicos que devem constituir os quatro pilares da educação na ótica da formação docente: *aprender a cooperar e a atuar em rede; aprender a viver a escola como uma comunidade educativa; aprender a sentir-se membro de uma verdadeira profissão e responsável por ela; aprender a dialogar com a sociedade*. Gabriel Chalita (2001) acredita que para se relançar as bases de uma educação que seja humana, congregadora de valores e construtora de um futuro melhor, “*a solução está no afeto*”. O autor define então o que considera ser *os três pilares* dessa educação: “*a habilidade cognitiva, a habilidade social e a habilidade emocional, [sendo que] uma não pode existir dissociada da outra*”. E, por último, apontamos o exemplo de Byram e Zarate (1994) cuja perspetiva está mais direcionada para a didática do ensino aprendizagem de línguas estrangeiras, mas com aplicabilidade transversal a todas as disciplinas. Para esses autores os pilares fundamentais se assentam em quatro “*savoirs*”: *savoir apprendre; savoir faire; savoir être; savoir comprendre*; aumentados para cinco “*savoirs*” em 1997 com a inclusão do *savoir s’engager* concebido por Byram.

Um outro aspeto alvo da nossa apreciação foi ainda a educação enquanto motor de desenvolvimento social e humano. Sendo esse setor considerado pelas Nações Unidas um dos indicadores-chave do índice de desenvolvimento humano à escala mundial (IDH), passou a constituir, indubitavelmente, um eixo estratégico de *desenvolvimento social e humano*, assumindo formas, dimensões e funções inteiramente novas na sociedade contemporânea, conforme advogam Tolentino (2007) e outros pesquisadores da modernidade. Nessa lógica, o desenvolvimento tem de ser baseado na valorização da pessoa humana, nas suas capacidades e faculdades cognitivas, comportamentais, culturais e afetivas, não apenas em fases diferentes da sua vida, mas de forma permanente, em

contextos diversos e ao longo da vida. A educação dever ser assim encarada como o principal pilar de sustentação de uma sociedade e guardião da salvaguarda da dignidade humana pois, riqueza sem capital humano não gera desenvolvimento.

Mas esse desenvolvimento, para ser benéfico para todos, tem de preservar a sustentabilidade do planeta e uma relação saudável entre o homem e o seu meio ambiente. *Desenvolvimento sustentável* torna-se assim um conceito que traduz uma dinâmica de maior participação e compreensão das potencialidades e carências da região e da sociedade onde o cidadão se insere, criando uma perspectiva interativa que viabilize a sua aplicação. O crescimento económico é muito importante, mas deve ser considerado apenas como um meio para se atingir um fim e não como um fim em si mesmo, relegando a vertente humana para um segundo plano. É nesse contexto que aparece o conceito de *Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS)*, traduzindo uma visão da educação que perspectiva equilibrar o bem-estar humano e económico do indivíduo com as tradições culturais e o respeito pelos recursos naturais, adotando critérios definidos de atuação, proteção e preservação do planeta. Essa visão mereceu o apoio expresso e o engajamento da Organização das Nações Unidas (ONU) desde 1987, pelo que o programa da Educação para o Desenvolvimento Sustentável passou a ser desenvolvido em consonância com os desdobramentos e reformas na educação a nível mundial, em particular com o Plano de Ação de Dakar de Educação para Todos (EPT), (2000); a Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2000), de 2003 a 2012; e os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (2000). Isso vem reforçar a importância do papel da educação na vida e desenvolvimento do ser humano, sua sustentabilidade, preservação e bem-estar.

Todavia, e não obstante as profundas alterações ocorridas nas sociedades contemporâneas ditando a necessidade de se repensar os sistemas e modelos educativos utilizados, de forma a adequá-los às novas configurações sociais, facto é que a educação intercultural continua ainda um terreno por desbravar (Suárez-Orozco e Qin-Hilliard, 2004: 1-2) e muito pouco conhecido em matéria de medidas educativas e práticas didático-pedagógicas mais consentâneas com essa nova realidade global. Subjaz, por um lado, o velho problema de os países com recursos não estarem dispostos a fazer um investimento tão avultado nesse setor, em termos financeiros, por não ir ao encontro dos interesses e objetivos traçados nas suas estratégias políticas e económicas de Estado-Nação. Do outro lado permanecem os países sem muitos recursos onde os custos com uma educação

intercultural são ainda vistos como um luxo e não uma verdadeira necessidade ou prioridade nacional, atendendo a que se trata de um esforço financeiro considerável em termos de formação e capacitação de docentes, implicações salariais, aquisição de materiais didáticos, tecnológicos, laboratoriais, etc., a que muitos países não podem atender. E existe ainda o fator “vontade política” de se querer ou não enveredar por esse caminho (Perrenoud, 1999: 3-5).

No que toca ao Subtítulo do nosso Tema, “*Um Olhar sobre Cabo Verde*”, os resultados da análise e interpretação dos dados resultantes da nossa pesquisa de campo e de documentos oficiais consultados, alicerçados nos pressupostos teórico-conceituais já avançados, nos remetem às seguintes conclusões:

Para se falar da problemática da educação em Cabo Verde, não basta falar de um País enquanto Estado-Nação relativamente jovem, que se tornou independente no último quartel do séc. XX. Há que entrar um pouco mais a fundo na história desse pequeno território insular que faz parte do mapa global e do mapa das Nações Unidas. O que significa olhar mais de perto para uma multiplicidade de fatores endógenos para se poder perceber o enquadramento e o encadeamento dos factos e dados apontados. Essa observação mais atenta tem de indubitavelmente passar por vários aspetos como sendo: a localização, composição, estrutura física e clima do Arquipélago (Hanras, 1995); o processo de povoamento das ilhas e a formação da sociedade caboverdiana (Carreira, 1983; Andrade, 1996; Correia, 1998); a situação linguística do país (Almada Duarte, 1998; Veiga, 2002); as migrações e o seu impacto sobretudo nas dinâmicas sociais e socioeconómicas caboverdianas (Lopes Filho, 1996; Correia e Silva, 2005; Leitão da Graça, 2007); a influência da emigração na literatura caboverdiana (Monteiro, 1999; Veiga, 2007; Ramos, 2013); o sistema de ensino no período colonial (Miranda, 1959; Dias, 1959; Lopes Filho, 1996; Brito-Semedo, 2006), tudo isso com o propósito de nos ajudar a melhor nos situar no tempo e no espaço geográfico, histórico e sociológico a que o estudo diz respeito. Conforme referido, qualquer relato histórico sobre a formação e evolução da sociedade caboverdiana que não tenha em conta a importância do *mar*, da *emigração*, das *chuvas*, do *milho*, do *pilão* (para se fazer a *cachupa*, a *papa*, o *cuscus*, a *camoca*) na vida do povo das ilhas se transforma num mero relato ao qual faltam as peças essenciais que são *a alma*, *o coração e a mente* do povo caboverdiano.

No tocante à educação no período colonial, não se pode falar de um sistema de ensino caboverdiano posto que Cabo Verde, tal como Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, S. Tomé e Príncipe ou Timor faziam parte do território português (do além-mar), o que significa não terem existido sistemas educativos diferenciados em função da parcela geográfica em questão. No caso de Cabo Verde havia ainda o facto do aluno comum apenas começar a ter os primeiros contactos com a língua portuguesa aos sete anos de idade, com a sua entrada para a escola primária. Nisso, todos os dados apontam no sentido do modelo de ensino utilizado tanto no Reino como nas Províncias Ultramarinas ser um *modelo monocultural e monolingue*, baseado em planos curriculares uniformes, manuais e material didático iguais, independentemente da diversidade cultural, situação socioeconómica ou contexto de aprendizagem do aprendente, sendo matriz predominante a realidade portuguesa (Miranda, 1959; Dias, 1959; Lopes Filho, 1996).

No entanto, e pese embora o facto do ensino ministrado ser desenhado essencialmente para a “metrópole”, Cabo Verde soube bem aproveitar o quinhão que lhe coube, [ilustrado, por exemplo, no sucesso do ensino ministrado no Seminário-Liceu de S. Nicolau de onde saíram grandes homens de letras que brilharam no universo caboverdiano e nas figuras de renome que conseguiram prosseguir com sucesso os seus estudos superiores em Portugal e noutros países, destacando-se como figura de proa o grande mestre *Baltasar Lopes da Silva* que foi durante vários anos Reitor do Liceu Gil Eanes em S. Vicente (Trigueiros, 2010)].

Com o advento da independência, o sistema de ensino praticado em Cabo Verde não mudou de noite para o dia apenas porque o país se tornou independente. Começou a haver uma transição marcada por alguma lentidão e de forma um pouco tímida, mas consoante as reais capacidades do novo Estado-nação. A princípio tratou-se apenas de medidas um pouco avulsas, mas destinadas a emitir sinais de autossuficiência, empenho e determinação, tendo como objetivo estimular a confiança e o espírito de entrega daqueles a quem era atribuída a complexa tarefa de instruir e educar uma sociedade que iniciava uma nova caminhada rumo à construção de um novo futuro (Arquivos Liceu Ludgero Lima). Mas havia a consciência de que não se podia fazer um corte umbilical radical com a potência colonizadora porque fatores determinantes e estruturantes como recursos

financeiros, humanos, materiais e didáticos, logísticos, por exemplo, impediam que assim acontecesse.

Assim, a primeira grande medida estruturante e de fundo só surgiu com a promulgação da *Lei de Bases do Sistema Educativo Caboverdiano (LBSE)*, Lei nº 103/III/90, de 29 de Dezembro de 1990. Esse normativo veio lançar as bases para uma série de reformas profundas e estruturantes que deviam ser levadas a cabo no sistema educativo caboverdiano, mas de forma planificada, estruturada e sistematizada em conformidade com as opções políticas concebidas para o país e as políticas definidas para o setor da educação. Seguiu-se-lhe a grande reforma do ensino a nível do ensino secundário, iniciada em 1991 (o básico teve início em 1987) e generalizada em 1996. A LBSE foi revista e melhorada em 1999 e publicada como a nova *Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)*, Decreto-legislativo nº 2/2010, de 7 de Maio de 2010.

A nível de estabelecimentos de ensino, informações encontradas dão conta que a primeira escola caboverdiana de formação de professores do ensino secundário (foco da nossa pesquisa) foi criada na Praia em 1979, a coberto do Decreto-Lei nº 70/79, de 28 de Julho, abrangendo dois níveis de formação – professores do ensino básico complementar (CFPEBC) e professores do ensino secundário (EFPEB). No entanto, visando dar corpo à nova orgânica do Ministério da Educação e do Desporto, de acordo com o Decreto-Lei nº 54/95, e à luz do novo cenário imposto pelas exigências do novo contexto educativo e formativo caboverdiano, a Escola de Formação de Professores do Ensino Secundário (EFPEB) passou, a partir de 1995, a ser designada por Instituto Superior de Educação (ISE), e foi a instituição responsável pela formação de um número significativo de docentes do ensino secundário caboverdiano até ao aparecimento da Universidade Pública de Cabo Verde em 2006 (Vieira, n.d.; Furtado, 2008; Veiga, 2009).

