

Universidade Aberta
Mestrado em Relações Interculturais

A disciplina de Educação Visual e
Tecnológica em contexto escolar de
diversidade cultural

Luís Manuel da Silva Queirós

Aluno nº 60977

Orientadora: Prof. Dr.^a Antónia Barreto

Agradecimentos

Este percurso, a construção deste trabalho nem sempre foi pacífica, nem sempre as respostas para as dúvidas que se avolumavam com o progresso da investigação, foram definitivas. Mas como todo o investimento tem de ter uma conclusão, é neste momento que fecho a porta do laboratório antes de me faltar o fôlego. E se ainda encontro em mim ar para respirar, devo-o às pessoas a quem dirijo os meus mais sinceros agradecimentos.

Gostaria de agradecer à Prof. Dr.^a Antónia Barreto o seu entusiasmo contagiante que me tocou profundamente, as suas palavras de encorajamento nos momentos de cansaço e hesitação, e a sua intuição admirável na orientação deste trabalho.

Quero agradecer aos professores entrevistados pela sua disponibilidade e aos órgãos de gestão das escolas seleccionadas pela simpatia com que me receberam e se dispuseram para ajudar no que fosse necessário.

Ao Gabriel e à Victória por serem os filhos mais lindos com que alguma vez poderia sonhar, basta-me pensar neles para encontrar uma energia renovada, o pai agradece.

À Maria por me “aturar”, pela força, por acreditar em mim e por tornar possível uma família feliz.

Aos alunos de todas as proveniências... sem eles nada disto faria sentido.

Resumo

O estudo realizado enquadrado-se na área disciplinar de Educação Visual e Tecnológica, leccionada no 2º ciclo do ensino básico e a sua relação programática com a diversidade cultural, ou seja, como pode abranger no seu currículo questões relativas à diversidade cultural em contexto escolar.

Teve como questão de partida: Como está a ser leccionada a disciplina de Educação Visual e Tecnológica em contexto escolar marcado pela Diversidade Cultural?

Deste ponto de partida, surgem outras questões que ajudam a operacionalizar o problema:

- O programa da disciplina de Educação Visual e Tecnológica é flexível de forma a responder às exigências de uma educação que promova a diversidade cultural?
- Que estratégias estão a ser utilizadas na disciplina de Educação Visual e Tecnológica, no desenvolvimento do currículo em escolas com grande diversidade cultural?

Utilizou-se uma metodologia de estudo de caso qualitativo em quatro escolas da Área Metropolitana de Lisboa e, como técnica de recolha de dados a entrevista a oito professores da disciplina de Educação Visual e Tecnológica que leccionam nas quatro escolas seleccionadas. Bem como a análise e comentário dos Projectos Educativos e a sua abordagem à diversidade cultural.

Da análise dos Projectos Educativos verificou-se que reconheciam a diversidade cultural como característica das escolas e apontavam estratégias de actuação nesse sentido, no entanto mostravam perspectivas diferentes na forma como abordam a diversidade cultural. Dois dos Projectos Educativos reconhecem mas não valorizam, utilizando uma perspectiva intercultural integracionista e os restantes reconhecem e valorizam demonstrando uma perspectiva intercultural pluralista.

A análise de conteúdo das oito entrevistas realizadas permitiu a seguinte sistematização da opinião dos professores: A diversidade cultural no estabelecimento de ensino onde leccionam é uma característica evidente; Não se potencializa a diversidade cultural nas planificações lectivas; Planificam-se as Unidades de Trabalho de forma uniforme; O programa de Educação Visual e Tecnológica é flexível, para se apostar numa pedagogia diferenciada tendo em conta a diversidade cultural mas a grande preocupação dos professores tem a ver com questões disciplinares; Os Órgãos de Gestão, apesar de reconhecerem a diversidade cultural nos projectos educativos, intervêm de forma uniforme e não potencializam a diversidade cultural; Uma educação que tenha em conta a diversidade cultural, não se justifica e não é essencial segundo estes professores entrevistados.

Na conjugação entre os Projectos Educativos e as oito entrevistas realizadas verificou-se incoerência entre o que realmente está escrito nos projectos e aquilo que se não faz, relativamente à promoção da diversidade cultural em contexto escolar.

As palavras-chave são: Diversidade Cultural, Educação Intercultural, Educação pela Arte, Educação Visual e Tecnológica.

Índice

Introdução.....	5
Enquadramento teórico.....	14
Capítulo I	
1 – A escola e as mudanças nas sociedades actuais.....	15
1.1. Migrações e questões de identidade.....	15
1.2. A diversidade cultural em Portugal	22
1.2.1. A imigração em Portugal	22
1.2.2. Os imigrantes na escola em Portugal.....	25
1.3. A escola e o caminho de mudança.....	27
1.3.1. O papel da escola na sociedade.....	27
1.3.2. A escola e a exclusão social.....	32
1.3.3. A autonomia escolar para diferenciar e flexibilizar currículos.....	34
1.4. Diversidade cultural e o ensino.....	48
1.4.1. A multiculturalidade e a educação.....	48
1.4.2. O currículo e a diversidade cultural.....	54
1.4.3. O papel do professor em contextos de diversidade cultural.....	60
Capítulo II	
2 – A importância da Educação pela Arte.....	65
2.1. A arte e a educação.....	65
2.1.1. O papel da escola e do professor na Educação pela Arte.....	74
2.2. A Educação pela Arte em Portugal.....	79
2.2.1. A disciplina de Educação Visual e Tecnológica.....	82
2.3. Educação Visual e Tecnológica e a diversidade cultural	86

Metodologia e Trabalho empírico.....	90
Capítulo III	
3 – Metodologia.....	91
3.1 Problemática.....	91
3.2 Design da investigação.....	91
3.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	94
3.4 Técnicas de análise de dados.....	96
3.5 Participantes no estudo.....	98
Capítulo IV	
4 – Apresentação, análise e comentários dos Projectos Educativos e dos dados das entrevistas.....	99
4.1 Projectos Educativos.....	99
4.1.1. Caracterização das escolas.....	99
4.1.2. Projectos Educativos e a sua abordagem à diversidade cultural.....	101
4.2. Análise e comentário dos dados das entrevistas.....	108
4.2.1. Professores das Escola Básica 2,3 São Bruno.....	108
4.2.2. Professores da Escola Básica 2 Professor Pedro d' Orey da Cunha.....	113
4.2.3. Professores da Escola Básica 2,3 Doutor Joaquim de Barros.....	121
4.2.4. Professores da Escola Básica Integrada com Jardim de Infância Sophia de Mello Breyner.....	126
4.3. A coerência/incoerência entre os Projectos Educativos e a opinião dos professores entrevistados.....	135
Conclusão.....	137
Bibliografia.....	144
Anexos.....	152
Anexo I – Guião das entrevistas.....	153
Anexo II – Transcrição das entrevistas.....	161
Anexo III – Grelhas de análise de conteúdo.....	298

INTRODUÇÃO

As sociedades ocidentais são caracterizadas por uma diversidade cultural cada vez mais evidente, pela alteração de determinados valores e da estrutura familiar, pelo crescimento urbano desordenado e descompensado e pelo desenvolvimento das novas tecnologias. Estas características marcam este «Admirável Mundo Novo»¹ com situações e problemas complexos, que abalam as estruturas sociais. Deste modo é necessária grande determinação e sensibilidade por parte das entidades políticas e sociais, para identificar, perceber, enfrentar os problemas prementes, e assim, seguir no sentido do desenvolvimento de uma sociedade equilibrada e evoluída que corresponda da forma mais adequada a todas as exigências do século XXI.

A crescente diversidade cultural no seio dos diversos espaços geográficos e políticos é uma situação irreversível (Rocha Trindade, 1996); seja ela fruto do desequilíbrio entre os países mais desenvolvidos e alguns outros que pouco mais parece poderem oferecer do que mão-de-obra barata; seja consequência dos conflitos e guerras que geram exilados; seja tão simplesmente a tendência evolutiva da espécie humana. Essa diversidade cultural já se manifesta no palpitar quotidiano de cada vez mais países, da Europa e manifestamente em Portugal.

O fenómeno da emigração é um dos factores que contribuem para que se fale, nos dias de hoje, na Diversidade Cultural e nas especificidades problemáticas que potencia, mas será também motor de relações que em muito contribuem para o desenvolvimento de uma sociedade.

Algumas das consequências negativas que advêm da diversidade cultural, resultam da falta de preparação e conhecimento dos indivíduos, para aceitar a diferença. Diferenças físicas, culturais, económicas ou inclusivamente religiosas. A ausência do reconhecimento do “outro”, em toda a sua plenitude

¹ «Admirável Mundo Novo» Título de livro, do autor Aldous Huxley, 1932

de direitos para a cidadania, apesar das medidas políticas atrás referidas em que se tenta minimizar a xenofobia ou discriminação, continua a «manifestar-se ao nível do cidadão individual ou, o que é pior, em âmbito de correntes organizadas de opinião pública» (Rocha Trindade, 1996: p.167).

Perante a situação crítica da economia global que encerra uma sociedade numa lógica de competição desenfreada e insegurança no mercado de trabalho, o aumento do desemprego e consequentemente das desigualdades, questões como intolerância, xenofobia e discriminação parecem ganhar uma força maior.

A escola, como entidade com responsabilidade no desenvolvimento cultural e social, pode e deve desempenhar um papel importante na defesa e criação de estruturas consistentes, em sociedades e comunidades que ameaçam ruir por falta de conhecimento e entendimento para a compreensão das grandes alterações que ocorrem no seu interior e condicionam o seu equilíbrio.

Deve promover e valorizar a diversidade e o conhecimento do “outro” numa lógica de integração, coexistência e respeito entre todos os indivíduos. Este mundo moderno pode albergar no seu espaço, membros das mais variadas culturas ou extractos sociais e, proporcionar-lhes a oportunidade de partilhar experiências, saberes e tudo o que de mais importante possa promover o desenvolvimento do indivíduo como ser humano, e da comunidade como espaço de relações profícuas e privilegiadas.

Segundo Ferreira (2005), a escola «é colocada no “centro” das políticas educativas, das políticas de emprego, das políticas de “luta contra a exclusão”, supondo-se a sua capacidade para resolver todos os problemas sociais» (2005: p.57). Assim segundo o autor, «sempre que um problema se coloca à sociedade esta volta-se para a escola, exigindo-lhe que faça educação para a cidadania, educação sexual, educação ambiental, educação para a saúde, prevenção rodoviária, prevenção da toxicod dependência, da SIDA, etc» (2005:p. 57).

As críticas que a sociedade faz à escola, não se cingem a aspectos de contributo social, mas também, e como sublinha Ferreira (2005) «*diversas críticas acerca da sua organização, do seu funcionamento, dos seus métodos, das práticas dos professores*» (p. 57). À escola, são-lhe imputadas as responsabilidades do fracasso do país em torno de diversas questões, como a de não preparar adequadamente os jovens para a vida social (Ferreira, 2005).

Desta forma a escola tem de se adaptar a uma realidade de indefinição, que caracteriza o mundo moderno, com as suas extremas desigualdades no campo social e económico e que se expandem até à esfera cultural e do conhecimento.

A escola deve criar os seus mecanismos próprios tendo em conta as necessidades e problemas que comporta no seu espaço, levando sempre em linha de consideração a valorização do crescimento humano, em prol de uma sociedade melhor e mais equilibrada em termos de oportunidades. Este papel da escola, só será devidamente interpretado se alicerçado numa comunidade de “cara voltada” para a escola, participativa e interventiva no contexto escolar; uma relação de interacção a vários níveis beneficiará o contributo que a escola poderá devolver. O apoio do meio comunitário à escola, promove a integração e a harmonia de um conjunto de pessoas oriundas de diferentes locais do mundo, com culturas diferentes, ou mesmo de diferentes extractos sociais, condições económicas, etc.

Apesar da escola não ser responsável por todos os males que afligem uma sociedade, também não se pode descartar das suas responsabilidades, principalmente na realização daquilo que lhe é devido: educar todos os indivíduos nos seus diferentes níveis de formação, permitindo a todos que desenvolvam as suas potencialidades em proveito próprio, sem qualquer tipo de discriminação e intolerância, baseadas em diferenças culturais, religiosas ou sociais. Pois, «*nos contextos actuais, fundamentalmente nos países mais desenvolvidos, a exclusão da escola constituirá provavelmente a primeira etapa de exclusão social*» (Morgado, 1999: p. 123).

Com as alterações na década de 80 do século passado, no sistema educativo português ao nível da Gestão Escolar e da autonomia das escolas, as adaptações curriculares às necessidades dos alunos tornam possível potenciar a diversidade cultural nos espaços escolares, promovendo uma educação intercultural, com objectivos direccionados para a integração e valorização das minorias na escola, bem como a erradicação de atitudes de preconceito e discriminação, por vezes apelando ao racismo entre diferentes grupos, bem como promover a igualdade de oportunidades para todos os actores da comunidade escolar.

Segundo Cardoso (2001), *“No que se refere à igualdade de oportunidades educativas, espera-se que a escola e os professores, na sua tarefa de educar para uma cidadania democrática e interdependente, estejam atentos às complexidades dos movimentos demográficos, às novas realidades sociais, à intensificação das relações, cada vez mais próximas, entre culturas, povos e pessoas; e, acima de tudo, tenham em conta as flagrantes situações de desigualdade e injustiça social e a consciência, cada vez mais generalizada, do direito, de cada um, à igualdade de tratamento e à afirmação das suas diferenças.”* (p. 13).

Assim e continuando com Cardoso (2001), *“a educação intercultural e os processos que implica, adquirem significados próprios incompatíveis com noções puramente formais de igualdade de oportunidades”* (p. 13). Numa perspectiva de adaptações curriculares a educação intercultural pode fazer parte de qualquer programa educativo, se professores considerarem importante para implementar num determinado grupo/turma ou grupo/escola.

A disciplina de Educação Visual e Tecnológica como disciplina curricular do 2º ciclo é uma das disciplinas que têm conteúdos programáticos que possibilitam abordagens interculturais nas práticas educativas dos professores para o desenvolvimento das suas actividades.

Objecto de estudo

O presente projecto de investigação pretende analisar qual o papel que a escola realmente assume num contexto de Diversidade Cultural e se o currículo da disciplina de Educação Visual e Tecnológica respeita a heterogeneidade inerente à comunidade escolar.

Coloca-se a seguinte pergunta de partida:

Como está a ser leccionada a disciplina de Educação Visual e Tecnológica em contextos escolares marcados pela Diversidade Cultural?

Deste ponto de partida, surgem outras questões relacionadas que ajudam a operacionalizar o problema:

O programa da disciplina de Educação Visual e Tecnológica tem flexibilidade curricular para responder às exigências de uma educação que promova a Diversidade Cultural?

Que estratégias estão a ser utilizadas na disciplina de Educação Visual e Tecnológica, no desenvolvimento do currículo em escolas com grande diversidade cultural?

Definimos os seguintes objectivos:

- Verificar se o desenvolvimento da disciplina de Educação Visual e Tecnológica se enquadra em propostas de Educação num contexto escolar de Diversidade Cultural. (Análise do programa confrontado com propostas de educação intercultural).
- Verificar se em contextos escolares de grande Diversidade Cultural os professores desenvolvem o currículo neste sentido.
- Identificar que aspectos são condutores da gestão curricular nas práticas dos professores.

Espera-se que este estudo, seja um veículo de compreensão do que se faz, de como se faz, e do que se poderá realmente fazer, relativamente a problemáticas de diversidade associada à disciplina de Educação Visual e Tecnológica.

Se a escola no seu todo deve valorizar e integrar a diversidade, o currículo do ensino básico obrigatório, será obrigado a considerá-la como intrínseca ao contexto e deve promovê-la no intuito de a legitimar e dela tirar partido. Se esta diversidade deve ser ponto de “partida e chegada” em todas as áreas, de uma forma mais evidente isto se deve verificar nas áreas de expressões onde se valoriza a criatividade e subjectividade dos alunos, especificidades que estão intimamente ligadas às suas experiências de vida e ao seu património cultural.

Desenvolvemos um trabalho de Natureza Qualitativa baseado num estudo de caso com entrevistas a oito professores de quatro estabelecimentos de ensino, previamente seleccionados, e procurou-se verificar se os resultados obtidos correspondem aos objectivos delineados e permitem responder à questões levantadas para a consecução do trabalho.

Estrutura do trabalho

Este trabalho ganha corpo em quatro capítulos. O primeiro capítulo legitima a investigação e pretende conferir-lhe consistência como resultado da capacidade de organização e síntese dos conceitos teóricos retirados da bibliografia, em articulação com o objecto de estudo. Consideram-se as problemáticas da imigração em tempos de grandes alterações que se vivem nas sociedades modernas e a forma como influenciam as características e as dinâmicas das mesmas. Analisam-se questões do âmbito da identidade e exclusão social. Em ambas as problemáticas focadas houve a preocupação de enquadrar o contexto que se vive em Portugal. Aborda-se a exclusão social em contexto escolar e o papel da escola neste campo, considerando a gestão e autonomia escolar bem como a diferenciação e flexibilidade curricular num caminho para combater a exclusão e promover a inclusão. Consideramos a Pluralidade de culturas em Portugal e como a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (Decreto Lei 14/86 de 14 de Outubro) enquadra aspectos que dizem respeito à diversidade cultural.

No 2º capítulo, focamos a importância do Ensino das expressões no currículo do 2º ciclo. Centramos o nosso estudo nas características da disciplina de Educação Visual e Tecnológica do 2º ciclo do ensino básico, bem como as possíveis potencialidades para a promoção de uma educação intercultural, respeitando realidades escolares multiculturais.

No terceiro capítulo, Metodologia, abordam-se as questões que derivam da problemática, o trabalho empírico e a forma como foi realizado.

A Apresentação, análise e comentários dos dados das entrevistas e dos Projectos Educativos constitui o quarto capítulo.

Na Conclusão tenta-se a integração e confrontação dos resultados obtidos na parte prática com a fundamentação teórica apresentada no primeiro e segundo capítulo.

O trabalho fica completo com a respectiva bibliografia referente à investigação e, por último os anexos que incluem o guião das entrevistas, a transcrição das mesmas e a análise de conteúdo dividida em categorias e subcategorias.

Conceitos

Para delinear todo o campo teórico e prático do objecto de estudo, utilizam-se conceitos essenciais para a concepção e explicitação do referido. São seguidamente referidos aqueles que se pressupõe como mais relevantes.

- **Cultura** – *“Um conjunto de significações mobilizadas nas interações individuais. A cultura é, fundamentalmente, um sistema de comunicação. Língua e cultura mantêm uma estreita relação de interdependência. A língua tem entre outras, a função de transmitir a cultura, mas é ela própria marcada pela cultura”* (Sapir, 1921 in Cucho, 1996: p. 77).
- **Educação** – *“Educação é o processo que visa o desenvolvimento harmónico do ser humano nos seus aspectos intelectuais, moral e físico*

e a sua inserção na sociedade. Processo de aquisição de conhecimentos e aptidões” (Diciopédia 2005).

- **Educação Visual e Tecnológica** – “É uma disciplina curricular do 2º ciclo, que parte da realidade para o conhecimento teórico, numa perspectiva de integração do trabalho manual e do trabalho intelectual, e que não pretende fazer formação artística nem formação técnica, porque se situa delicadamente na intersecção desses dois campos da actividade humana. Nessa intersecção, explora a expressão, a resolução de problemas e a relação dialéctica indivíduo/sociedade, em termos de avaliar e decidir para criar e fruir” (Ministério de Educação, 1989).
- **Escola** – “Instituição que tem o encargo de educar, segundo programas e planos sistemáticos, os indivíduos nas diferentes idades da sua formação” (Diciopédia, 2005).
- **Exclusão** – “Rejeição para fora das representações da sociedade moderna avançada” (Xiberras, 1993 in Roque 2002: p. 15).
- **Flexibilização Curricular** – “Organizar as aprendizagens de forma aberta, possibilitando que, num dado contexto (nacional, regional, de escola, de turma) coexistam duas dimensões como faces de uma mesma moeda: a clareza e delimitação das aprendizagens pretendidas e a possibilidade de organizar de forma flexível a estrutura, a sequência e os processos que a elas condizem” (Roldão, 1989: p. 53).
- **Educação Intercultural** – “Conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível de sistema, de escola e de turma, baseadas em programas que expressem a diversidade de culturas e estilos de vida, e visem promover a compreensão, o respeito e a interdependência democrática entre alunos de quaisquer origens –

étnicas, religiosas, raciais, sociais, etc – e eliminar formas de discriminação e opressão, quer individuais, quer institucionais.” (Cardoso, 2001:p. 14)

- **Interculturalismo** – *“É quando as culturas não se limitam a uma convivência pacífica, mas interactuam umas com as outras, através do diálogo, do conhecimento mútuo, da abertura ao universal, sem prejuízo da originalidade própria”* (Bruto da Costa, 1998 in Roque 2002: p. 40).
- **Multiculturalismo** – *“Consiste em ter em conta as diferenças étnicas, religiosas e culturais para organizar a sua coexistência através da troca e do respeito de referências e regras comuns a todos, que transcendem os pertences particulares”* (Cuche, 1996: p.167).
- **Racismo** – *“Discriminação dirigida a grupos “raciais” e/ou étnicos baseada na crença de que os elementos desses grupos são, por inerência, moral, cultural ou intelectualmente inferiores”* (Foster, 1990 in Cardoso, 2001:p. 30).
- **Preconceitos** – *“são opiniões pré-concebidas rígidas, geralmente desfavoráveis, em relação a indivíduos ou grupos, sem suporte em factos, experiências ou informação real ou consistente, levando, em geral, a atitudes discriminatórias.”* (Cardoso, 2001: p. 31).

Enquadramento **teórico**

I

1. Mudanças nas sociedades actuais

1.1. Migrações e questões de identidade

As sociedades ocidentais têm sofrido grandes alterações nas últimas décadas. O final da Segunda Guerra Mundial, a descolonização de África e Ásia, o aparecimento da Comunidade Económica Europeia, actual União Europeia, o fenómeno Globalização e os grandes avanços tecnológicos na área da informação, contribuíram para uma enorme mudança. Tudo isto se passou na segunda metade do século passado.

Estas transformações profundas e aceleradas nas sociedades contemporâneas, têm gerado uma grande incerteza e perplexidade, tornando difícil a sua compreensão e provocando a desorientação dos mapas cognitivos, interaccionais e societais que nos eram familiares e que deixaram de o ser (Ferreira, 2005).

Se, *“Nos últimos vinte e cinco anos do século XX, uma revolução tecnológica com base na informação transformou a nossa forma de pensar, de produzir, de consumir, de negociar, de gerir, de comunicar, de viver, de morrer, de fazer guerra e de fazer amor.”* (Castells 1998: p. XXV), o crescimento de sociedades plurais, com as migrações em massa, juntaram diversas paletas de cores em termos humanos e desenvolveram as suas dinâmicas sociais e culturais no seio dos países ocidentais, nomeadamente os da Europa, alterando consideravelmente alguns dos padrões sócio-culturais enraizados na cultura ocidental.

As carências a nível de oferta de emprego e a nível económico, tensões políticas, regimes autoritários e tensões sociais, envolvendo diferentes etnias e em que algumas desencadeiam violentas guerras civis; questões de ordem

natural ou ambiental, como catástrofes ou crimes ambientais, são alguns dos factores que promovem a deslocação de pessoas de um determinado lugar para outro. Destas carências nascem expectativas sobre o emprego garantido, a conseqüente estabilidade económica, a estabilidade política e social, consolidada por regimes democráticos que ocupam o poder e locais geograficamente apetecíveis com climas temperados e menos sujeitos a catástrofes naturais. Contudo, as grandes razões que levam as pessoas a migrar, têm origem nas enormes desigualdades que se vivem no planeta. De um lado um mundo muito rico, do outro um mundo muito pobre com carências a todos os níveis.

A velha e pequena Europa, por todas as características que possui, é um local de eleição para acolher migrações de vários pontos do planeta. Facto relevante para a transformação das sociedades europeias em sociedades multiculturais.

Os problemas inerentes a sociedades ou comunidades multiculturais, não são fáceis de solucionar e despertam por vezes sentimentos e atitudes de intolerância e de rejeição, mas também não se devem perpetuar a partir de uma certa insignificância valorativa, pois, a multiculturalidade nos diversos espaços geográficos e políticos é uma situação irreversível (Rocha Trindade, 1996). Contudo, as diferenças físicas entre grupos herdadas ao longo de várias gerações, são motivo de discriminação, xenofobia e racismo que encontram fundamento na atitude preconceituosa em relação a outra etnia, sustentadas pela ideia de superioridade de uns em relação aos outros, complementada pelo medo, antipatia e aversão a estrangeiros. O preconceito criado em relação a determinados indivíduos ou grupos étnicos ou sociais, baseados em ideias preconcebidas, sem fundamento legítimo, prejudica a inserção na sociedade. Para Cardoso (1996), discriminar é colocar indivíduos em posições desfavoráveis no acesso a bens fundamentais, como a educação, emprego, habitação, saúde, etc., com base em critérios como raça, etnia, religião e classe social, etc.

Giddens (1997), afirma que um grupo está em desvantagem quando há discriminação exercida contra ele e provoca um sentimento de solidariedade interna dos seus membros por pertencerem ao mesmo grupo, amplificada pela experiência de serem discriminados e alvo de preconceitos pelo grupo maioritário. Partilham sentimentos de lealdade e interesses comuns, concentrando-se em determinados subúrbios, regiões ou cidades do país. Promovem casamentos entre si para preservar a sua identidade cultural.

Parte significativa destes grupos ocupa trabalhos de mão-de-obra não especializada e habita zonas periféricas dos grandes centros urbanos, sem alguns dos equipamentos sociais essenciais, e de “ (...) *carência em carência, o alastramento das más condições de vida é visível em privações em diversos domínios de necessidades básicas: alimentação, vestuário, habitação, transportes, condições de trabalho, saúde, educação, formação profissional, participação na vida social e política, etc. (...)*” (Garcia, 2000 *in* Fontoura, 2005: p.28).

O imigrante debate-se com as diferenças culturais entre o local de origem e o local de acolhimento, tendo pela frente diversos obstáculos, como a sua língua materna. Por tudo isto, “ (...) *é inquestionável que os migrantes estão inexoravelmente ligados a uma situação de exclusão social.*” (Fontoura, 2005: p. 29).

Segundo Tomasi e Miller, citados por Bruto da Costa “*não existe assunto mais importante no horizonte europeu do que a questão da imigração.*” (p. 21) e “*é impensável prever uma situação mundial sem migrações neste mundo globalizado e que, embora a Europa reconheça a sua condição de sociedade multicultural, o problema é saber que tipo de sociedade multicultural tem ou pretende ser*” (*in* Roque, 2002: p. 23).

As dificuldades inerentes à condição de imigrante, despoletam situações que facilmente podem levar o indivíduo a ser excluído socialmente. Todos aqueles que não se integram por razões económico-sociais, culturais ou outras e não dominam as regras da modernidade, resignam-se ao mundo cultural da sua etnia, sub cultura ou condição social e assim estão mais sujeitos à exclusão

social. São, *“Certas pessoas que, devido aos seus handicaps, não conseguem aceder aos benefícios gerais do conhecimento e do progresso económico”* (Boltanski e Chiapello in Correia, 2003:p. 43).

A exclusão social é um problema que não pode ser ignorado, correndo o risco de provocar desequilíbrios e influenciar negativamente as dinâmicas sociais.

