



Universidade Aberta

Mestrado em Relações Interculturais

A Escola e a Diversidade
Étnica e Cultural

Catarina Eufémia Ferreira da Rocha

Dissertação de Mestrado

Orientação de Professor Doutor Félix Neto

Porto, 2006

Universidade Aberta
Mestrado em Relações Interculturais

A Escola e a Diversidade
Étnica e Cultural

Catarina Eufémia Ferreira da Rocha

Dissertação apresentada à Universidade Aberta, no âmbito
do Mestrado em Relações Interculturais, sob a orientação de
Professor Doutor Félix Fernando Monteiro Neto

Porto, 2006

**“Para que a criança possa assimilar a cultura da escola,
é necessário que a escola consiga assimilar a cultura da criança.”**

B. Bernestein

(in Diálogo Entreculturas, n.º 18, 1996:2)

AGRADECIMENTOS

O meu agradecimento para todos que de uma forma directa ou indirecta contribuíram para a concretização deste projecto:

Ao Professor Doutor Félix Neto pela sua disponibilidade e apoio quer na orientação científica deste trabalho de investigação, quer no incentivo para a realização do mesmo, ajuda e disponibilidade.

Aos professores que se disponibilizaram a preencher o inquérito e pela sua simpatia e compreensão.

Aos alunos que participaram com empenho e interesse nos projectos que foram sendo desenvolvidos na sala de aula.

À mestranda Ana Reis pelos momentos de apoio e amizade ao longo deste processo de investigação e pela camaradagem.

Aos colegas que sempre incentivaram e estimularam quer nos momentos de ânimo pessoal, mas também nos de angústia face às contrariedades e obstáculos que foram surgindo.

Aos funcionários da Universidade Aberta, designadamente os que exercem funções na portaria, serviços administrativos e no Centro de Documentação pela colaboração prestada.

Aos meus familiares pelos momentos de compreensão, encorajamento e incentivo que sempre foram apoiando os meus projectos pessoais e opções que fui fazendo.

RESUMO

Vivemos numa época caracterizada pela globalização e pelas migrações internacionais em que as sociedades se caracterizam como multiculturais. Com esta mobilização de diferentes grupos étnico-culturais há relações que se estabelecem entre os autóctones e os migrantes que são factor de enriquecimento mútuo, mas que também podem originar sentimentos de intolerância, discriminação, preconceito, racismo, xenofobia e nacionalismo que fomentam a exclusão social destes indivíduos.

Este trabalho de investigação procura evidenciar o papel da escola na promoção de valores de tolerância, solidariedade, cooperação e respeito pela diferença, procurando contribuir para a existência de justiça social. Pretendemos sensibilizar para a promoção da educação inter/multicultural na escola, em que defendemos que o professor necessita de reconhecer e valorizar todas as culturas em presença e dinamizar actividades no âmbito da educação para a cidadania.

O trabalho de investigação empírica desenvolvido no presente estudo tem por objectivo verificar se existem diferentes tipos de professor: treinador e instrutor, bem como descrever e analisar se as atitudes destes docentes se diferenciam face à diversidade e à tolerância, tentando averiguar a influência da formação em educação intercultural nestas atitudes.

Tendo em conta que a formação de professores é um meio para sensibilizar os docentes para a dinamização de práticas interculturais, propomos uma acção de formação contínua neste âmbito. Consideramos importante a troca de experiências, pelo que descrevemos algumas actividades de intervenção educativa realizadas com uma turma de terceiro ano de escolaridade no âmbito do projecto “Respeitar a diversidade na era da interculturalidade”.

ABSTRACT

We live in a time characterized for globalization and international migrations in wich societies are designed as multicultural. With this mobilization of different ethnic-cultural groups there are relationships settle down bethin the autochthonous and migrants that are factor of mutual enrichment, but it also can originate intolerance feelings, discrimination, prejudice, racism, xenophobia and nationalism that foment social exclusion of these individuals.

This investigation work seeks to stand out the school part in the promotion of values of tolerance, solidarity, cooperation and respect for the difference, trying to contribute for the existence of social justice. We wish to sensitize to the promotion of the inter/multicultural education in school, in wich we defend that the teatcher needs to reconize and value all cultures in presence and conduct activities in the bounds of education for citizenship.

The work of empiric investigation developed in the present study has for aim to verify if there are different teatcher types: trainer and instructor, as well as describe and analyze if the attitudes of these teachers differs in view of diversity and tolerance, trying to discover the influence of the formation in intercultural education in these attitudes.

Having in account that the teachers' formation is a middle to sensitize teacher to conduct intercultural practises, we propose an teacher-training programme in this extent. We consider important the change of experiences, and for that we describe some activities of educational intervention accomplished with a group of a third grade in the bounds of the project "Respect the diversity in the era of intercultural".

RÉSUMÉ

Nous vivons à une époque caractérisée par la globalisation et par les migrations internationales où les sociétés se designent multiculturelles. Avec cette mobilisation de différents groupes étnico-culturels des relations s'établissent entre les autoctones et les migrants qui sont facteur d'enrichissement mutuel, mais qui peuvent aussi originer des sentiments d'intolérance, discrimination, préconçu, racisme, xénophobie et nationalisme qui fomentent l'exclusion sociale des ces individus.

Ce travail d'investigation prétend mettre en évidence le rôle de l'école dans la promotion des valeurs de tolérance, solidarité, coopération et respect pour la différence, en contribuant à l'existence de justice sociale. Nous prétendons sensibiliser à la promotion de l'éducation inter/multiculturelle à l'école, où nous défendons que le professeur à besoin de reconnaître et valoriser toutes les cultures présentes et dynamiser des activités en vue de l'éducation de la citoyenneté.

Le travail d'investigation empirique développé dans cette étude à comme objectif vérifier s'il existe des différents types de professeurs: entraîneur ou instructeur, ainsi que décrire et analyser si les attitudes de ces enseignants se différencient face à la diversité et la tolérance, en essayant de découvrir l'influence de la formation en éducation interculturelle dans ces attitudes.

En tenant en compte que la formation des professeurs est un moyen de sensibiliser les enseignants à la dynamisation des pratiques interculturelles, nous proposons une action de formation continue dans cette sphère. Nous considérons important l'échange d'expérience, ainsi nous décrivons quelques activités d'intervention éducative réalisées dans une classe de troisième année de scolarité à l'abri du projet "Respecter la diversité dans l'ère de l'interculturalité".

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	17
PARTE I – Enquadramento Teórico.....	22
CAPÍTULO I – Escolas e Sociedades Multiculturais.....	23
1. Globalização e Migrações Internacionais.....	23
2. Portugal, País de Emigração e de Imigração.....	25
2.1. Emigração.....	26
2.2. Imigração.....	29
3. Sociedades Multiculturais – As Migrações e o Contacto Entre Culturas.....	31
4. A Escola e a Diversidade Étnico-cultural.....	36
4.1. Evolução da Educação Monocultural à Educação Multicultural e Intercultural.....	38
4.2. Medidas de Intervenção Políticas em Portugal.....	45
4.3. Projectos de Interculturalidade.....	47
4.4. A Escola na Era da Interculturalidade.....	54
4.4.1. Alunos de Diferentes Grupos Culturais e Nacionalidade no Sistema Educativo Português.....	55
4.4.2. A Diversidade Linguística na Escola.....	56
4.4.3. Linguagem, Cultura e Escola.....	58
4.4.4. A Educação Inter/multicultural Face à Diversidade.....	59
CAPÍTULO II – Diferenciação pedagógica: medida exequível ou demagógica.....	64
1. O poder institucionalizado e o papel do professorado.....	64
2. Atitudes dos professores.....	68
2.1. Relações Interculturais – Aceitação da diferença.....	69
2.1.1. Professor monocultural versus Professor inter/multicultural...71	
3. Práticas pedagógicas.....	76

CAPÍTULO III – Face à diversidade há que inovar e formar para a interculturalidade.....	83
1. Modelos de formação.....	83
1.1. Formação inicial de professores.....	84
1.2. Formação contínua de professores.....	85
2. Formação para a interculturalidade.....	86
PARTE II – Investigação Empírica.....	91
CAPÍTULO IV – Objectivo da Investigação.....	92
1. Problemática de Investigação.....	92
2. Relevância do Estudo.....	93
4. Objectivos da Investigação.....	94
5. Questões e Hipóteses de Investigação.....	95
CAPÍTULO V – Metodologia.....	98
1. Plano de Investigação.....	98
2. Técnicas e Instrumentos de Pesquisa.....	99
3. Caracterização da amostra.....	101
4. Procedimentos.....	104
CAPÍTULO VI – Análise dos Resultados.....	106
1. Caracterização profissional dos professores inquiridos.....	106
2. Formação no âmbito da educação intercultural.....	107
3. Caracterização do contexto escolar.....	109
4. Considerações sobre Centros de Formação de Associação de Escolas..	114
5. Formação dos professores.....	117
6. Professor treinador e professor instrutor.....	123
7. A Escala de Tolerância.....	129
8. Atitudes dos professores do 1.º ciclo do ensino básico face à diversidade e à formação em educação intercultural.....	130

9. A relação entre os diferentes tipos de professor: treinador e instrutor e as atitudes destes relativamente à diversidade, a tolerância e a formação em interculturalidade.....	132
10. Características pessoais e profissionais dos professores em função das escalas tolerância, atitudes face à diversidade e formação em interculturalidade.....	134
11. Formação no âmbito da interculturalidade.....	140
12. Integração de crianças de diferentes grupos étnico-culturais nas escolas.....	141
13. Implicações deste estudo – Considerações finais.....	146
PARTE III – Plano de Acção de Formação Contínua em Educação Intercultural e Intervenção Educativa.....	149
CAPÍTULO VII – Plano de Acção de Formação Contínua em Educação Intercultural.....	150
1. Designação da acção de formação.....	150
2. Razões justificativas da acção: problemas/necessidades de formação identificados.....	150
3. Destinatários da acção.....	150
4. Efeitos a produzir: mudanças de práticas, procedimentos ou materiais didácticos.....	151
5. Conteúdo da acção.....	152
6. Metodologia de realização da acção.....	153
7. Calendarização.....	155
8. Regime de avaliação dos formandos.....	155
9. Forma de avaliação da acção.....	155
10. Bibliografia fundamental.....	155
CAPÍTULO VIII – Intervenção educativa.....	157
1. Projecto de intervenção: “Respeitar a diversidade na era da interculturalidade”.....	157

2. Introdução.....	157
3. Problemática.....	157
4. Justificação teórica.....	158
4.1. Importância do projecto.....	159
4.2. Centro de interesse: “Diversidade étnica e cultural”.....	160
4.3. O papel da comunidade educativa.....	160
4.4. A ideia nuclear: “Respeitar a diversidade na era da interculturalidade”.....	161
5. Modo de investigação.....	161
6. Objectivos.....	162
7. Meios de intervenção.....	162
7.1. Actividades propostas.....	163
7.2. Recursos.....	164
8. Meios de avaliação.....	164
9. Caracterização do meio.....	164
10. Caracterização da turma.....	165
11. Actividades desenvolvidas.....	166
12. Reflexão.....	178
Conclusão.....	181
Referências Bibliográficas.....	190
Anexos.....	208

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos professores respondentes por sexo.....	102
Gráfico 2 – Distribuição dos professores respondentes por escalões etários.....	103
Gráfico 3 – Distribuição dos professores respondentes por vivência como emigrante.....	103
Gráfico 4 – Período de vivência no estrangeiro.....	104
Gráfico 5 – Distribuição dos professores respondentes por experiência de leccionação a crianças de diferentes grupos étnico-culturais.....	104
Gráfico 6 – Distribuição dos professores respondentes por nível de habilitação.....	106
Gráfico 7 – Distribuição dos professores respondentes por situação profissional.....	107
Gráfico 8 – Distribuição dos professores respondentes por tempo de serviço.....	107
Gráfico 9 – Formação no âmbito da educação intercultural.....	108
Gráfico 10 – Os professores inquiridos e a formação no âmbito da educação intercultural.....	108
Gráfico 11 – Existência de alunos de diferentes grupos étnico-culturais na Escola.....	109
Gráfico 12 – Apoio de técnicos especializados a alunos de diferentes grupos étnico-culturais.....	110

Gráfico 13 – Participação dos pais dos alunos de diferentes grupos étnico-culturais nas actividades promovidas pela Escola.....	110
Gráfico 14 – Projecto Educativo de Escola/Agrupamento aborda a interculturalidade.....	111
Gráfico 15 – Projecto de carácter Inter/Multicultural na Escola.....	112
Gráfico 16 – Existência de Biblioteca Escolar.....	112
Gráfico 17 – Existência de bibliografia sobre diferentes culturas.....	113
Gráfico 18 – Identificação do tipo de recursos materiais existentes sobre diferentes culturas.....	113
Gráfico 19 – Identificação dos factores que contribuíram para a não existência de recursos materiais sobre diferentes culturas.....	114
Gráfico 20 – Distribuição dos professores inquiridos face ao Centro de Formação da área geográfica da Escola.....	115
Gráfico 21 – Escola/Agrupamento propõe acções ao Centro de Formação.....	115
Gráfico 22 – Centro de Formação baseia-se nas propostas de Escola/Agrupamento.....	116
Gráfico 23 – Plano de Formação contempla acções no domínio da interculturalidade.....	116
Gráfico 24 – Modalidades de formação que os professores inquiridos frequentam.....	117
Gráfico 25 – Áreas de formação que os inquiridos frequentaram.....	118

Gráfico 26 – Áreas de interesse dos professores inquiridos enquanto formandos.....	119
Gráfico 27 – Motivações para a escolha de uma acção de formação.....	119
Gráfico 28 – Factores que implicaram a não participação dos professores em acções de formação no âmbito da interculturalidade.....	120
Gráfico 29 – Avaliação discriminada da formação em educação intercultural pelos professores inquiridos.....	121
Gráfico 30 – Avaliação sintetizada da formação em educação intercultural pelos professores inquiridos.....	121
Gráfico 31 – Interesse em frequentar acções no domínio da interculturalidade..	121
Gráfico 32 – Centro de Formação privilegiado para a realização de acções de formação contínua.....	122
Gráfico 33 – Professores estão suficientemente preparados científica e pedagogicamente para trabalhar com crianças de grupos diferenciados.....	141
Gráfico 34 – Professores têm conhecimento de legislação e programas no âmbito da interculturalidade.....	141

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Contribuição factorial dos itens de tipos de professores.....	124
Quadro 2 – Perfil dos professores treinador e instrutor em função da idade.....	125
Quadro 3 – Perfil dos professores treinador e instrutor em função do tempo de serviço.....	125
Quadro 4 – Perfil dos professores treinador e instrutor em função da situação profissional.....	126
Quadro 5 – Categoria profissional e os professores treinador e instrutor.....	126
Quadro 6 – Os professores treinador e instrutor e os alunos de diferentes grupos étnico-culturais.....	127
Quadro 7 – Os professores treinador e instrutor e a formação em educação intercultural.....	128
Quadro 8 – Itens da Escala de Tolerância.....	129
Quadro 9 – Contribuição factorial dos itens das atitudes e formação dos professores do 1.º ciclo em relação à diversidade.....	131
Quadro 10 – Correlação entre os dois tipos de professor: treinador e instrutor, a tolerância, as atitudes em relação à diversidade e a formação em interculturalidade.....	132
Quadro 11 – Atitudes dos professores em função da idade.....	135
Quadro 12 – Atitudes dos professores em função do tempo de serviço.....	135

Quadro 13 – Atitudes dos professores em função da situação profissional.....136

Quadro 14 – Categoria profissional e atitudes dos professores.....137

Quadro 15 – Atitudes dos professores e os alunos de diferentes grupos étnico-culturais.....138

Quadro 16 – Atitudes dos professores e a formação em educação intercultural.139

INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, e mais precisamente nas nossas escolas, confrontamo-nos com a diversidade étnica, linguística e social dos alunos pelo que urge fomentar práticas de ensino vocacionadas para o desenvolvimento de valores de solidariedade e promover a tolerância e, dessa forma, procurar combater o racismo, xenofobia, intolerância e exclusão social. A diversidade deverá ser encarada como uma fonte de desenvolvimento e enriquecimento mútuo, incrementando o respeito pelos outros e a compreensão mútua.

Peres (2000:28) adverte que “Fala-se da educação para os valores, para os direitos humanos e igualdade de oportunidades, tolerância e convivência, para a paz, educação inter/multicultural, educação ambiental, educação anti-racista... porém, o nosso dia-a-dia está confrontado com manifestações de intolerância, marginalização, estereótipos, preconceitos, racismo, xenofobia na escola e na sociedade.”.

O primeiro capítulo abordará esta temática muito actual e do interesse de todos nós, em que pretender-se-á que o leitor tome consciência da emergência das sociedades multiculturais e do papel da escola na formação de cidadãos conscientes, intervenientes e participativos nos problemas que afectam a nossa sociedade. É necessário informar os cidadãos e procurar obter a sua compreensão e ajuda, porque como diz a velha canção “...tu sozinho não és nada, juntos temos o mundo na mão”.

Neste capítulo será abordado um primeiro ponto referente à globalização e às migrações internacionais que se têm evidenciado nas últimas décadas.

Centralizando o estudo em Portugal parece-nos oportuno reflectir num segundo momento sobre os fenómenos de emigração e imigração que têm ocasionado mudanças na concepção da sociedade portuguesa que concebida como um grupo homogéneo apresenta-se, actualmente, como multicultural.

Como referimos a sociedade portuguesa evidencia-se pela diversidade existente decorrente das migrações e do contacto entre culturas, pelo que reflectiremos sobre esta temática num terceiro ponto.

“A crescente mobilidade das populações inter-continentes, o afluxo a Portugal de cidadãos de origem africana dos PALOP's, o facto de sermos um Estado-

membro de organizações internacionais, a integração de Portugal na União Europeia, a permeabilidade de fronteiras entre os países comunitários, o desejo de desenvolver uma mentalidade democrática e o espírito do chamado "cidadão europeu" têm vindo a colocar novos desafios ao sistema educativo e ao currículo" (Leite, 2002:285).

Como professores que somos acreditamos que a escola é uma entidade que tem responsabilidade em educar os seus alunos e formá-los para a integração na sociedade. Propomo-nos num quarto momento a analisar as respostas da escola face à diversidade étnica e cultural, adoptando uma perspectiva histórica: a evolução da educação monocultural à educação inter/multicultural; as medidas de intervenção políticas em Portugal; os contributos de diversas entidades ao nível da dinamização de projectos de interculturalidade e a forma como a escola actua na era da interculturalidade ao nível da integração de alunos de diferentes grupos culturais e nacionalidades no sistema educativo português, a diversidade linguística na escola, a conexão entre linguagem, cultura e escola e o papel da educação inter/multicultural face à diversidade.

Concordamos com Martins (1998:187) quando refere que "O "interculturalismo" deverá ser entendido, por um lado, como interacção, reciprocidade, intercâmbio, a abertura, a aproximação, a convivência e solidariedade efectiva e, por outro lado, o reconhecimento de valores, modos de vida, costumes, representações simbólicas na mesma cultura ou entre culturas diferentes."

Referimo-nos a educação inter/multicultural tendo em conta que os autores anglo-saxónicos utilizam a terminologia "multicultural", enquanto que os francófonos usam o termo "intercultural".

No segundo capítulo abordar-se-á a questão da diferenciação pedagógica e perspectivamos se esta surge como uma medida exequível ou demagógica. Neste capítulo serão abordadas e analisadas as seguintes temáticas: o poder institucionalizado e o papel do professorado; as atitudes dos professores relativamente à aceitação da diferença; e os diferentes tipos de professor existentes, nomeadamente professor monocultural e professor inter/multicultural; bem como faremos referência às práticas pedagógicas dinamizadas, sendo que

procuraremos evidenciar a necessidade da emergência da pedagogia intercultural.

Pereira (2004:11-12) alerta para o facto de que “Apesar de o discurso multiculturalista ter influenciado fortemente a legislação escolar e as políticas educativas, continua a haver um enorme hiato entre a retórica e a prática. Tal hiato deve-se, sobretudo, a um insuficiente e ineficaz sistema de formação contínua de professores, o qual não tem dado o relevo adequado a uma problemática tão importante e necessária, impedindo ou dificultando o acesso de muitos professores, nomeadamente os mais antigos, a informações, conhecimentos e competências no âmbito da educação multicultural.”.

No terceiro capítulo debruçar-se-á sobre a questão de que face à diversidade há que inovar e formar para a interculturalidade. Neste capítulo serão identificados os modelos de formação, designadamente de formação inicial e formação contínua de professores e sensibilizaremos para a importância da formação para a interculturalidade.

Pereira (2004:12) adverte que a “formação deve centrar-se, não apenas no acesso à informação e ao conhecimento sobre teorias, modelos e estratégias de educação multicultural, mas também no desenvolvimento de atitudes e valores que tornem os professores sensíveis face aos preconceitos, aos estereótipos, às injustiças, ao racismo e à discriminação”.

Na segunda parte deste trabalho será desenvolvido o enquadramento prático que abrange a investigação empírica tendo em vista proceder a um levantamento das opiniões dos professores do 1.º ciclo acerca das suas atitudes perante a diversidade, da necessidade de formação em educação intercultural e perceber como a escola contribui para a integração de alunos de diferentes grupos étnico-culturais. Realizaremos o trabalho empírico com base nos resultados obtidos a partir de um inquérito por questionário, distribuído a professores do 1.º ciclo a exercer funções docentes em escolas pertencentes aos concelhos de Santa Maria da Feira e Vila Nova de Gaia, que está estruturado em cinco blocos: identificação – dados pessoais e profissionais; caracterização do contexto escolar; prática docente – definição de bom professor; diversidade étnico-cultural na escola e formação de professores; posicionamento face à diversidade e à formação em educação intercultural.

No quarto capítulo procederemos à identificação dos objectivos da investigação, sendo que no quinto capítulo abordar-se-á a metodologia e a caracterização da amostra definida para este estudo. No sexto capítulo serão analisados os resultados deste trabalho de investigação.

Os principais objectivos deste estudo empírico são verificar se existem dois tipos de professor treinador e instrutor que se distinguem pelas suas práticas educativas, sendo o primeiro mais inter/multicultural, enquanto que o segundo provavelmente estará associado às práticas monoculturais; identificar as atitudes dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico face à diversidade de alunos de diferentes grupos étnico-culturais que frequentam a escola e se estas atitudes se diferenciam de acordo com algumas variáveis independentes; e percepcionar o papel da formação em educação intercultural para a mudança de metodologias e estratégias educativas que fomentem a valorização da diversidade cultural.

A terceira parte diz respeito a uma proposta de acção de formação contínua em educação intercultural, em que também contempla a descrição de práticas de intervenção educativa desenvolvidas com uma turma do terceiro ano de escolaridade.

No sétimo capítulo será descrito o plano de acção de formação contínua em educação intercultural com uma proposta de formação de professores em contextos multiculturais.

Seguindo o princípio de que devemos pensar globalmente e agir localmente, o oitavo capítulo abordará uma proposta de intervenção educativa com uma turma do 3.º ano da Escola do Ensino Básico – 1º Ciclo / Jardim de Infância de Espinho n.º 2, visto que considerámos propício abordar uma temática que se evidencia relevante nesta comunidade educativa, dado que há vários grupos culturais em presença. Neste capítulo serão referidas práticas de intervenção educativa desenvolvidas em que se procurou diversificar estratégias educativas e dispositivos pedagógicos, e mesmo criar novos materiais educativos fomentando a valorização das diferentes formas de expressão cultural de crianças de diferentes grupos étnico-culturais, com vista à promoção dos desenvolvimento pessoal e social dos alunos, procurando desenvolver uma educação para a cidadania.

Tendo em conta que para que as crianças sintam a natureza dos problemas, é necessário que interiorizem os problemas com que actualmente nos defrontamos, e que para atingir esse objectivo temos de fazer uma ligação com aquilo que elas conhecem, optámos por escolher um tema que as atinge directamente, dado que, elas contactam diariamente com crianças de diferentes grupos étnicos e culturais, pretendemos desta forma evidenciar que a presença de alunos com proveniências culturais e linguísticas diferentes é um factor de enriquecimento mútuo quer para estas crianças quer para os alunos ditos “autóctones” sendo que estas actividades são facilitadoras do desenvolvimento dos valores da tolerância, da solidariedade, da cooperação e do respeito pela diferença.

Tendo consciência de que o papel da educação deverá ser dar conhecimentos muito gerais, abrangendo uma visão resumida de ciências sociais, naturais e humanísticas, transmitindo assim luzes sobre a interacção entre os recursos naturais e humanos, entre o desenvolvimento e o ambiente. Consequentemente, concebemos um projecto de intervenção junto dos alunos, professores e restante comunidade educativa no sentido de motivar os primeiros pelas actividades desenvolvidas na escola e levá-los a (re)conhecer as diferentes culturas em presença na comunidade educativa e neste âmbito, surgiu o projecto “Respeitar a diversidade na era da interculturalidade”, pois consideramos importante que se desenvolvam actividades que sensibilizem para uma maior consciencialização da diversidade étnica e cultural existente para a aceitação das diferenças e tolerância.

Leite (2002:35) indica que “É nos primeiros anos de escolaridade que o sistema educativo mais tem penalizado as crianças oriundas de grupos sociais pouco escolarizados e desfavorecidos e é também ao nível deste primeiro ciclo de ensino que menos investimentos têm sido feitos na formação de professores.”.

PARTE I – Enquadramento Teórico

CAPÍTULO I

Escolas e Sociedades Multiculturais

1. Globalização e Migrações Internacionais

Parafraseando Rocher (2001, in Leandro, 2001:142) diremos que esta é “a era da globalização hodierna, em que se incentiva fortemente a circulação dos capitais, dos bens, da informação e até de certas formas de cultura e de normas jurídicas”.

A globalização tem provocado um rápido aumento da mobilidade populacional a nível internacional e desenvolvido sociedades multiculturais caracterizadas pela diversidade étnica e cultural existente.

Segundo a Organização Internacional para as Migrações (2003, citada em Ramos, 2004:245), “aproximadamente cento e cinquenta milhões de pessoas vivem hoje fora dos seus países de origem, sendo imigrantes legais ou ilegais e refugiados, crescendo estes fluxos a um ritmo mais rápido do que o crescimento da população mundial”.

Este crescimento das dinâmicas migratórias tem impactos na economia, nas relações sociais, na cultura, na política nacional e nas relações internacionais.

Segundo Papastergiadis (2000:86, tradução nossa) “a globalização das migrações pode ser definida através das seguintes características: multiplicação dos movimentos migratórios; diferenciação da origem ao nível económico, social e cultural dos migrantes; aceleração dos movimentos migratórios; expansão no volume de migrantes; feminização da migração; desterritorialização das comunidades culturais; e multiplicidade das lealdades de diásporas”.

Tendo em conta que existem cerca de 5000 a 8000 grupos etnoculturais no mundo e só aproximadamente 200 estados é inevitável que os grupos étnicos partilhem o mesmo território (Kymlicka e Norman, 2000).

Patrício (2002:12) alerta para o facto de que “avançar para a unidade da humanidade não é passar a humanidade a ferro; há que preservar a(s) cultura(s) humana(s). A morte de uma cultura é certamente um acontecimento mais grave que a morte de uma espécie”. No mesmo sentido, Loureiro (1998:386) refere que “Uma globalização que se traduza na “unicidade” cultural da humanidade,

asfixiando as vozes culturais diversas representa efectivamente um perigo de totalitarismo cultural.” e acrescenta que “se por um lado temos de prevenir os perigos da globalização, por outro, não podemos esquecer que da diversidade também são de esperar alguns perigos, quando esta se expressa por meio de manifestações exacerbadas de arrogância e intolerância, traduzidas na incapacidade de abertura, colaboração, flexibilidade, falta de interesse pelo outro e sua cultura e pela incapacidade de aprender sobre aquilo que é culturalmente diverso”.

John McGarry e Brendan O’Leary’s (1993, citados em Kymlicka e Norman, 2000:12, tradução nossa) definiram as “taxionomias das formas macro-políticas de regulação de conflitos étnicos:

- 1 – Métodos para eliminar diferenças: (a) genocídio; (b) transferência forçada de populações em massa; (c) divisão e/ou separação; (d) assimilação;
- 2 – Métodos para administrar as diferenças: (a) controlo hegemónico; (b) autonomia territorial (acantonização e/ou federação); (c) sem autonomia territorial (partilha de poder); (d) integração multicultural”.

Castles (1995, citado em Horta, s.d.) referiu três tipos de política de migração existentes:

- 1 – Modelo de exclusão diferencial (Alemanha, Áustria e Suíça) – existe um sistema de “guestworker” que é exclusivo em termos de cidadania, direitos sociais e políticos.
- 2 – Modelo de assimilacionismo (França, Reino Unido) – implica que os imigrantes sejam completamente assimilados pela sociedade de acolhimento.
- 3 – Modelo pluralista de relações étnicas (E.U.A., Canadá e Austrália) – multiculturalismo é a espinha dorsal de medidas económicas, políticas e sociais dirigidas para o imigrante e comunidades étnicas.

Cada país pode combinar uma variedade de características de modelos diferentes. O autor refere o exemplo da Alemanha que tem adoptado medidas de exclusão diferencial, mas também de assimilacionismo. Paralelamente, o Reino Unido tem implementado estratégias de integração e combinado o assimilacionismo com medidas pluralistas.

No entanto, como ressalva Rex (1988:208) “a criação de uma sociedade multicultural tem de desenvolver um elemento de vontade. Àqueles que desejarem assimilar-se deve ser permitido fazê-lo. Àqueles que preferem conservar a sua cultura separada também deve ser permitido fazê-lo. Nem um processo forçado de multiculturalismo nem um processo forçado de assimilação são aceitáveis”.

Ibáñez (1998:90-91, tradução nossa) refere que “A mundialização da cultura, em grande parte causada pela multiplicação e eficácia dos canais de comunicação, e especialmente pelas novas tecnologias da informação, faz com que todas as culturas, os modos de vida, os costumes, e os produtos, possam chegar a ser contemplados, admirados e imitados, em todos os cantos do planeta. A rádio, a televisão, o cinema, os periódicos, os livros, os satélites de comunicação e a internet ganham uma difusão crescente. Qualquer mensagem audiovisual pode chegar quase instantaneamente a todo o planeta. (...) Frente a essa civilização uniforme, aparece também o desejo de manter o próprio, o original, a identidade de cada grupo e pessoa. Este reconhecimento das culturas minoritárias é um fenómeno que tem adquirido especial intensidade desde a segunda metade do século XX. (...) O contacto dos grupos, das culturas díspares, obriga uma convivência plural, a uma superação dos confrontos, que sem renunciar à diversidade de modos de vida lícitos, faça possível uma vida comum, de outra forma voltaríamos aos confrontos mundiais que assolaram a primeira metade do século XX. O reconhecimento da multiplicidade de culturas leva a um espírito, a umas instituições e a uma educação dialogantes, democráticas.”.

Os movimentos migratórios possibilitam os contactos entre diferentes grupos étnico-culturais, pelo que através do diálogo e compreensão mútua poderemos conhecer outras culturas sendo esta interacção um factor de enriquecimento para todos os cidadãos.

2. Portugal, País de Emigração e de Imigração

Segundo Leandro (2000:27) “à luz do direito internacional, é e/imigrante uma pessoa que sai de um país e vai viver para outro sem aí ter nascido e sem ser, neste último caso, um dos seus nacionais. Sendo assim, o local de nascimento e

a nacionalidade é determinante para definir, juridicamente, o estatuto de e/imigrante e distingui-lo daquele que o não é.”.

Determinantes de carácter geográfico, político, económico, social e cultural contribuem para o aumento dos fluxos migratórios e evidencia-se a modificação das sociedades, tradicionalmente, monoculturais para sociedades multiculturais.

As causas das migrações internacionais poderão ser de ordem: económica em que referem-se essencialmente “a questões de natureza laboral (desemprego, subemprego, baixos salários, informação sobre empregos através de recrutadores, dos media e compatriotas no estrangeiro, redes de transportes e comunicações desenvolvidas)”; ou não económica em que podem ser de várias naturezas, nomeadamente: “políticas (guerras, revoluções, perseguições), demográficas (maior densidade populacional), sociais (falta de infra-estruturas sociais, escolas, hospitais, etc.), religiosas/culturais (proibição de professar outros cultos, existência de certas práticas rituais), familiar (reagrupamento familiar) e pessoal (realização profissional, gosto de viver no estrangeiro)” (António, 2001:155).

Os fluxos migratórios na Europa, nos nossos dias, realizam-se no sentido Sul-Norte e Este-Oeste. As populações em migração deslocam-se para centros urbanos da Europa Ocidental. Em Portugal, observam-se fluxos migratórios acentuados que têm vindo a intensificarem-se nos últimos anos. Portugal que era um país, tradicionalmente, de emigração, nas últimas décadas passou também a ser de imigração. Actualmente, existem diversas populações culturalmente diferenciadas a residir em Portugal quer legalmente ou de forma clandestina.

Torna-se fulcral apoiar as comunidades imigrantes que residem no país, mas também os emigrantes portugueses que se encontram distribuídos pelo mundo.

2.1. Emigração

A sociedade portuguesa caracteriza-se fundamentalmente pelo seu fluxo emigratório e pela distribuição dos seus emigrantes pelos quatro cantos do mundo.

Como refere Serrão (1971:20) emigrante é “aquele que resolveu abandonar o país por motivos pessoais, livremente concebidos, independentemente de solicitações oficiais e até, muitas vezes, em oposição a estas”.

A emigração portuguesa faz-se sentir nos diferentes continentes, nomeadamente: África (África do Sul, Líbia, Zaire, Argélia, etc.), América (Brasil, Estados Unidos, Canadá, Venezuela, Argentina, etc.), Ásia (Israel, Arábia Saudita, Iraque, etc.), Europa (França, Alemanha, Suíça, Luxemburgo, Inglaterra, Holanda, Bélgica, etc.) e Oceânia (Austrália, etc.) (Leandro, 2001). Os continentes com maior incidência de emigrantes portugueses são o Europeu e o Americano.

Frequentemente a emigração portuguesa é conotada como uma situação de diáspora, visto que existem diversas comunidades de portugueses distribuídas pelos vários continentes e constata-se que estes emigrantes difundiram nos locais para onde emigraram a língua, a religião católica e a cultura nacional portuguesa.

A política de emigração portuguesa contempla vários acordos bilaterais que se estabeleceram com outros países no sentido de beneficiar os indivíduos migrantes.

Este fluxo emigratório português já remonta ao século XV, época da expansão marítima, em que as populações partiam por motivos económicos, religiosos e mesmo políticos.

No entanto, com o “colapso do Império Colonial Português, após 1974, uma onda de 400 000 a 800 000 “colonizadores” de Angola e Moçambique retornou à Pátria sem que nenhum deles tivesse podido salvar nada além da própria vida” (Guy Clause, 1981, in Serrão, 1985:1001).

O movimento dos “retornados” trouxe a Portugal vários indivíduos portugueses que perderam tudo o que tinham e regressaram na mais completa miséria em alguns casos. Estes necessitaram do apoio dos seus familiares e de outras entidades. Nesta altura, em determinados concelhos do país, foram construídas casas para receber estes cidadãos que não tinham onde morar nem meios de subsistência para se alimentarem e aos seus filhos. A inserção na sociedade portuguesa foi um processo um pouco difícil para alguns dos “retornados” que nunca esqueceram como viveram nas colónias e a forma como tiveram de abandonar as suas casas deixando para trás tudo pelo que haviam lutado durante tantos anos.

“Em 2003, a população portuguesa e de origem portuguesa no estrangeiro era estimada em cerca de 4,9 milhões de pessoas, espalhadas por diversos países de todos os continentes: 31% na Europa, 58% na América, 7% na África, 3% na

Ásia e 1% na Oceânia” (dados da Direcção Geral dos Assuntos Consulares e das Comunidades Portuguesas, in Ramos, 2003a:58-59).

A autora salienta que as principais comunidades de portugueses no estrangeiro se encontram nos seguintes países: E.U.A., França, Brasil, Canadá, Venezuela, África do Sul, Reino Unido, Suíça, Alemanha...

Existem vários trabalhos publicados sobre as comunidades portuguesas emigradas. O movimento emigratório para França é um dos mais estudados. À esteira de Leandro (1988) abordar-se-á alguns dos aspectos identificadores da presença de portugueses neste país.

Existem vários factores que nos indicam a identidade cultural de um determinado indivíduo como é o caso dos sistemas de valores, estatutos sociais, gostos culinários e estilos de vida. É importante observar elementos como o comportamento do imigrante no trabalho, as organizações sociais e culturais, os estilos de vida e a maneira como o indivíduo se apropria e investe no espaço social, público e mesmo privado.

Como referencia a autora (idem:293), “não só os grupos étnicos minoritários têm de se adaptar às realidades do novo contexto social e cultural em que vivem, mas também este se adapta à realidade nova criada pela intervenção no seu espaço de outros agentes sociais de origens étnicas diferentes. Constitui esta interacção um factor de transformação sociocultural das várias etnias e ao mesmo tempo da sociedade que os acolhe.”. Podemos dizer que existe um processo de transição entre a cultura de origem e a nova realidade os indivíduos actualizam as práticas socioculturais de origem e adquirem outras na sociedade de acolhimento.

Actualmente, observam-se migrações sazonais ou temporárias dos portugueses para exercer actividades profissionais temporárias, bem como fluxos de migrações internacionais de estudantes no âmbito de programas como o Erasmus e o Sócrates, e movimentos pendulares, na maioria das vezes, de reformados que passam uma parte do ano no país de origem e outra no país de acolhimento junto aos filhos e netos.

Leandro (2001) refere que entre os principais factores de emigração em Portugal no dealbar do milénio, destacam-se os salários mais elevados num lado que no outro, a falência económica de algumas pequenas empresas, as melhores medidas de segurança social e dos sistemas de saúde nos países de imigração,

os modos de vida mais consentâneos com uma certa ética do esforço e da poupança, a certeza de que se pode contar com o apoio de outros compatriotas já instalados no local de eleição, a complacência das autoridades locais quanto ao recrutamento de mão-de-obra clandestina imigrante, a livre circulação no interior da união europeia, a regularização especial, o reagrupamento familiar, as migrações temporárias transformando-se frequentemente em permanentes e a existência de um certo imaginário social popular tendendo a incitar as pessoas e famílias a emigrar.

No século passado os emigrantes deslocavam-se à procura de melhores condições de vida e constituíam mão-de-obra barata. Actualmente, este movimento continua a ser desenvolvido por emigrantes que se deslocam por motivos de ordem económica, existência de confrontos armados nos seus territórios de origem, miséria e fome, mas também por uma grande percentagem de indivíduos altamente qualificados que são recrutados para projectos especializados.

2.2. Imigração

Muitos autores evidenciam que a imigração em Portugal não é uma realidade recente, dado que, já se verificava em séculos anteriores.

Pereira (1990) referencia que a partir dos séculos XIV-XV há imigrações de grupos sociais específicos como é o caso de mercadores e artesãos, desde os séculos XVII-XVIII que os imigrantes galegos desenvolvem trabalhos sazonais (ex. vindimas do Douro) e até aos meados do século XVIII houve uma imigração forçada de escravos africanos.

Porém, com a era da globalização, as transformações sociais, culturais e políticas, acentuaram-se os fluxos imigratórios e assiste-se a uma crescente diversidade cultural na população portuguesa.

Em Portugal, principalmente a partir dos anos 80 (século XX), deu-se um aumento rápido de imigrantes, designadamente de cidadãos provenientes dos PALOP, Brasil e, actualmente, da Europa de Leste.

Como refere Ramos (2003b:269) Portugal é “um dos países comunitários com aumento mais rápido de imigrantes, num curto espaço de tempo nos últimos anos”.

“Portugal tem vindo a tornar-se um país de imigrantes, sendo procurado crescentemente não só por populações oriundas das ex-colónias portuguesas, mas também por pessoas vindas dos países do Leste da Europa, com particular incidência da Ucrânia, da Moldávia e da Roménia. Acresce o facto de Portugal ser vizinho do Magrebe e, portanto, estar a pouco mais de uma hora de distância de barco da costa marroquina, o que faz do nosso país um destino para milhares de marroquinos que fogem do desemprego e da pobreza.” (Pereira, 2004:115)

A abertura do espaço comum europeu à livre circulação de pessoas levou a profundas transformações na sociedade portuguesa.

Alguns autores defendem a tese que uma parte dos imigrantes, sabedora do acordo de Schengen, percepciona Portugal como plataforma de passagem para outros países.

Robin (1994, in Machado, 1997:13) “assinala, no contexto da União Europeia, três realidades migratórias distintas, no tempo e no espaço. Uma “zona de acolhimento tradicional”, incluindo a França e o Reino Unido; um “espaço singular”, constituído pela Alemanha, caracterizada pela imigração oriunda da Europa de Leste e do Médio Oriente; e um “espaço instável em mutação e construção”, formado pela Itália e Península Ibérica, solicitados por novas imigrações africanas e asiáticas”.

Em relação aos países pertencentes à Comunidade Europeia, Rocha-Trindade (1995:231) refere que “Embora condicionados por um conjunto de instrumentos jurídicos internacionais que definem o estatuto dos refugiados, cada Estado-membro pode determinar, segundo os seus próprios critérios, as condições de admissão e residência dos estrangeiros que recebe no seu território, desde que não se verifique qualquer tipo de discriminação em termos de nacionalidade.”.

Na regularização extraordinária de estrangeiros que decorreu em 2001 surgiram como comunidades mais numerosas em Portugal os cabo-verdianos, seguidos pelos brasileiros e em terceiro lugar os imigrantes vindos da Europa de Leste.

Neste processo de legalização de imigrantes clandestinos evidenciou-se que existia um número muito elevado de estrangeiros a residir em Portugal e que a tendência era o aumento deste movimento.

O governo perante esta realidade implementou medidas políticas de intervenção com o objectivo de regular os fluxos de imigratórios em se pretendeu a restrição à imigração e à concessão do estatuto de refugiado.

De acordo com os dados provisórios de 2004 processados pelo Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, em 5/8/2005 a população estrangeira residente em Portugal era de 265 361 habitantes, sendo que 144 383 eram homens e 120 978 eram mulheres. Acresce referir que eram provenientes da Europa 83 859, da África 123 093, América do Norte 10 129, América Central e do Sul 35 032, Ásia 12 410, Oceânia 553 e evidencia-se que com origem Apátrida eram 273 e desconhecida eram 12. Denota-se o número elevado de residentes de nacionalidade africana. Há a salientar que no nosso país tem-se revelado um aumento notório na imigração de brasileiros, imigrantes da Europa de Leste e chineses.

É sempre pertinente assinalar que estes são os dados oficiais, mas que se regista uma percentagem significativa de imigrantes que se encontram em Portugal de forma clandestina e que não fazem parte destes dados.

3. Sociedades Multiculturais – As Migrações e o Contacto entre Culturas

Perotti (1997:21) identifica as principais realidades que caracterizam a pluralidade do corpo social, designadamente: “(1) a pluralidade dos contributos de outras culturas e civilizações para as culturas europeias; (2) a explosão e a mundialização da cultura, marcada em particular pelas novas tecnologias dos media da informação e da comunicação; (3) a pluralidade linguística e etnocultural resultante da formação histórica dos Estados-nação na Europa; (4) a presença difusa, em vários países da Europa, de ciganos e de nómadas, populações caracterizadas pela sua especificidade cultural; (5) o pluralismo regional (as regiões como unidades históricas, culturais, geográficas ou económicas); (6) a pluralidade cultural ligada à mistura das populações devido à implantação definitiva de migrações económicas e políticas recentes, em ligação com a história da colonização e da descolonização; (7) a pluralidade dos contributos de outras culturas e civilizações para os patrimónios nacionais dos diferentes países europeus (língua, economia, história, ciências, filosofia e letras, música, vida

quotidiana, etc.); (8) os traços culturais deixados pela história da colonização e da descolonização no imaginário social e, portanto, as representações do outro (estereótipos, preconceitos, contencioso colonial); (9) finalmente, a diversidade cultural das sociedades europeias marcadas pela história original das suas emigrações transoceânicas do fim do século XIX e da primeira metade do século XX e cuja memória se conserva viva através dos laços tecidos entre as populações da Europa e as das diásporas”.

Nas sociedades contemporâneas face ao pluralismo cultural existente temos de estar atentos a expressões de intolerância, bem como sinais de racismo, xenofobia, etnocentrismo e nacionalismo e desenvolver acções de formação que permitam combater estas demonstrações de marginalização. A escola tem aqui um papel relevante na promoção de valores que inculquem o respeito pelo outro, a solidariedade, a tolerância e a compreensão mútua em que as diferenças culturais sejam aceites como factores positivos.

Portugal é um país que ao longo da sua história tem estabelecido contactos com outros povos e outras culturas, basta lembrarmo-nos da época dos descobrimentos em que os nossos marinheiros iam à descoberta de novas terras e acabavam por encontrar outros povos com costumes diferentes dos seus. Na época da expansão marítima, no século XV, desenvolveram-se contactos com povos que tinham diferentes costumes, aparência física, religião, etc. Denote-se que nesta época os nativos eram considerados indígenas selvagens e defendia-se que estes deveriam ser ensinados e educados. Neste período da história portuguesa promovia-se o comércio de escravos e a exploração de diferentes povos.

Ainda na época Salazarista assistia-se ao domínio das colónias e a valorização da cultura portuguesa.

Com a intensificação das dinâmicas migratórias verifica-se um aumento dos contactos culturais entre diferentes grupos e a necessidade de alterar as formas de interrelacionamento promovendo o respeito e defendendo que todos temos os mesmos direitos, independentemente do género, raça, classe social....

“O migrante carrega muito frequentemente uma dupla vulnerabilidade (psicológica e social) e uma dupla exclusão (do país de origem e do país de acolhimento).” (Ramos, 2004:257)

A autora (idem:239) salienta que “O processo migratório, envolvendo rupturas espaciais e temporais, transformações diversas, nomeadamente mudanças psicológicas, físicas, biológicas, sociais, culturais, familiares, políticas, implicando a adaptação psicológica e social dos indivíduos e das famílias e diferentes modalidades de aculturação, constitui um processo complexo, com consequências ao nível de saúde física e psíquica e do stresse psicológico e social.”.

António (2001), tendo por base os estudos de Castles e Miller (1993) e Weeks (1996), apresenta o modelo das quatro fases onde estabelece a comparação entre o tipo de estada e respectivo processo de ajustamento dos migrantes. Na primeira fase, os indivíduos migrantes optam por uma estada temporária e assiste-se ao processo de adaptação ou ajustamento à sociedade receptora. Na segunda fase, dá-se o prolongamento da estada em que desenvolvem-se relacionamentos e, numa terceira fase procede-se ao reagrupamento familiar e surgem associações, locais de culto, lojas e outras instituições da própria comunidade. Nestas duas fases o processo de ajustamento identificado é a aculturação. Consequentemente, constata-se que os migrantes adoptam a língua do país de acolhimento e demonstram interesse pelos livros, revistas, jornais e demais publicações da sociedade receptora, bem como estabelecem relacionamentos com os “autóctones”. Por fim, numa quarta fase, estabelece-se um plano de fixação permanente e verifica-se o processo de assimilação em que são adoptados os comportamentos típicos do país de residência.

Existem vários factores que nos indicam a identidade cultural de um determinado indivíduo como é o caso dos sistemas de valores, estatutos sociais, gostos culinários e estilos de vida. É importante observar elementos como o comportamento do imigrante no trabalho, as organizações sociais e culturais, os estilos de vida e a maneira como o indivíduo se apropria e investe no espaço social, público e mesmo privado. (Leandro, 1988)

Rocha-Trindade (1995:221) identifica aspectos de diferenciação de indivíduos, grupos e sociedades distintos que convivem nos mesmos espaços geográficos, nomeadamente “a vivência dos quotidianos; a herança das tradições; a língua em que se exprimem e comunicam; os valores a que se referem as suas crenças e

que guiam os seus comportamentos; e o nível de desenvolvimento económico e tecnológico que caracteriza o contexto social de onde são originários”.

As sociedades multiculturais necessitam de implementar práticas para fomentar relacionamentos interculturais. Neto (2002:265) apresenta algumas das práticas passíveis de ser adoptadas, principalmente “o aumento do nível geral de educação, o cumprimento de leis que tornem a discriminação ilegal, o contacto vicariante com os meios de comunicação social, a promoção do contacto intergrupar, a redução de frustrações ambientais e o encorajamento à integração”.

Actualmente, a sociedade portuguesa é constituída por diversos grupos culturais que se relacionam e coabitam no mesmo território. Apesar de se pretender que esta desenvolva princípios de interculturalidade como troca e interacção entre as culturas, não podemos ainda dizer que tenhamos alcançado este fim. Pelo contrário, ainda existe um longo caminho a percorrer para que todos convivam de forma pacífica uns com os outros e se verifique a relação dialógica entre as culturas e todos aprendam uns com os outros.

Com a era da globalização assiste-se a uma crescente diversificação étnico-cultural nas sociedades. Estes grupos apesar de coexistirem no mesmo território manifestam indicadores individuais diferenciados. Muitas vezes encontramos pessoas que se distinguem pelas suas tradições, língua, valores, crenças, hábitos, costumes, aparência física, regras e normas de conduta. Não é possível continuarmos a ignorar estas diferenças ou mesmo a segregarmos e marginalizarmos estas pessoas. É fulcral que estejamos atentos a sintomas de intolerância quer se revelem na linguagem, repressão e ridicularização, criação de estereótipos, preconceito, descriminação, bem como ostracismo, expulsão do grupo, exclusão social e segregação e, em contrapartida, reconheçamos e respeitemos os direitos de todos os seres humanos fomentando o desenvolvimento de valores de justiça social.

Loureiro (1998:389) evidencia “Se, por um lado, temos de prevenir a possibilidade de uma unificação global que asfixie as diferentes identidades culturais da humanidade, por outro, ainda temos de aperfeiçoar muito a nossa capacidade de aceitação da diversidade dessas identidades. Diria que necessitamos de aprender a viver num espaço global e ao mesmo tempo continuar a nossa aprendizagem da diversidade.”.

Na comunicação social, frequentemente, surgem manifestações de comportamentos e acções discriminatórias o que demonstra que as pessoas não aceitam a diferença. Numa sociedade democrática todos têm igualdade de direitos de se manifestarem livremente.

Como refere Smith (1999, in Rovisco, 2000:67) “O despertar de violentos conflitos étnicos e de movimentos irredentistas e separatistas em zonas críticas como os Balcãs, a ex-União Soviética, o Médio Oriente, os países do sudeste asiático e o “corno de África” originou, em especial a partir da Segunda Guerra Mundial, um aumento considerável dos fluxos de refugiados para os estados detentores estáveis na América do Norte e Europa Ocidental. O clima de medo e insegurança que se instalou com o aparecimento destes nacionalismos étnicos tem levado muitos dos países receptores à imposição de fortes medidas de restrição à entrada dos chamados imigrantes económicos”.

Vieira (1995:133-134) afirma a sua convicção de que em face duma sociedade caracterizada pelo pluralismo cultural, “há que procurar políticas e tipos de comunicação interculturais, não apenas multiculturais, pois caso contrário, reproduzem-se as diferenças fechadas em ghettos, reconhecendo-se-lhes as suas particularidades e identidades próprias sem, todavia, ou pelo menos necessariamente, as pôr em pé de igualdade ao acesso à cidadania europeia, mundial, transnacional, transcultural, etc., sem perder a identidade local”.

Quando falamos em sociedades multiculturais não podemos deixar de referir a importância dos meios de comunicação social como meio poderoso que influencia muitas vezes os seus ouvintes e da necessidade de estes serem críticos face à informação que lhes é apresentada.

Corroboramos Perotti (1997:65) quando afirma a influência dos media e das novas tecnologias da educação “sobre as concepções colectivas e a representação do outro, sobre a etnicização do outro pela sua cor, sobre a formação das identidades linguísticas e culturais, sobre a formação directa ou indirecta da imagem e da percepção dos grupos étnicos minoritários e dos mitos ligados ao grupo maioritário.”.

Para partilharmos sentimentos de fraternidade, solidariedade e igualdade é necessária a intervenção de todos os indivíduos, assim como as diversas entidades que participam nas decisões do país. Só com a dinamização de

políticas activas de combate à exclusão é possível intervir de uma forma positiva e evitar situações de marginalização, garantindo desta forma a igualdade de oportunidades para todos.

Reforçamos Branco (2006:39) quando defende que “o ideal de uma sociedade multicultural corresponde à realização de uma sociedade democrática, exigindo uma educação e uma escola efectivamente democratizadoras”.

Neste sentido também poderemos citar Cunha (1992:24) que salienta “A tarefa actual da escola é conseguir reconhecer as diferenças de alta cultura dos alunos assim como as diferenças da sua cultura profunda e encontrar estratégias de adaptação e desenvolvimento que a todos respeite e a todos se inclua. Esta é a verdadeira democracia.”.

Rocha-Trindade (1992:72) realça o importante papel da Escola e indica “A Escola, como estrutura instituída, em colaboração com as famílias (núcleos celulares da sociedade) detém o espaço curricular e o espaço cultural que a vocacionam para o desempenho de funções potencialmente harmonizadoras e integradoras das culturas em presença. Pela sua acção permanente e o seu efeito multiplicador, transfere dos agentes educacionais, que constituem o seu corpo docente, o corpus de valores, atitudes e comportamentos desejáveis para os futuros cidadãos que forma, conferindo-lhes a capacidade de intervenção na sociedade que eles próprios irão, de futuro constituir.”.

A Escola é uma instituição privilegiada para fomentar valores indispensáveis para a promoção de uma cidadania que contemple a tolerância, solidariedade...