Em relação à vertente da nossa pesquisa que pretendia inferir sobre a composição dos contextos de aprendizagem caboverdianos; o modelo de ensino praticado em Cabo Verde; as políticas públicas de formação de professores para contextos multiculturais e diversos; a posição das escolas face à comunidade educativa que acolhem; formação, competências e perfil dos professores para trabalharem em ambientes multiculturais e diversos; necessidades formativas dos docentes e políticas de inclusão de aprendentes não-nacionais no tecido sociocultural caboverdiano, os dados recolhidos através da pesquisa de campo

(inquérito por entrevista e por questionário), [que teve lugar de abril a junho de 2015], e da análise de documentos oficiais sobre a educação em Cabo Verde (Constituição da República, Leis de Bases do Sistema Educativo, Plano Estratégico para a Educação, Plano Nacional de Acção de Educação para Todos) permitem-nos deduzir as seguintes conclusões:

1. Os ambientes de aprendizagem caboverdianos são o reflexo dos movimentos e das dinâmicas sociais que caracterizam as sociedades globais da atualidade de uma forma geral e a sociedade caboverdiana em particular, que já traz na sua génese um caldeamento de povos e culturas e onde o fenómeno da migração continua ainda muito ativo nos dois sentidos – *emigração e imigração*, conforme atestam investigadores como Carreira (1983); Lopes Filho (1996); Andrade (1996); Góis (2004); Correia e Silva (2005); Leitão da Graça (2007); Grassi (2007); Carvalho (2009).
2. Dos professores inquiridos, 60.5% de uma escola, 55.9% de outra escola e 64.0% de uma outra escola acham que os ambientes de aprendizagem caboverdianos são multiculturais, ou seja, formados por alunos de culturas muito diversas. A mesma opinião têm os Diretores das escolas entrevistados, que enfatizam o aspeto multicultural das suas comunidades educativas e orgulham-se de ter comunidades tão diversas, mas onde o respeito, a tolerância e a sã convivência são fatores preponderantes.
3. As comunidades educativas caboverdianas podem albergar no seu seio uma multiplicidade de culturas com alunos provenientes dos mais diversos países do mundo (portugueses, brasileiros, cubanos, russos, chineses, guineenses, angolanos, santomenses, nigerianos, ganenses, franceses, espanhóis, italianos), sendo a nacionalidade prevalecte normalmente diferente de escola para escola, conforme informação avançada tanto pelos inquiridos como pelos Diretores entrevistados. No entanto, os dados da nossa pesquisa não nos permitem fazer generalizações quanto as características dos ambientes de aprendizagem, por um lado, por não se tratar de um estudo de caso representativo do todo nacional, e, por outro lado, por a realidade das escolas dos centros urbanos onde a diversidade é mais acentuada não ser exatamente igual a das zonas periféricas em termos socioculturais. E as escolas

investigadas estão situadas num centro urbano que goza de uma situação privilegiada em relação a facilidades de contacto com o mundo exterior e diretamente ligado ao fluxo migratório que se regista no país.

4. Quanto aos professores, apesar da grande maioria dos docentes das três escolas secundárias investigadas possuírem uma formação superior (especialmente a nível da licenciatura – 74.4% numa escola, 70.5% noutra escola e 80.0% noutra escola); apesar de uma grande percentagem ter formação na área do ensino (76.7% numa escola, 73.5% noutra escola e 84.0% numa outra escola); e apesar de muitos possuírem a componente pedagógica na sua formação, 23.3% dos inquiridos numa escola dizem não se sentirem preparados e outros 23.3% dizem não saberem se estão preparados para operar em ambientes de diversidade cultural; 17.6% numa outra escola não se sentem preparados e 26.5% não sabem se estão preparados; e na terceira escola, 32.0% não estão preparados e 28.0% não sabem se estão preparados. Significa que a questão da diversidade encontra-se ainda muito ausente da planificação ou das práticas didático-pedagógicas do quotidiano escolar desses docentes, conforme se constata na nossa amostra. Os professores caboverdianos têm a consciência da realidade sociocultural que enforma o meio envolvente em que trabalham, mas muitos não sabem como agir eficazmente em situação de pluralidade sociocultural em ambientes de diversidade (Resultados do inquérito por questionário).
5. Mesmo em *contextos* de aprendizagem formados por alunos portadores de culturas diversas, no modelo de ensino praticado em Cabo Verde continua prevalecendo o *monoculturalismo*, isto é, um modelo baseado numa prática didático-pedagógica não diferenciada, não levando em conta as diferenças socioculturais e de aprendizagem dos alunos, conforme perspectiva Alarcão (1996, 2001), Canen (2001), Leite (2005) ou Candau (2008). Embora hoje já se fale em outros métodos de ensino aprendizagem, como sendo a aprendizagem por competências (o que não substitui uma abordagem intercultural), isso ainda não se traduz efetivamente em ganhos visíveis seja para os docentes seja para os discentes.
6. Apesar da patenteada diversidade encontrada nos ambientes de aprendizagem caboverdianos, a educação intercultural constitui ainda uma realidade

completamente desconhecida. As políticas educativas adotadas a nível macro não estão direcionadas para essa modalidade de ensino como se pode constatar nas várias preocupações expressas pelos inquiridos, tais como: a) não ser proporcionada aos professores formação na área da interculturalidade; b) haver uma notória ausência de formação específica para trabalhar em ambientes multiculturais; c) serem privilegiadas políticas educativas e práticas didático-pedagógicas que não contemplam a diversidade cultural na sua conceção; d) serem concebidos currículos fechados, pouco flexíveis e pouco integradores; e) o próprio sistema de ensino estar estruturado para a monocultura, não prevendo a presença de alunos de outras culturas, o que faz da *educação intercultural* uma prática pouco conhecida nas escolas cabo-verdianas. Convém aqui realçar a preocupação expressa por muitos dos autores visitados que defendem não apenas uma abordagem intercultural como estratégia mais adequada a um contexto multicultural inclusivo, como a importância de uma formação específica para professores e educadores e a necessidade dessa formação ir muito além da formação inicial, se pretendemos ter professores com qualidade e capacidade para enfrentar os desafios colocados por ambientes de aprendizagem multiculturais e diversos (Stoer, 1994; Carmo e Ferreira, 1998; Zeichner, 1998; Alarcão, 2001; Canen, 2001; Baumel, 2004; Leite, 2005; Candau, 2008).

7. O sentimento prevalecente entre os docentes é de que as medidas adotadas pelas autoridades educativas nacionais têm sido falhas ou bastante omissas, pelo que não se tem notado uma verdadeira preocupação para com a problemática do multiculturalismo e da diversidade no sistema educativo cabo-verdiano. Essa constitui a opinião expressa por 62.8% dos inquiridos de uma escola; 58.8% de outra escola; e 52.0% de uma outra escola. Embora tenha havido alguma abertura e vontade demonstradas pelas autoridades responsáveis (segundo os Diretores das escolas), existe um vazio nessa matéria, não existindo medidas concretas inseridas nas políticas educativas nacionais, concebidas ou realizadas, que tenham em vista a questão do multiculturalismo e da diversidade nas comunidades educativas cabo-verdianas. Existe alguma referência sobre a promoção da educação para a cidadania e o desenvolvimento de valores morais, éticos e cívicos, mas quanto a políticas de cariz socioeducativo envolvendo práticas didático-pedagógicas

consentâneas com a educação dos tempos atuais, numa perspetiva multi/intercultural, global e diversa, não existe nenhuma alusão. Os próprios documentos oficiais analisados sobre o sistema de ensino em Cabo Verde não fazem nenhuma alusão concreta à questão do multiculturalismo (LBSE, Plano Estratégico para a Educação, o Plano Nacional de Acção de Educação para Todos, a Constituição da República).

8. Professores caboverdianos enfrentam *desafios* de várias ordens no seu quotidiano escolar. Dos inquiridos, 58.1% de uma escola, 52.9% de outra escola e 48.0% de uma outra escola referiram vários constrangimentos que podem dificultar o desempenho do professor caboverdiano, de entre os quais destacaram: a barreira linguística; falta de apoio por parte das autoridades educativas responsáveis pelo setor; falta de material adequado e poucos recursos didático-pedagógicos para apoiar os alunos na sua aprendizagem; falta de flexibilidade dos currículos e programas das disciplinas, levando a uma preocupação mais centrada na avaliação do que na aprendizagem; falta de capacitação em matéria de educação intercultural; turmas numerosas e pouca flexibilidade nos horários; programas muito extensos e escassez de tempo para melhor atender às especificidades dos alunos em termos de aprendizagem; falta de abertura do próprio professor a outras culturas e à aceitação do outro; falta de consciencialização e de sensibilidade em relação às vantagens sociológicas e culturais que a interculturalidade poderá trazer à sociedade cabo-verdiana; défice de valores de base na bagagem do aluno; falta de interesse por parte do próprio aluno em relação à sua aprendizagem, aspetos esses que navegam na contramão em relação a tudo aquilo que é defendido pelos especialistas em matéria de uma educação intercultural que seja inclusiva e respeitadora dos contextos de diversidade ou de pluralidade, de qualquer natureza.
9. Em relação à formação, constatou-se que uma grande percentagem dos inquiridos (60.5% numa escola, 70.6% noutra escola e 44.0% numa outra escola) dizem não disporem das capacidades, ferramentas e competências didático-pedagógicas (as *competências interculturais*) necessárias ao exercício da profissão docente em ambientes multiculturais e diversos. O que querará dizer que mesmo em *ambientes de aprendizagem* formados por alunos portadores de culturas diferentes e de outras desigualdades, continua prevalecendo o modelo monocultural, baseado em práticas

didático-pedagógicas não diferenciadas em função do aprendente a quem se destinam, conforme avançado pelos próprios inquiridos.

10. Na ótica dos inquiridos, a formação inicial revela-se muito insuficiente para se trabalhar de forma eficaz e eficiente em contextos marcados pelo pluralismo e pela diversidade. Quanto à formação específica, constatou-se que a quase totalidade dos docentes inquiridos dizem não disporem das capacidades, ferramentas e competências didático-pedagógicas (as *competências interculturais*) necessárias ao exercício da profissão docente em contextos multiculturais e diversos. Deduz-se assim que ao professor caboverdiano falta formação, formação contínua e específica, para estar apto e capacitado para o exercício da docência em contextos de diversidade e para que possa exercer a sua profissão com qualidade, capacidade e competência.
11. O professor caboverdiano evidencia carências específicas de vária índole que, no seu entender dos inquiridos, impedem o profissional docente de ter um desempenho mais eficaz em situação de diversidade na sala de aula. Entre outros aspetos referiram a necessidade de formação em educação intercultural visando a implementação de práticas pedagógicas mais consentâneas com uma educação intercultural; falta de capacitação/formação específica na área do multiculturalismo; falta de formação didático-pedagógica para a diversidade; necessidade de aprendizagem de outras línguas; necessidade de formação em atitudes e valores; falta de prática e hábito de investigação para a ação; necessidade de uma maior e melhor capacitação em matéria das novas tecnologias. Na opinião de um dos Diretores, citamos, *“quanto a ações de formação específica, creio que ainda não temos as ações suficientes neste aspeto para podermos ultrapassar de uma forma digna e interessante aquela ideia de não apenas assimilar, consumir tudo aquilo que vem de fora, mas tentar integrar, analisar e depois aplicar no terreno [...]”*, fim de citação.
12. A *nível geral*, concluiu-se igualmente que o professor caboverdiano evidencia acentuadas fragilidades para o exercício da docência em ambientes multiculturais e diversos, tais como: falta de conhecimentos de outras culturas para se poder perceber a forma de agir e de pensar de outros indivíduos sem causar mal-

entendidos; necessidade de formação pedagógica e intercultural visando a aquisição de práticas pedagógicas e de instrumentos didático-pedagógicos direcionados para as necessidades especiais da sala de aula; necessidade de se promover intercâmbios culturais com outros países, outros povos, outras culturas, de forma a ajudar a expandir o horizonte dos professores e dos alunos perante outras realidades do mundo e da vida; necessidade de formação em atitudes e valores. Por outras palavras, ao professor caboverdiano falta o desenvolvimento de competências específicas, as tais *competências interculturais* – conhecimentos, atitudes e capacidades (Carneiro, 2008; Council of Europe, 2008; UNESCO, 2013; Barret *et al*, 2013), sem esquecer os saberes das disciplinas, para que possam servir de verdadeiros *mediadores, facilitadores e mobilizadores* de aprendizagem em ambientes de pluralidade sociocultural. Na nossa opinião, faz-se pertinente aqui visitar propostas de formação de professores tal como as oferecidas por autores como Zeichner (1998), Alarcão (2001), Canen (2001), Baume1 (2004), Carlinda Leite (2005), Candau (2008), Council of Europe (2008), Souza (2012); a UNESCO (2013); a Comissão Europeia, assentes em estratégias que visam contemplar a diversidade dos contextos de aprendizagem e as necessidades de aprendizagem dos seus membros com vista a ajudar-nos a traçar um caminho mais condicente com a realidade atual.