Castells (1998), define exclusão social *“como o processo pelo qual determinados grupos e indivíduos são sistematicamente impedidos de aceder a posições que lhes permitiriam uma existência autónoma dentro dos modelos sociais determinados por instituições e valores num dado contexto. Em circunstâncias normais, no capitalismo informacional, tal posição anda associada à possibilidade de trabalho remunerado com relativa regularidade para, pelo menos, um membro num lar estável.”* (p. 85). Para Castells (1998), sendo a exclusão social um processo, não uma condição, podem alternar-se os excluídos e incluídos no processo ao longo do tempo, *“dependendo do seu grau de escolaridade, características demográficas, preconceitos sociais, práticas empresariais e políticas governamentais.”* (p. 85).

Silva, citada por Roque (2002), define exclusão social como algo que signifique ou qualifique *“uma situação que expresse ruptura, real ou potencial, que os indivíduos, agregados familiares ou grupos sociais fazem com a sociedade em que vivem, em consequência de múltiplas dimensões de carência e privação em aspectos fundamentais da vida humana, medidas por padrões correntes nas sociedades em que vivem.”* (p. 35), sendo que *“a exclusão social é um fenómeno estrutural das sociedades industrialmente avançadas contemporâneas e não apenas, um acidente explicável por causas ou circunstâncias que tenham a ver com a vida de alguns indivíduos ou grupos.”* (Roque, 2002: p. 35).

Existem vários factores que conduzem à exclusão social, como:

“

- *Rendimento (disponível e utilizado);*

- *Nível e padrão de consumo;*
- *Situação face ao emprego;*
- *Nível de instrução, cultura e qualificação profissional;*
- *Nível de bem-estar e conforto relativo à habitação e ao habitat;*
- *Nível de saúde e longevidade e possibilidades de acesso a cuidados de saúde;*
- *Participação na vida cívica e política;*
- *Visibilidade e reconhecimento de estatuto social por parte da sociedade;*
- *Liberdade de expressão e de comunicação;*
- *Perspectiva de futuro; ” (Silva in Roque, 2002: p. 37).*

Continuamos a assistir a situações de exclusão com tendência para aumentar, devido ao facto, como refere Capucha (1998), da sociedade não oferecer possibilidades a todos os indivíduos de aceder aos seus direitos nem de cumprir alguns deveres que lhes estão associados resultando na perda de estatuto de cidadania plena, isto é, de certos cidadãos não poderem usufruir nem participar nos padrões de vida ditos aceitáveis na sociedade em que vivem.

Segundo Castells (1998), e de acordo com os Observadores das Políticas Nacionais de Combate à Exclusão Social da Comissão Europeia, o termo exclusão social refere-se aos direitos sociais dos cidadãos, bem como, a um determinado nível de vida básico e à dificuldade em participarem nas oportunidades sociais e ocupacionais mais relevantes da sociedade. A luta contra a exclusão social tornou-se um dos grandes desafios colocados às forças políticas no que respeita ao funcionamento em sociedade.

Serge Paugam (1996), citado por Correia (2003), refere que “*a exclusão social tornou-se o paradigma a partir do qual a nossa sociedade toma consciência de si própria e dos seus disfuncionamentos, e procura, por vezes na urgência e na confusão, soluções para os males que a atormentam.*”, afirma ainda que, “*nos últimos dez anos, a exclusão tornou-se numa noção familiar, quase banal, nos comentários sobre a actualidade.*” (p. 39).

Correia (2003), seguindo a mesma linha de pensamento, parece ir mais longe, quando refere que as noções de exclusão enfatizam decididamente as dinâmicas sociais e têm tido efeitos perversos através da intensa mediatização dos fenómenos de exclusão social que produziram efeitos ambivalentes. Isto é, se por um lado a mediatização permite dar alguma voz às facções mais excluídas da sociedade, essa mesma mediatização acaba também por banalizar factores e casos de exclusão, criando-se desta forma um paradoxo.

Faz-se por parte dos *media* o aproveitamento desmedido dos excluídos relativizando as verdadeiras forças e factores que impelem a exclusão, sem pensar nas consequências que esse aproveitamento pode provocar.

Sendo um fenómeno de origem social, Bruto da Costa (2001), identifica cinco tipos de exclusão social:

- Tipo económico (relacionado essencialmente com a pobreza).
- Tipo social.
- Tipo cultural.
- De origem patológica.
- Por comportamentos auto-destrutivos.

O autor refere que estes tipos de exclusão, por vezes aparecem sobrepostos e que a exclusão social modifica aspectos da personalidade do individuo, pois, *“Modificam-se os hábitos, surgem novos comportamentos, alteram-se os valores, transforma-se a cultura, ensaiam-se estratégias de sobrevivência, a revolta inicial vai cedendo o lugar ao conformismo, vai baixando o nível de aspirações, esbate-se a capacidade de iniciativa, enfraquece a auto-confiança, modifica-se a rede de relações, ocorre a perda de identidade social e, eventualmente a perda de identidade pessoal.”* (Bruto da Costa, 2001: p. 28).

Segundo Calhoun (1994) citado por Castells (1997), *“não temos conhecimento de um povo que não tenha nomes, idiomas ou culturas em que alguma forma de distinção entre o eu e o outro, nós e eles, não seja estabelecida...O auto-conhecimento – invariavelmente uma construção, não*

importa o quanto possa parecer uma descoberta – nunca está totalmente dissociado da necessidade de ser conhecido, de modos específicos, pelos outros.” (p. 2).

Deste modo, segundo Castells (1997), *“toda e qualquer identidade é construída. A principal questão, na verdade, diz respeito a como, a partir de quê, por quem, e para quê. A construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória colectiva e por fantasias pessoais, pelos aparelhos de poder revelações de cunho religioso.”* (p. 4). O autor refere que entende por identidade o processo de construção do significado com base num atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras formas de significado.

Remetendo a uma esfera mais pessoal, Amin Maalouf (1998) refere que a sua identidade é tudo aquilo que faz com que não seja idêntico a outra pessoa e que remexe a sua memória na procura do maior número possível de elementos de identidade, e após reuni-los e alinhá-los não renega nenhum deles. Reforçando ainda que a *“identidade de cada um de nós é complexa, única, insubstituível e que não se confunde com qualquer outra.”* (Maalouf, 1998: p. 29).

Por vezes as questões de identidade manifestam-se mais a nível colectivo numa determinada sociedade. Se as sociedades europeias, nas quais se inclui Portugal, estão cada vez mais multiculturais, os problemas de identidade sugerem problemas de comunidades ou etnias.

Há comunidades segregadas pelo seu estatuto económico-social e cultural, pelo seu estatuto de imigrante, criam pequenos núcleos que em nada se identificam com o país de acolhimento e preservam de forma exacerbada conceitos de identidade baseados em questões culturais que podem até nem ter tanta relevância nos países de origem. Mas o problema também é nosso, pois, é *“o nosso olhar que aprisiona muitas vezes os outros nas suas pertenças mais estreitas e é também o nosso olhar que tem o poder de os libertar.”* (Mallouf, 1998: p. 31).

Apesar dos problemas existentes “*A sociedade revela actualmente maior abertura à realidade da diferença; mas os que são diferentes passam também a assumir voluntariamente as suas distinções que, a não serem aceites, geram combatividade e mobilizam vontades de afirmação.*” (Rocha Trindade, 1996: p. 167).

1.2. A diversidade cultural em Portugal

1.2.1. A imigração em Portugal

As alterações profundas que as sociedades contemporâneas têm tido durante as últimas décadas do último século até aos dias de hoje, requerem respostas capazes e eficazes. Sousa Santos citado por Ferreira (2005), argumenta que “*enfrentamos problemas modernos para os quais não há soluções modernas.*” (p. 89).

Um dos factores que indiciam as grandes alterações descritas anteriormente, prende-se com a Diversidade Cultural que caracteriza as sociedades contemporâneas, onde se inclui a sociedade portuguesa.

O crescendo de imigrantes em Portugal transformou a sociedade portuguesa numa sociedade multicultural, isto apesar de a maior concentração de pessoas oriundas de outros países estar nos grandes centros urbanos, nomeadamente nas Áreas Metropolitanas de Lisboa e Porto, bem como nas maiores malhas urbanas junto ao litoral do país, principalmente no Algarve.

Portugal sempre foi um país de emigrantes, de gentes que procuravam outras paragens que lhes proporcionassem melhores condições de vida. Nos dias de hoje, Portugal é um país procurado por imigrantes de todo o mundo. O sul da Europa passou de um espaço de emigrantes para um espaço receptor de imigrantes, e no caso de Portugal, existem e interagem as duas realidades (Rocha Trindade, 1996).

A década de 70 trouxe as primeiras vagas de imigrantes para Portugal, provenientes das antigas colónias portuguesas. Foi uma imigração promovida

pelo Estado para suprir as carências a nível de mão-de-obra em diversos sectores do mercado de trabalho provocados pela forte emigração dos portugueses na década de 60 bem como, o envio em massa de homens para a guerra do ultramar.

Após o 25 de Abril de 1974 o número de imigrantes aumentou, principalmente a partir da década de 80, com as necessidades de mão-de-obra para consumir as grandes obras públicas que se anunciavam.

Em 1980, o número de imigrantes era apenas de 50 750 indivíduos, passados dez anos seriam praticamente o dobro, 107 767. No ano de 1995 já atingiam os 168 216 e quatro anos depois, em 1999, eram 191 143 imigrantes (www.imigrantes.no.sapo.pt consultado em 10/05/2007).

Com a entrada no novo milénio a tendência manteve-se no sentido ascendente, e se em 2000 o número de imigrantes em Portugal era de 208 198 indivíduos, em 2002 eram quase o dobro, cerca de 388 258 indivíduos em situação legal no país. Esta subida abrupta no espaço de dois anos, deveu-se à constatação de que existia um número muito elevado de imigrantes ilegais e em Janeiro de 2001 foi lançado pelo governo português um processo de legalização extraordinário que foi suficiente para trazer às claras este último número (www.imigrantes.no.sapo.pt consultado em 10/05/2007).

Contudo o processo de legalização não melhorou a situação, pois, estimava-se que em 2002 viviam em Portugal, cerca de 200 000 imigrantes ilegais, mais de metade dos imigrantes legais que escolheram Portugal como local para viver. No entanto isto são estimativas que não nos indicam os valores reais, apenas nos transmitem uma ideia da veracidade da situação (www.imigrantes.no.sapo.pt consultado em 10/05/2007).

No final do ano de 2002 o número de imigrantes legais era de 438 699, valor que continuou a subir ao longo de 2003, representando na actualidade 5% da população de Portugal (www.imigrantes.no.sapo.pt consultado em 10/05/2007).

Das comunidades de imigrantes em Portugal a que mais se destaca, tanto pelo seu numero como pela sua antiguidade, é a comunidade cabo-

verdiana. Se em 1980 eram 21 022 indivíduos, em 2000 eram 47 200 e em 2003, cerca de 70 000 cabo-verdianos legalizados (www.imigrantes.no.sapo.pt consultado em 10/05/2007).

Em 2002 o número total de imigrantes africanos em Portugal, com principal incidência nas antigas colónias portuguesas eram de 120 000 indivíduos legalizados, destes cerca de 116 000 vieram dos PALOP's (www.imigrantes.no.sapo.pt consultado em 10/05/2007).

Apesar de durante muitos anos a imigração para Portugal provir praticamente das antigas colónias, no final da década de 80 do século passado, o Brasil passou a figurar na lista dos países de origem dos imigrantes em Portugal, com grande destaque. Os imigrantes brasileiros aproveitaram o facto de não precisarem de visto para entrar em Portugal como turistas, bem como a irmandade linguística e o facto de Portugal pertencer à esfera europeia que permite a livre circulação dentro do espaço Schengen. Em 2002 residiam em Portugal cerca de 48 691 brasileiros legalizados, nos últimos dados de 2006 são cerca de 80 000, mais uma grande quantidade que vive na clandestinidade (www.imigrantes.no.sapo.pt consultado em 10/05/2007).

Em meados da década de 90 aparece uma nova vaga de imigrantes provenientes das ex- Republicas Soviéticas e que mudou alguns dos padrões que caracterizavam a imigração para Portugal, tanto em termos físicos, culturais, de formação e de género, pois as mulheres têm papel importante neste fluxo migratório. Outra das diferenças relativamente a outras comunidades migrantes foi o facto de se espalharem por todo o país, apenas com o intuito de procurar trabalho. Até a mais pequena aldeia do país tem imigrantes oriundos do leste europeu. Estudos recentes demonstram que os imigrantes de leste se têm conseguido integrar bem no mercado de trabalho, pela persistência em aprender a língua e pelas qualificações que apresentam.

Os dados relativos ao ano de 2003 indicam que a maior comunidade de imigrantes em Portugal oriunda do Leste Europeu é a ucraniana com cerca de 64 695 indivíduos com estatuto legal, rivalizando em número com a comunidade brasileira e cabo-verdiana. Os outros países de leste com maior número de

imigrantes em Portugal são a Moldávia com cerca de 12 632 e a Roménia com 10 926 e só depois a Rússia com 7 047, relativamente aos dados de 2003 (www.imigrantes.no.sapo.pt consultado em 10/05/2007).

1.2.2. Os imigrantes na escola em Portugal

Branco (2006), refere que é *“difícil encontrar hoje uma sociedade democrática que não se confronte com a problemática de criar melhores condições ao reconhecimento da identidade das minorias culturais e sociais, podendo considerar-se o reconhecimento destas como um dos principais desafios que se colocam às democracias actuais. Em Portugal, particularmente, este problema surge relativamente à população cigana, aos africanos, e, mais recentemente, às crianças filhas dos emigrantes oriundos do Leste e à vaga de crianças chinesas que chegam às nossas escolas, só para falar em minorias culturais.”* (p. 44).

Através dos dados fornecidos pelo Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo – Ministério da Educação (7 de Fevereiro 2006), foi possível conhecer o número de alunos matriculados considerando o “Grupo Cultural/Nacionalidade” entre os anos lectivos de 2000/2001 e 2003/2004.

Esta informação estatística, reporta-se aos níveis de ensino desde a Educação Pré-Escolar até ao Ensino Secundário e foi obtida a partir de um inquérito feito à população escolar, dirigido a todos os estabelecimentos de ensino. O documento refere que por “Grupo cultural/nacionalidade” deve entender-se o conjunto dos alunos de nacionalidade estrangeira ou de nacionalidade portuguesa cujos ascendentes pertencem a um determinado “grupo cultural/nacionalidade”.

Deste modo verificamos que no ano lectivo de 2000/2001, tínhamos um total de 70404 alunos matriculados, com as características acima assinaladas. Pudemos constatar que a nacionalidade angolana era a mais representada com 14072 alunos, logo seguida de cabo Verde com 11486 e depois a etnia cigana com 8045 (www.giase.mi-edu.pt consultado em 7/03/2006).

A partir de 2002/2003 os quadros de apuramento passaram a integrar separadamente as nacionalidades: ucranianas, moldava, romena, russa e chinesa, isto pelo crescimento dessas comunidades no seio da sociedade portuguesa.

O ano de 2002/2003 teve um crescimento considerável quando comparado com o ano lectivo de 2000/2001, pois subiu de 70404 para 83372 no total de alunos matriculados nas escolas portuguesas (www.giase.min-edu.pt consultado em 7/03/2006).

Os angolanos continuavam a ser os mais representados com 15247, seguidos de Cabo Verde com 13070 e deve salientar-se o crescimento de alunos brasileiros que dobraram o seu número para 8509, quase tantos como a etnia cigana, 9312 (www.giase.min-edu.pt consultado em 7/03/2006).

No ano seguinte e o último de que temos dados, houve uma pequena baixa no número de alunos matriculados com estas características, sendo um total de 81470 (www.giase.min-edu.pt consultado em 7/03/2006).

O número de alunos angolanos baixou para 13985 e cabo-verdianos para 12040. De referir que o número de alunos oriundos do Brasil continuou a crescer para 9334 e que os ucranianos também continuam a crescer de 2795 este ano contra os 1836 do ano anterior (www.giase.min-edu.pt consultado em 7/03/2006).

Podemos referir outras nacionalidades como a chinesa que continua a crescer com 1140 alunos, a moldava com 1108 alunos e a romena com 1081 alunos matriculados nas escolas portuguesas (www.giase.min-edu.pt consultado em 7/03/2006).

Estes alunos estão distribuídos pelas diferentes áreas educativas do país sendo que a que concentra mais alunos é a Direcção Regional de Lisboa com 64% (52284) dos alunos e a que tem menos alunos de outras nacionalidades é o Alentejo com 3,4% (2768) (www.giase.min-edu.pt consultado em 7/03/2006).

Apesar dos números referidos e do aumento de cerca de 11000 estudantes em quatro anos, *“a presença destes alunos representa apenas cinco*

por cento do total de matriculados, valor abaixo de outros países da União Europeia.” (Público, 8 de Fevereiro de 2006).

1.3. A escola e o caminho da mudança

1.3.1. O papel da escola na sociedade

A escola, como instituição que tem a responsabilidade de educar os indivíduos nas diferentes idades da sua formação segundo programas e planos sistemáticos, pode e deve desempenhar um papel que se afigure de extrema importância na construção das sociedades modernas.

Para Correia (2003), a escola constitui um “bem comum” inquestionável e contribui para a resolução de um conjunto de problemas sociais através da sua “intervenção” junto dos indivíduos; a escola é uma agregação de comportamentos individuais cuja pertinência se define por relação ao futuro para o qual ela prepara.

Roldão (1999) refere que a escola, como instituição, é historicamente construída e faz parte duma sociedade em permanente mudança, sendo que todas as instituições sociais passam por processos idênticos, evoluindo com níveis e dinâmicas de transformação variáveis, resultantes das pressões a que são sujeitas e da capacidade de resposta que são capazes. No caso particular da escola, continua Roldão (1999), com funções de transmissão cultural e socialização, é inevitável que os ritmos de mudança não sejam sempre os adequados às necessidades sociais do momento.

O que tem mudado na escola tem sido insuficiente, *“a escola tem sido a instituição enculturadora por excelência, vinculada sempre à cultura que se devia impor oficialmente. E assim continua sendo em grande medida”* (Sarramona, 1994 in Leite, 1996: p. 64), *“o núcleo duro da organização da classe permanece nos horários, na constituição das turmas, na divisão das disciplinas, na transmissão do saber, no processo de classificação dos alunos e*

na relação pedagógica.” (Barroso, 2003:p. 31). A «classe» segundo o autor é “*um agrupamento predefinido de alunos que, face a face com um professor, aprende, em simultâneo, no mesmo espaço e no mesmo tempo, um conjunto delimitado de conhecimento.*” (p. 31).

As escolas continuam a estruturar-se mediante “classe” e é a partir dela que se faz a definição das práticas dos professores bem como as actividades dos alunos. Barroso (2003), diz ainda que “*a inclusão de todos os alunos nesta mesma “matriz” pedagógica é responsável por muitos fenómenos de exclusão.*” (p. 31), e que a escola massificou-se mas não se democratizou. Quer dizer que não criou as estruturas necessárias para responder ao alargamento e renovação da sua população bem como às necessidades da mesma, em termos de recursos e modos de acção. Não soube “*gerir os anseios de uma escola para todos, com todos e de todos.*” (p. 31).

Para Barroso (2003) os grandes problemas da escola reúnem-se à volta de duas dimensões:

- Dimensão comunidade – Relacionada com a perda do sentimento de pertença dos seus membros (alunos e professores);
- Dimensão societal – Que está implicada no não reconhecimento da existência de objectivos e interesses comuns por parte dos seus participantes, sendo que vários factores contribuem para esta situação:

“

- *O desfasamento entre diversidade social e cultural da procura e o carácter uniforme e homogéneo da oferta;*
- *A perda de legitimidade do Estado para impor um projecto educativo unificador;*
- *A desvalorização dos diplomas e a sua perda de valor no mercado de trabalho;*
- *A promoção dos valores do individualismo e da concorrência pelas “regras” do mercado;*

- *A desagregação das relações sociais na escola, o que torna difícil o acordo e compromisso necessários a qualquer acção organizada.”* (Barroso, 2003: p.32).

A escola transformou-se, num espaço que não acolhe e dá resposta às necessidades dos seus membros. Há uma clara disfuncionalidade entre a procura relativa de todos os que frequentam a escola e a oferta que a escola oferece através dos seus recursos e espaços organizativos.

Barroso (2003) insiste que, a escola só mudará no sentido de corresponder às exigências sociocomunitárias, de forma a facultar a todos os indivíduos que por direito a frequentam, o valor institucional que lhe é conferido, se houver uma revitalização do sentido comunitário na escola pública, criando condições para legitimar e justificar a acção colectiva, principalmente para aqueles alunos que, excluídos ou em processo de exclusão, não reconhecem qualquer utilidade ou motivação para frequentar a escola.

Na actualidade, e com as questões da educação na ordem do dia, não se deve pensar em recuperar o que está perdido há muito tempo, mas sim perceber que é necessário adaptar-se a uma nova realidade para a qual serão necessários novos mecanismos. A escola pública tem de se pensar em termos de comunidade e fomentar, através da criação de sistemas organizativos, a sociabilidade entre todos aqueles que a integrem. Falamos de professores, alunos, funcionários e toda a comunidade envolvente.

Desta forma e segundo Barroso (2003), a escola deve abrir-se à *“diversidade do seu público, ser intransigente no reconhecimento dos seus direitos e ser solidária com as suas necessidades, interesses e anseios. Quando refere público, fala em primeiro lugar nas crianças e jovens que a frequentam, mas também nos professores e outros trabalhadores escolares, nas famílias dos alunos e na comunidade em geral.”* (p:34).

Se considerarmos a natureza de diversidade cultural das sociedades modernas, as diferenças culturais entre os alunos traduzidas no *background* proveniente de casa, do seio familiar, do bairro onde habitam, verificamos que a

escola alberga todas estas condições. Deste modo deve criar “ (...) *estratégias que promovam não apenas um conhecimento do diverso mas o reconhecimento de cada uma das culturas em presença e acções que gerem o enriquecimento de cada uma e de todas (...) e impõem-se mudanças no sistema e nas escolas capazes de responderem positivamente às diferenças existentes entre os alunos.*” (Leite, 1996: p. 65).

No entanto será “*mais fácil pôr em prática a política social do que a educativa*” e “*demora-se mais a produzir uma mudança educativa, sobretudo porque a escola... está fortemente institucionalizada*” (Husen 1988 in Leite 1996: p.65).

Jacques Delors (1996), escreve que se deve valorizar o indivíduo para fomentar o progresso da humanidade e que a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais, que ao longo de toda a vida serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento:

- Aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão;
- Aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas;
- Aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente;
- Aprender a ser, via essencial que integra os três precedentes.

Assim, a tarefa principal da educação é:

- Promover a tolerância e o respeito de outros povos e valores;
- Ampliar o conhecimento de diversas culturas e religiões;
- Combater os preconceitos e a xenofobia.

Desta forma a escola deverá, através de todo os seus processos organizativos, facultar a inclusão de “todos”. Contudo, a escola tem dificuldades em gerir no seu espaço todas as solicitações que lhe são sugeridas. Parece não

ser capaz de oferecer a todos os alunos uma boa educação e não é capaz de lidar com a diversidade de público que frequenta o seu espaço.

Diogo (2006) aponta várias dimensões da diversidade que a escola alberga e que contribuem para as dificuldades em exercer as suas funções:

- Sócio-económica;
- Domínio da linguagem de comunicação da escola;
- Proximidade ou afastamento com a cultura inscrita no currículo;
- Percepções do papel da escola no futuro dos indivíduos;
- Expectativas em relação à escola e ao futuro social;
- Pertença a etnias e/ou culturas minoritárias;
- Deficiências de vários tipos e grau;
- Diferenças de rendimento escolar;
- Singularidade de cada indivíduo.

É preciso trabalhar no sentido de mudar e repensar a escola: pensá-la de forma mais adaptada aos tempos que se anunciam, onde todos os intervenientes percebam que têm um papel importante a desempenhar. A escola tem de ser aberta a todos sem se perder de vista o seu carácter universalista. Deve-se promover e valorizar as diferentes especificidades culturais, pelo valor que têm e utilizando-as como instrumento para a promoção da igualdade de oportunidades (Cardoso, 1996; Capucha, 1998).

Para albergar a diversidade tem de saber diversificar, criando estruturas mais flexíveis na sua organização, sem nunca perder de vista as funções que a si são imputadas. Diversificar para um público diverso, deverá servir como base em qualquer grupo organizativo ou de gestão escolar, para que a escola pública se permita incluir sem excluir.

“É tarefa fundamental da escola transmitir à geração seguinte a herança cultural da sociedade, numa sociedade culturalmente plural, isto significa integrar a pluralidade, para que nela todos se possam reconhecer e encontrar o seu espaço.” (Barbosa, 1996: p.21).

1.3.2. A escola e a exclusão social

A escola deve enquadrar-se na estrutura e desenvolvimento de uma sociedade onde a educação desempenhe um papel primordial, e que a sua acessibilidade seja proporcionada a todo e qualquer indivíduo nas várias fases da sua formação.

É prioridade dos governos, relativamente aos sistemas educacionais, como escreve Ainscow e Ferreira (2003), assegurar que a escola e a inerente educação sejam acessíveis para “TODOS”. Ainscow e Ferreira (2003), quando dizem “TODOS”, não excluem ninguém, independentemente da sua condição, em qualquer parte do mundo. A Declaração de Salamanca (UNESCO;1994), é explícita quanto a este ponto, pois, as escolas devem *“acomodar todas as crianças independente das suas condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas ou outras.”*

Também a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (Decreto Lei 46/86 de 14 de Outubro), contempla uma escolarização que respeita o princípio de igualdade de oportunidades, determinando o carácter universal, obrigatório e gratuito do ensino básico, contribuindo para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspectiva de desenvolvimento e progresso na promoção de uma realização individual de todos os cidadãos, sempre em harmonia com os valores da solidariedade social, na preparação para uma intervenção útil e responsável na comunidade.

Morgado (1999) escreve que *“nos países mais desenvolvidos, a exclusão da escola constituirá provavelmente, a primeira etapa de exclusão social pelo que, a questão de qualidade e sucesso das políticas educativas, solicita uma reflexão atenta e regular sobre os diferentes sistemas de valores e culturas em presença nos contextos escolares, de molde a minimizar riscos de exclusão com potenciais destinatários óbvios, em termos de origem social, económico e cultural.”* (pp. 123-124)

As exigências que são impostas à escola e a forma como corresponde nos campos acima indicados, podem criar múltiplas formas de exclusão. Segundo Barroso (2006), elas podem reduzir-se a quatro modalidades principais:

- A escola exclui porque não deixa entrar os que estão de fora - Aqui a exclusão está relacionada, principalmente, com a “desigualdade de oportunidades” e manifesta-se como:
 - A influência das diferentes origens sociais dos alunos nos seus percursos escolares;
 - A estruturação da oferta educativa em função de factores económicos, culturais e sociais;
 - A falta de apoios diferenciados; a hierarquização dos graus, etc.
- A escola exclui porque põe fora os que estão dentro - A exclusão está relacionada, fundamentalmente, com as questões do insucesso e abandono escolares.
- A escola exclui “incluindo” – É a imposição de modelos de organização pedagógica e padrões culturais uniformes, o que agrava o desfasamento entre a oferta e procura escolares.
- A escola exclui porque a inclusão deixou de fazer sentido – Aqui, assistimos aos efeitos de um confronto de lógicas heterogéneas de “consumo” escolar em que muitos alunos não encontram na escola um sentido para a sua frequência, quer ao nível do saber partilhado, quer ao nível da sua utilidade social, quer ainda como quadro de vida.