4. A Escola e a Diversidade Étnica e Cultural

“Se a existência de quadros legais que promovam a integração dos imigrantes em Portugal é fundamental, é igualmente necessário implantar uma educação intercultural susceptível de desenvolver nos portugueses a capacidade de aceitarem e valorizarem as diferenças e contribuir para criar uma sociedade onde todos participem e dialoguem e uma concepção cosmopolita da nação.” (Ramos, 2003b:263)

A educação é a força do futuro, dado que este é o meio mais eficaz que a sociedade possui para fazer frente face às provas do futuro. Pretende-se formar

peessoas mais sábias, com melhores conhecimentos, eticamente bem formadas, responsáveis e críticas, dado que, se todos os seres humanos tiverem estas aptidões e qualidades, apesar dos problemas mundiais não se resolverem de imediato, os meios e a vontade para os resolver estariam presentes.

“À Escola competirá a organização de um ambiente cultural que permita a maturação de cada indivíduo no respeito pelos aspectos éticos, cívicos e técnicos, harmoniosamente interligados, humanizando o ensino de modo a que faça evoluir o processo cognitivo e relacional, que possibilite o desenvolvimento de atitudes responsáveis nos jovens, que lhes permitam assumir a responsabilidade pelos seus actos e a capacidade de tomar decisões perante si próprios, perante o grupo e a sociedade em que vivem, aprendendo a participar com autenticidade na construção do bem comum.” (Sá, 2001:13)

Muitos autores consideram que a educação tem um papel duplo: primeiro, reproduzir determinados aspectos da sociedade actual; segundo, preparar a transformação da sociedade através dos alunos. A modificação patente na orgânica das sociedades contemporâneas não pode ser ignorada, pelo que se torna imprescindível uma reorganização e reconhecimento do outro como igual. Perante esta diversidade e diferença é possível constatar que práticas direccionadas para a homogeneidade e uniformidade não têm sentido. Torna-se fulcral contrariar a idiosincrasia da homogeneidade.

Cabanas (1998:47, tradução nossa) alerta para o facto de que “a diversidade cultural se define pelo direito de coexistir, na escola, diversos grupos culturais ou linguísticos, seja por uma convivência histórica e geográfica entre eles, seja por causa das migrações na sociedade industrial” e acrescenta que “a educação intercultural ou multicultural, dispõe-se a procurar um melhor desenvolvimento humano das pessoas a partir da sua relação com outras de diferente cultura”. O autor (idem:48, tradução nossa) reforça a ideia de que “A sociedade, em si, não é uniforme, mas sim plural, diversa: mais que sociedade o que há são umas pessoas, com as suas características individuais e as suas necessidades peculiares; o grupo não é mais que um órgão criado por elas mesmas para satisfazer essas necessidades. Quando a sociedade, pois, não respeita a diversidade dos seus membros, está traindo a sua própria essência e missão”.

Cabe à escola reconhecer e valorizar a heterogeneidade cultural e linguística dos alunos que a frequentam. Porém, apesar da dinamização de projectos interculturais e de sensibilização para a diferenciação pedagógica, muitos docentes perante turmas heterogéneas ainda desenvolvem estratégias educativas homogéneas para todos os alunos e planificam as suas actividades para o que designam “aluno médio”. É necessário que estes educadores reavaliem as suas práticas pedagógicas. Estes agentes de ensino necessitam de preconizar estratégias educativas que visem dar oportunidade a que todas as crianças demonstrem as suas capacidades sem se encontrarem limitadas.

A constatação da modificação da sociedade portuguesa faz-se sentir nas escolas e surgem novas metodologias de trabalho em que as práticas pedagógicas devem promover a autonomia do aluno e desenvolver competências que lhes permitam demonstrar as suas potencialidades e aprendizagens realizadas.

A escola, actualmente, revela uma maior abertura face às questões relacionadas com a diversidade étnico-cultural. No entanto, efectuando uma retrospectiva ao longo dos tempos é possível analisar que esta postura não foi sempre assumida desta forma. Torna-se então importante verificar quais as respostas que a Escola tem dado à heterogeneidade cultural e linguística dos alunos que a frequentam, para melhor compreendermos a realidade actual.

4.1. Evolução da Educação Monocultural à Educação Multicultural e Intercultural

Os estabelecimentos de ensino poderão adoptar diferentes políticas educativas face à diferenciação étnico-cultural, nomeadamente: políticas assimilacionistas em que se pretende a homogeneização e procura-se eliminar as características que diferenciam os grupos; as políticas multiculturais em que se promove o respeito pelas diversidades e motiva-se a sua valorização; e por outro lado as políticas interculturais que visam o inter-relacionamento entre indivíduos de diferentes culturas procurando que exista compreensão pelo outro.

Com o paradigma assimilacionista, “a escola e o currículo continuam centrados nos padrões culturais dominantes e as culturas maternas dos grupos minoritários continuam a ser ignoradas” (Pereira, 2004:21).

Na sequência da adopção deste paradigma assimilacionista o aluno tem de se adaptar à cultura dominante em que as especificidades das culturas minoritárias não são reconhecidas. Constata-se uma uniformidade ao nível dos currículos, processos de avaliação, estratégias de ensino e de aprendizagem em que as práticas são concebidas para o que se designa “aluno médio” e são homogéneas para todas as crianças independentemente das suas diferenças.

Silva (2001:8-9) evidencia que “são múltiplos os factores que contribuem para a taylorização e a standardização do ensino, nomeadamente: (1) A estrutura organizativa do sistema educativo e dos programas escolares que graduam as aprendizagens a transmitir, ordenando-os por fases e níveis de ensino. (...) (2) A ordenação do currículo especifica os conteúdos, adjudicando tempo a cada um deles. (...) (3) A segregação dos alunos resultantes dos programas e dos métodos de ensino/aprendizagem. A par desta situação, está a própria organização interna de cada instituição que procura taylorizar através da constituição de grupos por nível de capacidade e rendimento. (4) A adaptabilidade como característica aliada à comodidade profissional dos docentes, visível na ideia que é mais fácil trabalhar com uma base homogénea de estudantes. (...) (5) A aposta numa cultura homogénea, veiculada pelos mecanismos selectivos do sistema escolar, através de um controlo externo e interno sobre os conteúdos que se devem saber. (...) (6) A escassez de espaços, de estímulos e de recursos culturais para a aprendizagem (...)”.

Nas nossas escolas verifica-se a heterogeneidade ao nível da cultura, língua, raça e etnia. É necessário atender às especificidades de cada aluno e valorizar as suas experiências pessoais e a cultura de cada um promovendo o reconhecimento da diversidade. Sendo a diversidade de alunos nas salas de aula uma realidade patente tornou-se imprescindível a tomada de consciência por parte dos agentes educativos das características individuais das crianças e, conseqüentemente, assiste-se, hoje em dia, a uma mudança de mentalidades e atitudes.

Leite (2002:97) adverte que “Se a educação escolar não se transformar, quebrando o tradicionalismo que a caracteriza e englobando na sua cultura subculturas de populações ou grupos que até há pouco tempo ignorava, ou que lhe eram estranhas, bem como questões das realidades locais e mundiais, está

sujeita, pelo menos a duas situações: (1) perder uma das razões da sua existência e que é a de contribuir para uma educação para todos; (2) ser um veículo de marginalização de certos grupos sociais e obrigá-los a um processo de assimilação, sujeitando-os a uma perda das suas identidades culturais”.

Com a adopção do paradigma integracionista verifica-se que é uma “escola em que as minorias têm liberdade para afirmar a sua própria identidade cultural, na medida em que tal não entre em conflito com a identidade cultural do grupo dominante” onde “os currículos passaram a incluir conteúdos relativos à diversidade cultural na escola e na sociedade, atenuando a relação de superioridade cultural da maioria, característica inerente ao modelo assimilacionista precedente” (Pereira, 2004:23). Denote-se que “esta postura admite que a diversidade é um elemento importante da identidade, contudo a identidade das minorias deve pautar-se pela ideologia do grupo dominante” (Peres, 2000:48).

O paradigma pluralista afirma-se como postura ideológica “respeitadora da diferença cultural e entende-a como valência positiva. Além do direito à diferença, cada grupo deve conservar e desenvolver as suas características culturais, no contexto da sociedade de acolhimento” (Peres, 2000:48).

O paradigma intercultural afirma-se como uma postura ideológica que “permite aceitar e valorizar a diferença e a possibilidade de comunicação, afirmação e diálogo multiculturais. Trata-se de construir uma sociedade aberta, consciente do choque das culturas, mas igualmente receptiva ao exercício da crítica e da postura ética, na defesa de princípios e valores humanos e respeitem a alteridade” (Peres, 2000:49).

Numa perspectiva de adopção do paradigma intercultural a presença dos vários contextos culturais é encarada como um factor de enriquecimento quer para as crianças autóctones quer para as crianças de diferentes grupos étnico-culturais em que se pretende contrariar o etnocentrismo, o racismo, a xenofobia e a intolerância e promover valores de solidariedade, cooperação e inter-ajuda..

Nas escolas portuguesas é patente um histórico de defesa da homogeneização. Realizando uma retrospectiva ao longo da história do nosso país é notória a valorização da cultura portuguesa. Tal como salientam Cortesão e Pacheco (1991:37) “no período colonial anterior aos anos 50 estudava-se nas

escolas de todo o império a fauna, a flora a geologia e a história de Portugal Continental” e, em contrapartida, “ignorava-se tudo quanto dizia respeito ao conhecimento da própria colónia”. As autoras (idem, 37-38) acrescentam que “A partir dos anos 50, embora com currículos idênticos, outra preocupação parece atravessar as propostas educativas: Portugal, seria então um todo homogéneo e universal, apesar das etnias que o compunham e da sua enorme dispersão geográfica.”.

O Estado Novo utilizava o sistema educativo como forma de reproduzir os valores dominantes. A política educativa do regime ditatorial seguia um modelo monocultural e uniformizador do ensino. Os manuais escolares eram estereotipados e tinham por objectivo fomentar os valores “Deus, Família e Pátria”.

Com a revolução de 25 de Abril de 1974, proclamaram-se os princípios de igualdade, liberdade e solidariedade. Nesta época, a escolaridade obrigatória torna-se uma realidade e a abertura do sistema educativo para todas as crianças um objectivo alcançado. Porém, relativamente a este acontecimento que foi um marco histórico para Portugal, Cortesão e Pacheco (1991:38) contrapõem dizendo que “O 25 de Abril com a instauração de uma democracia em Portugal não foi suficientemente profundo para que a informação e a formação da população em geral, e dos professores em particular, correspondesse a uma verdadeira mudança das mentalidades.”.

Com a massificação do ensino e o aumento da escolaridade obrigatória houve um acréscimo significativo dos alunos. A “escola de massas” era vista como uma escola oficial que se pautava pelos princípios de ser obrigatória e gratuita e defendia-se como sendo laica. Como forma de procurar homogeneizar o processo de ensino-aprendizagem conceberam-se os currículos educativos para o aluno considerado “médio”. Muitos docentes ainda hoje preconizam práticas homogéneas para todos os alunos por considerarem que desta forma estão a proporcionar igualdade de oportunidades para todos os alunos. Contudo, não é através de um ensino igual para todos que se constrói o sucesso educativo. É necessário que exista consciência da diversidade de alunos que frequentam as escolas.

Como alerta Peres (2000:104) “A escola estandardizada, meritocrática e selectiva, o curriculum monocultural, o aluno padrão (no caso português: branco, católico, urbano de classe média) e o professor ideal, produtos das estruturas burocrático-administrativas e das culturas hegemónicas predominantes nos actuais sistemas educativos, não se compaginam com a diversidade individual e colectiva dos contextos multiculturais. A escola democrática-intercultural, vertebrada num curriculum compreensivo/intercultural e em práticas educativas diferenciadas e integradoras é, sem dúvida, um edifício em construção.”.

Defendemos a necessidade de desenvolvermos práticas pedagógicas que vão de encontro aos interesses de cada aluno e incentivem a sua participação activa no seu processo de ensino-aprendizagem. Para conseguirmos este fim, é necessário rever as práticas de ensino que são limitadoras, dado que prevêm a homogeneidade e estão cada vez mais desactualizadas face à situação contemporânea actual em que se verifica a heterogeneidade de alunos e uma diversidade patente na sociedade que também se reflecte na escola.

Leite (2002:139) refere que em Portugal a origem da “educação multicultural” está relacionada “com o facto de passarmos a receber grandes contingentes de povos de outras nações, com outros costumes e tradições, outras religiões, outras crenças e outras línguas. Depois de passarmos por uma fase de opção declaradamente assimilacionista (bem expressa no multiculturalismo conservador da educação escolar colonial), têm vindo a delinear-se algumas acções que começaram por uma aceitação passiva e benevolente da diversidade e se têm tornado progressivamente mais interactivas.”.

O sistema de ensino português abrange alunos de diferentes classes sociais, crianças com necessidades educativas especiais, emigrantes de segunda e terceira geração que regressam ao seu país de origem vindos de diferentes partes do mundo, imigrantes com origens culturais distintas, etc. Cabe aos agentes de ensino dinamizar estratégias educativas que visem dar oportunidade a que todas as crianças demonstrem as suas capacidades sem se encontrarem limitadas.

As práticas docentes deverão estimular os alunos, promovendo a sua confiança e auto-estima e não marginalizar e inferiorizar as crianças que demonstrem diferenças em relação aos estereótipos. Face à crescente

diversidade étnico-cultural da população escolar é imprescindível uma mudança nas atitudes e respeito pela identidade e cultura de origem de cada indivíduo.

Para um melhor relacionamento e eliminação de atitudes xenófobas, discriminatórias e de cariz segregador, bem como de atitudes racistas, dever-se-á optar por uma pedagogia intercultural onde exista respeito pelo outro enquanto ser diferente como identidade própria.

Nas sociedades contemporâneas, muitas vezes os termos educação multicultural e educação intercultural são utilizados de forma aleatória. No entanto, alguns autores distinguem estas terminologias, evidenciando que “a primeira limita-se à inclusão de matérias ligadas às diferentes culturas e à discriminação social nas estruturas curriculares dos planos de formação de professores e alunos, e nos próprios materiais didácticos, enquanto a segunda incide basicamente no intercâmbio cultural dos grupos em presença” (Rocha-Trindade, 1995:257-258).

Ferreira (2003:110) indica que na educação intercultural “a sua preocupação não são tanto os conteúdos propriamente ditos, dos quais se serve sobre os quais opera, mas os processos”.

Para a promoção de uma escola para todos em que se fomente a interculturalidade torna-se importante que os professores desenvolvam metodologias activas, bem como estratégias e actividades diversificadas valorizando-se a aprendizagem cooperativa e a gestão flexível do currículo.

Convém salientar que, por vezes, a opção do uso de um dos conceitos não está relacionada com o conceito em si e às diferenças de ordem conceptual, mas sim com a adopção por parte do país de uma terminologia. Por exemplo, nos Estados Unidos, Canadá, Austrália e Reino Unido escolheu-se a designação a educação multicultural, enquanto que em alguns países europeus é adoptada a denominação educação intercultural. Como salientam Cortesão e Pacheco (1991:34) “Um ou outro termo não são indiferentes, embora o primeiro seja quase exclusivamente utilizado na literatura anglo-saxónica e o segundo na literatura francesa, com sentidos que, frequente se sobrepõem. As autoras (idem, ibidem) acrescentam que o conceito de multicultural – é entendido como uma constatação da presença de diferentes culturas num determinado meio e da procura de compreensão das suas especificidades, enquanto que – intercultural – é visto

como um percurso agido em criação da igualdade de oportunidades supõe o conhecimento/reconhecimento de cada cultura, garantindo, através de uma interacção crescente, o seu enriquecimento mútuo.”.

Vieira (1995:142) assinala que “o interculturalismo é uma atitude e uma conduta humanista, uma forma esclarecida de ver e entender o mundo, uma forma de estar antropológica porque legitima as heterogeneidades dentro das identidades”.

Na nossa percepção, a educação intercultural é uma estratégia educativa que promove a interacção entre as diversas culturas com o objectivo de enriquecer a sociedade em geral, sendo que a pedagogia intercultural procura que todos os discentes beneficiem de condições pedagógicas que permitam assegurar o seu desenvolvimento educacional sem que este seja condicionado por factores como língua, religião, género, idade e outras características culturais que os distingam dos demais em que se pretende que exista a troca e partilha de saberes e experiências, bem como o enriquecimento mútuo.

Como refere Ferreira (2003:111) a designação de educação intercultural “deverá conciliar a unidade com a diversidade. Unidade num país, num continente, num mundo que tem um destino comum; diversidade de culturas, de identidades, marcadas pelos contextos de origem, diferenciados sob os pontos de vista geográfico, histórico, religioso. Culturas que, fora e dentro do seu contexto de origem, se vão inevitavelmente modificando, porém de formas também diversas.”.

“A prática atenta às problemáticas interculturais, temos de reconhecê-lo, está ainda muito longe de se encontrar consolidada no sistema educativo português.” (Cortesão, 2001:54)

Os objectivos da interculturalidade serão alcançados nas nossas escolas quando os alunos não forem discriminados pelas suas diferenças e o seu processo de ensino-aprendizagem não for condicionado por factores exteriores. Só com uma intervenção conjunta de todos os agentes de ensino é possível assegurar o sucesso educativo de todos os alunos, independentemente das suas culturas de origem.

É imprescindível uma reorganização curricular que contemple a diversidade cultural em que os processos de avaliação e metodologias sejam adequados a cada aluno promovendo-se desta forma a diferenciação pedagógica.

4.2. Medidas de Intervenção Políticas em Portugal

O governo após a constatação do multiculturalismo da sociedade portuguesa propôs medidas de intervenção, visando a integração das famílias imigrantes e das minorias étnicas, com o intuito de evitar as discriminações e combater o racismo e a xenofobia.

Garcia (2000:112) alerta para a necessidade de “Combater as redes de traficantes e fiscalizar o mercado de trabalho irregular, estabelecer orientações de recrutamento pelo Estado e desenvolver políticas sociais baseadas em princípios de solidariedade e equidade social”.

Os poderes políticos ao tomarem consciência desta realidade implementaram políticas de imigração para a regulação dos fluxos anuais de imigrantes. Foram estabelecidas quotas, para limitar a entrada de imigrantes em Portugal, em função das necessidades de mão-de-obra estimadas para o desenvolvimento do país. Esta legislação restringe a entrada de estrangeiros em Portugal e permite a expulsão dos imigrantes clandestinos.

Na Constituição da República, aprovada e decretada em 2 de Abril de 1976, os direitos de igualdade para todos são consagrados:

☞ Artigo 13.º (Princípio de Igualdade) – “1- Todos os cidadãos gozam dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição. 2- Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica ou condição social.”

☞ Artigo 14.º (Portugueses no estrangeiro) – “Os cidadãos portugueses que se encontrem ou residam no estrangeiro gozam de protecção do Estado para o exercício dos direitos e estão sujeitos aos deveres que não sejam incompatíveis com a ausência do país.”

☞ Artigo 15.º (Estrangeiros, apátridas, cidadãos europeus) – “1- Os estrangeiros e apátridas que se encontrem ou residam em Portugal gozam dos

direitos e estão sujeitos aos deveres do cidadão português. 2- Exceptuam-se (...) os direitos políticos, o exercício de funções públicas que não tenham carácter predominantemente técnico e os direitos e deveres reservados pela Constituição e pela lei exclusivamente a cidadãos portugueses.”

☞ Artigo 43.º (Liberdade de aprender e ensinar) – “1- É garantida a liberdade de aprender e ensinar. 2- O Estado não pode programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas. 3- O ensino público não será confessional.”

☞ Artigo 73.º (Educação, cultura e ciência) – “1- Todos têm direito à educação e à cultura.”

☞ Artigo 74.º (Ensino) – “1- Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar. 2 – Na realização da política de ensino incube ao Estado: (...) (j) Assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para efectivação do direito ao ensino.”

A Lei de Bases do Sistema Educativo de Portugal (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro), publicada em 1986, impulsiona mudanças no sistema educativo e é implementada uma nova reforma educativa em que o currículo uniforme é revisto e promove-se a diferenciação pedagógica como podemos analisar nos seguintes artigos:

☞ Artigo 2.º, ponto 2 – “É da responsabilidade do Estado promover a democratização do Ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.”

☞ Artigo 2.º, ponto 5 – “A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.”

☞ Artigo 3.º, alínea d) – “Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas;”

☞ Artigo 7.º, alínea f) – “Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional;”

☞ Artigo 7.º, alínea o) – “Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.”

No enquadramento legal das questões interculturais foi publicado o Decreto-Lei n.º 6/ME/2001, de 18 de Janeiro, que consigna o ensino do português como segunda língua, e refere no seu artigo 8.º: “As escolas devem proporcionar actividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não é o português.”

No sentido de dinamizar os princípios de reorganização e gestão curricular, estipulados no artigo 8.º, anteriormente transcrito, a Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) elaborou um documento onde enuncia Linhas Orientadoras para os alunos a frequentar os ensinos básico e secundário cuja língua materna não é o português. Este documento orientador surge na sequência do Despacho Normativo n.º 7/2006, de 6 de Fevereiro. Este Despacho refere que “Numa sociedade multicultural, como é a portuguesa, o reconhecimento e o respeito pelas necessidades individuais de todos os alunos e, em particular, das necessidades específicas dos alunos recém-chegados ao sistema educativo nacional devem ser assumidos como princípio fundamental através de construção de projectos curriculares que assegurem condições equitativas de acesso ao currículo e ao sucesso educativo”.

Relativamente ao diploma que define o modelo de equivalências, o Decreto-Lei n.º 219/97, de 20 de Agosto diz ainda no artigo 16.º: “1- Os candidatos que ingressam no sistema educativo nacional através do processo de equivalência de habilitações devem beneficiar de um esquema de apoio pedagógico, adequado à sua situação e compatível com as possibilidades do estabelecimento de ensino.”; “2- O apoio pedagógico deve centrar-se na eliminação das dificuldades sentidas pelo estudante, designadamente no domínio da língua portuguesa.”; “3- Para execução do disposto nos números anteriores, o estabelecimento de ensino deve proceder a uma avaliação diagnóstica do aluno, elaborando, de seguida, um plano de apoio pedagógico. “.

4.3. Projectos de Interculturalidade

Muitos são os organismos e instituições que têm manifestado preocupação com as questões interculturais. Portugal, participa em projectos interculturais

desenvolvidos a nível nacional e internacional e que são promovidos por diversas entidades. Em seguida, referenciar-se-á algumas iniciativas desenvolvidas por diferentes organismos no âmbito da diversidade étnico-cultural.

4.3.1. Organização das Nações Unidas (ONU)

A Organização das Nações Unidas (ONU) foi fundada oficialmente a 24 de Outubro de 1945.

É sempre importante assinalar a Declaração Universal dos Direitos Humanos aprovada em 10 de Dezembro de 1948 e o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos consagrado em 1966. É de indicar que em 20 de Novembro de 1989, a Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou a Convenção dos Direitos da Criança com vista a garantir os direitos infantis.

4.3.2. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO)

A UNESCO tem desenvolvido diversas actividades no âmbito da educação, cultura e direitos humanos. Esta entidade tem promovido encontros e realizado estudos, bem como editado diversas publicações neste domínio.

4.3.3. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (Organisation for Economic Co-operation and Development – OCDE)

A OCDE promove diversos estudos e projectos de investigação relacionados com as migrações e com a integração dos migrantes nas escolas e nas sociedades dos países de acolhimento.

As actividades desenvolvidas pela OCDE no domínio do ensino dependem de quatro programas: o Comité da Educação e o Centro para a Investigação e a Inovação no Ensino (CERI) que se debruçam sobre as questões educativas e dependem de órgãos intergovernamentais nos quais participam todos os países membro; o Programa Descentralizado para a Construção e o Equipamento da Educação (PEB) que trata da construção escolar e o Programa Descentralizado sobre Gestão dos Estabelecimentos do Ensino Superior (IMHE) que se refere à gestão dos estabelecimentos do ensino superior.

4.3.4. União Europeia

A União Europeia tem demonstrado interesse pelas populações migrantes dos seus Estados membros. Analisando a situação das migrações no seu território decretou a Directiva 486 de 1977 (in Rocha-Trindade, 1995:225) onde se declara que “os Estados membros, em cooperação com os países de origem dos imigrantes, são encorajados a tomar medidas de política educativa que visem o ensino da língua e a cultura de origem dos filhos dos trabalhadores migrantes, sendo ao mesmo tempo incitados a assegurar o ensino intensivo da língua do país de acolhimento”. Esta directiva diz respeito apenas aos filhos de trabalhadores migrantes naturais de Estados membros da União Europeia.

Mais recentemente tem desenvolvido programas no domínio da interculturalidade. O programa Erasmus (1986) tem financiado a deslocação e intercâmbio de estudantes e professores do ensino superior. O programa Sócrates (1995) pretende promover a educação e a aprendizagem ao longo da vida e tem fomentado o desenvolvimento de projectos de investigação, muitos em cooperação com as escolas no domínio da educação intercultural, sendo que também tem a finalidade de estimular a cooperação entre instituições e o contacto de professores e estudantes não se limitando apenas ao ensino superior. O programa Leonardo da Vinci (1995) apoia as actividades dirigidas à formação profissional com objectivos definidos em termos de emprego e competitividade. Este programa baseia-se no programa Comett (1986 – sustentava o desenvolvimento de projectos de investigação-acção e formação especializada e cooperação entre universidades e indústrias), no programa Petra (1988 – destinado a jovens trabalhadores), no programa Force (incentivava a formação contínua), no programa Eurotecné (fomentava a promoção das qualificações ligadas à inovação tecnológica), e parte do programa Língua (1989 – vocacionado para a promoção do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras nos Estados membros da Comunidade Europeia). No âmbito das competências linguísticas e desenvolvimento tecnológico também foram desenvolvidos o programa Esprit (1984) e o programa Eurotra (1987 – projecto de tradução automática).

No âmbito da União Europeia, é imperativo referir a importância do Conselho da Europa que é um organismo que tem desenvolvido políticas e programas de intervenção face à diversidade étnico-cultural, nomeadamente, luta ao racismo,

discriminação racial, xenofobia e intolerância, bem como preservação das línguas regionais ou minoritárias. Ferreira (2003:77) afirma que “O Conselho da Europa é, provavelmente o organismo supranacional europeu que mais contribuiu para fomentar as políticas educativas multinacionais dos anos 60 e 70, e o principal definidor e impulsionador da Educação Intercultural”. A mesma opinião defende Leite (2002:345) quando afirma “foi este o organismo que mais contribuiu para as políticas da educação face à multiculturalidade e que foi, sobretudo, o impulsionador da pedagogia intercultural”.

Salienta-se que, no ano de 1995, se comemorou “O Ano Internacional da Tolerância” por iniciativa deste organismo associado à UNESCO.

No ano de 1997, celebrou-se “O Ano Europeu contra o Racismo” em que se procurou alertar para os comportamentos de racismos, xenofobia, anti-semitismo e intolerância.

No ano de 2001, celebrou-se “O Ano Europeu das Línguas” que tinha dois objectivos principais: celebrar a diversidade linguística e cultural da Europa e incentivar todos os cidadãos a aprender mais línguas, para além da sua língua materna.

4.3.5. Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME)

O governo português criou o cargo de Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas pelo Decreto-Lei n.º 296-A/95, de 17 de Novembro.

O ACIME foi concebido com o objectivo de promover a articulação com os Ministérios de forma a planificar e promover medidas de intervenção face aos problemas humanos, sociais e culturais da imigração. Esta entidade desenvolve protocolos com diversas instituições, tais como: associações imigrantes, organizações não governamentais como Amnistia Internacional, S.O.S. Racismo, órgãos de poder local, etc.

A título de exemplo de uma das actividades desenvolvidas pelo ACIME pode-se referir a iniciativa promovida em colaboração com a Comissão Nacional da UNESCO – Portugal de comemoração do Dia Mundial da Diversidade Cultural para o Diálogo e Desenvolvimento. Promoveu-se a Semana da Diversidade Cultural entre 17 e 21 de Maio de 2004 em que as escolas estavam convidadas a participar numa iniciativa de boas práticas da educação intercultural.

4.3.6. Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural – ENTRECULTURAS

O Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural – ENTRECULTURAS foi criado em Fevereiro de 1991, pelo Despacho Normativo n.º 63/91, pelo então Ministro da Educação Engenheiro Roberto Carneiro.

A equipa do Secretariado Entreculturas integra, desde Março de 2004, o ACIME, pelo que foi criado o Gabinete de Educação e Formação.

O Projecto de Educação Intercultural (PREDI) foi iniciado no ano lectivo 1993/1994 e desenvolvido em duas fases. Na primeira fase, anos lectivos 1993/1994 e 1994/1995 (Despacho n.º 170/ME/93), abrangeu trinta escolas. Na segunda fase, anos lectivos 1995/1996 e 1996/1997 (Despacho n.º 78/ME/95), estiveram envolvidas as trintas escolas iniciais, em simultaneidade, com outras vinte e duas integradas no projecto. Os objectivos do projecto eram: (1) “Melhorar a qualidade da acção educativa nas escolas do Projecto”; (2) “Promover uma educação intercultural a partir dos projectos apresentados por cada escola”; (3) “Favorecer a integração na escola e na comunidade dos alunos pertencentes a grupos minoritários, tendo em vista uma real igualdade de oportunidades”; (4) “Favorecer a criação de relações harmoniosas e construtivas entre a escola e a comunidade” (Alaíz, 1998:17).

A Base de Dados Entreculturas era uma ferramenta muito importante para o estudo e avaliação da interculturalidade no sistema educativo português. Denote-se que o GIASE (Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo – órgão delegado do Instituto Nacional de Estatística para a produção de estatísticas oficiais da educação) publicou em Fevereiro de 2006 dados relativos a alunos matriculados por grupo cultural/nacionalidade nos anos lectivos 2000/2001 a 2003/2004.

4.3.7 Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica

O Departamento da Educação Básica reconhecendo que nas escolas se assiste a uma crescente diversidade étnico-cultural elaborou um documento sobre a “educação intercultural”, definindo objectivos e estratégias.

A mesma entidade dinamizou um projecto dominado “Atlas da Diversidade” co-financiado pela União Europeia que foi desenvolvido nos anos 2004 e 2005. O

Atlas da Diversidade tinha como objectivo retratar a diversidade cultural dos países participantes a partir das vivências e da descrição pessoal dos alunos que deveriam descrever o seu ambiente mais próximo atendendo a aspectos da geografia física, da cultura, da língua, etc.

4.3.8 Divisão de Orientação Educativa da Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário

Este organismo oficial desenvolveu o Projecto a Escola na Dimensão Intercultural (PEDI), em 1990, nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, localizadas em bairros pobres de Lisboa e onde residiam crianças de minorias étnicas. No âmbito do projecto “A Escola na Dimensão Intercultural” foram divulgadas publicações com o apoio da Comunidade Europeia com trabalhos de alunos das escolas que participaram neste projecto (consultar, a título de exemplo, Ministério da Educação – Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário: (1992), Pedagogia Intercultural – Professor 1.º Ciclo e (1992) Materiais de Apoio aos Novos Programas – Leitura e Escrita 2.º Ano – 1.º ciclo).

4.3.9 Poder Local

As autarquias têm manifestado preocupação pelas populações imigrantes que residem nos seus concelhos, fomentando acções de intervenção a nível concelhio e dinamizando actividades de promoção de outras culturas. A título de exemplo pode-se referir a Câmara de Santa Maria da Feira que promoveu a Semana de Cultura dos Países de Leste de 26 de Abril a 2 de Maio de 2004. Esta iniciativa teve como objectivo demonstrar o capital cultural dos imigrantes de leste em Portugal, incentivando-os a participar nesta actividade, promovendo o seu reconhecimento e respeito pela comunidade em geral, numa lógica de promoção da interculturalidade.

Consideramos importante referir uma iniciativa do Programa Metropolitano de Leitura que está a ser desenvolvido na Grande Área Metropolitana do Porto (GAMP) que aderiu ao Programa Operacional da Região Norte, o “Programa Metropolitano de Leitura para Desfavorecidos” que teve início no dia 1 de Julho de 2004 e concluído em 30 de Junho de 2006. Neste programa participaram a Biblioteca Municipal Doutor José Vieira de Carvalho – Maia; Biblioteca Municipal

de Espinho; Biblioteca Municipal Florbela Espanca – Matosinhos; Biblioteca Municipal de Gondomar; Biblioteca Municipal José Régio – Vila do Conde; Biblioteca Municipal Rocha Peixoto – Póvoa de Varzim; Biblioteca Municipal de Valongo, Biblioteca Municipal de Vila Nova de Gaia, Biblioteca Pública Municipal do Porto e Biblioteca Municipal Almeida Garret. Salienta-se que entre as iniciativas desenvolvidas, as Bibliotecas de Espinho, Gondomar, Maia, Valongo e Vila Nova de Gaia também realizaram oficinas de leitura dirigidas aos imigrantes da Europa de Leste em que foram trabalhadas desde a leitura de formulários, flyers, notícias de jornais e revistas, bem como introdução à leitura de obras de autores portugueses e traduções de autores estrangeiros (em muitos casos, de autores de países de Leste).

4.3.10. Outros Organismos

Entidades como o Instituto de Inovação Educacional e a Fundação Calouste Gulbenkian financiaram muitos projectos na área da Educação Intercultural.

Não podemos deixar de referir o papel de Associações como o “Movimento S.O.S. Racismo” que tem desenvolvido actividades anti-racistas e anti-xenófobas. A OIKOS tem também desenvolvido várias iniciativas como organização de colóquios e edição de publicações.

Salienta-se a Associação de Professores para a Educação Intercultural, fundada em 1993, que tem desenvolvido acções de sensibilização no âmbito da interculturalidade.

Ao nível das instituições de ensino superior é de destacar a Universidade Aberta que tem um Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais (CEMRI) e a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto que tem o Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE).

O CEMRI tem desenvolvido várias iniciativas e projectos relacionados com a interculturalidade.

É de salientar que a Universidade Aberta tem no seu plano de estudos o Mestrado em Relações Interculturais e no âmbito deste curso têm sido apresentadas diversas teses de mestrado relacionadas com esta temática.

O CIIE desenvolveu os projectos “Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da Semiperiferia Europeia” (1987-1991) e “Educação Inter-Multicultural” (1989-1992), que posteriormente se juntaram de forma a constituírem um novo projecto “Educação e Diversidade Cultural: para uma sinergia de efeitos de investigação” (1992-1995).

São muitos os organismos que se organizam para promover acções de intervenção sobre as questões interculturais, mas não é possível citar todos, pelo que foram referidos alguns dos que se destacaram pelas suas acções dinâmicas.

4.4. A Escola na Era da Interculturalidade

Algumas críticas são tecidas à escola e em especial devido ao facto de as disciplinas aparecerem divididas e observar-se a existência de uma aparente separação sectorial do ensino em que muitas vezes não há interrelacionamento entre os conhecimentos. Com as reformas implementadas tem-se alertado para a necessidade da interdisciplinaridade e desenvolvimento de uma consciência cívica em que a escola abra as suas portas para a comunidade e desenvolva projectos de que visem a identificação de problemas do meio e propostas para a sua resolução.

As crianças através do contacto com as famílias adquirem conhecimentos, capacidades, aptidões, valores e normas de conduta. Quando ingressam no meio escolar, os alunos já foram alvo de um processo de socialização primária, pelo que cabe à escola tomar consciência das diferenças culturais e intervir de forma activa e positiva no sentido de formar cidadãos intervenientes, participativos e solidários e não marginalizados.

Porém, como refere Leandro (2000:75, in Conselho Nacional de Educação) “a escola, que poderia ser por excelência o espaço de pluriculturalidade, da interculturalidade e da formação para formas de cidadania mais abertas e plurais, manifesta ainda alguma dificuldade em abrir-se sem reservas a relações novas e certamente portadoras de muitas dinâmicas culturais”.

Gimeno Sacristán (1990, in Leite, 2002:362), “em artigo de análise do currículo face à diversidade cultural, aponta como chave de qualquer estratégia de reforma quatro pontos essenciais: (a) a formação de professores; (b) o desenho/esquema dos programas curriculares; (c) o desenvolvimento de materiais apropriados; (d) a

análise e revisão crítica das práticas vigentes, a partir de avaliações de experiências, da investigação-acção com professores, etc”.

4.4.1. Alunos de Diferentes Grupos Culturais e Nacionalidades no Sistema Educativo Português

“As turmas tornaram-se microcosmos da diversidade da sociedade mundial e a compreensão transcultural tornou-se uma condição indispensável para o estabelecer de um bom clima de aprendizagem nas escolas de todo o mundo” (UNESCO, 1995:12).

O GIASE (Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo – Ministério da Educação) realizou um estudo sobre os alunos matriculados por “grupo cultural/nacionalidade” para os anos lectivos 2000/2001 a 2003/2004. E salienta que por “grupo cultural/nacionalidade” deve entender-se o conjunto dos alunos de nacionalidade estrangeira ou de nacionalidade portuguesa cujos ascendentes pertençam a um determinado “grupo cultural/nacionalidade”.

O estudo supracitado diz respeito às escolas localizadas em Portugal Continental, sendo que nos centraremos nos dados do ano lectivo 2003/2004 por ser a informação mais actual divulgada pelo Ministério da Educação. O total de alunos matriculados segundo os grupos culturais/nacionalidades é de 81 470 a frequentar o pré-escolar, ensino básico – 1.º, 2.º e 3.º ciclos e secundário. Constata-se que há os alunos distribuem-se da seguinte forma: 9 335 etnia cigana, 13 985 Angola, 12 040 Cabo Verde, 4 983 Guiné-Bissau, 1 837 Moçambique, 2 875 S. Tomé e Príncipe, 9 334 Brasil, 240 Timor, 1 108 Moldávia, 1 081 Roménia, 719 Rússia, 2 795 Ucrânia, 1 105 Índia-Paquistão, 1 140 China, 10 748 União Europeia, 8 145 Outras nacionalidades.

No que concerne aos 35 154 discentes do 1.º ciclo verifica-se a seguinte distribuição: 7 216 etnia cigana, 5 471 Angola, 5 558 Cabo Verde, 1 974 Guiné-Bissau, 672 Moçambique, 1 211 S. Tomé e Príncipe, 3 579 Brasil, 89 Timor, 514 Moldávia, 510 Roménia, 270 Rússia, 1 267 Ucrânia, 509 Índia-Paquistão, 450 China, 3 217 União Europeia e 2 647 com Outras nacionalidades.

Pela análise dos dados é patente um elevado número de alunos de etnia cigana, bem como de nacionalidade africana, brasileira e imigrantes oriundos da Europa de Leste.

Conforme apuramento dos dados do questionário aplicado no ano lectivo 2004-2005, “na globalidade, existem, nas escolas públicas portuguesas, alunos de 120 nacionalidades” (Sores et al., 2006:8).

A Escola deverá atender à diversidade cultural e reconhecer os indicadores individuais diferenciados de cada discente. Muitas vezes encontramos alunos que se distinguem pelas suas tradições, língua, valores, crenças, hábitos, costumes, aparência física, regras e normas de conduta. Não é possível continuarmos a ignorar estas diferenças ou mesmo a segregarmos e marginalizarmos estas crianças.

No entanto, efectuando uma retrospectiva ao longo dos tempos é possível analisar que esta postura não foi sempre assumida desta forma e verificar que têm sido adoptadas políticas educativas assimilacionistas em que se pretende a homogeneização e procura-se eliminar as características que diferenciam os grupos.

4.4.2. A Diversidade Linguística na Escola

Peres (2000:165) alerta que “Os fluxos migratórios têm vindo a criar um mosaico de línguas e culturas na escola que, por sua vez, provocam dilemas, tensões e conflitos, exigindo da instituição escolar respostas adequadas às necessidades educativas de todos e de cada grupo.”.

Quando se fala em diferenças de linguagem na sala de aula poderá estar-se a referir a dialecto e a bilinguismo.

Woolfolk (2000:168) define dialecto como sendo “uma variação da língua falada por um grupo étnico, social ou regional particular”. Para a autora (idem:ibidem), “A melhor abordagem de ensino parece ser focalizar-se em entender as crianças e aceitar os seus dialectos como um sistema de linguagem válido e correcto, mas ensinar como alternativa a forma padrão da língua dominante no país. Aprender a fala padrão é fácil para a maioria das crianças cuja língua original é um dialecto, contanto que elas tenham bons modelos”.

Buogo (s.d.) descreve os dialectos regionais como sendo aqueles que identificam a terra natal de uma pessoa e distingue-os dos dialectos sociais ou dialectos de classe que são os que identificam uma pessoa em termos de uma escala social.

Com base nos dados apresentados por Faria (2001) podemos referir que presentemente, a população mundial ascende a mais de seis biliões de pessoas e o número de línguas vivas situa-se entre 6000 e 7000 línguas, contudo, 96% destas línguas são faladas apenas por 4% da população mundial. Salienta-se que a maioria das línguas do mundo se encontra na Ásia, na Índia, na África e na América do Sul, em zonas situadas em ambos os lados do Equador. Evidencia-se que a nível mundial, o português é falado por cerca de 200 milhões de pessoas e que é a sexta língua mais falada do mundo.

A mesma autora (idem:90) evidencia que “a Europa do século XXI é multilingue e multicultural” pois “a mobilidade, os meios de comunicação, a aposta na sociedade de informação, os mercados globais asseguram, por si mesmo, o multilinguismo”, referenciando que “cerca de dois terços da população mundial é bilingue ou mesmo plurilingue”.

O professor deve valorizar a diversidade linguística na sala de aula, evitando estereótipos negativos sobre crianças que falam um dialecto diferente.

“Ser bilingüe e bicultural significa dominar o conhecimento necessário para comunicar-se em duas culturas bem como lidar com discriminação potencial” (Woolfolk, 2000:169).

Estas crianças necessitam de igualdade de oportunidades para terem sucesso escolar. É imperativo criar condições para que estes discentes beneficiem de apoio para a aprendizagem da segunda língua. É fundamental a existência de programas bilingues que possibilitem a igualdade de oportunidades educacionais para alunos cuja língua materna não é o português.

Ferreira (2003:70) alerta para o facto de os alunos revelarem desconhecimento da língua “ocasiona uma dificuldade para adquirir outros conteúdos, originando um atraso em relação aos colegas, assim como uma dificuldade de captação do código cultural que está implícito em qualquer linguagem”.

Nas escolas portuguesas, os alunos imigrantes revelam dificuldades ao nível da linguística, uma vez que a língua ministrada nos estabelecimentos de ensino é o português. Consequentemente, as crianças que utilizam um código restrito de comunicação revelam dificuldades acentuadas na compreensão dos conteúdos programáticos, bem como na interacção com professores, funcionários e colegas.

“Em qualquer língua a competência comunicativa consiste em mais do que meramente saber a sua fonética (pronúncia), morfologia (formação de palavras), sintaxe (gramática) e léxico (vocabulário). O orador também precisa de saber como organizar o discurso para além do nível das frases simples; como fazer e interpretar gestos apropriados e expressões faciais; como se utilizam as normas da língua de acordo com os papéis, estatuto social e diferentes situações; e, finalmente, como usar a linguagem para adquirir conhecimentos académicos (domínio cognitivo-académico da língua).” (Arends, 1997:147)

Muito há que fazer em benefício dos imigrantes e das minorias étnicas, pelo que o professor tem a tarefa de ir ao encontro das necessidades educativas dos discentes e para alcançar este fim é necessário que compreenda e promova um ensino que seja intercultural.

4.4.3. Linguagem, Cultura e Escola

Villegas (1991, in Arends, 1997:145-146) “desenvolveu a teoria da diferença cultural que explica a dificuldade que os estudantes minoritários experimentam nas escolas. O veículo da interacção escolar é a linguagem e quando esta é utilizada por uma subcultura de uma maneira diferente da corrente dominante, então os membros da subcultura estão em desvantagem”.

À esteira dos estudos de Stubbs (1987) sobre Bernstein podemos referir que este autor defende que a linguagem empregada pelas crianças cujos pais pertencem à classe trabalhadora é diferente da linguagem de crianças da classe média.

Bernstein debruçou-se sobre o estudo da linguagem da educação. Apresentou estudos sobre códigos sociolinguísticos e ficou conhecido pelos seus conceitos de “código restrito” e de “código elaborado”, em que é apologista da teoria de algumas crianças das classes trabalhadoras não terem acesso ao código elaborado empregue pelo professor e, conseqüentemente, manifestarem dificuldades no seu processo de ensino-aprendizagem.

Evidencia-se uma discrepância entre a forma de comunicação da escola e a forma de comunicar da criança. Segundo Bernstein, as crianças das classes operárias revelam dificuldades ao nível da comunicação verbal, pois têm dificuldades em produzir estruturas e enunciados mais complexos, dado a sua

linguagem ser caracterizada por um vocabulário mais simplificado do que o utilizado pelos indivíduos de meios sociais elevados, e privilegiam a utilização de frases curtas.

Quando falamos em código restrito, referimo-nos ao uso da linguagem pública e, em contrapartida, o código elaborado diz respeito ao uso da linguagem formal.

Há barreiras sociolinguísticas entre os alunos e o sistema educativo, pelo que é necessária que o professor atenda à linguagem utilizada no contexto pedagógico e observe se há diferenças entre o seu contexto linguístico e o dos seus discentes, dado que, por vezes, palavras e expressões usuais para os docentes podem não ser compreendidas pelos estudantes.

Ramal (1998) ressalva que “as diferenças linguísticas estão presentes no contexto da sala: muitas vezes o professor parte de um sistema linguístico próprio que lhe parece natural, mas que é estranho ao estudante, e por isso este precisa decifrar, ir tateando, em meio a enunciados complexos, códigos desconhecidos e uma sintaxe representativa de outro universo cultural, para descobrir o que queremos dizer”.

O papel do docente é adequar o tipo de comunicação ao seu grupo de alunos, atendendo à linguagem empregue pelos discentes, visto que esta tem uma importância fulcral no contexto pedagógico. É essencialmente através da linguagem oral que o professor comunica com os seus alunos. Muitas das actividades desenvolvidas na sala de aula são linguísticas, nomeadamente os actos de ler, discutir, contar, interrogar, responder, explicar, resumir, etc.

No contexto de sala de aula, ao nível da interacção verbal, é notório que quem gere a palavra é o professor. Durante a maior parte da aula o professor fala e os alunos escutam. No entanto, é fundamental que os discentes participem activamente no seu processo de ensino-aprendizagem para que as experiências de aprendizagem sejam activas, significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras.

4.4.4. A educação inter/multicultural face à diversidade

À esteira dos estudos desenvolvidos por Banks (1993) podemos inferir que numa educação multicultural deve-se reflectir a diversidade racial e cultural da sociedade, sendo que todas as crianças deverão beneficiar de igualdade

educativa. Para atingir este fim e caso se revele necessário dever-se-á modificar valores e atitudes dos funcionários da escola, o currículo e materiais didáticos, processos de avaliação, metodologias, valores e normas do próprio estabelecimento de ensino.

Banks (1981, in Wyman, 2000:13) assinala que “Como resultado desta educação multicultural, todos os alunos deixarão as nossas escolas com os conhecimentos, capacidades e atitudes que lhes permitam actuar produtivamente nas respectivas culturas individuais, na cultura dominante e noutras onde possam ser inseridos.”.

Ramos (2001:156) menciona que “a noção de intercultural implica relação, processo, dinâmica, a tomada em conta das identidades (individuais e colectivas), das interações entre os indivíduos e os grupos. (...) As problemáticas do domínio intercultural, os problemas originados pelo pluralismo e multiculturalidade, impõem desenvolver uma competência social, cultural, pedagógica e comunicacional, construída na experiência da alteridade e da diversidade, no equilíbrio entre o universal e o singular.”.

A autora salienta (2001:170) que “A comunicação e educação intercultural visam desenvolver em todos os indivíduos, pertencentes a grupos minoritários ou não, atitudes e comportamentos mais bem adaptados ao contexto da diversidade individual e grupal, desenvolver um outro olhar sobre nós mesmos e o outro, desenvolver aptidões que conduzam a um processo de consciencialização cultural e a uma melhor capacidade de comunicação e de participação na interação social, assim como, desenvolver uma melhor compreensão dos mecanismos psico-sociais e factores sociopolíticos susceptíveis de originarem a rejeição, a intolerância, a violência, o racismo, o “fundamentalismo”.”.

A educação intercultural é uma forma de promover a aceitação e valorização das diferenças e contribuir para a edificação de uma sociedade em que todos os cidadãos beneficiem de igualdade de oportunidades.

Marques (2003:76) salienta o papel da “pedagogia intercultural como valorização de culturas e das identidades culturais, como ferramenta de intervenção, de diálogo, de conhecimento, de enriquecimento mútuos”.

Muitos agentes de ensino ao constatar a crescente diversidade cultural existente nas escolas optam por desenvolver actividades de intervenção. Os

Projectos Educativos, Curriculares de Agrupamento, de Escola e de Turma são um meio eficaz para se propor estratégias direccionadas para uma pedagogia intercultural.

Para melhor planificar as suas actividades educativas no âmbito da interculturalidade, a escola deverá solicitar parceiros como Departamento da Educação Básica, Direcção Regional de Educação, Centro de Área Educativa, Autarquia, Estabelecimentos do Ensino Superior, Alto Comissariado para a Imigração e as Minorias Étnicas, Associações, Mediadores Culturais e Linguísticos, etc. Todo o apoio recebido é uma mais valia que é importante aproveitar e usufruir.

Para promover a igualdade de oportunidades para todos os alunos é necessário estar receptivo a novas estratégias e é imprescindível que os professores sejam flexíveis e demonstrem abertura a novas metodologias. O papel do professor é conhecer os seus alunos, tomar consciência da heterogeneidade existente na turma e procurar compreendê-la. Perante um retrato do grupo deverá adequar as suas práticas pedagógicas adaptando as metodologias e conteúdos programáticos atendendo às características dos seus alunos. Deverá elaborar dispositivos pedagógicos motivantes para os seus discentes e fomentar a compreensão mútua.

Perotti (1997:51) refere “Num meio intercultural, a criança deve, com efeito descobrir no outro, ao mesmo tempo a alteridade e a semelhança”. Neste domínio, Claude Lévi-Strauss (in Perotti, idem:ibidem) afirma “A descoberta da alteridade é a de uma relação, não a de uma barreira.”. Salienta-se a advertência de Perotti (idem:54) que “A educação intercultural não pode limitar-se a fazer descobrir a alteridade e a diversidade, concebidas como relação com o outro; ela também deve produzir na criança e no jovem uma capacidade de agir em matéria de direitos do homem e integrar na formação da personalidade da criança, nas diferentes etapas do seu crescimento, o sentido do combate contra qualquer forma de discriminação.”.

A educação intercultural não foi concebida somente para crianças imigrantes, mas para toda a sociedade. É com a diversidade que se aprende e deve-se partir das vivências e das competências das crianças para a aprendizagem.

Díaz-Aguado (2003:31) refere que “embora a escola seja, normalmente, o contexto por excelência da construção de uma sociedade menos ostracizante, é nela que se reproduzem frequentemente as discriminações e exclusões existentes no resto da sociedade, como aquelas que são constantemente sofridas pelas crianças e jovens de culturas minoritárias”.

Algumas das estratégias possíveis para a promoção do sucesso de todos os discentes são as seguintes: (1) utilização de dispositivos de diferenciação pedagógica; (2) currículo aberto à diversidade; (3) educação para a cidadania; (4) interdisciplinaridade; (5) trabalho de grupo; (6) projectos que envolvam toda a comunidade educativa; (7) contacto com familiares, comunidades imigrantes e associações de imigrantes para melhor compreender e apreciar os costumes, tradições e valores de outras populações; (8) ensino da língua do país de acolhimento em aulas de apoio suplementares; (9) leccionar línguas maternas dos alunos (medida difícil de ser implementada devido à falta de apoios económicos para a contratação de professores especializados); (10) etc.

Banks (1993) dá um particular enfoque à necessidade de o currículo contemplar acontecimentos e comemorações de natureza étnica, abranger temáticas como alimentação, danças, significados culturais dos objectos e artefactos materiais dentro de uma cultura étnica, serem abordados livros sobre outras culturas e grupos étnicos ou religiosos, sendo que os alunos deverão encarar os acontecimentos, conceitos, temas, questões e problemas através de várias perspectivas étnicas.

É importante a dinamização de situações em que possa existir intercâmbios culturais, porém é preciso eliminar estereótipos e valorizar positivamente todas as culturas.

Marques (1999:75) advoga que “A resposta adequada reside na defesa de uma educação cultural que, por ser eminentemente cultural, se revela na abertura às outras culturas, num diálogo intercultural que não produza marginalidades curriculares expressas nos guetos curriculares, mas também não hostilize as outras vozes e as outras culturas, dando, pelo contrário, espaço para que essas vozes se façam ouvir e contribuam para que, da diversidade cultural, se construa uma sinfonia e não uma algazarra curricular.”.

É patente que, actualmente, ainda se sente a necessidade de alterações no sistema educativo. Os conteúdos programáticos definidos necessitam de ter em conta a diversidade sociocultural dos alunos, dado que são definidos com base no património histórico e cultural da sociedade portuguesa. Os discentes de origem cultural diferente manifestam dificuldades na compreensão e aquisição destes conhecimentos, visto que retratam uma realidade que não conhecem e evidenciam dificuldades ao nível da linguística, uma vez que a língua ministrada nas escolas é o português. Consequentemente, as crianças que utilizam um código restrito de comunicação revelam dificuldades acentuadas na compreensão dos conteúdos programáticos, bem como na interacção verbal com professores, funcionários e colegas.