13. No *plano individual*, concluiu-se que o professor caboverdiano evidencia carências específicas tais como falta de formação e capacitação em educação intercultural; necessidade de formação em matéria de conhecimentos socioculturais de outras realidades; falta de formação didático-pedagógica para a diversidade; necessidade de aprendizagem de outras línguas; falta de prática e hábito de investigação para a ação; necessidade de uma maior e melhor capacitação em matéria das novas tecnologias, mas algo que precisa ser feito de forma contínua e permanente, numa perspetiva de revitalização e de atualização dos conhecimentos e dos saberes já adquiridos. Não esquecer que o professor deve ser portador e detentor de *instrumentos, competências e ferramentas didático-pedagógicas teóricas, práticas e técnicas* para o cabal exercício da sua profissão, na lógica de que um verdadeiro professor necessita de, pelo menos, quatro componentes fundamentais: *formação, saberes, competência e perfil*, para além de muita sensibilidade e humanismo.

Sintetizando, diríamos que Cabo Verde precisa de professores e educadores práticos e reflexivos, inovadores, criativos e ousados, capazes de prevenir problemas e de antecipar soluções para situações inesperadas, mas passíveis de acontecer a qualquer momento em ambientes de aprendizagem caracterizados pela diversidade e pelo pluralismo (Alarcão, 1996; Perrenoud, 1999; Leite, 2005).

14. No que diz respeito aos *curricula*, ficou evidente que, ao contrário daquilo que é defendido por vários especialistas, em que o curriculum deve espelhar a sociedade e a diversidade nela existente, salvaguardando os interesses formativos e educativos dos educandos e o seu acesso ao conhecimento, na base da igualdade (Moreira *et al*, 1999; Batro, 2004; Alves e Backes, n. d.; Moreira e Candau, 2007; Moreira, 2009; Souza, 2012), os planos curriculares caboverdianos ainda não estão desenhados de forma a contemplar necessidades e objetivos de uma educação intercultural. Assim disseram 44.2% dos inquiridos de uma escola; 41.2% de outra escola; e 40.0% de uma outra escola. Uma percentagem também significativa preferiu não responder à essa questão (20.9%; 26.5%; e 36.0%, respetivamente). Significa que a maioria dos inquiridos considera que os planos curriculares caboverdianos não estão desenhados de forma a contemplar um modelo de ensino intercultural no sistema educativo caboverdiano.

15. A *Escola* não pode omitir-se do seu papel de formadora, educadora e fiscalizadora da prestação dos seus profissionais. Tem de zelar pela qualidade de serviço que os docentes prestam, ser mais reivindicativa e zeladora, de forma a garantir a aprendizagem dos seus alunos. Tem de zelar por uma didática e uma pedagogia de integração e de sucesso, bem como por recursos didáticos e educativos que facilitem essa aprendizagem. Tem de haver empenho e dinamismo na assunção das responsabilidades, sendo certo que qualidade e excelência não podem ser transformados em simples “lugares comuns”. Para se atingir esse patamar é necessário mais do que intenções. São precisas condições pedagógicas, materiais e humanas, assim como instrumentos de trabalho, e responsáveis didática e pedagogicamente preparados para fazer a gestão e o acompanhamento didático-pedagógico do processo no seu estabelecimento de ensino. A escola não pode passar uma imagem de inoperância, ineficiência ou de cumplicidade pela negativa porque continua sendo o grande sustentáculo da sociedade.

16. Quanto à *Família*, vai-se assistindo com alguma estupefação a uma tendência cada vez maior de pais/encarregados de educação a demitirem-se da sua função de educador e fiscalizador da prestação académica e cívica dos seus educandos, esperando em tudo ser substituídos pela escola e/ou pelos professores. Fingem ignorar a importância da parte que só a eles compete, a ponto de um dos inquiridos do questionário afirmar que, “o ensino de atitudes e valores deve sim ser introduzido nos planos curriculares caboverdianos. Já que não se pode educar os pais, então pelo menos tenta-se educar os seus filhos”. É o mencionado divórcio crescente entre a família e as comunidades educativas que preparam os seus filhos para a vida.
17. O *ensino de atitudes e valores* no sistema de ensino caboverdiano foi outro tema que mereceu uma (quase) total convergência de opinião quanto à necessidade da sua inclusão nos currículos (95.3%, 94.1% e 100% dos inquiridos, respetivamente). Considera-se que a sociedade necessita de uma educação mais virada para a componente social e humana onde os valores têm um papel-chave na formação integral do indivíduo e na procura do entendimento entre as diversas culturas presentes nas sociedades contemporâneas. Assim, os inquiridos são de opinião que o ensino de atitudes e valores deve começar desde a tenra idade, quando o espírito e a mente estão ainda mais desobstruídos e conseguem melhor absorver os conceitos e normas de convivência social, produzindo efeitos mais visíveis e duradouros. Esses resultados vão na linha da tese defendida por Chantre (2009: 2-3) em que a autora exorta a que o tema sobre o ensino de atitudes e valores seja uma prioridade no sistema de ensino caboverdiano porque, no mundo de hoje, sem a componente atitudes, valores e comportamentos no ensino, ou seja, sem a dimensão cidadania, as pessoas continuarão a ter uma formação incompleta e a sociedade mais vulnerável à violência e à degradação das relações interpessoais e humanas.
18. Numa era em que *as novas tecnologias* são consideradas parceira por excelência do processo educativo, seja como ferramenta facilitadora da aprendizagem, seja como autoestrada de acesso à informação e ao conhecimento (Batro, 2004; Ferreira, 2009), constata-se que o ensino das novas tecnologias não constitui

ainda uma realidade visível e sentida a nível do ensino secundário caboverdiano, sendo o seu acesso ainda muito limitado e aparecendo apenas como uma opção bastante restritiva (Resultados do inquérito). Nos dias que correm, não se consegue conceber uma prática educativa de sucesso desgarrada das novas tecnologias, não apenas como ferramenta, mas também com via de acesso ao conhecimento e ao saber global, à troca e partilha de conhecimentos e saberes entre escolas, professores, alunos e comunidades sociais ou de aprendizagem. E as escolas secundárias caboverdianas estão falhas nessa matéria.

19. A *educação intercultural* ainda não é, de facto, uma realidade em Cabo Verde. Existe efetivamente uma preocupação evidenciada em documentos oficiais e normativos legais em relação à cultura, à preservação do património cultural e identitário individual, à valorização e preservação da língua materna, à melhoria dos aspetos educativos, da qualidade do ensino, mas tudo isso visando o cidadão caboverdiano, dentro ou fora do território nacional, mas não numa perspetiva multicultural visando o mundo global em que se vive hoje (LBSE, 1990, Art.º 9; Art.º 49).

Finalizando, diríamos que o sistema de ensino caboverdiano ainda se encontra muito direcionado para dentro de si mesmo, precisando de políticas que reflitam uma visão mais alargada e adaptada à realidade do mundo globalizado em que vivemos e aos próprios contextos de aprendizagem que enformam a sociedade caboverdiana em particular.

Reafirmando, o *multiculturalismo e a diversidade* são aspetos incontornáveis da sociedade contemporânea. A existência de *sociedades plurais* traz subjacente a problemática da educação intercultural. Para haver *educação intercultural* é necessário *formar professores* com características, competências específicas e perfil para trabalhar em contextos multiculturais. Os *curricula* ocupam lugar de grande destaque nesse processo, pois não se consegue ensinar conteúdos desgarrados da realidade dos educandos. A *Escola* e a *Família* são também parceiras de grande valia, sem o seu apoio e engajamento os alicerces dessa estrutura ficam fragilizados. As *novas tecnologias*, por sua vez, constituem hoje a autoestrada de acesso à informação, ao saber e à construção do conhecimento, pelo que essa parceria não pode ser dispensada no processo ensino aprendizagem. Assim, uma educação que se queira *intercultural, construtivista e inclusiva* tem de ser capaz de

conciliar todos esses fatores para que possa ser representativa de todas as partes envolvidas e significativa para os aprendentes a quem se vai *ensinar, formar e educar*.

RECOMENDAÇÕES

Sobretudo nas últimas décadas, vem-se assistindo a um acelerar vertiginoso de mudanças e transformações das sociedades a todos os níveis, à escala planetária, com um acentuado impacto sobre a vida das populações, especialmente no tocante à formação, estruturação e dinâmica das comunidades, sejam elas urbanas ou rurais, ricas ou pobres, letradas ou pouco escolarizadas, mas com a mesma marca da era global – *o multiculturalismo*.

Sendo Cabo Verde parte integrante deste mundo globalizado, profundamente marcado pelo multiculturalismo e pela diversidade, “riqueza da sociedade caboverdiana”, impõe-se um esforço cada vez maior para que o país possa sentir-se cada vez mais integrado e nunca excluído do contexto global. Consequentemente, um sector que deve constituir aposta privilegiada dos governantes, decisores políticos, autoridades educativas, investidores e outros intervenientes sociais, é o sector da educação. Mas olhar a educação com olhos de ver, não como uma forma de manter os cidadãos condicionados ou reféns de seja o que for, mas como via de acesso ao desenvolvimento, ao bem-estar das pessoas, sem terem de pagar com a sua dignidade por um direito que a Constituição lhes confere. Mais ainda, deve haver a preocupação de olhar a educação sempre como um processo em constante construção e evolução, adaptação e desenvolvimento, caminhando lado a lado com as mudanças operadas dentro e fora do respetivo espaço geográfico e/ou sociológico, e que para tal necessita de meios e condições de operacionalização para que a qualidade seja sempre uma prioridade nos objetivos individuais e coletivos.

Infelizmente os dados da nossa pesquisa não nos permitem, cientificamente, fazer generalizações mais aprofundadas quanto as características dos ambientes de aprendizagem caboverdianos devido a determinadas limitações do estudo. Tendo em conta a situação de insularidade do país, disperso por nove ilhas habitadas, não nos foi possível fazer um trabalho de campo que fosse representativo do todo nacional, onde se pudesse alargar o inquérito a participantes de um maior número de ilhas e de escolas. Assim sendo, o estudo restringiu-se a escolas de uma única ilha, mais urbana, não podendo assim ser

possível estabelecer uma correlação mais concreta entre a realidade existente nas comunidades educativas das escolas dos centros urbanos onde a diversidade sociocultural é mais acentuada com a realidade de escolas das zonas periféricas onde já se denotam algumas diferenças na composição dos ambientes de aprendizagem.

De qualquer das formas, sendo a *educação intercultural* uma realidade ainda não vivenciada no nosso país, por razões de vária índole, o nosso apelo vai no sentido de se começar a introduzir, nas políticas educativas nacionais, refletidas nos planos curriculares, nos programas das disciplinas, nas práticas pedagógicas, na forma de encarar e de lidar com o educando, medidas inovadoras, mais eficazes, mais interculturais e mais inclusivas. Conteúdos conjunturais em uma ou outra disciplina, atividades pontuais para comemorar alguma data importante, coabitação de culturas diferentes num mesmo espaço não traduzem necessariamente a prática da interculturalidade. Há a necessidade de saber interagir, ver, respeitar e compreender o *outro* em benefício da paz, da liberdade, da justiça, da democracia, da defesa e preservação do ambiente, do respeito mútuo, da cidadania e isso só é possível através de uma educação que valorize e incentive essas práticas. Mas acima de tudo, é necessário que as estratégias de ensino aprendizagem tenham em conta a realidade da sala de aula, a composição dos ambientes de aprendizagem, de forma a proporcionar aos seus membros uma aprendizagem mais justa, mais equitativa e equilibrada.