Ao anular e deslegitimar as relações conflituais com o campo pedagógico, a ideologia da exclusão no campo educativo parecer ter assegurado o reencontro da educação consigo mesma e com uma concepção de desenvolvimento pessoal que só pode ser pensada e fomentada num mundo onde predomina a harmonia e *“Para os que dizem que a inclusão implica um*

processo longo e dispendioso, diríamos que deviam experimentar fazer contas ao preço da exclusão...” (Rodrigues, 2003: p. 100).

A escola é assim vista como a instituição que pode criar, através de políticas concertadas nesse sentido e estruturas organizacionais, medidas que facilitem a inclusão social em detrimento da exclusão e, *“Uma escola para todos’ exige o cumprimento dos princípios consignados na lei, mas ‘uma escola para todos’ exige, também, a ruptura com a uniformidade curricular corporizada num currículo nacional e prescritos alheados da diversidade dos contextos.”* (Fontoura, 2005: p. 50)

1.3.3. A autonomia escolar para diferenciar e flexibilizar os currículos

As mudanças profundas e aceleradas quer na Sociedade, Estado, ou outras instituições como a Escola, segundo Ferreira (2005), não podem ser pensadas hoje como o eram até aos anos 1960-70, até porque geram uma grande incerteza e perplexidade e tornam difícil a sua compreensão.

A Escola como instituição de valor inquestionável, no seio das sociedades, tanto na relação que mantém com a mesma, como na forma como promove o seu desenvolvimento, não se pode excluir das alterações profundas nas sociedades modernas.

Uma das mudanças tem a ver com o panorama de diversidade que caracteriza a sociedade e, deste modo, a população escolar, daí que a organização escolar deve criar estruturas que contemplem esta diversidade e extrair a riqueza inerente à complexidade das relações na diversidade.

Os currículos escolares com uma natureza flexível, servem para fomentar e permitir a inclusão de todos aqueles que frequentam a escola. No entanto, geralmente são preparados de forma a satisfazer as exigências e necessidades da comunidade maioritária. Nos dias de hoje, com a grande quantidade de minorias étnicas que compõem as nossas sociedades e caracterizam as turmas escolares, teremos de questionar os currículos e

programas actuais que nada ou pouco reflectem, sobre a aprendizagem, respeitando e apostando na diversidade.

Em Portugal, o sistema educativo até à década de 80 do século passado, tinha uma característica homogeneizante com um sentido único e uniforme, do qual o Estado era o verdadeiro educador. Então, repensa-se o papel da escola e dos currículos escolares numa estrutura social em constante mudança, para que hoje se fale de organizações escolares mais flexíveis e da diferenciação e flexibilização curricular.

Correia (2003) refere que considerando a década de 80 num primeiro momento se promoveu fundamentalmente a flexibilidade organizacional externa do sistema, apelando ao envolvimento do mundo empresarial, no pressuposto de que o reforço das relações entre a educação e a vida activa contribuiria para o desenvolvimento de uma acção educativa mais eficaz e útil do ponto de vista económico e instrumental.

O mesmo autor, refere ainda que num segundo momento, a crítica à intervenção homogeneizante do Estado fez-se em nome da promoção de uma flexibilidade organizacional interna às diferentes entidades que habitam o sistema, de forma a preservar-se a sua autonomia na estruturação de modelos organizacionais e curriculares.

Adoptámos a gestão local da escola, apelando à sua abertura à comunidade, adaptando-se aos contextos locais, e à elaboração de projectos educativos. Durante este período é difundida a ideia de que à escola como estabelecimento de ensino, cabe um papel “central” em termos de mudança educativa, e de que ao Estado cabe um papel regulador.

Em Portugal com a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (Decreto Lei 46/86 de 14 de Outubro, Art. 3º), começa a dar-se os primeiros passos na direcção de uma gestão autónoma do estabelecimento de ensino, realçando a necessidade de *“descentralizar, desconcentrar, diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes.”* (Decreto-lei 46/86

de 14 Outubro, Art.º 3º). O capítulo que respeita à *“Administração do Sistema Educativo”* volta a referir que *“o funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino, nos diferentes níveis, orienta-se por uma perspectiva de integração comunitária, sendo, nesse sentido, favorecida a fixação local dos respectivos docentes.”* (Art. 45º), ou ainda que *“o sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos das famílias, das autarquias, de entidades representativas das actividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico.”* (Art.º 43º).

Os estabelecimentos de ensino ganham novos contornos a caminho da autonomia com o Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de Maio, então designado *“novo modelo de gestão”*.

Contudo é de referir que dois anos antes, em 1989, com o Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro, se define a autonomia da escola como *“a capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo”*, sendo possível ainda, ler-se no preâmbulo que *“a autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e da adequação a características e recursos da comunidade em que se insere”*.

O Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de Maio declara no seu preâmbulo, que *“o diploma concretiza os princípios da representatividade, democraticidade e integração comunitária”* e que *“o modelo agora instituído pretende assegurar à escola as condições que possibilitem a sua integração no meio em que se insere”*, ou *“exercício da autonomia local e a formulação de projectos próprios”*.

O Decreto Lei 115-A-98, diz-nos que *“(…) o projecto educativo de escola, resulta de um processo singular de interpretação e de decisão política, formalizado em torno de opções de carácter pedagógico que estruturam a acção da escola, apresenta-se como um documento fundamental da política*

interna de cada escola, base do seu desenvolvimento organizacional (art. 3º, nº 2) que, teoricamente, pode orientar no sentido da emancipação e apresentação de soluções alternativas ou no sentido da formalização de um compromisso entre os actores, mais ou menos sujeitos a uma racionalidade técnico-instrumental.” (in Fontoura, 2005: p. 38), este “surge como uma base de sustentação das políticas escolares, no sentido da valorização da dimensão local e da partilha de responsabilidades, o que suscita e legitima a estruturação e regulação dos diversos sectores da vida escolar, designadamente, no que diz respeito ao currículo, enquanto realidade educativa localizada, em cuja gestão se responsabilizam todos os intervenientes.” (idem, 2005: p. 38).

A autonomia das escolas pretende dar no futuro, através de um processo gradual mas seguro, respostas positivas à sociedade, traduzidas na estabilização do corpo docente, numa liderança capaz e criativa e na consecução dos Projectos Educativos.

É necessário que a escola e todos os seus intervenientes, desde a Administração à Comunidade, sintam benefícios com o reforço da autonomia, reforço que não deve ser visto como um “jogo de soma nula” em que aquilo que uns ganham corresponde ao que outros perderam, salientando que neste processo é preciso que todos saiam a ganhar, ainda que ganhem dividendos diferentes.

Deste modo, o campo educativo passa a contar com outros intervenientes para além do Estado. Podemos enumerar as famílias, as autarquias, as associações de solidariedade social e todos aqueles que a escola considere importante para desenvolver parceria, sempre com o intuito de melhorar as aprendizagens. Assim a escola, ou o campo educativo, juntamente com todos os intervenientes necessários a nível de poder local, podem conjuntamente precaver situações que possam criar dificuldades para o desenvolvimento da comunidade local.

No entanto, importa salientar que a autonomia não é “*um fim em si mesmo*”, (Dec. Lei nº 115-A/98), nem é total. Nunca o Estado se pode demitir da assegurar a sua missão na globalidade, respeitante ao domínio da

educação. Não se pode demitir da função da tutela, que é diferente da função da direcção que assumia antes da autonomia concedida às escolas (Pinto, 1998).

Segundo Roldão (1999), nos dias de hoje parece existir um consenso a vários níveis, sobre a crescente autonomia da escola, o reforço do papel profissional dos professores, bem como a diferenciação e gestão do currículo, o direito de todos a uma melhor educação. No preâmbulo do Decreto Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro, pode ler-se que *“de todo este processo foi emergindo a necessidade de ultrapassar uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula e de ser apoiado, no contexto da crescente autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas curriculares”* e *“consagrar uma nova visão de currículo que passa a integrar mais espaços não disciplinares e a suscitar um processo flexível de procura e experimentação, no sentido de responder adequadamente à diversidade cultural e de instituir estratégias particulares de diferenciação progressiva no desenvolvimento do currículo nacional, num projecto curricular de escola concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão.”* (in Fontoura, 2005: p. 39).

Roldão (2003) refere ainda que o conceito de diferenciação curricular, ganhou nas últimas décadas protagonismo no discurso educativo bem como na literatura curricular, *“referenciando diversas matrizes de análise, que se reportam quer à defesa de uma construção curricular inteiramente contextualizada nos meios de pertença dos alunos, quer à procura de vias escolares diferentes para alunos pertencentes a grupos ou culturas diversos, quer ao esforço praxiológico para diferenciar metodologias e ritmos de ensino face a alguns grupos de alunos integrados na escola regular, que se assumem como portadores de diversidades socioculturais supostamente dificultadoras da sua inserção e sucesso escolar.”* (p. 152).

A diferenciação curricular é um dos trunfos da modernização dos sistemas educativos, de forma a acompanhar as mudanças que se operam na sociedade, permitindo através da sua afirmação, promover e facultar a todo o

público escolar, agora e no futuro, seguramente mais diversificado, o sucesso das suas aprendizagens. Sendo assim, Roldão (1999), refere que diferenciação é a definição de percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, de modo a potenciar, para cada situação a consecução das aprendizagens pretendidas.

Diogo (2006), considera que diferenciação curricular entende-se como a variação dos elementos curriculares e dos factores que enquadram as operações de desenvolvimento do currículo, ou seja, *“A diferenciação de que se fala deve ser entendida como um meio, um instrumento ao serviço da adequação dos conteúdos e dos processos da actividade educativa aos diferentes grupos de alunos que habitam a escola. Trata-se, pois, de diferenciar para adequar. Não se trata da procura da singularidade e da diferença; trata-se de procurar soluções adequadas às singularidades que existem dos alunos.”* (Diogo, 2006: p. 210).

Roldão (2003), por seu lado, diz que para gerir o currículo é pressuposto diferenciar a vários níveis:

- Diferenciar as opções de cada escola para responder melhor ao seu público;
- Diferenciar projectos curriculares de turmas ou grupos de alunos para melhorar a aprendizagem;
- Diferenciar os modos de ensinar e organizar o trabalho dos alunos para garantir a aprendizagem bem sucedida de cada um.

Desta forma a diferenciação curricular estabelece diferentes vias, sem que nunca se estabeleça diferentes níveis de chegada. A autora considera que diferenciar não equivale a hierarquizar metas para alunos de grupos diferentes, mas antes tentar por todos os meios, os mais diversos, que todos cheguem a dominar o melhor possível as competências e saberes de que precisam na vida pessoal e social.

Através da diferenciação, chegamos à flexibilização do currículo, que segundo Roldão (2003), se concretiza na organização das aprendizagens de forma aberta, possibilitando que num dado contexto (nacional, regional, de escola, de turma) coexistam duas dimensões como faces de uma mesma moeda: a clareza e delimitação das aprendizagens pretendidas e a possibilidade de organizar de forma flexível a estrutura, a sequência e os processos que a elas condizem.

Seguindo o pensamento da autora referida anteriormente, a flexibilização curricular opõe-se à uniformização de um modelo curricular único e comum a todos os alunos, sem nunca significar que se derrubem balizas e se transforme o currículo livre e permissível para incluir tudo o que se achar importante. Para a autora só é possível flexibilizar dentro de um quadro referencial muito claro, definido em função das aprendizagens pessoais e socialmente necessárias.

Morgado (1999), defende o mesmo princípio referente à diferenciação curricular, asseverando que em termos de política educativa e nomeadamente, educação inclusiva, é importante acentuar a importância da existência de um currículo, aberto e flexível em consonância com os princípios sobre esta matéria consignados na Conferência de Salamanca (UNESCO, 1994). Nesta conferência nasceu o princípio fundamental subjacente à definição de escolas inclusivas de que todos os alunos possam aprender juntos, sempre que possível, independentemente da sua condição física, étnica, social, género, etc.

“O projecto de gestão flexível do currículo visa promover uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular nas escolas do ensino básico com vista a melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares, fazer face à falta de domínio de competências elementares por parte de muitos alunos à saída da escolaridade obrigatória e, sobretudo, assegurar que todos os alunos aprendam mais e de um modo mais significativo (DESP. N 9590/99 de 14 de Maio in Fontoura, 2005: p.39).

A flexibilidade organizacional, transformou-se numa das formas possíveis de resolver os problemas de injustiça social, agregados à escola, através dos seus mecanismos de flexibilidade, desde a gestão da escola à construção de um currículo flexível, esta será capaz de responder a todas as necessidades inerentes a uma população escolar diversificada, criando uma “ideologia de inclusão”. No entanto, Correia (2003) defende, que esta ideologia é particularmente insensível à hierarquização social entre escolas, pois são encaradas como organismos autónomos, cada vez mais responsabilizadas pela qualidade dos seus produtos.

A “ideologia de inclusão” é igualmente insensível, como escreve Correia (2003), à cristalização de dualismos educativos produzidos pela flexibilização curricular onde se insinuam dois modos distintos de construir a cidade e a cidadania na escola: uma cidadania problemática para aqueles que se encontram em risco de exclusão social e que, por beneficiarem de modos mais flexíveis de gestão curricular, estão excluídos dos modos de “gestão normal” do currículo e uma cidadania mais universalizante, mais vocacionada “aos que escapam” às vicissitudes da flexibilização curricular.

Seguindo o mesmo mote, Correia (2003), refere que em Portugal, se desenvolveu uma “verdadeira engenharia curricular”, em nome do combate à exclusão social. Criaram-se categorias diferentes de alunos que se inserem num mesmo espaço, mas com direito a currículos diferenciados, consoante as suas categorias, tornando possível assegurar o “tratamento cirúrgico das diferenças”.

Desta forma e sempre em nome do combate à exclusão, como refere o autor, juntaram-se à clássica classificação dos alunos com necessidades educativas especiais, os alunos dos currículos alternativos, aqueles que estão em flexibilização curricular, ou as classificações que designam os alunos pelo número do decreto que cria uma outra alternativa curricular especialmente pensada para os alunos com apoio pedagógico acrescido, e que responda às suas necessidades e melhorar a sua auto-estima. Assim o autor defende que esta tipologia complexa de classificação de alunos em que as componentes

nobres do currículo se mantêm intactas, pode gerar *“novas modalidades de exclusão social, mais doces, silenciosas e flexíveis”*. (p. 99).

Rodrigues (2003), também refere que a diferenciação ou flexibilidade curricular se encontra há muito tempo presente nos nossos sistemas educativos mas não com uma perspectiva inclusiva, explicando que a escola desde a sua criação não considerou as diferenças dos alunos, organizando-se com base numa «indiferença às diferenças». Isto é, foi criada e pensada numa lógica de recusa para com os valores culturais dos alunos mas ao mesmo tempo adoptando valores de mérito, que acolhia e valorizava diferentemente os alunos que, através dos seus códigos culturais se iam identificando ou não, com os que eram veiculados pela escola. O autor continua a defender que apesar da adopção de sistemas educativos com perspectivas de inclusão, a escola está muito longe de dar passos decisivos no sentido de erradicar a exclusão.

O problema é que *“as sociedades ocidentais bem como a escola criam a exclusão e depois, conscientes da injustiça (e porque não dizê-lo...) do prejuízo que cria esta organização, adoptaram a inclusão como terapêutica. E mais, é preciso distinguir, no meio da retórica política sobre inclusão, quais são os desenvolvimentos que são autenticamente pilotados dentro da escola, parte do seu desenvolvimento como “uma organização de aprendizagem”, visando valores de sustentabilidade, qualidade, participação e autonomia para todos os seus alunos, e os que procuram simplesmente criar discursos e práticas conducentes a uma “inclusão de fachada.”* (Rodrigues, 2003: p. 99). Porque apesar dos discursos que colocam em dúvida a capacidade da flexibilidade curricular de forma a assegurar de forma peremptória a inclusão de “todos” no sistema educativo, de que serve ter um currículo diferenciado se ele não é visto como um processo crível de integração nos vários sentidos da sociedade? (Rodrigues, 2003).

Para tentar perceber até que ponto os currículos na sua componente diferenciada e conseqüente flexibilidade, podem ou não resolver problemas de exclusão, a autora Maria do Céu Roldão (2003) propõe cinco eixos de análise para *“desconstruir alguns sentidos da proclamada diferenciação curricular*

confrontando-os com a problemática da inclusão que aparentemente a sustenta.” (pp. 152-153).

Os eixos de análise são os seguintes:

“1 – A diferenciação curricular institui uma lógica paradoxal no dispositivo curricular da instituição escola.

2 – A diferenciação curricular estruturou-se historicamente como uma solução curricular não inclusiva.

3 – A diferenciação curricular na sua operacionalização em diversas políticas e práticas curriculares ilustra exemplarmente uma relação contraditória entre discurso e ação.

4 – A retórica da diferenciação curricular tem frequentemente contribuído para o reforço da não inclusão e favorecido, por efeito perverso, a retoma da deriva discriminadora.

5 – Requestionando o conceito – que outras formas de operacionalização serão passíveis de instituir a diferenciação como dispositivo curricular eficaz na promoção da inclusão?” (Roldão, 2003: p.153).

Não podemos deixar de considerar pertinente a forma como a autora “desconstrói” a teoria de que a diferenciação curricular, pode resolver todos os problemas inerentes à diversidade dos alunos, que cada vez mais se impõe no *campus* do sistema educativo.

A escola é uniformista na forma como se organiza, através dos seus currículos, e segundo a autora, não o pode deixar de ser. Contudo, é confrontada com a diversidade emergente do seu público, mas persiste em continuar a integrar o modelo organizacional antigo e conseqüentemente é incapaz de lidar com a função que lhe cabe, ou seja, garantir que os estudantes que a frequentam aprendam aquilo que a escola está encarregada de administrar como aprendizagem, através dos currículos escolares. Sendo que estes parecem não estar adaptados às necessidades dos alunos. A escola pode

perder assim alguma credibilidade social com todas as consequências que daí advêm, e a correlativa emergência de vários cenários alternativos para a educação e o currículo, cenários que põem em causa o modelo estabelecido de organização da escola que temos mantido até ao presente.

Mas as “dificuldades” do sistema educativo português também se verificaram noutros países. A partir da década de 60-70 nos países da Europa ocidental, devido à diversidade cultural e social que as escolas apresentavam a diferenciação curricular começou a fazer parte das agendas políticas. Criaram-se medidas que pudessem combater as adversidades inerentes às características de uma sociedade multicultural, como o insucesso escolar e o abandono escolar e/ou a potenciação de factores de exclusão através do sistema de ensino, pela má integração e falta de adaptação ao meio escolar.

Em países como a França, foram criadas zonas de intervenção prioritária para implementar as medidas que contemplassem uma discriminação positiva dos alunos e diferenciação curricular. Em França chamavam-se as ZEP – Zones d’ Education Prioritaire (em Portugal chamaram-se os TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária).

Quando a escola agrupa em diferentes categorias, diferentes tipos de alunos, alegadamente visando uma diferenciação curricular, institui-se um duplo paradoxo: fazer funcionar a diferença numa instituição cuja organização não a comporta e que, por isso mesmo, a reproporia sistematicamente em novas formas de uniformização. Instituir uma diferenciação que na prática se constitui como reforçadora da lógica da uniformidade, ainda que noutro “locus” e em escala menor.

No 2º eixo de análise, reportamos a persistência da escola, na maioria dos casos, em manter o modelo organizativo, curricular e pedagógico, mesmo com a confrontação da crescente diversidade dos públicos, explicando a disfuncionalidade que a escola atravessa, traduzido no insucesso escolar, revelador da inadequação e incapacidade de resposta deste modelo de currículo escolar.

Sendo assim, a escola continua a assumir modelos instituídos há muitos anos que se reflectem, não só na organização escolar mas também, e muito, na forma como os professores ministram ou pretendem ministrar as aulas, muitas das vezes resignados e confinados a modelos de aulas ultrapassados que em nada se compadecem com as exigências dos jovens da actualidade.

Roldão (2003), afirma que no contexto de uma instituição de matriz uniformista há dificuldade em responder eficazmente a situações marcadas por uma crescente diversidade cultural na população discente.

No 3º eixo de análise, fala-nos do papel dos docentes num currículo diferenciado. Geralmente os docentes afirmam preocupar-se com a concretização na prática docente e/ou institucional de uma diferenciação curricular, mas quando se vai observar o que se faz não se passa de modelos uniformistas, embora com inúmeras tentativas bem intencionadas de se fazer a diferenciação.

Podemos constatar que a *“diferenciação curricular, persistentemente convocada no discurso, a vários níveis, e correlata de práticas (docentes e organizacionais) que, sob esta nova nomeação, continuam a caracterizar-se pelos mesmos padrões normalizadores em que a escola se tem sustentado, exemplifica, a meu ver com clareza, o formato antinómico e até paradoxal que a dialéctica discurso-nação assume no contexto da educação”*. (Roldão, 2003: p. 160).

No 4º eixo de análise, Roldão (2003) refere que assume *“como hipótese exploratória que a apropriação discursiva e carregada de conotações valorativas de “pedagogicamente correcto”, associadas, no senso comum dos professores, à chamada diferenciação curricular e/ou pedagógica, não só legítima e oculta a manutenção de uma lógica de uniformidade curricular como eventualmente a alimenta e reforça. Assiste-se a, aliás, a uma frequência acrescida de solicitação, por parte dos professores em situações de formação, para a criação de grupos separados ou currículos alternativos menos exigentes*

e mais centrados em actividades práticas e em linguagens assentes no “não verbal”, como medida diferenciadora de solução para a não aprendizagem desses alunos designados por diferentes, quer na óptica social e cultural quer na perspectiva da acomodação à cultura da escola”. (pp. 161- 162).

Por último, no 5º eixo de análise, a autora salienta que o repensar da escola, em termos da sua estrutura conceptual de referência, não pode manter uma diferenciação ao mesmo tempo que assume uma uniformidade que a contradiz, e mantém-se largamente dominante e estruturadora da organização.

A solução será reformular a organização da escola num sentido que contemple a diversidade da população escolar, como matéria real e a tratar. Isto implica, citando Alarcão, *“que a prática de ensinar evolua no sentido de um desempenho de natureza solidamente profissional que se construa num saber próprio e na rejeição de um passado marcado por componentes de funcionalismo e/ou de pura tecnicidade, em perversa combinação com um vago sentido de generosas militâncias isoladas, implica que esse corpo de profissionais responda pela melhoria real das suas escolas e o possam e saibam fazer, tornando-as em organizações inteligentes e reflexivas que examinam, analisam, avaliam e constantemente ajustam o modo como organizam o seu ensino ao efectivo sucesso da aprendizagem de cada um dos seus diferentes alunos”.* (Alarcão in Roldão, 2003: p. 164).

Fernando Diogo (2006), diz que ao considerarmos as funções sociais da escola, a diversidade dos contextos sociais e escolares bem como a heterogeneidade dos alunos em cada escola, há necessidade não de um novo currículo, mas sim de outro paradigma curricular. Este paradigma implica:

“

- *Uma nova repartição de competências entre a administração educativa central e a escola, assumindo esta uma autonomia curricular suficiente para dispor da possibilidade de adequar os conteúdos e os processos*

educativos às particularidades do contexto e às características específicas dos seus diferentes grupos de alunos;

- *A assumpção plena dos órgãos de gestão da escola das suas responsabilidades no domínio da gestão curricular;*
- *Que a lógica do currículo global impere nas decisões que os professores tomam relativamente às questões centrais do desenvolvimento curricular (que ensinar? Quando ensinar? Como ensinar? o quê, como e quando avaliar?), de modo a que as práticas curriculares possam ser guiadas pelos princípios da selectividade, da essencialidade e da adequação.”* (Diogo, 2006: p. 209).

Nesta linha cabe, como reforça Roldão (2003), ao Ministério da Educação a fixação de um “currículo nuclear”, do qual façam parte apenas os objectivos e conteúdos básicos e essenciais, passando todo o resto do currículo para a decisão das escolas, atendendo às necessidades dos seus alunos. A escola passa a gerir o currículo da forma que achar necessária indo ao encontro da inclusão de todos os alunos. Este modelo requer um conhecimento de todos os alunos que assim, são colocados no centro das preocupações dos docentes, na hora da escola planificar a sua prática curricular (Diogo, 2006). O autor propõe várias condições para permitir o êxito na gestão de um currículo flexível:

“

- *Abertura e clareza da política curricular;*
- *Uma decidida assumpção das suas responsabilidades de gestão curricular pelos órgãos de gestão das escolas;*
- *Uma clara autonomia das escolas na gestão dos seus recursos;*
- *O desenvolvimento de uma cultura profissional colaborativa dos docentes;*
- *Uma reorientação do papel do professor*
- *Flexibilidade das estruturas e dos processos organizativos escolares*
- *Um acréscimo dos recursos à disposição das escolas;*

- *A alteração da natureza dos materiais didácticos, incluindo os materiais escolares.” (p. 211).*

Só é possível flexibilizar se existir uma cooperação entre os professores, principalmente entre os professores dos mesmos alunos, sendo que, a organização da escola se não fomentar este tipo de relação profissional, através de horários de trabalho compatíveis, ou Conselhos de Turma com os mesmos professores, no maior número de turmas possível, então não será capaz de desenvolver um currículo flexível.

Podemos e devemos considerar que a flexibilização curricular no sentido da inclusão, é uma ruptura com os valores da escola tradicional. Rompe com todos os conceitos que padronizaram a escola, e continuam a padronizar, durante anos como: desenvolvimento de currículos únicos, alunos-padrão estandardizado, aprendizagem como transmissão, escola como estrutura de reprodução. Como objectivo não deixa de ser muito ambicioso.

1.4. Diversidade cultural e o ensino

1.4.1. A multiculturalidade e a educação

Uma sociedade multicultural tem de concertar estratégias e mecanismos de actuação a nível das estruturas sociais, que permitam a partilha de espaços e conhecimentos bem como o reconhecimento de qualquer cidadão, onde se pratique a equidade a nível da justiça social. Branco (2006) refere que a solução para a constituição de uma sociedade autenticamente multicultural passa, por uma *“libertação cultural”* associada à procura da *“comunicação cultural”*, que pressupõe a aceitação da diversidade e o recurso a um princípio de unidade.

Para Barbosa, (1996) a heterogeneidade étnica e cultural é estruturante das sociedades contemporâneas. Mas a coexistência de diversos grupos

étnicos num determinado espaço nem sempre é pacífica, ou seja, “*Gera tensões objectivamente traduzidas:*

- *Na imposição, a toda a sociedade, dos modelos culturais dos grupos dominantes;*
- *Na dificuldade de promoção (e até mesmo de aceitação) das diferenças;*
- *Na depreciação das culturas minoritárias ou menos poderosas;*
- *Na pressão para que essas culturas assumam modelos com que não se identificam mas com os quais e segundo os quais têm de (sobre) viver;*
- *No encerramento de cada cultura sobre si, o que obsta às trocas entre os diferentes grupos culturais e, conseqüentemente, ao enriquecimento mútuo.”* (Barbosa, 1996: p. 21).

Hannoun citado por Barbosa (1986), identifica três respostas típicas das sociedades à sua própria diversidade cultural, que são:

- Assimilacionismo;
- Multiculturalismo;
- Interculturalismo.