“A educação intercultural promove relações de igualdade e de mútuo enriquecimento entre pessoas oriundas de culturas diferentes, mediante o ensino/aprendizagem de valores, habilidades, atitudes e conhecimentos. Estão em jogo a cooperação, a solidariedade, o encontro entre culturas e a resolução razoável dos conflitos.” (Colectivo Amani, 1994, in Peres, 2000:59)

As práticas pedagógicas devem promover a autonomia do aluno e desenvolver competências que lhes permitam demonstrar as suas potencialidades e aprendizagens realizadas. Os professores deverão desenvolver atitudes positivas com todos os alunos incentivando-os para progredirem no seu percurso escolar e estimulando o desenvolvimento da auto-estima, do auto-conceito e da autoconfiança, promovendo a autonomia e a participação activa na construção no seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO II

Diferenciação pedagógica: medida exequível ou demagógica

1. O poder institucionalizado e o papel do professorado

Santomé (2006:99) evidencia “A educação serve para fazer compreender às pessoas que um outro mundo é possível; contribui para torná-las conscientes da necessidade de fazer tudo quanto necessário for para construir sociedades mais justas, democráticas e solidárias. São as cidadãs e os cidadãos instruídos os que contribuirão de forma mais decisiva para a promulgação de leis que tornam os direitos humanos e a democracia numa realidade. Podemos dizer que os sistemas educativos são um dos pilares fundamentais para proceder à contínua construção de um mundo mais justo; constituem um dos recursos primordiais por meio dos quais todas e cada uma das pessoas levam adiante a conquista dos seus direitos, assim como os das comunidades e povos no seio dos quais vivem e trabalham.”.

A autora (2006) aborda a questão da desmoralização do professorado e indica alguns factores que estão na base desta situação, designadamente: (1) Uma falta de compreensão de qual o sentido, na actualidade, dos sistemas educativos e, por conseguinte, dos centros escolares. (2) Uma formação inicial muito deficitária. (3) A enorme pobreza das políticas de actualização cultural e psicopedagógica do professorado. (4) A concepção tecnocrática do que deve ser o trabalho docente. (5) A existência de um currículo obrigatório, “Desenho Curricular Base” (DCB), com uma lista excessivamente sobrecarregada de conteúdos a leccionar nas aulas, que acabou por desviar os olhos do professorado, quase exclusivamente, para as questões metodológicas (...), de avaliação e de vigilância dos alunos, em termos disciplinares. (6) O peso das iniciativas do tipo burocratizante, por parte da Administração.... (7) A falta de serviços de apoio e uma notável desprotecção por parte dos próprios serviços de inspecção escolar, quase exclusivamente interessados em questões burocráticas e de sanção. (8) A ausência de uma cultura democrática na vida e gestão dos centros escolares e das aulas. (9) Dificuldades para estabelecer um relacionamento com os alunos, comunicar com eles e escutá-los. (10) Problemas importantes em estabelecer um relacionamento

com as famílias, fundamentalmente por falta de desenvolvimento de capacidades sociais e carência de informação, que possibilitem as interações e a comunicação. (11) A existência de um clima social e político que responsabiliza unicamente os professores pela qualidade dos processos de ensino e aprendizagem que têm lugar nos centros escolares da rede pública. (12) A realidade de um ambiente social de cepticismo, superficialidade e banalização que contamina tudo, construído e reforçado pelos meios de comunicação de massas. (13) O forte peso de estereótipos mercantilistas que acabem por apresentar as iniciativas privadas e, portanto, as instituições escolares privadas, como as únicas eficientes e responsáveis. (14) O facto de ver como o sector de professores mais trabalhador e comprometido com a vida quotidiana nos centros não vê reconhecidos os seus esforços em prol das inovações pedagógicas. (15) A contínua ampliação das funções encomendadas às instituições escolares.

Muitos docentes alegam a necessidade de cumprir o programa delineado pelo Departamento de Educação Básica e a falta de tempo para desenvolver práticas pedagógicas diversificadas. Pelos contactos que temos estabelecido com professores podemos referir que estes consideram limitada a autonomia de que beneficiam, pois os objectivos e conteúdos a desenvolver com as crianças estão definidos no programa e há directrizes orientadoras específicas para cada área curricular sendo que existem também a avaliação das competências desenvolvidas pelos alunos com base nestas matrizes e a avaliação do cumprimento do programa no término do ano lectivo.

Souta (2006) em relação ao sistema educativo salienta que “Quinze anos transcorridos sobre a recomendação n.º 1/2001 do CNE, “Minorias, educação intercultural e cidadania” (publicada no D.R. de 8 de Março), é possível tirar ilações das muitas dúvidas e alguns receios que a abordagem multicultural parece provocar em certos sectores. Persistem as resistências a nível central (nas políticas e no currículo) e o “folclore” a nível local (nas práticas pedagógicas). Vários projectos multiculturais, foram lançados, em particular nas zonas urbanas e suburbanas, mas a generalização dessas experiências não avança. A educação multicultural tarda em sair dos nichos académicos e da militância pedagógica, muito devido à paralisia do ME (ao nível das políticas e, em particular, no currículo formal e explícito).”.

Quando falamos no programa do 1.º ciclo como o curriculum definido, consideramos que é possível através da interdisciplinaridade desenvolver metodologias diversificadas fomentadoras de novos conhecimentos não limitadas ao plano estabelecido para todos os alunos do sistema educativo. O professor pode adaptar o curriculum à especificidade de cada região e aos alunos em questão, mas temos consciência de que os objectivos definidos no programa têm de ser alcançados, pelo que é necessário diversificar estratégias e práticas pedagógicas que promovam o sucesso escolar para todas as crianças.

Peres (2000:139) refere que “o curriculum aparece como um conjunto de ideias, princípios e propósitos que o meio escolar deve levar à prática no âmbito das finalidades da educação e, por outro lado, como um projecto de instrumentação temática e pedagógico-didáctica a desenvolver nas escolas, em função dos meios materiais e recursos humanos de que estas dispõem”. O autor (idem:156) acrescenta que podemos entender “o curriculum intercultural/inclusivo como aquele que potencia aprendizagens significativas para todos os alunos numa autêntica circularidade entre conhecimentos, habilidades e valores e, ao mesmo tempo, promove interacções positivas e um clima de convivialidade entre os vários grupos culturais e étnicos que fazem parte de uma determinada comunidade educativa”.

Acordamos com Peres (2000:159-160) quando refere que “um curriculum comum/compreensivo, aberto e flexível, assente em princípios multi e interculturais, aliado a uma escola diferente (melhores recursos e maior autonomia), com professores com melhor preparação pessoal e profissional (autónomos, cooperativos e responsáveis), e uma comunidade educativa (professores, alunos, pais e outros agentes) mais colaborativa e participativa pode ser um contributo positivo para uma melhor integração de todos os alunos na escola e na sociedade”.

Pensamos que o professor não deve restringir a sua prática pedagógica aos manuais, mas que deve desenvolver projectos interdisciplinares que envolvam todas as crianças no seu processo de ensino-aprendizagem, promovendo a sua autonomia, aprendizagem cooperativa e desenvolvendo métodos de ensino com base numa pedagogia de ensino individualizado e diferenciado com a

dinamização de actividades e dispositivos pedagógicos diversificados que vão de encontro aos interesses dos alunos.

Martins (1998:185) referencia que “nas sociedades modernas cabe ao sistema educativo ter um papel crucial para alcançarmos o “encontro” entre maiorias e minorias e lutar-se contra as desigualdades, desvios sociais, racismo, xenofobias, etc. A educação é a esperança num futuro onde a compreensão e a solidariedade sejam as bases das relações entre os homens e os povos”. Na mesma perspectiva de participação activa do sistema educativo, Leite (2002:173) defende uma postura em que “a administração central e os outros protagonistas da acção educativa assumam uma atitude não neutral, mas sim interessada e interveniente na resolução de problemas que têm a sua origem não só nos indivíduos, mas também no sistema e nas suas estruturas”.

Peres (2000:167) adverte que “a escola está longe de criar um espaço comum com alternativas organizacionais, pedagógicas e metodologias de ensino que integrem de um forma adequada as minorias étnicas e linguísticas” e acrescenta (idem:168) que “a estrutura organizativa da escola não se adaptou à diversidade social, cultural e instrutiva dos alunos. A cultura organizacional da escola (...) continua a obedecer a modelos configurados pela racionalidade técnica (tayloristas, burocráticos, funcionalistas), sem grande abertura para modelos organizativos mais flexíveis, críticos e polivalentes. Uma escola que se pretende aberta e integradora da diversidade, necessariamente terá que repensar a sua estrutura interna (normas, gestão participativa, recursos, planos de estudo, espaços, tempos, etc.) e ligar-se à comunidade envolvente, criando programas de parceria com outras instituições educativas e sociais e desenvolver projectos curriculares propiciadores de uma verdadeira educação intercultural.”.

Neste sentido, Martins (1998:179) salienta que “a educação e a escola transmitem às novas gerações os valores, as pautas comportamentais e atitudinais, os usos sociais e culturais, as actividades, etc., vigentes na sociedade e cuja finalidade educativa é o de reforçar uma dimensão axiológica essencial à formação (pessoal e social) do jovem. Nesta perspectiva antropológica e pedagógica, a problemática da “interculturalidade” aparece nas situações de diversidade cultural significativa no contexto social em que se radicaliza a relação tridimensional: educação-escola-sociedade”.

2. Atitudes dos professores

Como diz Etxeberria (1996, in Dias, 1998:216) “o principal problema para a educação na diversidade, não são tanto os instrumentos didáticos mas as convicções sociais, culturais e pedagógicas dos professores, dos alunos e dos próprios pais e mães”.

Rocha-Trindade, Mendes, Albuquerque (1997:74-75) assinalam que “As atitudes, tanto dos formadores e formandos como de outros agentes sociais implicados, são elemento fundamental em todo o processo educativo, determinando o seu sucesso ou insucesso, pelo que devem ser consideradas para se alcançarem resultados positivos. Posturas e preconceitos contrários à vontade de conhecer, ao interesse pela vivência dos outros, ao respeito pelas suas crenças e referências morais, são barreiras que têm de ser destruídas pela introdução de uma metodologia intercultural em todas as fases do processo educativo”.

Estamos convictos que as atitudes dos docentes face à diversidade são preponderantes para a promoção de uma escola que promova a igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente da raça, religião, cultura, sexo... É de consenso geral que se um docente ignorar a diversidade e revelar atitudes negativas face à diferença irá transmitir mesmo que inconscientemente essas concepções e crenças para os discentes e acentuará as desigualdades. Em contrapartida, um professor que valorize a diversidade e revele atitudes positivas face a todos os alunos irá promover um clima de compreensão e interrelacionamento favorável para todas as crianças.

“As atitudes, as expectativas e as percepções do professor têm uma forte influência na atitude que o aluno revela para com a escola, na sua segurança, no seu comportamento e nas suas próprias percepções” (Wyman, 2000:22). Por conseguinte, Pereira (2004:29) advoga que “As atitudes dos professores são uma questão central na educação multicultural, delas dependendo a eficácia ou o insucesso de qualquer programa.”.

Os professores deverão efectivamente promover o reconhecimento das diferenças culturais e atender a este aspecto aquando a selecção de manuais escolares, na escolha de autores estudados em literatura, bem como na perspectiva adoptada sobre a história atendendo a diferentes pontos de vista.

Gay (1986, in Banks 1993:553) alerta para o facto de que “Os valores e comportamentos do educador influenciam fortemente as visões, concepções e comportamentos das crianças”.

Nóvoa (1993, in Zeichner, 1993:11) salienta a “necessidade de ajudar todos os professores a adquirirem as atitudes, os saberes e as capacidades essenciais para o desenvolvimento de um trabalho eficiente junto de uma população estudantil variada”.

O professor tem o papel de informar e sensibilizar os seus alunos para uma penalização de condutas racistas e de intolerância, desenvolvendo uma prática pedagógica baseada na solidariedade, igualdade de direitos e respeito pelo outro. É imprescindível que o docente esteja atento a diferentes formas de intolerância, nomeadamente, sexismo, racismo, nacionalismo, fascismo, xenofobia, imperialismo, exploração, repressão religiosa...

Advogamos que para a promoção da equidade para todos é preciso desenvolver o reconhecimento das diferenças e não ignorá-las, sendo que se deve promover e reconhecer os valores das diferentes culturas em presença, fomentar a solidariedade e a aceitação mútua e cooperação, bem como a comunicação entre a escola-família-comunidade educativa...

John Dewey (in Perotti, 1997:53) afirma “Ninguém é desprovido de preconceitos” e acrescenta “e quando alguém julga não os ter, esta presunção é, sem dúvida, o pior dos preconceitos.”.

“Uma escola activamente oposta a qualquer tipo de discriminação não é aquela que nega a existência de sentimentos racistas mas continua a praticar a uniformização, ignorando as diferenças e as desigualdades e criando a ilusão expressa de uma igualdade mas, antes, aquela que é capaz de viver a diversidade como algo de enriquecedor.” (I. Paes e L. Wemans, 1992, in Paes,1992:88)

2.1. Relações interculturais – Aceitação da diferença

Neto (1997:49) identifica os “principais factores que intervêm nas relações interculturais: o território em que ocorrem as interações; o tempo passado na interacção; o seu objectivo; o tipo de envolvimento; a frequência do contacto; e o

grau de intimidade entre os participantes, o estatuto e o poder relativos, o equilíbrio numérico e as características distintivas dos participantes”.

“Os contactos entre membros da mesma sociedade ou de sociedades diferentes são afectados por características visíveis que distinguem grupos culturais, tais como a raça, a cor da pele, a língua e a religião” (Klineberg, 1971, in Neto, 1997:51).

Para combater o racismo é imprescindível identificar preconceitos e ideologias pessoais e através da troca de opiniões e reflexão em conjunto, bem como desenvolver iniciativas de sensibilização para a aceitação do outro enquanto ser diferente com características individuais, no sentido de promover a compreensão mútua e eliminar atitudes segregadoras.

Pereira (2004:33) assinala que “A existência de tensões encontra alguns motivos: imposição a toda a sociedade dos modelos culturais do grupo dominante; dificuldades de promoção (aceitação) das diferenças; depreciação das culturas minoritárias ou menos poderosas; pressão para que as culturas minoritárias assumam modelos com os quais não se identificam mas com os quais têm de (sobre)viver; ensimesmamento de cada cultura em si, o que inviabiliza o enriquecimento mútuo, porquanto não há trocas entre os diversos grupos culturais”. A autora (idem, ibidem) considera que a Escola é “o espaço fundamental para esbater tensões, ultrapassar conflitos, sanar preconceitos, criar olhares esclarecidos, fomentar ideologias tolerantes”.

O professor deverá estar atento a comportamentos indicadores de atitudes de xenofobia, racismo e intolerância e fomentar valores de respeito pelos outros, cooperação, solidariedade e compreensão.

“A psicologia intercultural analisa as relações entre o contacto intercultural e as reacções psicológicas da pessoa (...) com o intuito de as compreender e de tentar efectuar generalizações apoiadas em dados empíricos sobre os processos subjacentes às respostas psicológicas aos contactos de culturas” (Neto, 1997:46).

É importante valorizar todas as culturas e evitar todo o tipo de estereótipos e sim haver um reconhecimento positivo da diversidade e procurar conhecer cada cultura, por exemplo, do ponto de vista linguístico, religioso, evitando situações de racismo, xenofobia, sexismo e demais discriminações.

Ibáñez (1998: 97, tradução nossa) afirma que “A Escola deve propor-se a que o aluno seja capaz de comunicar com efectividade, de intervir e participar na vida cultural do seu grupo, e uma vez que dialogue, intervenha, se integre criativamente na cultura nacional e internacional” e assinala que “Para reconhecer os valores das outras culturas, estar aberto aos seus planeamentos e soluções e mostrar o respeito por elas, há que conhecer sua história, suas tradições, suas instituições, seus projectos e seus valores fundamentais. O qual requer uma delicada tarefa de análise axiológica.”.

Concordamos com o autor (idem, ibidem) quando refere que “A liberdade, a justiça, a solidariedade, o respeito pelos demais, o diálogo, a participação na vida comum, devem ser reconhecidos por todos...”.

Lynch (1987, in Wyman, 2000:20) especifica que “os professores têm de se empenhar na interacção com todas as culturas presentes na sala de aula de aula, seja no trabalho de conteúdos seja no estilo, na linguagem, nas abordagens e motivações, avaliação e nos elogios – enfim, tudo o que caracteriza uma prática ou método de ensino”.

“Os melhores professores devem actuar como mediadores culturais. Devem possuir uma sensibilidade intercultural e capacidade de intercomunicação com os outros que lhes permita facilitar a formação de estudantes procedentes de culturas, etnias, classes socioeconómicas e estilos de vida diferentes. Os professores interculturais são aqueles que desenvolvem atitudes de comunicação social, incluindo faculdades preceptivas, expressivas e de conversação. São capazes de transmitir formação aos alunos, podendo mediar entre a cultura deles e a sua própria cultura” (Sousa e Neto, 2003:39).

2.1.1. Professor monocultural versus Professor inter/multicultural

Benavente (1990, in Peres, 2000:243) numa investigação tendo como população alvo professoras do ensino básico – 1.º ciclo concluiu que “existem três categorias distintas de ser professor: os inovadores, que pensam que vale a pena construir projectos e ocupar todas as margens de liberdade; os desinvestidos, que não querem, não sabem ou não avaliam correctamente as condições existentes e, finalmente, os cumpridores, que desempenham as suas funções numa leitura minimalista das regras estabelecidas.”. Estas categorias identificadas por

Benavente vão ao encontro dos três estilos de atenção à diversidade identificados por Brophy e Good (1974, in Díaz-Aguado, 2003:24): “(1) pró-activo, o professor que consegue adaptar o ensino à diversidade dos alunos; (2) reactivo (o *laissez faire*); (3) e sobre-reactivo, ou discriminatório”.

Vieira (1995:138) adverte que “Se pretendemos a manutenção da escola como peça fundamental do desenvolvimento, então há que pensar um sistema mais de aprendizagem do que de ensino. (...) Passar-se-ia assim da mera reprodução escolástica à construção de produtores de ideias e, portanto à inovação.”. O mesmo autor acrescenta (*idem*:140) que “o professor do futuro tem que privilegiar a curiosidade, incitar ao acto de questionar, incutir a vontade e a capacidade de escolher o seu próprio caminho”.

Neste seguimento de ideias podemos referir uma reflexão da APPI – Associação Portuguesa de Professores de Inglês em Pinto, Félix, Cunha (2003:16) que vai de encontro ao papel do professor que aqui tem sido descrito e que implica mudanças de postura face ao ensino, designadamente “o papel do professor muda radicalmente: é-lhe pedido que passe de mero executor a mediador entre o core curriculum e o projecto curricular da sua escola. Paralelamente, cabe-lhe também o papel de construtor do currículo: definindo percursos diferenciados perante a diversidade de situações que se lhe deparam, potenciando as aprendizagens, através da utilização de diferentes metodologias e de diferentes modos de organização do espaço-tempo-aula, tendo em conta os diferentes estilos cognitivos e perfis pedagógicos existentes nas diferentes turmas e nos diferentes alunos numa mesma turma.”.

Peres (2000:208-209) assinala que “Cada vez mais, a profissão de professor abarca uma multiplicidade de tarefas que ultrapassam em larga medida a planificação de aulas, a sua execução e avaliação. O professor deve educar, atender à diversidade sócio-cultural dos alunos, estabelecer laços de cooperação com a família e a comunidade; deve participar no projecto educativo da escola, ser animador cultural, promover uma cultura cívica e ecológica e orientar os alunos para a prática dos valores éticos e morais, deve preparar para a vida e para o trabalho.”.

“O professor – instrutor e professor – personagem (Hannoun, 1975), professor pregador (Rodrigues Dias, 1989) ou mais geralmente designado por professor

conservador ou tradicional, no sentido do profissional com uma representação cristalizada do aluno médio, seu interlocutor eleito tem uma única concepção da sua actividade. Instruir é a sua função.” (Ventura, 2001:48)

A autora (idem:53) acrescenta que “o professor instrutor (...) revela um perfil: conservador e tradicional, o que valoriza o que já interiorizou, não demonstrando disponibilidade para a integração de novas concepções da vida e do mundo; pregador, instrutor e monocultural, o que se preocupa sobretudo com o que tem a reproduzir, sem revelar uma atitude expectante, de alguém pronto a ouvir e a aprender com o outro; de personagem, o que demonstra dificuldade em lidar com situações que envolvam sentimentos.”.

Sousa (1998:310) adverte que “quando a escola recusa e silencia as identidades sócio-culturais localizadas, a pretexto de uma formação de cidadãos formalmente homogêneos face ao estado, está a contribuir para a permanência das clivagens sociais através de formas de discriminação e exclusão, de criação de desigualdades sociais.”.

“É na perspectiva de uma concepção como um processo libertador, no sentido da construção da autonomia pessoal, com a participação activa do aluno, que surge o conceito de professor – treinador e professor – pessoa (Montessori in Hannoun, 1975), professor reflexivo (Nóvoa, 1990 e Alarcão, 1996) ou professor multicultural (Stoer e Cortesão, 1999)” (in Ventura, 2001:53).

“Ser-se reflexivo, na opinião de Schon (1987) e corroborado por Alarcão (1996), é a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido. A reflexão baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Conjuga cognição e afectividade num acto específico, próprio do ser humano. Aceita-se o sujeito em formação como pessoa que pensa, dando-lhe o direito de construir o seu saber. Valoriza-se a experiência como fonte de aprendizagem, a metacognição como processo de conhecer o próprio modo de conhecer e reconhece-se a capacidade de tomar em mão própria a gestão da aprendizagem.” (Pereira, 2004:101-102)

Ventura (2001:62) acrescenta que “o professor treinador revela um perfil: de pessoa, o pendor afectivo e emocional das relações interpessoais não constituem um problema; multicultural, tendo uma atitude de entusiasmo perante a novidade ou a diferença, e de curiosidade face ao outro; reflexivo, possuindo consciência

das suas limitações e potencialidades, assumindo-as e admitindo que pode sempre melhorar”.

Denote-se que já em 1972 a 1974, Gilly (in Gonzaga, 1998:235) nos seus trabalhos sobre a representação do aluno pelo professor “isolou um factor de impressão geral (...) que é interpretado pelo autor por estreita referência à função profissional “instrução”. Este factor geral traduz uma apreensão global e indiferenciada efectuada a partir de valores fortemente desejáveis sócio-indiferenciada efectuada a partir de valores fortemente desejáveis sócio-institucionalmente na consecução dos objectivos ligados ao papel tradicional atribuído ao professor enquanto “transmissor” do saber. Esta dimensão principal assenta primeiramente sobre as atitudes face ao trabalho escolar (mobilização do aluno, empenho, participação, aplicação, motivação) e só depois sobre as disposições cognitivas intelectuais facilitadoras da interiorização e assimilação, da aprendizagem retentiva dos saberes transmitidos com vantagem sobre a sua expressão criativa. Um segundo factor extraído traduz a forte influência normativa sócio-institucional. Trata-se de um factor interpretável por referência aos aspectos sociais dos comportamentos destacando uma outra função atribuída ao professor: a “gestão do grupo-classe”. Enquanto que o primeiro factor descrito se encontra associado ao quadro normativo de valores para a realização do objectivo “instrução”, este segundo factor (...) envia-nos para o quadro normativo dos valores que gerem a vida social do grupo-classe, para as regras sócio-morais da vida escolar, aquelas que condicionam e determinam a qualidade da integração de cada aluno às condições colectivas do ensino, pelas relações que estabelece com os seus colegas e com o próprio professor.”.

“A estruturação da representação do aluno pelo professor obtida a partir dos trabalhos de Gilly é também confirmada na generalidade pelos trabalhos de Mollo (1979), e na investigação mais recentemente realizada na realidade portuguesa, de Carita (1999), J. L. Sousa (1994) e Gonzaga (1996). Em todos encontramos a ideia de que os modelos interiorizados pelo professor se centram sobre o ser papel de “agente de instrução” e de “gestão da turma” e na respectiva receptividade interessada do aluno no processo de aprendizagem e conduta social passiva e relativamente conformista como “agido dessa instrução”. A

dimensão humana dos alunos é, em todos, remetida para segundo plano” (Gonzaga, 1998:236).

Sousa (1998:310) advoga que “Apenas o professor, enquanto elemento que filtra em última análise todo o sistema, poderá estabelecer a ponte entre as diversas culturas presentes, através de um confronto positivo entre as mesmas, pela resolução auto-regulada dos conflitos cognitivos e culturais (...). A ele caberá fazer da escola um espaço de pluralismo cultural, de expressão e afirmação prática de referências e identidades, como ponto de partida e núcleo estruturador dos percursos e processos de aprendizagem dos alunos. A ele caberá concretizar a promoção educativa de cada um, sem desvalorizar cosmovisões localizadas e pessoalizadas. A ele caberá resolver, no terreno, o conflito entre globalização e diversidade, através do respeito pelas identidades e especificidades regionais, locais e pessoais que apenas consolidarão a integração e a coesão social.”

O professor treinador surge como um agente educativo reflexivo que revela preponderância para o professor inter/multicultural, enquanto que o professor instrutor pelas suas práticas de ensino assemelha-se ao professor monocultural.

Os trabalhos de Perestrelo (1998, in Stoer, 2001:265-266) “demonstram que o professor monocultural faz tudo para afastar a diferença da sala de aula. Isto é, o professor desenvolve estratégias (não sempre conscientemente assumidas), por exemplo através da organização da turma ou do espaço físico de sala de aula, ou através da interação que promove (ou não) com certos alunos, que não só simplificam a acção pedagógica, assim pondo em causa os benefícios que poderiam ser desenvolvidos na base da sua complexidade, como homogeneízam as relações socioculturais da sala de aula. É verdade que a dominância deste professor começa a ser questionada, mas as condições que subjazem a este questionamento tendem a transformar uma potencial conversa dialogada numa conversa banal e unidireccional”.

Stoer (2001:271-272) propõe “a educação inter/multicultural crítica como movimento contra-hegemónico; crítica porque armada por um conhecimento sociológico reflexivo e implicado, quer do processo de reprodução social e cultural quer da relação entre cidadania e subjectividade; contra-hegemónico porque face aos excessos de regulação se assume como parte integral do movimento para a solidariedade, a cidadania activa e a justiça social. Expressando esse movimento

contra-hegemónico ao nível da educação escolar estará o agente educativo “relocalizado”, articulado em rede, parceiro de um processo de desenvolvimento local integrado, inter/multicultural na sua gestão de diferença e na sua capacidade de promover o bilinguismo cultural”.

Temos consciência que em muitas salas de aula os alunos ainda são meros receptores de conhecimentos, em que a sua aprendizagem é uma actividade passiva em que estes apenas praticam o que lhes foi ensinado e transmitido. Consideramos que face às novas concepções de compreensão do processo ensino-aprendizagem é imperativo que os alunos sejam participantes activos na sua aprendizagem e aprendam pela descoberta, pesquisa e intervenção activa na procura de respostas para as suas interrogações, desta forma estaremos a educar crianças críticas que adoptam posturas activas. Esta concepção envolve uma aprendizagem cooperativa em que as crianças aprendam umas com as outras e pesquisem, sendo que caberá ao professor assumir o papel de guia deste processo de aprendizagem e não ser mero transmissor e, em vez de adoptar um papel de instrutor fomentar uma postura de professor treinador que supervisiona e orienta os seus alunos num projecto de aprendizagem, levando-os a ser mais autónomos e críticos.

3. Práticas pedagógicas

Sabemos que existem algumas limitações institucionais que restringem a acção dos professores em termos de dinamização de projectos, nomeadamente a falta de tempo para o cumprimento do programa curricular, turmas com bastantes alunos evidenciando-se a heterogeneidade existente, entre outros factores, mas é imprescindível a reorganização e dinamização de práticas pedagógicas diversificadas que promovam o sucesso escolar para todos os discentes.

“Independentemente do maior ou menor etnocentrismo que ainda caracteriza o currículo formal, o professor, ao nível da sua prática pedagógica, tem uma certa margem de liberdade que lhe permite: seleccionar e/ou redefinir a ênfase a conceber aos objectivos e conteúdos mais representativos da diversidade cultural existente na turma/escola/comunidade; adoptar as estratégias de ensino mais adequadas ao contexto em que trabalha; implementar modalidades e técnicas de

avaliação compatíveis com a heterogeneidade cultural e com a diversidade de ritmos e processos de aprendizagem.” (Pereira, 2004:104)

Pereira (2004:39) identifica algumas variáveis associadas ao insucesso escolar: “objectivos e programas desajustados; linguagem utilizada pelo meio escolar; metodologias e critérios de avaliação iguais para diferentes alunos; estilo e interações socioculturais dos professores/alunos; representações e atitudes diferenciadas dos professores, em função da origem sociocultural dos educandos”.

É necessário promover um ensino individualizado e desenvolver estratégias que vão de encontro aos interesses dos alunos e fomentem aprendizagens significativas. O professor deve atender às especificidades étnico-culturais, linguísticas e sociais e desenvolver expectativas positivas em relação ao processo de ensino-aprendizagem de cada criança, bem como fomentar a aprendizagem cooperativa.

Cortesão e Stoer (1997:7) salientam que a diversidade pode ser vista como “uma fonte de riqueza para o aprofundamento da natureza democrática da escola e do sistema educativo”. Os mesmos autores (idem:26) apontam para “um professor investigador e conhecedor preocupado em promover nos seus alunos bilinguismo cultural, portanto, um professor cujas preocupações com a diferença, com a diversidade, não sejam submetidas e paralisadas pelas preocupações, habitualmente hegemónicas, inerentes às práticas monoculturais”.

“A educação será intercultural desde que se potencialize a inter-relação entre pessoas de distintas culturas e origens sociais, garantindo situações de “encontro” e de relações de convivência, mas sem perda da sua identidade. De facto a educação do intercultural implica um enfoque intercultural da educação, isto é, uma pedagogia intercultural (contra as desigualdades, a exclusão social e étnica, o racismo, a xenofobia, as injustiças sociais e económicas, a discriminação, etc.), que possa incidir na cultura e na formação pessoal e social dos indivíduos” (Martins, 1998:176).

Peres (2000:172) assinala que “Sem pretender abusivamente generalizar, a verdade é que a maioria dos professores não está preparada para enfrentar os desafios da integração sócio-cultural dos alunos pertencentes às culturas minoritárias.”.

Defendemos que face à diversidade existente nas nossas escolas é necessário que o professor tenha em conta as diferenças e facilite ao aluno ser um actor participativo no seu processo de ensino-aprendizagem, fomentando a dinamização de actividades que levem ao conhecimento das diferentes culturas, sendo que dever-se-á evitar estereótipos e perspectivas promotoras de conceitos negativos sobre os outros. Concebemos que é importante a concepção e utilização de materiais pedagógicos que fomentem o respeito, a tolerância, solidariedade e intercompreensão.

Banks (1994, in Miranda, 2004:27-28) define oito características da escola multicultural: “(1) os professores e administradores escolares têm as mesmas expectativas e atitudes positivas em relação a todos os alunos, respondendo-lhes de forma positiva e empenhada; (2) o currículo adoptado reflecte as experiências, culturas e perspectivas de uma variedade de grupos étnicos e culturais, assim como de ambos os sexos; (3) as técnicas de ensino adaptam-se aos modos de aprendizagem, à cultura e às motivações dos alunos; (4) tanto os professores como os administradores escolares mostram respeito pela língua-mãe e dialectos dos alunos; (5) os materiais didácticos apresentam acontecimentos, situações e conceitos sob várias perspectivas étnicas, culturais e rácicas; (6) a avaliação e testagem dos alunos têm em conta as diferentes culturas e, como resultado, os alunos pertencentes a minorias estão representados, proporcionalmente, nas classes de alunos com maior sucesso escolar; (7) a cultura da escola assim como o currículo escondido reflectem a diversidade étnica e cultural; (8) os orientadores escolares têm expectativas elevadas para os alunos de diversas etnias, culturas, raças e grupos linguísticos e ajudam-nos a definir e concretizar objectivos profissionais positivos”.

Martins (1998:185-186) refere que “No plano educativo exige-se renovação dos fins, conteúdos e métodos de ensino nos sistemas educativos dos diversos países que permita o “encontro” entre homens, povos e culturas. A educação intercultural constitui uma estratégia apropriada para essas metas. Em modo resumido, os objectivos em relação aos problemas sociais e educativos poderiam ser os seguintes: (1) Fomentar a compreensão e o respeito entre os indivíduos, povos e culturas, afim de mudar o etnocentrismo das relações actuais por atitudes de “encontro”, diálogo, colaboração e solidariedade; é fundamental que pela

educação intercultural se reconheça o direito de todo o ser humano e todo o povo a ser diferente, respeitando-se-lhe e valorizando-se-lhe a sua cultura. (2) Facilitar os meios para que todos os indivíduos possam alcançar a sua identidade cultural. (3) Assumir o princípio básico educativo pelos direitos do homem e da criança, sendo a “escola” o lugar ideal para essa formação ético-moral, social e cívica. (4) Formar nos homens e nos povos uma consciência social e moral justa e solidária, para se compreender as desigualdades humanas, as diferenças entre os países, de modo a colaborarem numa nova ordem internacional e de solidariedade. (5) Integrar no sistema educativo a educação dos sujeitos com necessidades especiais. (6) Impedir os efeitos que o progresso e o desenvolvimento científico-tecnológico produza sobre determinados grupos humanos; cabe ao sistema educativo gerar atitudes de sensibilidade aos problemas do homem, do “meio-ambiente” e do modo de viver no contexto da civilização actual”.

Leite (2002:89-90) entende “o currículo como o conjunto de processos de selecção, organização, construção e reconstrução culturais (no seu sentido amplo), ou seja, como tudo o que existe enquanto plano e prescrição e tudo o que ocorre num dado contexto e numa situação real de educação escolar”, assim como “nas relações que se estabelecem entre os diferentes actores, experiências e saberes, nos valores e crenças dos protagonistas da acção, nos papéis atribuídos aos diferentes sujeitos e nos que por eles são assumidos nas diversas dinâmicas, bem como na sua dimensão de intervenção e reconstrução social”.

Registamos algumas sugestões apresentadas por Peres (2000:180) relativamente ao curriculum que deve: “(1) Valorizar o contributo de todas as culturas no desenvolvimento do conhecimento humano; (2) Motivar os alunos para o conhecimento de outras sociedades e culturas; (3) Fornecer informações aos alunos sobre valores e modos de vida de outras culturas, criando condições para uma melhor análise e compreensão das mesmas, de acordo com os pontos de vista e critérios inerentes a essas culturas; (4) Proporcionar o conhecimento das razões e dos efeitos dos preconceitos, dos estereótipos e das várias formas de discriminação; (5) Respeitar experiências e modos de vida específicos da cultura de origem de todos os alunos, desde que não atentem contra a dignidade humana”.

Corroboramos Ibáñez (1998:99-100, tradução nossa) quando assinala que o “currículo multicultural pode e deve aparecer em todos os níveis e em todas as matérias, que devem estar enraizadas na experiência viva de cada aluno” e quando acrescenta que neste âmbito “O professor se esforçará em conhecer a realidade multicultural desde o ponto de vista histórico e social. Não se trata só de incorporar o folclore, os vestidos, a dança e alguns dias dedicados a uma determinada comunidade, e sim de integrar e valorizar todas as experiências, evitando quanto implique confrontações e limitações. Há-de reconhecer a dignidade de cada qual e o valor de cada grupo.”.

Relativamente aos materiais necessários para alcançar os objectivos da educação intercultural, Díaz-Aguado (2003:20) salienta que é importante que estes permitam, por exemplo, “(1) compreender e respeitar as características de outras culturas, reconhecendo o seu valor como formas de adaptação a contextos que, geralmente, também têm sido diferentes; (2) e desenvolver uma identidade baseada na tolerância e no respeito pelos direitos humanos, dentro da qual se deve incluir o respeito pela diversidade cultural”.

Peres (2000:180) referencia que todo o material educativo a utilizar nas escolas deve: “(1) Privilegiar uma visão multicultural e multi-étnica da sociedade, evitando o etnocentrismo, os preconceitos e os estereótipos; (2) Assegurar um tratamento positivo e não discriminatório dos diferentes grupos étnicos; (3) proporcionar uma comunicação efectiva entre os alunos, tendo em conta o multilinguismo existente nas escolas. A língua mãe do aluno deve ser reconhecida e apoiada, de tal forma que o bilinguismo dos alunos possa ser aproveitado como um óptimo recurso para a escola e para a comunidade envolvente.”.

Em relação à organização e clima da escola, Peres (2000:180-181) sugere que: “(1) A organização física da escola (decoreção de salas e corredores, biblioteca, materiais expostos, etc.) deve reflectir e valorizar a diversidade étnica e cultural do mundo em que vivemos e da comunidade onde está inserida; (2) A organização administrativa e de gestão da escola deve encaminhar-se para uma representação étnica proporcional ao pessoal docente e não docente; (3) As regras de conduta não devem permitir qualquer forma de discriminação, nomeadamente piadas, comentários e anedotas racistas, bem como a recusa em cooperar com pessoas de outros grupos étnicos. Considera-se, ainda, que o

nome dos alunos deve ser pronunciado correctamente respeitando desta forma a sua cultura de origem (...); (4) Os procedimentos disciplinares e sanções devem ser tratados em órgãos próprios, permitindo que a pessoa que os infringiu possa ser esclarecida das razões pelas quais as suas atitudes são inaceitáveis.”.

Consideramos que a diferenciação pedagógica não é uma medida demagógica, mas sim uma necessidade efectiva no presente contexto educativo, onde é patente a heterogeneidade de discentes com diferentes ritmos de estudo.

É necessário acompanhar os alunos no seu processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo e valorizando as suas diferenças, porém temos consciência que nem sempre é possível desenvolver um apoio individualizado sistemático, pelo que pensamos que a dinamização de trabalhos de grupo de pesquisa em que os alunos desenvolvam a aprendizagem cooperativa surge como uma forma de apoiar as crianças e desenvolver a sua autonomia em que estes se tornam actores participativos no seu processo de aprendizagem. Será importante para os discentes emitir opiniões, fazer sugestões, manifestar apreensões e mesmo apresentar críticas construtivas, mas tendo sempre presente o respeito pelos outros e por diferentes ideias e proporcionar a aquisição de comportamentos, atitudes e valores no âmbito da relação intersocial.

O professor tem a função de gestão curricular, pelo que poderá promover a interdisciplinaridade entre as diversas áreas curriculares e utilizar diversos recursos materiais disponíveis, bem como humanos de forma a desenvolver a a educação para a cidadania e a aprendizagem dos alunos. A adequação do currículo nacional ao contexto escolar pode ser realizado através do projecto curricular de escola e do projecto curricular de turma.

Defendemos que a formação de professores é um meio importante para sensibilizar os docentes para a dinamização de práticas inter/multiculturais.

O Ministério da Educação publicou um documento orientador sobre o programa para a integração dos alunos que não têm o Português como língua materna em que se afirma “Dado o número de crianças, jovens e adultos chegados às escolas/agrupamentos de escola que requerem um acompanhamento especializado e com carácter intensivo na aprendizagem da língua portuguesa, é imprescindível investir na formação inicial e contínua dos docentes, através de multiplicadores regionais” e acrescenta “Os planos de

estudo da formação inicial e as acções de formação contínua para professores de Português Língua não Materna deverão ser reforçados em quatro grandes áreas, desdobráveis numa série de conteúdos: Formação em educação inter/multicultural; Formação em linguística do Português; Formação em aprendizagem e ensino de Português como Língua não Materna; Avaliação das aprendizagens dos alunos” (Soares et al., 2006:21).

CAPÍTULO III

Face à diversidade há que inovar e formar para a interculturalidade

1. Modelos de formação

Carvalho e Ramoa (2000:7) entendem a formação de professores como “um processo de valorização social do grupo implicado” que deverá possibilitar “uma apropriação de saberes que, não se restringindo a saberes localizados no âmbito científico, possam ser transferíveis do individual para o colectivo e deste para o individual”.

As mesmas autoras advertem (idem:23) que há factores que influenciam as atitudes e os comportamentos perante a formação, a organização e o sistema na ela qual está inserida, ou seja existem “– factores internos – decorrentes das características pessoais, capacidades de aprendizagem, de motivação, de percepção do contexto de trabalho e do ambiente externo, de auto-avaliação, de reconhecimento profissional, de atitudes, de emoções, de valores... – e factores externos – condicionantes institucionais, pressões hierárquicas, compensações materiais, influência dos colegas de trabalho, características da organização, incentivos e pressões familiares...”.

Leite (2002:223) refere a importância do professor “como agente activo na configuração, construção ou reconstrução do currículo e integrado em organizações flexíveis, onde as intenções educativas são expressas apenas em termos de grandes linhas definidoras da acção”. Neste sentido, Nóvoa (1992, in Leite, 2002:231) 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”.

Os docentes necessitam de uma formação adequada que lhes permita desenvolver a sua prática pedagógica com autonomia e tendo em conta os interesses dos alunos indo ao encontro das directrizes curriculares estabelecidas, fomentando actividades que se relacionem interdisciplinarmente e promovendo a formação cívica.

Leite (2002:245) aponta para uma “formação que predisponha para a mudança, para a aquisição de conhecimentos socioculturais gerais das crianças e dos jovens, para a compreensão das relações que a cultura, a língua e as características sócio-económicas têm no desempenho e no sucesso escolar, para a obtenção de conhecimentos sobre especificidades culturais, para a capacidade de recurso a diferentes estratégias de ensino e de aprendizagem e, finalmente, para a capacidade de os professores se questionarem e de aprenderem a aprender”.

1.1. Formação inicial de professores

A formação inicial deverá proporcionar aos futuros professores instrumentos conceptuais e metodológicos que lhes permitam analisar as situações que surgem e intervir de forma consciente.

Medeiros e Martins (1998:295) referem que “a formação inicial de professores é *de per si* um desafio, porque está sempre em processo, sempre imperfeita... criando aos formadores a inquietação permanente e uma exigência intrínseca de qualidade. (...) a formação de professores é um processo inacabado, complexo, cada vez mais difícil e cada vez mais apaixonante.”.

No que concerne aos programas convencionais de formação inicial de professores, Fernandes (1996, in Pereira, 2004:94) refere que “não há a preocupação explícita de preparar os alunos para a diversidade de público escolar que vão encontrar. Pelo contrário, formam o professor monocultural, contribuindo frequentemente para legitimar e reforçar atitudes e valores que visavam corrigir.”.

Eugene Garcia (1990, in Peres, 2000:274-275) elabora uma lista de conteúdos, agrupados em três categorias – teoria, sociedade e aula –, que poderão servir de base para um curriculum de formação inicial.

“Na *teoria*, contempla o conhecimento de diferentes conhecimentos, tais como cultura(s), assimilação, aculturação, etnocentrismo, relativismo cultural, etnia, deficiência cultural e diferença cultural, etc., que lhe permitam construir uma visão global das culturas, numa relação com a educação, evitando reducionismos e estereótipos. Além disso, o formando deve ainda conhecer ferramentas metodológicas que lhe permitam o estudo das culturas na escola e na comunidade.

Na *sociedade* inclui o conhecimento da história das culturas, semelhanças e diferenças das mesmas, contributos das diferentes culturas no desenvolvimento da sociedade, assumindo uma atitude positiva face à diversidade; apreciar os contributos dos vários grupos e problematizar os efeitos positivos e negativos da diversidade cultural, dadas as diferentes tradições e estilos de vida e a hegemonia das classes sociais dominantes.

No que concerne à *aula*, o formado deve conhecer métodos e modelos de formação intercultural e sua aplicabilidade à educação bilingue; conhecer as fontes potenciais de conflitos entre culturas e saber geri-los dentro da aula e de uma forma positiva; ser sensível e respeitar as várias diferenças, utilizando actividades, materiais e técnicas apropriados que promovam a interacção intercultural, combatendo todos os estereótipos e formas de discriminação.”

A formação inicial deverá desenvolver competências nos futuros professores que lhes facultem conhecimentos não só ao nível científico, mas também pedagógico, possibilitando-lhes o contacto com diferentes realidades culturais e o desenvolvimento de acções de sensibilização para docentes no sentido destes revelarem atitudes de aceitação do outro e valorização da diversidade, através da aquisição de competências interculturais. Será importante valorizar a área da multiculturalidade que sensibilize os futuros professores a promover o respeito da diversidade cultural, religiosa e sexual.

Ana Benavente, no Seminário Europeu I realizado em Lisboa de 29 de Fevereiro a 2 de Março de 1996, referiu que “a própria formação inicial tem que ser revista, tem que ser refrescada, tem que ser uma formação muito mais flexível, mais eficaz e muito mais adequada àquilo que queremos que seja a escola nas suas várias dimensões e não apenas aquela escola (...) onde formamos os homens de amanhã, com a escola de ontem, com os professores de anteontem e com os métodos da Idade Média” (in Actas Seminário Europeu I publicadas in Neto, Soares, Joaquim e Pinto, 1997:249-250).

1.2. Formação contínua de professores

Perotti (1997:72-73) refere que a formação contínua deverá oferecer aos professores “a possibilidade de actualizar e de avaliar as suas competências e os seus métodos de trabalho”.

“A eficácia da formação (...) implica uma crescente atitude profissional dos professores, com a conseqüente passagem de uma relação algo difusa e introspectiva com a formação para uma concepção de formação e de carreira em termos de processo de desenvolvimento profissional contínuo, traduzido em reais impactos nos desempenhos, saberes e competências.” (Roldão, 2000:141)

Através da participação dos professores em acções de formação contínua estes poderão desenvolver a aquisição de competências e troca de opiniões e sugestões que lhes permita desenvolver estratégias educativas que envolvam todas as crianças com a promoção de actividades dinâmicas fomentadoras de aprendizagens significativas para os alunos que se baseiam numa educação para a cidadania.

“Só a Educação/Formação contínua, ao longo da vida, de forma a dar a cada um os conhecimentos, o entendimento, as competências para o exercício de uma nova cidadania numa democracia moderna, consegue fazer face às mudanças. (...) A Educação Intercultural em contextos multiculturais é, julgamos uma boa perspectiva de abordagem da Educação para a Cidadania (Ambrósio, 2000:22-23, in Conselho Nacional de Educação).

Temos consciência que há vários factores que influenciam o docente para a realização de formação contínua, sendo que para além da motivação pessoal, a necessidade de créditos para progressão na carreira continua a ser um factor muito influente. É evidente que o grau de empenhamento do formando é decorrente dos motivos que o levaram a frequentar a formação, pelo que é importante que o formador conheça as expectativas e interesses de cada docente para o motivar para a sua participação activa.

2. Formação para a interculturalidade

Díaz-Aguado (2003:23) assinala que a maioria dos trabalhos (Sleeter, 1990; Gay, 1989; Bliss, 1990; Grant e Sleeter, 1989; Schön, 1992; Jordan, 1994) “destaca a formação dos professores como uma ferramenta-chave para ultrapassar as dificuldades observadas e devendo satisfazer as seguintes condições: ser ao mesmo tempo teórica e prática, desenvolver nos professores atitudes coerentes com os objectivos da educação intercultural e, sobretudo,

permitir-lhes a aquisição dos recursos necessários para adaptar o ensino á diversidade dos alunos, entre os quais se destaca a aprendizagem cooperativa”.

“Parece que a escola como todas as instituições sociais, não se encontra preparada para enfrentar-se à diversidade, à desigualdade e à exclusão social (as minorias, a cultura da marginalidade, a inadaptação social, a xenofobia, etc.)” (Martins, 1998:175).

Tavares (1998:335) salienta “o combate ao insucesso escolar das minorias não se pode alhear do multiculturalismo, do direito e reconhecimento à diferença, o qual tem que ser implementado na formação dos professores. E estes, porque são mais directos e os mais responsáveis elementos no processo de enculturação dos jovens face à cada vez maior demissão dos pais, terão que ter uma preparação pedagógica multidisciplinar em que os capacite para os fins últimos da sua profissão, à qual não pode ser estranha a integração dos jovens das minorias, consentânea com a pretendida igualdade de oportunidades à saída da Escola.”.

Parece-nos que a formação de professores no âmbito da interculturalidade não é a solução miraculosa para a questão da problemática da diversidade cultural, mas sim uma das possíveis estratégias a adoptar para a sensibilização dos docentes e procura de justiça social e fomentação de valores de solidariedade, tolerância e respeito pelos outros.

Secundamos Martins (1998:178-179) quando salienta que “Frente à nova situação geral de multiculturalidade e de interculturalidade em que vivemos, a educação continua a ser uma estratégia para a identidade. Não há dúvida que uma realidade multicultural como a europeia exige uma sociedade adequada ao multiculturalismo. Neste contexto, a educação como realidade social deve assumir-se como multicultural e como uma estratégia de solução aos problemas de modo a desenvolver-se o pluralismo cultural, valorizando as diferenças entre os povos e as culturas”.

Os professores deverão beneficiar de formação no âmbito da educação intercultural na formação inicial, bem como aprofundar as questões em formação contínua.

Perotti (1997:70) assinala que “É preciso dar aos professores uma competência intercultural, dar-lhes os meios para desenvolverem e actualizarem os seus conhecimentos, tendo em conta a riqueza das diversas culturas, das suas

interacções e da sua evolução. (...) É preciso ter em conta o público visado (na formação inicial e na contínua), mas também a duração e a natureza da formação (informação, sensibilização, aprofundamento, confrontação com a difícil realidade em mutação). Várias modalidades podem ser combinadas: cursos ou seminários nos institutos de formação, jornadas de estudo ou estágios, grupos de trabalho, observação de aulas e análise das necessidades, elaboração colectiva de programas, de módulos de formação ou de documentos pedagógicos, viagens de estudo, intercâmbios de professores, etc.". A mesma opinião evidenciam Cortesão e Stoer (1997:20) afirmando que "A interculturalidade é, para todos os efeitos, uma realização da globalização. Esta realização passa evidentemente por formação inicial e formação contínua de professores, ou seja de agentes educativos."

Ferreira (2003:73) baseando-se num artigo de Brótons (1994) indica que "a formação de professores deverá centrar-se nos seguintes aspectos: conhecimento dos fenómenos migratórios; conhecimento mínimo das culturas em presença; desenvolvimento de atitudes positivas face à diversidade; conhecimento da teoria relativa à educação intercultural; conhecimento de técnicas de intervenção na sala de aula e técnicas de grupo".

Cardoso (1993:16) refere que "Não há formas rígidas para a inclusão da dimensão multicultural na formação inicial de professores. No entanto, os planos de formação devem considerar: a permeação de disciplinas já existentes no plano curricular com conteúdos e perspectivas multiculturais e anti-racistas, e/ou a inclusão de disciplinas específicas, obrigatórias e/ou de opção, nos planos curriculares, e o desenvolvimento obrigatório de sequências de prática pedagógica em escolas multiétnicas. Tendo como destinatários professores em exercício e outros profissionais de educação que deveriam ser organizados cursos de especialização (CESES's e mestrados). No que se refere à formação contínua, recomenda-se que tenha um carácter sistemático e seja realizado através de cursos de pequena duração em articulação profunda com a prática pedagógica incluindo, eventualmente, uma dimensão de investigação-acção."

Para promover a igualdade de oportunidades para todos os alunos é necessário que o docente esteja receptivo a novas estratégias e é imprescindível que os professores sejam flexíveis e demonstrem abertura a novas metodologias.

O docente deve ter em conta que através dos contactos entre diferentes grupos étnico-culturais compreendemos a diversidade cultural existente e a sua riqueza. Havendo um respeito pelo outro e valorizando as diferentes culturas evidenciado a sua importância, e desta forma, estamos a prevenir situações de segregacionismo, racismo, xenofobia, de intolerância, fomentando uma educação para a cidadania.

Ouellet (1991, in Martins, 1998:179) defende que “O objectivo da interculturalidade no campo pedagógico será o de conseguir uma cultura consensual e tolerante”. Martins (idem:ibidem) acrescenta “Consenso e tolerância como uma nova atitude de aceitação da diversidade, mas sem renunciar cada uma das culturas ou povos aos seus ideais e à sua identidade, isto é, o consenso como virtude entre iguais (nova ética das relações e da convivência)”.

O professor necessita de fomentar nos seus alunos o espírito de inter-ajuda e intercompreensão, bem como de tolerância e respeito pela diferença e, em contrapartida, de lutar contra os estereótipos, o etnocentrismo, a xenofobia e o racismo.

Haberman (1991, in Zeichner, 1993:107) “defende que a maior parte dos alunos-mestres não tem um desenvolvimento que lhe permita lidar com as complexidades relacionadas com o ensino intercultural e que os programas de formação de professores são incapazes de produzir o tipo de transformação fundamental dos valores, atitudes e predisposições necessárias para o ensino bem sucedido dos alunos oriundos de minorias étnicas e linguísticas”.

É nossa convicção que para que uma acção de formação desta natureza motive os docentes é necessário haver um suporte informativo, mas também promover a troca de experiências entre docentes divulgando práticas inovadoras e fomentadoras de novas metodologias de ensino direccionadas para a interculturalidade.