Assim, pensamos que já se justifica começar a pensar num modelo de formação docente mais consentâneo com a realidade atual, formação docente que contemple o multiculturalismo e a diversidade na sala de aula (formação inicial, contínua e especializada), de modo a equipar os professores com as capacidades, competências, instrumentos e ferramentas de que precisam para trabalhar em ambientes não formados apenas por caboverdianos, mas por uma grande diversidade de seres humanos portadores de diferentes formas de ser, de pensar, de agir e de aprender. Junta-mos aqui o nosso apelo ao repto deixado por vários dos participantes deste estudo, encorajando as autoridades competentes a abraçarem essa prática educativa, a *educação intercultural*, e a procurar formas de começar a introduzi-la no sistema educativo caboverdiano. É imperioso ter condições para produzir um modelo de ensino aprendizagem que seja inclusivo, equitativo e de qualidade para que se possa realmente começar a pensar em criar quadros de

referência no sistema de forma a atingir patamares de excelência no ensino, a todos os níveis, e na educação caboverdiana de uma forma geral.

Este trabalho constitui apenas uma pequena incursão numa vasta área em início de exploração que é a educação intercultural. Como foi visto, em Cabo Verde isso não só não constitui ainda uma das prioridades no topo da agenda de desenvolvimento do nosso sistema, como é ainda um “território virtualmente desconhecido”, conforme afirmam Suárez-Orozco e Qin-Hilliard (2004: 1). Assim sendo, aproveitaríamos para aqui deixar um repto a outros pesquisadores que se interessam ou possam vir a interessar-se pela problemática da educação intercultural, nacionais ou não, a darem continuidade a essa linha de investigação em futuras pesquisas que possam vir a desenvolver, aproveitando o pequeno embrião que aqui é deixado para investigar, aprofundar, analisar e dar a conhecer outros aspetos ligados a educação caboverdiana na era da globalização. Desta forma estaremos a contribuir não apenas para ajudar a inserir Cabo Verde na arena global de forma instruída, informada e educada, como estaremos a fornecer *inputs* para a reformulação do nosso conceito de educação e formação e a reestruturação do nosso sistema de ensino de forma a melhor adequá-lo à nova realidade contemporânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu, G. (2000). O papel mediador da cultura na aprendizagem da Matemática: A perspectiva de Vygostky. In *Educação, Sociedade & Culturas*, 13, 105-117. Recuperado de <http://www.fpce.up.pt/cie/revistaesc/ESC13/13-4-abreu.pdf> [01 de fevereiro de 2014].

Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Alarcão, I. (1996). Reflexão Crítica sobre o Pensamento de D. Schön e os Programas de Formação de Professores. In I. Alarcão (org.). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (1996). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão (org.). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In *Cadernos de Formação de Professores*, 1, pp. 21-30. (Texto resultante de intervenção no Colóquio sobre "Formação Profissional de Professores no Ensino Superior", organizado pelo INAFOP, Universidade de Aveiro, 2000). Recuperado de <http://pt.slideshare.net/JessicaRSousa/prof-reflexivo-alarcao01>.

Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. S. Paulo: Editora Cortez.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2ª Edição (Revista e Atualizada). Coleção de Ciência da Educação e Pedagogia. Coimbra: Edições Almedina.

Alarcão, I. & Roldão, M. (2010). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. 2ª Ed. Mangualde: Edições Pedagogo.

Almada Duarte, D. (1998). *Bilinguismo ou Diglossia?* Mindelo: Spleen Edições.

Almeida, A. G. & Silva, F. W. (2006). A importância do enfoque histórico-cultural na elaboração de aulas de Ciências no ensino fundamental. In *Ciências & Cognição*, 8, 2-9. Recuperado de <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/570/354> [07 de Março de 2014].

Almeida Filho, N. (2008). Universidade Nova no Brasil. In B. Sousa Santos & N. Almeida filho. *A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova* (pp. 79-184). Coimbra: Edições Almedina.

Alvarenga Neto, R. C. D., Barbosa, R. R., Cendón, B. V. (2006, Jul./Dez.). A Construção de metodologia de pesquisa qualitativa com vista à apreensão da realidade organizacional Brasileira. In *Informação & Sociedade*, 16 (2), 63-78. Recuperado de <http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/viewFile/459/1477> [15 de Março de 2014].

Alves, A. M. & Backes, J. L. (n.d). *Educar para as relações raciais: um desafio para a formação de professores*, CNPQ: Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil. Recuperado de <https://www.google.cv/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=Educar+para+as+rela%C3%A7%C3%B5es+raciais:+um+desafio+para+a+forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores> [19 de Fevereiro de 2014].

Andrade, E. (1996). *As Ilhas de Cabo Verde: Da "Descoberta" à Independência Nacional (1460-1975)*. Paris: L'Harmattan.

Arquivo Histórico Nacional (ed.), (1998). *Descobertas das Ilhas de Cabo Verde*. Praia, Cabo Verde.

- Banks, J. A. (1998). Multiculturalism's Five Dimensions. <https://www.leamer.org/workshops/socialstudies/pdf/session3/3.Multiculturalism.pdf> [20 de Setembro de 2015].
- Baptista, M. L. (1993). *Vertentes da Insularidade na Novelística de Manuel Lopes*. Porto: Edições Afrontamento.
- Bardin, L. (2014). *Análise de Conteúdo*. Trad. de L. A. Reto e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70.
- Barret, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P., Philipou, S. (2013). *Developing Intercultural Competence through Education*. J. Huber & C. Reynolds (eds.). Council of Europe Pestalozzi Series, 3. Recuperado de <http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf>. [12 de Abril de 2014].
- Barros, C. de (2011). *Sonho Sonhado*. Ed. Trilingue (Crioulo, Português, Inglês). Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro (IBNL).
- Batro, A. M. (2004). Digital Skills, Globalization and Education (pp. 78-96). In M. M. Suárez-Orozco & D. B. Qin-Hilliard (2004). *Globalization: Culture and Education in the New Millennium*. London: University of California Press.
- Baumel, R. (2004). Formação de professores: Aportes multiculturais e o movimento da inclusão. In *Educar, Curitiba*, 24, 149-161. Recuperado de <http://www.sciebo.br/pdf/er/n24/n24a07.pdf> [25 de Novembro de 2013].
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação: Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Trad. de Maria João Cordeiro. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Bizarro, R. & Braga, F (2006). *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2000). A educação em valores: O que aprendemos com o seu esboço e o seu desenvolvimento curricular em Espanha? (pp. 123-170). In F. Trillo, (coord.). *Atitudes e Valores no Ensino*. Lisboa: Piaget.
- Bloom, D. E. (2004). Globalization and Education: An economic perspective (pp. 56-77). In M. M. Suárez-Orozco & D. B. Qin-Hilliard. *Globalization: Culture and Education in the New Millennium*. London: University of California Press.
- Branco, D. (2006). *A Competência Intercultural no Ensino: Propostas para formação contínua de professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico* (Dissertação de mestrado). Universidade Aberta, Lisboa.
- Brito-Semedo, M. (2006). *A Construção da Identidade Nacional: Análise da Imprensa entre 1877 e 1975*. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro.
- Broz, J. L. & Hawes, M. B. (2004). U. S. Domestic Politics and International Monetary Fund Policy (pp. 1-44). San Diego: University of California. Recuperado de http://pages.ucsd.edu/~jlbroz/broz_hawes_isnie.pdf [21 de Março de 2014].
- Byram, M. S. (1997). *Intercultural Competence in Foreign Languages: The Intercultural Speaker and the Pedagogy of Foreign Language Education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Byram, M. S. (2011). A Research Agenda for 'intercultural competence' (pp. 19-36). In A. Witte & T. Harden. *Intercultural Competence: concepts, challenges and evaluations*. Oxford: Peter Lang.
- Cabo Verde (2002). Plano Nacional de Acção de Educação para Todos (PNA – EPT). Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos, PROMEF, Praia. Recuperado de <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Cape%20Verde/Cape%20Verde%20Plano%20Estrategico%20Educao%202003.pdf> [13 de Outubro de 2003].
- Cabo Verde (2003). Plano Estratégico para a Educação. Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos, PROMEF, Praia. Recuperado de

<http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Cape%20Verde/Cape%20Verde%20Plano%20Estrategico%20Educao%202003.pdf> [13 de Outubro de 2015].

Caixa Geral de Depósitos (2007). *Cabo Verde: Dez Ilhas, um País, cinco Continentes*. Lisboa: SGE – Mediateca.

Candau, V. M. (2008, Jan./Abril). Direitos humanos, educação e interculturalidade: As tensões entre igualdade e diferença. In *Revista Brasileira de Educação*, 13 (37), 45-185. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05> [04 de Abril de 2013].

Canen, A. (1997, Nov.). Competência pedagógica e pluralidade cultural: Eixo na formação de professores? In *Cadernos de Pesquisa*, 102, 89-107.

Canen, A. (2001, Dez.). Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. In *Educação & Sociedade*, Ano XXII, 77, 207-227.

Cardoso, J. R. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Autor e Guerra e Paz.

Caride, J. A. (2000). Escola e Comunidades na Construção de uma Sociedade pluralista (pp. 171-214). In F. Trillo (coord.). *Atitudes e Valores no Ensino*. Lisboa: Piaget.

Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação*. Guia para auto-aprendizagem. Universidade Aberta, Lisboa.

Carmo, H. (Coord.), (2001). *Problemas sociais contemporâneos*. Universidade Aberta, Lisboa.

Carneiro, R. (2008). Educação Intercultural. In A. Matos & M. Lages (coords.), (2008). *Portugal: percursos de interculturalidade* (pp. 49-12). Lisboa: ACIDI.

Carneiro, R. (2008). Prefácio. In P. Góis (org.), (2008). *Comunidade (s) cabo-verdiana (s): As múltiplas faces da imigração cabo-verdiana*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, I.P.).

Carreira, A. (1983). *Migrações nas Ilhas de Cabo Verde*. 2ª Ed. Praia: Instituto Cabo-verdiano do Livro.

Carreira, A. (2000). *Cabo Verde: Formação e Extinção de uma Sociedade Escravocrata (1460-1978)*. 3ª Ed. Praia: Instituto de Promoção Cultural (IPC).

Carvalho, F. A. (2009). Migração em Cabo Verde: Perfil Nacional 2009. Recuperado de http://www.un.cv/files/Cape_Verde_Profile_2009.pdf [12 [05 de Maio de 2015].

Carvalho, I. (1998). Introdução à História de Cabo Verde (pp. 15-25). In *Descobertas das Ilhas de Cabo Verde*. Praia: Arquivo Histórico Nacional.

Carvalho, M. A. (2007). *A Construção Social do Discurso Educativo em Cabo Verde (1911-1926)*. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro.

Castro, J. I. C. C. de. (2009). A Interculturalidade como categoria da consciência histórica: Um estudo com jovens portugueses (pp. 2304-2316). In *X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. Recuperado de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gjpdac/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t6/t6c166.pdf> [28 de Fevereiro de 2014].

Cervo, A. L. & Bervian, P. A. (2002). *Metodologia Científica*. 5ª Ed. S. Paulo: Prentice-Hall.

Chalita, G. (2001). *Educação: A solução está no afeto*. 5ª. Ed. S. Paulo: Editora Gente.