A primeira defende o primado de uma das culturas, no caso de existirem diferenças culturais numa determinada sociedade. Fala da incompatibilidade das mesmas e por isso as culturas minoritárias devem diluir-se na cultura principal.

A segunda perspectiva consiste na afirmação, por parte de cada grupo, de que a sua cultura é essencialmente diferente das outras. “*A paisagem cultural apresenta-se, neste caso, sob o aspecto de um mosaico de culturas com fronteiras claramente desenhadas*” (Hannoun *in* Barbosa, 1996: p. 22). Assim, enquanto que o assimilacionismo procura chegar à negação da multiplicidade cultural, o multiculturalismo potencia-a e valoriza-a. Temos o mosaico cultural.

Por último o Interculturalismo “é sinónimo do reconhecimento do pluralismo cultural, quer dizer, simultaneamente da afirmação de cada cultura, considerada na sua identidade própria e na sua abertura às outras a fim de estabelecer com elas relações de complementaridade” (Hannoun in Barbosa, 1996: p. 23). A afirmação da identidade assenta na convicção de que todas as culturas são relativas a um determinado meio ao qual pretendem dar uma resposta eficaz, pelo que nenhuma delas pode arrogar-se como universal ou intemporal. A complementaridade significa que qualquer cultura sai enriquecida do contacto com as outras, transformando-se e desenvolvendo conexões que, levam à construção de uma “cultura comum”.

Nesta perspectiva, o multiculturalismo e o Interculturalismo distinguem-se fundamentalmente porque o segundo acentua, para lá da necessidade de conhecer as diversas culturas presentes numa dada sociedade, o facto de essa sociedade ser culturalmente mais rica quanto mais interações entre as diversas culturas que a constituem, promover. À educação escolar caberá, em parte, a responsabilidade de promover, desenvolver e aprofundar essas interações bem como as competências que as tornam possíveis.

Neste contexto, poderia definir-se educação intercultural como “(...) toda a formação sistemática que tem como objectivos desenvolver:

- *Uma melhor compreensão das culturas nas sociedades modernas;*
- *Uma maior capacidade de comunicar entre as pessoas de culturas diferentes;*
- *Uma atitude mais adaptada ao contexto da diversidade cultural de uma dada sociedade;*
- *Uma melhor capacidade de participar na interacção social, criadora de identidades e de reconhecimentos de pertença, comum à humanidade”* (Guerra in Barbosa, 1996: p. 24)

A perspectiva intercultural estrita, tal como é definida na tipologia de Hannoun, é criticável, sobretudo por duas razões:

- Tenta resolver a questão da diversidade étnica e cultural exclusivamente pela partilha esquecendo os contextos reais que a condicionam.
- Fica aquém dos limites que o debate sobre a educação para a diversidade cultural já atingiu. Nomeadamente parece ignorar que uma atitude positiva face à diversidade cultural e étnica não pode limitar-se às declarações de boas intenções sobre a partilha e a interacção cultural. Tem de desenvolver práticas sociais e educativas anti-racistas e de promoção efectiva da igualdade de oportunidades.

O Assimilacionismo consiste na total conformidade dos originários de grupos culturais e étnicos à cultura dominante e exige-se às minorias que “esqueçam” as suas culturas de origem e contribuam para o “bom funcionamento” da sociedade. Em termos educativos, tem como características fundamentais uma estrutura de selecção meritocrática, que favorece os indivíduos culturalmente mais apetrechados e um currículo monocultural que aponta ou indica para os alunos pertencentes a minorias, alternativas académicas e profissionais menos ambiciosas, o que reforça a estratificação social e, ao mesmo tempo, evidencia a já referida preocupação de inserção social e economicamente útil das minorias.

O Integracionismo baseia-se na tolerância face à diversidade e na possibilidade de as minorias culturais e étnicas exprimirem e promoverem livremente as suas culturas. Como contrapartida, as minorias devem assimilar conhecimentos, atitudes e valores da forma a participar na dinâmica da cultura dominante, sem com ela colidir e sem a por em causa. No terreno educativo, embora se mantenha a estrutura de selecção meritocrática, aponta-se para a integração curricular de conteúdos relativos às diversas culturas e etnias e para a necessidade de os professores, na sua planificação didáctica, contarem com a diversidade cultural e étnica dos seus alunos.

O Pluralismo constitui um passo em direcção ao multi/interculturalismo. O problema é que o seu sentido está longe de ser consensual, pois, pode

significar dimensões tão diferentes como o mero reconhecimento da existência de diversas culturas por parte da cultura dominante, sem pôr em causa justamente o seu papel de cultura dominante, ou como a possibilidade de os indivíduos pertencentes às minorias adquirirem conhecimentos e competências que lhes permitam participar activamente na sociedade, sem que por isso abandonem os traços específicos mais relevantes das suas culturas de origem.

O pluralismo inclui “(...) *um conceito de educação multicultural com três ideais implícitos e inter-relacionados: o da igualdade de oportunidades, o do multiculturalismo e o do anti-racismo. O ideal da igualdade de oportunidades visaria a eliminação das diferenças de oportunidades oferecidas pelo sistema às crianças de diferentes origens sociais, étnicas e religiosas, assegurando-lhe as mesmas chances de sucesso educativo e social; o ideal do multiculturalismo visaria a promoção da interacção entre e o respeito pelas diversas culturas em presença, garantindo às minorias o acesso aos conhecimentos e competências necessárias para beneficiarem de igualdade de oportunidades na sociedade receptora. Nesse sentido, o ideal do multiculturalismo é indissociável do ideal da igualdade de oportunidades. (...) O multiculturalismo que ignora a vertente anti-racista, ignora obviamente a principal causa e efeitos da discriminação e impossibilita a realização do ideal da igualdade de oportunidades*”. (Cardoso in Barbosa, 1996: p. 25).

O Multiculturalismo, visa a partilha de um mesmo espaço por diferentes culturas, valorizando o respeito pela diferença enquanto que o Interculturalismo, promove, como o nome indica, a partilha de condições culturais e assim a assimilação das mesmas por parte das diferentes culturas, potenciando essas interferências.

Bruto da Costa citado por Roque (2002) refere que “*o verdadeiro desafio cultural para a Europa do futuro parece estar na escolha entre uma sociedade multicultural – em que as diferenças culturais convivem no mútuo respeito e na solidariedade – e uma sociedade intercultural – em que as culturas não se limitam a uma convivência pacífica, mas interactuam umas nas outras, através*

do diálogo, do conhecimento mútuo, da abertura ao universal, sem prejuízo da originalidade própria.” (p. 40).

Mas o que se pretende realmente é a educação multi/intercultural numa sociedade plural/multicultural que englobe todas as vertentes enumeradas por Barbosa (2003) na Educação Multicultural. *“A educação multicultural segundo Banks (2001), é um dos conceitos mais usados para descrever a diversidade em educação nos EUA, na Austrália, no Canadá e Reino Unido, apesar de, no continente Europeu, se usar preferencialmente educação intercultural, surgiu para viver numa sociedade multicultural.”* (Fontoura, 2005:p. 53) Ou seja, sendo conceitos diferentes têm o mesmo sentido em zonas diferentes do mundo, os anglo-saxónicos usam o termo multiculturalismo como nós usamos o Interculturalismo, com o mesmo sentido.

Segundo Fontoura (2005), *“um dos grandes objectivos da educação multicultural é o de reformar: reformar as escolas de maneira que os estudantes de diferentes classes sociais e de diferentes grupos étnicos e raciais possam experimentar a igualdade e possam usufruir, homens e mulheres, de igualdade de oportunidades para o sucesso em educação.”* (p. 53).

“Os teóricos da multiculturalidade estão interessados na interacção das raças, das classes e dos géneros. Não obstante, apesar da emergência de algum consenso acerca dos objectivos e da amplitude da educação multicultural, a variedade de tipologias, de conceitos e perspectivas reflecte o seu estatuto emergente e o facto de não se ter ainda atingido um completo acordo quanto aos limites e objectivos.” (Banks, 1997; Gay, 1994; Nieto, 1999 in Fontoura, 2005: p. 53) os *“(…) currículos devem ser orientados para a partilha e valorização das culturas de todas as crianças. Assim, a educação multicultural visaria promover a compreensão e a tolerância mútuas pela mudança de percepções e atitudes através de um programa pluralista de reforma curricular. Assim entendida, a inclusão da diversidade cultural no currículo teria vantagens para todos os alunos, promoveria uma “imagem positiva” (Jeffcoate,1979) das minorias, a sua auto estima e melhoraria as aprendizagens e, conseqüentemente, combateria atitudes racistas.”* (Cardoso, 1996: p. 50).

É tarefa fundamental da escola transmitir à geração seguinte a herança cultural da sociedade. Numa sociedade culturalmente plural, isto significa integrar a pluralidade, para que nela todos se possam reconhecer e encontrar o seu espaço. A escola cria mecanismos para lidar com as diferenças, para facilitar a integração em contexto escolar, daqueles que poderão estar excluídos pela sua diferença física, religiosa ou cultural.

1.4.2. O currículo e a diversidade cultural

Quando consideramos a diversidade cultural como resolução de possíveis focos de discriminação étnica, podemos considerá-la como uma boa resposta a contextos actuais que se enquadrem em questões de ordem económico e social bem como cultural ou religiosa. Segundo Bartolomé (2006), *“as relações desiguais de poder entre os vários grupos sociais e culturais no âmbito social são normalmente reproduzidas no âmbito da escola e da sala de aula, a não ser que esforços concertados sejam empreendidos para evitar a sua reprodução”*. (p. 20) Mas, para Ferreira (2005), *“a escola é filha do Estado e torna-se num dos seus principais instrumentos de consolidação, contribuindo para a unidade e identidades nacionais, veiculando um conjunto de saberes universais assentes, sobretudo, na escrita e desvalorizando as culturas e os saberes locais.”* (p. 88).

Segundo Parekh, citado por Roque (2002), os sistemas educativos das sociedades modernas não contemplam nem valorizam as diferenças entre os alunos, praticando um regime curricular, essencialmente monocultural. O autor identifica algumas divergências entre os objectivos e as práticas correntes:

“

- *A curiosidade dos alunos relativamente a outras religiões, culturas e sociedades, tem poucas hipóteses de ser desperta;*
- *A educação monocultural tem poucas chances de desenvolver a imaginação, como capacidade de criar alternativas;*

- *A educação monocultural restringe a imaginação e cria a ilusão de que o mundo se limita ao seu próprio mundo e que a única forma natural de fazer as coisas é a forma convencional;*
- *Na educação monocultural, o aluno a quem ensinamos a ver o mundo através da perspectiva estreita da sua própria cultura, terá tendência a julgar as outras culturas e sociedades de acordo com as normas existentes na sua própria sociedade. Será incapaz de adoptar uma atitude verdadeiramente crítica, relativamente à sua própria sociedade;*
- *A educação mono cultural tende a cultivar a arrogância e a insensibilidade. A criança que não aprendeu a estudar as outras culturas com simpatia e imaginação, não pode desenvolver o respeito por elas e não consegue acolher a diversidade, julgando os outros por critérios que não são supostos aplicarem-se nem a ele mesmo;*
- *A educação mono cultural constitui um terreno fértil para o racismo.”* (Parekh in Roque, 2002: p. 47).

Se uma escola com grande diversidade cultural e desigualdade sócio-económicos entre os alunos, não considerar a dificuldade que alguns membros da população escolar tem ao nível da integração, tanto no campo do saber como no campo das relações humanas que se praticam no espaço escolar, provavelmente essa escola está mal gerida e com um projecto educativo que não considera os caso citados ou então com um Projecto Educativo mal gerido e interpretado e ineficazmente posto em prática pela gestão e docentes da escola.

Segundo o Decreto-Lei nº 115-A/98, *“a autonomia constitui um investimento nas escolas e na qualidade da educação, devendo ser acompanhada, no dia-a-dia, por uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa.”* O Decreto-Lei nº 6/2001, na alínea i) do art.3º, sugere como princípio orientador a *“diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar que todos*

possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória”.

A escola pode de forma autónoma, gerir a orientação curricular desejada através de um Projecto Educativo concertado com as verdadeiras necessidades dos alunos. Pode inovar, criar, responder às exigências educacionais da população escolar, utilizando estratégias e mecanismos diferenciados. Uma educação que inclua um currículo que tenha em conta a diversidade cultural dos alunos, ou dos “seus públicos” (Correia, 2003) tem de contemplar na sua execução prática determinados “*termos-chave como: pluralismo cultural, anti-discriminação e igualdade de oportunidades...*” (Cardoso, 2001: p 14). Deste modo o autor define conceito de educação intercultural como “*um conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível de sistema, de escola e de turma, baseadas em programas que expressem a diversidade de culturas e estilos de vida, e visem promover a compreensão, o respeito e a interdependência democrática entre alunos de quaisquer origens – étnicas, religiosas, raciais, sociais, etc. – e eliminar formas de discriminação e opressão, quer individuais, quer institucionais.*” (idem, 2001: p. 14).

Um currículo para a diversidade cultural, segundo Barbosa (1996) – pode ser entendido como o conjunto de todas as aprendizagens que, de algum modo, contribuam para a promoção de interações positivas entre os diferentes grupos culturais e étnicos presentes numa dada comunidade educativa. Deste modo integra:

“

- *As aprendizagens do domínio cognitivo programadas, isto é, a aquisição de conhecimentos (do âmbito estrito das diversas disciplinas ou de cariz inter e transdisciplinar) sobre as diferentes culturas e etnias;*
- *As aprendizagens do domínio socio-afectivo, que explicitamente visam promover valores, atitudes e comportamentos positivos face às diferenças (culturais, étnicas, etc);*

- *As aprendizagens que, não sendo programadas nem, muitas vezes, explícitas, veiculam, desenvolvem e concretizam valores, atitudes e comportamentos positivos face à diversidade cultural e étnica;*
- *O conjunto das práticas organizacionais da escola (formais e informais), que tendem a desenvolver o conhecimento, os valores, as atitudes e os comportamentos positivos face à pluralidade escolar.” (Barbosa, 1996: p 27).*

Para Cardoso (2001) um currículo intercultural é *“uma dimensão do currículo formal a todo o momento readequado face a cada contexto e à diversidade dos alunos da turma e da escola, tendo como principal finalidade proporcionar mais e melhores oportunidades de sucesso a todos os alunos. (...) Adequação do processo educativo a dimensões interculturais deve sempre:*

- *Basear-se em atitudes reflexivas e críticas dos professores acerca da situação desfavorecida de grupos humanos na sociedade e na escola e do seu papel para a promoção da igualdade de oportunidades educativas;*
- *Visar todos os alunos, independentemente das suas origens e identidades e da heterogeneidade humana e social nas escolas e nas turmas;*
- *Estar intencionalmente estruturado de modo a respeitar e a promover a igualdade de oportunidades e o sucesso educativo de todos os alunos, assegurando-lhes igualdade de consideração e participação nas actividades de aprendizagem através da selecção de objectivos, conteúdos, processos, materiais e procedimentos avaliativos ajustados à diversidade desses alunos;*
- *Ter em conta os diferentes estilos de aprendizagem das crianças da comunidade escolar, proporcionando metodologias adequadas a esses estilos;*

- *Considerar a dimensão anti-discriminatória enquanto componente essencial da dinâmica das turmas e do ethos escolar;*
- *Proporcionar oportunidades para o desenvolvimento da auto-estima, da auto-imagem e da auto-confiança de todos os alunos, através de conteúdos e processos que valorizem as respectivas – e/ou dos seus antepassados – realidades históricas, culturais, linguísticas, naturais e geográficas. Garantir, em simultâneo, que os alunos dos diversos grupos étnicos partilhem conhecimentos, valores e experiências estéticas específicos de cada cultura, de modo a reconhecerem, respeitarem e valorizarem as diferenças culturais, bem como as suas dimensões comuns;*
- *Proporcionar perspectivas suficientemente alargadas e diversas do mundo em que vivemos;*
- *Promover o sentido de análise crítica da situação dos diversos grupos sociais e culturais na sociedade, contribuindo para a formação de futuros cidadãos informados, responsáveis e intervenientes nas instituições democráticas e na resolução das situações de injustiça social;*
- *Visar a criação de contextos e dinâmicas de classe e de escola baseados no pluralismo e na anti-discriminação tornando a interculturalidade parte integrante do projecto global da escola, uma perspectiva transversal e vertical a todas as disciplinas do currículo, em cada ano, ciclo e ao longo de toda a escolaridade básica. (Cardoso, 2001: pp. 15-16).*

Branco (2006) diz que, como contribuição para apoiar a educação e a instituição escolar, neste panorama de mudança, particularmente na sua configuração de diversidade cultural, o ideal de uma sociedade composta por várias culturas corresponde à realização de uma sociedade democrática, na qual se exige uma educação e uma escola efectivamente democratizadoras.

Também Torres Santomé citado por Paraskeva (2006), liga a prática educativa tendo em conta a diversidade cultural, da à prática democrática,

defendendo que uma educação verdadeiramente democrática deve dar conta de um quadro complexo de modalidades de discriminação, nomeadamente a “legal, científica, social, cultural, económica, religiosa e psicológica.

Para uma escola apostar numa educação que considere a diversidade cultural, precisa de considerar o papel de todos os intervenientes no seu espaço, orientando-os no caminho da aposta da implementação de uma democracia interna, com o apoio em estratégias que façam frente a políticas cada vez mais segregacionistas. *“A educação intercultural é, portanto, uma dimensão de um todo articulado de vertentes da educação para uma cidadania global, democraticamente interdependente.”* (Cardoso , 2001: p. 16).

No entanto, surgem resistências à implementação de um currículo intercultural. *“ Os principais factores de resistência à interculturalidade, relacionam-se com:*

- *As características do currículo formal.*
- *Concepções dominantes de conhecimento na sociedade e na escola.*
- *Subvalorização dos processos de ensino.*
- *Preconceitos étnicos e “raciais”.*
- *Perspectivas acerca das culturas, comunidades e famílias das minorias.*
- *Percepções acerca das línguas das minorias.*
- *Expectativas em relação à progressão escolar dos alunos.*
- *Organização administrativa e pedagógica da escola.*
- *Predominância do grupo-turma como unidade de referência na gestão e organização pedagógica.”* (Cardoso (2001):pp. 16-17).

“A educação intercultural esforça-se por descrever dinâmicas e promover processos, pois tem um carácter ‘operativo’ e interactivo” (Rey, 1993 in Fontoura, 2005) e *“(...) é mais do que uma estratégia, é um projecto educativo que valoriza a diversidade sócio-cultural e luta contra estereótipos, os preconceitos, a xenofobia e qualquer outra forma de discriminação. Contudo, as*

práticas educativas interculturais desacompanhadas limitam-se, muitas vezes, a acentuar o exotismo da diferença e podem contribuir para isolar e guetizar (Stoer e Cortesão, 1999 in Fontoura, 2005: p. 56).

Não tem que existir um currículo paralelo ao currículo oficial, dirigido às minorias étnicas, mas, a “(...) *cultura das minorias ganha existência no currículo que acontece na escola, insere-se no fluxo da acção que constitui a actividade diária de todos os intervenientes.*” (Banks, 2001 in Fontoura, 2005: p 53).

“(...) *o currículo não se esgota na sua dimensão formal. O professor é um decisor curricular. Para exercício dessa função, deve estar consciente da autonomia curricular de que sempre dispõe e usá-la para (re)construir o currículo, tornando-o activo e adequado à diversidade dos contextos e dos alunos no intuito de lhes proporcionar igualdade de circunstâncias no acesso às aprendizagens escolares.*” (Cardoso, 2001: p. 17).

1.4.3. O papel do professor em contextos de diversidade cultural

O professor é o “indivíduo que ensina”, mas tem de perceber que não basta depositar os seus conhecimentos numa determinada sala de aula para que o seu papel esteja bem desempenhado. Apesar da importância da identificação de programas e estratégias úteis e promissoras, como diz Bartolomé (2006), é um erro pressupor que a repetição desses programas ou utilização de alguns métodos de ensino particulares, bastem por si só para assegurar o sucesso na aprendizagem. Em contextos escolares multiculturais, mais irrelevante se torna o papel do professor como depositário de conhecimentos, como se fosse o suficiente para assegurar o bom desempenho como docente.

Para Paulo Freire (1987) citado por Bartolomé (2006), a capacidade técnica bem como o domínio dos conteúdos e da metodologia por parte dos professores são insuficientes para assegurar a educação efectiva dos estudantes de culturas subordinadas. Sustentando que, para além de possuírem um conhecimento dos conteúdos, os professores devem ter “*clareza*

política” (p. 19) para que possam ser capazes de alterar e modificar estratégias de ensino que possam respeitar e desafiar alunos dos diversos grupos culturais, numa variedade de ambientes educativos.

Quando se fala em clareza política, Freire (1987), refere-se “*ao processo pelo qual os indivíduos alcançam uma consciência aprofundada das realidades económica e sociopolítica que formam as suas vidas e a sua capacidade de recriá-las.*” (Bartolome, 2006: p. 19). Não é devido à clareza política dos professores que os alunos vão resolver os seus problemas socio-económicos fora da sala de aula, mas deste modo e segundo Bartolome (2006), os professores ajudam os alunos a lidar com situações de injustiça dentro e fora da sala de aula.

Há formas para ajudar os alunos a lidar e confrontar a realidade da desigualdade e injustiça social. Segundo Bartolome (2006), estas podem ser:

- Através da organização de discussões com os alunos, sobre as suas experiências.
- Pela criação de ambientes de aprendizagem democráticos em que os estudantes se acostumem a serem tratados como indivíduos competentes e capazes.

Contudo, é importante reconhecer que não existem práticas tipificadas de aulas que possam responder às necessidades de alunos marginalizados. As situações de aula diferenciada, consoante o grupo de alunos que o professor tem à sua frente, partem de uma questão pessoal, dos conhecimentos e sensibilidades que o professor possui. Partem da forma como o professor vê as diferenças e desigualdades sociais e como as valoriza. Partem da firmeza com que o professor assume o seu papel, perante alunos desfavorecidos pela conjuntura social, económica, cultural, etc. Pois, a “*prática de ensinar valorizando e tomando como base a experiência de vida e linguística dos estudantes geralmente ocorre em salas de aula em que os alunos falam a*

língua e possuem um capital cultural mais próximo do dominante” (Anyon; Lareau; Winfield, in Bartolome 2006: p. 25).

Numa investigação realizada por Jean Anyon, a investigadora conclui que *“(...) os professores de estudantes com maiores recursos têm maior tendência para utilizar e incorporar as experiências de vida e o conhecimento dos alunos no currículo do que os que trabalham com alunos provenientes de famílias de classes trabalhadoras.” (in Bartolome, 2006: p. 25).*

Os métodos adoptados por um professor, de forma consciente podem ser o suficiente para permitir a integração de um determinado grupo de alunos no espaço escolar, ou até para ultrapassar situações de desigualdade, discriminatórias, entre outras e desta forma melhorar a qualidade do ensino. Este professor pode servir como charneira entre os alunos desfavorecidos, habitualmente pouco interessados na aprendizagem, e assim, contribuir para a diminuição das assimetrias que existem entre focos de população escolar.

Para colocar os alunos em ambientes educativos semelhantes, apesar das diferenças culturais, sócio-económicas ou afins, o professor tem de abandonar as suas noções redutoras em relação a determinados grupos e valorizar genuinamente as bases de conhecimento que provêm desses alunos, em todo o processo educativo (Bartolome, 2006), e deve recorrer a *“(...) estratégias de educação multicultural já experimentadas”* para que desenvolva *“pedagogias mais adequadas às especificidades étnicas da sua escola/turma/classe.” (Cardoso, 1996: p. 46).*

Os professores têm de ter consciência que a escola reflecte a sociedade e a comunidade envolvente. E de certa forma, são influenciadas pelo poder de uns em relação a outros que se verifica na comunidade envolvente. O professor tem de analisar a sua população para perceber de que forma isso pode influenciar as dinâmicas de sala de aula, para assim poder intervir no sentido de abolir esses constituintes de exclusão e de fontes discriminatórias. O professor deve compreender o aluno e tudo o que este transporta para a sala de aula, deve estar *“(...) consciente acerca das suas próprias opiniões, perspectivas, concepções e sentimentos enquanto cidadão e professor numa sociedade*

multicultural. O envolvimento comprometido e intencional do professor na via multicultural garante-lhe maior sensibilidade na percepção das mudanças que vão ocorrendo e melhorar o processo de mudança das suas praticas em sentidos multiculturais.” (Cardoso, 1996: pp. 46-47).

Os professores que trabalham em campos educativos, onde prevaleça as desigualdades, com focos populacionais muito desfavorecidos, têm de ajudá-los a assegurar uma base de conhecimentos que sejam os considerados pela sociedade. Cardoso (1996), aponta o professor na sociedade portuguesa, ao escrever que *“O professor deve partir do principio que está a preparar os seus alunos para viverem na sociedade portuguesa e ter em conta que essa vivência é compatível e é enriquecida com a diversidade cultural. Por isso, todos os alunos devem ter iguais oportunidades de acesso aos conhecimentos, às competências e às atitudes que lhes permitam aceder, em igualdade de circunstâncias, ao mercado de trabalho e a níveis superiores de escolaridade na sociedade portuguesa. Demasiada incidência em aspectos da diversidade cultural da classe pode constituir outro modo de desfavorecer as minorias porque lhes retira oportunidades de terem acesso aos saberes necessários para se confrontar com as exigências da vida na sociedade portuguesa.”* (p: 46).

Apesar de não existirem normas rígidas em relação ao desempenho do professor em contexto multicultural e de muito depender da sua sensibilidade e da forma como tem vincada as suas opiniões pessoais sobre a diversidade cultural, nas suas diferentes formas de se expressarem, o professor que leccione em contextos multiculturais deve estar em constante auto-formação. Segundo Cardoso (2001), *“Os tópicos desse memorando – traduzidos em conhecimentos, atitudes e competências – embora interligados, poder-se-ão incluir em três áreas de formação do professor: pessoal, curricular e organizacional.”* (p. 25).

Apesar da necessidade de formação dos professores é preciso maior abertura por parte dos agentes escolares em relação à diferença de métodos e hábitos, pois, a educação escolar e os seus “agentes” têm dificuldades em romper com um certo tradicionalismo que a caracteriza e quando existem

aspirações para inovar, mudar em termos de organização é preciso um empenhamento de toda a comunidade escolar, consciente do papel importante dos professores, através de estratégias concertadas entre eles, para se poder inovar (Leite, 2006).

“Alguns estudos que têm sido feitos apontam para a seguinte realidade: os professores cujas escolas têm uma realidade multicultural mais complexa estão mais sensíveis ao problema, embora aparentemente mais atentos a integrar os alunos provenientes de outras culturas do que a ter em conta esta dimensão da educação em relação a todos os alunos. No entanto, todos precisam de educação para uma convivência intercultural.” (Boléo e Nunes in Cardoso, 201: p. 203).

II

2 - A importância da Educação pela Arte

2.1. A Arte e a Educação

A arte é uma linguagem universal, cuidadosamente estudada desde os seus primeiros vestígios que remontam aos primórdios da humanidade. O legado artístico que podemos contemplar na actualidade e corresponde a determinados momentos da história, permite-nos analisar a evolução de um ser complexo (Homem) que construiu e destruiu civilizações inteiras.

O Homem projectou-se desde o seu despertar da “irracionalidade” até aos dias de hoje, muito através da arte, demonstrada nas mais diversas vertentes, como: a pintura; escultura; música; arquitectura; entre outras.