Cortesão et al (2000) num estudo sobre o conhecimento da situação actual da formação de adultos para a diversidade em Portugal concluíram que o multiculturalismo não é, aparentemente, uma temática muito abordada e não parece ser muito valorizada ao nível de formação inicial, mesmo nas instituições que no seu quotidiano se vêm forçadas a contactar com grupos socioculturais. Relativamente à formação contínua, são referidas acções realizadas no âmbito do

Programa Foco durante os anos de 1997, 1998 e 1999. Chegaram às seguintes conclusões: (1) a realização destas acções é irregular nas diferentes zonas do país; (2) o número de professores abrangidos foi maior no ano de 1997 do que nos outros dois anos subsequentes (1998 e 1999); (3) foram os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico que os mais abrangidos por este tipo de acções; (4) não se verificou ao longo destes três anos um aumento de acções de formação contínua desta temática. Com base nestes dados sugerem-se dois motivos para o facto de se verificarem estas conclusões: ou não está a aumentar o interesse dos professores por esta temática, ou não está a aumentar a oferta de acções de formação por parte das entidades formadoras sobre esta problemática.

Na segunda parte deste trabalho procuraremos verificar se os professores manifestam interesse em participar em acções de formação no âmbito da interculturalidade e se revelam sentir necessidade de aprofundar conhecimentos neste domínio, bem como pretendemos percepcionar as atitudes dos docentes inquiridos face à diversidade.

PARTE II – Investigação Empírica

CAPÍTULO IV

Objectivo da Investigação

1. Problemática de Investigação

Com a era da globalização assiste-se a uma mudança na organização das sociedades contemporâneas e constata-se uma crescente diversificação étnico-cultural. Os grupos apesar de coexistirem no mesmo território manifestam indicadores individuais diferenciados, nomeadamente tradições, língua, valores, crenças, hábitos, costumes, aparência física, regras e normas de conduta.

A sociedade portuguesa não é uma excepção e, apesar do seu historial de emigração, confronta-se agora com acentuados fluxos imigratórios. Em Portugal, constata-se a coexistência e convivência de populações com diferentes pertenças e culturas num mesmo território, como é o caso de africanos, asiáticos, brasileiros e imigrantes dos países da Europa de Leste.

Esta modificação na orgânica das sociedades contemporâneas não pode ser ignorada, pelo que se torna imprescindível uma reorganização e reconhecimento do outro como igual.

Uma das instituições que tem um papel fundamental na sensibilização das populações é a escola. É evidente a diversidade de alunos que integram o sistema de ensino português, pois este abrange: discentes de diferentes classes sociais; crianças com necessidades educativas especiais; emigrantes de segunda e terceira geração que regressam ao seu país de origem vindos de diferentes partes do mundo; imigrantes com origens culturais distintas; etc. Cabe à escola, representada pelos docentes, desenvolver projectos que integrem toda a população escolar e que beneficiem todos os seus membros.

Com este projecto de investigação pretende-se analisar as práticas docentes no que concerne à integração de crianças de diferentes grupos étnico-culturais, conhecer as atitudes dos professores do 1.º ciclo do ensino básico face à diversidade cultural existente nas escolas e os níveis de formação dos professores do 1.º ciclo do ensino básico na dimensão intercultural.

O problema de partida que nos propusemos analisar diz respeito ao procedimento adoptado perante a constatação da crescente heterogeneidade

existente nas escolas no que respeita a crianças imigrantes, bem como as suas atitudes face a crianças de diferentes grupos étnico-culturais e reflectir sobre as opiniões dos professores do 1.º ciclo no que concerne à sua formação no âmbito da educação intercultural, em que se pretende verificar se estes se consideram suficientemente preparados cientificamente e pedagogicamente para trabalhar com crianças de diferentes culturas e nacionalidades e se conhecem medidas legislativas e programas desenvolvidos na área da educação intercultural.

É essencial reflectir sobre o que os professores podem fazer, perante a constatação da heterogeneidade de alunos existente nas escolas, no sentido de promover o sucesso educativo dos discentes e construir uma escola para todos.

As questões de partida para o projecto de investigação serão:

- Em que medida é possível diferenciar dois tipos de professor que se distinguem ao nível das atitudes face à diversidade étnica e cultural e à tolerância?
- Em que medida a formação no âmbito da interculturalidade surge como factor determinante para a diferenciação dos dois tipos de professor identificados?

2. Relevância do Estudo

É importante o conhecimento das opiniões dos professores do 1.º ciclo face à integração de crianças de diferentes grupos étnico-culturais e a necessidade de formação na área da educação intercultural para ter um conhecimento amplo da realidade e propor uma acção de sensibilização neste âmbito caso se revele viável e importante a sua dinamização.

Rodrigues e Esteves (1993, in Roldão, 2000:15) salientam que “Analisar necessidades significa conhecer os interesses, as expectativas, os problemas da população a formar, para garantir o ajustamento óptimo entre programa-formador-formando”.

Pretende-se evidenciar que para promover a igualdade de oportunidades para todos os alunos é necessário estar receptivo a novas estratégias e é imprescindível que os professores sejam flexíveis e demonstrem abertura a novas metodologias, pelo que é imprescindível a formação contínua nesta área como momento de troca de experiências e sensibilização para recurso de novas estratégias. Defendemos que o papel do professor é conhecer os seus alunos,

tomar consciência da heterogeneidade existente na turma e procurar compreendê-la. Perante um retrato do grupo deverá adequar as suas práticas pedagógicas adaptando as metodologias e conteúdos programáticos atendendo às características dos seus alunos e elaborar dispositivos pedagógicos motivantes para os seus discentes.

Com este trabalho de investigação pretende-se evidenciar que o papel da escola é atender à diversidade cultural dos alunos, sendo necessário sensibilizar os docentes para a importância da gestão intercultural no 1.º ciclo e da formação contínua no âmbito desta temática.

3. Objectivos da Investigação

O projecto de investigação tem como objectivo perceber a realidade multicultural das escolas seleccionadas para a amostra e recolher informações relativas aos professores do 1.º ciclo para: conhecer as suas opiniões, crenças, pensamentos e atitudes face à diversidade; verificar se consideram que têm formação necessária para trabalhar no contexto da sala de aula com a heterogeneidade de alunos existente nas escolas; identificar se estão sensibilizados para a valorização da diversidade cultural; tomar consciência se sentem necessidade de frequentar acções neste âmbito; constatar se conhecem medidas legislativas e programas relacionados com a interculturalidade; analisar se existem dois tipos de professorado e se há distinção entre os docentes ao nível das suas atitudes face à tolerância e aceitação da diversidade.

Após a análise dos dados recolhidos e tendo em conta as opiniões dos docentes inquiridos pretendemos propor uma acção de sensibilização sobre esta temática e dinamizar a aplicação de dispositivos pedagógicos fomentadores de (re)conhecimento de diferentes culturas. Os objectivos da investigação são: sensibilizar os professores do 1.º ciclo para a necessidade de formação contínua em educação intercultural; incentivar a gestão intercultural no 1.º ciclo; dinamizar a divulgação e a troca de experiências e saberes entre docentes; estimular a prática de diferenciação pedagógica; recolher e criar materiais/instrumentos para a realização de experiências pedagógicas diversificadas; fomentar o uso de estratégias e actividades relevantes para a aprendizagem e formação de alunos

em contexto multicultural; divulgar práticas e iniciativas no âmbito da interculturalidade promovidas por vários organismos.

4. Questões e Hipóteses de Investigação

As questões de investigação situam-se ao nível da: identificação pessoal, dados profissionais, caracterização do contexto escolar, perspectivas de acção face à prática docente, questões referentes à formação de professores e posicionamento face à diversidade e à formação em educação intercultural, bem como o sentido de necessidade de formação contínua nesta área.

A aplicação do inquérito por questionário visou responder a algumas questões, designadamente:

- ◇ Em que medida é possível diferenciar dois tipos de professor que se distinguem ao nível das atitudes face à diversidade étnica e cultural e à tolerância?
- ◇ Como se correlacionam os resultados entre os dois tipos de professor identificados e cada uma das seguintes variáveis independentes: idade, tempo de serviço, categoria profissional, existência de alunos de diferentes grupos étnico-culturais na escola, experiência de leccionação com alunos de diferentes grupos étnico-culturais, formação em educação intercultural, avaliação da sua formação em educação intercultural e interesse em frequentar acções no âmbito da interculturalidade?
- ◇ O professor treinador revela-se mais tolerante do que o professor instrutor?
- ◇ O professor treinador evidencia atitudes mais positivas face à diversidade étnico-cultural do que o professor instrutor?
- ◇ Em que medida a formação no âmbito da interculturalidade surge como factor determinante para a diferenciação dos dois tipos de professor identificados?
- ◇ As escolas contam com técnicos especializados para apoiar as crianças de diferentes grupos étnico-culturais?
- ◇ Será que a formação inicial de professores do 1.º ciclo prevê a dimensão intercultural?
- ◇ A formação contínua contempla acções no âmbito da educação intercultural?

- ◇ Os professores do 1.º ciclo frequentam cursos de formação contínua de educação intercultural?
- ◇ Os docentes têm conhecimento de legislação e programas a nível nacional e internacional relativos à interculturalidade?

Na planificação do estudo é importante definir hipóteses que orientem a pesquisa. Neste projecto de investigação as propostas foram as seguintes:

Hipótese₁: Existem diferentes tipos de professor em virtude das metodologias e estratégias desenvolvidas, sendo que um é mais instrutor, na sua prática docente, e um outro mais treinador, mais receptivo à diversidade discente.

Hipótese₂: Os professores mais velhos são mais instrutores.

Hipótese₃: Os professores com maior antiguidade de serviço e/ou cuja categoria profissional é quadro de escola são mais instrutores.

Hipótese₄: Os professores que trabalham em escolas onde se verifica a presença de crianças de diferentes grupos étnico-culturais e/ou têm experiência de leccionação com estes discentes são do tipo treinador.

Hipótese₅: Os professores que beneficiaram de formação em educação intercultural, consideram ter formação suficiente neste domínio e estão interessados em frequentar acções de formação no âmbito da interculturalidade revelam-se do tipo treinador.

Hipótese₆: O professor treinador evidencia-se mais tolerante e revela atitudes mais favoráveis face à diversidade do que o professor instrutor.

Hipótese₇: O professor treinador revela uma maior formação no âmbito da interculturalidade e reconhecimento dos meios humanos e materiais disponíveis para dinamizar a educação intercultural do que o professor instrutor.

Hipótese₈: Os professores mais novos evidenciam ser mais tolerantes e revelam atitudes mais favoráveis face à diversidade do que os docentes mais velhos.

Hipótese₉: Os professores com menos tempo de serviço e/ou cuja categoria profissional é quadro de zona pedagógica ou contratado evidenciam ser mais tolerantes e revelam atitudes mais favoráveis face à diversidade do que os docentes com mais tempo de serviço e/ou pertencem ao quadro de escola.

Hipótese₁₀: Os professores que trabalham em escolas onde se verifica a presença de crianças de diferentes grupos étnico-culturais e/ou têm experiência de leccionação com estes discentes evidenciam ser mais tolerantes e revelam atitudes mais favoráveis face à diversidade do que os docentes que leccionam em estabelecimentos de ensino onde só estão matriculados alunos autóctones e/ou não têm esta experiência profissional.

Hipótese₁₁: Os professores que beneficiaram de formação em educação intercultural, consideram ter formação suficiente neste âmbito e estão interessados em frequentar acções de formação no âmbito da interculturalidade evidenciam ser mais tolerantes e revelam atitudes mais favoráveis face à diversidade do que os docentes que não beneficiaram de formação neste domínio avaliam de forma insuficiente a sua formação e não estão interessados em frequentar acções desta temática.

Hipótese₁₂: A maioria dos professores considera que os docentes não têm conhecimento de legislação e programas a nível nacional e internacional relativos à interculturalidade nem não está suficientemente preparada científica e pedagogicamente para trabalhar com crianças de diferentes culturas e nacionalidades.

CAPÍTULO V

Metodologia

1. Plano de Investigação

A investigação teve por base o paradigma quantitativo. A estratégia metodológica adoptada foi a elaboração de um inquérito na forma de questionário dirigido a professores do 1.º ciclo a exercer funções lectivas, no ensino público, nos concelhos de Santa Maria da Feira e Vila Nova de Gaia em que o Centro de Formação da área geográfica da escola era o Terras da Feira ou Gaia Sul.

O plano de investigação consistiu em:

☐ Pesquisa bibliográfica sobre educação intercultural (conceitualização e teorização da temática, documentos publicados em Diário da República e projectos de investigação nesta área) e sobre diferentes grupos de étnico-culturais de alunos a viver em Portugal;

☐ Contactos pessoais com docentes para conhecer as suas percepções de educação intercultural e atitudes face à diversidade étnico-cultural;

☐ Construção do pré-questionário, obedecendo aos parâmetros definidos para este instrumento de pesquisa, designadamente, a preparação, a formulação e a redacção das perguntas com o intuito de proceder à validação interna do questionário;

☐ Distribuição do pré-questionário ao grupo de professores seleccionado para a realização do pré-teste e, posteriormente, alteração dos dados considerados pertinentes;

☐ Entrega dos questionários, ao universo de professores do 1.º ciclo seleccionado, obedecendo aos procedimentos éticos e morais, bem como definição de prazos, recomendações de preenchimento, garantias de anonimato e total confidencialidade;

☐ Análise, tratamento e interpretação dos dados recolhidos com o programa SPSS;

☐ Relatório de pesquisa com análise de resultados, considerações finais sob os mesmos e recomendações;

- Elaboração de uma proposta de acção de formação no âmbito da interculturalidade direccionada para professores do 1.º ciclo;
- Promoção de actividades com alunos a frequentar o 1.º ciclo no âmbito da educação intercultural;
- Avaliação das actividades desenvolvidas;
- Elaboração e redacção do presente trabalho de investigação.

2. Técnicas e Instrumentos de Pesquisa

Neste estudo empírico foi seleccionado o inquérito por questionário como instrumento de pesquisa. Quivy e Campenhoudt (1992:190) salientam que o inquérito por questionário “Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação às opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema...” e os autores (idem:191) assinalam que uma das principais vantagens deste instrumento de pesquisa é “A possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação”.

Em relação ao tipo de questões do inquérito por questionário Ghiglione e Matalon (1997:114-115) referem no que respeita ao seu conteúdo, podemos distinguir duas grandes categoriais de questões: “aquelas que se debruçam sobre os factos” e “aquelas que se debruçam sobre opiniões, atitudes, preferências, etc.” Além da classificação segundo o conteúdo, as questões também se podem distinguir pela sua forma, nomeadamente “as questões abertas às quais a pessoa responde como quer, utilizando o seu próprio vocabulário, fornecendo os pormenores e fazendo os comentários que considera certos” e “as questões fechadas, onde se apresenta à pessoa, depois de se lhe ter colocada a questão, uma lista preestabelecida de respostas possíveis dentre as quais lhe pedimos que indique a que melhor corresponde à que deseja dar”.

Denote-se que o inquérito por questionário que constitui o instrumento de pesquisa deste estudo empírico contempla questões quanto ao conteúdo sobre

factos e opiniões, bem como no que concerne à forma tem questões abertas e fechadas.

A aplicação do pré-teste do questionário serviu para testagem e ensaio do instrumento e foi entregue a uma pequena amostra, constituída por professores pertencentes à população alvo. O questionário final foi realizado após uma análise e interpretação dos resultados do pré-teste e distribuído ao universo de professores definido como amostra.

O questionário (consultar Anexo I) é composto por cinco partes sendo que:

☐ A primeira parte refere-se à identificação – dados pessoais e profissionais em que se pedia que o inquirido indicasse o sexo, a idade, a nacionalidade, se viveu no estrangeiro e em caso positivo por quantos anos, as habilitações académicas, a situação profissional, o tempo de serviço e a indicação dos cargos/funções que desempenhava no estabelecimento de ensino. Pretendia-se, desta forma, recolher informação sobre as características pessoais e profissionais dos sujeitos inquiridos;

☐ A segunda parte diz respeito à caracterização do contexto escolar, nomeadamente sobre a escola em que o docente exercia funções, designadamente sobre a existência de diferentes grupos étnico-culturais e caso a resposta fosse positiva solicitava-se a identificação dos grupos em presença e quantificação das crianças em causa, bem como se estes discentes usufruíam de apoio de técnicos especializados na escola, se o projecto educativo de Escola/Agrupamento atendia a estes alunos e sugeria estratégias educativas e se estava a desenvolver-se algum projecto de carácter inter/multicultural na escola. Pretendia-se perceber se havia uma biblioteca escolar e em caso positivo se esta tinha bibliografia sobre diferentes culturas, sendo que se pedia que assinalassem o tipo de bibliografia existente caso houvesse e em caso negativo que referenciassem o motivo da não existência do referido material.

☐ A terceira parte contemplava questões indutoras de recolher as opiniões dos docentes sobre parâmetros que consideravam importantes para definir um bom professor.

☐ A quarta parte pretendia perceber as modalidades de formação frequentadas pelos docentes inquiridos, bem como quais as motivações para frequentar as acções de formação, a área e as temáticas que mais interessam os

docentes para frequentar formação contínua. Nesta parte também se pretendia recolher algumas informações sobre o plano de formação do Centro de Associação de Escolas da área geográfica da Escola e se este contemplava a diversidade cultural. Outra temática abordada nesta parte é a formação no âmbito da interculturalidade, nomeadamente o tipo de formação, o interesse em frequentar acções neste domínio e a avaliação que consideram da sua formação no âmbito do intercultural. Tendo em conta que um dos produtos finais deste trabalho de investigação seria uma acção de formação destinada a professores do 1.º ciclo, pretendíamos com este inquérito também recolher o máximo de informações que nos permitissem propor uma acção de formação que fosse de encontro aos interesses dos formandos.

□ A quinta parte abrangia diversas questões em que se pretendia recolher e informações sobre opiniões, atitudes, práticas pedagógicas relativas à diversidade étnico-cultural. Os itens foram constituídos a partir dos seguintes pontos orientadores: (1) qual a opinião dos professores sobre a escolarização de crianças de diferentes grupos étnico-culturais ao nível da integração, interrelacionamento e aproveitamento escolar; (2) qual a opinião dos docentes sobre a existência de meios humanos e recursos materiais para a valorização das diferentes culturas e apoio a estas crianças; (3) qual a opinião sobre a formação ao nível da interculturalidade pela parte dos docentes e da sua importância.

O inquérito geral inclui ainda duas questões abertas em que se pretende: (1) conhecer a opinião dos professores sobre a integração de crianças de diferentes grupos étnico-culturais nas escolas e a indicação dos meios humanos e materiais considerados prioritários para que esta seja um sucesso; (2) perceber como decorreu a integração de crianças de diferentes grupos étnico-culturais no sistema educativo português. Como referem Ghiglione e Matalon (1997:117). “Um questionário totalmente fechado, sobretudo se for longo, torna-se rapidamente fastidioso (...) Introduzindo algumas questões abertas, dar-se-á à pessoa a impressão, justificada ou não, de que de facto está a ser ouvida.”.

3. Caracterização da amostra

O inquérito por questionário foi realizado a uma amostra de professores do 1.º ciclo a exercer funções lectivas, no ensino público, nos concelhos de Santa Maria

da Feira (distrito de Aveiro) e Vila Nova de Gaia (distrito do Porto), sendo que as escolas abrangidas pertenciam à área geográfica dos Centros de Formação de Escolas de Terras da Feira e Gaia Sul.

Salienta-se que foram analisados 125 inquéritos de professores do 1.º ciclo, sendo que 95 leccionavam em escolas de Santa Maria da Feira e 30 exerciam funções docentes em estabelecimentos de ensino no concelho de Vila Nova de Gaia no ano lectivo 2005/2006.

A distribuição e a recolha dos inquéritos decorreram no ano lectivo supracitado num total de nove agrupamentos contactados abrangendo trinta e quatro escolas, bem como cento e setenta professores, sendo que houve quarenta e cinco docentes que não devolveram o questionário apesar e ter sido solicitado a entrega do mesmo e ter-se procedido à distribuição de segunda via em alguns casos. O contacto com os professores inquiridos foi pessoal visto que considerámos que o envio do questionário por correio iria originar um índice extremamente alto de absentismo, pelo que desta forma foi possível esclarecer a população-alvo sobre os objectivos da investigação e sensibilizar para o preenchimento do instrumento de pesquisa.

A amostra ao nível de sexo verifica uma maior representatividade por docentes do sexo feminino, visto que neste nível de ensino (1.º ciclo) ainda se constata que há uma percentagem muito superior de professoras a exercer esta actividade profissional comparativamente com o número de professores do sexo masculino a desempenhar funções docentes nestes estabelecimentos de ensino.

Salienta-se que neste estudo foram abrangidos 94,4% de docentes do sexo feminino e somente 5,6% inquiridos do sexo masculino. Pelo que não possível fazer estudo com base nesta variável, visto o número de indivíduos de cada sexo ser muito reduzido.

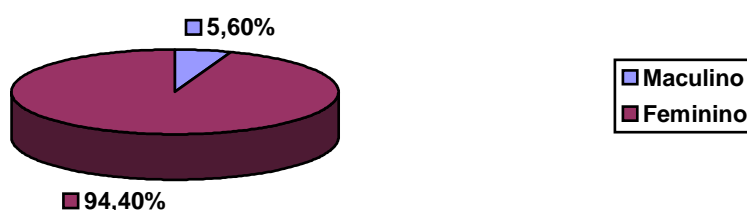


Gráfico 1 - Distribuição dos professores respondentes por sexo

Foram definidos dois níveis etários para caracterização da amostra por idade, visto que os dados se encontravam dispersos, pelo que foram recodificados para se poder efectuar uma análise estatística. Verificou-se que 54,4% dos professores estavam enquadrados na faixa etária 23 a 39 anos, sendo que 44% dos inquiridos tinham 40 a 60 anos. Salienta-se que 1,6% dos docentes inquiridos não responderam a esta questão.

Podemos concluir que há uma distribuição relativamente equilibrada de docentes pelos dois grupos etários definidos, sendo que esta variável será utilizada como indicador nos estudos apresentados neste trabalho de investigação.

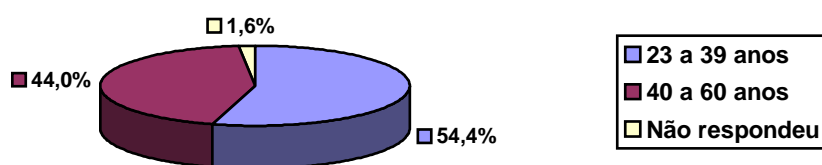


Gráfico 2 - Distribuição dos professores respondentes por escalões etários

Todos os indivíduos que constituem a amostra deste estudo referenciaram ter nacionalidade portuguesa.

Sendo todos os elementos que constituem a amostra de nacionalidade portuguesa pretendia-se saber se os professores já tinham sido emigrantes durante um período da sua vida e verificar posteriormente se esta variável estava correlacionada com as suas atitudes perante a diversidade étnico-cultural. No entanto, visto que apenas 11,2% dos inquiridos afirmaram já ter vivido no estrangeiro durante um período da sua vida é evidente que não há representatividade para fazer este estudo em específico.

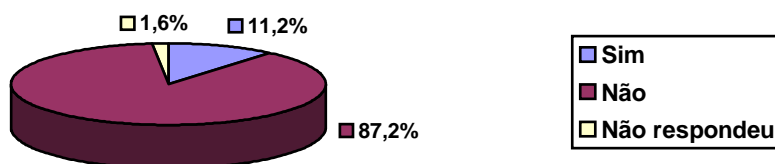


Gráfico 3 - Distribuição dos professores respondentes por vivência como emigrante

Sabendo que apenas 11,2% afirmaram terem sido emigrantes, solicitámos que indicasse o período de vivência no estrangeiro. Note-se que considerámos para a análise da questão apenas a amostra que respondeu positivamente à questão de ter vivido no estrangeiro. Constatámos que 50% dos inquiridos afirmaram ter residido no exterior por um período de 1 a 4 anos e 50% referiram ter habitado no estrangeiro entre 5 a 18 anos.

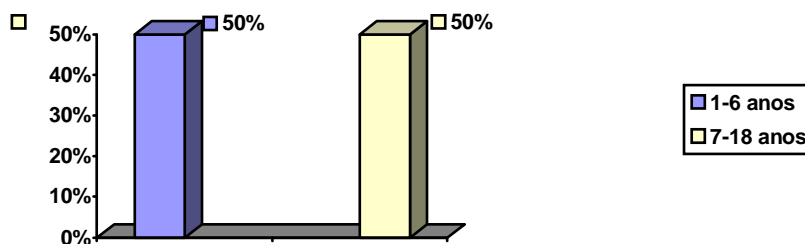


Gráfico 4 - Período de vivência no estrangeiro

Atendendo a que este estudo também basear-se-á nas atitudes dos professores face à diversidade, questionámos os docentes sobre se já tinham leccionado a crianças de diferentes grupos étnico-culturais e tomamos conhecimento que no caso desta amostra verificou-se que efectivamente 38,4% dos inquiridos afirmaram ter trabalhado com alunos de diferentes grupos, sendo que 56% não têm esta experiência e 5,6% dos inquiridos não responderam a esta questão. Pelos dados obtidos é patente que uma percentagem elevada de docentes não tem experiência de escolarização com crianças de diferentes grupos étnico-culturais.

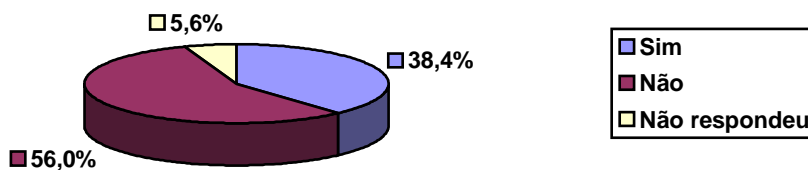


Gráfico 5 - Distribuição dos professores respondentes por experiência de leccionação a crianças de diferentes grupos étnico-culturais

4. Procedimentos

Esta investigação tem por objectivos ser credível, consistente, precisa, válida e fiável.

A recolha dos dados foi realizada através de um questionário, que foi entregue em escolas da área de abrangência do Centro de Formação Gaia Sul (Vila Nova

de Gaia) e Centro de Formação Terras da Feira (Santa Maria da Feira) e distribuído directamente por nós, na maioria das situações, e, em algumas situações pontuais, através de contactos pessoais com amigos e conhecidos que, que leccionavam nas escolas seleccionadas e que se prontificaram a divulgar os mesmos.

As estratégias de controlo desenvolvidas foram:

☞ Validade interna assegurada pela análise documental e inquérito por questionário;

☞ Recolha bibliográfica sobre a temática em estudo;

☞ Contactos pessoais e informais com professores para recolha de informações e opiniões;

☞ Amostra significativa e seleccionada criteriosamente;

☞ Partilha e discussão de informação com outros investigadores da área;

☞ Avaliação dos instrumentos de análise por parte dos investigadores exteriores ao estudo;

☞ Obedecendo aos procedimentos éticos e morais;

☞ Estudo desenvolvido com pertinência, rigor, valor científico e clareza;

☞ Tratamento dos dados por via informática;

☞ Fiabilidade do projecto de investigação.

Os inquéritos por questionário foram objecto de análise estatística para as respostas fechadas e análise de conteúdo para as questões abertas.

A informação recolhida foi sujeita a um tratamento estatístico realizado com o programa SPSS (Statistical Package Social Siences) versão 14 em que foi possível desenvolver um estudo descrito com a obtenção de frequências, médias, desvio padrão e também um estudo inferencial através da análise das relações entre as variáveis definidas.

CAPÍTULO VI

Análise dos Resultados

A amostra deste estudo é constituída por 125 professores do 1.º ciclo do ensino básico a leccionar em escolas deste nível de ensino nos concelhos de Santa Maria da Feira e Vila Nova de Gaia e cujo centro de formação da área geográfica é o Centro de Formação Terras da Feira ou Centro de Formação Gaia Sul no ano lectivo 2005/2006.

A amostra ao nível de sexo verifica uma maior representatividade por docentes do sexo feminino sendo de 94,4% e de 5,6% de indivíduos do sexo masculino. Os agrupamentos etários encontram-se representados por 54,4% de professores com idades compreendidas entre 23 a 39 anos, sendo que 44% encontra-se no segmento dos 40 a 60 anos e, em contrapartida 1,6% não responderam.

1. Caracterização profissional dos professores inquiridos

Constatou se que a maioria dos professores inquiridos tem como nível de habilitação a licenciatura com 73,6%, com bacharelato há 20% de inquiridos, sendo que 5,6% afirmaram ter curso de especialização 5,6%, sendo que com mestrado apenas 0,8% afirmaram ter esta habilitação.

Denote-se que há maior frequência de docentes com licenciatura em virtude de os cursos de professores do ensino básico – 1.º ciclo, actualmente, serem de quatro anos e ter sido possibilitado aos professores que concluíram a sua formação inicial com o grau de bacharelato obter a licenciatura por frequência de um complemento de formação contínua.

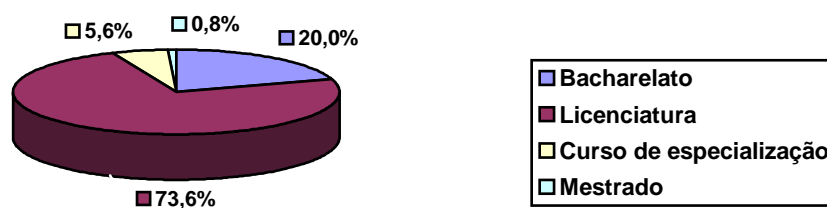


Gráfico 6 - Distribuição dos professores respondentes por nível de habilitação

É patente que os professores inquiridos têm na sua maioria um vínculo ao quadro, sendo que 48% pertencem ao quadro de escola, 35,2% são do quadro de zona pedagógica e 16,8% são contratados.

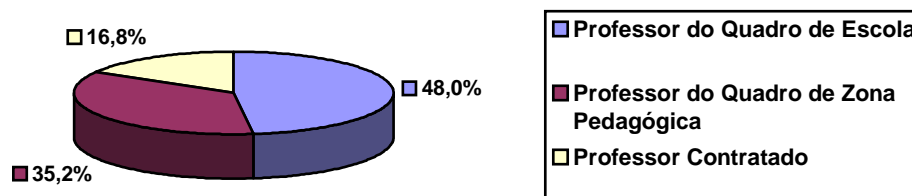


Gráfico 7 - Distribuição dos professores respondentes por situação profissional

Estabeleceram-se dois escalões para o tempo de serviço designadamente de 1 a 10 anos de serviço e 11 a 40 anos de serviço. Pela análise do gráfico 9 observamos que 43,2% dos respondentes indicaram ter 1 a 10 anos de serviço e, em contrapartida, houve 48,8% dos inquiridos que registaram ter tempo de serviço superior a 10 anos. Há a ressaltar que 8% dos docentes não responderam a esta questão.

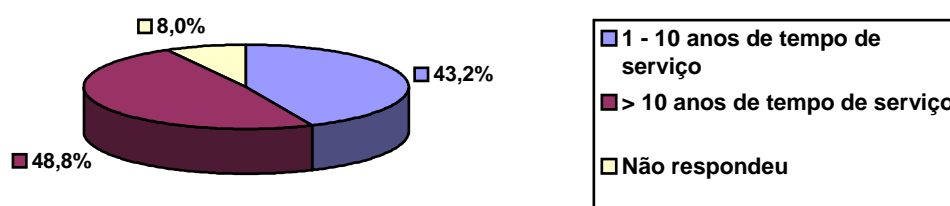


Gráfico 8 - Distribuição dos professores respondentes por tempo de serviço

2. Caracterização dos professores inquiridos por formação no âmbito da educação intercultural

Através dos contactos pessoais realizados e pela revisão de literatura esperávamos encontrar uma minoria de professores com formação em educação intercultural.

Com base nos dados recolhidos podemos afirmar que há uma percentagem elevada de docentes que não beneficiaram de formação no âmbito da educação intercultural (67,2%), mas evidencia-se um crescente número de professores a usufruir de formação neste domínio, sendo que no caso desta amostra é de 29,6%. Denote-se que começa a ser notório um crescente interesse pelas instituições de ensino superior por esta temática quer ao nível dos cursos de

formação inicial e mesmo nos cursos de complemento. Torna-se importante referir que um número considerável de professores do 1.º ciclo com maior antiguidade de serviço e que tinha o grau de bacharelato na formação inicial realizou cursos de complemento científico-pedagógico no 1.º ciclo com o intuito de actualizar a formação e sobretudo para obter a equiparação à licenciatura e, desta forma, progredir na carreira docente.

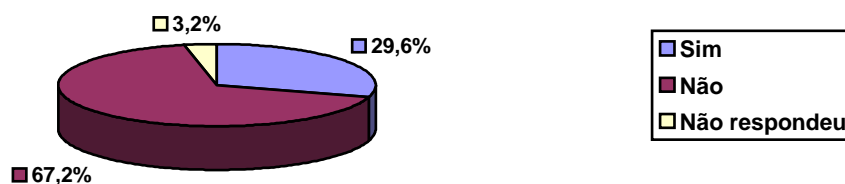


Gráfico 9 - Formação no âmbito da educação intercultural

Procurámos perceber o tipo de formação que os professores em questão (29,6%) beneficiaram. Tendo em conta estes sujeitos da amostra verificámos que na maioria das situações a abordagem à educação intercultural decorreu durante a formação inicial (70,3%), sendo que através de formação contínua em forma de acções participaram 24,3%, numa especialização cooperaram 13,5% e no mestrado houve 5,4% que usufruíram de formação neste domínio, mas ao nível de doutoramento não há a registar nenhuma ocorrência e nouro tipo de formação evidenciou-se a participação de 2,7% de sujeitos.

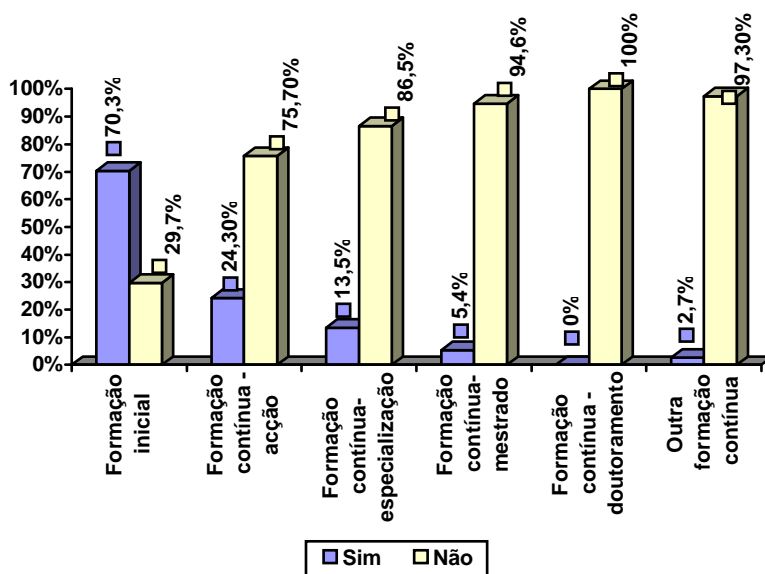


Gráfico 10 - Os professores inquiridos e a formação no âmbito da educação intercultural

3. Caracterização do contexto escolar

3.1. Existência de alunos de diferentes grupos étnico-culturais

Constata-se que uma percentagem elevada de professores (78,4%) dos professores inquiridos refere não haver crianças de diferentes grupos étnico-culturais a frequentar a escola onde leccionam no presente ano lectivo.

No entanto, convém salientar que a sociedade portuguesa, evidencia-se cada vez mais plural e apesar de existir uma maior concentração das populações imigrantes nas grandes cidades de Porto e Lisboa, verifica-se que começa a haver uma redistribuição pelas cidades limítrofes, devido a diversos factores, pois não nos espantará se nos próximos anos lectivos as cidades, limítrofes do Porto, nomeadamente Vila Nova de Gaia e Santa Maria da Feira, registarem maior índice de escolarização de crianças de diferentes grupos étnico-culturais.

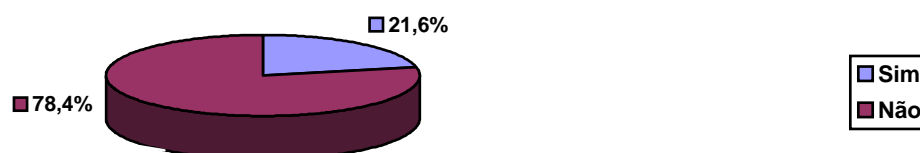


Gráfico 11 - Existência de alunos de diferentes grupos étnico-culturais na Escola

3.1.1. Apoios de técnicos especializados

Para a análise do item referente a apoio de técnicos especializados a crianças de diferentes nacionalidades e culturas consideramos as respostas dos 26,4% professores inquiridos que confirmaram a existência de crianças de diferentes grupos étnico-culturais a frequentar a escola.

Constatamos pela análise do gráfico 12 que 30,8% dos professores responderam que as crianças em questão beneficiavam do apoio de técnicos especializados, mas em contrapartida um grande maioria de 69,2% reconheceu que estes discentes não usufruíam deste tipo de apoio. Consideramos que se torna imprescindível reflectir sobre este dado, visto que com base nestes dados, mas sobretudo na nossa experiência pessoal podemos referir que é patente a necessidade de maior acompanhamento a crianças, quer sejam autóctones ou pertencentes a diferentes grupos étnico-culturais, sendo necessário disponibilizar mais recursos humanos para este fim.

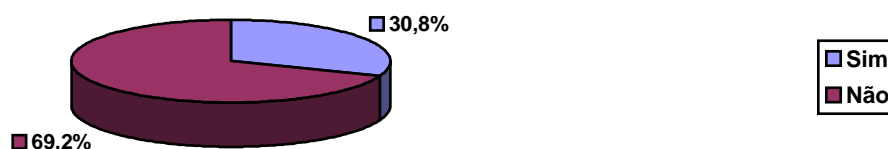


Gráfico 12 - Apoio de técnicos especializados a alunos de diferentes grupos étnico-culturais

3.1.2. Participação dos pais

Relativamente à questão da participação dos pais de alunos de diferentes grupos étnico-culturais nas actividades promovidas pela Escola verificou-se que há uma distribuição relativamente equilibrada nas respostas, dado que 50% dos professores inquiridos responderam que os pais eram participativos, mas em contrapartida 46,16% não revelavam empenho ao nível da participação, sendo de salientar que 0,04% dos docentes inquiridos não respondeu.

Não podemos dizer que estes dados nos tenham surpreendido, visto que ao nível dos pais das crianças autóctones também se regista um absentismo notório do que respeita à participação das actividades promovidas pela escola. Denote-se que este absentismo não se regista da mesma forma em todos os estabelecimentos de ensino e que há vários factores que intervêm na postura dos pais face à escola. Salienta-se que neste item apenas foram consideradas as respostas dos professores que afirmaram frequentar a Escola, onde leccionavam no presente ano lectivo, discentes de diferentes grupos étnico-culturais.

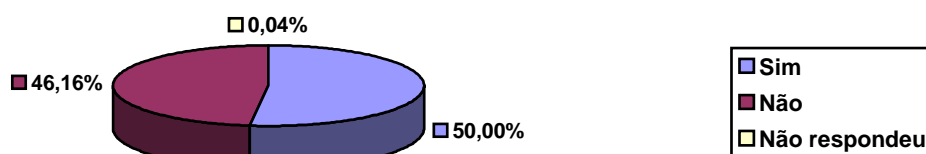


Gráfico 13 - Participação dos pais dos alunos de diferentes grupos étnico-culturais nas actividades promovidas pela Escola

3.2. Projecto Educativo de Escola/Agrupamento

Sendo o projecto educativo um instrumento de trabalho orientador de estratégias e metodologias onde estão identificados problemas mais importantes

que foram identificados parece-nos importante ter consciência se estes atendem aos alunos de diferentes grupos étnico-culturais e sugere estratégias. Pela análise do gráfico 14 é patente que 17,6% dos professores revelaram que o Projecto Educativo de Escola/Agrupamento atendia a crianças de diferentes grupos étnico-culturais, porém 37,6% dos docentes questionados. É de assinalar que 22,4% dos docentes afirmou não saber e 22,4% não respondeu à questão. Salienta-se que nesta questão foram tidas em conta as respostas de todos os professores inquiridos.

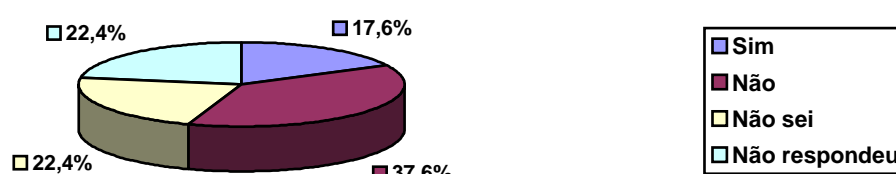


Gráfico 14 - Projecto Educativo de Escola/Agrupamento aborda a interculturalidade

3.3. Projecto de carácter Inter/Multicultural

Tendo em conta a problemática do nosso projecto de investigação propusemo-nos a saber se nas escolas do 1.º ciclo que constituíam a amostra do nosso estudo estava a ser desenvolvido algum projecto de carácter Inter/Multicultural. Verificámos que uma grande maioria dos professores inquiridos referenciou que, efectivamente, a Escola onde leccionavam não se encontrava a desenvolver um projecto de carácter Inter/Multicultural. É de referir que 76,8% dos docentes assinalaram uma resposta negativa à questão referenciada, enquanto que 16% não responderam.

Corroboramos Rocha-Trindade, Mendes, Albuquerque (1997:65) quando advertem que “Nos contextos de convivência pluricultural potencialmente conflituosa devido a situações de marginalização económica, política e cultural em que os imigrantes vivem e de não aceitação ou intolerância manifestadas face às minorias, impõe-se a implementação de medidas e o desenvolvimento de acções concretas, nomeadamente a nível educativo, com o objectivo de sensibilizar comunidades alargadas e de estimular um bom relacionamento intercultural e, simultaneamente, evitar conflitos e manifestações discriminatórias em relação aos grupos majoritários”.

Consideramos importante a dinamização de projectos de carácter inter/multicultural para todas as crianças não sendo vinculativa a presença de crianças de diferentes grupos étnico-culturais para dinamizar projectos neste domínio.

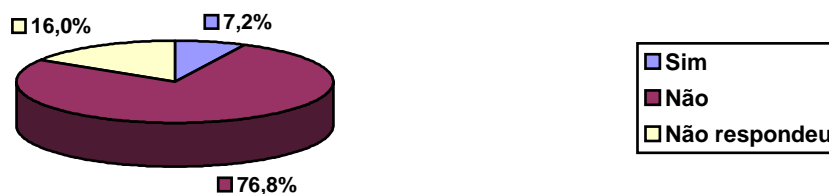


Gráfico 15 - Projecto de carácter Inter/Multicultural na Escola

3.4. Biblioteca de Escola

As bibliotecas escolares surgem como recursos potenciadores de novas aprendizagens e fomentadoras de actividade diversificadas.

Neste sentido procurámos saber a realidade das escolas que constituem a amostra do nosso estudo.

Verificámos a existência de uma divisão equilibrada, sendo que 51,2% dos professores inquiridos referenciou que existia biblioteca escolar no estabelecimento de ensino onde exerciam funções docentes, mas 47,2% dos docentes indicou que não existia este espaço na escola, sendo de assinalar que 1,6% não respondeu.

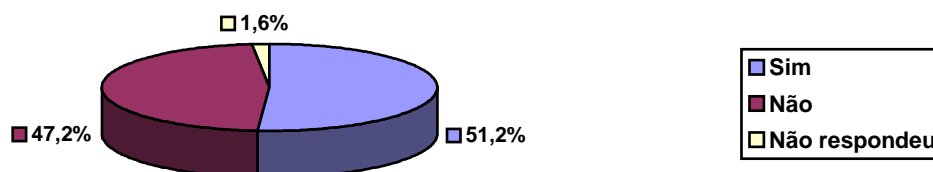


Gráfico 16 - Existência de Biblioteca Escolar

3.4.1. Existência de bibliografia sobre diferentes culturas

O nosso projecto de estudo relaciona-se com o papel da Escola face à diversidade étnico-cultural, pelo que considerámos importante perceber se as bibliotecas escolares existentes dispunham de bibliografia referente às diferentes culturas.

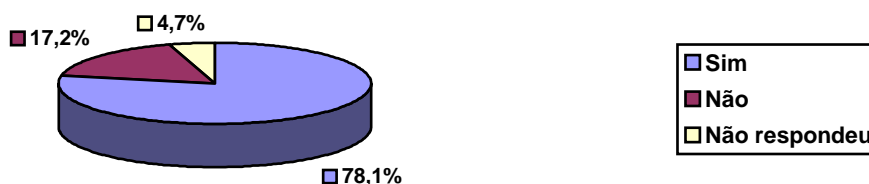


Gráfico 17 - Existência de bibliografia sobre diferentes culturas

3.4.1.1. Identificação do tipo de recursos materiais existentes sobre diferentes culturas

Nesta questão pretendia-se perceber o tipo de recursos materiais existentes na biblioteca escolar. Denote-se que para esta questão foram tidas em conta as respostas dos professores que afirmaram existir biblioteca escolar no estabelecimento de ensino em que exerciam funções docentes. Constatou-se os professores evidenciaram em primeiro lugar a existência de contos infantis (78%), em segundo lugar surgem as enciclopédias (76%), em terceiro lugar há a destacar os livros de costumes e tradições (60%), em quarto lugar surgem os livros ilustrados (48%), em quinto lugar aparece o material audiovisual (44%) e em sexto lugar com 4% revistas/jornais e outra bibliografia.

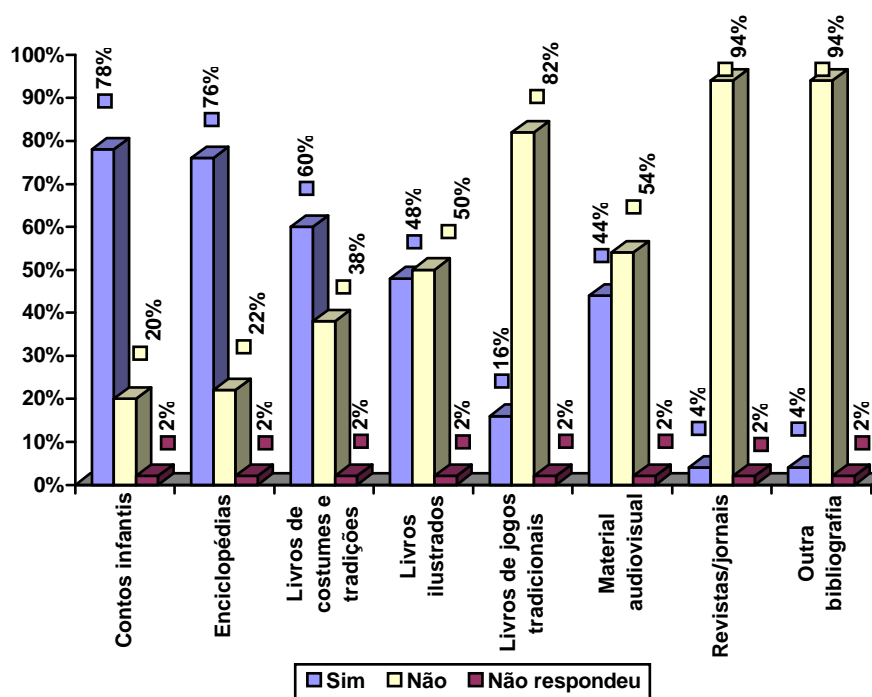


Gráfico 18 - Identificação do tipo de recursos materiais existentes sobre diferentes culturas

3.4.1.2. Factores que contribuíram para a não existência de recursos materiais sobre diferentes culturas

No que concerne aos factores que contribuíram para a não existência de recursos materiais sobre diferentes culturas há a salientar a falta de verba (45,4%), seguido do desinteresse pela temática (36,36%) e por fim surge o facto de os livros serem oferecidos (27,3%) pelo que a sua selecção não passa pela escola e sim pelas entidades que presenteiam os alunos com os livros que consideram mais interessantes. Denote-se que há uma percentagem moderada de professores que não responderam (27,3%).

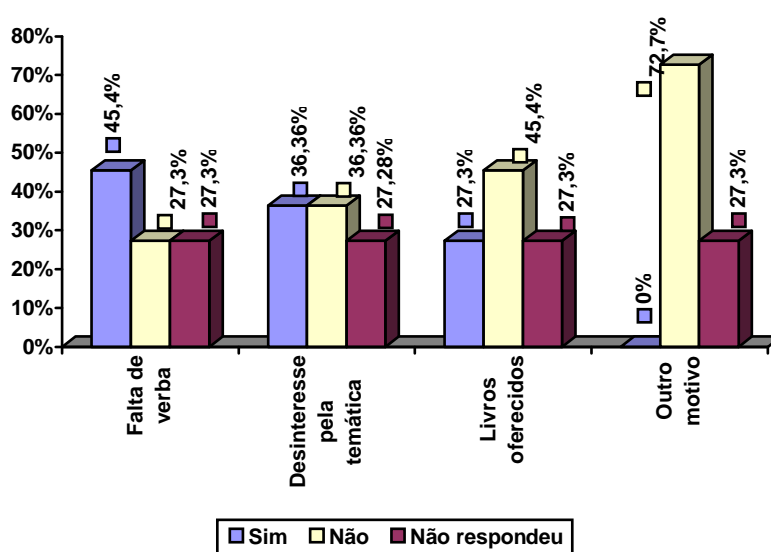


Gráfico 19 - Identificação dos factores que contribuíram para a não existência de recursos materiais sobre diferentes culturas

4. Considerações sobre Centros de Formação de Associação de Escolas

Propomo-nos neste ponto a analisar as respostas dos professores inquiridos face ao plano de formação do Centro de Formação da área geográfica da Escola e sobre as acções propostas neste, sendo que os Centros analisados são o Terras da Feira e Gaia Sul.

4.1. Distribuição dos professores inquiridos face ao Centro de Formação da área geográfica da Escola

Como já foi referido anteriormente a amostra deste estudo é composta por professores que leccionam nas escolas da área geográfica dos Centros de Formação Terras da Feira (76%) e Gaia Sul (24%).

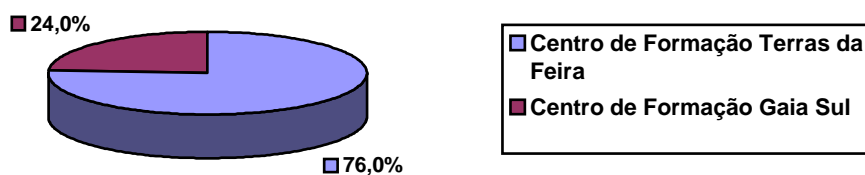


Gráfico 20 - Distribuição dos professores inquiridos face ao Centro de Formação da área geográfica da Escola

4.2. O papel da Escola/Agrupamento na concepção do plano de formação do Centro de Formação da área geográfica da Escola

Consideramos que as propostas de acções de formação para professores devem partir dos docentes a quem se destina o plano, dado que este é que têm o pleno conhecimento das áreas em que sentem a necessidade de ver actualizados os seus conhecimentos científico-pedagógicos. Muitas vezes as orientações definidas por um único grupo de trabalho não vão de encontro aos interesses e carências dos professores em causa.

É importante termos consciência que cada vez mais se verifica que há uma selecção das ofertas de formação e que são apresentadas directrizes muito específicas por parte do Ministério da Educação para a concepção e organização dos planos de formação. No entanto, não nos podemos esquecer que cada escola apresenta uma situação particular e revela situações de precisão de formação específicas que derivam de vários factores.

Pela análise dos dados verificámos que 75,2% dos docentes inquiridos afirma que a Escola/Agrupamento propõe temáticas a abordar no plano de formação do Centro de Formação da área geográfica, em contrapartida 14,4% dos professores refere que não são apresentadas sugestões para o plano de formação.

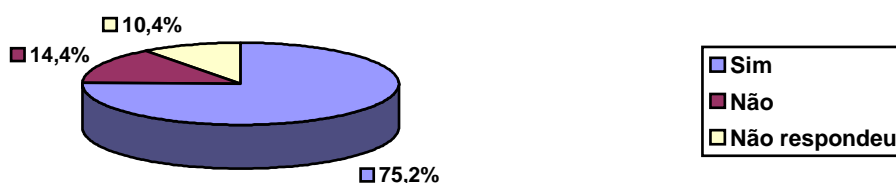


Gráfico 21 - Escola/Agrupamento propõe acções ao Centro de Formação

Parece-nos muito importante que exista um trabalho de cooperação entre o Centro de Formação e as escolas da sua área geográfica, mas não é suficiente que somente sejam feitas propostas, mas sim que estas sejam tidas em conta aquando a elaboração do plano de formação. Relativamente a esta questão averiguámos que 71,2% dos professores inquiridos consideram que o Centro de Formação se baseia nas propostas apresentadas pela Escola/Agrupamento para a preparação do plano de formação, sendo de ressaltar que 18,4% dos docentes são da opinião que as sugestões apresentadas não são tidas em conta.

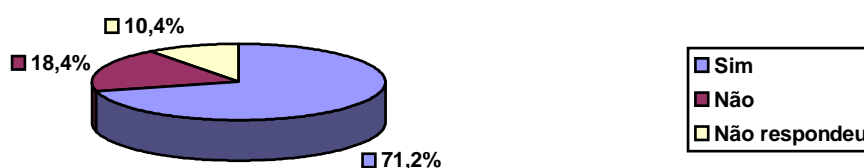


Gráfico 22 - Centro de Formação baseia-se nas propostas de Escola/ Agrupamento

Visto a temática do nosso projecto de investigação se relacionar com o papel da escola face à diversidade e a importância da formação dos professores para o desenvolvimento de uma pedagogia intercultural procurámos perceber se os planos de formação dos Centros de Formação em questão contemplavam acções relativas à interculturalidade.