- Chantre, A. H. R. C. (2009). Educação para valores, atitudes e comportamentos: Estudo de caso no “Jardim Nova Esperança” da localidade de Pensamento, Praia, Cabo Verde (Monografia). Recuperado de <http://www.portaldokonhecimento.gov.cv/bitstream/10961/1804/2/monografia%204%20out.pdf> [19 de Junho de 2016].
- Coatsworth, John H. (2004). Globalization, Growth, and Welfare in History (pp. 38-55). In M. M. Suárez-Orozco & D. B. Qin-Hilliard. *Globalization: Culture and Education in the New Millennium*. London: University of California Press.
- Coll, C., Pozo, J., Sarabia, B., Valls, E. (2000). *Os conteúdos na reforma: ensino aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Beatriz A. Neves (trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Conselho da Europa (2001). Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação (QECR). Porto: Edições ASA.
- Constituição da República de Cabo Verde (2008). Praia: Assembleia Nacional.
- Correia, C. (1998). A sociedade cabo-verdiana: Sua formação e evolução (pp. 55-65). In *Descobertas das Ilhas de Cabo Verde*. Praia: Arquivo Histórico Nacional (AHN).
- Correia e Silva, A. (2005). *Nos Tempos do Porto Grande do Mindelo*. Praia – Mindelo: Centro Cultural do Mindelo.
- Council of Europe (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue: Living Together As Equals in Dignity*. Strasbourg: Committee of Ministers. Recuperado de http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf [23 de Abril de 2013].
- Couto, M. (2005). Oração de Sapiência: *Os Sete Sapatos Sujos*. ISCTEM, Moçambique. In *Vertical*, 781-783, Março/2005. Recuperado de <http://www.macua.org/miacouto/MiaCoutoISCTEM2005.htm> [31 de Outubro de 2011].
- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. In *Educar, Curitiba*, 31, pp. 213-230. Editora UFPR. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13> [24 de Fevereiro de 2016].
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Declaração Universal dos Direitos do Homem. Assembleia Geral das Nações Unidas, Resolução 217A (III), 10 de Dezembro de 1948. Recuperado de http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf [02 de Maio de 2014].
- Decreto-Lei n° 54/95. (1995). Criação do Estatuto do Instituto Superior de Educação (ISE). Boletim Oficial da República de Cabo Verde, N° 33, I Série, (02-10-95).
- Decreto-Lei n° 130/III/90. (1990). Lei de Bases do Sistema Educativo Cabo-verdiano. Boletim Oficial da República de Cabo Verde, N° 31, (29-12-1990).
- Decreto-Legislativo n° 2/2010. (2010). Nova Lei de Bases do Sistema Educativo Cabo-verdiano. SUP. B.O. da República de Cabo Verde, N° 17, I Série, (07-05-2010).
- Delors, J. et al. (1996). *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. Porto: UNESCO/ASA.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: Heath & Co. Publishers.

Dias, J. (1959). Prefácio (pp. IX-XV). In *Colóquios Cabo-Verdianos*, Nº 22. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar, Centro de Estudos Políticos e Sociais.
Ensino Liceal, Reforma, Estatuto e Legislação Posterior (n.d.), Ministério da Educação, Portugal.

Esteves, M. (2001). *Investigação como estratégia de formação de professores: Perspetivas e realidades* (pp. 217-233). Máthesis 10 2001. (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa). Recuperado de http://www4.crb.ucp.pt/Biblioteca/Mathesis/Mat10/mathesis10_217pdf [10 de Janeiro de 2015].

Borges, M. O. L. de F. (2006). Construir competências em LE: outro paradigma, outra formação (pp. 491-510). In R. Bizarro & F. Braga (orgs.). *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, E. (2009). Jovens Telemóveis e Escola. Recuperado de <http://run.unl.pt/bitstream/10362/3368/1/eduarda%20ferreira%20tese.pdf> [07 de Dezembro de 2013].

Ferreira, M. (1959). Comentários em tomo do Bilinguismo Cabo-Verdiano (pp. 52-80). In *Colóquios Cabo-Verdianos*, Nº 22. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar, Centro de Estudos Políticos e Sociais.

Freitas, R. A. M. de M. (n. d.). Cultura e Aprendizagem.
Recuperado de <http://27reuniao.anped.org.br/gt04/t0411.pdf> [23 de Novembro de 2012].

Fuks, H. (2000). Aprendizagem e trabalho cooperativo no ambiente aula Net. In *Revista Brasileira de Informática na Educação*, 6, 1-17. Recuperado de <http://www.lbd.dcc.ufmg.br/colecoes/rbie/6/1/004.pdf> [26 de Março de 2013].

Furtado, J. P. M. (2008). Evolução da Educação em Cabo Verde antes e depois da Independência. Praia, Cabo Verde.
Recuperado de <http://portaldodoconhecimento.gov.cv/bitstream/10961/2688/1/Mono%20Jo%C3%A3o.pdf> [15 de Setembro de 2015].

Gaspar, M. I., Seabra, F. & Neves, C. (2012). Supervisão pedagógica: significados e operacionalização. In *Revista Portuguesa de Investigação Educativa*, 12, pp. 29-57.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª Ed. S. Paulo: Editora Atlas.

Góis, P. (2004). A Construção Secular de uma Identidade Transnacional: A cabo-verdianidade do (ou no) mundo cabo-verdiano. (Projecto de Doutoramento).
Recuperado de <http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/pdf/Projecto%20Phd%20PGois.pdf> [26 de Abril de 2014].

Góis, P. (2006). *Emigração Cabo-Verdiana para (e na) Europa e a sua Inserção em Mercados de Trabalho Locais: Lisboa, Milão, Roterdão*. Lisboa: Alto-Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME).

Góis, P. (org.), (2008). *Comunidade(s) Cabo-Verdiana(s): As múltiplas faces da imigração cabo-verdiana*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, I.P.).

Gorski, P. C. (1999). A brief history of multicultural education. Hamline University and EdChange.
Recuperado de <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2012/11/121111.pdf> [19 de Julho de 2013].

Grassi, M. (2007). Cabo Verde pelo mundo: o género na diáspora cabo-verdiana. In M. Grassi & I. Évora (orgs.). *Género e Migrações Cabo-Verdianas*. 1ª Ed. Lisboa: ICS, Imprensa de Ciências Sociais.

Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Cascais: Príncipia Editora.

Hannan, A. (2007). Using questionnaires in education research. Faculty of Education, University of Plymouth. Recuperado de <http://www.edu.plymouth.ac.uk/resined/QUESTS/index.htm> [12 de Novembro de 2012].

- Hanras, M-C. (1995). *Manuel Lopes: Um Itinerário Iniciático*. (TESE de doutoramento). Praia: Instituto Cabo-verdiano do Livro e do Disco.
- Hill, M. M. & Hill, A. (1998). A construção de um questionário. (Dinâmia Working Paper). WP N. 1998/11. Lisboa: DINÂMIA.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2012). *Investigação por questionário*. 2ª Ed. (Revista e Corrigida). Lisboa: Edições Sílabo.
- International Monetary Fund (2000). *Globalization: Threats or Opportunity?* Washington D. C. Recuperado de <https://books.google.cv/books?id=Bj8VDCFFRoOC&pg=PA4&dq=Globalization:+Threats+or+Opportunity?+-+IMF+2000&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKewjvobmyuKLJAhWH1RoKHdxxAsYO6AEINzAE#v=onepage&q=Globalization%3A%20Threats%20or%20Opportunity%3F%20-%20IMF%202000&f=false> [22 de Abril de 2014].
- Jordão, T. C. (2009, Nov./Dez.). Formação de Educadores: A formação do professor para a educação em um mundo digital (pp. 9-17). In *Salto para o Futuro*, Tecnologias Digitais na Educação, Ano XIX, 19. Ministério da Educação do Brasil.
- Ki-Zerbo, J. (1972). *História da África Negra I*. 2ª Ed. Paris: Publicações Europa-América.
- Lalanda, M. C. & Abrantes, M. M. (1996). O Conceito de Reflexão em J. Dewey (pp. 41-61. In I. Alarcão (org.), (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Leitão da Graça, C., Q. (2007). *Cabo Verde: formação e dinâmicas sociais*. Praia: Instituto da Investigação e do Património Culturais e Autor.
- Leite, C. (2005, Set./Dez.). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal (pp. 371-389). In *Educação*, Ano XXVIII, 57 (3), Porto Alegre – RS.
- Lessard-Hebert, M.; Goyett, G. & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, J. M. A. de (1996). O Papel do Professor nas Sociedades Contemporâneas. In *Educação, Sociedades e Culturas*, 6, 47-73. Recuperado de <http://www.fpece.up.pt/ciie/revistaesc/ESC6/6-3-lima.pdf> [15 de Novembro de 2013].
- Lopes, M. (1959). Reflexões sobre a Literatura Cabo-Verdiana (pp. 2-22). In *Colóquios Cabo-Verdianos*, Nº 22. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar, Centro de Estudos Políticos e Sociais.
- Livramento, J. L. (2013). *Cabo Verde, de uma Economia de Renda para um Modelo de Economia Sustentável*. Coimbra: Edições Almedina.
- Lopes, M. (1962). *Chuva Braba*. Lisboa: Edições 70.
- Lopes, B. (1997). *Chiquinho*. Mindelo: Edições Calabedotch.
- Lopes Filho, João (1996). *Ilha de S. Nicolau, Cabo-Verde, Formação da Sociedade e Mudanças Culturais*. Vol. II. 1ª Ed. Praia: Ministério da Educação.
- Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Lüdke, M. (2001, Abril). O Professor, seu saber e sua pesquisa. In *Educação & Sociedade*, Ano XXII, (74).
- Machado, D. G. et al (2005). *A abordagem metodológica utilizada no âmbito da pesquisa científica na área da Ciência Contábil: Estudo exploratório da Convenção de Contabilidade CRCRS*. Recuperado de <http://repositorio.furg.br:8080/jsui/bitstream/> [24 de novembro de 2012].

- Marcelo, C. (1997, Set.). Pesquisa sobre formação de professores: O conhecimento sobre aprender a ensinar. (Trad. de Lólio Lourenço de Oliveira). (Trabalho apresentado na XX Reunião Anual da ANPEd, Caxambu). Universidade de Sevilha. In *Revista Brasileira da Educação*, Set/Out/Nov/Dez 1998, (9).
- Marchand, H. (2001?). A educação dos valores nas escolas - ou "devem as escolas ensinar valores?", "que valores deve a escola desenvolver nos seus alunos?", "de que modo fazê-lo?". Recuperado de http://www.researchgate.net/publication/242406697_A_educacao_dos_valores_nas_escolas_-_ou_devem_as_escolas_ensinar_valores_que_valores_deve_a_escola_desenvolver_nos_seus_alunos_de_que_modo_faz-lo [15 de Março de 2013].
- Marconi, M. de A. & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. 5ª Ed. S. Paulo: Atlas.
- Mariano, G. (n.d.). *Vida e Morte de João Cabafume*. Lisboa: Vega.
- Miranda, N. (1959). O cabo-verdiano, um portador de cultura (pp. 81-95). In *Colóquios Cabo-Verdianos*, Nº 22. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar, Centro de Estudos Políticos e Sociais.
- Miranda, J. (2004). *Inquéritos por entrevista e por questionário*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Moreira, A. F. B. & Candau, V. M. (2007). Currículo, Conhecimento e Cultura. In J. Beauchamp, S. D. Pagel & A. R. do Nascimento (orgs.). *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf> [20 de Junho de 2016].
- Monteiro, F. (1996). *Eugénio Tavares: Poesias, Contos, Teatro*. Documentos. Praia: Instituto Cabo-verdiano do Livro e do Disco.
- Monteiro, F. (1999). *Eugénio Tavares: Viagens, Tormentas, Cartas e Postais*. Documentos. Praia: Instituto de Promoção Cultural, IPC.
- Morgado, C. & Oliveira, I. (2009, Junho). Mediação em contexto escolar: Transformar o conflito em oportunidade (pp. 43-55). In *Educação/Formação*, Exedra.
- Moss, P. A. (2005). Understanding the other/understanding ourselves: Toward a constructive dialogue about "principles" in educational research. In *Educational Theory*, 55 (3). Illinois: University of Illinois.
- Mota, M. A. (1996). Línguas em contacto (pp. 505-533). In I. H. Faria, E. R. Pedro, I. Duarte & C. A. M. Gouveia (orgs.). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Nações Unidas (2012). RIO+20. Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável. Cabo Verde no Contexto do Desenvolvimento Sustentável. Relatório à Conferência. Recuperado de <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1035capeverde.pdf> [17 de Junho de 2015].
- Neves, C. S. C. (2005). *Educação e desenvolvimento humano*. (Tese de mestrado). Lisboa: ISCTE.
- Nobre de Oliveira, J. (1998). *A Imprensa Cabo-verdiana: 1820-1975*. Macau: Fundação Macau, Direcção dos Serviços de Educação e Juventude.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa, (coord.), (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, ISBN 972-20-1008-5, pp. 13-33. Recuperado de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf [16 de Fevereiro de 2016].
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión / Towards a teacher training developed inside the profession. In *Revista de Educación*, 350, Sept/Dic 2009, pp. 203-218. Universidad de Lisboa: Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09.pdf [24 de Fevereiro de 2016].
- Pereira, D. (1996). Línguas em Contacto (pp. 551- 559). In *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. In I. H. Faria, E. R. Pedro, I. Duarte & C. A. M. Gouveia (orgs.). Lisboa: Caminho.