Na procura do “belo”, na necessidade espiritual da beleza, o Homem “investe” na arte, como escreveu Oscar Wilde em *“O retrato de Dorian Gray”*, *“São os eleitos para quem as coisas belas apenas significam Beleza.”* (1890, pág. 5).

Também Platão se refere ao belo, como algo de natureza espiritual e não material, não concebe como bela uma obra de arte, ele é apenas uma produção material, no entanto desperta o estado espiritual em quem a contempla (Platão in Sousa, 2003).

Para Platão *“(...) quem acreditar que há coisas belas, mas não acreditar que existe a beleza em si nem for capaz de seguir alguém que o conduzisse no caminho do seu conhecimento, vive em sonho.”* Mas *“Aquele que, ao contrário deste, entende que existe o belo em si e é capaz de o contemplar, na sua essência e nas coisas em que tem participação, e sabe que as coisas não se*

identificam com ele, nem ele com as coisas. Vive na realidade." (Platão in A República, Livro V: 257).

Aristóteles referido por Sousa (2003: p.20), embora considerasse a *"arte como imanente"*, diz que esta pertence ao homem e não aos deuses, possui uma dimensão psicológica. Para Aristóteles não há uma beleza nas formas físicas, mas sim, uma beleza de natureza emocional que as formas físicas despertam nas pessoas.

"Para Schiller, o belo é a vida, a própria vida, toda a forma viva. Por meio da beleza e sobretudo por meio da criação da beleza, o homem é conduzido na sua evolução espiritual." (Sousa, 2003: p. 23). Ou ainda, "Através da beleza, o homem sensível vê-se conduzido à forma e ao pensamento; através da beleza, o homem espiritual vê-se conduzido à matéria e devolvido ao mundo dos sentidos". (p. 23). "Só a beleza torna feliz todo o mundo, e cada ser esquece os seus limites enquanto experimenta o seu feitiço" (Schiller in Sousa 2003: p. 23).

Muitas interrogações tem feito o homem ao longo dos séculos para perceber o que é a arte e como a definimos. Abel Salazar em 1922, citado por Sousa (2003), diz que *"- Para definir Arte, seria preciso definir Vida: o mesmo é dizer que é impossível definir Arte"* (p. 49).

Contudo, Herbert Read (1982), apesar de dizer que *"é um dos conceitos mais escorregadios do pensamento humano"* (p. 27), apresenta uma definição de Arte, embora complexa e com uma carga subjectiva como qualquer outra definição, pelas características do termo: *"O ser tão alusiva (arte) pode explicar-se pelo facto de ter sido sempre encarada como um conceito metafísico, quando se trata fundamentalmente de um fenómeno orgânico e mensurável. Como a respiração, possui elementos rítmicos; como a fala, elementos expressivos; mas "como", neste caso, não exprime uma analogia, a arte está profundamente envolvida no processo real de percepção, pensamento e acção corporal. Não deve ser um princípio orientador aplicável à vida, mas um mecanismo orientador que só pode ser ignorado por nossa conta e risco"*. (p. 27).

Muito tempo antes, Platão concebia a Arte como algo inatingível e infinitamente superior ao homem, algo luminoso que é reflexo do esplendor dos deuses, de nível transcendente mas para o qual se aproxima da sua via espiritual, sendo motivada pela contemplação de obras que despertam esse sentimento espiritual que é o Belo (Sousa, 2003).

A arte está ligada intrinsecamente à parte corporal, à forma como o corpo se comporta, manifesta, perante uma série de instintos que derivam de emoções às quais se alia a capacidade de manipular materiais, engenhos que se articulam e encaixam, como se de um todo se tratasse. Não é um elemento essencial para a vida, para a construção do “eu”, contudo é a provisão da espiritualidade e da capacidade de manifestar descargas de sensibilidade sobre algo na perspectiva de as transmitir a outros, através de códigos específicos, que muitas vezes emergem de uma capacidade interior.

A arte ajuda-nos a criar uma ligação com a emoção através de uma linguagem própria, associada às capacidades de ver, sentir e fazer.

Como escreve H. Read citado por Sousa (2003), *“A arte não se dirige à percepção consciente, mas à apreensão intuitiva. A presença da obra de arte não se faz sentir ao nível do pensamento, mas do sentimento; é mais um símbolo do que a afirmação directa de uma verdade”*. (p.26).

Ou ainda, segundo Fischer (1987) *“A arte é quase tão antiga quanto o homem, é uma actividade característica do homem. O homem apodera-se da natureza transformando-a. O trabalho é a transformação da natureza. O homem também sonha com um trabalho mágico que transforme a natureza, sonha com a capacidade de mudar os objectos dando-lhes nova forma por meios mágicos. Trata-se de um equivalente na imaginação àquilo que o trabalho significa na realidade. O homem é, por princípio, um mágico.”* (Bastos, Silva e Cardoso, 2002: p.15).

A arte como processo, reorganiza-se como um todo mas é apenas identificável através dos seus elementos principais. Desta forma Maurice Barrett (1979), identifica três elementos que se revelam distintos. Os três elementos são:

“1 - O elemento conceptual - Ideias, impulsos, sentimentos: Este é o aspecto da arte que trata da realidade pessoal, a formação do conceito, resposta à sensação e à experiência e à realização de fenómenos, símbolos, mitos e fantasias. Opera através da sensação, emoção, da reminiscência, da associação e da inferência.

2- O elemento operacional – Meios, materiais e técnicas: Este é o aspecto da arte que diz respeito à natureza física do mundo e das maneiras de o utilizar como meio para o desenvolver e compreender. (...) Utilizamos os materiais como meios através dos quais exprimimos e comunicamos as nossas ideias, impulsos, sentimentos. (...) através do desenvolvimento de técnicas apropriadas, de forma a fazer coincidir o resultado com as nossas concepções.

3 - Elemento síntese – É a dinâmica das formas visuais: (...) estruturação das formas visuais que são utilizadas para realizar a ideia através dos materiais. A percepção é a base deste elemento e envolve a apreensão global do mundo exterior. (...) Arte é a utilização dos meios para organizar em formas visuais as nossas experiências subjectivas.” (p: 18).

A conjugação destes três elementos, predispostos de forma (des) organizada correspondendo a toda uma concepção visual do artista e manifestando as suas intenções, as suas finalidades, através de um tipo de linguagem específica é única e chama-se arte. Estes três elementos contêm toda a matéria necessária para a concepção da arte visual.

Segundo Fusari e Ferraz (1997) citados por Bastos, Silva e Cardoso (2002), *“a arte não é somente executar, produzir, realizar, e o simples “fazer” não basta para definir a sua essência. A arte é também invenção. Ela não é execução de qualquer já idealizada, realização de um projecto, produção*

segundo regras dadas ou predispostas. Ela é um tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer. “ (p. 20).

A arte que se produz é um resultado do envolvimento social do artista, da forma como apreende, encaixa e transmite pela sua actividade artística e estética alguns dos determinantes sócio-culturais que transporta consigo. As suas trajectórias fazem parte de um processo de aprendizagem e de educação.

Guimarães (1974) refere que a educação é um acto intencional para atingir um fim, sendo todavia um acto de ordem social que está ligado a uma sociedade, logo em ligação directa com o desenvolvimento da civilização. O objectivo da educação, segundo Read (1982) “*é apenas o de desenvolver, ao mesmo tempo que a singularidade, a consciência social ou reciprocidade do indivíduo (...). Contudo, uma das lições mais verdadeiras da psicologia moderna e das experiências históricas recentes é a de que a educação deve ser um processo, não apenas de individualização, mas também de integração, que é a reconciliação da singularidade individual com a unidade social. Sob este ponto de vista, o indivíduo será “bom” na medida em que a sua individualidade se realiza dentro da totalidade orgânica da comunidade*”. (Read, 1982: p. 18).

Como refere Platão a educação é como algo que nos leva a um desenvolvimento moral e contribui, por sua vez, para a elevação espiritual. “*Cada um possui a faculdade de aprender e o órgão destinado a esse uso, semelhante a olhos que só poderiam voltar-se das trevas para a luz, deve voltar-se com toda a alma para o que há de mais luminoso do ser, aquilo a que chamamos o bem!*” (Sousa, 2003: p. 17).

Também Rosseau, referido por Sousa (2003), toma a educação pela via de desenvolvimento espiritual, e que “*a pessoa poderá ou não nascer fundamentalmente boa, mas tornar-se-á fundamentalmente boa através de uma boa educação, de uma educação voltada para a própria pessoa, tentando fazer desabrochar as suas capacidades tendentes para o belo espiritual*” (p. 42).

Almeida Garret em 1829, na sua concepção de Educação, não põe de lado a importância de uma formação espiritual, para além da formação do corpo e do coração, dizendo que “*O fim geral da educação é fazer um membro útil e*

feliz na sociedade. O objectivo da educação é formar o corpo, o coração e o espírito do educando". (Sousa, 2003: p. 42).

A relação descrita entre o valor educativo e o valor da arte pode servir como justificação para a importância de ensinar com o recurso à arte, ou mesmo pela arte ou somente educar em arte.

Segundo Platão *"Uma (educação artística) é a única que dá harmonia ao corpo e enobrece a alma...devemos fazer Educação com base na arte logo desde muito cedo, porque ela pode operar na infância durante o sono da razão. E quando surge, a Arte terá preparado o caminho para ela. Então ela será bem vinda, como um amigo cujas feições essenciais têm sido há muito familiares"* (Sousa, 2003: p. 21).

"A educação artística é soberana porque tem no mais alto grau o poder de penetrar na alma e tocá-la fortemente, levando consigo a graça e cotejando-a, quando se foi bem-educado.

Louva as coisas belas, recebe-as alegremente na alma, para fazer delas o seu alimento e tornar-se assim nobre e bom; censura, pelo contrário, justamente, as coisas feias, odeia-as logo na infância, antes de estar na posse da razão e, quando adquire esta, acolhe-a com ternura e reconhece-a como um parente, tanto melhor quanto mais tiver sido preparado para isso pela educação.

A arte e a educação, ambas tendem para o amor ao belo (espiritual)" (Sousa, 2003: p. 22).

Arquimedes Santos (1989) cita Francine Best quando afirma que, *"A educação estética faz intervir a totalidade da pessoa: inteligência, sensibilidade, afectividade são integradas no acto de criação e no acto de contemplação. Sendo assim, abre-se uma dimensão educativa própria, conduzindo a uma necessária educação estética. Esta implica, antes de mais, uma atenção ao evoluir afectivo da criança, pressupõe mesmo um estimular dos sentidos, da vida psicomotora, do mundo perceptivo, numa integração da sensibilidade e da afectividade"*. (Bastos, Silva e Cardoso, 2002: p.18).

Para uma Educação pela Arte, Read (1982) propõe a expressão livre, o jogo, a espontaneidade, a inspiração e criação. Diz Read (1982) que a criança de forma lúdica, sem esquecer a parte criativa da expressão, deve aprender arte num clima que proporcione a inspiração, a expressão dos sentimentos e o estímulo da criatividade, e ainda, que não se deve limitar às artes visuais e plásticas. Mas a uma educação estética que engloba todas as formas de expressão em arte como a Música, Dança, Plástica, Literária, entre outras.

Esta educação estética, deve realizar-se no seu pleno sentido, relacionando o Homem com o mundo que o rodeia, para que se construa uma personalidade integrada, uma personalidade que conduza o indivíduo à forma independente que toma as suas próprias resoluções.

“O fim da educação (...) é a preparação de cada criança para o seu lugar na sociedade, não apenas no seu aspecto vocacional mas também espiritual e mental, então não é de informação que ela necessita: é de sabedoria, equilíbrio, auto-realização, gosto – qualidades que apenas podem provir de um exercício unificado dos sentimentos para a actividade de viver” (Read in Sousa, 2003: p. 25).

Read (1982) coloca a importância de uma Educação pela Arte, como uma forma de educação moral – estética e ética, como:

“A formulação, em termos gerais, da base estética da educação levar-nos-ia inevitavelmente ao encontro de uma formulação similar de natureza moral ou religiosa.

Se separarmos moralidade e ética da religião, só poderemos ensinar, na fase pré-adolescente, através de dois métodos:

- a) Um sistema conceptual de máximas ou dogmas, como os Dez Mandamentos ou o catecismo da igreja;*
- b) Sob a forma de parábolas.*

O primeiro método é psicologicamente mal compreendido e apenas se pode efectivo através de um sistema de sanções e recompensas que minaria a

base moral por ele defendida. Para que uma vida justa seja devidamente desfrutada, tem de ser escolhida em liberdade.

O segundo modo de induzir moralidade envolve o método estético: consiste numa tradução de generalizações conceptuais em imagens concretas de um modo dramático, cuja efectividade depende do seu valor estético.” (Sousa, 2003: p. 27).

O ensino em arte deve basear-se em princípios fundamentais, que não podem dissociar-se do valor que a arte tem no panorama social, da capacidade de aprofundar um olhar crítico sobre o meio envolvente, sustentado numa determinada base cultural, para alargar horizontes e desenvolver as capacidades técnico/criativas do indivíduo na sua relação com o meio.

O educar pela arte deve pressupor como finalidade a construção de um ser uno e individual no plano comunitário. Segundo Read (1982), a Educação pela Arte pressupõe o desenvolvimento da consciência social, ao mesmo tempo que a originalidade. Sendo que, o indivíduo será inevitavelmente um ser único, original, o que se transformará numa preciosa ajuda para a comunidade.

Read (1982), escreve ainda que uma das mais correctas lições da psicologia moderna e da experiência histórica recente é que a educação tem de ser, não apenas um processo de individualização, mas também de integração, que é a reconciliação da originalidade do indivíduo com a realidade social.

A arte contribui para o desenvolvimento de competências que visam a autonomia e a capacidade de correlacionar todo este processo, determinado por factores impelidos pelo próprio indivíduo, na procura da realização e consequente satisfação, na concepção e criação e capacidade de ver, planear, estruturar, fazer e avaliar.

A Educação pela Arte justifica a sua importância pela especificidade e pelo pressuposto principal da valorização do indivíduo autónomo e individual, que pode ajudar a disseminar hábitos culturais que se oponham a uma cultura de massas que leva as pessoas a adquirir produtos por indução e não por necessidade, como se nunca tivesse aprendido a pensar, a criar estímulos próprios que não sejam condicionados por factores que limitam a liberdade

individual. A Educação pela Arte justifica-se pela unicidade e especificidade das competências que desenvolve no indivíduo, pelo cunho dos valores de liberdade, flexibilidade, tolerância e modernidade, na construção do “eu”.

Alguns autores defendem um currículo do ensino pela arte sem objectivos, ou seja, as actividades e a praticidade das mesmas são benéficas por si só e não são meios para atingir qualquer objectivo. Ao pensarmos nisto, a concepção de qualquer actividade constituiria um processo artístico, porque *“A arte, tal como outras formas de conhecimento, tem a sua estrutura de conceitos, modos de proceder e critérios próprios. É através da compreensão disto que a arte poderá ser compreendida como um todo.”* (Barrett, 1979: p.25).

Nem sempre existiu um programa específico para a Educação pela Arte: um currículo pré determinado que pudesse constar das linhas orientadoras e primordiais para o desenvolvimento do indivíduo. Entre os professores de arte existia alguma relutância em deixar-se seguir por um pressuposto pré determinado, como se de um guião se tratasse. Pelas características inerentes aos conceitos que integram a Educação pela Arte, é pouco provável que os professores de arte sigam um currículo rígido, por isso, segundo Mac Gregor citado por Barrett (1979), o melhor é conceder ao currículo suficiente flexibilidade para que o professor interprete, de uma forma individual e pessoal os conteúdos. Num currículo definido, rígido, os professores perderiam a liberdade e a flexibilidade que deve constar num ensino em arte e não poderiam percorrer os caminhos que melhor respondessem às necessidades dos alunos.

Mas foi necessário organizar sob a forma de currículo o ensino pela arte, para que se seguisse uma linha de ensino onde fosse possível administrar conhecimentos e competências inerentes a cada faixa etária do desenvolvimento do indivíduo, sem nunca perder a verdadeira essência do Papel da Arte na Educação. O programa organizado em finalidades, objectivos e conteúdos como qualquer outro programa de outra disciplina mas com a especificidade que é característica do ensino em arte, ou seja, a flexibilidade, liberdade, proporcionada pelo vasto campo que abrange os programas.

Poderemos dizer que o ensino em arte apenas terá alguma importância se o seu curriculum tiver uma estrutura flexível para que o professor o interprete individualmente, dando ênfase aos conteúdos que melhor se adaptem a ele e às crianças.

Herbert Read escreve que um programa para um ensino em arte deve ter como finalidades:

“1 - A preservação de intensidade natural de todas as formas de percepção e sensação;

2 - A coordenação entre as várias formas de percepção e sensação e entre estas e o meio;

3 - A expressão do sentimento em forma de comunicação;

4 - A expressão em forma de comunicação de modos de experiência mental que não sendo assim ficaria parcial ou totalmente na inconsciência;

5 - A expressão do pensamento sob forma apropriada.” (Read in Barrett, 1979: p.19)

Como se pode verificar, apesar da especificidade do que se pretende alcançar através das finalidades assinaladas, elas permitem a escolha de diversos meios para atingir os fins. Apontam sempre numa perspectiva de desenvolvimento individual, até na forma como consegue perceber, identificar, comunicar e assim relacionar com o meio que o envolve.

2.2. O papel da escola e do professor na Educação pela Arte

Um programa de educação em arte não define a forma de actuação de um professor nem impõe regras para a sua gestão ou orientação, apenas cria uma orientação de base, onde se possa discutir sobre algo de forma

organizada, e assim, melhorar o desempenho do professor e consequentemente o dos alunos.

A capacidade do professor para planificar o ensino em arte consoante as necessidades dos alunos, parte da sua sensibilidade, das suas experiências e vivências pessoais e de um conhecimento apurado das características do meio envolvente. Para isto deve existir um trabalho contínuo, no mesmo local de ensino anos seguidos, de forma a permitir conhecer e familiarizar-se com o meio que o rodeia. A inclusão numa determinada comunidade, do Ensino pela Arte, tomando como modelo um paradigma de sucesso de um outro determinado local, não será porventura a forma mais correcta de o fazer, porque como diz Barrett (1979), os objectivos e os processos só fazem sentido se forem incluídos no contexto do aluno e na sociedade em que ele vive.

O professor pode e deve desenvolver práticas do ensino em arte que correspondam às expectativas de todos os intervenientes na sala de aula. Deve também organizar os conteúdos considerando as capacidades de cada aluno. Deve utilizar estratégias diferenciadas, pois os níveis dos alunos, mesmo em faixas etárias idênticas, são diferentes, e o currículo do ensino em arte, segundo Barrett (1979) permite fazer esta diferenciação, sem descurar as finalidades e objectivos a atingir.

O aluno tem de ser encorajado a abordar o mundo de forma criativa, que o torne capaz de estimular sentimentos, ideias e impulsos e responder-lhes através de formas e meios. Aqui está a descoberta e o início de todo o processo de uma Educação pela Arte. O contacto com os materiais e a manipulação dos mesmos transformam a criança, pelos estímulos que todo este processo desencadeia.

O professor de arte apenas precisa de adoptar algum tipo de procedimentos que se revelam importantes, tanto para a sua valorização pessoal, pelo trabalho desenvolvido, como para a valorização dos alunos e do espaço "sala de aula".

Segundo Barrett (1979), os procedimentos ou tipos de conduta onde o professor se deve situar, são importantes, tais como:

- Enunciar os meios que existem à nossa volta e destacar o seu potencial papel;
- Motivar os alunos através das suas experiências, dos trabalhos que fazem ou utilizando o que se achar mais apropriado para o fazer;
- Valorizar o trabalho realizado, independentemente das capacidades dos alunos;
- Pronunciar a autonomia como apanágio para o sucesso;
- Ser flexível e promover a flexibilidade do indivíduo.

O professor na sala de aula tem de permitir que os alunos desenvolvam os seus conhecimentos e que possam pô-los em prática na sua relação com os outros, com o meio, com os materiais e assim desenvolver competências que lhe permitam funcionar o mais autonomamente possível e assim capazes de solucionar problemas.

Como escreve Barrett (1979), o aluno tem de identificar o seu problema, e quanto mais cedo o fizer, mais depressa se torna independente e autónomo. Deste modo a função do professor é encorajar o aluno e proporcionar-lhe os processos e mecanismos próprios para que consiga desenvolver essas competências.

O professor deve apelar à criatividade mas isto não significa o desgoverno completo na execução dos trabalhos. Deve ensinar a projectar e planear para não criar nos alunos motivos para a insatisfação e auto despromoção das suas faculdades, após a realização do trabalho.

Segundo Munari (1981), o professor deve saber que a criatividade não significa a improvisação sem método, para que não crie a ilusão, nos seus alunos, de que estão a desenvolver-se jovens artistas livres e independentes. O professor tem de saber objectivar até no campo da improvisação, para que as aulas não se transformem num desgoverno sem nexos e conseqüentemente, sem efeitos práticos na aprendizagem das crianças.

Com uma gestão de espaço sala de aula onde seja permitido ao aluno descobrir-se a si próprio nessa relação com os outros e com o meio envolvente, ser criativo, o professor deve motivar toda e qualquer criação artística e saber tirar partido, para o demonstrar ao aluno, do aspecto lúdico que o ensino em arte suscita, pois, *“Não uses de violência na educação das crianças, mas procede de modo que se instruem brincando; poderás assim discernir melhor as tendências de cada uma.”* (Platão in Sousa, 2003: p.18)

O professor terá de conseguir encorajar as crianças a produzir algo que faz parte delas e que não se vê, que não se sente, que parte de uma emoção, de uma sensação, e assim incentivá-las a exteriorizar, manifestar esses sentimentos e a percorrer campos experimentais da sua sensibilidade. Pois, como diz Barrett (1979), a Educação pela Arte tem a ver com o desenvolvimento dos sentidos para compreender o mundo e depois exprimir-se através dessa compreensão.

Read preocupou-se também com a atitude pedagógica do professor de educação artística, fazendo-lhe recomendações em algumas das suas obras: *“O professor deve ser a mais modesta e humilde das pessoas, capaz de ver nas crianças um milagre de Deus e não uma coisa a instruir.”* (Read in Sousa, 2003: p. 27).

A escola como espaço que abrange estas realidades e que reflecte a sociedade em que está inserida, tem de ser pensada para que proporcione tanto a professores como alunos em termos organizativos a liberdade necessária para a implementação de estratégias que permitam caminhar no sentido de desenvolver uma consciência individual no aluno, para que o mesmo enriqueça a sociedade. Esta ideia concebida do prevalecimento do “eu” apenas pode ter consequências positivas, pois assim formará uma consciência própria, com capacidades de compreender e se relacionar com os outros.

Uma sociedade rica e completa, precisa de todos os seus membros, onde cada um percorra o seu caminho sem que deixe de contactar e relacionar com o dos outros. A autonomia é uma forma de se chegar onde se pretende nas sociedades actuais.

O ensino pela arte, com as finalidades e objectivos enunciados nos seus programas permite toda esta exploração por parte de quem dirige a aula, bem como de quem gere a escola, no aproveitamento das faculdades inerentes às disciplinas de Ensino pela Arte, para ajudar a compreender e atenuar alguns dos problemas que existem nas escolas.

Canário (1999) escreve que *“a escola de hoje, só conseguirá vencer os desafios que se lhe apresentam se (...) considerar a realidade educativa enquanto realidade social e historicamente construída, reintroduzindo na sua apreciação a flecha do tempo, ou seja, o seu carácter de irreversibilidade que faz de cada situação educativa uma situação singular, num contexto singular, desejavelmente dependente de um público singular, relativamente ao qual deverá construir a sua pertinência.”* (Bastos, Silva e Cardoso 2002:p. 25).

A escola deve continuar a desempenhar o seu papel no desenvolvimento da humanidade, mas com uma verdadeira aposta em todas as vertentes do conhecimento e da sensibilidade, para que não aconteça o que Rubem Alves (2002) citado por Bastos, Silva e Cardoso (2002) escreve: *“As nossas escolas têm-se dedicado a ensinar o conhecimento científico, com todos os esforços para que isso aconteça de forma competente. Isso é muito bom. A ciência é indispensável para que os sonhos se realizem. Sem ela não se pode plantar nem cuidar do jardim. Mas há algo que a ciência não pode fazer. Ela não é capaz de fazer os homens desejar plantas ou jardins. Ela não tem o poder de fazer sonhar. Não tem, portanto, o poder para criar um povo. Porque o desejo não é engravidado pela verdade. A verdade não tem o poder de gerar sonhos. É a beleza que engravida o desejo. São os sonhos de beleza que têm o poder de transformar indivíduos isolados num povo, pois, como disse Santo Agostinho ‘um povo é um conjunto de seres racionais unidos por um mesmo objecto de amor’.*

Por isso me assombra a incapacidade das escolas para criar sonhos.”
(p. 25).

2.3. A educação pela arte em Portugal

Podemos falar de Educação pela Arte em Portugal, desde o primeiro terço do Século XIX e apesar da distância desta data, quando comparamos com outros países da Europa, Portugal manteve-se longe de manifestações artísticas no ensino durante muitos anos.

Almeida Garret em 1829, levanta a voz para defender o papel que a Arte desempenha na Educação. Refere que a educação deve incluir uma formação estética, um eclectismo que abranja todas as artes e daí partindo para a especificidade, onde o aluno mostre determinadas aptidões para uma das artes. Seguindo esta linha de pensamento, Almeida Garret fundou o Conservatório Nacional para concretizar e pôr em prática as suas ideias sobre a educação (Sousa, 2003).

O ensino em arte no nosso país até à década de 70 do século passado, não incluía mais nada no currículo escolar, para além do Canto Coral e de Desenho, apesar de durante a década de 50 terem surgido vários pedagogos, como Alice Gomes, Almada Negreiros, Chiró, António Pedro, Adriano Gusmão, Cecília Menano, entre outros, a defender a importância de uma Educação pela Arte nos currículos escolares. Esta manifestação pedagógica levou à fundação, em 1956, da Associação Portuguesa de Educação pela Arte.

Consideravam os pedagogos acima citados que o modelo do Ensino pela Arte ia para além do ensino das artes, e que o objectivo não eram as artes mas sim a Educação. A Educação pela Arte constituinte dos programas escolares seria a forma mais eficaz para se conseguir uma educação integral a todos os níveis (a nível afectivo, cognitivo, social e motor).

Em 1965, segundo Sousa (2003), desenvolveram-se estudos, no Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Gulbenkian, através dos pedagogos Rui Grácio, Bernard da Costa e Arquímedes Santos entre outros. Deve-se a Arquímedes Santos «a criação de uma área de estudos interdisciplinares que designou por pedagogia de expressão artística (Sousa, 2003: p.31), pois “Não

há sociedade democrática que possa viver progredindo sem o culto da arte.” (João de Barros citado por A. Santos in Bastos, Silva e Cardoso, 2002: p. 27).

No início da década de 70, é criado no Conservatório Nacional, o curso de professores de Educação pela arte, tendo como professores entre outros, Arquímedes Santos, Francisco D’ Orey, Raquel Simões. Neste curso o intuito da *“educação pela arte atende sobretudo à formação de personalidades.”* (Arquímedes Santos in Sousa, 2003: p. 31).

A influência que os alunos formados por este curso exerceram, fez-se sentir, principalmente após o 25 de Abril de 1974, com a inserção nos programas de escolaridade primária da área do movimento, música e drama. Poucos anos depois, em 1978, surge o Projecto Nacional de Educação Artística.