Através da análise das respostas dos professores inquiridos aferimos que apenas 18,4% dos sujeitos afirmam a existência de acções de formação no âmbito da interculturalidade no plano de formação do Centro de Formação da área geográfica da escola, sendo que 50,4% dos docentes negam a existência de acções neste domínio. É importante assinalar que 31,2% dos professores questionados não responderam a esta questão. Através de contactos pessoais apercebemo-nos que em muitos casos a não resposta se deveu a desconhecimento se o plano de formação contemplava acções de formação desta temática.

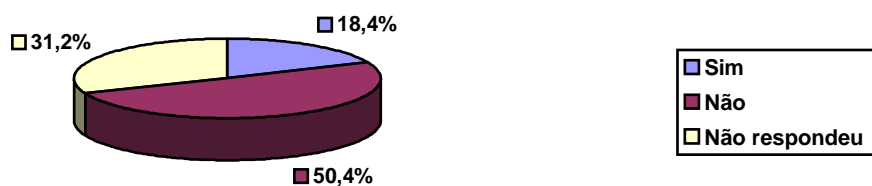


Gráfico 23 - Plano de Formação contempla acções no domínio da interculturalidade

5. Formação dos professores

Através da revisão de bibliografia tomámos consciência da importância da formação de professores no âmbito da educação intercultural. Pelos contactos pessoais que realizámos considerámos que era uma minoria os docentes que afirmavam ter formação no domínio da interculturalidade, pelo que nos propusemos a realizar um plano de acção de formação a desenvolver com professores do 1.º ciclo do ensino básico. Para o efeito, neste questionário apresentámos um conjunto de informações relativas ao tipo de formação pretendida pelos professores com o intuito de ir ao encontro dos seus interesses e necessidades de formação. Uns dos objectivos deste inquérito são perceber a formação dos professores ao nível da interculturalidade e ter uma perspectiva dos centros de interesse dos docentes no âmbito da selecção de acções de formação.

5.1. Modalidades de formação que os professores inquiridos frequentam

Nesta questão verificou-se uma clara evidência das modalidades curso de formação (72%), seminário (56,8%) e oficina de formação (48,8%) Salienta-se que as modalidades curso de formação e oficina de formação são as mais preconizadas pelos Centros de Associação de Escolas. Os seminários são desenvolvidos por diversas entidades e têm um período curto de duração. Denote-se que as modalidades curso de formação e oficina de formação têm uma duração, na maioria das situações, de vinte e cinco horas presenciais pelo que este facto contribui para a escolha da modalidade, visto que são do tipo de modalidade de acção de formação acreditada com menos horas de duração.

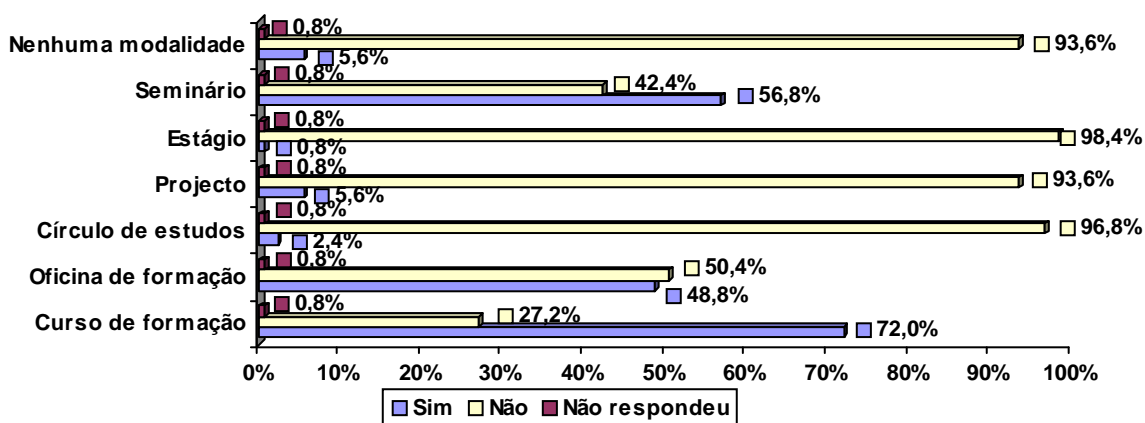
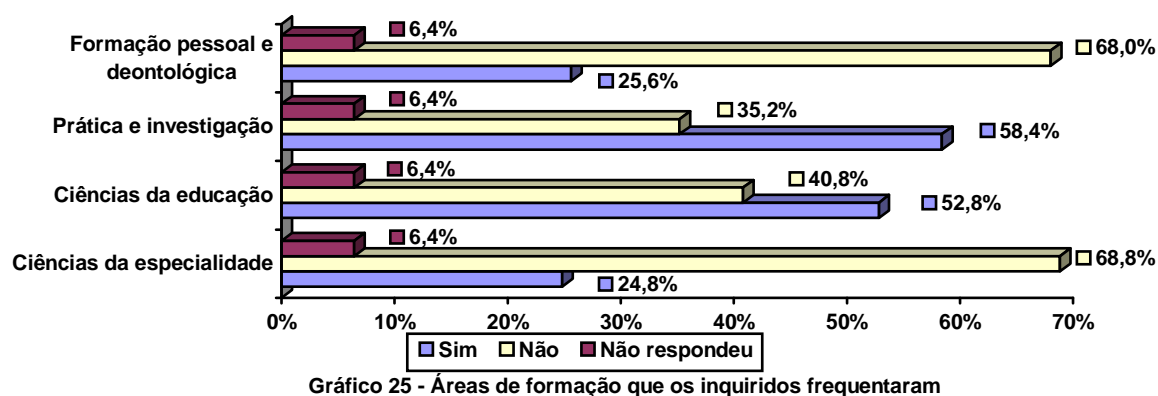


Gráfico 24 - Modalidades de formação que os professores inquiridos frequentam

5.2. Áreas de formação que os professores inquiridos frequentaram

Pretendia-se verificar quais as áreas de formação que os professores inquiridos já tinham frequentado e constatou-se que há uma maior participação nas áreas de Prática e investigação (58,4%) e Ciências da educação (52,8%).



5.3. Áreas de interesse dos professores inquiridos enquanto formandos

Pretendia-se verificar quais as áreas de interesse que motivavam os professores para a escolha de uma acção de formação. Salienta-se que se pedia que os professores limitassem a sua escolha a três áreas de interesse. Pelos resultados obtidos efectua-se que as áreas mais escolhidas foram didácticas específicas (84,8%) que abarcam no caso do 1.º ciclo Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, como segunda preferência surgem as Expressões Artísticas e Físico-Motoras (62,4%) que abrangem as áreas Expressão e Educação Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica. Verifica-se que as áreas curriculares ministradas no 1.º ciclo surgem como maior foco de interesse. Em terceiro lugar surgem as áreas curriculares não disciplinares (28%), nomeadamente as áreas Formação Cívica, Estudo Acompanhado e Projecto e em quarto lugar seleccionam a Educação Especial (25,6%). Com menor índice de percentagem aparecem as áreas: Relação Pedagógica (19,2%); Tecnologia e Comunicação Educativa (17,6%); Pedagogia Experimental (14,4%); Educação Ambiental (11,2%); Concepção e organização de Projectos – Educativo, Curricular de Escola e de Turma (10,4%); Ética Profissional (8,8%); Educação Inter/Multicultural (6,4%); Organização de Bibliotecas Escolares (4%) e Administração Educacional (2,4%).

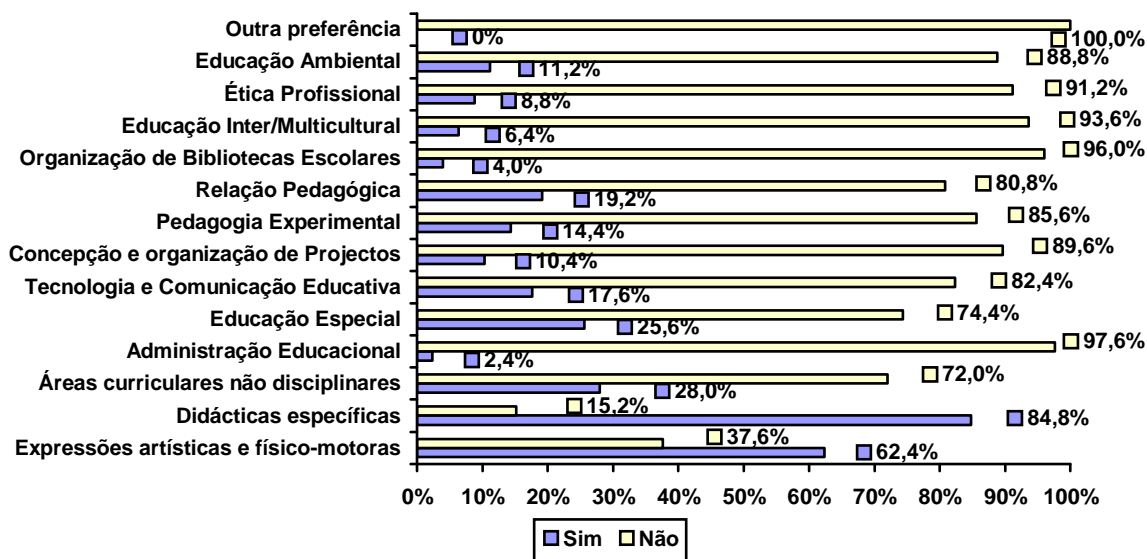


Gráfico 26 - Áreas de interesse dos professores inquiridos enquanto formandos

5.4. Motivações para a escolha de uma acção de formação

Tendo em conta que pretendemos propor uma acção de formação que vá de encontro aos interesses dos professores procurámos tomar consciência das motivações que influenciam os docentes do 1.º ciclo aquando a selecção de uma acção de formação. Denote-se que nesta questão se solicitava que os docentes inquiridos indicassem as três motivações principais para a escolha de uma acção de formação. Pela análise de dados evidencia-se que as quatro principais motivações referidas foram: Actualização científico-pedagógica (80,8%); Enriquecimento pessoal (73,6%); Valorização profissional (43,2%); Obtenção de créditos (42,4%).

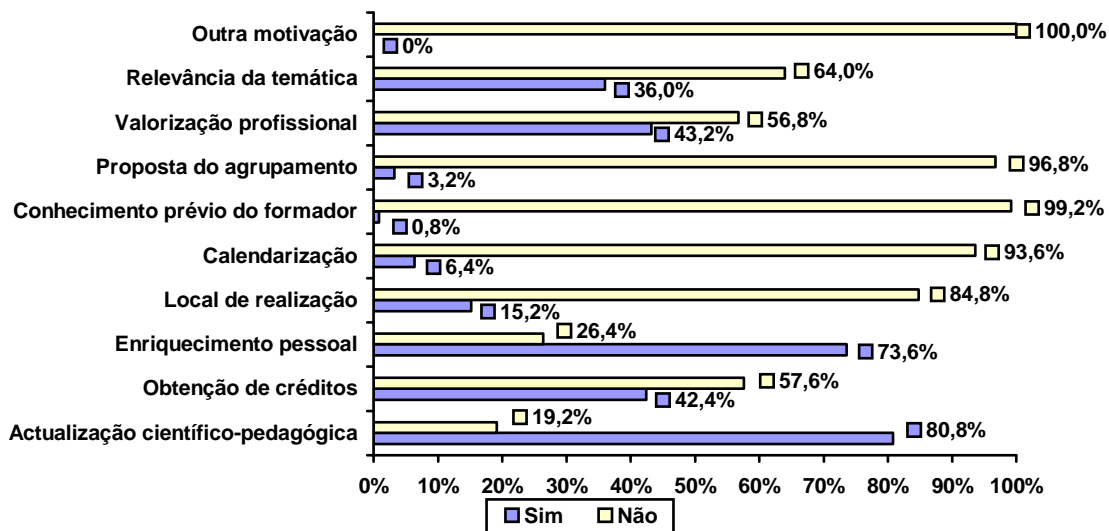


Gráfico 27 - Motivações para a escolha de uma acção de formação

5.5. Formação no âmbito da interculturalidade

Com o intuito de procurar compreender quais as razões que contribuíram para a não realização de acção de formação de professores no domínio da educação intercultural questionámos os sujeitos que constituem a nossa amostra sobre os factores que os condicionam a não participar neste tipo de formação. Tendo em conta que 67,2% dos professores inquiridos afirmaram não ter realizado formação no domínio da educação intercultural (consultar gráfico 9) procurámos perceber as razões indutoras desta situação e verificámos que o factor mais evidenciado é o desconhecimento de acções de formação (59,5%), em segundo lugar surge a falta de tempo e disponibilidade (17,86%), em quarto lugar assoma a opção referente a outro motivo (7,14%); o facto de as acções serem teóricas e pouco elucidativas (5,95%) apresenta-se em quinto lugar e por último irrompe em sexto lugar o desinteresse pela temática (3,57%).

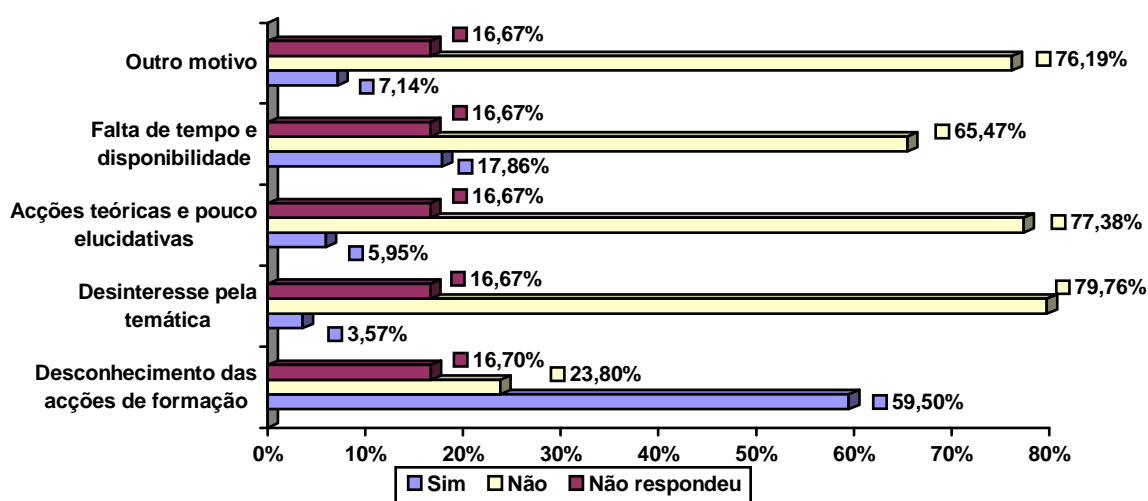


Gráfico 28 - Factores que implicaram a não participação dos professores em acções de formação no âmbito da interculturalidade

Na questão relativa à avaliação em educação intercultural foi utilizada uma Escala de Likert com quatro opções de avaliação, designadamente “Insuficiente”, “Suficiente”, “Boa” e “Muito Boa”. É notório que uma elevada percentagem de professores consideram suficiente a sua formação em educação intercultural. Pelos contactos pessoais estabelecidos notamos que os docentes pensam estar informados ao nível da formação pessoal em cidadania, das informações transmitidas pelos meios de informação e por experiências pessoais.

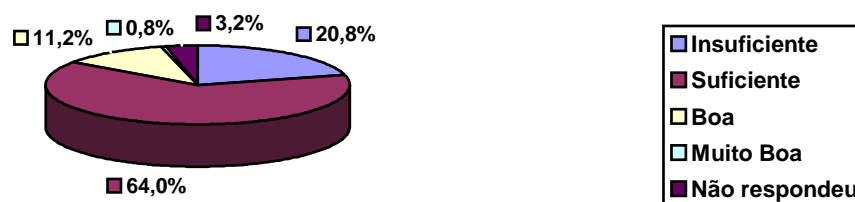


Gráfico 29 - Avaliação discriminada da formação em educação intercultural pelos professores inquiridos

Mesmo evidenciando-se uma elevada percentagem de professores que não realizaram formação no âmbito da interculturalidade constata-se que na maioria das situações avaliam a sua formação em interculturalidade como sendo suficiente (76%) para a aplicação da educação intercultural, mas em contrapartida 20,8% dos docentes assumem que a sua formação em educação intercultural é insuficiente.

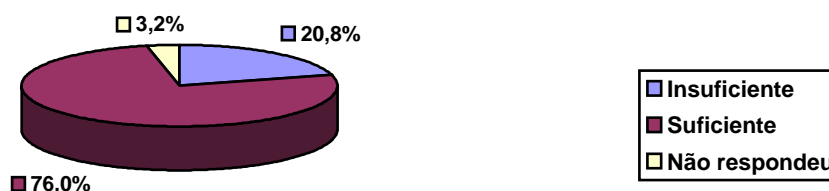


Gráfico 30 - Avaliação sintetizada da formação em educação intercultural pelos professores inquiridos

Visto que um dos produtos finais deste projecto de investigação seria uma proposta de acção de formação para professores do 1.º ciclo considerámos de extrema importância perceber o interesse manifestado pelos docentes inquiridos numa acção deste domínio.

Comprovámos que uma grande maioria (68%) manifestou interesse em participar numa acção de formação contínua na área da interculturalidade. Porém, evidencia-se que 21,6% dos sujeitos inquiridos não se demonstraram disponíveis para participar numa acção desta natureza e 10,4% dos docentes não responderam a esta questão.

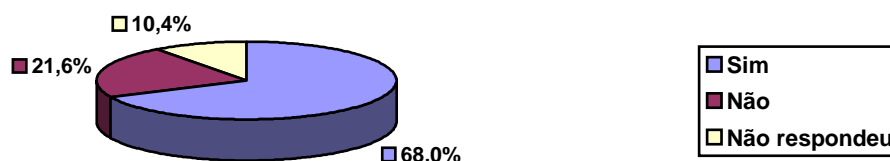


Gráfico 31 - Interesse em frequentar acções no domínio da interculturalidade

5.6. Centro de Formação privilegiado para a realização de acções de formação contínua

Tendo como intenção verificar em que centros de formação os docentes realizam acções de formação contínua inquirimos os professores sobre esta temática. Concluimos que o local mais escolhido para frequentar acções de formação é o centro de área geográfica da Escola que reúne 66,4% de respostas positivas. Denote-se que o Centro de Formação do Sindicato (32%) surge em segundo lugar como preferência dos professores inquiridos, seguido em terceiro lugar pelo Centro de Formação da área geográfica da residência (26,4%).

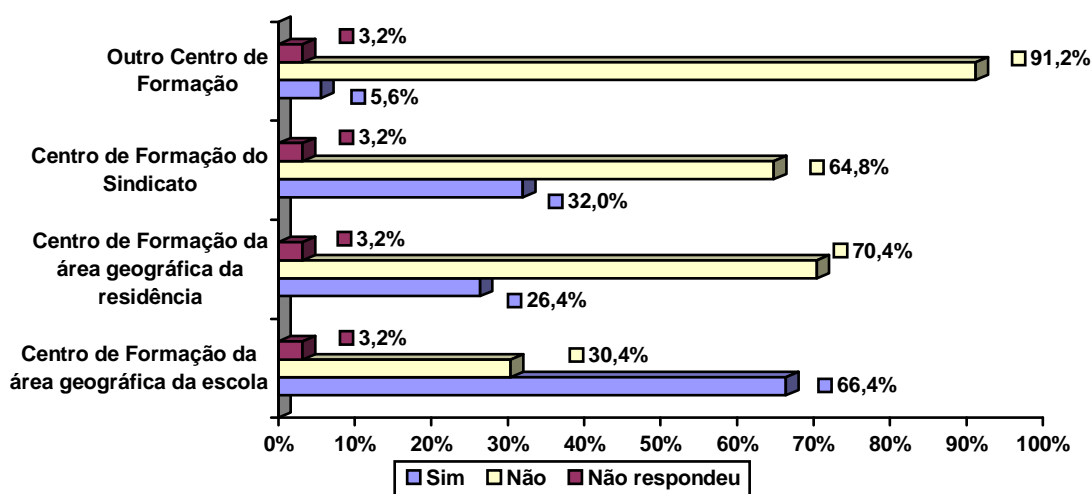


Gráfico 32 - Centro de Formação privilegiado para a realização de acções de formação contínua

Em conclusão e com base nos dados recolhidos percebemos que uma percentagem significativa de docentes revelou interesse em frequentar uma acção de formação no âmbito da interculturalidade (68%) e que a área de interesse dos professores inquiridos enquanto formandos se refere a “Didácticas específicas”, seguida por “Expressões artísticas e físico-motoras” e “Áreas curriculares não disciplinares”. Por conseguinte, será importante realizar uma acção de formação no âmbito da interculturalidade em que as propostas de práticas pedagógicas contemplem dispositivos pedagógicos e actividades pedagógicas diversificadas a realizar na sala de aula, em que nos cursos de formação contínua seja possível a troca de experiências pedagógicas e de opiniões.

6. Professor treinador e professor instrutor

6.1. Validação das escalas do professor treinador e do professor instrutor

Foram utilizadas as escalas construídas por Ventura (2001) que diferenciavam a amostra ao nível dos tipos de professor, designadamente o treinador e o instrutor.

No presente estudo empírico, num primeiro momento, os dois factores foram submetidos a uma análise factorial seguida do método de rotação varimax com Kaiser Normalization.

Como refere Fonseca (2006:129) “A finalidade essencial da análise factorial é minimizar o número de variáveis para interpretar o fenómeno de interesse levantar hipóteses que reúnem as variáveis como princípio usual de variação, isto é, que descrevem e interpretam as especificidades fundamentais de uma área do conhecimento.”.

No quadro 1 apresentam-se as contribuições superiores a .45 para cada um dos dois factores mencionados. O factor 1 era constituído por oito itens, mas neste estudo o item “promover criatividade/originalidade/imaginação” tinha uma saturação inferior a .45 neste factor, sendo que emergiram os itens: incentivar a autonomia (.72); revelar imparcialidade/sentido de justiça (.57); saber dialogar (.77); reconhecer a diferença (.55); desenvolver uma perspectiva pluralista de cultura (.81); incrementar o respeito mútuo das culturas, na sala de aula (.76); reforçar a competência cultural do aluno (.78).

O factor 2 englobava 7 itens, porém apenas se verificaram 4, visto que não se evidenciaram os itens: instruir o aluno numa área do conhecimento; contribuir para a formação pessoal do aluno; ter muitos anos de experiência. Emergiram no factor 2, quatro itens com saturação superior a .45 os itens: saber manter o respeito e a disciplina (.60); ter método bom de ensino (.80); ser exigente (.80); saber ensinar/competência (.82).

Confirma-se a hipótese 1 que prevê a existência de diferentes tipos de professor em virtude das metodologias e estratégias desenvolvidas, sendo que um é mais instrutor, na sua prática docente, e um outro mais treinador, mais receptivo à diversidade discente.

Quadro 1 – Contribuição factorial dos itens de tipos de professores

Professor treinador	Factor 1
Incentivar a autonomia	.72
Revelar imparcialidade / sentido de justiça	.57
Saber dialogar	.77
Reconhecer a diferença	.55
Desenvolver uma perspectiva pluralista de cultura	.81
Incrementar o respeito mútuo das culturas, na sala de aula	.76
Reforçar a competência cultural do aluno	.78
Professor instrutor	Factor 2
Saber manter o respeito e a disciplina	.60
Ter método bom de ensino	.80
Ser exigente	.80
Saber ensinar /competência	.82

Num segundo momento, procedeu-se à avaliação de consistência interna desta duas dimensões utilizando o teste de Alpha de Cronbach, em que se obteve o valor para o factor 1 de $\alpha=.87$ e para o factor 2 de $\alpha=.80$.

6.2. Características pessoais e profissionais do professor instrutor e do professor treinador

Procuraremos analisar se as características pessoais e profissionais do professor instrutor e do professor treinador se diferenciam, pelo que estes serão estudados em função de uma variável independente ou variável explicativa, como a idade, o tempo de serviço, a situação profissional, existência de diferentes grupos na escola, experiência de leccionação com estes discentes, formação em educação intercultural, como avaliam a sua formação e interesse em acções no âmbito da educação intercultural. Com este procedimento pretendemos analisar e comparar as médias de resposta dos diferentes grupos de cada variável independente relativamente a cada um dos diferentes tipos de professor, possibilitando assim retirar um conjunto de conclusões pertinentes, bem como o desvio padrão.

A ANOVA foi realizada para as variáveis independentes identificadas e serão apresentados os valores da estatística F que nos permite obter informação sobre a diferença global existente entre os grupos seleccionados e a sua significância.

Relativamente à variável idade, procurámos verificar se os diferentes tipos de professor se distinguem conforme a idade, pelo que utilizámos o teste de significância ANOVA.

Quanto à categoria idade e com base na análise de variância, constatou-se que o efeito principal é significativo $\{F(1,115)=4,65 ; p<0.05\}$ no que se refere ao professor instrutor. É patente que os professores mais velhos são mais instrutores. No que concerne ao professor treinador não se registam diferenças significativas para os dois grupos etários, da análise de variância, obtiveram-se valores cujo efeito principal não é estatisticamente significativo $\{F(1,113)=0.06; p>0.05\}$.

A hipótese 2 referente à ideia de que os professores mais velhos são mais instrutores verifica-se neste estudo.

Quadro 2 – Perfil dos professores treinador e instrutor em função da idade

Tipo de professor	Categoria	Sub-categoria	N	Média	Desvio padrão	F	Sig
Treinador	Idade	23 – 39 anos	63	32,49	2,63	0,06	0,80
		40 – 60 anos	52	32,37	2,77		
Instrutor	Idade	23 – 39 anos	65	17,32	2,33	4,65	0,03
		40 – 60 anos	52	18,15	1,70		

Relativamente à variável tempo de serviço observa-se que não há diferenças significativas para o professor treinador $\{F(1,106)=1.21; p>0.05\}$. Em contrapartida, verificam-se diferenças significativas no professor instrutor $\{F(1,108)=4.63; p<0.05\}$ em que se conclui que os professores com mais tempo de serviço são efectivamente mais instrutores.

Quadro 3 – Perfil dos professores treinador e instrutor em função do tempo de serviço

Tipo de professor	Categoria	Sub-categoria	N	Média	Desvio padrão	F	Sig
Treinador	Tempo de serviço	1 – 10 anos	51	32,18	2,63	1,21	0,27
		11 – 40 anos	57	32,74	2,66		
Instrutor	Tempo de serviço	1 – 10 anos	52	17,21	2,44	4,63	0,03
		11 – 40 anos	58	18,05	1,61		

Com base no teste ANOVA constatamos que os scores dos professores treinador e instrutor não se diferenciam segundo a situação profissional. Sendo que o professor treinador não apresenta diferenças significativas $\{F(2,113)=0.05; p>0.05\}$ e o mesmo sucede com o professor instrutor $\{F(2,116)=1.67; p>0.05\}$.

Quadro 4 – Perfil dos professores treinador e instrutor em função da situação profissional

Tipo de professor	Categoria	Sub-categoria	N	Média	Desvio padrão	F	Sig
Treinador	Situação Profissional	PQE	55	32,38	2,77	0,05	0,95
		PQZP	43	32,53	2,43		
		PC	18	32,33	3,03		
Instrutor	Situação Profissional	PQE	57	18,04	1,70	1,67	0,19
		PQZP	42	17,36	2,42		
		PC	20	17,30	2,30		

Foram utilizadas análises de variâncias e, posteriormente os testes Post-Hoc, efectuados por meio do recurso ao teste Scheffe, que revelaram não se registarem diferenças significativas no que concerne à situação profissional quer do professor treinador como do professor instrutor, visto que o valor de $p>0.05$ conforme se constata através da estudo dos dados apresentados no quadro 5.

A hipótese 3 confirma-se em parte, dado que os professores com maior antiguidade de serviço são mais instrutores. Mas a variável categoria profissional não apresenta variâncias significativas, não contribuindo para a escolha da concepção de que os professores do quadro de escola são mais instrutores.

Quadro 5 – Categoria profissional e os professores treinador e instrutor

Tipo de professor	Categoria	Sub-categoria	N	Média	Sig
Treinador	Situação Profissional	PQE	55	32,38	0,96
		PQZP	43	32,53	
		PC	18	32,33	
Instrutor	Situação Profissional	PQE	57	18,04	0,36
		PQZP	42	17,36	
		PC	20	17,30	

Procurámos analisar se existia relação entre os dois tipos de professorado: treinador e instrutor e as variáveis “existência de alunos de diferentes grupos étnico-culturais na escola” e “experiência com alunos de diferentes grupos étnico-culturais”. Os resultados obtidos estão descritos no quadro 6 e revelam que no que se refere ao professor treinador, não se registam diferenças significativas quer ao nível da existência de alunos de diferentes grupos étnico-culturais na escola { $F(1,114)=0.16$; $p>0.05$ } nem no que respeita à experiência com alunos de diferentes grupos étnico-culturais { $F(1,108)=0.71$; $p>0.05$ }. No professor instrutor sucede que, efectivamente, também não se assinalam diferenças significativas no que concerne à existência de alunos de diferentes grupos étnico-culturais { $F(1,117)=2.75$; $p>0.05$ } nem no que diz respeito à experiência com estes discentes { $F(1,112)=0.28$; $p>0.05$ }.

Concluindo, verifica-se que não existem diferenças significativas entre os dois tipos de professorado em relação às variáveis existência de discentes e experiência de leccionação com alunos de diferentes grupos étnico-culturais. A hipótese 4 não se verifica visto que as variáveis independentes não apresentam diferenças estatisticamente significativas, pelo que não contribuem para a formulação da forma de pensamento de que os professores que trabalham em escolas onde se verifica a presença de crianças de diferentes grupos étnico-culturais e/ou têm experiência de leccionação com estes discentes são do tipo treinador.

Quadro 6 – Os professores treinador e instrutor e os alunos de diferentes grupos étnico-culturais

Tipo de professor	Categoria	Sub-categoria	N	Média	Desvio padrão	F	Sig
Treinador	Existência de alunos de diferentes grupos étnico-culturais	Sim	26	32,62	2,14	0,16	0,69
		Não	90	32,38	2,81		
	Experiência com alunos de diferentes grupos étnico-culturais	Sim	45	32,29	2,64	0,71	0,40
		Não	65	32,72	2,68		
Instrutor	Existência de alunos de diferentes grupos étnico-culturais	Sim	26	18,27	1,59	2,75	0,10
		Não	93	17,51	2,19		
	Experiência com alunos de diferentes grupos étnico-culturais	Sim	47	17,53	2,49	0,28	0,60
		Não	67	17,75	1,83		

Defendemos que a formação em educação intercultural é um factor importante para a aceitação e valorização da diversidade, bem como dinâmica de práticas interculturais.

Questionámos os docentes sobre se tinham beneficiado de formação no âmbito da interculturalidade, como avaliavam a sua formação neste âmbito e se estavam interessados em frequentar acções desta natureza.

Quadro 7 – Os professores treinador e instrutor e a formação em educação intercultural

Tipo de professor	Categoria	Sub-categoria	N	Média	Desvio padrão	F	Sig
Treinador	Formação em educação intercultural	Sim	34	32,62	2,66	0,15	0,70
		Não	79	32,41	2,71		
	Avaliação da formação em educação intercultural	Insuficiente	25	32,00	2,74	1,14	0,29
		Suficiente	87	32,64	2,64		
	Interesse em frequentar acções de educação intercultural	Sim	80	32,70	2,64	1,67	0,20
		Não	25	31,92	2,63		
Instrutor	Formação em educação intercultural	Sim	33	17,52	2,79	0,25	0,62
		Não	82	17,73	1,77		
	Avaliação da formação em educação intercultural	Insuficiente	25	17,76	1,51	0,05	0,83
		Suficiente	90	17,66	2,25		
	Interesse em frequentar acções de educação intercultural	Sim	82	17,77	2,16	0,73	0,40
		Não	25	17,36	1,87		

Há a salientar que não se verificam diferenças significativas para os dois tipos de professor no que se relaciona com a formação em educação intercultural, designadamente, se beneficiou de formação neste âmbito, a avaliação da formação e o interesse em frequentar acções desta natureza, dado que em todas estas variáveis se observa um valor de $p > 0.05$.

A hipótese 5 de que “Os professores que beneficiaram de formação em educação intercultural, consideram ter formação suficiente neste domínio e estão interessados em frequentar acções de formação no âmbito da interculturalidade

revelam-se do tipo treinador” não se confirma, dado que as categorias não apresentam variâncias significativas, pelo que não contribuem para a validação desta concepções.

Em conclusão, e não se verificando diferenças relativamente à categoria profissional, à existência de alunos de diferentes grupos étnico-culturais na escola, à experiência de leccionação com alunos de diferentes grupos étnico-culturais, a beneficiado de formação em educação intercultural, à avaliação da formação em educação intercultural e interesse em acções de formação deste âmbito, pode-se referir que se é tanto mais **instrutor** quanto:

- mais velho se for (40 – 60 anos) e
- mais tempo de serviço se tiver (11 – 40 anos).

7. A Escala de Tolerância

Neste estudo empírico foi utilizada a versão portuguesa da Escala de Tolerância, em que se solicitava aos professores inquiridos para avaliarem os itens propostos (consultar Quadro 8) numa escala Likert de cinco opções desde “Discordo totalmente” (1) até “Concordo totalmente” (5).

Com recurso ao teste de Alpha de Cronbach avaliámos a consistência interna desta escala, sendo que se obteve o valor $\alpha=.77$.

Quadro 8 – Itens da Escala de Tolerância

Item	Média	Desvio padrão
É má ideia que pessoas de diferentes etnias casem uma com a outra.	4,15	0,92
Os que não são brancos que vivem aqui não devem esforçar-se para ir onde não são desejados.	4,11	0,77
Se os empregadores apenas querem contratar certos grupos de pessoas, isso é com eles.	3,94	0,85
Fico zangado(a) quando vejo imigrantes recentes na televisão a pedir os mesmos direitos que os portugueses.	3,78	0,96
É bom ter pessoas de diferentes grupos étnicos a viver no mesmo país.	3,74	0,68
Deveríamos promover a igualdade entre os portugueses independentemente da origem étnica.	4,14	0,56
Não me sinto à vontade numa sala cheia de pessoas de culturas diferentes que agem de modo diferente e que falam com um sotaque acentuado.	4,03	0,83

8. Atitudes dos professores do 1.º ciclo do ensino básico face à diversidade e à formação em educação intercultural

Tendo por base os objectivos deste estudo que nos propusemos realizar, foram apresentados trinta itens que procuravam identificar as atitudes dos professores face à diversidade e as atitudes dos professores face à formação em educação intercultural.

Desta forma, o conjunto inicial de trinta itens, foi submetido a uma análise em componentes principais, onde emergiram dois factores, sendo que estes foram submetidos a uma análise factorial seguida de rotação varimax.

O quadro 9 apresenta as contribuições superiores a 0.45 para cada um dos factores referenciados. No factor 1 emergem 8 itens que evidenciam algumas atitudes que os professores do 1.º ciclo têm face à diversidade, nomeadamente “É necessário fomentar o reconhecimento de outras culturas na escola.” (.63); “Turmas homogéneas têm melhor aproveitamento escolar.” (.59); “O professor deve organizar e planificar as actividades, bem como seleccionar e conceber materiais pedagógicos tendo em conta a diversidade cultural.” (.55); “Os alunos de diferentes grupos étnico-culturais estão integrados na escola e contribuem para o enriquecimento da prática pedagógica.” (.64); “Os alunos devem partilhar conhecimentos, valores e experiências relacionados com a sua cultura.” (.69); “O professor deve atender à cultura de origem de cada aluno e valorizá-la.” (.82); “O Projecto Curricular de Turma deve contemplar iniciativas de sensibilização da população escolar para a diversidade e apresentar estratégias e actividades que fomentem a diferenciação pedagógica.” (.60); “A coexistência de alunos de grupos “maioritários” com discentes de grupos “minoritários”, na sala de aula, é benéfica para ambos.” (.66).

A escala “atitudes face à diversidade” tenta medir a valorização ou desvalorização da aceitação de diferentes grupos étnico-culturais e permitir apreender certas atitudes perante a diferença.

No factor 2 surgem 6 itens, sendo que estão relacionados com a formação para o intercultural, designadamente “As escolas contam com técnicos especializados para apoiar crianças de grupos minoritários.” (.58); “Os professores estão suficientemente preparados científica e pedagogicamente para trabalharem com crianças de diferentes culturas e nacionalidades.” (.46); “Os

docentes têm conhecimento de legislação e programas a nível nacional e internacional relativos à interculturalidade.” (.76); “O currículo não tem em conta a diversidade sócio-cultural dos alunos.” (.68); “O professor tem autonomia para proceder a adaptações curriculares para alunos de diferentes grupos étnico-culturais.” (.60); “Os planos de formação dos Centros de Formação de Associação de Escolas contemplam acções relacionadas com a interculturalidade.” (.65).

Quadro 9 – Contribuição factorial dos itens das atitudes e formação dos professores do 1.º ciclo em relação à diversidade

Atitudes em relação à diversidade		Factor 1
É necessário fomentar o reconhecimento de outras culturas na escola.		.63
Turmas homogéneas têm melhor aproveitamento escolar.		-.59
O professor deve organizar e planificar as actividades, bem como seleccionar e conceber materiais pedagógicos tendo em conta a diversidade cultural.		.55
Os alunos de diferentes grupos étnico-culturais estão integrados na escola e contribuem para o enriquecimento da prática pedagógica.		.64
Os alunos devem partilhar conhecimentos, valores e experiências relacionados com a sua cultura.		.69
O professor deve atender à cultura de origem de cada aluno e valorizá-la.		.82
O Projecto Curricular de Turma deve contemplar iniciativas de sensibilização da população escolar para a diversidade e apresentar estratégias e actividades que fomentem a diferenciação pedagógica.		.60
A coexistência de alunos de grupos “maioritários” com discentes de grupos “minoritários”, na sala de aula, é benéfica para ambos.		.66
Formação em Interculturalidade		Factor 2
As escolas contam com técnicos especializados para apoiar crianças de grupos minoritários.		.58
Os professores estão suficientemente preparados científica e pedagogicamente para trabalharem com crianças de diferentes culturas e nacionalidades.		.46
Os docentes têm conhecimento de legislação e programas a nível nacional e internacional relativos à interculturalidade.		.76
O currículo não tem em conta a diversidade sócio-cultural dos alunos.		-.68
O professor tem autonomia para proceder a adaptações curriculares para alunos de diferentes grupos étnico-culturais.		.60
Os planos de formação dos Centros de Formação de Associação de Escolas contemplam acções relacionadas com a interculturalidade.		.65

O quadro 9 permite observar as duas dimensões, designadamente atitudes em relação à diversidade e formação em interculturalidade que emergiram neste estudo empírico. Neste quadro estão descritos os itens que emergiram e os valores obtidos.

Recorrendo ao teste de Alpha de Cronbach, avaliámos a consistência interna destes dois factores, sendo que se obteve o valor para o factor 1 de $\alpha=.81$ e para o factor 2 de $\alpha=.67$.

É importante salientar que no que respeita à dimensão “atitudes face à diversidade” foi invertida a escala Likert para o item “Turmas homogêneas têm melhor aproveitamento escolar” em que a opção “Discordo totalmente” (1) correspondia na verdade a “Concordo totalmente” (5) e o mesmo sucedeu para as outras opções. Nesta escala de atitudes definida no sentido da aceitação e valorização da diversidade o item referenciado surge no sentido negativo.

O mesmo processo descrito ocorreu na dimensão “Formação em Interculturalidade” para o item “O currículo não tem em conta a diversidade sócio-cultural dos alunos.”

9. A relação entre os diferentes tipos de professor: treinador e instrutor e as atitudes destes relativamente à diversidade, a tolerância e a formação em interculturalidade

Depois de identificados dois tipos de professores, referenciadas as dimensões relativas às atitudes face à diversidade e à formação para o intercultural, bem como a escala da tolerância, constataremos a seguir de que forma se interrelacionam.

Quadro 10 – Correlação entre os dois tipos de professor: treinador e instrutor, a tolerância, as atitudes em relação à diversidade e a formação em interculturalidade

	Treinador	Instrutor	Tolerância	Atitudes face à Diversidade	Formação em Interculturalidade
Treinador	1	.421**	.286**	.439**	.004
Instrutor	.	1	.046	.041	.091
Tolerância	.	.	1	.499**	.006
Atitudes face à diversidade	.	.	.	1	-.004
Formação em Interculturalidade	1

(**) $p < 0.01$

Através dos dados obtidos da correlação de Pearson verificámos que há correlação significativa entre o professor treinador, a tolerância e as atitudes face

à diversidade de carácter mais positivo. Desta forma observa-se uma concepção do professor treinador como inter/multicultural que desenvolve atitudes favoráveis face à diversidade e de tolerância.

Denote-se a existência de uma correlação significativa entre o professor treinador e o professor instrutor. Estes resultados vão no sentido dos estudos de Cortesão e Stoer (1995:44-45) que afirmam a existência de professores mais inter/multiculturais ou mais monoculturais e acrescenta que “sendo tipos ideais, tanto o Professor Monocultural como o Professor Inter/Multicultural são (...) construções: embora seja de esperar que a maioria dos professores se aproximem mais do primeiro tipo-ideal, não surpreenderá encontrar outros que se aproximem mais do segundo. Na verdade, pode dizer-se que todos os professores são até certo ponto, mono e inter/multiculturais (isto é, como protagonistas do processo educativo são, por um lado, “portadores” da cultura nacional e, por outro, “obrigados” – lembra-se aqui a chamada “educação compensatória” – a olhar para a diferença). Contudo, vai uma distância grande entre o olhar passivo para a diferença, lendo-a como algo que é necessário corrigir, como um olhar que a reconhece sem a conhecer, e a adopção da educação inter/multicultural não só como filosofia educativa mas também como projecto a realizar nesta época de globalização”.

As conclusões do estudo desenvolvido por Ventura e Neto (2001:192) também indicam que há uma correlação significativa entre os dois tipos de professor identificados, pelo que os autores referem que “na realidade não é frequente depararmo-nos com indivíduos puros, absolutamente treinadores ou absolutamente instrutores”.

É importante referir que o professor instrutor somente revelou uma correlação significativa com o professor treinador não se verificando correlação significativa com a tolerância, as atitudes face à diversidade e a formação em interculturalidade. Acresce que a formação em interculturalidade não apresenta correlação significativa com as outras escalas.

É importante salientar que a hipótese 6 é confirmada, dado que “O professor treinador evidencia-se mais tolerante e revela atitudes mais favoráveis face à diversidade do que o professor instrutor.”.

Porém, é de salientar que a escala “formação em interculturalidade” foi constituída com base nas opiniões dos docentes relativamente à preparação científica e pedagógica dos professores neste domínio e existência de recursos humanos e materiais, bem como autonomia dos docentes para implementar a educação intercultural não revelou uma correlação significativa com as escalas “Treinador”, “Instrutor”, “Tolerância” e “Atitudes face à diversidade”.

Neste seguimento, a hipótese 7 “O professor treinador revela uma maior formação no âmbito da interculturalidade e reconhecimento dos meios humanos e materiais disponíveis para dinamizar a educação intercultural do que o professor instrutor” não se verifica no presente estudo.

10. Características pessoais e profissionais dos professores em função das escalas tolerância, atitudes face à diversidade e formação em interculturalidade

Tendo em conta os resultados obtidos para os diferentes tipos de professor identificados: treinador e instrutor, bem como a correlação significativa que nos permite concluir que os professores treinadores são mais tolerantes e apresentam uma atitude mais favorável face à diversidade iremos de seguida analisar se as características pessoais e profissionais dos professores inquiridos influenciam ao nível da tolerância, atitude face à diversidade e formação em interculturalidade os professores inquiridos.

Analisamos no quadro 11 as atitudes dos professores em função da idade em que se conclui que os professores mais novos são mais tolerantes, visto que se verificou que o efeito principal é significativo $\{F(1,112)=7,05; p<0.05\}$. Acresce que os professores mais novos também revelam atitudes mais favoráveis face à diversidade $\{F(1,109)=13,18; p<0.05\}$.

No que concerne à formação em interculturalidade não há diferenças significativas $\{F(1,107)=0,00; p>0.05\}$.

Pela análise dos dados apresentados e tendo em conta a hipótese 8 referente à ideia de que “Os professores mais novos evidenciam ser mais tolerantes e revelam atitudes mais favoráveis face à diversidade do que os docentes mais velhos” foi confirmada.

Os resultados deste estudo vão de encontro aos obtidos por Alkan, Breede et al (1990, in Peres, 2000:234) que realizaram um trabalho subordinado ao tema “Education in a plural society: A survey of the professional opinions of teacher’s in Europe”, cujo objectivo era “auscultar os professores sobre o conceito de educação multicultural e a forma de a levar à prática”, sendo que aplicaram o inquérito em quatro países da União Europeia (França, Grã-Bretanha, Holanda e RFA). Estes autores concluíram que “Os professores mais novos (considerados pelos autores até aos 40 anos) (...) têm habitualmente opiniões e atitudes mais tolerantes do que os professores mais velhos”.

Quadro 11 – Atitudes dos professores em função da idade

Escalas	Categoria	Sub-categoria	N	Média	Desvio padrão	F	Sig
Tolerância	Idade	23 – 39 anos	63	28,68	3,21	7,05	0,01
		40 – 60 anos	51	26,92	3,87		
Atitudes face à diversidade	Idade	23 – 39 anos	58	32,43	2,90	13,18	0,00
		40 – 60 anos	53	30,09	3,85		
Formação em interculturalidade	Idade	23 – 39 anos	62	16,10	2,92	0,00	0,96
		40 – 60 anos	47	16,06	3,63		

Com base nos dados apresentados no quadro 12 é visível que os professores com menos tempo de serviço revelam ser mais tolerantes, visto que { $F(1,103)=4,08$; $p<0.05$ }.

Quadro 12 – Atitudes dos professores em função do tempo de serviço

Escalas	Categoria	Sub-categoria	N	Média	Desvio padrão	F	Sig
Tolerância	Tempo de serviço	1 – 10 anos	50	28,82	3,18	4,08	,046
		11 – 40 anos	55	27,44	3,77		
Atitudes face à diversidade	Tempo de serviço	1 – 10 anos	45	32,18	2,53	3,83	,053
		11 – 40 anos	57	30,84	3,99		
Formação em interculturalidade	Tempo de serviço	1 – 10 anos	49	16,41	2,78	1,79	,184
		11 – 40 anos	52	15,56	3,54		

Pela análise do quadro 13 verificamos que há diferenças significativas entre os três grupos no caso da tolerância e atitudes face à diversidade, dado que $p < 0.05$, em que as sub-categorias professor de quadro de escola, professor de quadro de zona pedagógica e professor contratado registam variações significativas de respostas relativamente às atitudes dos professores inquiridos. Na escala formação em interculturalidade não se observam diferenças significativas.

Quadro 13 – Atitudes dos professores em função da situação profissional

Escalas	Categoria	Sub-categoria	N	Média	Desvio padrão	F	Sig
Tolerância	Situação Profissional	PQE	54	26,89	3,64	4,24	0,02
		PQZP	41	28,71	3,30		
		PC	20	28,95	3,52		
Atitudes face à diversidade	Situação Profissional	PQE	55	30,22	3,69	5,72	0,00
		PQZP	38	32,55	3,48		
		PC	18	32,06	2,24		
Formação em interculturalidade	Situação Profissional	PQE	49	16,08	3,58	0,11	0,89
		PQZP	42	16,21	3,14		
		PC	18	15,78	2,46		

Foram utilizados os Testes Post-Hoc Scheffe para verificar se havia diferenças significativas para a variável categoria profissional. Pela análise do quadro 14 constatamos que não há diferenças significativas entre os grupos, sendo que $p > 0.05$. No entanto, é de assinalar que na escala atitudes face à diversidade verifica-se que o valor médio do professor de quadro de zona pedagógica (32,55) é mais elevado do que o valor médio do professor de quadro de escola (30,22).

Denote-se que a hipótese 9 “Os professores com menos tempo de serviço e/ou cuja categoria profissional é quadro de zona pedagógica ou contratado evidenciam ser mais tolerantes e revelam atitudes mais favoráveis face à diversidade do que os docentes com mais tempo de serviço e/ou pertencem ao quadro de escola” é parcialmente confirmada neste estudo, dado que efectivamente a variável tempo de serviço contribui para a escolha desta concepção, mas a variável categoria profissional não contribui para uma maior ou menor evocação deste aspecto.

Quadro 14 – Categoria profissional e atitudes dos professores

Escala	Categoria	Sub-categoria	N	Média		Sig	
				1	2		
Tolerância	Situação Profissional	PQE	54	26,89	_____	0,07	
		PQZP	41	28,71			
		PC	20	28,95			
Atitudes face à diversidade	Situação Profissional	PQE	55	30,22	_____	Média 1	
		PQZP	38	_____		32,55	0,12
		PC	18	32,06		32,06	Média 2
Formação em interculturalidade	Situação Profissional	PQE	49	16,08	_____	0,87	
		PQZP	42	16,21			
		PC	18	15,78			

Ao questionarmos os professores sobre a existência de alunos de diferentes grupos étnico-culturais na escola e sobre a experiência com alunos de diferentes grupos étnico-culturais pretendíamos perceber se estas variáveis influenciavam as atitudes dos professores.

Pela análise do quadro 15 é patente que, neste estudo, as variáveis de existência de alunos de diferentes grupos étnico-culturais na escola e experiência de leccionação a estes alunos não apresentam variâncias significativas em que $p > 0,05$ quer para as atitudes dos professores em relação à tolerância e diversidade, bem como formação em interculturalidade.

Neste sentido, a hipótese 10 “Os professores que trabalham em escolas onde se verifica a presença de crianças de diferentes grupos étnico-culturais e/ou têm experiência de leccionação com estes discentes evidenciam ser mais tolerantes e revelam atitudes mais favoráveis face à diversidade do que os docentes que leccionam em estabelecimentos de ensino onde só estão matriculados alunos autóctones e/ou não têm esta experiência profissional” não se confirma no presente estudo.

Muitos serão os factores que poderão influenciar os professores ao nível das atitudes dos docentes, porém o contacto na escola com as crianças de grupos diferenciados e a escolarização e experiência de leccionação com as mesmas, no presente estudo não estabelecem relação com as atitudes dos professores.

Quadro 15 – Atitudes dos professores e os alunos de diferentes grupos étnico-culturais

Escalas	Categoria	Sub-categoria	N	Média	Desvio padrão	F	Sig
Tolerância	Existência de alunos de diferentes grupos étnico-culturais	Sim	27	27,81	4,23	0,02	0,90
		Não	88	27,92	3,41		
	Experiência com alunos de diferentes grupos étnico-culturais	Sim	45	27,93	3,42	0,01	0,91
		Não	65	28,02	3,74		
Atitudes face à diversidade	Existência de alunos de diferentes grupos étnico-culturais	Sim	26	30,31	4,32	2,75	0,10
		Não	85	31,62	3,27		
	Experiência com alunos de diferentes grupos étnico-culturais	Sim	44	31,68	4,03	0,18	0,68
		Não	63	31,40	3,01		
Formação em interculturalidade	Existência de alunos de diferentes grupos étnico-culturais	Sim	23	16,22	3,46	0,05	0,82
		Não	86	16,05	3,18		
	Experiência com alunos de diferentes grupos étnico-culturais	Sim	44	15,68	3,54	1,38	0,24
		Não	61	16,43	2,94		

Elaborámos um conjunto de questões que nos permitisse identificar se o facto de os professores terem beneficiado de formação no âmbito da educação intercultural, avaliarem a sua formação como suficiente e o interesse em participar em acções no âmbito da interculturalidade influenciavam as atitudes dos professores.

Com base nos dados apresentados no quadro 16 verificamos que a variável formação em educação intercultural não apresenta diferenças estatisticamente relevantes, pelo que não é possível dizer que este é um factor determinante na mudança de atitudes. Porém, salienta-se que os professores que avaliaram de forma positiva a sua formação em educação intercultural apresentam efectivamente uma formação em interculturalidade mais consistente, em que $\{F(1,103)=12,14; p<0.05\}$. Relativamente à variável interesse em frequentar acções de formação no âmbito da interculturalidade, verifica-se que os professores interessados em participar em acções deste domínio são mais tolerantes $\{F(1,102)=16,23; p<0.05\}$ e têm atitudes mais favoráveis face à diversidade $\{F(1,98)=12,66; p<0.05\}$.

Quadro 16 – Atitudes dos professores e a formação em educação intercultural

Escalas	Categoria	Sub-categoria	N	Média	Desvio padrão	F	Sig
Tolerância	Formação em educação intercultural	Sim	35	28,31	3,45	0,51	0,48
		Não	77	27,79	3,66		
	Avaliação da formação em educação intercultural	Insuficiente	24	28,08	2,95	0,01	0,92
		Suficiente	87	28,00	3,78		
	Interesse em frequentar acções de educação intercultural	Sim	79	28,65	3,45	16,23	0,00
		Não	25	25,52	3,16		
Atitudes face à diversidade	Formação em educação intercultural	Sim	33	32,24	4,26	2,94	0,09
		Não	75	30,99	3,12		
	Avaliação da formação em educação intercultural	Insuficiente	25	31,24	3,23	0,12	0,73
		Suficiente	83	31,52	3,58		
	Interesse em frequentar acções de educação intercultural	Sim	78	32,06	3,37	12,66	0,00
		Não	22	29,18	3,29		
Formação em interculturalidade	Formação em educação intercultural	Sim	35	16,57	2,58	1,01	0,32
		Não	72	15,90	3,50		
	Avaliação da formação em educação intercultural	Insuficiente	23	14,13	3,49	12,14	0,00
		Suficiente	82	16,63	2,91		
	Interesse em frequentar acções de educação intercultural	Sim	77	16,01	2,97	0,11	0,74
		Não	22	16,27	3,89		

A hipótese 12 “Os professores que beneficiaram de formação em educação intercultural, que consideram ter formação suficiente neste âmbito e estão interessados em frequentar acções de formação no âmbito da interculturalidade evidenciam ser mais tolerantes e revelam atitudes mais favoráveis face à diversidade do que os docentes que não beneficiaram de formação neste domínio avaliam de forma insuficiente a sua formação e não estão interessados em frequentar acções desta temática” só se confirma em parte, visto que os professores interessados em frequentar acções de formação no âmbito da

interculturalidade revelam-se mais tolerantes e uma atitude mais favorável face à diversidade, mas as variáveis ter usufruído de formação e considerarem-se suficientemente preparados para trabalhar com crianças de diferentes grupos étnico-culturais não apresentam variâncias significativas, pelo que não contribuem para confirmação desta hipótese.