- Pereira, D. (2001). Fala crioulo papia português. In *Revista Cultura*, Nº Especial, Ministério da Cultura, Cabo Verde.
- Peres, A. N. (2006). Educação Intercultural e formação de professores (pp.120-132). In R. Bizarro (org.) *Como abordar... a escola e a diversidade cultural: multiculturalismo, interculturalismo e educação*. Porto: Areal Editores.
- Pérez-Jiménez, C. (2003). Formación de Docentes para la construcción de saberes sociales (pp. 37-54). In *Revista Iberoamericana de Educación*, (33).
- Perrenoud, Ph. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote e IIE.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação – perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional, 206 páginas.
- Perrenoud, Ph. (1999, Set/Dez.). Formar professores em contextos sociais em mudança: Prática reflexiva e participação crítica (pp. 5-21). Trad. de Denise B. Catani. In *Revista Brasileira de Educação*, (12). (Obra original publicada 1999). Recuperado de www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_34.html [08 de Maio de 2014].
- Perrenoud, Ph. (2002a). A formação dos professores no século XXI (pp. 11-33). In Perrenoud, Philippe *et al.* *As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação*. (Tradução de Cláudia Schilling & Fátima Murad). Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, Ph. (2002b). *A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica*. (Tradução de Cláudia Schilling). Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, J. P. (1973). *Para Onde Vai a Educação?* (Trad. de Ivete Braga). Rio de Janeiro: Olympio – UNESCO. (Obra original publicada em 1972, Denoel-Gonthier).
- Portaria nº 32/94. (1994). Regulamento do Curso de Formação de Professores. Boletim Oficial da República de Cabo Verde, Nº 21, I Série, (06-06-94).
- Prodanov, C. C. & Freitas, E. C. de (2013). *Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2ª Ed. Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo – ASPEUR: Universidade Feevale.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, M. (2003). *Mindelo D'Outrora*. 2ª Edição. Mindelo.
- Ramos, J. S. R. (2013). *O Portal de Memórias*. Mindelo: SOCA Edições.
- Ramsey, R. D. (1999). *501 Dicas para Professores*. Lisboa: Editora Replicação.
- Redin, E. (1999). Nova Fisionomia da Escola Necessária. São Leopoldo: Unássimos. Recuperado de <http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-da-educacao-de-valores-para-a-formacao-moral-do-individuo/61865/> [19 de Junho de 2016].
- Referências Cronológicas (n.d.). Cabo Verde/Cabo-Verdianos Americanos. Recuperado de <http://www1.umassd.edu/specialprograms/caboverde/cvchronp.htm> [10 de Fevereiro de 2012].
- Roegiers, X. & De Ketele, J-M. (2004). *Uma Pedagogia da Integração: competências e aquisições no ensino*. 2ª Ed. (Trad. de Carolina Huang). Porto Alegre: Artmed Editora.

- Roegiers, X. (n.d.). *O que é a APC? Abordagem por competências e a pedagogia da integração explicadas aos professores*. EDICEF.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. In Dossier: Trabalho colaborativo dos professores, *Revista Noesis*, 71, pp. 24-29. Recuperado de <http://www.oei.es/pdfs/Noesis71.pdf> [24 de Fevereiro de 2016].
- Rubal, X. (2000). Os Conteúdos Atitudinais: Problemas Conceptuais e Propostas (pp. 99-123). In F. Trillo, (coord.). *Atitudes e Valores no Ensino*. Lisboa: Piaget.
- Ruiz, M. J. F. (2003). O Papel Social do Professor: uma contribuição da Filosofia da Educação e do pensamento Freireano à formação do Professor (pp. 55-70). In *Revista Iberoamericana de Educación*, (33).
- Sá-Chaves, I. (2011). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. 3ª Ed. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1983). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (coord.), (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote e IIE.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey Bass.
- Sen, A. (2000). Desenvolvimento como liberdade. (Tradução Laura Motta). Recuperado de http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/19539/mod_resource/content/2/CHY%20-%20Sen%20-%20Aula%208.pdf [05 de Maio de 2014].
- Sequeira, R. M. (n.d.). A comunicação intercultural é uma utopia? Universidade Aberta, Lisboa.
- Serres, M. (1999). O terceiro instruído. S. Paulo.
- Shyu, D. (n.d.). Padrões de Linguagem nos Imigrantes Chineses – Diglossia. Recuperado de <http://www.hottopos.com/david.htm> [27 de Outubro de 2007].
- Silva, E. L. da & Menezes, E. M. (2005). *Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação*. 4ª Ed. (Revisada e Atualizada). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.
- Silva, J. da C. M. (2011). Formação continuada dos professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva. In *Revista Iberoamericana de educación / Revista Ibero-americana de Educação*, 55 (3). ISSN: 1681-5653, pp. 1-11. Recuperado de <http://rieoei.org/expe/3882Martins.pdf> [24 de fevereiro de 2016].
- Silva, M. C. da (coord.), (2010). *Guia Prático para a Educação Global*. Lisboa: Centro Norte-Sul do Conselho da Europa.
- Silveira Petter Damásio, E. da (2008, Jul./Dez.). Multiculturalismo versus Interculturalismo: por uma proposta Intercultural do Direito. In *Desenvolvimento em questão*, Ano 6, (12).
- Sousa, Jesus Maria (2002). O papel do Professor face à tensão entre globalização e diversidade (pp. 307-310). (V Congresso AEPEC). In F. Patrício (org.). *Globalização e diversidade: A escola cultural uma resposta*. Recuperado de <http://www3.uma.pt/jesusousa/Publicacoes/28Opapeldoprofessorfaceatensaoentreglobalizaoeadiversidade.PDF> [03 de Março de 2013].
- Sousa, N. A. D. de (2003). *Imigração e Cidadania Local: Associativismo Imigrante e Políticas Públicas de Portugal*. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro.
- Sousa Santos, B. de & Almeida Filho, N. (2008). *A Universidade do Século XXI: para uma Universidade Nova*. Coimbra: Edições Almedina.

Sousa Santos, B. & Almeida Filho, N. de (2008). *A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova*. Coimbra: Edições Almedina.

Sousa Santos, B. de (2008). A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade (pp. 15-78). In B. Sousa Santos & N. Almeida Filho de (2008). *A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova*. Coimbra: Edições Almedina.

Souza, M. do C. L. (2012). Diversidade Cultural um Desafio na Escola Gabriel Lage. Recuperado de <http://www.recantodasletras.com.br/artigos/3563268> [12 de março de 2013].

Stoer, S. (2008). Construindo a escola democrática através do “campo da recontextualização pedagógica (133-147). In *Educação Sociedade & Culturas*, (26). Recuperado de <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC26/26-Construindo.pdf> [10 de Janeiro de 2013].

Suárez-Orozco, Marcelo M. & Qin-Hilliard, Desirée B. (2004). *Globalization: Culture and Education in the New Millennium*. London: University of California Press.

Tancredi, R. M. S. P. (1998). Globalização, Qualidade de Ensino e Formação Docente (pp. 71-79). In *Ciência & Educação*. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v5n2/a07v5n2> [05 de Abril de 2014].

Teles, J.L. & Mendonça, P. R. (orgs.), (2006). *Diversidade na Educação: Experiência de formação continuada de professores*. 1ª Ed. Coleção Educação para Todos. Brasília: Edições MEC/UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154577por.pdf> [15 de Outubro de 2015].

Terry, L. (1959). O Problema da Emigração Cabo-Verdiana (pp. 98-112). In *Colóquios Cabo-Verdianos*, Nº 22. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar, Centro de Estudos Políticos e Sociais.

Tolentino, A. C. (2007). *Universidade e Transformação Social nos pequenos Estados em Desenvolvimento: O caso de Cabo Verde*. 2ª Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Trigueiros, M. S. (2010). *Ensino / Aprendizagem da Língua Inglesa em Cabo Verde: Um contributo para a história da educação no Arquipélago*. (Tese de mestrado). Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro.

UNESCO (1998). Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> [12 de março de 2014].

UNESCO (2002). *Education for Sustainability – from Rio to Johannesburg: Lessons Learnt from a Decade of Commitment*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127100e.pdf> [12 de Maio de 2015].

UNESCO (2005). *Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, 2005-2015*. Brasília: Edições UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/natural-sciences/education-for-sustainable-development/#c155001> [11 de abril de 2015].

UNESCO (2013). *Intercultural Competences: conceptual and operational Framework*. Paris: Intersectoral Platform for a Culture of Peace and Non-Violence, Bureau for Strategic Planning. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768e.pdf> [12 de Abril de 2014].

UNOESC (2006). *Metodologia Científica: educação à distância*. Universidade do Oeste de Santa Catarina. Recuperado de http://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/UNOESC-Apost_Metod_Cient-1.pdf [17 de Novembro de 2012].

Valente, Maria O. (n.d.). A Educação para os Valores (1-35). Recuperado de http://webpages.fc.ul.pt/~movalente/educacao_valores.pdf [03 de Maio de 2014].

Varela, João M. (1999, Abril). A Investigação Científica. Métodos e Enquadramento. In *Anais*, 1 (1), 9-18, Mindelo.