A Escola de Educação pela Arte foi suspensa em 1980, pelo então Ministro da Educação Vítor Crespo e completamente extinta em 1983. Só com a Lei de Bases de Sistema Educativo de 1986 (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro), se oficializa o ensino em arte nos currículos escolares. É focado o papel inequívoco da Arte na formação integral do indivíduo, determinando que nos currículos dos níveis Pré-Escolar, Ensino Básico, Ensino Superior, Educação Extra-Escolar e Ensino Especial, se integrem áreas disciplinares que pressuponham o desenvolvimento das capacidades de expressão, a actividade lúdica e a promoção da educação artística bem como diversas formas de expressão estética.

Quatro anos depois aparece o diploma que regulamenta o ensino pela arte em Portugal, Decreto Lei nº 334/90 de 2 de Novembro e no preâmbulo introdutório, faz-se uma crítica séria ao que se passava no sistema escolar português relativamente ao ensino pela arte em Portugal, pois, considera que *“A educação artística tem-se processado em Portugal, desde há várias décadas, de forma reconhecidamente insuficiente, incompatível com a situação vigente na maioria dos países europeus.”* e que *“A extrema complexidade intrínseca desta área da educação e a sua sempre problemática inserção...são alguns dos factores que explicam este estado de coisas. O Governo tem consciência de*

que a educação artística é parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do destino profissional que venha a ter.” (Dec. Lei nº 334/90 de 2 de Novembro).

No artigo 1º do documento (Dec. Lei nº 344/90 de 2 de Novembro), estabelecem-se as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extra-escolar e «entende-se por educação artística a que se refere, nomeadamente, às seguintes áreas: a) Música; b) Dança; c) Teatro; d) Cinema e audiovisual; e) Artes Plásticas.

Alguns dos objectivos definidos no Artigo 2º, são:

“

- a) Estimular e desenvolver as diferentes formas de comunicação e expressão artística, bem como a imaginação criativa, integrando-as de forma a assegurar um desenvolvimento sensorial, motor e afectivo equilibrado;*
- b) Promover o desenvolvimento das diversas linguagens artísticas e proporcionar um conjunto variado de experiências nestas áreas, de modo a estender o âmbito da formação global;*
- c) Educar a sensibilidade estética e desenvolver a capacidade crítica;*
- d) Fomentar práticas artísticas individuais e de grupo, visando a compreensão das suas linguagens e o estímulo à criatividade, bem como o apoio à ocupação criativa de tempos livres com actividades de natureza artística;*
- e) Detectar aptidões específicas em alguma área artística;*
- f) Proporcionar formação artística especializada, a nível vocacional e profissional, destinada, designadamente, a executantes, criadores e profissionais dos ramos artísticos, de forma a permitir a obtenção de elevado nível técnico, artístico e cultural;*
- g) Desenvolver o ensino e a investigação nas áreas das diferentes ciências das artes;*

- h) *Formar docentes para todos os ramos e graus do ensino artístico, bem como animadores culturais, críticos, gestores e promotores artísticos.*” (Art. 2º do Dec. Lei nº 344/90 de 2 de Novembro).

2.4. A disciplina de Educação Visual e Tecnológica

Pelo diploma acima referido (Decreto Lei nº 344/90 de 2 de Novembro) nasce uma nova disciplina. Esta nova disciplina tem o nome de Educação Visual e Tecnológica e a sua introdução no currículo escolar do 2ª ciclo, gerou alguma polémica. Polémica que se traduziu na integração no mesmo espaço de sala de aula de professores de Educação Visual e professores de Trabalhos Manuais.

Nos dias de hoje, alguns pedagogos continuam a criticar a junção das duas disciplinas, considerando que em mais nenhum país da Europa isto se passou. Como diz Saraiva (2006), ninguém, para além das nossas fronteiras percebe o que se pretende com esta disciplina híbrida, à qual se dá a designação de Educação Visual e Tecnológica, e que somos talvez o único país do mundo a defender tal conceito. Assevera que esta junção acaba por prejudicar tanto o ensino artístico como o ensino tecnológico. Ou ainda, Sousa em 2003, escreve que o sistema de ensino designa por “Educação Visual e Tecnológica” uma área artística, que trabalha com vários materiais considerados plásticos como o barro, o gesso, a pedra, a madeira, os metais, o plástico, entre outros. Percebe-se de que forma encaixa a parte visual mas não a parte tecnológica.

Noutro sentido, Gomes, San Payo e Silva (1992) dizem que *“a situação particular da educação visual ao nível do 2º ciclo, integrada com a educação tecnológica, surge muito simplesmente, por um lado, como expressão da melhoria da qualidade de ensino, no plano psicopedagógico, permitida por um alargamento da escolaridade obrigatória ao longo da qual o desenvolvimento da*

sensibilidade estética vai poder fazer-se nos tempos próprios e sem atropelos.” (p. 29).

Esta disciplina visa promover a exploração de problemas estéticos, científicos e técnicos que permitam o desenvolvimento de competências para a criação e intervenção no meio envolvente, a nível de aspectos visuais. Deve abordar, de forma integrada, os aspectos visuais e tecnológicos numa área pluridisciplinar. Cabe assim à Educação Visual e Tecnológica, promover a exploração integrada de problemas estéticos, científico e técnicos de forma a desenvolver no aluno competências que lhe permitam criar, intervir, de forma crítica no espaço envolvente, considerando sempre a relação social.

A disciplina de Educação Visual e Tecnológica, segundo o Ministério da Educação (Despacho nº 124/ME/91 de 31 de Julho), contribui juntamente com outras áreas curriculares e disciplinas para que no plano da formação pessoal *“a integração da sensibilidade, do pensamento e da acção numa mesma atitude criadora e critica como base de verdadeira autonomia, e no plano da formação social, a estruturação dos valores, dos interesses, dos comportamentos individuais, em função: de uma atitude de abertura critica, compreensiva e interveniente, e de uma sociedade que democraticamente constrói o futuro, prezando, simultaneamente, as expressões do seu passado e as dos outros povos, como manifestações do poder criador da humanidade.”* (p. 196).

Em termos metodológicos a disciplina de Educação Visual e Tecnológica, deve funcionar em torno de situações-problemas detectados pelos alunos, ou que sejam relevantes para eles. Na identificação do problema devem-se projectar determinadas actividades que permitam resolver os problemas enunciados, pensando sempre no nível etário dos alunos e nas suas capacidades e adaptando os conteúdos à consecução das actividades propostas.

É uma disciplina curricular que orienta a sua acção educativa para a mobilização das capacidades de aprender a conhecer, aprender a viver com outros e aprender a ser, em que a componente tecnológica consiste no desenvolvimento de uma compreensão global sobre o processamento das

tecnologias no mundo contemporâneo e no desenvolvimento do processo criativo e estético, relacionado com o campo social onde a criança se insere.

O pensamento criativo desenvolve-se em ambientes emocionais estruturantes, de implicação e motivação dos sujeitos. Os processos operatórios cognitivos mobilizam distintos factores como: a observação, a sensibilidade, a imaginação, a percepção, a memória, as capacidades de análise, de síntese e de expressão.

Deve ir ao encontro das expectativas de qualquer criança do nível etário correspondente ao 2^a ciclo do ensino básico, permitindo-lhe adquirir determinadas competências, inerentes ao ensino pela arte. Do programa de Educação Visual e Tecnológica, do 2^o ciclo em Portugal, constam determinadas finalidades que o aluno deve desenvolver:

- A percepção;
- A sensibilidade estética;
- A criatividade;
- A capacidade de comunicação;
- O sentido crítico;
- Aptidões técnicas e manuais;
- O entendimento do mundo tecnológico;
- O sentido social;
- A capacidade de intervenção;
- A capacidade de resolver problemas;
- Hábitos de pesquisa.

A estas finalidades, enumeradas estão consignadas um determinado número de competências a adquirir, que abrangem uma vasta área do conhecimento que o professor pode percorrer, satisfazendo assim, os seus conceitos de ensino em arte bem como as necessidades correspondentes aos alunos. Depende da sensibilidade do professor para que os temas abordados,

não correspondam apenas a exemplos tirados dos respectivos manuais, mas que transpareçam da criatividade, flexibilidade e originalidade do professor e assim passar para alunos todo o conhecimento que se pretende.

As competências essenciais que devem ser atingidas no final do 2º ciclo na disciplina de Educação Visual e Tecnológica são as seguintes:

- Compreender o enunciado de um trabalho simples;
- Planificar uma realização plástica ou técnica, bi ou tri dimensional;
- Identificar fontes de informação relevantes para a resolução de problemas concretos;
- Seleccionar, pesquisar e explorar recursos disponíveis;
- Seleccionar e controlar o uso de materiais e processos técnicos aplicáveis a situações concretas;
- Expressar ideias através da linguagem visual;
- Usar com intencionalidade os componentes formais da expressão plástica e da comunicação visual;
- Desenvolver respostas individualizadas e criativas aos problemas colocados;
- Aplicar nos trabalhos que realiza um julgamento estético e social;
- Compreender as diferenças culturais expressas nos produtos visuais da realidade social envolvente;
- Analisar criticamente os produtos de comunicação visual da realidade social envolvente;
- Reconhecer o valor social do trabalho;
- Relacionar o desenvolvimento actual das tecnologias com alteração das formas de vida das pessoas;
- Indagar explicações científicas e/ou técnicas, retiradas da experiência pessoal para explicar situações e problemas técnicos concretos.

(Currículo nacional do Ensino Básico adaptado pela Escola Básica 2,3 São Julião da Barra – Grupo disciplinar de Educação Visual e Tecnológica)

2.5. Educação Visual e Tecnológica e a diversidade cultural

A disciplina de Educação Visual e Tecnológica é, do ponto de vista conceptual, uma área educativa de natureza interdisciplinar, possibilitando através do seu programa a diferenciação pedagógica, isto é, a gestão do programa com aplicações diferenciadas, segundo contextos particulares da acção pedagógica, nomeadamente contextos locais e regionais, percursos e ritmos de aprendizagem e sequencialização de abordagens e experiências.

Segundo Brito e Corte-Real (2001), *“Os objectivos da disciplina de EVT (2º ciclo), não são explicitados por anos; pelo contrário, apresentam-se como um conjunto, um ciclo de estudos dentro do programa.”* (p. 159).

Escolas inseridas em contexto social muito diversificado, ou contexto culturais de diversidade, com diferentes etnias, comunidades, culturas num mesmo espaço escolar podem, através dos seus alunos e com a disciplina de Educação Visual e Tecnológica, identificar problemas que derivem da diversidade cultural existente na escola e assim, através da metodologia de trabalho na disciplina, tentar resolver o problema identificado pelos alunos.

No documento Organização Curricular e Programas (Ministério da Educação, 1989), podemos encontrar no capítulo referente à contribuição que a disciplina de Educação Visual e Tecnológica, juntamente com as outras disciplinas e áreas curriculares podem dar, para a formação social do indivíduo quando é referido *“A estruturação dos valores, dos interesses, dos comportamentos individuais, em função: de uma atitude de abertura crítica, compreensiva e interveniente e de uma sociedade que democraticamente constrói o futuro, prezando, simultaneamente, as expressões dos seu passado e as dos outros povos, como manifestações do poder criador da humanidade.”* (p. 196).

Como escreve Brito e Corte-Real (2001), *“A partilha de saberes neste programa, não só é aceite, como é incentivada, através de um processo integrado de resolução de problemas do quotidiano que, fugindo à estratégia habitual de ‘transmissão do saber já feito’, preconiza a ‘descoberta’ através da pesquisa, da discussão e reflexão, da exploração, da descoberta e interiorização. Esta atitude, não sendo compatível com lições, é usualmente gerida por ‘Unidades de Trabalho’. É nestas Unidades de Trabalho que o professor poderá e deverá desenvolver a interculturalidade.”* (p.159).

O programa é bem explícito quando diz, *“tal não significa, obviamente, que se corte a liberdade do professor, a quem fica aberto, no que se refere à selecção das aprendizagens, um largo campo de decisão, em interacção com os alunos de acordo com as situações pedagógicas concretas”* (Programa de EVT in Brito e Corte-Real, 2001: p 159).

Segundo as autoras, Brito e Corte-Real (2001), quando se parte do método de resolução de problemas, o qual é preciso passar por várias fases como: *“detectar a Situação; elaborar o Enunciado; fazer a Investigação; apresentar o Projecto e seleccionar; Realizar o produto para, finalmente, fazer a Avaliação, ou seja, ver até que ponto o trabalho realizado conseguiu dar resposta positiva ao problema detectado inicialmente.”* (p. 160). De todas estas fase as autoras apontam a da Investigação como a que melhor se adapta a uma abordagem intercultural, *“à diversidade cultural de estilos de vida, bem como à promoção da compreensão, do respeito e da interdependência democrática entre alunos de diversas origens étnicas e raciais...”* (Cardoso 1998 in Brito e Corte-Real, 2001). Numa abordagem ao programa de Educação Visual Tecnológica a parte da Investigação diz que *“Pretende-se a máxima liberdade, tanto relativamente aos interesses dos alunos como às formas de registo, de exploração das respostas e de apresentação das ideias, no sentido de permitir o máximo desenvolvimento da criatividade. Ao professor caberá essencialmente estimular a procura do maior número possível de respostas...”* (Programa de EVT in Brito e Corte-Real (2001).

As autoras continuam a reforçar a atitude do professor, salientado que se o próprio assumir esta atitude a diversidade sócio-cultural dos alunos manifestar-se-à em respostas diversas, e assim “...aproveitar para as valorizar e, ao mesmo tempo, relativizar os conceitos de ‘certo’ e ‘errado’, desenvolvendo valores de tolerância, solidariedade e respeito pela diferença.” (Brito e Corte-Real 2001: p. 160).

Para as autoras a “(...) abordagem da interculturalidade não só é possível como é desejável...” (Brito e Corte-Real, 2001:p. 160) em qualquer das áreas de aprendizagem e em qualquer dos onze conteúdos que fazem parte do programa, apresentando propostas e ideias para uma abordagem intercultural.

Barrett (1979), afirma que num currículo em arte, no qual a disciplina de Educação Visual e Tecnológica se enquadra, não faz sentido uniformizar, pois, os objectivos a atingir fazem sentido num determinado lugar, mas podem não o fazer noutro lugar, pelas características diferenciadas dos alunos. Afirma ainda que um programa curricular de uma disciplina de arte é inevitavelmente flexível para que possa corresponder às diferentes necessidades de diferentes alunos.

Outros autores apontam no mesmo sentido para falar da arte e da sua produção, comentando que “(...) as abordagens universalistas nos levam a nenhum lugar e que é mais importante estudar a diversidade de formas pelas quais os seres humanos produzem ou reagem ao que quer que eles chamem de arte.” (Mason, 2001: p. 30).

“(...) o conceito de um currículo de arte culturalmente diversificado está em principio bem estabelecido, apesar de pouco compreendido.” (Mason, 2001: p. 11), principalmente pela falta de formação e presumivelmente de sensibilidade dos professores para abordar os assuntos e sugerir actividades que respondam às necessidades inerentes a contextos de diversidade cultural em sala da aula.

Como escreve Cardoso (1996) “(...) a formulação de alguns dos seus objectivos (programas das disciplinas e das áreas curriculares) tem implícitas preocupações multiculturais. Nesse sentido, representam aberturas e podem constituir desafios aos professores sensibilizados para as vantagens e

necessidade da multiculturalidade, para organizar as suas práticas tendo em conta a diversidade étnica dos alunos. (...) A sensibilização dos professores para essa vertente...constitui a condição fundamental para fazer da multiculturalidade uma constante das suas práticas curriculares.” (p. 27).

Metodologia
e
Trabalho Empírico



3 - Metodologia

3.1. Problemática

A reforma curricular implementada com o Decreto-lei 6/2001 define as competências essenciais e transversais a serem adquiridas pelos alunos graças à implementação de um currículo escolar aberto, flexível, que promova a interculturalidade. Cabe à disciplina de Educação Visual e Tecnológica como às restantes disciplinas e áreas curriculares essa promoção.

O nosso estudo pretende conhecer a opinião dos professores sobre o contributo da disciplina de Educação Visual e Tecnológica para a promoção da interculturalidade. Quisemos estudar como está a ser leccionada a disciplina de Educação Visual e Tecnológica em contexto escolar de Diversidade Cultural.

3.2. Design da Investigação

Fizemos um estudo de natureza qualitativa, descritivo das práticas desenvolvidas na disciplina de Educação visual e Tecnológica, em escolas onde predomina a Diversidade Cultural, utilizando como critério o facto de terem percentagens significativas de alunos oriundos de culturas diferentes da portuguesa.

Para Bogdan e Bilken (1991), investigação qualitativa é uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, e o estudo das percepções pessoais.

Escolhemos como método para a realização do trabalho, o estudo de casos.

Segundo Bogdan e Biklen (1991), não é por acaso que os investigadores, na generalidade, escolhem estudos de caso, para realizar o primeiro projecto. Sugerindo mesmo que comecemos por um estudo de caso para que tenhamos uma primeira experiência gratificante e prossigamos, se assim, o entendermos para outros projectos mais complexos.

Segundo Scott, citado por Bogdan e Biklen (1991), os estudos de caso podem ter graus de dificuldade variável, tanto para principiantes como para investigadores experientes. Ambos os efectuam, utilizando como argumento a facilidade relativa a estudos realizados em múltiplos locais simultaneamente ou com múltiplos sujeitos.

Segundo Merriam, citado por Bogdan e Biklen (1991), o estudo de caso consiste na observação detalhada de um determinado contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.

Ou ainda, segundo Stake, citado por Ferreira (2005), o estudo de caso consiste no estudo da particularidade ou da complexidade de um caso singular, dando expressão a uma ciência do singular e do concreto.

Para Bogdan e Biklen (1991), o plano geral de um estudo de caso pode ser representado como um funil. Num estudo qualitativo o tipo adequado de perguntas nunca é muito específico. O início do estudo representa a parte mais larga do funil, onde o investigador após procurar o(s) objecto(s) de estudo, cria uma malha grande de hipóteses de forma a avaliar o interesse do mesmo objecto(s) para conseguir os seus objectivos. À medida que vai conhecendo melhor o tema em estudo, os planos modificam-se e as estratégias são seleccionadas. Tudo o que envolve o processo se torna mais específico, tornando a área de trabalho muito delimitada.

Segundo Goode e Hatt citados por Roque (2002), quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso. O interesse incide naquilo que ele tem de único, particular, mesmo que posteriormente, venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos.

Existem tipos diferentes de estudos qualitativos, como referem Werner e Schoepfle citados por Bogdan e Biklen (1991). Cada um deles implica procedimentos específicos a adoptar.

Para Merriam citado por Roque (2002), um estudo de um caso único ou casos múltiplos e os dados recolhidos podem ser de natureza qualitativa, quantitativa ou ambas. Segundo estes autores o estudo de caso é:

- Particular – Porque se focaliza numa determinada situação, acontecimento, programa ou fenómeno;
- Descritivo – porque o produto final é uma descrição “rica” do fenómeno que está a ser estudado;
- Heurístico – porque conduz à compreensão do fenómeno que está a ser estudado;
- Indutivo – Porque a maioria destes estudos tem como base o raciocínio indutivo;
- Holístico – Porque tem em conta a realidade na sua globalidade. É dada uma maior importância aos processos do que aos produtos, à compreensão e à interpretação.

O método de estudo de caso pode adoptar distintas orientações, (Ferreira, 2005), podendo privilegiar mais a investigação qualitativa ou quantitativa ou ainda combinar as duas.

Respeitante ao presente trabalho, o estudo de caso, segue as orientações de uma investigação qualitativa, possibilitando o desenvolvimento de um conhecimento mais intensivo e aprofundado sobre o tema proposto.

3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Na investigação para este trabalho, utilizaram-se as seguintes técnicas: Técnica de entrevista e recolha documental.

Fizemos oito entrevistas semi-abertas aos oito professores seleccionados para o efeito, cujo guião se encontra em anexo.

Para Morgan citado por Bogdan e Biklen (1991), uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objectivo de obter informações da outra.

Bogdan e Biklen (1991) consideram que, em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas:

- Constituir a estratégia dominante para a recolha de dados;
- Ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas.

Bogdan e Biklen (1991) afirmam também, que as entrevistas em investigação qualitativa, são utilizadas para recolher dados descritivos na linguagem do sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

Segundo estes autores na realização de uma entrevista em uma investigação qualitativa, o investigador deve:

- Tentar informar de uma forma breve o sujeito do objectivo e garantir-lhe, se necessário, que o que for dito na entrevista será tratado confidencialmente;
- Não condicionar o sujeito, através de um controlo muito rígido da entrevista, ultrapassando deste modo o âmbito qualitativo;

- Colocar os sujeitos à vontade para falarem livremente sobre os seus pontos de vista;
- Comunicar ao sujeito o seu interesse pessoal, estando atento, acenando com a cabeça e utilizar expressões faciais apropriada;
- Evitar tanto quanto possível, perguntas que possam ser respondidas com “sim” ou “não”.
- Ouvir o que as pessoas dizem.
- Encarar cada palavra como se ela fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar para o mundo;

Para Bogdan e Biklen (1991), mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo.

Pudemos, desta forma, conhecer diferentes pontos de vista, por parte de pessoas que exercem a mesma profissão, a de professor, leccionam a mesma disciplina e no caso dos professores que trabalham na mesma escola, utilizam espaços iguais.

Para a realização das entrevistas, planificamos tópicos de investigação e objectivos correspondentes. A partir destes criamos um guião com trinta e três questões, com vista a obter os objectivos pré determinados. Fizemos o pré teste da entrevista junto de dois colegas de Educação Visual e Tecnológica da escola onde leccionamos.

Após o contacto com os entrevistados, fornecemos-lhes informações sobre o assunto do estudo a efectuar, objectivos e a sua finalidade. Solicitamos o apoio dos entrevistados salientando a importância que teriam para o êxito e validação do estudo. Explicamos a utilização que ia ser dada às opiniões recolhidas, bem como a confidencialidade das mesmas.

As respostas foram recolhidas em gravador e transcritas na íntegra para o papel.

Nas escolas recolhemos os Projectos Educativos que nos serviram para aprofundar a informação fornecida pelas entrevistas e deste modo, abordar o nosso estudo de uma forma mais completa.

3.4. Técnicas de análise de dados

Os dados recolhidos em gravador e posteriormente transcritos, foram sujeitos a análise detalhada, onde pudemos encontrar os temas que os entrevistados davam mais importância. Após a realização das entrevistas e a transcrição para papel das mesmas, procedemos à análise do seu conteúdo, tendo em vista o cumprimento dos objectivos propostos e das questões levantadas para realizarmos este estudo.

Fizemos a análise de conteúdo aos dados recolhidos da entrevista, através do levantamento de unidades de registo e posterior agrupamento em categorias e subcategorias. Como refere Bardin citado por Roque (2002), agrupa-se um conjunto de elementos com denominadores comuns em rubricas ou classes com um título genérico.

A grelha de análise de conteúdo é a seguinte:

Quadro 1 – Grelha de análise de conteúdo das entrevistas

Categorias	Subcategorias
A escola e o seu contexto	Espaço físico/Diversidade sócio-económica/População escolar/Comunidade envolvente
Diversidade cultural	Cultura dominante e/ou discriminada/ Factores de integração e exclusão
A Educação Visual e Tecnológica na relação com a diversidade cultural	Planificação diferenciada / Valorização das culturas na planificação / Flexibilidade Curricular / Recursos /

	Competências / Avaliação
Diversidade cultural e situações problemáticas	Indisciplina e relacionamento entre professor/aluno e aluno/aluno
Educação tendo em conta a diversidade cultural	Justificação de uma educação intercultural/ Integração exclusão

3.5. Participantes no estudo

Seleccionamos quatro escolas da Área Metropolitana de Lisboa, com uma característica em comum, ou seja, uma grande percentagem de alunos oriundos de outras culturas diferentes da portuguesa. A Escola Básica 2,3 de São Bruno em Caxias e a Escola Básica 2,3 Dr. Joaquim de Barros em Paço d' Arcos foram escolhidas pela proximidade da residência do mestrando e pelo conhecimento de que as características da população discente correspondiam à investigação pretendida. A Escola Básica 2 Professor Pedro d' Orey da Cunha – Damaia, foi seleccionada por uma notícia do jornal O Público (8 de Fevereiro de 2006), que mencionava a percentagem a rondar os 60% de alunos de origens culturais diferentes da portuguesa. Por último, a escolha da Escola Básica Integrada com Jardim de Infância Sophia de Mello Breyner – Carnaxide, deveu-se a informações dadas por colegas de profissão que trabalharam em anos anteriores na escola referida e apontavam cerca de 90% de alunos oriundos de outras culturas, daí a escolha foi óbvia.

As quatro escolas seleccionadas para a realização das entrevistas, são escolas básicas, que abrangem no seu espaço o 2º e 3º ciclo, exceptuando a escola da Damaia que lecciona apenas o 2º ciclo. O 2º ciclo do ensino básico é onde incide o nosso estudo, visto que a disciplina de Educação Visual e Tecnológica faz parte do currículo do 5º e 6º ano de escolaridade.

Em cada uma das escolas escolhemos dois professores da disciplina de Educação Visual e Tecnológica. Os professores foram seleccionados seguindo

um determinado critério, como: Um deles seria o Delegado de Grupo disciplinar, isto é, o Delegado da disciplina de Educação Visual e Tecnológica, que geralmente é um dos professores com mais anos de serviço na escola. Para o outro professor, seguiu-se o critério de ser o que tem menos tempo de serviço na profissão, que se traduz, geralmente no que tem menos tempo de serviço na escola em que lecciona.

De salientar que todos os professores seleccionados, responderam de forma afirmativa à nossa solicitação para a realização das entrevistas. Deste modo consideramos que o critério de escolha foi respeitado.

Decidimos identificar as escolas mas os professores julgamos por bem, identificá-los com as letras: A e B referentes à Escola Básica 2,3 de São Bruno em Caxias; C e D referentes à Escola Básica 2,3 Dr. Joaquim de Barros em Paço d' Arcos; E e F referentes à Escola Básica 2 Professor Pedro d'Orey da Cunha na Damaia e por último G e H referente à Escola Básica Integrada com Jardim de Infância Sophia de Mello Breyner em Carnaxide.

Para a análise e comentário dos dados das entrevistas, decidimos fazê-lo separadamente, ou seja, analisamos as categorias e subcategorias por escola de forma isolada. Dividimos os entrevistados em quatro grupos, relacionados com a escola que leccionam.

Em primeiro analisamos os entrevistados A e B na Escola Básica 2,3 São Bruno; em segundo os entrevistados C e D na Escola Básica 2 Professor Pedro d' Orey da Cunha, em terceiro os entrevistados E e F na Escola Básica 2,3 Dr. Joaquim de Barros e por último os entrevistados G e H na Escola Básica Integrada com Jardim de Infância Sophia de Mello Breyner. A primeira letra em cada escola é correspondente ao professor Delegado de Grupo da escola e com mais anos de serviço, a segunda letra corresponde ao professor mais novo da escola, referido anteriormente nos critérios de escolha dos professores seleccionados.

De salientar que as entrevistas apesar de analisadas a pares não foram feitas a pares, mas sim em momentos diferentes.

IV

4 - Apresentação, análise e comentário dos Projectos Educativos e dos dados das entrevistas

4.1. Projectos Educativos

4.1.1. Caracterização das escolas

Na análise dos Projectos Educativos das escolas, estes fazem a seguinte caracterização.