Concluindo, e não se verificando diferenças significativas relativamente à categoria profissional, à existência de alunos de diferentes grupos étnico-culturais na escola, à experiência de leccionação com alunos de diferentes grupos étnico-culturais, a beneficiado de formação em educação intercultural e à avaliação da formação em educação intercultural, pode-se referir que se **o professor é mais tolerante** quanto:

- mais novo for (23 – 39 anos);
- menos tempo de serviço tiver (1 – 10 anos);
- estiver interessado em frequentar acções de formação no âmbito da interculturalidade.

O professor revela atitudes mais favoráveis face à diversidade quanto:

- mais novo for (23 – 39 anos);
- estiver interessado em frequentar acções de formação no âmbito da interculturalidade.

O professor revela maior solidez na formação em interculturalidade quanto:

- avaliar de forma mais positiva a sua formação.

11. Formação no âmbito da interculturalidade

Tendo em conta que um dos produtos finais deste estudo empírico que nos propúnhamos a desenvolver seria uma proposta de acção de formação no âmbito da interculturalidade, preocupámo-nos em perceber se efectivamente os professores necessitavam deste tipo de formação e se seria viável e de manifesto interesse para os destinatários da formação promover a mesma.

Pela análise do gráfico 9, verificámos que 67,2% dos professores inquiridos afirmaram não ter beneficiado de formação no âmbito da educação intercultural.

Com o intuito de perceber como os docentes se consideravam preparados para trabalhar com crianças de diferentes grupos étnico-culturais, colocámos os seguintes enunciados: “Os professores estão suficientemente preparados científica e pedagogicamente para trabalharem com crianças de diferentes culturas e nacionalidades” e “Os docentes têm conhecimento de legislação e programas a nível nacional e internacional relativos à interculturalidade”.

As opiniões dos docentes eram apresentadas numa escala tipo Likert com cinco opções, desde “Discordo totalmente” a “Concordo totalmente”.

Com base nos dados apresentados no gráfico 33 concluímos que uma elevada percentagem de professores considera que os docentes não estão suficientemente preparados científica e pedagogicamente para trabalharem com crianças de grupos diferenciados (60%), em que somente 8% dos inquiridos concordam com este enunciado. No caso do gráfico 34 também é patente que somente 10,4% concebe que os professores têm conhecimento de legislação e programas no âmbito da interculturalidade.

A hipótese 12 é confirmada, visto que a maioria dos professores não considera que os docentes têm conhecimento de legislação e programas a nível nacional e internacional relativos à interculturalidade nem está suficientemente preparada científica e pedagogicamente para trabalhar com crianças de diferentes culturas e nacionalidades.

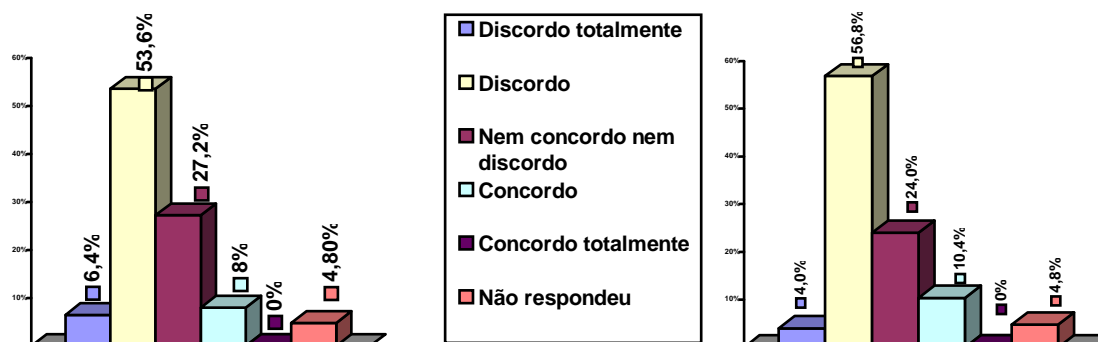


Gráfico 33 - Professores estão suficientemente preparados científica e pedagogicamente para trabalhar com crianças de grupos diferenciados

Gráfico 34 - Professores têm conhecimento de legislação e programas no âmbito da interculturalidade

12. Integração de crianças de diferentes grupos étnico-culturais nas escolas

Foram analisadas as respostas das duas questões abertas referentes à opinião sobre “a integração de crianças de diferentes grupos étnico-culturais nas

escolas e identificação de meios humanos e materiais considerados prioritários” e “como decorreu a integração da(s) criança(s) de diferentes grupos étnico-culturais”.

Em relação à primeira questão sobre a integração de crianças de grupos diferenciados nas escolas e identificação dos recursos considerados necessários verificou-se a enunciação de várias ideias que podem ser sintetizadas através dos seguintes itens: (1) técnicos especializados como psicólogos, assistentes sociais, intérpretes, pediatras e apoio educativo dentro da sala de aula, sendo que também foi referida a existência de uma equipa pedagógica nas escolas para acompanhar professores e alunos neste processo; (2) colaboração da família; (3) membros da comunidade divulgarem a sua cultura na escola; (4) relacionamento humano/atitudes dos professores; (5) sensibilização das outras crianças da turma; (6) formação de professores (informação sobre os diferentes grupos étnico-culturais em presença na escola); (7) apetrechar as escolas com diferentes materiais pedagógicos (dicionários, livros, audiovisuais, material informático); (8) adaptar os programas e atender à utilização de manuais escolares fomentadores da diversidade cultural e sua valorização; (9) desenvolver projectos.

Nesta questão foram identificadas dificuldades na integração das crianças de diferentes grupos e promoção do seu sucesso escolar, designadamente: (1) barreiras linguísticas/comunicação; (2) falta de formação dos professores; (3) falta de apoio de órgãos competentes (Estado, autarquias, assistentes sociais); (4) embaixadas deverão entregar o curriculum do país de origem dos alunos às escolas do país de acolhimento o mais brevemente possível; (5) turmas com muitos alunos; (6) escassez de meios nas escolas do 1.º ciclo.

Na resposta a esta questão é patente diferentes posturas em que os professores concordam com a integração das crianças de diferentes grupos étnico-culturais, mas argumentam: (1) é um factor de enriquecimento; (2) temos de pensar primeiro nas “nossas crianças”.

“É imprescindível a integração de crianças de diferentes grupos étnico-culturais nas escolas. Devemos procurar informação sobre os grupos étnico-culturais que nos aparecem na escola/sala de aula e devemos promover a partilha da sua cultura, para que melhor possamos integrá-los na escola/sala de aula e também porque com esses conhecimentos ficamos todos (alunos, professores, sala de aula, escola, pais...) mais ricos.” (INQ 2)

“A escola é de todos e para todos. A diversidade, seja ela de que ordem for, traz sempre riqueza. É nesta perspectiva, que a escola deve posicionar-se face à diversidade étnico-cultural, não esquecendo porém de preparar-se convenientemente de recursos humanos e materiais para que a integração de grupos “minoritários” seja eficaz e dadas a todos os alunos as mesmas oportunidades de se desenvolverem em pleno e se sentirem verdadeiramente integradas.” (INQ 5)

“A nossa sociedade é constituída por diferentes grupos que não devem ser excluídos mas sim integrados e a sua cultura deve ser valorizada e respeitada. Não pretender que abandonem os seus valores e costumes mas sim que haja um enriquecimento de parte a parte. Como o que leva à exclusão é muitas vezes a ignorância e o desconhecimento seria importante trazer membros das várias comunidades à escola para darem a conhecer a sua cultura através de actividades, festas, campanhas...” (INQ 88)

“A integração de crianças de diferentes grupos étnico-culturais nas escolas, será sempre uma mais-valia e um elemento enriquecedor, pois o contacto com outras culturas é um factor de enriquecimento/crescimento pessoal. No entanto, os meios humanos e materiais deveriam ser adaptados às diversas situações (não só para estes grupos), mas tal não se verifica, dada a escassez de meios nas escolas, pelo menos nas do 1.º ciclo do ensino básico.” (INQ 93)

Outra postura adoptada é transcrita nos seguintes testemunhos:

“Concordo totalmente com essa integração mas... em primeiro lugar temos que olhar para as “nossas crianças””. (INQ 11)

“Nas escolas deviam ter técnicos especializados para apoiar crianças de grupos minoritários. Mas, antes de mais, devia e já há muito, ter em conta da necessidade urgente e gritante, em muitas das nossas escolas, desses mesmos técnicos (psicólogos, assistentes sociais, pediatras...) para as “nossas crianças” que vivem situações de perigo e bastante problemáticas como: maus tratos familiares, falta de alimentação, higiene, portadores de comportamentos agressivos, etc. Há imensos professores que se debatem, há muito com tais situações e têm que as resolver, quase sempre, sozinhos!...” (INQ 13)

“O nosso sistema educativo já está preparado para a afirmação acima referida. No entanto, eu tenho uma opinião que diverge sobre a integração. Quem chega é que deve saber reger-se e cumprir as leis existentes. Vários países da U.E. o fazem, por isso estão mais evoluídos. Ex. Os chineses têm sucesso por eles próprios, não acham?” (INQ 68)

“Para que as crianças sejam bem integradas é necessário que a família colabore. Nota-se que “mandam” as crianças para a escola e, esta entidade tem de responder às necessidades, sem apoios extras. As assistentes sociais também não dão apoio. Em muitos casos, estas crianças (ciganos) são privilegiadas relativamente às crianças ditas da “maioria”, pois as suas famílias têm

outras regalias governamentais. Exigem os mesmos direitos, mas não as mesmas obrigações.” (INQ 81)

Em relação às condições necessárias para a integração de crianças de grupos diferenciados apresentamos de seguida algumas sugestões que nos parecem pertinentes:

“Ainda há muito a fazer para criar as condições necessárias à integração de grupos étnico-culturais diferentes. Deverá haver uma investida em projectos-piloto que dinamizem práticas consistentes para que a interculturalidade seja analisada de uma forma rigorosa afim de solucionar esta problemática.” (INQ 9)

“Na minha opinião, a integração das crianças de etnia cigana não é aceite pelos outros, nem pela sociedade. As escolas não estão preparadas para satisfazer as necessidades das crianças de grupos étnico-culturais diferentes. Seria importante apostar na formação dos professores que abordasse o tema da interculturalidade.” (INQ 10)

“Para que a integração destas crianças seja um sucesso é necessário criar condições: formar professores; adaptar programas e projectos das escolas; colocar mais professores de apoio nas salas de aula; apetrechar as escolas com diferentes materiais pedagógicos...” (INQ 26)

“A integração desta população é enriquecedora em termos de trocas de experiências, culturas, saberes, valores... Há uma aprendizagem e adaptação contínuas, tanto das crianças que chegam, como das que já cá estão. No entanto será necessário que professores devidamente informados e formados (tanto em termos académicos como em termos humanos) sejam preparados para que a vida nas escolas seja mais pacífica e adultos e crianças se aceitem e se sintam iguais nas suas diferenças. Para isso será necessário que se disponibilizem meios materiais que possam apoiar estas acções.” (INQ 33)

“Penso que a integração de crianças de diferentes grupos étnico-culturais ainda não é efectiva na medida em que os docentes não se sentem, ainda, capacitados para levar a cabo uma boa e eficaz integração desses alunos. Existem várias lacunas na formação inicial de professores bem como na formação contínua, no que diz respeito a esta e outras problemáticas. Confesso nunca ter pensado muito nesse assunto, pois nunca tive uma turma multicultural.” (INQ 43)

“Actualmente verifica-se e cada vez mais uma maior integração de crianças de diferentes grupos étnico-culturais nas escolas, devido à imigração e como tal as nossas escolas deviam estar preparadas para os receberem, o que não se verifica. Além de não haver apoio por parte dos órgãos competentes (Estado, autarquias e Assistentes Sociais) os professores não têm formação para saberem lidar com essas crianças e acho que nestes casos deveria existir um número reduzido de alunos por turma para as mesmas terem algum sucesso educativo.” (INQ 80)

“Concordo inteiramente com a integração de diferentes grupos étnico-culturais nas salas de aula, penso que a diferença enriquece a pluralidade de saberes. No entanto entendo ser necessária e urgente dar formação dentro deste âmbito aos docentes, para que estes saibam enquadrar e adaptar os seus métodos pedagógicos a esta nova realidade, cada vez mais frequente neste mundo global. Urge pois dotar os docentes com suportes de informação e de formação adequados, que possibilitem que esta pedagogia de integração e de trabalho seja exequível.” (INQ 106)

No que respeita à segunda questão sobre como decorreu a integração da(s) criança(s) numa experiência de escolarização com o professor inquirido na maioria das situações é referido que a integração decorreu sem dificuldades, sendo que em alguns casos foi referido um período inicial com maiores contrariedades neste nível. Nas situações em que houve algumas dificuldades são identificados os seguintes itens: (1) falta dos alunos por acompanharem os pais nas suas actividades profissionais; (2) falta de um projecto ao nível da escola; (3) situações de dificuldades de relacionamento, discriminação e preconceito dos pais em que houve necessidade de sensibilização; (4) falta de apoio de técnicos especializados; (5) dificuldades ao nível da língua portuguesa condicionaram o processo de aprendizagem; (6) dificuldades de aprendizagem.

Alguns dos depoimentos recolhidos serão apresentados de seguida:

“Decorreu muito bem. Era uma comunidade cigana, com crianças integradas em escolas. Havia boas interacções, trocas de experiências. Eram muito bem aceites por adultos e colegas. A experiência foi muito enriquecedora pois fiquei a conhecer e a perceber as normas e padrões através dos quais se rege esta comunidade.” (INQ 33)

“No início foi complicado porque dois alunos de etnia cigana não aceitavam as crianças oriundas da África na sala. Em Área de Projecto decidi abordar o tema das raças e mostrar que todos são iguais. Foram realizados cartazes, poemas, visualizados desenhos animados, alusivos ao tema. No dia Mundial da Criança a turma, fez em conjunto, um mural e apresentou-o à escola.” (INQ 45)

“De início não é um processo fácil mas através de um projecto com actividades no sentido da promoção de uma boa relação entre os alunos e de envolvimento das famílias os resultados finais são bastante satisfatórios e a integração é conseguida.” (INQ 67)

“Adaptou-se razoavelmente, no entanto continua a ter as suas dificuldades, visto ter dificuldades na aquisição, na compreensão e na adaptação do próprio meio em que se insere, devido à Língua.” (INQ 77)

“As crianças, inicialmente, eram bastante discriminadas pelas outras crianças. Houve alguma sensibilização e este comportamento foi diminuindo mas não desapareceu completamente. Os familiares das crianças desses grupos não participavam em actividades abertas à comunidade, dirigindo-se à escola para “tomar conhecimento” da avaliação (nem sempre) e pedir “satisfações” acerca de certos comportamentos das outras crianças para com os seus educandos. A escola não promoveu qualquer tipo de actividade que considerasse estes grupos étnico-culturais diferentes.” (INQ 99)

“Decorreu favoravelmente, mas com grandes dificuldades por não haver dicionários e apoios exteriores, que foram ultrapassados devido ao empenho e a aceitação da turma ser muito boa.” (INQ 107)

“A sua integração decorreu da melhor maneira, uma vez que os colegas as aceitaram bem e também porque falavam a mesma língua.” (INQ 115)

“Nem sempre correu bem, uma vez que as crianças do grupo maioritário eram levadas pelas famílias a desprezar e mesmo a evitar o contacto com o grupo minoritário (cigano) e, de certa forma, também o oposto; os próprios colegas não viam com “bons olhos” a presença daquela etnia nas suas salas de aula pelo que o grande grupo se encontrava concentrado na minha turma (10 ciganos numa turma de 27 alunos). Procurei sempre integrá-los em todas as actividades e respeitar a sua cultura.” (INQ 117)

13. Implicações deste estudo – Considerações finais

Com este estudo foi possível observar como nesta amostra se correlacionam os dois tipos de professor: treinador e instrutor, com a tolerância, as atitudes face à diversidade e a formação para o intercultural. E se existiam diferenças estatisticamente significativas entre os dois tipos de professor em face às variáveis independentes: idade, tempo de serviço, categoria profissional, existência de alunos de diferentes grupos étnico-culturais na escola, experiência de leccionação com alunos de diferentes grupos étnico-culturais, formação em educação intercultural, avaliação da sua formação em educação intercultural e interesse em frequentar acções no âmbito da interculturalidade.

Os quadros mostrados ao longo do estudo empírico apresentam para cada caso específico a média e o desvio padrão dos resultados na amostra, e ainda os valores da estatística F e a significância verificada.

Comprovou-se que é mais instrutor o professor que se apresenta dentro da nossa amostra, mais velho (40-60 anos) e maior antiguidade de tempo de serviço

(11-40 anos). Considerámos que por terem uma formação profissional mais “tradicional”, realizada há mais anos, estariam mais propensos para promover um ensino mais instrutivo, vocacionado para o desenvolvimento do conhecimento científico e menos orientado para a promoção de valores de cidadania. Os pressupostos que concebíamos foram em parte confirmados pelos resultados, visto que efectivamente os professores do 1.º ciclo do ensino básico mais velhos revelam-se mais instrutores, no entanto não poderemos tirar ilações relativamente à formação ser mais tradicional, visto que não verificámos a existência de uma correlação significativa entre a formação em interculturalidade e o professor treinador.

Convém, contudo salientar que o professor treinador, neste estudo, revela uma correlação significativa em relação à tolerância e à promoção de atitudes mais favoráveis face à diversidade. Em contrapartida, o professor instrutor não revela esta correlação.

Concluimos que, efectivamente, o professor treinador é mais tolerante e revela atitudes mais favoráveis face à diversidade. Consideramos que se pretendemos promover a tolerância e atitudes mais positivas face à diversidade é importante sensibilizar os docentes para que sejam mais treinadores. Concebemos que uma forma de conseguir obter este fim é a dinamização de acções de formação que contribuam para uma troca de experiências e fomentação de novas práticas pedagógicas que vão de encontro aos objectivos da interculturalidade.

Em conclusão, podemos referir que o conjunto de tendências detectado pode ser sintetizado da seguinte forma: os professores treinadores são tendencialmente mais tolerantes e revelam atitudes de maior aceitação da diversidade. A idade encontra-se entre as variáveis que ajudam a definir este padrão. Constatou-se que os professores mais jovens (23-39 anos) são mais tolerantes e revelam atitudes de maior aceitação da diversidade, sendo que os professores com menos tempo de serviço revelam-se mais tolerantes e a variável interesse em frequentar acções de formação no âmbito da interculturalidade apresenta diferenças significativas quer no sentido de que os professores mais motivados para frequentar estas acções revelam-se mais tolerantes e demonstram atitudes mais favoráveis face à diversidade.

No que concerne à dimensão formação em interculturalidade constatou-se que esta é mais sólida quanto os professores avaliarem de forma mais positiva a sua formação neste domínio.

O processo de investigação do estudo empírico foi alvo de algumas limitações de várias ordens. Uma primeira limitação refere-se ao tempo, dado que para concluir um trabalho desta natureza na calendarização definida é imprescindível uma gestão muito controlada da realização das actividades programadas conforme o previsto.

Tendo em conta os limites de ordem temporal é evidente que imperativos de ordem logística também foram preponderantes para a selecção da amostra, visto que o procedimento adoptado para a distribuição dos inquéritos foi pessoal, e devido a condicionamentos profissionais, nomeadamente o horário de trabalho, não foi possível alargar a área de estudo conforme pretendíamos inicialmente. Não optámos pelo envio do questionário pelo correio visto termos consciência da existência de muitos projectos de investigação que abrangem escolas do 1.º ciclo e a restrição dos professores em responder a questionários por razão de “falta de tempo” conforme nos indicaram em algumas situações.

**PARTE III – Plano de Acção de Formação Contínua
em Educação Intercultural e Intervenção Educativa**

CAPÍTULO VII

Plano de Acção de Formação Contínua em Educação Intercultural

1. Designação da acção de formação

Educar para a cidadania – Práticas e estratégias pedagógicas de diferenciação e valorização da diversidade étnico-cultural.

2. Razões justificativas da acção: problemas/necessidades de formação identificados

“Considera-se que, apesar de existirem várias experiências dispersas em diferentes países da União Europeia sobre a educação multicultural, se torna de extrema importância a criação de metodologias de formação, programas e módulos suficientemente dúcteis e consensuais, com o objectivo de utilização sistemática quer pelo sistema educativo, quer pelo sistema de formação inicial e contínua nos diversos Estados Membros da União Europeia, junto das diversas categorias de públicos” (Marques, 2000:59, in Conselho Nacional de Educação).

O Conselho de Cooperação Cultural (1986, in Peres, 2000:272) assinala que “O papel do professor é essencial. A situação multicultural exige um conhecimento dos fenómenos migratórios e das realidades com as quais se enfrentam, ao ter que conviver com pessoas de outro meio cultural. Não basta a boa vontade. É fundamental que os professores se preparem para receber e compreender os seus alunos, as suas famílias, os seus colegas procedentes de outros países; que respeitem a diversidade de línguas, os modos de vida, os projectos, os comportamentos, as religiões; que possam gerir os conflitos que surjam e saibam aproveitá-los para enriquecer culturalmente cada um. Na realidade a formação dos docentes é a peça chave da educação intercultural”.

3. Destinatários da acção

A acção de formação contínua destina-se a professores do ensino básico – 1.º ciclo.

4. Efeitos a produzir: mudanças de práticas, procedimentos ou materiais didácticos

Uma escola que mantém inalteradas, ou com modificações inadequadas, a sua estrutura e que não tem sido capaz de compreender as profundas e rápidas transformações que o mundo à sua volta tem sofrido, não pode cumprir com êxito a sua função de educar. Para grande parte dos alunos entrar numa escola é entrar num mundo diferente, onde os aspectos essenciais do seu dia a dia estão completamente desajustados da sua realidade.

Sá (2001:9) advoga que “Ser professor nos dias de hoje é (...) uma responsabilidade ciclópica, é talvez uma ambição que muitos considerarão utópica por ser difícil de alcançar em plenitude.” e acrescenta que “é a educação e o ensino que garantem o desenvolvimento da humanidade”. Consequentemente, a autora (idem:9-10) referencia “Esta tão grande responsabilidade exige dos professores: que aceitem trabalhar em equipa, porque o ensino é uma tarefa colectiva; que aceitem uma formação especializada e contínua, porque as mudanças são muito profundas; que respeitem a ética e a deontologia da profissão que escolheram; que aceitem uma postura de análise crítica e de humildade científica face aos novos problemas educativos, porque ninguém pode hoje assegurar que haja verdades eternas na profissão docente.”.

É imprescindível conceber uma escola que interaja com o exterior e eduque para a cidadania desenvolvendo conteúdos transversais como a educação cívica, sexual, ambiental, intercultural, etc.. Logo é necessário desenvolver acções: junto dos outros professores, valorizando a interdisciplinaridade; com os alunos, promovendo o espírito de solidariedade, autonomia e responsabilidade; implicando os encarregados de educação no sentido de os motivar para a necessidade da sua participação na vida escolar.

É preciso a cooperação, acompanhamento, dinamização e avaliação do próprio projecto, definindo objectivos, metas e actividades.

Pretende-se que os professores perante a heterogeneidade cultural assumam uma posição de respeito pela diferença e fomentem os direitos de cidadania como justiça social, solidariedade, respeito mútuo, liberdade... Para alcançar estas finalidades, o docente deve desenvolver atitudes positivas face à diversidade e

conceber o pluralismo cultural como factor de enriquecimento para o processo de ensino-aprendizagem.

Como refere Peres (2000:251) “a construção de uma cultura profissional exige uma reflexão crítica no seio dos próprios professores, tomando consciência de que a sua formação é um processo complexo que requer um equilíbrio entre conhecimentos (saber), capacidades (saber fazer) e atitudes (saber ser) sobre teorias e práticas de ensino e sobre a educação numa perspectiva global”.

È nossa convicção que é necessário promover troca e partilha de saberes de experiências entre agentes educativos, visto que é patente que existem diversos projectos e experiências pedagógicas diversificadas que têm obtido bons resultados. É com a aprendizagem cooperativa entre agentes educativos que se difunde boas práticas e divulga-se experiências que podem ser reutilizadas e mesmo reformuladas caso seja o caso. È em partilha e troca de opiniões que é possível repensar os conteúdos curriculares, rever metodologias e estratégias, dinamizar a criação de materiais pedagógicos procurando motivar toda a comunidade educativa para a cooperação e interajuda.

Neste âmbito, apresentamos a reflexão de Rocha-Trindade, Mendes, Albuquerque (1997:74) “A formação dos agentes educativos terá, no entanto, de ser acompanhada por materiais pedagógicos específicos e diversificados, adaptados à multiculturalidade da população, para tornar mais eficaz a sua actuação e o próprio processo de aprendizagem. Os materiais a utilizar têm de ser muito flexíveis, de modo a facilmente se adequarem à diversidade das situações e a poder, em cada momento, renovar os próprios processos de transmissão para corresponder aos interesses das turmas...”.

5. Conteúdo da acção

Para planificar esta acção de formação tivemos por base as sugestões apresentadas por Perotti (1997:71-72) para um programa de formação em que segundo o autor esses conhecimentos e experiência devem fornecer ao professor: “(1) instrumentos conceptuais próprios para assegurar uma abordagem adequada da situação multicultural e da migração e para fornecer grelhas de interpretação apropriadas à sua diversidade. O conhecimento e as relações interculturais não podem resumir-se a impressões, evidências do senso comum e

da espontaneidade dos sentimentos; (2) instrumentos metodológicos que dêem ao professor os meios para transferir esta abordagem para a sua prática pedagógica; (3) instrumentos pedagógicos, tais como os documentos para a aula, que concretizem estes princípios metodológicos. Podem apresentar-se, nomeadamente, sob a forma de fichas, de quadros, de painéis, de selecta de textos, de documentos autênticos, directamente postos à disposição dos alunos.”.

Estas sugestões assemelham-se às propostas apresentadas por Wyman (2000:19) que refere a importância de que se: “(1) Desenvolva um currículo, baseado em conhecimentos sólidos, que reflecta a diversidade da sua população estudantil; (2) Forme professores de modo a que eles estejam suficientemente conscientes dos vários grupos e possam decidir qual a melhor maneira de utilizar os materiais curriculares; (3) Construa materiais curriculares para todas as disciplinas que permitam aos alunos a aquisição de uma compreensão interdisciplinar dos diversos grupos; (4) Adquirir materiais, tais como livros, cassetes de vídeo, mapas, artefactos e filmes, que sirvam de suporte a um currículo multicultural; (5) Informe os elementos da comunidade acerca dos esforços tendentes a uma infusão curricular e estimular a participação”.

Os conteúdos desenvolvidos nesta acção de formação serão: (1) Globalização e Migrações Internacionais; (2) Portugal, País de Emigração e de Imigração; (3) A Escola na Era da Interculturalidade; (4) Projectos de Interculturalidade; (5) Professor monocultural versus professor inter/multicultural; (6) Divulgação do Projecto de Intervenção: “Respeitar a diversidade na era da interculturalidade”; (7) Apresentação de propostas pedagógicas pelos formandos a desenvolver com uma turma; (8) Debate sobre as reacções dos alunos face às propostas apresentadas pelos formandos.

6. Metodologia de realização da acção

Díaz-Aguado (2003:29) sugere “o desenvolvimento de programas de formação de professores que sejam, ao mesmo tempo, teóricos e práticos, nos quais se facilite a aquisição de recursos eficazes para adaptar a educação à diversidade dos alunos e a cooperação entre professores”.

Procuraremos delinear a acção de formação tendo por base as sugestões apresentadas por Díaz-Aguado (2003:150), designadamente: “(1) Os professores

assumem voluntariamente o compromisso de participar no programa de formação e inovação educativa, que inclui tanto a participação nas sessões que compõem o curso, como o desenvolvimento das inovações propostas dentro da sua prática pedagógica (...). (2) O programa de formação favorece a cooperação entre os professores que nele participam, assim como entre esses professores e os outros agentes educativos que actuam como mediadores no desenvolvimento e avaliação das inovações propostas (...). (3) O programa de formação combina a teoria com a prática, distribuindo o curso numa série de sessões dedicadas à reflexão sobre os objectivos a alcançar, os obstáculos que costumam existir e as inovações que permitem superá-los, e ligando os princípios teóricos abstractos a concretizações de procedimentos e actividades que permitam aplicá-los na prática. A calendarização dessas sessões deve realizar-se num tempo previamente conhecido e de forma que proporcione a oportunidade de planificar uma determinada inovação, aplicá-la na prática quotidiana e reflectir sobre os êxitos e obstáculos dessa mesma prática quotidiana e reflectir sobre os êxitos e obstáculos dessa mesma prática em várias ocasiões. Para tal, é apropriada a distribuição do programa ao longo de um semestre ou, melhor ainda, durante um curso académico”.

Nesta proposta não pretendemos desenvolver uma formação inicial, mas sim sugerir uma acção de formação contínua que vise apoiar os docentes na promoção de atitudes favoráveis face à diversidade e dinamização de actividades pedagógicas motivadoras e fomentadoras de divulgação de valores de cidadania.

Tendo por base estas sugestões propomo-nos a desenvolver uma acção de formação contínua que combine a prática com a teoria, em que seja possível transmitir alguns conceitos teóricos para melhor entendimento da realidade actual das sociedades multiculturais contemporâneas e, simultaneamente, uma parte prática que conceba fomentar a intercompreensão e valorização da diversidade e reconhecimento das diferentes culturas. Acreditamos que com a partilha de experiências e apresentação de actividades por nós desenvolvidas no sentido de fomentar a interculturalidade e proposta de outras sugestões apresentadas por diversos autores no sentido de uma gestão intercultural do currículo será possível contribuir para a valorização da heterogeneidade e concepção de práticas pedagógicas vocacionadas para a interculturalidade.

7. Calendarização

A acção terá a durabilidade de vinte e cinco horas e será desenvolvida em oito sessões, sendo a duração de três horas, à excepção da primeira e última que serão de três horas e trinta minutos.

8. Regime de avaliação dos formandos

A avaliação será contínua através da observação das dinâmicas de intervenção por parte dos formandos em que se pretende que estes partilhem experiências e contribuam com opiniões e reflexões sobre a diversidade existente nas nossas escolas, bem como a descrição de práticas de ensino motivadoras e estimulantes fomentadores de práticas de cidadania.

Como produto final da acção de formação será organizado um portfolio por cada formando com actividades desenvolvidas com os alunos e relatório com reflexão sobre as propostas dinamizadas na acção de formação e no contexto escolar.

9. Forma de avaliação da acção

A acção de formação será avaliada pelos formandos, pelo formador e através de avaliação externa.

10. Bibliografia fundamental

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, Lei de Bases do Sistema Educativo, Texto da Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, publicada no Diário da República, 1.ª Série, n.º 237, de 14 de Outubro de 1986, Lisboa, compilado em 1987 numa publicação da Assembleia da República.

CARDOSO, Carlos (coord.) (1998), Gestão Intercultural do Currículo – 1.º Ciclo, Lisboa, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Intercultural – Ministério da Educação.

COMISSÃO EUROPEIA (1998), “Racista, Eu?”, Luxemburgo, Serviço de Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

COTRIM, Ana Maria (coord.) (1995), Educação Intercultural: Abordagens e Perspectivas, Coleção Educação Intercultural, n.º 3, Lisboa, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Intercultural – Ministério da Educação.

COTRIM, Ana Maria (coord.) (1997), Educação Intercultural: Relatos de Experiências, n.º 6, Lisboa, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Intercultural – Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – DIRECÇÃO GERAL DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO (1990), Ensino Básico – Programa do 1.º Ciclo, Lisboa, Editorial do Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – DIRECÇÃO GERAL DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO; SECRETARIADO COORDENADOR DE PROGRAMAS DOS EDUCAÇÃO MULTICULTURAL (1992), Guião Orientador da Elaboração de Projectos Interculturais – Ensino Básico, Lisboa, Editorial do Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – DIRECÇÃO GERAL DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO (1992), Pedagogia Intercultural – Professor 1.º Ciclo, Lisboa, Editorial Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – DIRECÇÃO GERAL DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO (1992), Materiais de Apoio Aos Novos Programas – Leitura e Escrita 2.º Ano – 1.º Ciclo, Lisboa., Editorial do Ministério da Educação.

DÍAZ-AGUADO, María José (2003), Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa, Porto, Porto Editora.

PERES, Américo Nunes (2000), Educação Intercultural: Utopia ou realidade? – Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola (Genebra e Chaves), Porto, Profedições.

REIJA, Beatriz Aguilera; LARA, Juan Gómez; PARDO, Mar Morollón; ABAD, Juan de Vicente (2005), Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos, 5.ª edição, Madrid, Editorial Popular.

CAPÍTULO VIII
Intervenção Educativa

1. Projecto de intervenção: “Respeitar a diversidade na era da interculturalidade”

2. Introdução

Verifica-se que o contexto sócio-cultural desta região é muito diversificado e, conseqüentemente, tem-se vindo a agudizar os problemas com que a Escola se debate, que influenciam ao nível de se levarem a cabo as suas finalidades de socialização, integração, ensino e desenvolvimento pessoal.

Este projecto visa dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, através de um trabalho de pesquisa em que os alunos se tornem agentes da sua própria formação, aprendendo a observar o mundo com um olhar atento. Pois educar já não é prever as necessidades sociais, mas preparar as crianças para o imprevisível e para a mudança e a participar activa na sua aprendizagem, sendo actores intervenientes e críticos. Procura-se que as crianças valorizem todas as culturas e esforcem-se por encontrar pontos comuns entre os diferentes grupos étnico-culturais fomentando valores de liberdade, igualdade, fraternidade, solidariedade, tolerância, respeito mútuo, justiça social...

3. Problemática

Concordamos com Perotti (1997:56) quando refere “É partindo da criança e da heterogeneidade da aula (diferenças nacional, étnica, social, diferenças de língua, de idade, de sexo) que o professor pode preparar o jovem para viver numa sociedade onde as particularidades se exprimem frequentemente na desigualdade e na discriminação.”. Neste sentido procuraremos desenvolver actividades que envolvam todos os alunos no (re)conhecimento de diferentes culturas e promoção de valores de cidadania.

Marques (2004:7) no prefácio de Pereira (2004) salienta que “a imersão num currículo multicultural é também vantajosa para alunos oriundos da maioria, porque ganham conhecimentos sobre as outras culturas e desenvolvem atitudes de tolerância e respeito para com as diferenças.

Frequentam a Escola do Ensino Básico – 1.º Ciclo / Jardim de Infância de Espinho n.º 2 alunos de diferentes grupos étnicos e culturais, designadamente, portugueses (autóctones), angolanos, brasileiros, chineses e ciganos e verifica-se que há tendência para que aumente esta diversidade de culturas em presença na comunidade educativa. Consideramos que é vital motivar os alunos para a aceitação da diversidade e (re)conhecimento das culturas em presença para evitar situações discriminatórias, racistas e intolerantes.

É de senso comum que as actividades escolares não se podem limitar aos manuais e ao ensino em que o professor transmite a informação e os alunos limitam-se a ouvir e aprender o que lhes é dito. Torna-se necessário dinamizar o ensino e promover novas metodologias e estratégias diversificadas que fomentem a participação dos discentes. Assim, surge este projecto de intervenção que visa sensibilizar a comunidade educativa e estudar uma realidade actual e pertinente. Trata-se então de estudar o património cultural de diferentes povos e conhecer diferentes realidades e desenvolver atitudes de respeito e solidariedade para com as pessoas e grupos de idade, sexo, raça e origem social diferentes.

4. Justificação teórica

Como refere Fleuri (2005:118) “somos convidados a viver os nossos padrões culturais como apenas mais um dentre os muitos possíveis, abrindo-os para a aventura do encontro com a alteridade” e “É sob esta perspectiva que a educação intercultural se preocupa com as relações entre seres humanos culturalmente diferentes uns dos outros. Não apenas na busca de compreender os sentidos que suas acções assumem no contexto de seus respectivos padrões culturais e na disponibilidade de se deixar interpelar pelos sentidos de tais acções e pelos significados constituídos por tais contextos. ”.

A escola não deve ser uma instituição que funcione como simples transmissora de conhecimentos, que se manifeste acrítica e fechada à intervenção de outros participantes e à dinamização de projectos inovadores. Pretende-se que a escola surja como entidade que ensina, socializa e personaliza, desenvolvendo a criatividade dos alunos, valorizando e fomentando a atitude crítica, a abertura ao outro e a exigência da auto-responsabilização dos actos de todos, e de cada um, dos membros da sua comunidade.

4.1. Importância do projecto

Segundo Bru et Not (1987, in Leite, Malpique, Santos, 1989:152) “Projecto (de projicere: lançar em frente), é o que se tem a intenção de fazer num futuro mais ou menos longínquo (Littré). O projecto concretiza uma intenção; coloca uma finalidade; e prevê um determinado número de meios para o atingir; é designado em programa de actividades sucessivas pelas quais estes meios são postos em prática”. Em contrapartida, Platão (s.d., in Leite, Malpique, Santos, 1990:15) definia o escravo por estas palavras: “Aquele que executa os projectos concebidos pelos outros”. Para Sartre (s.d.; in Leite, Malpique, Santos, 1990:51) “O homem é projecto que decide por si próprio”. De acordo com A. Lichnezowicz (s.d., in Barbier, 1993: 51) “O homem revela-se um animal com memória e projecto”.

Um autêntico projecto encontra o seu ponto de partida no impulso do interessado pelo que procurámos desenvolver um projecto que estivesse relacionado com a realidade dos alunos e que eles participassem nas etapas de planificação das actividades, recolha e tratamento dos dados pretendidos e organização de materiais de informação para divulgação.

Aquando a escolha do tema do projecto em conjunto com as crianças pretendeu-se que ele fosse significativo para os alunos, estivesse ligado à sua realidade e procurou-se facilitar-lhes informação e apoio para que utilizassem diversos recursos com o intuito de que fossem participantes activos no progresso de pesquisa e desenvolvimento do projecto. Desta forma, durante a planificação do projecto de intervenção procurou-se em conjunto com os discentes definir o problema que nos preocupava; decidimos metas, objectivos e disponibilidades; elaboramos um plano de projecto. Enfim, definimos as etapas do projecto, designadamente planeamento, realização e obtenção do resultado final.

Rocha-Trindade (1993c:869) concebe a pedagogia intercultural como uma “metodologia estritamente vocacionada para a compreensão da diferença, da aceitação do outro”.

E é com estes objectivos em mente que nos propusemos a desenvolver este projecto que visa o (re)conhecimento das culturas em presença nesta comunidade educativa em específico, como um primeiro momento de aceitação

do outro e de valorização das diferentes culturas e respeito pela diversidade ao nível do género, religião, cultura...

4.2. Centro de interesse: “Diversidade étnica e cultural”

“O aluno só se implica na situação educativa se for seu interesse pessoal atingir esse objectivo” (Postic, s. d., in Balancho e Coelho, 1996:47) “o interesse é o único fundamento da educação e a condição essencial para que a instrução seja fecunda, é que ela exercite o interesse, o atraia; é o que excita o apetite do espírito” (Herbart, s. d., in Bassan, 1978:43).

A escola tem o papel de preparar a criança para a vida e, de acordo com Hamaide (1966, in Bassan, 1978:57) para atingir este fim “é preciso dar à criança conhecimento da sua própria personalidade e o conhecimento das condições do meio natural e humano, no qual ela vive, do qual ela depende, e sobre o qual ela deve agir, para que as suas necessidades, as suas aspirações, os seus fins, o seu ideal, possam realizar-se”.

Os projectos a desenvolver pelas escolas deverão ter como objecto privilegiado a realidade envolvente, ou seja, o espaço vivido pelos alunos, visto pelo facto de desta forma se estar a desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuem para a formação de cidadãos conscientes e intervenientes na comunidade. Com o desenvolvimento de projectos interdisciplinares que sensibilizem os alunos para as problemáticas da comunidade está-se a facilitar e promover a formação integral do aluno, proporcionando-lhe oportunidades para a sua realização pessoal através da realização de actividades de carácter lúdico e cultural.

Acreditamos que com a dinamização de projectos desta natureza estaremos um pouco a contribuir para a máxima de Leon Tolstoi (in Pinto, 1998:250) “A escola deixará de ser talvez como nós a compreendemos, com estrados, bancos, carteiras: será talvez um teatro, uma biblioteca, um museu, uma conversa.”.

4.3. O papel da comunidade educativa

Torna-se necessário que o professor incentive a interacção escola – comunidade educativa e proporcione a descoberta e conhecimento de aspectos culturais do meio social da criança, desenvolva a sociabilidade pela diversificação

das relações interpessoais, a autonomia, sentido de responsabilidade, iniciativa pessoal e cooperação e, individual e colectivamente, as capacidades de expressão, comunicação, imaginação e criação. Fora da escola o aluno também pode desenvolver o espírito crítico, a responsabilidade, a curiosidade e a originalidade e é nesta perspectiva que se encara a relação escola – comunidade.

4.4. A ideia nuclear: “Respeitar a diversidade na era da interculturalidade”

Concordamos com Peres (2000:121) quando afirma que “a escola deve definir-se, cada vez mais, como um lugar de encontro, diálogo, afecto, convivência, onde todos e cada um se sintam bem e possam participar e intervir em actividades instrutivas/educativas, interessantes e estimulantes, independentemente das diferenças de raça, etnia, sexo, idade, religião, língua, cultura – uma escola aberta à negociação e à diversidade cultural, ou seja, uma escola multi-intercultural”.

Neste sentido serão promovidas diversas actividades que favoreçam a participação activa dos discentes e fomentem novas aprendizagens, bem como o desenvolvimento do reconhecimento da diversidade e respeito pelos outros, fomentando assim valores de solidariedade e cooperação.

5. Modo de investigação

Este projecto de investigação-acção será desenvolvido com uma turma do 3.º ano de escolaridade da Escola do Ensino Básico – 1.º Ciclo / Jardim de Infância de Espinho n.º 2 composta por vinte e quatro alunos.

O modo de investigação escolhido será a experimentação no terreno, dado que, este é um projecto que visa envolver todos os discentes na sua concepção, desenvolvimento e dinamização, bem como na conclusão e avaliação do referido projecto e pretende-se o reconhecimento de outros grupos étnico-culturais e fomentar sentimentos de partilha, aceitação, tolerância e entreatajuda. Com este projecto pretende-se valorizar o património cultural de diferentes povos e levar o aluno a (re)conhecer as diferentes culturas existentes na comunidade educativa e não se limitar à mera coexistência de culturas diferentes e desenvolver um relacionamento de respeito mútuo e conhecimento e aceitação do outro.

6. Objectivos

Com a implementação deste projecto pretende-se alcançar os seguintes objectivos:

- 📖 Estimular o gosto pela escola dinamizando actividades que motivem os alunos, valorizem as suas vivências e a realidade do meio em que residem, levando-os simultaneamente a conhecer a riqueza patrimonial cultural de diferentes povos;
- 📖 Desenvolver valores de respeito pelos outros, solidariedade, cooperação e tolerância;
- 📖 Proporcionar aprendizagens significativas, activas, diversificadas, integradas, socializadoras e de forte interacção escola – família – comunidade educativa;
- 📖 Diversificar as condições de aprendizagem, promovendo o prazer de aprender e contribuindo para a integração da escola na comunidade;
- 📖 Desenvolver capacidades pessoais de investigação: Saber observar e questionar a realidade; Compreender a realidade como um campo de saber interdisciplinar e transdisciplinar, experimentar métodos e técnicas diversificadas (observação, entrevista, questionário, estudo documental, emprego de audiovisuais, etc.).

7. Meios de intervenção

Pereira (2004:107) apresenta algumas sugestões para a obtenção e concepção de recursos pedagógicos multiculturais: “construção de materiais de apoio, sob a forma de kits pedagógicos; melhoria desses materiais em consequência de uma avaliação da sua utilização em contexto da sala de aula; troca de matérias; trabalhos de cooperação com outros colegas para a planificação de actividades; utilização de materiais elaborados ou adaptados por associações dedicadas à promoção das minorias; desenvolvimento de contactos regulares com essas associações para a elaboração de novos materiais, realização de encontros, exposições e acções de formação; visitas a museus; aproveitamento de textos e imagens; utilização de vídeos; estabelecimento de intercâmbios com escolas de outros países; recurso a jogos tradicionais; utilização de histórias contadas pelos alunos ou pelos pais; discussão e aprovação de um código de conduta não discriminatório.”

Procuraremos desenvolver alguns dos dispositivos pedagógicos enunciados ao longo deste projecto.

7.1. Actividades propostas

Corroboramos Schmeckies (2000, in Sousa e Neto, 2003:23) quando afirma “A renovação da escola, no sentido intercultural, diz respeito aos conteúdos (em primeiro lugar a transformação dos programas monoculturais e eurocêtricos em pluriculturais), mas sobretudo à metodologia de ensino, que deve colocar o aluno no centro da actividade didáctica, com modalidades de maior variedade e flexibilidade, de modo a responder à vasta gama de estilos de conhecimento e de aprendizagem, próprios dos alunos, desenvolvendo-lhes novos interesses e capacidades.”.

Tendo por vista tornar o aluno como actor participante na construção do seu processo de ensino-aprendizagem serão realizados trabalhos de grupo de investigação que terão por base algumas linhas orientadoras comuns ao nível da planificação e organização da investigação.

As actividades estão separadas por etapas. Realizar-se-á a investigação, em seguida o tratamento e a organização das recolhas e por fim a divulgação dos materiais e trabalhos.

7.1.1. Investigação

Actividades	Intervenientes	Locais
<ul style="list-style-type: none">▶ Recolha de informações bibliográficas e documentais.▶ Recolha de informações orais, entrevistas, fotografias, recortes de jornais, gravuras e postais.	<ul style="list-style-type: none">▶ Professora▶ Alunos▶ Comunidade educativa	<ul style="list-style-type: none">▶ Escola▶ Bibliotecas Municipal, de Escola e de Turma▶ Câmara Municipal▶ Junta de Freguesia

7.1.2. Organização das recolhas

Actividades	Intervenientes	Locais
<ul style="list-style-type: none">▶ Leitura, selecção e comparação de dados orais e escritos.▶ Organização de recortes, gravuras, fotografias, desenhos.▶ Diálogo e troca de experiências.▶ Realização de textos escritos.▶ Realização de trabalhos de expressão: ilustrações e pinturas individuais e colectivas; cartazes; dossier...	<ul style="list-style-type: none">▶ Professora▶ Alunos	<ul style="list-style-type: none">▶ Escola

7.1.3. Divulgação

Actividades	Intervenientes	Locais
▶ Exposição dos trabalhos realizados.	▶ Professora ▶ Alunos ▶ Comunidade educativa	▶ Escola

7.2. Recursos

Recursos Materiais	Recursos Humanos
▶ Material de escrita (caneta, lápis, borracha, afia, folhas, etc.); ▶ Material de pintura (canetas de feltro, lápis de cor, guaches, pincéis, etc.); ▶ Material para a construção dos fantoches (pano, botões, cola); ▶ Recortes de jornais que abordem o tema e postais; ▶ Máquina fotográfica digital.	▶ Professora ▶ Alunos ▶ Comunidade educativa ▶ Responsáveis das entidades contactadas

8. Meios de avaliação

Assumindo que avaliar é produzir um juízo de valor sobre uma acção, tendo como referência a objectiva que ela visa alcançar pretendemos utilizar os seguintes meios de avaliação:

- ☺ Observação directa e sistemática durante o desenvolvimento do projecto;
- ☺ Utilização de um diário de campo onde serão registados os aspectos mais significativos;
- ☺ Preenchimento de fichas de auto-avaliação e de fichas de avaliação do trabalho de grupo por parte dos alunos durante o desenvolvimento do projecto;
- ☺ Elaboração de pequenos textos avaliativos dos trabalhos realizados;
- ☺ Avaliação final de todo o projecto pelos alunos e professora, bem como da comunidade educativa.

Os alunos e a professora irão avaliando e planificando novas tarefas durante o decorrer do projecto. Desta forma, pretende-se criar nos alunos hábitos de avaliação dos processos em que participam. E, caso seja necessário, será reformulado parte ou partes do projecto que não sejam adequados.

9. Caracterização do meio

O concelho de Espinho abrange uma área de 21,4 km², fica situado no extremo do distrito de Aveiro e está integrado na Área Metropolitana do Porto,

sendo que é banhado pelo Oceano Atlântico a poente, a sul confina com o de Ovar, a norte com o de Vila Nova de Gaia e a nascente com o de Santa Maria da Feira.

A cidade de Espinho situa-se a Norte do País, na faixa costeira atlântica, a cerca de 18 km do Porto e 48 km de Aveiro. Salienta-se que Espinho é uma cidade que na época balnear recebe milhares de turistas e tem rápidas e fáceis vias de comunicação o que facilita a dinâmica do turismo.

Verifica-se a fixação de diferentes grupos neste concelho, sendo de salientar a comunidade cigana que se estabeleceu neste concelho desde tempos antigos, mais actualmente verifica-se a mobilização de imigrantes chineses que têm implementado estabelecimentos de comércio na cidade, bem como imigrantes da Europa de Leste, brasileiros, populações oriundas dos PALOP e demais imigrantes que têm estabelecido residência nesta região na procura de melhores condições de emprego.

Salienta-se que a feira semanal realizada em Espinho reúne vendedores de diferentes grupos, designadamente ciganos, chineses e demais culturas e nacionalidades. A hotelaria e estabelecimentos de comércio também empregam indivíduos imigrantes.

A Escola E.B.1/J.I. de Espinho n.º 2 fica localizada no centro da cidade de Espinho e é composta por três edifícios, com quatro turmas do pré-escolar e vinte turmas do primeiro ciclo, sendo três do primeiro ano, cinco do segundo ano, sete do terceiro ano e cinco do quarto ano.

A população educativa é heterogénea e verifica-se a existência de crianças autóctones, ciganas, brasileiras, angolanas e chinesas. Denota-se que muitas das crianças que estudam neste estabelecimento de ensino frequentam A.T.L.'s, e um número significativo de discentes participa nas actividades de enriquecimento curricular promovidas pela Escola.

10. Caracterização da turma

A turma do terceiro G é constituída por vinte e quatro alunos, sendo que quinze são rapazes e nove são raparigas.

Estes alunos frequentam a mesma turma desde o primeiro ano de escolaridade, pelo que os laços de amizade estão consolidados Denota-se que

todas as crianças deste grupo são de nacionalidade portuguesa e têm idade compreendida entre os sete e oito anos.

O grupo caracteriza-se como sendo heterogéneo ao nível dos seus processos de ensino-aprendizagem, interesses e motivações.

No projecto curricular de turma, ao nível da planificação da intervenção educativa, entre outros pontos foram estabelecidas as finalidades “Intervir oralmente tendo em conta as situações comunicativas e adoptando uma participação activa, mas regulada de acordo com as regras estabelecidas, possibilitando a manifestação de opiniões e sugestões por todos os colegas” e “Promover a aquisição de atitudes autónomas e formação para os valores de solidariedade, tolerância e respeito pelos outros”. Neste âmbito foram definidas as competências a desenvolver sendo que se pretende “Levar o aluno a aprender a aprender, a aprender a fazer, a aprender a conhecer, a aprender a viver e a aprender a ser”, “Fomentar a participação na vida cívica de forma crítica e responsável, fundamentando e assumindo a responsabilidade pelas opções e decisões tomadas”, “Promover a formação pessoal e social dos alunos num clima de trabalho, respeito, alegria e responsabilidade” e “Sensibilizar para o respeito da diversidade cultural, religiosa, sexual e outras, fomentando a tolerância, fraternidade, no sentido da aceitação e do respeito pelos outros”.

Pretende-se que os alunos ao longo do ano lectivo participem na reflexão e debate sobre temas diversos e realizem trabalhos de pares e grupo com os objectivos de incentivar a cooperação, solidariedade, partilha, espírito crítico...

11. Actividades desenvolvidas

Em seguida serão apresentadas algumas actividades desenvolvidas no âmbito da inter/multiculturalidade com a turma do 3.º G da Escola do Ensino Básico – 1.º Ciclo / Jardim de Infância de Espinho n.º 2 que visam intervir junto aos alunos e restante comunidade educativa deste estabelecimento de ensino e sensibilizá-los para a necessidade de respeitar diferentes culturas e a aceitação do outro. Apresentamos dispositivos pedagógicos que pretendem ser sensibilizadores de transmitir diversos pontos de vista étnicos e culturais e combater todas as formas de racismo, xenofobia e intolerância.

11.1. Actividade 1 – Sensibilização para o Dia Contra o Racismo (9 de Novembro)

Nesta actividade foram apresentadas imagens que visavam descrever situações que conduziam ao racismo e à intolerância para que os alunos reflectissem sobre essas situações e chegassem a conclusões como acto de intolerância podem conduzir à violência e exclusão social.