- Vasconcelos, M. S. (2002). O desenvolvimento humano no contexto escolar. (Encontro Temático Regionalizado). Recuperado de http://www2.escolainterativa.com.br/canais/20_encontros_tem/2006/Goiania/goi_mario_sergio_vas.pdf [19 de Maio de 2014].
- Veiga, M. (2002). *O Cabo-verdiano em 45 lições*. Praia: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Veiga, M. (2007). *Cabo Verde: insularidade e literatura*. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro (IBNL).
- Veiga, M. (2009, Abril). O Crioulo e o Português em Cabo Verde. Recuperado de <http://sibila.com.br/mapa-da-lingua/o-crioulo-e-o-portugues-em-cabo-verde/2753>, [27 de Outubro 2007].
- Veloso, N. & Mendonça, P. R. (2006). Avaliando a formação de educadores para a diversidade (13-80). In Teles, J. L. & Mendonça, P. R. (orgs.). *Diversidade na Educação: experiência de formação continuada de professores*. 1ª Ed. Coleção Educação para Todos. Brasília: Edições MEC/UNESCO.
- Vergara, S. C. (2005). *Métodos de Pesquisa em Administração*. S. Paulo: Editora Atlas.
- Vieira, R. (1999). Da multiculturalidade à educação intercultural: A antropologia da educação na formação de Professores (pp. 123-162). In *Educação, Sociedade & Cultura*, (12).
- Vieira, R. (1999). *Histórias de vida e identidades: professores e interculturalidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, A. M. (n.d.). Reformas curriculares em Cabo Verde. (Trabalho académico). Universidade do Minho. Recuperado de <http://www.portaldokonhecimento.gov.cv/bitstream/10961/1517/2/Artigo%20REC%20-Reformas%20curriculares%20emCaboVerde.pdf> [22 de Dezembro de 2015].
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: O Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Vygotsky, L. (n.d.). *A Linguagem, a Aprendizagem e os Instrumentos Psicológicos*. Recuperado de <http://www.pt.wikipedia.org> [22 de Novembro de 2012].
- Xavier, A. I. (2007). ONU: A Organização das Nações Unidas (pp. 9 – 174). In A. Xavier, A. Rodrigues, F. Oliveira, G. Oliveira, I. Coelho, I. Coutinho, & S. Matos (coords.) *A Organização das Nações Unidas*. Coimbra: Humana Global, Publicações Humanas. Recuperado de http://www.dhnet.org.br/abc/onu/onu_humana_global_onu.pdf [05 de Junho de 2014].
- Zabala, A., Arnau, L. (2010). *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. (2000). O Discurso Didático sobre Atitudes e Valores no Ensino (pp. 19-97). In F. Trillo (2000), (coord.). *Atitudes e Valores no Ensino*. Lisboa: Piaget.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K. M. (1998, Set./Out./Nov./Dez.). Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos (pp. 76-87). (Trad. de Lólio Lourenço de Oliveira). In *Revista Brasileira de Educação*, (9).
- Zeichner, K. M. (2009). *Teacher education and the struggle for social justice*. University of Wisconsin-Madison. New York: Taylor & Francis. Recuperado de http://samples.sainsburysebooks.co.uk/9781135596705_sample_510301.pdf [03-03-2026].

ANEXOS

ANEXO I

GUIÃO do questionário aos Professores

Número da Secção	Tema	Objetivos	Questões
I	Identificação do Respondente	Verificar se o respondente em questão se enquadra no perfil dos objetivos da pesquisa.	1. Sexo / Idade / Nacionalidade; 2. Anos de Serviço; 3. Área de Lecionação; 4. Área de Formação; 5. Grau Académico; 6. Formação Pedagógica.
II	Identificação e caracterização dos contextos de aprendizagem	Descobrir em que tipo de contexto de aprendizagem trabalha o respondente; se está familiarizado com a problemática do multiculturalismo; se está atento ao que se passa à sua volta em matéria de diversidade cultural na sua comunidade educativa; e se desenvolve um trabalho que tenha em conta a pluralidade dos alunos com que trabalha.	1. Nas suas Turmas tem tido alunos de outras nacionalidades além da cabo-verdiana? 2. Tem havido alguma dificuldade por parte dos alunos na realização de tarefas pedagógicas conjuntas devido a interferência de diferenças culturais? 3. Tem presenciado alguma situação de conflito provocada pela falta de entendimento entre alunos de culturas diferentes integrantes da mesma turma? 4. Em caso afirmativo, o que tem feito, enquanto professor, para resolver essas situações? 5. Do seu conhecimento, existem alunos de outras nacionalidades na sua Escola mesmo não sendo seus alunos? 6. Se respondeu Sim à pergunta anterior, tem havido alguma atividade promovida pela escola, por diretores de turma ou por professores de alguma disciplina destinada a favorecer a integração dos alunos de origens culturais diferentes?
III	Identificação de metodologias de ensino aprendizagem utilizadas na prática-pedagógica do quotidiano	Tentar, a partir das respostas fornecidas, descobrir os hábitos e práticas didático-pedagógicas utilizadas pelo respondente no seu quotidiano; inferir, através das respostas dos próprios inquiridos, o modelo de sistema educativo prevalente em Cabo Verde – <i>monocultural</i> ou <i>multicultural</i> ?	1. Nas sociedades contemporâneas, os contextos de aprendizagem vão sendo cada vez mais formados por uma pluralidade de culturas. No caso de Cabo Verde, como são os ambientes em que trabalha – <i>monoculturais</i> ou <i>multiculturais</i> ? 2. Enquanto professor(a), utiliza as mesmas práticas didático-pedagógicas para todos os alunos, ou utiliza práticas diferentes se tiver alunos de culturas diferentes na sua sala de aula? 3. Tem notado alguma diferença de aprendizagem em função da origem dos alunos (cultural ou outra)? 4. O que significa para si <i>educação intercultural</i> ? 5. O que é que faz a sua Escola para

			<p>promover a <i>educação intercultural</i> nas suas práticas educativas?</p> <p>6. Na sua opinião, como classifica o modelo de ensino praticado em Cabo Verde – <i>monocultural</i> ou <i>intercultural</i>?</p> <p>7. No seu entender, que tipos de desafios são enfrentados por professores cabo-verdianos em matéria de diversidade (cultural ou outra) na sua sala de aula?</p> <p>8. Tem notado algum tipo de preconceito por parte de alunos cabo-verdianos na sua relação com alunos não-cabo-verdianos?</p> <p>9. Haverá, para o professor, algum benefício em trabalhar com alunos de culturas diferentes?</p> <p>10. Acha que o ensino de atitudes e valores deve fazer parte dos planos curriculares cabo-verdianos?</p>
IV	Professores, sua formação e contextos de aprendizagem	<p>Tentar descobrir, através dos próprios professores: se se sentem preparados e capacitados para lidar com alunos em contextos de pluralidade cultural; de que formações necessitam para a supressão de eventuais insuficiências que possam dificultar o cabal desempenho das suas funções em ambientes de aprendizagem diversos.</p>	<p>À semelhança de outros países do mundo, Cabo Verde tem vindo a receber um número crescente de cidadãos estrangeiros, o que acaba por refletir, naturalmente, nas comunidades educativas que têm de acolher uma pluralidade de culturas.</p> <p>1. Acha que a formação inicial dos professores é suficiente para trabalhar com alunos de culturas diferentes?</p> <p>2. Já alguma vez recebeu formação para trabalhar em ambientes multiculturais? Se Sim, qual foi o impacto da formação recebida no exercício da sua profissão?</p> <p>3. Sente-se científica e pedagogicamente preparado(a) para trabalhar em contextos de aprendizagem multiculturais e diversos?</p> <p>4. Enquanto docente, que necessidades formativas pessoais acha que precisam ser superadas para que possa desempenhar com sucesso as suas funções, tendo em conta a diversidade presente na sociedade que o/a rodeia?</p> <p>5. De um modo geral, acha que os professores cabo-verdianos estão preparados para lidar com a situação de multiculturalidade e de diversidade (étnica, cultural, religiosa, linguística, política) na sua sala de aula?</p> <p>6. No seu entender, que necessidades formativas possuem os professores cabo-verdianos para que possam lidar de forma eficaz com contextos de aprendizagem multiculturais e diversos?</p> <p>7. Tem havido algum esforço por parte das autoridades educativas cabo-verdianas no sentido de proporcionar uma formação adequada aos docentes para que possam exercer a sua atividade com qualidade e competência em ambientes multiculturais?</p>

V	Interação Professores/Escola – Pais / Encarregados da Educação	Descobrir de que forma os Professores estabelecem a ligação entre a Escola e os Pais dos Alunos não caboverdianos e os mantêm informados sobre o desempenho dos seus filhos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se tiver (ou se já teve) alunos não caboverdianos, com que frequência tem (ou teve) algum contacto com os seus pais/encarregados de educação? 2. Enquanto professor, de que forma estabelece o contacto com os Pais dos seus alunos de modo a mantê-los informados e a fazê-los sentir-se parte do processo de educação dos seus filhos? 3. Tem tido alguma dificuldade de comunicação na interação com pais de alunos não caboverdianos?
VI	A responsabilidade social da Escola na educação intercultural	Descobrir que estratégias socioculturais e socioeducativas são utilizadas pela Escola para promover a inclusão e a coesão social na sua comunidade educativa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Os pais de alunos não caboverdianos participam de alguma forma em algum órgão social ou de gestão da sua Escola? 2. Em termos de diversidade (de proveniência, socioeconómica, cultural, linguística, política, de género), o que tem feito a sua Escola para promover a inclusão e a coesão social na sua comunidade educativa? 3. Existem conflitos relacionais decorrentes do contacto de alunos de culturas diferentes na sua Escola? 4. Em caso afirmativo, o que faz a Escola para resolver esses conflitos?

Mindelo, 05 de Abril de 2015.

Maria Santos Trigueiros

ANEXO II

Questionário – (Professores do Ensino Secundário caboverdiano)

O meu nome é **Maria Santos Trigueiros** e estou a frequentar um programa de *Doutoramento em Educação*, especialidade *Educação e Interculturalidade*, na Universidade Aberta em Portugal, na modalidade de Ensino à Distância. Este questionário tem como objetivo recolher alguns dados junto de Professores caboverdianos do Ensino Secundário que possam ajudar a melhor perceber o fenómeno da multiculturalidade em contextos de aprendizagem na sociedade cabo-verdiana. Ficaria-lhe muito grata se pudesse dispensar alguns minutos do seu tempo preenchendo o questionário (que é de carácter anónimo). Obrigada pela sua colaboração.

I. Identificação do Respondente

1. Sexo: F ____ M ____ . Idade ____ anos. Nacionalidade _____.
Anos de serviço ____ . Disciplina que leciona _____. Área de formação _____.
Formação pedagógica: Sim ____ Não ____.
2. Grau académico: Bacharel ____ Licenciado ____ Mestre ____ Doutor ____
Outro ____ (Especificar _____).

II. Contexto ensino / aprendizagem

3. Nas suas Turmas, tem tido alunos de outras nacionalidades além da caboverdiana?
Sim ____ Não ____ . Se respondeu sim, exemplifique. (Se respondeu não, passe à pergunta nº 7).

4. Tem havido alguma dificuldade por parte dos seus alunos na realização de tarefas pedagógicas conjuntas devido a interferência de diferenças culturais?
Nunca ____ Raras vezes ____ Algumas vezes ____ Muitas vezes ____.
5. Tem presenciado alguma situação de conflito provocada pela falta de entendimento entre alunos de culturas diferentes presentes na mesma turma?
Nunca ____ Raras vezes ____ Algumas vezes ____ Muitas vezes ____.
6. Se respondeu afirmativamente ao nº 5, o que tem feito, enquanto professor, para resolver essas situações?

7. Do seu conhecimento, existem alunos provenientes de outras culturas na sua Escola, mesmo não sendo seus alunos?
Sim ____ Não ____ Não sei ____ . Se respondeu Sim, indique as nacionalidades.

8. Se respondeu Sim à pergunta nº 7, tem havido alguma atividade / iniciativa promovida pela escola, por diretores de turma ou por professores de alguma disciplina destinada a favorecer a integração dos alunos de origens culturais diferentes?

Sim _____ Não _____ Não sei _____. Se respondeu Sim, favor explicitar.

III. Metodologias de ensino e práticas pedagógicas

9. Nas sociedades contemporâneas, os contextos de aprendizagem vão sendo cada vez mais formados por uma pluralidade de culturas e de proveniências. No caso de Cabo Verde, como são os ambientes em que trabalha?

Monoculturais (formados por alunos portadores de uma única cultura) _____ *Multiculturais* (formados por alunos portadores de mais de uma cultura) _____. Favor comentar a sua resposta.

10. Enquanto professor, utiliza as mesmas práticas didático-pedagógicas para todos os alunos, ou utiliza práticas diferentes se tiver alunos de culturas diferentes na mesma sala de aula?

11. Tem notado alguma diferença de aprendizagem em função da origem dos alunos (cultural ou outra)?
Sim _____ Não _____. Comente a sua resposta.