A Escola Básica Dr. Joaquim de Barros refere que um dos problemas mais preocupantes é o *“Meio económico muito carenciado e socialmente com alguns problemas de integração”* (Projecto Educativo: p.15).

A Escola Básica Integrada com Jardim-de-infância Sophia de Mello Breyner, refere que os alunos são *“na sua maioria, oriundos de classes sociais desfavorecidas, de famílias deslocadas de outras culturas, nomeadamente Cabo Verde”* (Projecto Educativo: p. 9).

As escolas de São Bruno e Professor Pedro d' Orey da Cunha, são mais pormenorizadas na caracterização do meio envolvente e da população discente, referindo que *“a área envolvente é constituída por bairros muito heterogéneos, desde a classe média alta até aos bairros sociais e de acolhimento de imigrantes, passando por zonas ainda degradadas”* (P. E. EB 2,3 São Bruno: p. 4) e que *“abrigam uma população mais carenciada, em especial oriunda de países africanos e de Timor.”* (idem: p. 6). Esta escola é a única que caracteriza

o meio de onde provêm os alunos, como heterogéneo, fugindo à regra do socio-económico desfavorecido.

Por seu lado a Escola Básica 2,3 Professor Pedro d' Orey da Cunha refere que *“Económica e socialmente, pode considerar-se este meio como desfavorecido, verificando-se elevada taxa de desemprego e subemprego”* e que a escola é frequentada *“por uma população muito específica, tendo 44% dos nossos alunos as suas origens culturais no Alentejo, Trás-os-Montes e Beira Interior. Os restantes 56 % pertencem a várias comunidades oriundas das antigas colónias portuguesas, sobretudo Cabo Verde.”* ou ainda que *“Trata-se de comunidades desenraizadas e marginalizadas a vários níveis, que vivem nos bairros degradados das Fontainhas, 6 de Maio, Estrela de África, Alto da Damaia e Alto da Cova da Moura (Buraca)”* e *“Vivem em condições de habitabilidade sub-humanas, em termos de higiene, espaço e conforto.”*, *“Nascem e vivem em guetos e até aos 6 anos e falam exclusivamente crioulo. São filhos de pais com baixa escolaridade ou mesmo analfabetos, desenraizados, desamparados dos seus valores tradicionais”* (Projecto Educativo: p. 11, 12 e 13).

A escola de São Bruno é a que tem 399 alunos, a Escola Dr. Joaquim de Barros tem 408 alunos, a Escola Sophia de Mello Breyner tem 506 alunos e por último a Escola Professor Pedro d' Orey da Cunha tem 519 alunos. Quanto ao corpo docente o número é idêntico nas três escolas com menos alunos cerca de 60 docentes, contudo na escola Professor Pedro d' Orey da Cunha trabalham 115 professores. O pessoal não docente ronda os 30 indivíduos em cada escola (Projectos Educativos).

As únicas escolas que referem o número de alunos oriundos de outras culturas é a da Damaia com cerca de 52% dos alunos com proveniências noutras culturas e com maior incidência na cultura cabo-verdiana, com mais alunos do que os de origem portuguesa (Projecto Educativo da Escola Básica 2 Professor Pedro d' Orey da Cunha). De salientar que o Projecto Educativo desta escola também refere a língua que se fala em casa e revela que 40% dos alunos utilizam o crioulo para comunicar em casa e cerca de 60% utiliza o

português. A escola de São Bruno mostra através de um gráfico que dos 399 alunos, 102 têm origens noutras culturas, com maior incidência em África embora não especificando qual o país (Projecto Educativo da Escola Básica 2,3 de São Bruno).

A Escola Básica 2,3 Dr. Joaquim de Barros não refere no Projecto Educativo as proveniências culturais dos seus alunos, em termos de números ou percentagens da população escolar e, nem se refere a essa característica quando enumera a população escolar: limita-se a apresentar o número de alunos, e anos que frequentam. Por outro lado a Escola Básica Integrada Sophia de Mello Breyner, apesar de não apresentar números concretos em termos de proveniências culturais refere que *“A proveniência cultural destes alunos é de origem Africana, Cigana e Caucasiana”* (Projecto Educativo: p. 9). Não alude à origem portuguesa nos alunos da escola.

É referido no Projecto Educativo da Escola Básica de São Bruno, desde que as instalações mudaram para a escola nova, a procura tem aumentado por parte dos encarregados de educação para matricular os seus educandos. A escola funciona há cerca de três anos e tem lotação para mais alunos. A Escola Básica Integrada Sophia de Mello Breyner queixa-se das limitações em termos de espaço, porque não existe um espaço para a prática de actividades ao ar livre, condicionando os alunos durante o intervalo e potenciando conflitos entre os mesmos, pois, concentram-se todos num pequeno pátio durante o intervalo.

As escolas da Damaia e Paço de Arcos referem-se ao espaço físico em números de salas, gabinetes, entre outras coisas. Não especificam necessidades, nem limitações ou possibilidades.

4.1.2. Projectos educativos e a sua abordagem à diversidade cultural

Na caracterização das escolas nem todos os Projectos Educativos mostram os números percentuais da proveniência dos alunos em termos culturais. Nem todos referem com especificidade que há uma grande incidência de outra culturas diferentes da portuguesa na caracterização da população

escolar, como podemos constatar no Projecto Educativo da Escola Básica 2,3 Dr. Joaquim de Barros. A Escola Básica 2,3 Sophia de Mello Breyner também não refere números de alunos provenientes de outras culturas, contudo seria importante verificar se a incidência de alunos coincide com as percepções dos professores entrevistados relativamente à população discente.

Na leitura do Projecto Educativo da Escola Básica 2,3 Dr. Joaquim de Barros, constatamos que esta parece estar atenta à diversidade cultural como característica, quando menciona o que quer ser como escola:

- Ser autónoma;
- Ser criativa;
- Ser diversificada;
- Ser integradora;
- Ser intercultural;
- Ser socializadora (Projecto Educativo).

Esta escola considera que atendendo o diagnóstico feito no agrupamento deve:

“

- *Melhorar a qualidade de ensino;*
- *Combater a indisciplina;*
- *Praticar a tolerância e o respeito;*
- *Desenvolver um clima de satisfação;*
- *Optimizar os espaços existentes.”* (p. 17)

Considera como princípio “*promover uma educação para a cidadania na comunidade educativa, valorizando a aquisição de competências e atitudes democráticas de entre ajuda e cooperação, de apreço pela diversidade, reconhecendo-a como um princípio enriquecedor na construção da personalidade.*” (p. 19) e os intervenientes no Projecto Educativo devem ter como base a “*tolerância, igualdade e o respeito pela individualidade*” (p. 19).

O Projecto Educativo desta escola menciona a respeito da diversidade cultural, uma educação para a cidadania, contudo, aponta uma única forma de acção, demasiado vaga e abrangente o *“Desenvolver e pôr em prática estratégias que assegurem a segurança, o respeito e a diversidade num bom ambiente”* (p. 23).

Segundo o Projecto Educativo da Escola Básica Integrada Sophia de Mello Breyner, toda a dinâmica da escola é condicionada/impulsionada pela diversidade cultural e tudo gira à volta dessa diversidade, pois, os alunos são na sua grande maioria provenientes de outras culturas, diferentes da portuguesa. Percebe-se através dos resultados do diagnóstico feito pela escola, onde se pode ler que *“Para um significativo número de alunos, o português padrão é uma 2ª língua, utilizada quase exclusivamente no contexto escolar. Fora da escola, utilizam o crioulo na comunicação oral e o contacto com a comunicação escrita é quase inexistente.”* e ao considerar como *“tema aglutinador da sua acção, “Nós e os outros”*” (Projecto Educativo: p. 4 e 22).

Segundo o mesmo documento, os alunos na sua maioria não têm a língua portuguesa como língua materna, e *“Usam o crioulo entre si mas são obrigados a falar português connosco”* (p. 10). As inúmeras participações durante o ano, o elevado abandono escolar e o conseqüente insucesso escolar influenciam de forma negativa a dinâmica da escola. As atitudes agressivas e de vigilância permanente por parte dos alunos, na defesa do seu espaço obrigam, segundo o Projecto Educativo, a desenvolver estratégias *“para ‘educar’ esta agressividade, evitando que ela se transforme em violência, especialmente em violência gratuita”* (p. 11).

Daí que a escola afirme no seu Projecto Educativo, querer desenvolver estratégias que vão de encontro aos inúmeros problemas identificados. Para além da organização e articulação dos currículos das diversas áreas do saber, curricular e não curricular, dizem haver uma aposta grande na implicação dos alunos e encarregados de educação no projecto escolar, bem como adequar o comportamento e regras mais consonantes com o meio escolar, valorizar valores e atitudes. Há alguns objectivos que se destacam no projecto e que

melhor se identificam com a diversidade cultural da escola como *“fomentar o uso da língua portuguesa em todas as situações de interação escolar.”*, *“Promover estratégias e actividades de diferenciação pedagógica em função das necessidades específicas dos alunos”* e *“Fomentar o conhecimento de países da União Europeia, nomeadamente a nível da sua realidade e cultura...”* e por último *“Fomentar as relações interpessoais e o espírito de convivência no quadro da tolerância e do respeito pela diversidade sociocultural e pelo ambiente”* (p. 28).

Os Projectos Educativos das outras duas escola, Escola Básica 2,3 de São Bruno e Escola Básica 2 Professor Pedro d' Orey da Cunha, descrevem a população escolar com características de diversidade cultural, como foco de interesse que suscita para a programação e formulação de objectivos.

No caso da escola de São Bruno segundo o Projecto Educativo *“a preocupação maior foi sempre continuar a proporcionar a todos as aprendizagens adequadas e com todos desenvolver o respeito e a prática das culturas e vivências diferentes”* (Projecto Educativo: p. 4), ou ainda quando coloca como desígnio *“criar uma comunidade mais consciente dos seus desígnios na formação do cidadão comum ”* (idem: p. 7). *“Assim adoptámos como percurso a seguir o da inclusão, o da interdependência, o da realização e o da transformação”* e continua com *“Uma vez que existimos como comunidade educativa, pretendemos que ela seja cada vez mais receptiva e abrangente, criadora de competências que a todos permitam gostar de estar e de ser integrados. E que a cooperação e a interajuda sejam propícias à criação de elos mais profundos e duradouros, os quais permitem realizações mais profícuas e sabedoras, capazes de enriquecer o ser humano, o cidadão e o mundo.”* (idem: p. 7). Tem como áreas de intervenção a Comunicação; Aprendizagem; Estruturação; Cidadania e Formação. Na área de Cidadania conforme consta no documento, a valorização da diversidade da população escolar expressa-se em objectivos como:

“

- *Promover a auto-estima e o respeito interpessoal;*
- *Desenvolver o espírito de cooperação, solidariedade, inter-ajuda e responsabilidade;*
- *Valorizar e proteger o património e o ambiente;*
- *Valorizar o espírito de participação democrática e desenvolver o respeito e a prática das culturas e vivências diferentes” (idem: p. 21).*

O Projecto Educativo diz apostar na valorização e na relação entre todos os intervenientes no projecto, independentemente das suas origens sociais, culturais, económicas, em estratégias como: *“assegurar que cada um dos alunos e das turmas, bem como a cada um dos elementos dos vários sectores da comunidade, cheguem as mesmas oportunidades de aprendizagem e formação”* ou ainda em *“Estimular a solidariedade entre os vários elementos da comunidade educativa...”*, *“Valorizar a diferença ao nível do indivíduo e das culturas familiares e sociais existentes na escola e no meio e promover acções de convívio e aprendizagem mútua”* (p. 26).

A Escola Básica 2 Professor Pedro d’ Orey da Cunha aponta como tema do Projecto Educativo *“Viver e conviver no e com o mundo que nos rodeia”* (p. 2) e a escola como veículo para a integração dos alunos que por vários motivos e não só por questões étnicas: *“a sociedade coloca numa situação de privação ou exclusão relativamente aos parâmetros de vida da sociedade portuguesa”* (p. 15) e deve *“orientar a sua actividade educativa no sentido de:*

- *Educar na liberdade;*
- *Promover o equilíbrio afectivo e domínio de si mesmo;*
- *Cultivar o pensamento crítico, estético e criativo;*
- *Fomentar a solidariedade;*
- *Promover a integração progressiva do aluno como membro activo da comunidade;*
- *Facilitar a igualdade de oportunidades.”* (pp. 15-16).

Segundo o Projecto Educativo desta escola, as estratégias de actuação estão pensadas para o aluno como figura central, com uma preocupação notória na diversidade cultural da escola. A actuação da escola está assente em estratégias como:

- Sensibilização dos alunos para ver e compreender melhor o mundo;
- Consciencialização para a realidade mais próxima e proporcionar a cada aluno um melhor conhecimento de si próprio aprendendo a aceitar e compreender os outros
- Sensibilização e promoção de medidas de protecção em relação a questões ambientais;
- Conhecimento do contexto histórico que faz parte do quotidiano do aluno para que valorize o património existente;
- Conhecimento das assimetrias que fazem parte do nosso quotidiano em diferentes níveis. (Projecto Educativo adaptado).

Podemos concluir, após a análise dos quatro Projectos Educativos que todos eles revelam ter consciência de escola com características de diversidade cultural entre a população de alunos, no entanto, nem todos conseguem revelar a mesma acutilância na forma como direccionam a sua acção para a diversidade.

É obvio que o projecto da Escola Básica 2,3 Dr. Joaquim de Barros, trata e pensa a situação de uma forma muito superficial, com estratégias de actuação que parecem pensadas para qualquer escola e não para aquela escola.

A Escola Básica Integrada Sophia de Mello Breyner identifica com muita clareza os problemas que enfrenta no dia-a-dia e conjuga-os com a diversidade cultural que caracteriza os alunos da escola. No entanto, não menciona estratégias de actuação que pareçam preponderantes para valorizar a diversidade da sua população, não menciona a valorização das culturas que

fazem parte da escola como estratégias preponderantes. Como exemplo no documento consta a valorização da língua portuguesa para a promoção da inclusão e melhor integração na sociedade, o que se revela de maior importância, contudo não há nenhuma parte do documento que promova e valorize o crioulo ou outras línguas em termos de estratégias de actuação, quando são a fonte de comunicação entre a maioria dos alunos da escola. Esta é uma escola com muitos problemas disciplinares a ocorrer no seu dia-a-dia e direcciona as suas estratégias de actuação no sentido de desenvolver valores e atitudes, contudo, não as direcciona para a valorização do aluno nas suas pertenças individuais e na forma como as relaciona com a escola.

As duas escolas referidas têm uma atitude Integracionista em relação à Interculturalidade, preocupam-se com a diversidade, aceitam-na, respeitam-na, mas não a valorizam nas estratégias implantadas ao nível da actuação pedagógica.

As escolas de São Bruno e Professor Pedro d' Orey da Cunha têm outra visão da interculturalidade estampada nos Projectos Educativos, pois, para além de reconhecerem e respeitarem, valorizam e apostam na partilha de conhecimentos e aprendizagens. Apostam no desenvolvimento de um novo cidadão que perceba o meio onde se insere, apostam na igualdade de oportunidades para todos os que fazem parte da comunidade educativa.

Ambos os Projectos Educativos têm uma visão Pluralista, pela valorização, respeito e interacção numa mútua aprendizagem.

Nenhuma das quatro escolas menciona o combate ao racismo, nos Projectos Educativos, contudo, nenhuma escola identificou o problema nos respectivos diagnósticos que constam dos documentos.

4.2. Análise e comentário dos dados das entrevistas

4.2.1. Professores da Escola Básica 2,3 São Bruno

Os entrevistados desta escola são identificados com as letras (A e B), respectivamente. Relativamente à categoria, **A escola e o seu contexto**, ambos os entrevistados consideram que a escola tem boas condições de trabalho como o entrevistado (A) quando diz que “A escola é nova” e “Tem boas condições de trabalho” ou o entrevistado (B) quando diz que “É excepcional, a escola é nova”.

A consonância de opiniões também serve para a caracterização do meio, da população escolar e da comunidade envolvente e a sua participação na escola, pois dizem, que os alunos provêm de um contexto social muito diversificado, no entanto o entrevistado (A) indica que a escola tem “muitos alunos a viver num contexto socio-económico muito baixo”. A escola “Sempre se caracterizou pela diversidade cultural” (Entrevistado A) e tem “Muitos alunos de origem africana” (Entrevistado B), apesar de salientarem que não sabem a percentagem de alunos com estas características. Quanto à participação da comunidade envolvente consideram que são poucos os que participam ou tentam participar na vida da escola, um dos entrevistados afirma que a participação parte “da escola para a comunidade, como é o caso do Coro da Música” (Entrevistado A).

Na categoria, **Diversidade Cultural e a escola**, ambos os entrevistados consideram que não existe nenhuma cultura dominante nem discriminada com afirmações semelhantes como “Os alunos na generalidade dão-se (convivem) bem uns com os outros” (Entrevistados A e B).

Da mesma forma, vêem a Gestão Escolar como um grupo de “...pessoas sérias no seu trabalho, sensíveis e com preocupação pelos alunos e pelos seus problemas...” (Entrevistado A) e “...são pessoas muito receptivas e empenhadas na vida da escola e na vida do aluno” (Entrevistado B), podem não programar muitas actividades tendo em conta a diversidade cultural dos alunos mas “...são

sensíveis à questão, respeitam e valorizam, qualquer aluno, independentemente da sua raça, etnia ou cultura” (Entrevistado A).

No que respeita à contratação de professores diferenciados pela sua cultura se identificar com a dos alunos, o entrevistado (A) considera que os dois professores que trabalham na escola, um cabo-verdiano e outro indiano, desempenham um papel importante como modelos a seguir, justificando que pode ser *“importante que de facto exista na escola a presença desses elementos”* (Entrevistado A) mas, por outro lado, o entrevistado (B) considera que não faz sentido *“para uma função indiferenciada”*, e que *“seria criar exclusão no recrutamento de professores”* (Entrevistado B). Embora, no caso dos funcionários ambos considerem importante que o trabalho seja exercido por pessoas do meio envolvente, como é o caso desta escola, pois, conhecem a realidade fora da escola e assim ajudam a eliminar focos de conflito bem como beneficiar a integração dos alunos mais desprotegidos.

Relativamente à integração das comunidades Africana e Timorense no seio escolar e a forma como são valorizados na sua expressão e raízes culturais está patente nas festas que se organizam na escola, na participação destes alunos e no entusiasmo com que o fazem (Entrevistado A). Apesar de considerar que os alunos não são imigrantes, nasceram em Portugal, mas *“acarretam”* (A) identidades com outras raízes culturais e a escola deve valorizá-las e ajudar a preservá-las para que os alunos se integrem melhor na sociedade, como cidadãos valorizados.

A categoria, ***A disciplina de Educação visual e Tecnológica e a relação com a diversidade cultural***, tem como subcategorias a planificação diferenciada, a valorização das culturas na planificação, flexibilidade curricular, o trabalho por competências e a avaliação.

“...a planificação é feita tendo em vista a turma” (Entrevistado A) e se as turmas forem problemáticas as Unidades de Trabalho devem ser mais curtas. Mas, com o decorrer da entrevista vai dizendo que *“Pode haver diferenciação...mas...”* (idem), numa clara indefinição entre o que se pode fazer e o que se faz na realidade. Por outro lado, o entrevistado (B), afirma que

planifica igual para todas as turmas do mesmo ano lectivo, com adaptações consoante as características das turmas em termos cognitivos e/ou disciplinares, *“Faço normalmente trabalhos mais ambiciosos com turmas que me dão garantias de conseguir”* (Entrevistado B). As actividades, segundo o professor (B), são definidas previamente porque os alunos nesta faixa etária, são pouco autónomos, criativos e com pouco sentido crítico.

O professor entrevistado (A) considera que os professores com mais anos de serviço na escola, são mais sensíveis à diversidade cultural dos alunos, e que a valorização das suas culturas é importante fazer-se no decorrer das actividades, não sendo necessário planificar nesse sentido. Considera que *“vale sempre a pena”* valorizar, o que requer investigação, preparação de recursos, motivação dos alunos, mas *“Há colegas nossos que não querem fazer esse trabalho, têm que fazer investigações, têm que motivar os alunos”* (A). Só é possível a realização de actividades relacionadas com as culturas de origem dos alunos se existir uma colaboração por parte dos pais, na motivação dos alunos e nos conhecimentos que lhes pode transmitir (Entrevistado A).

O entrevistado (B) não descortina a importância de se valorizar as culturas de origem na planificação de actividades, pois *“deve-se tratar os alunos todos por igual”* e *“...não é necessário valorizar mas também não desvalorizar”*, bem como *“tem que haver um esforço de aculturação de quem está de fora”*. Alerta que *“...as adaptações muito vincadas em relação a grupos diferentes...vicia e dá a sensação de facilidade que não é a real”* porque a sociedade não apresenta as facilidades concedidas na escola e não se adapta só por serem indivíduos diferentes. Mas considera que se pode fazer *“sempre que tenha interesse para a aula, mas não transformar a aula num refúgio”* (Entrevistado B).

Ambos os professores entrevistados não vislumbram diferenças entre os alunos na forma como se expressam na disciplina de Educação Visual e Tecnológica, só por terem origens culturais diferentes. Defendem que existe uma uniformização ao nível dos padrões de vida, pois vêm os mesmos programas de televisão, gostam das mesmas coisas. Embora o entrevistado (A)

afirme que os Africanos gostam de modelar barro e os Timorenses são mais sensíveis à cor.

Os entrevistados têm opiniões contrárias relativamente à flexibilidade do programa da disciplina de Educação Visual e Tecnológica, se por um lado diz-se que *“O campo de exploração é vasto e a própria natureza da disciplina nos permite, de facto, abordar tudo e mais alguma coisa”* (Entrevistado A), por outro lado, o entrevistado (B) diz *“a rigidez daquelas competências...”, “o currículo... rígido e castrador de alguma liberdade”* rematando com um *“Acho que é pouco flexível”*.

Na categoria, ***Diversidade cultural e situações problemáticas***, ambos os professores entrevistados consideram que o relacionamento entre aluno/aluno e professor/aluno tem situações problemáticas, principalmente na relação aluno/aluno, apesar do entrevistado (A) considerar normais e que se deve ao próprio desenvolvimento dos alunos, o entrevistado (B) afirma que há alunos na escola com medo, com medo de colegas mais velhos. Apesar de não conhecer situações problemáticas relativamente ao relacionamento entre professor/aluno, considera o papel do professor muito fragilizado pela forma suave como se tratam diversos problemas que surgem na escola, desresponsabilizando o aluno. Poucos alunos, boicotam a aprendizagem de uma turma e não são responsabilizados por tal. Os maiores problemas de indisciplina, segundo o entrevistado (B) derivam das fracas expectativas e motivação que os alunos têm em relação à escola.

Ambos os professores não identificaram situações que apelassem ao racismo na escola onde leccionam.

Na categoria, ***Educação tendo em conta a diversidade cultural***, ambos os professores respondem que não se justifica uma abordagem intercultural nos currículos. O entrevistado (B) diz que não sabe o que é na prática, mas que não beneficiaria os alunos *porque “estão bem integrados e acho que as coisas correm bem”*. Justifica a plena integração dos alunos com o Mundial de Futebol de 2006, referindo que os alunos, mesmo os angolanos, estavam todos pela vitória de Portugal.

O entrevistado (A) apesar de considerar que não se justifica nesta escola, por razões idênticas às do colega, considera que a escola deve ajudar a preservar “*valores e focos identitários*”.

Da análise das duas entrevistas podemos considerar que os dois entrevistados estão em perfeita consonância no que respeita à caracterização da escola, do meio envolvente e do papel que a Gestão Escolar tem desempenhado em relação aos alunos e na forma como os respeita e valoriza. Contudo ambos entram em desacordo no papel que professores diferenciados podem desempenhar nas escolas, um deles aponta mesmo que seria uma forma de exclusão no recrutamento de professores.

No que respeita à disciplina de Educação Visual e Tecnológica e a sua relação com a diversidade cultural, ambos apontam caminhos diferenciados, opostos em algumas situações. Enquanto um dos professores entrevistados diz que planifica diferente para turmas diferentes mas, parece entrar em contradição quando afirma que “*pode haver diferenciação*” (Entrevistado, A). O entrevistado (B), assume que planifica igual e apenas adapta consoante as características da turma, cognitivas e/ou disciplinares. No que respeita à valorização das culturas dos alunos na planificação, o professor entrevistado (A) parece deambular entre o que se faz, o que se pode fazer, o que os outros não fazem e o que ele não diz que faz, ou seja, parece perdido em respostas que apontam a promoção da diversidade cultural nas suas aulas, quando fala da maior sensibilidade dos professores com mais tempo nesta escola, no qual se inclui, parece que faz quando critica os professores mais novos e a pouca sensibilidade dos mesmos relativamente à diversidade cultural, mas durante a entrevista, nunca diz que faz.

O professor entrevistado (B) remata que “*não é necessário valorizar mas também não desvalorizar*”, os alunos nas suas culturas, mas quem vem de fora é que tem de se adaptar à nova realidade e a escola não pode criar um mundo irreal, com adaptações exageradas, baseadas apenas no facto dos alunos

serem diferentes, iludindo e prejudicando o aluno na sua inserção numa determinada sociedade.

Quanto à percepção da flexibilidade curricular do programa da disciplina de Educação Visual e tecnológica não podia ser mais oposta. Se por um lado o entrevistado (A) diz que a natureza da disciplina permite abordar qualquer tema, do lado oposto o entrevistado (B) diz que a rigidez das competências e conteúdos não abre espaços para abordar qualquer tema.

Apesar de ambos os professores entrevistados não apontaram graves problemas relacionais entre a população escolar, assegurando que a maioria dos alunos se dão bem, o professor (B) considera que os poucos problemas que surgem na escola são “*suavizados*”, e não se responsabiliza os alunos pelos actos cometidos.

No que respeita a uma Educação Intercultural nos currículos da escola, ambos não vêm necessidade porque a população escolar está bem integrada, independentemente das suas origens culturais ou até sociais.

4.2.2. Professores da Escola Básica 2 Professor Pedro d’ Orey da Cunha

Os entrevistados da escola referida são identificados com as letras (C e D) na análise feita às suas entrevistas.

Na categoria, A escola e o seu contexto, a caracterização da escola não revela diferenças consideráveis entre as opiniões dos entrevistados. O entrevistado (C) não faz qualquer referencia ao espaço físico, mas o entrevistado (B) diz que os espaços são muito pequenos para a população escolar e as salas de Educação Visual e Tecnológica são muito pequenas para o tamanho das turmas.

Caracterizam o meio envolvente como muito desfavorecido, embora o entrevistado (C) refira que há uma parte da população que provem do bairro junto à escola e “*usufruem de um panorama social mais enquadrado com os padrões normalizados*”. Ambos os professores caracterizam os alunos que

frequentam a escola pela pertença a outras origens culturais, com destaque numa grande comunidade africana, com maior incidência na cabo-verdiana. Mas também há brasileiros, chineses, ucranianos e “...*uma comunidade de Alentejanos*” (Entrevistado C), referindo-se a estes alunos porque diz que demonstram as suas raízes culturais na dinâmica escolar. As turmas que leccionam contemplam estas características e serve como argumento para o entrevistado (D), repetir com alguma frequência as dificuldades que um professor tem em trabalhar nesta escola, através da frase, “*É muito complicado, é muito complicado*”, que vai repetir inúmeras vezes durante a entrevista.