Procurou-se sensibilizar para o respeito pelas diferentes culturas, grupos sociais, sexos e diferentes concepções de modos de vida. Pretendia-se combater a discriminação por motivos de raça, crença, ideais e valores, bem como as atitudes estereotipadas e preconceitos ao nível étnico, cultural, sexual, social...

O procedimento para estas actividades foi: (1) distribuição a todos os alunos de um exemplar de banda desenhada onde figuravam imagens sobre várias situações de racismo, sendo que os discentes podiam pintar as gravuras; (2) leitura da banda desenhada com dramatização por diferentes grupos; (3) análise e debate sobre os acontecimentos ilustrados; (4) registo das opiniões individuais em função das situações representadas nas gravuras; (5) apresentação das impressões individuais registadas e troca de opiniões.




Decorre que o procedimento adoptado para a temática “Racismo em cadeia” foi também dinamizado para “Perspectivas para o futuro”.

O registo desta actividade pode ser consultado no Anexo II, fotografia 1.

Agrupamento Vertical de Escolas Sá Couto – Espinho
Escola E.B.1/J.I. Espinho n.º 2

1.º Ciclo 3.º Ano Turma G	<u>PLANO DE AULA</u>	Ano lectivo 2006/2007
------------------------------	----------------------	-----------------------

Competências Essenciais:

-  Participar activamente em debates de problemas que afectam o mundo contemporâneo interessando-se pelos acontecimentos e compreender outros pontos de vista diferentes;
-  Desenvolver os princípios de justiça, tolerância, solidariedade e cooperação.
-  Combater os estereótipos e os preconceitos contra as minorias.

Área: Estudo do Meio
Lição n.º 37

Data: 9/11/2006

Sumário

- Abordagem à temática da globalização nas sociedades contemporâneas.
- Referir os fenómenos de emigração e de imigração e os factores que contribuem para as migrações das populações.

Área: Expressão e Educação Dramática
Lição n.º 8

Data: 9/11/2006

Sumário

- Dramatização do texto “A cor que se tem” de Maria Cândida Mendonça.

Área: Língua Portuguesa
Lições n.º 58 e 59

Data: 9/11/2006

Sumário (Lição n.º 58)

- Observação de gravuras alusivas a situações de racismo em cadeia em que se observa discriminações em razão da raça, origem étnica, religião e crença, sexo, preferências sexuais, modos de vida...
- Exploração oral das gravuras e redacção de um comentário.

Sumário (Lição n.º 59)

- Leitura dos comentários e troca de opiniões.
- Observação de gravuras alusivas a perspectivas sobre o Futuro do Mundo.
- Exploração oral das gravuras.
- Escrita de sugestões sobre o que podemos fazer para combater o racismo.
- Reflexão e debate.

11.2. Actividade 2 – Projecto da turma: “(Re)conhecer outras culturas em presença na comunidade educativa”

Foi apresentado o problema à turma da existência de diferentes grupos étnico-culturais na comunidade educativa e da constatação de alguns comportamentos de não-aceitação de alguns grupos, principalmente da etnia cigana.

Recorrendo à técnica “brainstorming” foi apresentado o problema, ouviu-se a exposição das ideias por parte dos alunos sobre como poderiam realizar um plano de intervenção em que foram seleccionadas as ideias mais importantes e registadas.

Definiram-se grupos que pesquisaram sobre os vários grupos em presença na comunidade educativa, designadamente ciganos, chineses, angolanos, brasileiros e portugueses (autóctones).

Os alunos realizaram o levantamento de dados sobre as regiões de origem das crianças de diferentes grupos étnico-culturais em presença na comunidade escolar.

Depois de organizados os grupos procedeu-se à identificação dos conteúdos a pesquisar: (1) Localização geográfica: consulta de mapas e dados sobre a superfície do território; (2) Resenha histórica: origem, factos e datas importantes, bandeira e brasão; (3) Património: construções antigas como habitações, castelos, moinhos, igrejas, pontes, pelourinhos e instrumentos de trabalhos antigos – artefactos; (4) Tradições, usos e costumes: Artesanato, gastronomia, festas e romarias, danças e cantares, trajes tradicionais, contos populares, lendas; (5) Associações: desporto, cultural, recreio e outras actividades; (7) demais informação considerada interessante.

Os alunos reuniram-se na sala de aula para confrontar a informação recolhida e apresentar conclusões para serem divulgadas num trabalho final à turma e, posteriormente, à comunidade educativa (consultar Anexo II, fotografias 2, 3, 4, 5 e 6).

Os alunos realizaram o levantamento de dados sobre as regiões de origem das crianças de diferentes grupos étnico-culturais em presença na comunidade escolar. A informação recolhida foi seleccionada e organizada, nomeadamente, gravuras, fotografias, documentos de enciclopédias, manuais escolares, demais livros e dados divulgados na Internet. Os alunos pesquisaram em casa, na

biblioteca municipal, de escola e de turma e através de contactos com outras pessoas.

Ressalve-se que com a dinâmica de trabalhos de grupo e desenvolvimento de actividades por aprendizagem cooperativa e aprendizagem por resolução de problemas os alunos pesquisam e aprendem a cooperar e partilhar opiniões e desenvolvem uma aprendizagem activa, bem como a autonomia. Com o trabalho de grupo pretendia-se que os alunos participassem e colaborassem uns com os outros, sendo que deveriam assumir tarefas individuais e colectivas para desenvolvimento do trabalho de investigação.

Com este trabalho de pesquisa os alunos constataram que a existência da diversidade étnica, linguística e social na sua região e iniciaram um processo de aceitação do outro. Pretendeu-se proporcionar situações de aprendizagem que exigiam pequenas investigações que os levassem a interiorizar os valores de tolerância, solidariedade, cooperação, justiça social...

Procurou-se sensibilizar para as diferenças e semelhanças entre os diferentes grupos identificados e promover uma perspectiva intercultural sobre as diferentes culturas procurando enfatizar o respeito pelos outros, a tolerância e a solidariedade.

Com este trabalho de investigação foi possível um melhor conhecimento da realidade cultural e desenvolver uma maior colaboração entre crianças autóctones e migrantes. As actividades realizadas pretenderam mobilizar os alunos de forma activa e proporcionar trocas culturais, valorizando as competências de cada um e a heterogeneidade da comunidade educativa.






A professora procurou assumir um papel de guia, orientadora neste projecto em que propunha sugestões sempre que os alunos evidenciavam situações de dilemas sobre a dinamização e organização do trabalho e levava-os a procurar encontrar alternativas em conjunto. Desta forma, coube à professora o papel de orientação e apoio em que facultou materiais de apoio para os alunos consultassem junto com a informação pesquisada pelos discentes com vista a realizarem o projecto definido para cada grupo.

A avaliação do projecto foi realizada ao longo das aulas através da observação das atitudes dos alunos e empenho na realização do projecto, bem como pesquisa de informação e análise e tratamento dos mesmos.

Agrupamento Vertical de Escolas Sá Couto – Espinho
Escola E.B.1/J.I. Espinho n.º 2

1.º Ciclo 3.º Ano Turma G	<u>PLANO DE AULA</u>	Ano lectivo 2006/2007
------------------------------	----------------------	--------------------------

Competências Essenciais:

-  Desenvolver a auto-estima, a auto-confiança, a autonomia e a inter-ajuda e valores de solidariedade, respeito e tolerância para com o próximo;
-  Conhecer informação básica relativamente aos aspectos sociais e naturais sobre o meio local, regional e nacional, bem como de diferentes países de origem das crianças de diferentes grupos étnico-culturais em presença na comunidade educativa;
-  Conhecer informação básica referente ao património cultural e histórico de diferentes povos incentivando o respeito e aceitação do outro, como património literário cultural através da recolha de lendas, histórias, cantares, pregões e provérbios de diferentes povos.
-  Desenvolver a capacidade de trabalho em equipa (aproveitamento dos recursos do grupo, capacidades de decisão, reflexão sobre a dinâmica interpessoal, etc.);
-  Participar em debates de problemas que afectam a região e o país e, mesmo o mundo, e intervir com propostas, esclarecimentos e possíveis soluções.

Área: Estudo do Meio

Lição n.º 43

Data: 20/11/2006

Sumário

- Abordagem da temática “Outras culturas da comunidade”.
- Constituição de um plano de intervenção em assembleia de turma subordinado ao tema “(Re)conhecer as culturas em presença na comunidade escolar”.

Área: Estudo do Meio

Lição n.º 44

Data: 21/11/2006

Sumário

- Trabalho de projecto “(Re)conhecer as culturas em presença na comunidade escolar”.
- Organização da informação recolhida.

Área: Área de Projecto

Lição n.º 9

Data: 24/11/2006

Sumário

- Trabalho de projecto "(Re)conhecer as culturas em presença na comunidade escola".
- Organização da informação recolhida (continuação).

Área: Estudo do Meio

Lição n.º 49

Data: 28/11/2006

Sumário

- Trabalho de projecto "(Re)conhecer as culturas em presença na comunidade escolar".
- Organização da informação recolhida (continuação).

Área: Língua Portuguesa

Lição n.º 79

Data: 29/11/2006

Sumário

- Seleccionar e organizar a informação recolhida: gravuras, fotografias, postais ilustrados, enciclopédias, livros técnicos, documentos divulgados na Internet.
- Transpor enunciados orais para outras formas de expressão e representar, pelo desenho, as lendas.

Área: Estudo do Meio

Lição n.º 50

Data: 29/11/2006

Sumário

- Organizar um dossier com textos e ilustrações alusivo às diferentes culturas em presença na comunidade escolar.
- Conversar, dialogar e debater o tema em estudo por cada grupo.

Área: Expressão e Educação Musical

Lição n.º 11

Data: 29/11/2006

Sumário

- Identificar músicas tradicionais de diferentes culturas.
- Reconhecer danças e trajes típicos de diferentes grupos étnico-culturais.

Área: Estudo do Meio

Lição n.º 51

Data: 30/11/2006

Sumário

- Construir materiais de informações a partir dos dados recolhidos e organizados de modo a poderem ser consultados.

Área: Língua Portuguesa

Lições n.º 80 e 81

Data: 30/11/2006

Sumário (Lição n.º 80)

- Transpor enunciados orais para outras formas de expressão e representar, pelo desenho, as lendas referentes a cada cultura em presença (continuação).
- Leitura e debate no grupo sobre o material recolhido.

Sumário (Lição n.º 81)

-Trabalhar em equipa desenvolvendo a entreaajuda.

Área: Estudo do Meio

Lição n.º 52

Data: 04/12/2006

Sumário

-Realizar a troca de informação pesquisada no âmbito do projecto “(Re)conhecer as culturas em presença na comunidade escolar”.

-Colaborar na organização dos textos e imagens recolhidos.

Área: Estudo do Meio

Lição n.º 53

Data: 05/12/2006

Sumário

-Organizar a documentação recolhida no âmbito do projecto “(Re)conhecer as culturas em presença na comunidade escolar”.

-Ilustrar as lendas recolhidas e demais dados.

Área: Estudo do Meio

Lição n.º 54

Data: 06/12/2006

Sumário

-Organização da informação recolhida para o projecto “(Re)conhecer as culturas em presença na comunidade escolar”.

Área: Estudo do Meio

Lição n.º 55

Data: 07/12/2006

Sumário

-Elaborar um dossier sobre cada cultura em presença na comunidade escolar com informações sobre tradições e costumes, lendas, gastronomia...

Área: Língua Portuguesa

Lição n.º 87

Data: 07/12/2006

Sumário

-Elaborar um dossier para organização da informação recolhida sobre cada grupo étnico-cultural em presença na comunidade escolar.

-Leitura e ilustração das lendas recolhidas.

11.3. Actividade 3 – Propostas de trabalho que visam promover valores de solidariedade, respeito pelos outros, tolerância

Procurámos conceber materiais pedagógicos que promovessem os valores de solidariedade, tolerância, respeito pelo outro e, simultaneamente, fossem de encontro aos interesses apresentando-se motivantes para todos os alunos. Pretende-se, com estas propostas, divulgar e valorizar as diferentes culturas inculcando o respeito pela diversidade através da dinamização de actividades lúdicas que alertem para a consciencialização de que devemos ser solidários e incentivar práticas de partilha e compreensão mútua e a aceitar as diferenças linguísticas, étnicas, sociais e culturais sem discriminar pela negativa.

As actividades dinamizadas foram articuladas numa perspectiva interdisciplinar de todas as áreas do currículo através de leitura, recontos, dramatizações, audição de música, ilustrações e pinturas, procurando estimular o aluno pelas acções escolares e enriquecimento cultural e fomentando o prazer da descoberta e, simultaneamente, favorecer o desenvolvimento de competências no domínio das relações interpessoais e sociais.

11.3.1. Actividade 3.1. Apresentação das gravuras da história “O Leão Tolerante” e elaboração da história.

Os alunos com base nas gravuras do conto “O Leão Tolerante” elaboraram uma história que, posteriormente, foi apresentada à turma. Depois de se proceder à comparação das histórias e retirarem algumas conclusões, foi apresentado o conto publicado na revista Professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, n.º 9 e compararam-se os textos dos alunos com o original. As histórias depois de corrigidas pela docente forma transcritas em computador (consultar Anexo II, fotografia 7).

11.3.2. Actividade 3.2. Pintura das gravuras da história “O Leão Tolerante”

Os alunos pintaram as gravuras do conto “O Leão Tolerante” com diversos materiais.

11.3.3. Actividade 3.3. Debate sobre a moral da história “O Leão Tolerante”

Os alunos reflectiram em conjunto sobre as atitudes desenvolvidas pelo leão e a necessidade de sermos tolerantes com os outros.

11.3.4. Actividade 3.4. Apresentação da história “Os Meninos de Todas as Cores” de Luísa Ducla Soares

Procedimento: (1) A professora lê a história às crianças. Conversa com elas sobre o conteúdo, identificando as personagens e reflectindo sobre a temática abordada no conto. (2) As crianças dramatizam a história em grupos. (3) Ilustração da história apresentada em banda desenhada.

Algumas das actividades realizadas estão registadas no Anexo II, fotografias 8 e 9.

11.3.5. Actividade 3.5. Associação de diferentes músicas às personagens da história “Os Meninos de Todas as Cores”

Foi realizado um levantamento de canções representativas de diferentes povos. Os alunos ouviram o CD e realizaram actividades de associação das músicas aos povos intérpretes das mesmas. Pretendeu-se com esta actividade (consultar Anexo II, fotografia 10) valorizar a música como manifestação cultural importante de cada povo.

Fonte: Música 1 – “Rosinha do Meio” (1991), in Música de Portugal – Festada do Tâmega, VIDISCO.

Música 2 – “The Flower of Asian - lang” (1998), in Chinese Bamboo Flute Music, Editora MCPS.

Música 3 – “Polê M’Zé” (1993), in Ouro Negro, Selecções Reader’s Digest

Música 4 – “São João” (1993), in MUSHUG-HUAYRA ECUADOR, Gravisom

Música 5 – “EL ALEM ALAH” (2002), in Compilação CLONE, Amr Diab, Sony Music Entertainment.

11.3.6. Actividade 3.6. Dramatização da história “Os Meninos de Todas as Cores”

Foram construídos figuras para realizar um teatro de sombras chinesas, de fantoches em papel e de teatro. Com a dinamização destas actividades de dramatização (consultar Anexo II, fotografias 11, 12, 13 e 14) estimulou-se a capacidade de comunicação oral das crianças.

Pretendeu-se envolver e responsabilizar os alunos em tarefas motivadoras e promover actividades diversificadas que estimulem o gosto pela leitura.

**Agrupamento Vertical de Escolas Sá Couto – Espinho
Escola E.B.1/J.I. Espinho n.º 2**

1.º Ciclo 3.º Ano Turma G	<u>PLANO DE AULA</u>	Ano lectivo 2006/2007
------------------------------	----------------------	--------------------------

Competências Essenciais:

- 📖 Manifestar interesse pela sociedade em que vive, pelos acontecimentos nacionais e internacionais e compreender outros pontos de vista diferentes dos seus;
- 📖 Desenvolver valores de solidariedade, respeito e tolerância para com o próximo;
- 📖 Desenvolver a criatividade, afectividade, comunicação e socialização e revelar espírito de equipa quer com alunos, professores e restante comunidade;
- 📖 Desenvolver a linguagem oral, através do diálogo com bonecos construídos pelas próprias crianças e, simultaneamente a linguagem escrita, o espírito de observação, a criatividade, a concentração e o auto-domínio;
- 📖 Desenvolver a criatividade, a imaginação e a preservação dos valores locais e nacionais;
- 📖 Desenvolver a sensibilidade estética e aptidões artísticas.

**Área: Língua Portuguesa
Lições n.º 76 e 77**

Data: 27/11/2006

Sumário (Lição n.º 76)

-Criar uma história a partir de gravuras em sequência da história “O Leão Tolerante”.

Sumário (Lição n.º 77)

- Contar a história inventada aos colegas.
- Emitir opiniões sobre os trabalhos apresentados como forma de os melhorar.
- Comparar as histórias apresentadas com o conteúdo original da história.
- Assinalar as diferenças e semelhanças entre as histórias.

**Área: Expressão e Educação Plástica
Lição n.º 11**

Data: 27/11/2006

Sumário

-Pintura das gravuras da história “O Leão Tolerante”.

Área: Estudo do Meio

Lição n.º 48

Data: 27/11/2006

Sumário

- Debate sobre a moral da história “O Leão Tolerante”.
- Reconhecer que se tolerarmos as coisas que os outros nos fazem, podemos encontrar muito bons amigos que serão tolerantes para com os nossos defeitos e erros.

Área: Língua Portuguesa

Lição n.º 78

Data: 28/11/2006

Sumário

- Leitura e exploração oral do texto “Os Meninos de Todas as Cores” do livro “O meio galo” de Luísa Ducla Soares.
- Recriar a história “Os Meninos de Todas as Cores” em banda desenhada.

Área: Expressão e Educação Musical

Lição n.º 12

Data: 06/12/2006

Sumário

- Audição de músicas de diferentes culturas e ilustrar imagens que considerem que estão associadas aos sons ouvidos.
- Associar as crianças da história “Os Meninos de Todas as Cores” de Luísa Ducla Soares às músicas ouvidas.

Área: Expressão e Educação Dramática

Lição n.º 12

Data: 07/12/2006

Sumário

- Construir as máscaras, fantoches em cartolina para pintar, fantoches em cartolina preta e demais adereços necessários para a representação em teatro de sombras e em fantoches do texto “Os Meninos de Todas as Cores”.

12. Reflexão

Este projecto foi concebido com o intuito de dinamizar a acção educativa, estabelecer contactos escola – comunidade educativa e levar a (re)conhecer os diferentes grupos étnico-culturais em presença na comunidade educativa e desenvolver sentimentos de aceitação do outro, tolerância e entreajuda, bem como respeito.

O tempo de duração previsto para a concretização deste projecto é de dois anos, visto que é a altura em que os discentes concluirão o primeiro ciclo do ensino básico. Teve início durante o mês de Novembro de 2006 e terminará em Junho de 2008.

É evidente que neste projecto não estão contempladas todas as actividades de intervenção educativa a desenvolver ao longo dos dois anos pois estas serão decorrentes de situações que emirjam e sejam fomentadoras de novas aprendizagens.

Este projecto foi elaborado em Novembro de 2006, e a ideia começou a desenvolver-se após a comemoração do Dia Contra o Racismo (9 de Novembro) em que os alunos evidenciaram interesse por esta temática e identificaram este problema como prioritário, tendo em conta que frequentam o estabelecimento de ensino diversas crianças de diferentes grupos étnico-culturais. Podemos dizer que este projecto continuará a ser desenvolvido no decorrer deste ano lectivo e do próximo, visto que a professora dinamizadora deste projecto permanecerá nesta escola, visto que neste concurso as colocações foram por três anos lectivos, sendo que este é o primeiro ano a leccionar neste estabelecimento de ensino. Inicialmente, este projecto só foi desenvolvido com uma turma, nomeadamente, uma do 3.º ano, contudo esperamos que num futuro próximo já se possa estender esta iniciativa a todos os alunos desta escola e de outros estabelecimentos de ensino que poderão desenvolver outros projectos neste âmbito da inter/multiculturalidade.

Durante este primeiro momento de dinamização do projecto realizamos actividades de reconhecimento de diferentes grupos étnico-culturais em presença na comunidade educativa e valorização das respectivas culturas. Também realizamos actividades de investigação com o objectivo de recolher o maior número possível de informações acerca do património cultural de diferentes

grupos em presença e actividades interdisciplinares direccionadas para a inter/multiculturalidade.

Os alunos têm demonstrado bastante interesse pelas actividades dinamizadas e pelo projecto de pesquisa “(Re)conhecer as diferentes culturas em presença na comunidade educativa” e deliciaram-se ao descobrir aspectos que para eles eram desconhecidos até ao presente momento e relacionados com os usos, costumes e tradições.

Esperamos que este projecto continue com a mesma dinâmica e que seja possível concretizar todos os objectivos a que nos propomos.

Os alunos com a participação neste projecto demonstram estar a adquirir competências no âmbito científico-pedagógico, denota-se que já aprenderam algumas técnicas de observação, formas de expressão, de comunicação, importantes para poderem exprimir as suas ideias e opiniões de um modo fundamentado e revelam maior aceitação do outro.

Uma situação carismática que ocorreu a última semana do mês de Novembro aquando a ilustração de um texto, foi de um aluno que se dirigiu à nossa pessoa para nos informar que estava a pintar os meninos com cores diferentes e que eles não seriam todos brancos. Pensamos que esta pequena atitude desta criança tem um valor muito importante pois constatámos que o trabalho desenvolvido no âmbito da inter/multiculturalidade estava a surtir efeito e que efectivamente os alunos revelavam-se mais propensos a aceitar as diferenças, mas é evidente que não podemos dizer que o trabalho está concluído, pois cada criança tem o seu ritmo de aprendizagem, mas também de compreensão e aceitação de diferentes valores e alteração de comportamentos que muitas vezes reproduzem pois os visualizam em diferentes contextos no meio em que estão inseridos, mas também através da comunicação social. É patente que certas discriminações que aparecem dissimuladas não são facilmente eliminadas e que é necessário um trabalho de persistente sensibilização neste domínio.

Acreditamos que com a dinamização de projectos desta natureza têm uma grande dimensão educativa e cívica em que é possível articular o individual e o colectivo, o espaço escolar e o espaço social. Os alunos deixam de ser consumidores passivos de informação que o professor e os livros fornecem e transmitem para serem, com o seu apoio, os produtores e organizadores desse

conhecimento em que se tornam actores participativos e constroem as suas próprias aprendizagens.

Com a dinamização destas actividades pretendemos ir ao encontro da reflexão de Sousa e Neto (2003:23-24) que afirmam “A educação intercultural não consistirá apenas na conservação e folclorismo étnico, na ciência das manifestações colectivas de um povo, nas suas artes, costumes, crenças, etc., mas sim dar continuidade através da valorização da sua cultura, a uma forma diversificada e atenta aos novos valores e à nova sociedade em que se inserem.”.

Temos consciência de que os objectivos que orientam este projecto ainda não foram todos cumpridos durante este período, dado que, está previsto para durar dois anos, pelo que no próximo período será dado seguimento ao mesmo e serão desenvolvidas novas actividades direccionadas para a inter/multiculturalidade.

É necessário dar a conhecer à comunidade educativa práticas interculturais visto que, a aceitação do outro não pode ser a obra de uma pequena minoria em nome da grande maioria. Requer o suporte e a dedicação de todos e cada um e por isso é essencial que todos possuam desenvolvam atitudes de aceitação e tolerância, bem como de respeito pelas diferentes culturas.

É responsabilidade da geração actual identificar, proteger e conservar o património cultural material e imaterial e transmitir esse património comum às gerações futuras.

É inconcebível que ainda se pense na escola somente como um lugar onde se transmitem conhecimentos. A escola é sim um local onde as crianças também se exercitam a exprimirem-se, afirmarem-se, comunicarem e cooperarem.

Gairín (1992:300, in Peres, 2000:127) “considera que a escola intercultural, nas suas dimensões, organizativa, curricular, pedagógica e didáctica deve alicerçar-se nos seguintes pontos: abertura ao meio; direcção participada; curriculum diferenciado; metodologias diferenciadas; disciplina centrada nas exigências da actividade e da relação social; avaliação contínua; agrupamento flexível dos alunos; ensino em equipa; diversidade dos espaços pedagógicos; disponibilidade dos arranjos didácticos; horários flexíveis”.

CONCLUSÃO

Com este trabalho procurámos conhecer e reflectir sobre as sociedades multiculturais e o papel da escola da eliminação de atitudes racistas, xenófobas e intolerantes. Preocupámo-nos em proceder a uma revisão de literatura sobre a temática em estudo pretendendo conhecer a emergência das sociedades multiculturais e identificando movimentos que se preocupam com estas questões e pretendem dar uma resposta à escola e fomentar práticas de reconhecimento da diversidade.

Este estudo de investigação está dividido em três partes, sendo que a primeira diz respeito ao enquadramento teórico respeitante à constatação da existência de sociedades multiculturais e a emergência de um novo paradigma nos sistemas educativos que se refere à educação intercultural, em que se faz referência às medidas políticas e educacionais desenvolvidas, bem como as atitudes perante a diversidade e necessidade de formação em educação intercultural.

Pereira (2004:33-34) afirma que “a nossa Escola é ainda monocultural – ela ainda não promove a igualdade de oportunidades educativas, prevalecendo formas de organização e gestão não ajustadas às necessidades e interesses das minorias étnicas, nomeadamente ao nível dos projectos educativos da escola, projecção e organização de espaços e tempos, o ambiente da escola, a decoração e, num outro plano, em termos de objectivos, conteúdos, metodologias, processos de avaliação, estilos de ensino e aprendizagem, estratégias não diferenciadas, entre outros.”. A autora (idem:115) assinala que “o nosso país já possui uma legislação educativa impregnada de intencionalidade multicultural e que há bons projectos multiculturais em algumas escolas portuguesas. Apesar disso, continua a haver professores que teimam em manter uma postura monocultural e escolas incapazes de organizarem os currículos no respeito pela diversidade cultural e étnica. A que é que isso se deve? É provável que a principal razão se deva a insuficiências na formação de professores. Embora, nos últimos anos, tenham vindo a ser criadas disciplinas de Educação Multicultural em muitas licenciaturas em ensino, verifica-se que a maior parte desses cursos oferecem a disciplina como opção e, nos casos que ela surge como obrigatória, dispõe de uma reduzida carga horária semanal. Urge, portanto,

aumentar o peso e a importância desta área de estudos nos planos curriculares das licenciaturas em ensino e torna-se igualmente necessário que ela seja abordada nos cursos de pós-graduação e de formação contínua.”

Neste sentido desenvolvemos na segunda parte um estudo empírico realizado com professores do 1.º ciclo do ensino básico em que através da utilização de um questionário por inquérito procurámos conhecer as concepções dos professores e as atitudes perante crianças de diferentes grupos étnico-culturais, bem como perceber o papel da formação para a implementação mais assertiva da educação inter/multicultural e os interesses dos docentes neste domínio.

A nossa investigação tem como principal objectivo verificar se existem diferentes tipos de professor: treinador e instrutor, bem como descrever e analisar se as atitudes destes docentes se diferenciam face à diversidade e à tolerância, tentando averiguar a influência da formação em educação intercultural nestas atitudes.

Com base nos resultados do estudo efectuado foi possível identificar dois tipos de professor: treinador e instrutor, pelo que foi confirmada a hipótese 1 “Existem diferentes tipos de professor em virtude das metodologias e estratégias desenvolvidas, sendo que um é mais instrutor, na sua prática docente, e um outro mais treinador, mais receptivo à diversidade discente”.

Pinto (1992:11) adverte “Vulgarizou-se o estilo de professor-instrutor em que a relação facilmente se perde. Acresce o facto de em grande número de escolas a diversidade cultural dos alunos, de muitas origens, cores, etnias, línguas e sensibilidades tornar mais complexo o diálogo da educação.”

Considerámos que o professor instrutor que emergiu no presente estudo pelas suas práticas pedagógicas se associa ao professor monocultural, enquanto que o professor treinador pela sua atitude de abertura e valorização da diversidade se revela inter/multicultural. Denote-se que, efectivamente, neste estudo, foi validada a hipótese 6 “O professor treinador evidencia-se mais tolerante e revela atitudes mais favoráveis face à diversidade do que o professor instrutor”.

Cortesão e Stoer (1995:43) assinalam os pressupostos do tipo-ideal que definem o perfil do professor monocultural, designadamente: “(1) Encara a diversidade cultural como obstáculo ao processo de ensino/aprendizagem, potenciador de discriminação; (2) Considera a diversidade cultural na sala de aula

como déficit (preocupação com o que falta nas culturas que se desviam da norma); (3) Considera importante a homogeneidade cultural na sala de aula veiculando a cultura nacional na escola oficial para todos; (4) Proclama a sua identidade cultural como uma herança histórica que é fixa e indiscutível; (5) É “escolacentrista”: a escola deve preparar para a modernização; (6) Reconhece diferenças culturais sem as querer conhecer (para evitar preferências por qualquer grupo sócio-cultural). Pressupostos estruturantes: Cidadania baseada na democracia representativa; Igualdade de oportunidades – acesso; Escola Meritocrática”.

Os autores (idem:44) referem que o tipo-ideal de perfil do professor Inter/multicultural evidencia as seguintes características: “(1) Encara a diversidade cultural como fonte de riqueza para o processo de ensino/aprendizagem; (2) Promove a rentabilização de saberes e de culturas; (3) Toma em conta a diversidade cultural na sala de aula tornando-a condição da confrontação entre culturas; (4) Refaz o mapa da sua identidade cultural para ultrapassar o etnocentrismo cultural; (5) Defende a descentração da escola – a escola assume-se como parte da comunidade local; (6) Conhece diferenças culturais através do desenvolvimento de dispositivos pedagógicos na base da noção de cultura como prática social. Pressupostos estruturantes: Cidadania baseada na democracia participativa; Igualdade de oportunidades – sucesso; Escola Democrática”.

Verificou-se a existência de correlação entre o professor treinador, a tolerância e as atitudes face à diversidade. As conclusões deste estudo empírico apontam para o factor de o professor treinador ser mais tolerante e revelar atitudes mais positivas face à diversidade. No entanto, não se revelou uma relação significativa do professor treinador com a formação no âmbito da interculturalidade, pelo que não foi possível inferir que a formação inter/multicultural é um factor determinante na mudança de atitudes dos professores do 1.º ciclo do ensino básico face à integração de crianças de diferentes grupos étnico-culturais. Logo, a hipótese 7 “O professor treinador revela uma maior formação no âmbito da interculturalidade e reconhecimento dos meios humanos e materiais disponíveis para dinamizar a educação intercultural do que o professor instrutor” é infirmada.

Constatámos que a hipóteses 2 “Os professores mais velhos são mais instrutores” se verificava, bem como parte da hipótese 3 que se referia ao facto

“Os professores com maior antiguidade de serviço são mais instrutores”. No entanto, na hipótese 3 não se apurou diferenças significativas ao nível da categoria profissional com o teste ANOVA, nem após a aplicação de Testes Post-Hoc Scheffe. Ressalva-se que mais velhos, neste estudo, reporta-se a mais de 40 anos e maior antiguidade de serviço significa mais de 11 anos de serviço.

Sendo que o professor treinador se apresenta mais tolerante e com atitudes mais favoráveis face à diversidade também se apurou a validação da hipótese 8 “Os professores mais novos evidenciam ser mais tolerantes e revelam atitudes mais favoráveis face à diversidade do que os docentes mais velhos”. Denote-se que mais novo, neste estudo, refere-se a idade compreendida entre 23 e 39 anos.

No que concerne à hipótese 9 constatou-se que os professores com menos tempo de serviço são mais tolerantes, mas esta variável não apresentou diferenças significativas no que diz respeito às atitudes face à diversidade. A situação profissional também não contribuiu para a formulação de pensamento de que os professores cuja categoria profissional é quadro de zona pedagógica ou contratado evidenciam ser mais tolerantes e revelam atitudes mais favoráveis face à diversidade do que os docentes que pertencem ao quadro de escola. No entanto, há a salientar que comparando as categorias professor de quadro de escola e professor do quadro de zona pedagógica é possível verificar diferenças significativas relativamente às atitudes face à diversidade, sendo que estes últimos professores apresentam atitudes mais favoráveis, conforme o apurado através do teste ANOVA e , posteriormente, dos Testes Post-Hoc Scheffe. Consequentemente, a hipótese 9 “Os professores com menos tempo de serviço e/ou cuja categoria profissional é quadro de zona pedagógica ou contratado evidenciam ser mais tolerantes e revelam atitudes mais favoráveis face à diversidade do que os docentes com mais tempo de serviço e/ou pertencem ao quadro de escola” só se confirma no que respeita ao facto de os professores com menos tempo de serviço (1-10 anos) serem mais tolerantes e professores do quadro de zona pedagógica revelarem atitudes mais favoráveis face à diversidade.

Procurou-se averiguar se as variáveis “existência de crianças de diferentes grupos étnico-culturais na escola” e “experiência de leccionação a crianças de diferentes grupos étnico-culturais” influenciavam as atitudes dos professores,

porém constatou-se que estas não contribuíam para comprovar as hipóteses 4 “Os professores que trabalham em escolas onde se verifica a presença de crianças de diferentes grupos étnico-culturais e/ou têm experiência de leccionação com estes discentes são do tipo treinador” e 10 “Os professores que trabalham em escolas onde se verifica a presença de crianças de diferentes grupos étnico-culturais e/ou têm experiência de leccionação com estes discentes evidenciam ser mais tolerantes e revelam atitudes mais favoráveis face à diversidade do que os docentes que leccionam em estabelecimentos de ensino onde só estão matriculados alunos autóctones e/ou não têm esta experiência profissional”.

Esta situação poderá dever-se ao facto de a amostra que evidenciava a existência de grupos diferenciados em presença na escola e experiência de leccionação com estas crianças ser limitada.

Aspirámos então averiguar se a formação no domínio da interculturalidade era um factor que influenciava as atitudes dos professores, mas no presente estudo não foi possível estabelecer esta relação, sendo que não se observou diferenças estatísticas significativas. No entanto, há a ressaltar que a variável “interesse em participar em acções de formação no âmbito da interculturalidade” apresenta correlação com as dimensões tolerância e atitudes face à diversidade. Por conseguinte, a hipótese 5 “Os professores que beneficiaram de formação em educação intercultural, consideram ter formação suficiente neste domínio e estão interessados em frequentar acções de formação no âmbito da interculturalidade revelam-se do tipo treinador” é infirmada e a hipótese 11 “Os professores que beneficiaram de formação em educação intercultural, consideram ter formação suficiente neste âmbito e estão interessados em frequentar acções de formação no âmbito da interculturalidade evidenciam ser mais tolerantes e revelam atitudes mais favoráveis face à diversidade do que os docentes que não beneficiaram de formação neste domínio avaliam de forma insuficiente a sua formação e não estão interessados em frequentar acções desta temática” só se confirma ao nível do interesse em participar em acções no âmbito da interculturalidade no que confere a que estes professores são mais tolerantes e revelam atitudes mais favoráveis face à diversidade.

Tendo em conta que nos propúnhamos a propor uma acção de formação no âmbito da interculturalidade pretendíamos através deste instrumento de pesquisa perceber se esta seria pertinente para os professores a quem possivelmente se destinaria. Questionámos os docentes sobre a sua opinião no que dizia respeito à formação para trabalhar com crianças de grupos diferenciados e constatámos que a hipótese 12 se verificava, dado que, “A maioria dos professores considera que os docentes não têm conhecimento de legislação e programas a nível nacional e internacional relativos à interculturalidade nem não está suficientemente preparada científica e pedagogicamente para trabalhar com crianças de diferentes culturas e nacionalidades”.

Acreditamos e defendemos que a formação concebida como espaço de troca de opiniões e reflexão com partilha de experiências e dispositivos pedagógicos inovadores e fomentadores de aprendizagens inter/multiculturais será uma mais valia para a sensibilização de professores instrutores de forma a que se tornem mais treinadores, visto que estes últimos revelam-se mais favoráveis à diversidade e tolerantes. A formação deverá ser entendida numa perspectiva de reflexão-acção.

Perotti (1997:69) baseia-se num texto de Rey (1986) para afirmar que a educação intercultural “supõe uma formação inicial de todos os professores, que devia continuar num quadro sistemático de formação contínua e complementar adaptada, sobretudo quando é necessária alguma diversificação.”.

O autor (idem:ibidem) acrescenta que “Na óptica da educação intercultural, a formação contínua, pelas suas características (nomeadamente flexibilidade e adaptabilidade, funcionamento em sessões curtas, módulos diversificados), é particularmente adequada para preencher a função que lhe é pedida.”.

Com este trabalho de pesquisa ficou patente a necessidade de apostar numa formação de professores que contemple a diversidade e valorize os diferentes grupos étnico-culturais no sentido de sensibilizar o professor instrutor para que se torne treinador, pelo que nos propusemos a planificar uma acção de formação no âmbito da interculturalidade.

Por fim, a terceira parte abrange uma proposta de acção de formação contínua no âmbito da interculturalidade como forma de promover a troca de impressões entre docentes e dinamização de dispositivos pedagógicos que visem a mudança

de práticas de ensino hegemónicas. A par desta proposta de acção de formação também são apresentadas algumas actividades desenvolvidas com uma turma do terceiro ano de escolaridade no sentido de fomentar valores de cidadania.

Concordamos com Peres (2000:29) quando afirma que a educação intercultural surge como “um projecto de acção local não isolado dos projectos globais, ou seja, uma forma de ser e estar na vida que promove a igualdade para viver (habitação, saúde, trabalho...) e a diversidade para conviver (direito à diferença, tolerância, solidariedade...), isto é, proporciona o encontro, o diálogo e a negociação de conflitos entre pessoas de culturas diferentes (minorias e maiorias). Assume-se a educação numa perspectiva plural, integradora de todas as pessoas e culturas.”.

Relativamente ao papel do intercultural Rocha-Trindade (1993c:877) afirma “almeja, pois, concitar a intervenção conjugada das famílias, das autarquias, dos agentes locais, dos agentes sociais, das escolas, dos professores, numa acção concertada e global que extravase os espaços institucionais e atinja todos os segmentos da sociedade”.

A mesma autora (idem, ibidem) salienta que o objectivo último do intercultural será, muito simplesmente, o de assegurar a plenitude dos direitos, a igualdade de oportunidades e a reciprocidade de relação para todos os cidadãos, todos os grupos, todas as comunidades.

Rey (1993:17, in Peres, 2000:122-123) afirma que “o intercultural na educação envolve toda a vida e toda a instituição escolar. (...) Assim, implica um envolvimento de toda a organização e de toda a actividade escolar. Nada é neutro nos regulamentos, nas selecções e na gestão da escola, quer se trate da determinação das línguas de ensino, da organização das turmas, da elaboração dos programas e horários, da disposição do mobiliário, da selecção dos livros para a biblioteca, da vida da aula, da relação com as famílias (...), da formação dos professores e do outro pessoal ligado à educação, da colaboração entre os diferentes parceiros da educação na comunidade social, etc.”.

Vários autores defendem a necessidade de a promoção de formação no âmbito da interculturalidade, no sentido de sensibilizar os professores para a mudança de práticas de ensino e valorização da diversidade.

Rocha-Trindade (1992:72) assinala que “a formação de professores e de outros agentes educacionais e de intervenção social, numa óptica de convivência construtiva em ambiente de multiculturalidade, constitui uma prioridade absoluta para um país como Portugal”.

Com a dinamização de uma acção de formação pretendemos dar a possibilidade aos professores de reflectir em conjunto sobre esta temática da interculturalidade e trocas sugestões de trabalhos realizados no sentido de promover a diversidade como factor de enriquecimento mútuo. Com a troca de opiniões será possível confrontar diferentes pontos de vista, reflectir em conjunto sobre uma questão pertinente como é a da diversidade e estudar diferentes pontos de análise para sensibilizar no sentido da aplicação de uma pedagogia intercultural.

Como no presente ano lectivo exercemos funções docentes na Escola do Ensino Básico – 1.º Ciclo / Jardim de Infância de Espinho n.º 2, estabelecimento de ensino que abrange crianças de diferentes nacionalidades e grupos étnico-culturais, considerámos oportuno dinamizar um projecto de intervenção, junto de alunos do 3.º ano de escolaridade, professores e restante comunidade educativa, um projecto intitulado “Respeitar a diversidade na era da interculturalidade”. Este projecto foi concebido para durar dois anos. Durante este período de dinamização do projecto conseguiu-se recolher dados sobre os diferentes grupos étnico-culturais e organizar a informação recolhida em dossiers para consulta e divulgação do trabalho realizado. Continuar-se-á a desenvolver actividades no âmbito da inter/multiculturalidade. Com o objectivo de promover uma consciencialização de aceitação do outro foram já desenvolvidas algumas actividades pedagógicas que visaram sensibilizar as crianças para as questões cívicas e com as quais nos defrontamos no nosso dia-a-dia.

Acreditámos que se queremos sensibilizar os adultos, o melhor é começar pelas crianças e elas próprias encarregar-se-ão de intervir junto dos familiares e amigos relativamente a estas questões. Cremos que este é um pequeno contributo para fomentar a educação intercultural com as nossas crianças.

Souta (2006) adverte que inexplicavelmente, continua por implementar a principal recomendação de um projecto (PREDI) de iniciativa do próprio ME: “A multiculturalidade (...) diz respeito a todas as escolas e a todos os alunos. Limitar

a reflexão sobre a intervenção a desenvolver às escolas com maior peso de alunos pobres e/ou étnica e culturalmente diferenciados, seria um erro estratégico grave, já que retiraria a possibilidade de preparar todos os alunos para viverem num mundo plural, onde a mobilidade é constante”.

“No fundo, a melhor escola, tal como a melhor cidade, é aquela que sabe pôr em contacto os indivíduos mais diversos. Quanto menos homogénea for a escola, social e culturalmente, melhor conseguirá desempenhar o seu papel de despertar das personalidades que se formam através comunicação e não através da repetição de códigos geradores de distância e de hierarquia. Aproveitemos a oportunidade representada por tantos alunos de origens culturais diversas nas escolas para atingirmos aquilo que, já actualmente, as escolas vêm fazendo, melhor do que se pensa: a comunicação entre heranças, projectos e individualidades diferentes.” (Alain Touraine, 1996, in Peres, 2000:103)

Aquando a elaboração deste trabalho procurou-se seleccionar a informação disponível mais actualizada, sobre uma temática, por definição, abrangente e em constante mutação. Sem pretendermos ser exaustivos tanto mais que optámos por uma apresentação o mais sintética possível, não poderíamos no entanto deixar de identificar questões chave, tendências, quer numa perspectiva temporal, quer numa perspectiva espacial.

Alguns dos objectivos a que nos tínhamos proposto inicialmente, aquando a idealização deste trabalho, não puderam ser concretizados, umas vezes por falta de tempo outras por escassez de meios. No entanto, esperamos poder dar continuidade a esta temática num futuro próximo.

Terminámos com uma citação de Saint-Exupéry (s.d., in Vieira, 1995:140) “Se tu diferes de mim, irmão, longe de me magoares, enriqueces-me”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Monografias e Revistas

ALAIZ, Vítor et al. (1998). *Projecto de Educação Intercultural – Relatório de Avaliação Externa*. Coleção Educação Intercultural, n.º 9. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

ALTO COMISSARIADO PARA A IMIGRAÇÃO E MINORIAS ÉTNICAS (ACIME) (s.d.). *Uma Escola, Uma Sala de Aula Interculturais – Sugestões para Professores*. Porto: Alto Comissariado para a imigração e as Minorias Étnicas.

ANTÓNIO, Stella (2001). Migrações. In Hermano Carmo (coord.), *Problemas Sociais Contemporâneos*, 147-161. Lisboa: Universidade Aberta.

ARAÚJO, Sónia Elvira Fernandes de Almeida (2004). *Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto multicultural*. Dissertação de mestrado sob orientação de Prof. Dr.ª. Maria Conceição Pereira Ramos. Porto: Universidade Aberta.

ARENDS, Richard I. (1997). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Mc. Graw-Hill.

ARROTEIA, Jorge Carvalho (1983). *A Emigração Portuguesa – suas origens e distribuição*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa – Ministério da Educação.

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Texto da Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, publicada no Diário da República, 1.ª Série, n.º 237, de 14 de Outubro de 1986, compilado em 1987. Lisboa: Assembleia da República.

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA. *Constituição da República Portuguesa*. Aprovada e decretada em 2 de Abril de 1976 e revisada na Assembleia da República em 3 de Setembro de 1997, publicado em 1999. Porto: Porto Editora.

BAGANHA, Maria Ioannis; FERRÃO, João; MALHEIROS, Jorge Macaísta (1999). Os imigrantes e o mercado de trabalho: o caso português. *Análise Social*, vol. XXXIV (150), 147-173.

BALANCHO, Maria José S.; COELHO, Filomena Manso (1996). *Motivar os alunos – Criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. 2.ª edição. Lisboa: Texto Editora.

BANKS, James A. (1993). A educação multicultural das crianças em idade pré-escolar: atitudes raciais e étnicas e sua alteração. In Bernard Spodek (org.) (2002), *Manual de Investigação em Educação de Infância*, 527-559. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

BAPTISTA, Helena Margarida da Silva Verejão (1997). *Diversidade na escola e educação intercultural*. Dissertação de mestrado sob orientação de Maria da Conceição Ramos. Porto: Universidade Aberta.

BARBIER, Jean-Marie (1993). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Coleção Ciências da Educação, n.º 6. Porto: Porto Editora.

BASSAN, Valdi José (1978). *Como interessar a criança na escola*. Coimbra: Livraria Almedina.

BELLEM, João ; et al. (1993). *Apoio Educativo Acaba Reprovações?*. Lisboa: Editorial Fragmentos.

BENAVENTE, Ana; COSTA, António Firmino; MACHADO, Fernando Luís (1990). Práticas de Mudança e de Investigação – Conhecimento e intervenção na escola primária. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 29, 55-80.

BENAVENTE, Ana (dir.) com colaboração de LEÃO, Cristina; RABAÇA, Ana Rita; (1995). *As Inovações nas Escolas: Um Roteiro de Projectos*. Coleção Ciências da educação, n.º 8. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional – Ministério da Educação.

BOUTINET, Jean-Pierre (1996). *Antropologia do Projecto*. Lisboa: Instituto Piaget.

BRANCO, Maria Luísa (2006). A Educação Democrática Face aos Desafios do Multiculturalismo. In João Paraskeva (org.), *Currículo e Multiculturalismo*, 39-49. Magualde: Edições Pedagogo, Lda.

CABANAS, José Maria Quintana (1998). Justificación de la diversidad. In Manuel Ferreira Patrício (org.) (2002), *Globalização e Diversidade – A Escola Cultural, Uma Resposta*, 35-49. Porto: Porto Editora.

CABRAL, Alcinda (2000). *Entre a Multiculturalidade e a Interculturalidade: Portugueses Em França*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.

CARDOSO, Carlos (1993). O Professor em Contextos Multiculturais. In *Forma*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

CARDOSO, Carlos (1994). Diferenciar as pedagogias para promover a igualdade. Porquê?. In *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem, D/5 Pedagogia diferenciada e apoio educativo*. Lisboa: Ministério da Educação – Instituto de Inovação Educacional.

CARDOSO, Carlos (1994). Pedagogias diferenciadas para a educação multicultural. Como? (I). In *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem, D/6 Pedagogia diferenciada e apoio educativo*. Lisboa: Ministério da Educação – Instituto de Inovação Educacional.

CARDOSO, Carlos (1994). Pedagogias diferenciadas para a educação multicultural. Como? (II). In *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem, D/7 Pedagogia diferenciada e apoio educativo*. Lisboa: Ministério da Educação – Instituto de Inovação Educacional.

CARDOSO, Carlos Manuel (1996). *Educação Multicultural – Percursos para Práticas Reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.

CARDOSO, Carlos (coord.) (1998). *Gestão Intercultural do Currículo – 1.º Ciclo*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Intercultural – Ministério da Educação.

CARLOS, Leonor Palma (1993). Imigração e Integração. In *Emigração/ Imigração em Portugal, Actas do Colóquio Internacional de Emigração e Imigração em Portugal (séc. XIX-XX)*, 415-421. Lisboa: Editorial Fragmentos.

CARMO, Hermano; Ferreira, Manuela Malheiro (1998). *Metodologia da investigação – Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

CARVALHO, Angelina; RAMOA, Manuela (2000). *Dinâmicas de Formação – Recentrar nos sujeitos, transformar os contextos*. Coleção Cadernos Pedagógicos, n.º 47. Porto: Edições Asa.

CASTRO, Maria Helena Rodrigues (2002). *O professor de inglês na era da interculturalidade*. Dissertação de mestrado sob orientação de Félix Neto. Porto: Universidade Aberta.

COMISSÃO EUROPEIA (1998). *“Racista, Eu?”*. Luxemburgo: Serviço de Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (org.) (2000). *Educação Intercultural e Cidadania*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

CORREIA, Luís Miranda (2000). Conferência *“Diversidade na sala de aula”*. Encontro de Educação promovido a 11 de Abril, em Aveiro pela Porto Editora.

CORTESÃO, Luíza; PACHECO, Natércia Alves (1991). O Conceito de Educação Intercultural – Interculturalismo e Realidade Portuguesa. In *Inovação*, vol. 4, n.º 2 e 3, 33-44. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

CORTESÃO, Luíza (1991). Formação: Algumas Expectativas e Limites. Reflexões Críticas. In *Inovação*, vol. 4, n.º 1, 93-99. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

CORTESÃO, Luíza; STOER, Steve (1995). *Projectos, Percursos, Sinergias no campo da Educação intercultural – Relatório Final*. Porto: Edições Afrontamento.

CORTESÃO, Luíza; STOER, Stephen (1997). Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. In *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 7, 7-28.

CORTESÃO, Luíza (coord.); LEITE, Carlinda; MADEIRA, Rosa; NUNES, Rosa; TRINDADE, Rui (2000). *Nos Bastidores da Formação – Contributo para o Conhecimento da Situação Actual da Formação de Adultos para a Diversidade em Portugal*. Oeiras: Celta Editora.

CORTESÃO, Luíza (2001). Acerca da Ambiguidade das Práticas Multiculturais – Necessidade de Vigilância Crítica Hoje e Amanhã. In David Rodrigues (org.), *Educação e Diferença – Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*, 49-58. Porto: Porto Editora.

COTRIM, Ana Maria (coord.) (1995). *Educação Intercultural: Abordagens e Perspectivas*. Coleção Educação Intercultural, n.º 3. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural – Ministério da Educação.

COTRIM, Ana Maria (coord.) (1995). *Educação Intercultural: Concepções e Práticas em Escolas Portuguesas*, Coleção Educação Intercultural, n.º 4. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural – Ministério da Educação.

COTRIM, Ana Maria (coord.) (1997). *Educação Intercultural: Relatos de Experiências*. Coleção Educação Intercultural, n.º 6. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural – Ministério da Educação.

CUNHA, Pedro D'Orey (1992). Diferenças Culturais e Integração na Escola. In Ministério da Educação; Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (1993), *Escola e Sociedade Multicultural*, Coleção Educação Intercultural, n.º 1, 17-25. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

DELISLE, Robert (2000). *Como realizar a aprendizagem baseada em problemas*. Coleção CRIAP, n.º 13. Porto: Edições Asa.

DIAS, Ester Luísa (1998). A Diversidade na Educação e a Educação na Diversidade. In Manuel Ferreira Patrício (org.) (2002), *Globalização e Diversidade – A Escola Cultural, Uma Resposta*, 211-220. Porto: Porto Editora.

DÍAZ-AGUADO, María José (2003). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.

DOMINGOS, Ana Maria et al (1986). *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

D'OREY, Maria Inês de Albuquerque (1996). *A dimensão intercultural na formação de educadores de infância*. Dissertação de mestrado sob orientação de Florbela Trigo Santos e Maria do Céu Roldão. Lisboa: Universidade Aberta.

ESTEVES, Maria do Céu (1991). *Portugal, país de imigração*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.

ESTRELA, Maria Teresa; ESTEVES, Manuela; RODRIGUES, Ângela et al (2002). *Síntese da Investigação sobre a Formação Inicial de Professores em Portugal (1999-2000)*. Porto: Porto Editora.

FARIA, Isabel Hub (2001). Diversidade Linguística na Europa. In *Mais Línguas, Mais Europa – Celebrar a diversidade linguística e cultural da Europa*, 89-93. Lisboa: Edições Colibri, pp. 89-93.

FERREIRA, Manuela Malheiro (2003). *Educação Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.

FLEURI, Reinaldo Matias (2005). Intercultura e Educação. In *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 23, 91-124.

FONSECA, Ana Cristina Menezes Fonseca (2006). *Atitudes dos Reclusos Lusos e Ciganos Face ao Ensino Recorrente*. Dissertação de mestrado sob orientação de Prof. Dr. Félix Neto. Porto: Universidade Aberta.

GARCÍA, Carlos Marcelo (1999). *Formação de Professores – para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

GARCIA, José Luís (org.) (2000). *Portugal Migrante – Emigrantes e Imigrados, dois estudos introdutórios*. Oeiras: Celta Editora.

GARCIA, Maria Helena Teixeira (2004). *Alunos em Contexto Migratório*. Dissertação de mestrado sob orientação de Prof. Dr.ª Conceição Ramos. Porto: Universidade Aberta.

GHIGLIONE, Rodolphe; MATALON, Benjamin (1997). *O Inquérito – Teoria e Prática*. 3.ª edição. Oeiras, Celta Editora.