12. O que significa para si *educação intercultural*?

13. O que faz a sua Escola para promover a *educação intercultural* nas suas práticas educativas?

14. Na sua opinião, como classifica o modelo de ensino praticado em Cabo Verde?

Monocultural (sistema uniforme para todos os alunos) _____ *Intercultural* (tem em conta a diversidade cultural dos alunos nas políticas educativas concebidas e nas suas práticas efetivas) _____. Favor justificar a sua resposta.

15. No seu entender, que tipos de desafios são enfrentados por professores caboverdianos em matéria de diversidade (cultural ou outra) na sua sala de aulas?

16. Tem notado algum tipo de preconceito por parte de alunos caboverdianos na sua relação com alunos não-caboverdianos na sua Escola?

Sim _____ Não _____ Não sei _____. Comente a sua resposta.

17. Haverá, para o professor, algum benefício em trabalhar com alunos de culturas diferentes?

Sim _____ Não _____ Não sei _____. Favor explicitar.

18. Acha que o ensino de atitudes e valores deve fazer parte dos planos curriculares caboverdianos?

Sim _____ Não _____ Não sei _____. Comente a sua resposta.

IV. Professores e contextos de aprendizagem multiculturais

19. À semelhança de outros países do mundo, Cabo Verde tem vindo a receber um número crescente de cidadãos estrangeiros, o que acaba por refletir, naturalmente, nas comunidades educativas que têm de acolher uma pluralidade de culturas. Acha que a formação inicial dos professores é suficiente para trabalhar com alunos de culturas diferentes?

Sim _____ Não _____ Não sei _____.

20. Já alguma vez recebeu formação para trabalhar em ambientes multiculturais?

Sim _____ Não _____. Se respondeu Sim, qual foi o impacto da formação recebida no exercício da sua profissão.

21. Sente-se científica e pedagogicamente preparado(a) para trabalhar em contextos de aprendizagem multiculturais e diversos?

Sim _____ Não _____ Não sei _____.

22. Enquanto docente, que necessidades formativas pessoais acha que precisam ser superadas para que possa desempenhar com sucesso as suas funções tendo em conta a diversidade presente na sociedade que o/a rodeia?

23. De um modo geral, acha que os professores caboverdianos estão preparados para lidar com a situação de multiculturalidade e de diversidade (étnica, cultural, religiosa, linguística, política) na sua sala de aula?

Sim _____ Não _____ Não sei _____.

24. No seu entender, que necessidades formativas possuem os professores caboverdianos para que possam lidar de forma eficaz com contextos de aprendizagem multiculturais e diversos?

25. Tem havido algum esforço por parte das autoridades educativas caboverdianas no sentido de proporcionar uma formação adequada aos docentes para que possam exercer a sua atividade com qualidade e competência em ambientes multiculturais?

Sim _____ Não _____ Em parte _____. Comente a sua resposta.

26. Acha que os planos curriculares caboverdianos já contemplam em si questões ligadas à educação multi/intercultural?

Sim _____ Não _____ Não sei _____.

V. Interação Professores/Escola – Pais / Encarregados da Educação

27. Se tiver (ou se já teve) alunos não caboverdianos, com que frequência tem (ou teve) algum contacto com os seus pais/encarregados de educação?

Nunca _____ Raras vezes _____ Algumas vezes _____ Muitas vezes _____.

Não tenho e nunca tive alunos não caboverdianos _____.

28. Enquanto professor, de que forma estabelece o contacto com os Pais dos seus alunos de modo a mantê-los informados e a fazê-los sentir-se parte do processo de educação dos seus filhos? (Pode assinalar mais de uma opção).

- a) Envia mensagens verbais pelos filhos _____
- b) Envia mensagens de correio através da Escola _____
- c) Faz chamadas telefónicas a partir da Escola _____
- d) Promove encontros periódicos com os Pais _____
- e) Só são chamados em situação de conflito _____

29. Tem tido alguma dificuldade de comunicação na interação com pais de alunos não caboverdianos?

Nunca _____ Raras vezes _____ Algumas vezes _____ Muitas vezes _____.

Não tenho tido essa experiência. _____

VI. A Responsabilidade Social da Escola

30. Os pais de alunos não cabo-verdianos participam de alguma forma em algum órgão social ou de gestão da sua Escola?

Sim _____ Não _____ Não sei _____. Se sim, qual?

31. Em termos de diversidade (de proveniência, socioeconómica, cultural, linguística, política, de género), o que tem feito a sua Escola para promover a inclusão e a coesão social na sua comunidade educativa?

32. Existem conflitos relacionais decorrentes do contacto de alunos de culturas diferentes na sua Escola?

Nunca _____ Raras vezes _____ Algumas vezes _____ Muitas vezes _____.

Não existe a situação de multiculturalidade na minha Escola _____.

33. Caso existam conflitos do tipo acima referido, o que faz a Escola para os resolver?

Muito obrigada pela sua colaboração. Votos de um Bom Ano!

Maria Santos Trigueiros

05 de Abril de 2015

ANEXO III

Guião de Entrevista – (Diretores de Escolas Secundárias Caboverdianas)

O objetivo subjacente à entrevista é o de recolher dados junto dos Diretores das Escolas Secundárias Caboverdianas, ensino público, onde será aplicado um questionário aos professores, na linha dos objetivos deste trabalho de investigação na área da educação intercultural. A entrevista destina-se a um total de três Diretores de escola como forma de obter dados que permitam fazer não apenas a caracterização da escola, mas ainda ter uma visão da problemática da multiculturalidade no sistema de ensino cabo-verdiano, sob perspetivas diferentes, e poder assim comparar dados recolhidos junto das diversas fontes utilizadas (numa amostragem intencional).

Este guião é constituído por 6 secções como se pode constatar na tabela que se segue.

Tempo previsto para a entrevista: 65 minutos

Secção	Tópicos	Objetivos	Questões	Tempo Previsto
I	Caracterização da Escola	Obter dados sobre a dimensão física e temporal do estabelecimento de ensino	1. Quando é que foi criada a vossa Escola? 2. Em termos de infraestruturas, quantas salas de aulas possui? 3. E quanto a laboratórios, possuem algum? 4. Possuem algum espaço destinado a atividades extracurriculares?	10m
II	Composição da comunidade educativa	Conhecer a dimensão da comunidade educativa: População discente; População docente; Funcionários	1. Em relação ao corpo discente, quantos alunos frequentam a Escola neste ano letivo? 2. Como é que estão distribuídos em termos de níveis de ensino? 3. E quanto a professores, qual é o número de docentes em exercício de funções? 4. Tem alguma ideia da sua distribuição por sexo? 5. Quantos funcionários não docentes tem a Escola?	10m
III	Caracterização da população discente	Saber se a escola tem na sua comunidade alunos não-cabo-verdianos e desde quando começou a receber alunos de outras culturas	1. Existem na vossa Escola alunos de outras nacionalidades que não a cabo-verdiana? 2. Desde quando é que começaram a receber alunos estrangeiros? 3. Que nacionalidades têm esses alunos? 4. Qual é a nacionalidade estrangeira com maior presença na Escola? 5. Como tem sido o aproveitamento desses alunos?	10m
		Saber se a Escola	1. Como é a relação entre a Escola e a	

IV	Relação Escola/Família (não-cabo-verdiana)	tem alguma política de aproximação às Famílias dos alunos não-cabo-verdianos	Família dos alunos não-cabo-verdianos? 2. De que forma essas Famílias acompanham a educação dos seus filhos? 3. Tem notado algum tipo de preconceito na vossa comunidade em relação a alunos de origem estrangeira?	10m
V	Posição da Escola perante o fenómeno do multiculturalismo	Tentar descobrir se existe alguma política de educação intercultural da iniciativa da Escola	1. Como é que a Escola encara a presença de alunos estrangeiros no vosso meio? 2. Acha que a Escola está preparada para lidar com essa nova realidade presente nas sociedades hoje – o <i>multiculturalismo</i> ? 3. Que atividades são realizadas pela vossa Escola para promover a inclusão dos alunos de origens culturais diferentes?	10m
VI	Políticas educativas nacionais no contexto do multiculturalismo	Tentar descobrir se já existem políticas educativas nacionais que contemplem a sua conceção o fenómeno do multiculturalismo presente na sociedade cabo-verdiana	1. Será que se pode falar de um modelo de <i>educação intercultural</i> no sistema de ensino cabo-verdiano? 2. Tem havido alguma formação específica, inscrita nas políticas educativas nacionais, destinada à promoção da <i>educação intercultural</i> nas escolas? 3. Acha que os vossos professores estão preparados para lidar com a problemática do multiculturalismo e da diversidade no seu ambiente de aprendizagem. 4. Têm recebido alguma formação nesse sentido? 4. E os planos curriculares, já abordam de alguma forma a questão da multiculturalidade? 5. <i>Que desafios</i> ou que problemas tem enfrentado a Escola perante o fenómeno do multiculturalismo no seu seio?	15m

Maria Santos Trigueiros

10 de Abril de 2015

ANEXO IV

Entrevista (a Diretores de Escolas Secundárias Caboverdianas)

O objetivo desta entrevista é o de recolher dados junto dos Diretores das Escolas Secundárias Caboverdianas onde será aplicado um questionário a um número de professores, conforme autorização previamente solicitada, na linha dos objetivos deste trabalho de investigação na área da educação intercultural. Agradeço antecipadamente a disponibilidade e colaboração dos entrevistados, ao mesmo tempo que garanto a preservação da identidade das Escolas e dos participantes quanto às questões aqui colocadas.

I. Caracterização da Escola

1. Quando é que foi criada a vossa Escola?
2. Em termos de infraestruturas, quantas salas de aulas possui?
3. E quanto a laboratórios, possuem algum?
4. Possuem algum espaço destinado a atividades extracurriculares?

II. Composição da Comunidade Educativa

5. Em relação ao corpo discente, quantos alunos frequentam a Escola neste ano letivo?
6. Como é que estão distribuídos em termos de níveis de ensino?
7. E quanto a professores, qual é o número de docentes em exercício de funções?
8. Tem alguma ideia da sua distribuição por sexo?
9. Quantos funcionários não-docentes tem a Escola?

III. Caracterização da população discente

10. Existem na vossa Escola alunos de outras nacionalidades que não a caboverdiana?
11. Desde quando é que começaram a receber alunos estrangeiros?
12. Que nacionalidades têm esses alunos?
13. Qual é a nacionalidade estrangeira com maior presença na Escola?
14. Como tem sido o aproveitamento desses alunos?

IV. Relação Escola/Família (não-caboverdiana)

15. Como é a relação entre a Escola e a Família dos alunos não-caboverdianos?
16. De que forma as Famílias acompanham a educação dos seus filhos?
17. Tem notado algum tipo de preconceito na vossa comunidade em relação a alunos de origem estrangeira?

V. Posição da Escola perante o fenómeno do multiculturalismo

18. Como é que a Escola encara a presença de alunos estrangeiros no vosso meio?
19. Acha que a Escola está preparada para lidar com essa nova realidade presente nas sociedades hoje – *o multiculturalismo*?
20. Que atividades são realizadas pela vossa Escola para promover a inclusão dos alunos de origens culturais diferentes?

VI. Políticas Educativas Nacionais face ao multiculturalismo

21. No vosso entender, será que se pode falar de um modelo de *educação intercultural* no sistema de ensino cabo-verdiano?
22. Tem havido alguma formação específica, inscrita nas políticas educativas nacionais, destinada à promoção da *educação intercultural*?
23. Acha que os vossos professores estão científica e pedagogicamente preparados para lidar com a problemática do multiculturalismo e da diversidade na sua sala de aula?
24. Têm recebido alguma formação nesse sentido?
25. E os planos curriculares, já abordam de alguma forma a questão do multiculturalismo?
26. Que desafios ou que problemas tem enfrentado a Escola perante o fenómeno do multiculturalismo na sua comunidade?

Muito obrigada pela sua valiosa colaboração.

Bem-Haja!

Maria Santos Trigueiros

10 de Abril de 2015