GONZAGA, Luís (1998). Professores e Alunos: Cooperação ou Competição Entre Subjectividades?. In Manuel Ferreira Patrício (org.) (2002), *Globalização e Diversidade – A Escola Cultural, Uma Resposta*, 231-242. Porto: Porto Editora, pp..

GRAVE-RESENDES, Lúcia, SOARES, Júlia (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

GUERRA, Isabel; et al. (1993). Multiculturalismo. In *Forma*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

GUIMARÃES, Maria de Fátima da Silva Santos Marques Guimarães (2004). *Atitudes das crianças lusas e ciganas na escola*. Dissertação de mestrado sob orientação de Prof. Dr. Félix Neto. Porto: Universidade Aberta.

HILL, Manuela Magalhães; HILL, Andrew (2005). *Investigação por Questionário*. 2.^a edição. Lisboa: Edições Sílabo.

HORTA, Ana Paula Beja (s/d). Immigration Policies and Citizenship Rights in Post-colonial Portugal. In *AEMI-Review* (prelo).

IBÁÑEZ, Ricardo Marín (1998). *Desigualdade e Identidade no Discurso da Diversidade. A Educação Intercultural como uma Pedagogia de “Baixa Densidade”*. In Manuel Ferreira Patrício (org.) (2002), *Globalização e Diversidade – A Escola Cultural, Uma Resposta*, 89-102. Porto: Porto Editora.

JOÃO, Fernando; FALCÃO, José; OLIVEIRA, Manuela (coord.) (1996). *Guia Anti-Racista 2*. Lisboa: Edição SOS Racismo,

KYMLICKA, Will; NORMAN, Wayne (2000). Citizenship in Culturally Diverse Societies: Issues, Contexts and Concepts. In Will Kymlicka e Wayne Norman (eds.), *Citizenship in Diverse Societies*, 1-41. Oxford: Oxford University Press.

LEANDRO, Maria Engrácia (1988). Quintal e Nostalgia da Horta. Simbolismo e Inter Relações dos Imigrantes Portugueses na Região Parisiense. In *A Sociologia e a Sociedade Portuguesa na Viragem do século – Actas do I Congresso Português de Sociologia*, vol. II, 291-300.

LEANDRO, Maria Engrácia (1993). Portugueses na Região Parisiense. Reinvenção dos Laços Sociais. In *Actas Colóquio internacional sobre Emigração e Imigração em Portugal (séculos XIX-XX)*, 348-361, Lisboa: Editorial Fragmentos.

LEANDRO, Maria Engrácia (2000). A construção social da diferença através da acção denominativa. O caso dos jovens portugueses perante as migrações internacionais. In *Sociedade e Cultura 1*, Cadernos do Noroeste, Série Sociologia, vol. 13 (1), 5-30.

LEANDRO, Maria Engrácia (2001). A emigração portuguesa no dealbar do milénio. Um novo contexto interno e externo. In *Actas do Colóquio Europeu – Mobilidade interna e migrações intraeuropeias na Península Ibérica*, 129-145. Santiago de Compostela.

LEITÃO, José (1999). *Os Imigrantes e a Integração no Caso Português: Algumas Considerações*. Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas. Porto, Universidade Aberta.

LEITE, Carlinda (1995). Multiculturalismo e Educação Escolar – Cenários do Passado e do Presente. In *III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. S.l..

LEITE, Carlinda (12-14 de Abril de 1996). *Do Multiculturalismo Social à Educação Intercultural*. Vila Nova de Cerveira.

LEITE, Carlinda (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. S.l.: Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

LEITE, Elvira; MALPIQUE, Manuela; SANTOS, Milice Ribeiro (1989). *Trabalho de Projecto – 1. Aprender por projectos centrados em problemas*. Coleção Ser Professor. Porto: Edições Afrontamento.

LEITE, Elvira; MALPIQUE, Manuela; SANTOS, Milice Ribeiro (1990). *Trabalho de Projecto – 2. Leituras Comentadas*. Coleção Ser Professor. Porto: Edições Afrontamento.

LESSARD-HÉBERT, Michelle (1996). *Pesquisa em educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

LIMA, Jorge M. Ávila (1996). O Papel de professor nas Sociedades Contemporâneas. In *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 6, 47-72.

LOUREIRO, Manuel Joaquim (1998). A Escola como Comunidade na Prevenção da Unicidade Cultural. In Manuel Ferreira Patrício (org.) (2002). *Globalização e Diversidade – A Escola Cultural, Uma Resposta*, 385-389. Porto: Porto Editora.

MACHADO, Fernando Luís (1993). Etnicidade em Portugal: o grau zero de politização. In *Emigração/Imigração em Portugal, Actas do Colóquio Internacional de emigração e Imigração em Portugal (séc. XIX-XX)*, 407-414. Lisboa: Editorial Fragmentos.

MACHADO, Fernando Luís (1997). Contornos e especificidades da imigração em Portugal. In *Sociologia – Problemas e práticas*, n.º 24, 9-44.

MARINÁNGELI, Alicia (directora) (2006). *Professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, n.º 9*. Lisboa: Editorial EDIBA.

MARINÁNGELI, Alicia (directora) (2006). *Professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, Figuras 1*. Lisboa: Editorial EDIBA.

MARQUES, Maria Emília Ricardo (2003). *Português, Língua Segunda*. Lisboa: Universidade Aberta.

MARQUES, Ramiro (1999). Currículo nacional, educação intercultural e autonomia curricular. In Ramiro Marques; Maria do Céu Roldão (org.). *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico*. Reflexão Participada. Coleção CIDINE, n.º 8, 63-82. Porto: Porto Editora.

MARTINS, Ernesto Candeias (1998). Desigualdade e Identidade no Discurso da Diversidade. A Educação Intercultural como uma Pedagogia de “Baixa Densidade”. In Manuel Ferreira Patrício (org.) (2002), *Globalização e Diversidade – A Escola Cultural, Uma Resposta*, 175-190. Porto: Porto Editora.

MATEUS, Maria Helena Mira (coord.) (2001). *Mais Línguas, Mais Europa – Celebrar a diversidade linguística e cultural da Europa*. Lisboa, Edições Colibri.

MEDEIROS, Teresa, MARTINS, Carlos (1998). O Jogo na Aprendizagem: Um Projecto de Prática Pedagógica na Formação Inicial de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. In Manuel Ferreira Patrício (org.) (2002). *Globalização e Diversidade – A Escola Cultural, Uma Resposta*, 287-297. Porto: Porto Editora.

MIRANDA, Sandra Filipa Bizarro Soares Rebelo da Rocha (2001). *Educação Multicultural e Formação de Professores*. Dissertação de mestrado sob orientação de Prof. Dr. Félix Neto. Porto: Universidade Aberta.

MIRANDA, Filipa Bizarro (2004). *Educação Intercultural e Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

M.E.M. (21 de Outubro de 1996). *Documento sobre a formação realizada no Movimento da Escola Moderna Portuguesa*. Lisboa.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Decreto-Lei n.º 219/97 de 20 de Agosto, Diário da República – I Série – A*.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, Diário da República – I Série – A*.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2006). *Despacho Normativo n.º 7/2006 de 6 de Fevereiro, Diário da República – I Série – B*.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – DIRECÇÃO GERAL DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO (1990). *Ensino Básico – Programa do 1.º Ciclo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – DIRECÇÃO GERAL DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO (1992). *Pedagogia Intercultural – Professor 1.º Ciclo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – DIRECÇÃO GERAL DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO (1992). *Materiais de Apoio Aos Novos Programas – Leitura e Escrita 2.º Ano – 1.º Ciclo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – DIRECÇÃO GERAL DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO; SECRETARIADO COORDENADOR DOS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO MULTICULTURAL (1992). *Guião Orientador da Elaboração de Projectos Interculturais – Ensino Básico*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIADO COORDENADOR DOS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO MULTICULTURAL (1993). *Escola e Sociedade Multicultural*. Coleção Educação Intercultural, n.º 1. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

SECRETARIADO COORDENADOR DOS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO MULTICULTURAL (org.) (1996). *Educação para a tolerância: Actas da Conferência*. Coleção Educação Intercultural, n.º 5. Lisboa: Secretariado dos Programas de Educação Multicultural – Ministério da Educação.

NETO, Félix; BARROS, José; BARROS, António (1991). Sentido de eficácia do professor. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXV, n.º 2, 69-85.

NETO, Félix (1997). *Estudos de Psicologia Intercultural – Nós e Outros*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Junta Nacional de Investigação Científica.

NETO, Félix (2002). *Psicologia Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.

NETO, Félix; SOARES, Rui; JOAQUIM, Teresa; PINTO, Teresa (org.) (1997). *Igualdade de Oportunidades e Educação – Formação de Docentes*. Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais. Lisboa: Universidade Aberta.

NOGUEIRA, António Inácio Correia; RODRIGUES, Carlos Manuel Santos Assunção; FERREIRA, Joaquim de Sousa Morais (1990). *Formação Contínua de Professores. Um estudo. Um roteiro*. Coimbra: Livraria Almedina.

PACHECO, José (17 de Novembro de 2000), *Seminário ALFA “A Reorganização Curricular em Debate”*. Maia: Auditório do Instituto Superior da Maia.

PACHECO, José (9 e 10 de Junho de 2001). *Fórum “Pensar, gerir e avaliar o currículo”*. Santa Maria da Feira: Centro de Área Educativa Entre Douro e Vouga.

PAES, Isabel (1992). Migrações e Multiculturalidade. In Ministério da Educação; Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (1993), *Escola e Sociedade Multicultural*. Coleção Educação Intercultural, n.º 1, 75-90. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

PAES, Isabel Sasseti (1993). Crianças de Imigrantes em Portugal. Oportunidades. In *Estruturas Sociais e Desenvolvimento, Actas do II Congresso Português de Sociologia*, vol. I, 296-316. Lisboa: Edições Fragmentos.

PAPASTERGIADIS, Nikos (2000). Globalization and Migration. In Nikos Papastergiadis, *The Turbulence of Migration: Globalization, Deterritorialization and Hybridity*, 76-99. Cambridge: Malden, MA, Polity Press.

PARASKEVA, João (org.) (2006). *Currículo e Multiculturalismo*. Magualde: Edições Pedagogo, Lda.

PATRÍCIO, Manuel Ferreira (org.) (2002). *Globalização e Diversidade – A Escola Cultural, Uma Resposta*. Porto: Porto Editora.

PEIXOTO, João (1993). Migrações e Mobilidade: as novas formas da emigração portuguesa a partir de 1980. In Maria Beatriz N. Silva, et al, *Emigração/Imigração em Portugal: Actas do Colóquio Internacional sobre Emigração e imigração em Portugal (séc. XIX-XX)*, 278-307. Algés: Editorial Fragmentos.

PEREIRA, Anabela (2004). *Educação Multicultural – Teorias e Práticas*. Porto: Asa Editores.

PEREIRA, Miriam Halpern (1990). Algumas observações complementares sobre a política de emigração Portuguesa. In *Análise Social*, vol. XXV (108-109), 735-739.

PERES, Américo Nunes (2000). *Educação Intercultural: Utopia ou realidade? – Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola (Genebra e Chaves)*. Porto: Profedições.

PEROTTI, Antonio (1997). *Apologia do Intercultural*. Coleção Educação Intercultural, n.º 7. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Intercultural – Ministério da Educação.

PERPÉTUO, Augusto Cunha (1997). *Educação intercultural em Portugal – concepções/percepções e expectativas*. Dissertação de mestrado sob orientação de Prof. Dr. Félix Neto. Porto: Universidade Aberta.

PESTANA, Maria Helena; GAGEIRO, João Nunes (1998). *Análise de dados para ciências sociais – A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

PINTO, Maria da Conceição (1998). A Problemática da Criança de Rua em Lisboa e no Rio de Janeiro. In Manuel Ferreira Patrício (org.) (2002), *Globalização e Diversidade – A Escola Cultural, Uma Resposta*, 243-252. Porto: Porto Editora.

PINTO, Paulo Feytor; FÉLIX, Noémia; CUNHA, Isabel Maria (2003). *Competências Essenciais no Ensino Básico – Visões multidisciplinares*. Cadernos do CRIAP, n.º 23. Porto: Asa Editores.

PINTO, Vítor Feytor (1992). Palavras de Abertura do Seminário Escola e Sociedade Multicultural. In Ministério da Educação; Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (1993), *Escola e Sociedade Multicultural*, Coleção Educação Intercultural, n.º 1, 9-14. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

PINTO, Vítor Feytor (director) (1994). *Diálogo Entreculturas*. N.º 9, Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

PINTO, Vítor Feytor (director) (1994). *Diálogo Entreculturas*. N.º 10, Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

PINTO, Vítor Feytor (director) (1996). *Diálogo Entreculturas*. N.º 16, Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

PINTO, Vítor Feytor (director) (1996). *Diálogo Entreculturas*. N.º 17, Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

PINTO, Vítor Feytor (director) (1996). *Diálogo Entreculturas*. N.º 18, Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

PINTO, Vítor Feytor (director) (1996). *Diálogo Entreculturas*. N.º 19, Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

PINTO, Vítor Feytor (director) (1997). *Diálogo Entreculturas*. N.º 20, Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

PINTO, Vítor Feytor (director) (1997). *Diálogo Entreculturas*. N.º 21, Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

QUINTAS, Maria Paula de Barros Santos Teixeira (1998). *A escola como comunidade sócio-educativa – Contributo para a educação intercultural*. Dissertação de mestrado sob orientação de Prof. Dr.ª. Maria Natália Ramos. Porto: Universidade Aberta.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

RAMOS, Maria da Conceição Pereira (2003a). Dinâmicas e Estratégias Socioeconómicas relativas à emigração portuguesa. In J. Alves et al., *Porto de partida. Porto de chegada. A emigração portuguesa*, 57-78. Lisboa: Ed. Âncora.

RAMOS, Maria da Conceição Pereira (2003b). *Acção Social na Área do Emprego e da Formação Profissional*. Lisboa: Universidade Aberta.

RAMOS, Natália (2001). Comunicação, cultura e interculturalidade: para uma comunicação intercultural. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 35, n.º 2, 155-178.

RAMOS, Natália (2003). Etnoteorias do desenvolvimento e educação da criança, uma perspectiva intercultural e preventiva". In C. Pires et al. Leiria (coord.), *Psicologia, Sociedade & Bem-Estar*, 161-177. Leiria: Ed. Diferença.

RAMOS, Natália (2004). Adaptação, saúde e doença em contexto migratório e intercultural. In *Psicologia Clínica e da Saúde*, 233-304. Lisboa: Universidade

REIJA, Beatriz Aguilera; LARA, Juan Gómez; PARDO, Mar Morollón; ABAD, Juan de Vicente (2005). *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. 5.ª edição. Madrid: Editorial Popular.

REX, John (1988). *Raça e Etnia*. Lisboa: Editorial Estampa.

ROCHA-TRINDADE, Maria Beatriz (s.d.). Sensibilização Comunitária numa óptica de interculturalismo em meio de forte emigração. In *Nação e Defesa*. Instituto da Defesa Nacional.

ROCHA-TRINDADE, Maria Beatriz (1992). Migrações e Multiculturalismo. In Ministério da Educação; Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (1993), *Escola e Sociedade Multicultural*, Coleção Educação Intercultural, n.º 1, 65-73. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

ROCHA-TRINDADE, Maria Beatriz; MENDES, Maria Luísa Sobral (1993a). Portugal: a Profile of Intercultural Education. In *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 4, n.º 2. Trentham Books Ltd.

ROCHA-TRINDADE, Maria Beatriz; MENDES, Maria Luísa Sobral (1993b). Minorias. Polissemia do conceito e diversidade de manifestações. In *Emigração/Imigração em Portugal, Actas do Colóquio Internacional de emigração e Imigração em Portugal (séc. XIX-XX)*, 422-433. Lisboa: Editorial Fragmentos.

ROCHA-TRINDADE, Maria Beatriz (1993c). Perspectivas sociológicas da interculturalidade. In *Análise Social*, vol. XXXVIII (123-124), 869-878.

ROCHA-TRINDADE, Maria Beatriz et al. (1995). *Sociologia das Migrações*. Lisboa: Universidade Aberta.

ROCHA-TRINDADE, Maria Beatriz; MENDES, Maria Luísa; ALBUQUERQUE, Rosana (1997). Educação Multi/Intercultural. In Natália Alves et al, *Escola e Comunidade Local*, Coleção Temas de Investigação 5, 63-76. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional – Ministério da Educação.

ROCHA-TRINDADE, Maria Beatriz (2001). Perspectivas actuais das migrações em Portugal. In *Actas do Colóquio Europeu – Mobilidade interna e migrações intraeuropeias na Península Ibérica*, 147-170. Santiago de Compostela.

RODRIGUES, David (org.) (2001). *Educação e Diferença – Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

RODRIGUES, Maria de Lurdes da Silva (2001). *Olhar a diferença sem indiferença. Sentidos da formação contínua de professores face à diversidade cultural – Estudo de um caso*. Dissertação de mestrado sob orientação de Prof. Dr.ª Carlinda Leite. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto.

RODRIGUES, Maria Isabel da Cruz (2001). *Diversidade Étnica, Atitudes dos Professores e Formação Contínua*. Dissertação de mestrado sob orientação de Prof. Dr.ª Manuela Malheiro Ferreira. Lisboa: Universidade Aberta.

ROJO, Luísa Martín (2003). Escola e diversidade linguística: o direito à diferença. In Carlos Lomas (org.), *O valor das palavras (I) Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições Asa.

ROLDÃO, Maria do Céu, et al. (2000). *Avaliação do impacto da formação: um estudo dos centros de formação da Lezíria e Médio Tejo, 1993 a 1998*. Santarém: Edições Colibri.

ROSA, Joaquim Coelho (1993). Sucesso Escolar. Medidas com sucesso ou esforços inúteis. In *Educação em Debate*, 113-136. Universidade Católica Portuguesa.

ROVISCO, Maria Luís (2000). Onde começa a diferença? Apontamentos sobre minorias étnicas e diferença cultural nas sociedades contemporâneas. In José Luís Garcia (org.), *Portugal Migrante – Emigrantes e Imigrados, dois estudos introdutórios*, 65-73. Oeiras: Celta Editora.

RUIZ, Maria de Fátima de Paiva (1995). *Solidão, satisfação com a vida e outros aspectos sócio-psicológicos em jovens de origem migrante frequentando o sistema de ensino português*. Dissertação de mestrado sob orientação Prof. Dr. Félix Neto. Porto: Universidade Aberta.

SÁ, Luzia Lopes Zenha Reis (2001). *Pedagogia Diferenciada – Uma forma de aprender a aprender*. Cadernos do CRIAP, n.º 19. Porto: Asa Editores.

SANTOMÉ, Jurjo Torres (2006). Desmoralização do Professorado, Reformas Educativas e Democratização do Sistema Educativo. In João Paraskeva (org.), *Currículo e Multiculturalismo*, 95-135. Magualde: Edições Pedagogo, Lda.

SERRÃO, Joel (1971). Emigração. In *Dicionário de História.*, 19-29. Lisboa: Iniciativas Editoriais.

SERRÃO, Joel (1985). Notas sobre a emigração e a mudança social no Portugal contemporâneo. In *Análise Social*, n.º 87-88-89, 995-1004.

SILVA, Maria João Almeida (2001). *Da diversidade de formação à formação para a diversidade – Análise de casos de formação contínua*. Dissertação de mestrado sob orientação de Prof. Dr.ª Carlinda Leite. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade do Porto.

SIMÕES, Cristina et al. (1992). *A Comunidade Africana em Portugal*. Colecção Actas & Colóquios. S.l.: Edições Colibri.

SOARES, António et al. (2006). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional, Documento Orientador*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

SOARES, Luísa Ducla (1986). *O meio galo*. Colecção ASA Juvenil, n.º 11, Ilse Losa (coord.), 2.ª edição, 21-25. Porto: Edições Asa.

SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (1991). *Ciências da Educação em Portugal – Situação actual e perspectivas*. Porto: Edições Afrontamento.

SOUSA, Jesus Maria (1998). O Papel do Professor Face à Tensão Entre Globalização e Diversidade. In Manuel Ferreira Patrício (org.) (2002). *Globalização e Diversidade – A Escola Cultural, Uma Resposta*, 307-310. Porto: Porto Editora.

SOUSA, Maria do Rosário; NETO, Félix (2003). *A educação intercultural através da música – Contributos para a redução do preconceito*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro, Lda..

SOUTA, Luís (1991). A Educação Multicultural. In *Inovação*, vol. 4, n.º 2 e 3, 45-52. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

SOUTA, Luís (1997). *Multiculturalidade & Educação*. Porto: Profedições

SOUTA, Luís (27 de Maio de 2006). Multiculturalidade: Desafios para a Educação. In *V Jornadas de Educação “Da escola que temos à escola que queremos”*. Santa Maria da Feira: Câmara Municipal de Santa Maria da Feira.

STOER, Stephen R.; STOLEROFF, Alan; CORREIA, José Alberto (1990). O Novo Vocacionalismo em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Aculturação. In *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 29, 11-53.

STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luíza; CORREIA, José Alberto (orgs.) (2001). *Transnacionalização da Educação: Da Crise da Educação à “Educação” da Crise*. Porto: Edições Afrontamento.

STOER, Stephen R.(2001). Desocultando o voo das andorinhas: Educação inter/multicultural crítica como movimento social. In Stephen R. Stoer; Luíza Cortesão; José Alberto Correia (orgs.), *Transnacionalização da Educação: Da Crise da Educação à “Educação” da Crise*, 245-275. Porto: Edições Afrontamento.

STUBBS, Michael (1987). *Linguagem, Escolas e Aulas*. Lisboa: Livros Horizonte.

TAVARES, Manuel Viegas (1998). *O Insucesso Escolar e as Minorias Étnicas em Portugal – Uma abordagem antropológica da educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

UNESCO (1995). *Tolerância: limiar da paz – Manual educativo para utilização das comunidades e das escolas*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

VALA, Jorge, BRITO, Rodrigo, LOPES, Diniz (1999). *Expressões dos racismos em Portugal – perspectivas psicossociológicas*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.

VALENTIM, Joaquim Pires (1997). *Escola, Igualdade e Diferença*. Porto: Campo das Letras – Editores, S.A..

VENTURA, Maria Filomena da Silva (2001). *Atitudes do professor perante o aluno oriundo dos PALOP*. Dissertação de mestrado sob orientação de Prof. Dr. Félix Neto. Porto: Universidade Aberta.

VENTURA, Filomena; NETO, Félix (2001). Atitudes do professor, instrutor e treinador, perante o aluno oriundo dos PALOP. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 35, n.º 3, 183-205.

VENTURA, Filomena; NETO, Félix (2004). Dimensões da Significação Afetiva do Professor Perante o Aluno Oriundo dos PALOP. In *Psychologica*, n.º 37, 203-215.

VIEIRA, Ricardo (1995). Mentalidades, Escola e Pedagogia Intercultural. In *Educação, Sociedades & Culturas*, n.º 4, 127-147.

VIRGÍLIO, Abel Simões (2000). *As atitudes dos parceiros educativos face aos grupos étnicos minoritários*. Dissertação de mestrado sob orientação de Prof. Doutora Maria Manuela Malheiro Ferreira. Lisboa: Universidade Aberta.

WIEVIORKA, Michel (1999). Será que o Multiculturalismo é a resposta?. In *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 12, 7-46. Porto: Edições Afrontamento.

WINITZKY, Nancy (1997). Salas de Aula Multiculturais e de ensino Integrado. In Richard Arends I. (coord), *Aprender a Ensinar*, 141-183. Lisboa: Mc Graw-Hill.

WOOLFOLK, Anita E. (2000). *Psicologia da Educação*. 7.ª edição. Porto Alegre: Brasil.

WYMAN, Sarah LaBrec (2000). *Como Responder à Diversidade Cultural dos Alunos*. Colecção CRIAP, n.º 14. Porto: Edições Asa.

ZEICHNER, Kenneth M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

Internet

<http://www.sef.pt/estatisticas.htm>

(SERVIÇO DE ESTRANGEIROS E FRONTEIRAS. *Evolução Global do Fluxo de Imigração em Portugal – 1981 a 2004.*) – Acesso em 01/05/2006.

http://www.sef.pt/estatisticas/por_sexo_04_new.pdf

(SERVIÇO DE ESTRANGEIROS E FRONTEIRAS (Processado em 05/08/2005). *População Estrangeira Residente em Portugal, por nacionalidade segundo o sexo – Dados provisórios de 2004.*) – Acesso em 01/05/2006.

http://www.sef.pt/estatisticas/por_distritos_04_new.pdf

(SERVIÇO DE ESTRANGEIROS E FRONTEIRAS (Processado em 05/08/2005). *População Estrangeira Residente em Portugal, por nacionalidade segundo o distrito de residência – Dados provisórios de 2004.*) – Acesso em 01/05/2006.

http://www.sef.pt/estatisticas/autorizacao_permanencia_04.pdf

(SERVIÇO DE ESTRANGEIROS E FRONTEIRAS. *Autorizações de Permanência Concedidas 2001-2004.*) – Acesso em 01/05/2006.

http://www.giase.min-edu.pt/upload/docs/GNC_01_04.pdf

(GIASE – GABINETE DE INFORMAÇÃO E AVALIAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Alunos Matriculados por Grupo Cultural/Nacionalidade 00/01 – 03/04.*) – Acesso em 01/05/2006.

http://www.deb.min-edu.pt/DEB/projectos/educacao_intercultural.asp

(MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. *Projecto de Educação Intercultural.*)

http://www.deb.min-edu.pt/DEB/noticias_destaquas/atlas_diversidade.asp

(MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. *Projecto Atlas da Diversidade.*)

http://www.deb.min-edu.pt/fichdown/caracterizacao_nacional_2002_lp2.pdf

(MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (Janeiro de 2003). *Caracterização nacional dos Alunos com Língua Portuguesa como Língua Não Materna.*)

<http://www.salvador.edu.ar/publicaciones/ideas/i/13.pdf>

(BUOGO, Ana Lúcio. *Bidialetalismo e estigmatização linguística.*)

<http://www.pedroarrupe.com.br/artigos/oral.htm>

(RAMAL, Andrea Cecilia (1998), *Linguagem oral: usos e formas – uma abordagem a partir da educação de jovens e adultos.* Brasília: *Boletim do MEC/TVE-Brasil – Educação de jovens e adultos*, 8-27)

<http://www.acime.gov.pt>

(ACIME – Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas)

<http://www.oi.acime.gov.pt>

(Observatório da Imigração do ACIME – Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas)

<http://www.oi.acime.gov.pt/docs/rm/multiculturalismo.pdf>

(MARQUES, Rui M. P. (2003). *Políticas de gestão da diversidade étnico-cultural – Da assimilação ao multiculturalismo*. Observatório da Imigração.)

<http://www.acime.gov.pt/modules.php?name=News&file=article&sid=415>

(Câmara Municipal de Santa Maria da Feira promove Semana Cultural dos Países de Leste).

<http://www.oi.acime.gov.pt/docs/pdf/estudoOldemografia.pdf>

(ROSA, Maria João Valente; SEABRA, Hugo; SANTOS, Tiago (2003). *Contributos dos “Imigrantes” na demografia Portuguesa – O papel das populações de nacionalidade estrangeira*.)

<http://margarida-belchior.planetaclix.pt/mem.htm>

(BELCHIOR, Margarida. *O Movimento da Escola Moderna em Portugal*.)

<http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev16/dias.htm>

(DIAS, Tatiane Lebre. *Socialização, Formação e Linguagem: Uma compreensão da prática pedagógica do professor*.)

<http://students.fct.unl.pt/~srm12755/did2/mem/mem.htm>

(MARRECO, Sara Raquel Ribeiro. *Movimento Escola Moderna*)

<http://www.presidencia-republica.pt/pt/biblioteca/outros/educacao/9.html>

(NIZA, Sérgio, 1998a – Uma Escola para a Democracia – Movimento da Escola Moderna)

<http://www.rvj.pt/ensino/em-artigo13.pdf>

(PEÇAS, Américo. *Uma Escola acolhedora, Uma Educação Inclusiva*.)

<http://www.malhatlantica.pt/ecae-cm/fins.htm#indice>

(SANTOS, Carlos Alberto. *Uma abordagem sociológica de um facto escolar os fins e os meios*.)

<http://www.centrorefeducacional.com.br/freinet.html>

(ZACHARIAS, Vera Lúcia Camara F. (actualizado em Junho de 2004). *Freinet*.)

http://www.recanto.com/escola/escola_pedagogia.htm

(Escola Recanto é a sede do Movimento de Escola Moderna do Nordeste – Brasil)

<http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/BI-1-2-2004.pdf>

(MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *IGE Informação*. Ano 5 – n.º 1 – 2, Janeiro – Fevereiro 2004)

<http://www.multiculturas.com>
(Centro de Estudos Multiculturais).

<http://www.unesco.web.pt/>
(UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization).

<http://www.gaeri.min-edu.pt/cmocde.htm>
(Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais – Programas da OCDE no domínio do ensino).

http://www.gaeri.min-edu.pt/cmocde_actividades.htm
(Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais – Actividades OCDE no domínio do ensino).

http://www.gaeri.min-edu.pt/unesco_eductod.htm
(Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais – Projecto Educação para Todos da UNESCO)

<http://www.dgidc.min-edu.pt/inovbasic/biblioteca/emacs02/direitos-humanos-guia.doc>
(Materiais de Apoio ao Currícul., Direitos Humanos: Guia anotado de recursos, Editores CCPES, DEB, DES, IIE) – Acesso em 7/11/2006.

ANEXO I – Inquérito por questionário

QUESTIONÁRIO

Este questionário insere-se num projecto de investigação desenvolvido no âmbito do Mestrado em Relações Interculturais, na Universidade Aberta.

Pretendemos proceder a um levantamento das opiniões dos professores do 1.º ciclo acerca da necessidade de formação em educação intercultural e perceber como a escola contribui para a integração de alunos de diferentes grupos étnico-culturais.

Solicitamos que preencha o presente questionário, com a máxima sinceridade, pois a sua cooperação é muito importante para um conhecimento amplo e rigoroso da realidade.

Não há respostas certas nem erradas, dado que todas as opiniões são válidas desde que reflectam a sua forma de pensar e agir. O anonimato das suas respostas será garantido e as informações recolhidas serão unicamente utilizadas para o estudo referenciado.

Agradecemos, desde já, a sua colaboração.

Catarina Rocha

PARTE I - IDENTIFICAÇÃO – DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

1 – Sexo:

Masculino Feminino

2 – Idade (referente a 31/12/2005): _____ anos.

3 – Nacionalidade:

Portuguesa.....
Outra. Qual? _____

4 – Viveu no estrangeiro?

Sim Durante _____ anos.
Não

5– Habilitações académicas:

Bacharelato.....
Licenciatura.....
Curso de especialização.....
Mestrado.....
Doutoramento.....
Outra. Qual? _____

6 – Situação profissional:

PQE (Professor do Quadro de Escola).....
PQZP (Professor do Quadro de Zona Pedagógica).....
PC (Professor Contratado).....

7 – Tempo de serviço (referente a 31/08/2005, em anos completos): _____ anos.

8 – Cargos/Funções em desempenho no presente ano lectivo:

Coordenador de Estabelecimento.....
Coordenador de Conselho de Docentes.....
Coordenador de Ano.....
Assessoria do Conselho Executivo.....
Orientador de Estágio/ Professor Cooperante.....
Membro da Assembleia.....
Outro. Qual? _____

PARTE II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR

As questões apresentadas nesta segunda parte referem-se à escola em que exerce funções docentes no presente ano lectivo.

1 – Na escola existem alunos de diferentes grupos étnico-culturais?

Sim Não (Avance para a questão 5)

2 – Número de alunos de diferentes grupos étnico-culturais que frequentam a escola:

Africanos.....
Asiáticos.....
Brasileiros.....

Países de Leste.....

Ciganos.....

Outro. Qual? _____

Não sei.....

3 – Os alunos de diferentes grupos étnico-culturais usufruem de apoio de técnicos especializados na escola?

Sim Em que domínio(s)? _____

Não

4 – Os pais dos discentes de grupos “minoritários” participam nas actividades promovidas pela escola?

Sim

Não Refira o motivo _____

5 – O Projecto Educativo de Escola/Agrupamento atende aos alunos de diferentes grupos étnico-culturais e sugere estratégias para trabalhar com estas crianças?

Sim Indique uma estratégia definida _____

Não

Não sei

6 – A escola está a desenvolver um projecto de carácter inter/multicultural?

Sim Indique o tema do projecto _____

Não

7 – O estabelecimento de ensino tem biblioteca escolar?

Sim Não (Avance para a Parte III)

8 – A biblioteca da escola tem bibliografia sobre diferentes culturas?

Sim <input type="checkbox"/> (De que tipo?)	Contos infantis.....	
	Enciclopédias.....	
	Livros sobre costumes e tradições de diferentes povos.....	
	Livros ilustrados representativos de outras culturas.....	
	Livros de jogos tradicionais de outros países.....	
	Material audiovisual.....	
	Revistas/jornais de outros países.....	
Não <input type="checkbox"/> (Porquê?)	Outra. Qual? _____	
	Falta de verba.....	
	Desinteresse pela temática.....	
	Outra. Qual? _____	

PARTE III – PRÁTICA DOCENTE

Indique a importância que atribui, a cada um dos itens, na definição do que considera ser um bom professor. Para cada um dos itens, utilize a escala:

	Em total desacordo	Em desacordo	Nem de concordo nem em desacordo	Concordo	Concordo plenamente	
	1	2	3	4	5	
	Em total desacordo	Em desacordo	Nem de concordo nem em desacordo	Concordo	Concordo plenamente	
1.	Instruir o aluno numa área do conhecimento	1	2	3	4	5
2.	Contribuir para a formação pessoal do aluno	1	2	3	4	5
3.	Saber manter o respeito e a disciplina	1	2	3	4	5
4.	Incentivar a autonomia	1	2	3	4	5
5.	Ter método bom de ensino	1	2	3	4	5
6.	Promover criatividade / originalidade / imaginação	1	2	3	4	5
7.	Revelar imparcialidade / sentido de justiça	1	2	3	4	5
8.	Saber dialogar	1	2	3	4	5

		Em total desacordo	Em desacordo	Nem de acordo nem em desacordo	Concordo	Concordo plenamente
9.	Ter muitos anos de experiência	1	2	3	4	5
10.	Ser exigente	1	2	3	4	5
11.	Saber ensinar / competência	1	2	3	4	5
12.	Reconhecer a diferença	1	2	3	4	5
13.	Desenvolver uma perspectiva pluralista de cultura	1	2	3	4	5
14.	Incrementar o respeito mútuo das culturas, na sala de aula	1	2	3	4	5
15.	Reforçar a competência cultural do aluno	1	2	3	4	5

PARTE IV – DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTURAL NA ESCOLA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

1 – Indique a(s) modalidade(s) de formação que costuma frequentar:

- Curso de formação.....
- Oficina de formação.....
- Círculo de estudos.....
- Projecto.....
- Estágio.....
- Seminário e acção de curta duração.....
- Nenhuma.....

2 – Refira as três principais motivações para a escolha de uma acção de formação:

- Actualização científico-pedagógica.....
- Obtenção de créditos para progressão na carreira.....
- Enriquecimento pessoal.....
- Local de realização.....
- Calendarização.....
- Conhecimento prévio do formador.....
- Proposta do agrupamento em que exerce funções docentes.....
- Valorização profissional.....
- Relevância da temática.....
- Outra. Qual?

3 – Identifique quais as áreas de formação que frequentou:

- Área de Ciências da Especialidade.....
- Área de Ciências da Educação.....
- Área de Prática e Investigação Pedagógica e Didáctica.....
- Área de Formação Pessoal e Deontológica.....

4 – Assinale três áreas da sua preferência:

- Expressões (Físico-Motora/Musical/Dramática/Plástica).....
- Didácticas específicas (Língua Portuguesa, Matemática...).....
- Áreas curriculares não disciplinares (Formação Cívica, Estudo Acompanhado e Projecto)...
- Administração Educacional.....
- Educação Especial.....
- Tecnologia e Comunicação Educativa.....
- Concepção e organização de Projectos (Educativo, Curricular de Escola e de Turma ...)....
- Pedagogia Experimental.....
- Relação Pedagógica.....
- Organização de Bibliotecas Escolares.....
- Educação Inter/multicultural.....
- Ética Profissional.....
- Educação Ambiental.....
- Outra. Qual?

5 - Identifique o Centro de Formação a que pertence a escola/agrupamento:

Centro de Formação _____

6 – A escola/agrupamento propõe temas de formação ao Centro de Formação?

Sim Não

7 – Considera que o Centro de Formação se baseia nas propostas das escolas/agrupamentos da sua área geográfica para elaborar o Plano de Formação?

Sim Não

8 – O Centro de Formação tem no plano de formação vigente acções relativas à interculturalidade?

Sim Não

9 – Beneficiou de formação no âmbito da educação intercultural?

Sim <input type="checkbox"/> (De que tipo?)	Formação inicial.....		
	Formação contínua	Acção de Formação.....	
		Curso de especialização.....	
		Mestrado.....	
		Doutoramento.....	
	Outra. Qual?		
Não <input type="checkbox"/> (Porquê?)	Desconhecimento de acções de formação nesta área.....		
	Desinteresse pela temática.....		
	As acções e actividades de formação são teóricas e pouco elucidativas.....		
	Falta de tempo e disponibilidade.....		
	Outra. Qual?		

10 – Está interessado(a) em frequentar acções de formação contínua na área da interculturalidade?

Sim Não

11 – Como avalia a sua formação em educação intercultural?

Insuficiente	Suficiente	Boa	Muito Boa

12 – Indique o(s) Centro(s) de Formação em que tem realizado formação contínua?

Centro de Formação da área geográfica da sua escola.....

Centro de Formação da área geográfica da sua residência.....

Centro de Formação Profissional do Sindicato.....

Outro. Qual?

PARTE V – POSICIONAMENTO FACE À DIVERSIDADE E À FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO INTERCULTURAL


Tendo em conta o seu grau de concordância com os enunciados que a seguir se colocam, assinale apenas a opção que melhor reflecte a sua opinião.

Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

		Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1.	As acções de formação contribuem para desenvolver conhecimentos científicos e pedagógico-didáticos.	1	2	3	4	5
2.	Os cursos de formação inicial de professores têm informação insuficiente ao nível teórico e proporcionam reduzida experiência ao nível prático em educação intercultural.	1	2	3	4	5
3.	É necessário fomentar o reconhecimento de outras culturas na escola.	1	2	3	4	5
4.	Em turmas com diversidade étnico-cultural há dificuldades de interacção entre as crianças.	1	2	3	4	5
5.	Turmas homogéneas têm melhor aproveitamento escolar.	1	2	3	4	5
6.	O professor deve organizar e planificar as actividades, bem como seleccionar e conceber materiais pedagógicos tendo em conta a diversidade cultural.	1	2	3	4	5

		Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
7.	Nas acções de formação deve-se divulgar e explorar materiais didácticos e dinamizar a troca de experiências e saberes entre docentes.	1	2	3	4	5
8.	As escolas contam com técnicos especializados para apoiar crianças de grupos minoritários.	1	2	3	4	5
9.	Alunos de diferentes grupos étnico-culturais devem beneficiar de práticas de ensino e de avaliação diferenciadas.	1	2	3	4	5
10.	Os resultados da aprendizagem dos alunos de grupos “minoritários”, geralmente, são inferiores aos dos colegas de grupos “maioritários”.	1	2	3	4	5
11.	Os alunos de diferentes grupos étnico-culturais estão integrados na escola e contribuem para o enriquecimento da prática pedagógica.	1	2	3	4	5
12.	A presença de crianças de diferentes grupos étnico-culturais prejudica os restantes alunos na aquisição de competências essenciais e na obtenção de bom rendimento escolar.	1	2	3	4	5
13.	Os alunos devem partilhar conhecimentos, valores e experiências relacionados com a sua cultura.	1	2	3	4	5
14.	Os imigrantes e minorias étnicas apresentam taxas de insucesso e desistência escolar preocupantes por não demonstrarem interesse pela vida escolar.	1	2	3	4	5
15.	O professor deve atender à cultura de origem de cada aluno e valorizá-la.	1	2	3	4	5
16.	Os professores estão suficientemente preparados científica e pedagogicamente para trabalharem com crianças de diferentes culturas e nacionalidades.	1	2	3	4	5
17.	Nas acções de formação contínua deve-se divulgar experiências e projectos já desenvolvidos no âmbito da interculturalidade e fomentar o uso de estratégias e actividades relevantes.	1	2	3	4	5
18.	A formação contínua deverá proporcionar o contacto com diferentes culturas.	1	2	3	4	5
19.	A formação de professores em educação intercultural deve ser de carácter teórico.	1	2	3	4	5
20.	As acções de formação contínua, no âmbito da interculturalidade, devem incluir um estágio em escolas frequentadas por alunos de diferentes grupos étnico-culturais.	1	2	3	4	5
21.	Os docentes têm conhecimento de legislação e programas a nível nacional e internacional relativos à interculturalidade.	1	2	3	4	5
22.	Na sociedade portuguesa assiste-se, hoje em dia, a uma mudança de mentalidades e atitudes favoráveis à aceitação da diversidade social, cultural, religiosa, etc.	1	2	3	4	5
23.	O curriculum não tem em conta a diversidade sócio-cultural dos alunos.	1	2	3	4	5
24.	Os discentes de origem cultural diferente do grupo “maioritário” manifestam dificuldades na compreensão e aquisição das competências essenciais devido à língua.	1	2	3	4	5
25.	A escola deverá proporcionar aos alunos imigrantes a aprendizagem da língua materna com o apoio de professores especializados nesta área.	1	2	3	4	5
26.	O professor tem autonomia para proceder a adaptações curriculares para alunos de diferentes grupos étnico-culturais.	1	2	3	4	5
27.	O Projecto Curricular de Turma deve contemplar iniciativas de sensibilização da população escolar para a diversidade e apresentar estratégias e actividades que fomentem a diferenciação pedagógica.	1	2	3	4	5
28.	Os planos de formação dos Centros de Formação de Associação de Escolas contemplam acções relacionadas com a interculturalidade.	1	2	3	4	5
29.	A coexistência de alunos de grupos “maioritários” com discentes de grupos “minoritários”, na sala de aula, é benéfica para ambos.	1	2	3	4	5
30.	Os professores deverão beneficiar de formação inicial e contínua em educação intercultural.	1	2	3	4	5

		Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
31.	É má ideia que pessoas de diferentes etnias casem uma com a outra.	1	2	3	4	5
32.	Os que não são brancos que vivem aqui não devem esforçar-se para ir onde não são desejados.	1	2	3	4	5
33.	Se os empregadores apenas querem contratar certos grupos de pessoas, isso é com eles.	1	2	3	4	5
34.	Fico zangado(a) quando vejo imigrantes recentes na televisão a pedir os mesmos direitos que os portugueses.	1	2	3	4	5
35.	É bom ter pessoas de diferentes grupos étnicos a viver no mesmo país.	1	2	3	4	5
36.	Deveríamos promover a igualdade entre os portugueses independentemente da origem étnica.	1	2	3	4	5
37.	Não me sinto à vontade numa sala cheia de pessoas de culturas diferentes que agem de modo diferente e que falam com um sotaque acentuado.	1	2	3	4	5

 Refira a sua opinião sobre a integração de crianças de diferentes grupos étnico-culturais nas escolas e especifique quais os meios humanos e materiais que considera prioritários para que esta seja um sucesso.

 Já trabalhou com crianças de diferentes grupos étnico-culturais nas escolas?

Não <input type="checkbox"/>	
Sim <input type="checkbox"/>	<p>Refira como decorreu a integração da(s) criança(s).</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Agradecemos, novamente, o empenho com que preencheu este questionário.

**ANEXO II – Actividades desenvolvidas no âmbito do projecto
“Respeitar a diversidade na era da interculturalidade”**



Fotografia 1 – Sensibilização para o dia contra o racismo



Fotografia 2 – Projecto de turma “(Re)conhecer outras culturas em presença na comunidade educativa” - Os Ciganos



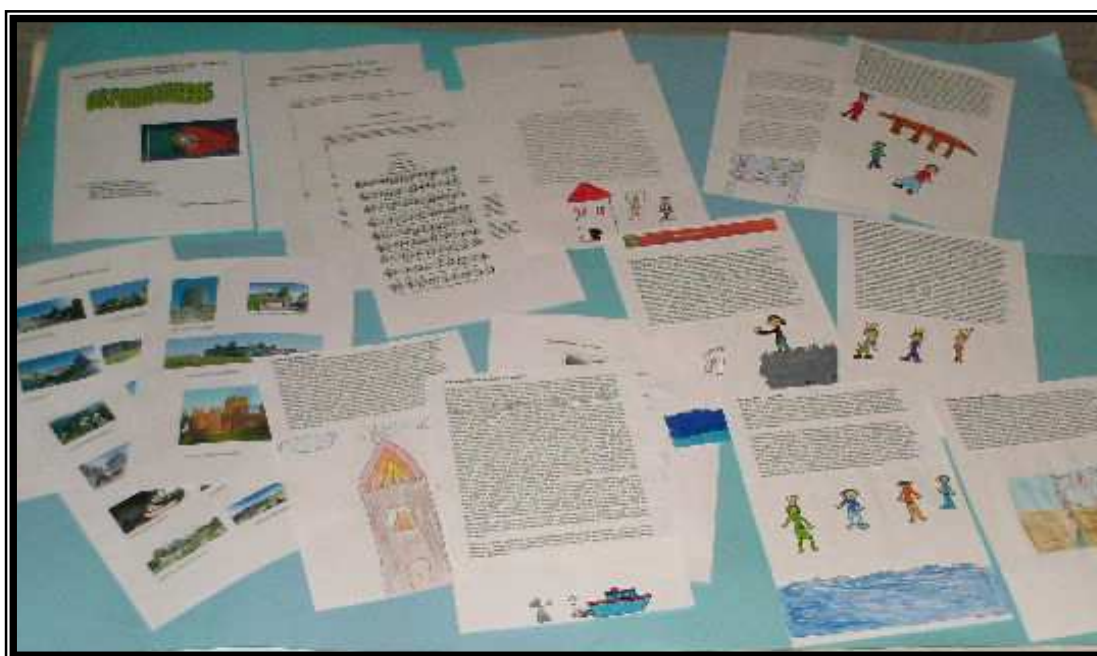
Fotografia 3 – Projecto de turma “(Re)conhecer outras culturas em presença na comunidade educativa” - Os Chineses



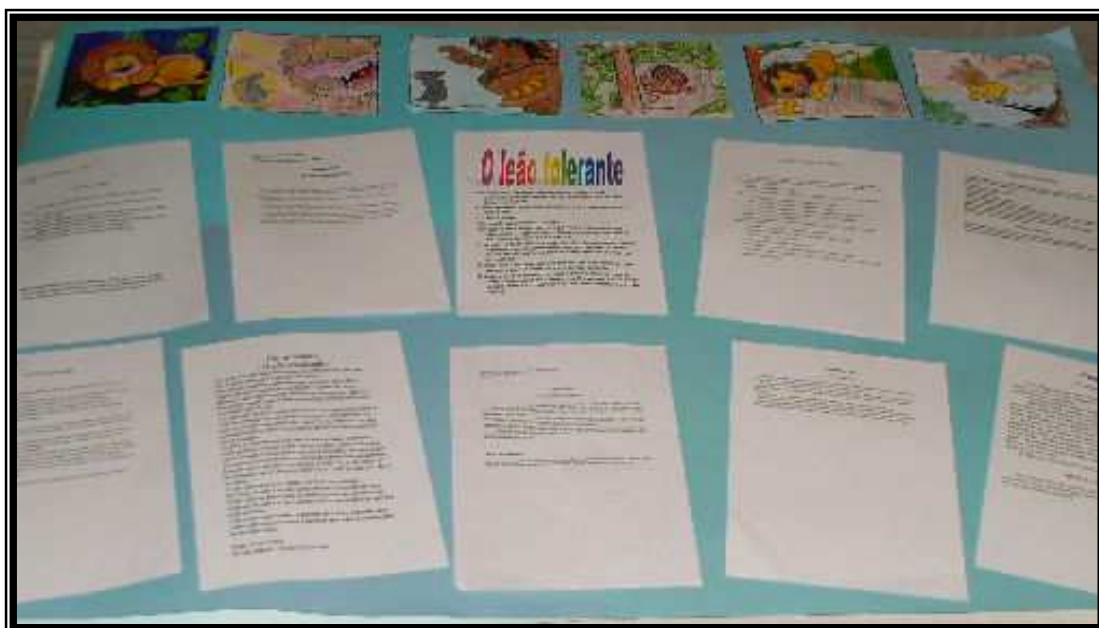
Fotografia 4 – Projecto de turma “(Re)conhecer outras culturas em presença na comunidade educativa” - Os Angolanos



Fotografia 5 – Projecto de turma “(Re)conhecer outras culturas em presença na comunidade educativa” - Os Brasileiros



Fotografia 6 – Projecto de turma “(Re)conhecer outras culturas em presença na comunidade educativa” - Os Portugueses



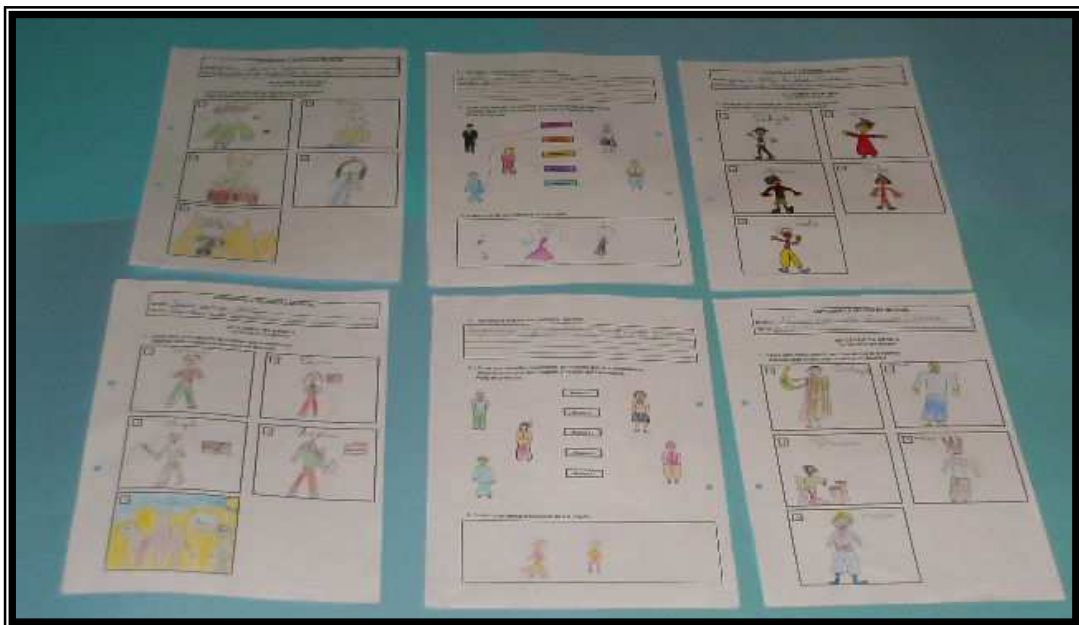
Fotografia 7 – História “O Leão Tolerante”



Fotografia 8 – História “Os Meninos de Todas as Cores”



Fotografia 9 – História “Os Meninos de Todas as Cores”
em banda desenhada



Fotografia 10 – História “Os Meninos de Todas as Cores”
e associação de diferentes músicas



Fotografia 11 – Dramatização da história “Os Meninos de Todas as Cores”



Fotografia 12 – Dramatização da história “Os Meninos de Todas as Cores”



Fotografia 13 – Dramatização da história “Os Meninos de Todas as Cores”



Fotografia 14 – Dramatização da história “Os Meninos de Todas as Cores”

ERRATA

PÁGINA	LINHA DO TEXTO	“ONDE SE LÊ...”	“DEVE-SE LER...”
8	2	“INTRODUÇÃO”	“Introdução”
9	11	“4. Objectivos da investigação”	“3. Objectivos da investigação”
9	12	“5. Questões e Hipóteses de Investigação”	“4. Questões e Hipóteses de Investigação”
21	11	“Tendo”	“Temos”
32	25	“Salazarista”	“salazarista”
34	24	“discriminação”	“discriminação”
43	6	“como”	“com”
74	8	“indiferenciada efectuada a partir de valores fortemente desejáveis sócio-”	“ ”
81	21	“desenvolver a a”	“desenvolver a”
102	11	“apesar e ter”	“apesar de ter”
102	Gráfico 1	“Maculino”	“Masculino”
106	17	“curso de especialização 5,6%”	“curso de especialização”
109	15	“as respostas dos 26,4%”	“as respostas dos 21,6%”
111	5	“docentes questionados”	“docentes questionados responderam negativamente”
115	4	“dado que este”	“dado que estes”
120	10	“em quarto lugar”	“em terceiro lugar”
120	12	“em quinto lugar”	“em quarto lugar”
120	13	“em sexto lugar”	“em quinto lugar”
136	19	“concepção”	“concepção, no que concerne à tolerância,”
138	13	“quer”	“que”
139	1	“A hipótese 12”	“A hipótese 11”
152	8 e 13	“É”	“Ê”
165	25	“este”	“neste”
167	5	“acto de”	“actos de”
169	23	“(7)”	“(6)”
172	5	“escola”	“escolar”
174	10	“discriminar”	“discriminar”
179	26	“discriminações”	“discriminações”
181	3	“da eliminação”	“na eliminação”
182	10	“principal objectivo”	“principais objectivos”
183	23	“factor”	“facto”
183	32	“a hipóteses”	“a hipótese”