O entrevistado (D) considera que existe um grande distanciamento entre a comunidade e a escola e diz: “*Não vi qualquer projecto que chamasse a comunidade envolvente à escola*”, no entanto e por outro lado, o entrevistado (C) refere o apoio que a Câmara Municipal da Amadora dá para a produção de actividades organizadas pela escola, como um Teatro feito pelos alunos, utilizando adereços construídos por uma turma multicultural, com problemas disciplinares frequentes.

A categoria, ***Diversidade cultural e a escola***, vem mostrar opiniões díspares entre os entrevistados, enquanto o entrevistado (C) fala da sensibilidade da Gestão Escolar relativamente à diversidade cultural da escola, argumentando que “*não metem uma turma só de brancos e outra só de pretos*” e que costumam convidar as várias comunidades para participar nas festas da escola, bem como a não proibição por parte da Gestão Escolar de possíveis adaptações aos currículos, com o intuito de beneficiar a integração dos alunos com “*várias temáticas ligadas á cultura, à arte, à língua.*” (C).

O entrevistado (D) por seu lado, considera a Gestão Escolar muito objectiva em termos disciplinares, mas em questões relacionadas com a diversidade cultural diz que não faz nada, argumentando que a escola tem uma população docente muito envelhecida, com pouca dinâmica e “*que já só pensam na reforma*” (D), considera que se podia organizar/planificar actividades que incidam na discriminação, na relação e partilha de espaços.

O entrevistado (C) aponta o domínio da cultura portuguesa na dinâmica da escola, justificando que o ensino é ministrado em Português, bem como os manuais escolares. O mesmo professor entrevistado refere que uma escola com estas características devia ter manuais adaptados à sua realidade. Por outro lado, o entrevistado (D) diz que quem domina é “*Sem dúvida uma cultura africana*” pois, os alunos comunicam em crioulo na maior parte das vezes e os alunos portugueses para se integrarem nos grupos, aprendem a falar crioulo.

O entrevistado (D) considera que seria importante ter professores da origem cultural dos alunos que pudessem servir como modelo, bem como funcionários do meio envolvente, pois, assegura postos de trabalho para a comunidade envolvente e beneficia os alunos no processo de integração ao meio escolar. Mais uma vez, não há consonância nas opiniões, porque o entrevistado (C) afirma que “...o principal entre professor/aluno é a relação humana” independentemente das origens culturais de cada um, para demonstrar que não é importante ou relevante ter professores de outras culturas para benefício da integração.

A categoria, ***A disciplina de Educação Visual e Tecnológica e a relação com a diversidade cultural***, revela diferenças na forma de actuação dos professores entrevistados, ou pelo menos, na forma como referem que actuam. A subcategoria planificação diferenciada mostra um professor que planifica de acordo com as necessidades dos alunos, pois as competências adquiridas no 1º ciclo eram mínimas e assim, planificou igual para todas as turmas que leccionava (Entrevistado D).

Por outro lado, o entrevistado (C) menciona que a planificação “*parte do aluno*”, ou seja, diz: “*normalmente partimos de situações ou de um problema para resolver*” e muitas das vezes os alunos votam democraticamente para realizar determinada actividade em detrimento de outra, consoante a vontade da maioria no grupo/turma. Refere-se a alguns colegas, para se demarcar na sua forma de actuação, quando afirma “*que determinados professores habituaram-se a fazer determinadas Unidades (de Trabalho) onde trabalham sempre*” (Entrevistado C). Embora diga que, numa turma adiaram “*o ponto cruz*

para o ano”, porque a turma era muito nova e estava com dificuldades em realizar a actividade.

Ambos estão de acordo sobre as dificuldades em motivar os alunos e que a falta de recursos é limitativa para a consecução das actividades. Por vezes têm de comprar material para os alunos e utilizam materiais reciclados nas actividades a desenvolver. O entrevistado (C) diz que “ *Uma técnica pedagógica é terem sempre trabalho*” pois são alunos que se dispersam muito e com muitas dificuldades de concentração e que têm “ *de estar constantemente a mudar de Unidade, porque eles precisam de uma prática que compense as teóricas*” (entrevistado C).

O professor entrevistado (C) aponta os africanos como alunos muito bons em trabalhos práticos e que adoram a cor, o entrevistado (D) apenas aponta a música como um polo de criatividade dos alunos africanos, considerando que a escola deveria aproveitar estas faculdades dos alunos.

Consideram que a valorização das culturas a nível da planificação se pode fazer. O entrevistado (D) aponta que se ficasse na escola para o próximo ano faria um trabalho relacionado com o *Grafitte*, pois considera uma forma de expressão a explorar em alunos com estas características. Considera que os currículos não têm nada a ver com os alunos desta escola e que estamos a assimilar, afirmando que o currículo devia ser “ *elaborado de acordo com a raiz cultural dos alunos e aí formar turmas de alunos africanos*” mas, após reflectir um pouco diz que “ *É impossível*” (Entrevistado D). Mas não tem dúvidas que deve existir uma partilha de saberes.

O entrevistado (C) considera a valorização inerente à educação e que devemos fazê-lo constantemente na forma de actuação perante a turma. Refere que em anos anteriores alunos sugeriram uma actividade que se relacionava com as suas origens culturais, ou seja, recolha de receitas gastronómicas que depois foram ilustradas.

O entrevistado (D) considera a disciplina de Educação Visual e Tecnológica diferente das outras disciplinas, diz que dá para gerir o programa de forma a introduzir questões relacionadas com qualquer cultura. Apesar do

programa ser flexível diz que neste ano lectivo, não aplicou essa condição nas suas turmas. Sobre esta questão, a entrevistada (C) não a aborda directamente, mas depreende-se durante a entrevista, pelas coisas que conta que fez e faz na disciplina de Educação Visual e Tecnológica, que considera o programa flexível, até quando diz que a própria Gestão Escolar não proíbe adaptações curriculares consoante as características de uma determinada turma.

O entrevistado (C) considera o trabalho por competências facilitador da integração dos alunos, pois *“específica mais e identifica melhor os problemas que os alunos possam ter”*. O entrevistado (D) considera que as competências e conteúdos não se podem dissociar, estão ligados entre si e considera-os a ambos importantes.

O entrevistado (C), não aborda directamente a questão da avaliação, contudo, percebe-se que valoriza as qualidades humanas tanto no trabalho que diz fazer, como nas relações que os alunos conseguem desenvolver em contexto de sala de aula, ao nível de competências de responsabilidade, autonomia e respeito pelo próximo. O entrevistado (D) enfatiza repetidamente o, *“valorizo o processo”*.

Na categoria, ***Diversidade cultural e situações problemáticas***, ambos os professores entrevistados identificam problemas no relacionamento entre os alunos. O entrevistado (C) diz que há alunos com dificuldades de integração e que não se sabe o que se passa no recreio, pois, *“há miúdos que são rejeitados, são maltratados”*, asseverando que a melhor forma de os ajudar a integrar no meio escolar é vê-los a brincar. Por seu lado o entrevistado (D), diz que os grandes problemas de relacionamento entre alunos derivam da partilha de espaços, ou seja, os alunos africanos não gostam dos alunos asiáticos *“é uma mistura mais explosiva”* (Entrevistado D) e dos alunos de leste, que têm aumentado o seu número de alunos nos últimos tempos. Contudo considera as relações mais problemáticas entre *“preto/preto”*, pois, *“entre eles são muito conflituosos”*, provavelmente por razões provenientes do bairro, aponta. Salaria ainda que *“o branco dá-se muito bem com o negro”* (Entrevistado D).

Aponta o dedo a professores da escola por atitudes xenófobas e racistas e que toda a gente sabe mas não faz nada, afirma que *“o professor pode fazer o que quiser...o Conselho Executivo pode advertir, mas...”* (Entrevistado D) e que esta situação afasta a comunidade da escola.

Ainda, sobre esta questão, o entrevistado (C) diz que a indisciplina nada tem a ver com questões culturais mas sim, por questões sociais e de aprendizagem. Considera que o aluno que não aprende torna-se indisciplinado.

A categoria, ***Educação tendo em conta a diversidade cultural***, remete-nos para diferentes opiniões dos professores entrevistados. Enquanto um dos professores assinala que *“A educação intercultural é também...criar um bom ambiente onde eles se sintam bem e também saber lidar com os conflitos...sejam de que origem for”* (Entrevistado C), salienta que a formação de Educação Multicultural que frequentou foi importante para conhecer e aprender a relacionar-se com outras culturas e para o combate ao racismo nas escolas. Afirma que, se a tendência das sociedades é a multiculturalidade então, o Ministério deve possibilitar a abertura dos currículos para que se abordem conteúdos interculturais, principalmente em Área de Projecto, mas sem esquecer a língua portuguesa pois, não há melhor forma de integração do que conhecer a língua e *“Uma pessoa bem integrada não se torna conflituosa”* (Entrevistado C). Por outro lado, afirma que o Ministério promove a interculturalidade na procura de uma integração dos alunos no meio escolar, pois deu formação a 400 professores a alguns anos atrás (Entrevistado C).

Por seu lado o entrevistado (D) considera a educação intercultural *“o folclore de sempre”* apesar de vivermos numa sociedade cada vez mais multicultural. Diz que os alunos de outras origens quando chegam à escola em Portugal, têm um grande choque porque o Ministério de Educação não faz nada para os integrar. Considera que o Ministério deve planificar nesse sentido mas, é difícil porque as escolas estão demasiado agarradas ao sistema tradicional. Exemplifica com a escola em questão, apontando que nada faz nesse sentido, não beneficia a integração porque não procura as necessidades e exigências da sua população escolar (Entrevistado D).

Podemos concluir que os dois entrevistados apesar de leccionarem a mesma disciplina, no mesmo estabelecimento de ensino, não têm as mesmas percepções sobre o funcionamento da escola, na relação que esta tem com a diversidade cultural.

Pudemos constatar que em termos de caracterização da população escolar e do meio envolvente as considerações são idênticas, mas logo aí verificamos que de um lado estava um professor que faz parte do quadro da escola e que nela trabalha há muitos anos e do outro, um professor que está há pouco tempo no estabelecimento de ensino. O professor (C) destaca a “*comunidade alentejana*” para caracterizar a população escolar e faz questão de salientar que os alunos não provêm todos de um meio envolvente muito desfavorecido, mas também, do bairro circundante à escola que não tem essas características. As mesmas diferenças podemos perceber quando um defende a Gestão Escolar na forma como trabalha com a diversidade cultural dos alunos e o entrevistado (D), quando aponta o contrário, que a Gestão Escolar nada faz para estimular e valorizar a diversidade da população escolar.

As diferenças também se notam na percepção sobre a cultura dominante onde o professor (C) aponta a cultura portuguesa como a dominante, pois, a orientação curricular é programada à “volta” da língua portuguesa. O entrevistado (D) aponta a cultura africana como a dominante na escola. São dois pontos de vista diferentes, que provavelmente fazem sentido, atendendo às dinâmicas da escola.

Durante a entrevista podemos perceber o contraste entre alguém que domina os conceitos da interculturalidade e aplica-os nas suas respostas, nem que por vezes não sejam consentâneas com as verdadeiras práticas de sala de aula, mas apresenta opiniões seguras e consolidadas sobre a diversidade cultural no seio escolar (Entrevistado C) e alguém que não domina da mesma forma o tema e fala com uma certa paixão e crítica, contudo, parece não perceber quais as verdadeiras dinâmicas da escola no sentido de reconhecer e valorizar a diversidade cultural no seu seio.

As diferenças nas opiniões dos professores notam-se, em vários pontos como: no que deve ser a educação intercultural para o entrevistado (C), na importância que dá ao ser professor, independentemente deste ser proveniente de uma cultura diferente ou não e ao constante valor que dá às relações humanas no processo de ensino/aprendizagem. Enquanto que o entrevistado (D) critica as dinâmicas que não valorizam a diversidade cultural, apontando que não se faz nada, que a Gestão não faz, que o Ministério não faz, que os professores da escola apenas pensam na reforma, e que ele próprio não faz, mas sobre ele próprio aponta razões como: porque os recursos são limitados, que as salas são pequenas e os alunos não vinham convenientemente preparados do 1º ciclo *“castrados em termos de criatividade”* (D) e a expressarem-se no papel *“a roçar a garatuja”* (D) ou *“se ficasse cá para o ano”* (D) ou simplesmente porque *“Isto é muito complicado”* (Entrevistado D).

Nas diferenças entre os professores podemos verificar que um não faz (D) nada, tendo em conta a diversidade cultural, na disciplina de Educação Visual e Tecnológica, o outro professor (C) diz que faz, que valoriza e que diferencia na planificação e critica os professores que fazem Unidades de Trabalho iguais todos os anos, independentemente das diferenças entre as turmas, ano após ano. Mas, depreende-se durante a entrevista que a Unidade de Trabalho de “Ponto Cruz”, é realizada por todas as turmas, se não o conseguirem no 5º ano, então realizam-na no 6º ano. Entrando, de certa forma em contradição e sugerindo-nos a interpretação de que, apesar das noções que tem sobre a educação intercultural, sobre a valorização que se deve fazer dos alunos, fornecendo a todos as mesmas oportunidades de aprendizagens, continua a planificar as mesmas Unidades de Trabalho que sempre planificou e que não planifica, nem adapta o programa à turma por esta ter diversidade cultural, mas sim por problemas disciplinares ou de concentração e motivação que tem com determinados grupos turma, quando afirma que *“Uma técnica pedagógica é terem sempre trabalho”* e que *“temos de estar constantemente a mudar de Unidade, porque eles precisam de uma prática que compense as teóricas”* (entrevistado C).

4.2.3. Professores da Escola Básica 2,3 Dr. Joaquim de Barros

Os professores entrevistados nesta escola são identificados com as letras (E e F), respectivamente. É importante referir que o entrevistado (F), talvez por ser o primeiro ano que lecciona, respondeu de forma pouco clara a algumas das perguntas, desviando-se para outros campos que não estão directamente relacionados com algumas das questões colocadas durante a entrevista. Como exemplo podemos referir quando se pede para fazer a caracterização da escola, o entrevistado (F) responde que como não tem referências de outras escolas, é complicado, *“Porque aquilo que eu posso achar de mal...não seriam tão más ou eram piores do que eu estava a pensar”* (Entrevistado F). Após dizermos para esquecer as referências e caracterizar a escola como a vê, começa *“Há coisas que podiam mudar...Por exemplo, a janela de cima. Estava uma vez a dar aulas...”* e conta a história de um aluno que lançou uma bola e partiu o vidro, colocando em causa a segurança dos alunos. Este exemplo serve apenas para ilustrar uma situação que se repetiu inúmeras vezes durante a entrevista. Contudo o depoimento do entrevistado (F) não deixa de ter relevância devido a algumas questões respondidas “ao lado”.

Na categoria, **A escola e o seu contexto**, um dos professores diz que a escola é muito grande para caracterizar o espaço físico (Entrevistado E) e que a população escolar, na sua maioria provem de bairros sociais com características socio-económicas muito desfavorecidas, com origens noutras culturas, principalmente a cabo-verdiana. Cerca de metade dos alunos das turmas que lecciona são de origem africana, alguns ciganos e ucranianos (Entrevistado E).

O entrevistado (F) não faz referência ao espaço físico e afirma que *“Há de tudo”* para caracterizar alunos com problemas afectivos e comportamentais e *“tem tudo e mais alguma coisa”* para caracterizar a escola em termos de diversidade cultural. Salienta que há alunos de Cabo Verde, China, Moldávia,

Brasil e diz: “pronto, não me mete confusão”, “é mesmo uma mistura de raças e culturas e então isso não me fez muita confusão” (F), repete. As turmas que lecciona “umas mais que outras” (Entrevistado F), encaixam nesta descrição.

Ambos os entrevistados respondem que a comunidade envolvente não é minimamente participativa na sua relação com a escola, contudo, um dos professores refere como exemplo a Associação de Pais que ano após ano, desmorona-se a nível de organização, logo no início do ano lectivo, e que a Gestão Escolar não apela à participação dos pais na escola porque considera que a iniciativa deve partir dos Encarregados de Educação (Entrevistado E). Por seu lado, o entrevistado (F) responde á questão com um “Não tenho reparado”.

Na categoria **Diversidade cultural e a escola** quando se pergunta se existe alguma cultura dominante e/ou discriminada na escola, as respostas são completamente diferentes e curiosas, enquanto o entrevistado (E) responde que é a cultura africana e justifica a resposta com “as músicas que passam no Clube de Rádio” são africanas e que em termos culturais e de poder a “raça branca” está em inferioridade (Entrevistado E). O entrevistado (F) responde simplesmente que a cultura dominante é “a cultura Morangos com Açúcar”.

Ambos os professores entrevistados afirmam que se existe discriminação na escola é porque alguns alunos se auto-discriminam, com frases do género “por eu ser preto” (Entrevistado F).

Os argumentos utilizados pelos dois professores para comentar o papel da Gestão Escolar em relação á diversidade cultural da escola, são diferentes e pouco concisos, enquanto o entrevistado (F) refere apenas a falta de atenção da Gestão para problemas disciplinares, o entrevistado (E) afirma que tudo o que a Gestão Escolar faz é para dar resposta á diversidade cultural da escola, utilizando como argumento “um dos critérios era não ultrapassar X de alunos de cor” para a constituição das turmas e não menciona mais nada para caracterizar a actuação da Gestão Escolar, perante a diversidade cultural.

Ambos os professores entrevistados consideram que não é importante ter professores diferenciados pela sua cultura, a dar aulas na escola como benefício de integração dos alunos. Como justificação para a questão, um dos

entrevistados afirma que vivemos numa sociedade cada vez mais diversificada e *“já convivemos bem com isso”* (Entrevistado E). O entrevistado (F) responde com uma pergunta, se *“não seria uma forma de racismo?”* e que seria uma forma de contribuir para a guetização, para a criação de um *“nicho”* (F).

Sobre a categoria, ***Educação Visual e Tecnológica e a relação com a diversidade cultural***, e na subcategoria planificação diferenciada podemos constatar que um dos professores entrevistados diferencia a sua planificação de turma para turma, principalmente por questões disciplinares, quando diz que *“às vezes há turmas que os problemas são tão grandes, que chegamos do princípio ao final do ano e não sabemos nunca quais são os interesses deles”* e a *“nossa maior preocupação ultimamente com a população escolar que temos, vai mais no sentido do comportamento e andamos praticamente o 1º Período a ensinar regras”* (Entrevistado E).

O entrevistado (F) afirma que *“Se existe um ano, onde várias turmas têm de fazer aquelas coisa, eles fazem todos”* mas aponta que os resultados são diferentes em todas as turmas. Fala-nos que as actividades a realizar estão praticamente definidas durante o ano como: O Natal, Carnaval, Páscoa e que os alunos até podem propor uma actividade mas depende dos materiais e das limitações a este nível. Considera que os alunos na generalidade são pouco interessados (Entrevistado F).

O professor (E) revela que uma das soluções para minimizar as constantes faltas de material por parte dos alunos, foi abdicar do livro da disciplina e canalizar o dinheiro que os alunos gastariam na sua compra para a aquisição de material a utilizar na disciplina de Educação Visual e Tecnológica (Entrevistado E). O mesmo professor não considera importante a valorização das culturas na planificação embora reconheça que nunca tivesse experimentado, mas diz que *“não se sente que tenham (alunos) vontade de explorar, assim tanto, a cultura deles”* argumentando que *“eles são cabo-verdianos nascidos na maternidade Alfredo da Costa e muitos pais já nasceram cá”*, (Entrevistado E) concluindo que talvez faça mais sentido em Área de Projecto.

Relativamente ao mesmo assunto o entrevistado (F) simplifica a resposta com *“Tudo é importante”*.

Ambos os professores consideram o programa de Educação Visual e Tecnológica muito flexível, com diversas opções que dependem da vontade do professor. No entanto o entrevistado (E) volta a frisar que os problemas disciplinares são determinantes para a planificação das aulas.

Ambos os entrevistados afirmam que competências e conteúdos estão ligados, numa breve abordagem sobre o tema.

O professor entrevistado (E) manifesta a sua dificuldade em avaliar, afirmando que o faz *“por intuição, baseada em elementos como a motivação, empenho...atitudes e entreajuda”*, mas a dificuldade parte do desconhecer o passado do aluno em termos de aprendizagem. Já para o entrevistado (F) *“tudo é importante...desde a organização dos cadernos até aos rabiscos que possam fazer neles”* (Entrevistado F).

Na categoria, ***Diversidade cultural e situações problemáticas***, ambos os professores afirmam não conhecer situações que apelem ao racismo no espaço escolar. No entanto há problemas entre alunos que segundo o entrevistado (F) deriva de uma cultura de *“gang”* que existe na escola, na qual os alunos têm de mostrar constantemente o seu lado mais duro e agressivo. O entrevistado (E) refere que há problemas entre alunos e professores que derivam da falta de regras por parte dos alunos, pois estes não têm atitudes correctas na sala de aula. Afirma que os alunos ciganos *“são piores que os das outras etnias”*, e que a escola tem uma *“má imagem”* o que a fez perder alunos nos últimos anos. Os pais preferem colocar os educandos noutros locais mais aprazíveis (Entrevistado E).

Por último na categoria, ***Educação tendo em conta a diversidade cultural***, ambos os entrevistados dizem que *“os alunos não estão (me parecem) interessados nisso”* (Entrevistados E e F). O entrevistado (E) refere que cabe aos Conselhos de Turma identificar as necessidades da turma, contudo, *“a maior tónica é nas atitudes e comportamentos”* e considera que o Projecto Curricular de Turma quando trata de questões disciplinares beneficia a

integração dos alunos, quando diz que *“Ao resolver isto, já está...a ter conta tudo o resto”* (Entrevistado E).

O entrevistado (F) responde de forma efusiva à questão referindo que um intercâmbio cultural é importante para enriquecer cada um mas *“um currículo específico por esta escola ter mais alunos que sejam de Cabo Verde, acho que não”* (Entrevistado F). Apesar de considerar a permeabilidade dos currículos para introduzir questões culturais, não considera importante porque *“não se está a fazer escolas diferentes umas das outras”* e que um currículo específico só promoveria a exclusão. *“Não faz sentido.”* (Entrevistado F).

Da análise às entrevistas na Escola Básica 2,3 Dr. Joaquim de Barros, constatamos que os professores entrevistados não estão muito conscientes de como a diversidade cultural pode influenciar a dinâmica da escola. Se considerarmos respostas como *“Há de tudo”* (Entrevistado F) ou *“um dos critérios era não ultrapassar X alunos de cor”* (Entrevistado E) para constituir turmas mais equilibradas em termos de comportamento, ou ainda quando responde *“Já convivemos bem com isso”* (Entrevistado E).

A própria Gestão escolar, segundo a análise às respostas dos entrevistados, parece não considerar a diversidade cultural na sua verdadeira dimensão, na atitude de recusa em solicitar a participação dos Encarregados de Educação na organização escolar, descrita pelo entrevistado (E). Também se nota que toda a escola é condicionada pelos problemas disciplinares ou faz disso um argumento para justificar a rigidez e tradicionalismo na sua forma de acção, atendendo às referências dos problemas disciplinares apontados pelos professores entrevistados, com maior incidência nas palavras do professor entrevistado (E).

As actividades previamente definidas e seguidas pelos professores, como o Natal, Carnaval, Páscoa, parecem condicionar a dinâmica da disciplina, pois, não sobra muito mais tempo entre estas datas festivas para a realização de outras actividades, contudo, apesar de apontada pelo professor (F), não há queixas da parte destes professores sobre as limitações ou possibilidades que

estas datas festivas podem proporcionar nas planificações da disciplina de Educação Visual e Tecnológica..

Podemos concluir que um dos problemas da escola é a indisciplina, e que os professores parecem não conseguir fazer muito para resolver o assunto. Pelo que verificamos ao nível da Educação Visual e Tecnológica não há diversificação nem diferenciação de estratégias que permitam motivar os alunos, nem se aplicam conteúdos que possam abordar e valorizar o aluno nas suas pertenças. Talvez por resignação do entrevistado (E) e por inexperiência do entrevistado (F).

Por último, as opiniões dos entrevistados sobre a justificação de uma educação intercultural parece desfasada, quando o entrevistado (E) refere, e bem, que o Conselho de Turma é que deve identificar as necessidades da turma e desenvolver o Projecto Curricular de Turma nesse sentido, mas voltando a frisar a indisciplina e que a tónica dos Projectos Curriculares de Turma incidem nas atitudes e valores.

O entrevistado (F) mostrou não perceber o que se pretende com uma educação intercultural nas adaptações curriculares, de forma a motivar os alunos e a ir ao encontro das necessidades dos mesmos no sentido da inclusão, integração e igualdade de oportunidades, no sentido da partilha de conhecimentos culturais para reforçar a auto-estima. Confundindo com um corte radical no currículo e assim transformá-lo em currículo completamente diferente, para alunos diferentes, em escolas diferentes. No entanto, permite-nos perceber, de algum modo, como se comporta perante um panorama de diversidade cultural através da frase repetida e *“pronto não me mete confusão”* (entrevistado F).

4..2.4. Professores da Escola Básica Integrada com Jardim-de-infância Sophia de Mello Breyner

Aos professores entrevistados nesta escola correspondem as letras (G) e (H) como identificação.

A categoria, **A escola e o Seu Contexto**, com as sub categorias Espaço Físico, População Escolar, Meio envolvente e Contexto Socio-económico colocam os dois professores entrevistados em sintonia, referindo características idênticas da escola em questão.

Os professores entrevistados consideram que *“é uma escola muito pequena e potencia muito a violência entre os jovens, não têm espaço para as actividades ao ar livre”* (entrevistados G e H). Da mesma forma o fazem em relação à população escolar quando referem que a maioria dos alunos são cabo-verdianos, alguns ciganos, angolanos, caucasianos e muito poucos portugueses *“branquinhos”* (entrevistado H) e que os alunos provêm de um contexto sócio-económico muito desfavorecido *com “famílias muito complicadas e condições sócio-económicas péssimas”* (entrevistado G). Afirmam que há muitos alunos acompanhados pela Comissão de Protecção de Menores por várias razões *“furto, abuso dos pais, maltratados, ...”* (entrevistado G).

Quanto à participação da comunidade envolvente, esta é vista por ambos os entrevistados, como insuficiente, talvez por culpas repartidas entre a escola e os Encarregados de Educação, mas nada se tem feito para alterar a situação.

Na categoria, **Diversidade Cultural e a Escola**, o professor (G) considera que a cabo-verdiana domina claramente e demonstram-no pois *“falam crioulo nas salas, apesar de ser proibido falar crioulo na escola”*. Por outro lado, o entrevistado (H) considera *“que estes miúdos não são cabo-verdianos de cultura, de costumes”*, mas pensa *“que é uma cultura urbana, é uma cultura portuguesa (urbana) e é uma aculturação”* e, para o entrevistado, *“esta é a cultura que domina”*. Para justificar esta afirmação diz que *“um dos colegas professores é cabo-verdiano e (diz o colega) a língua que falam (os alunos) é crioulo adaptado”* (H). Na escola reina *“a lei do mais forte”, “a hierarquia do bairro é transportada para a escola”* (H).

Ambos consideram que *os alunos ciganos são discriminados pelos cabo-verdianos e que os próprios se auto-excluem da escola.*

Quando mencionam a Gestão escolar, reservam-lhe algumas críticas. Um dos professores considera que a Gestão Escolar não faz muito para valorizar a diversidade cultural “*apesar do Projecto Educativo estar muito bonito*” (entrevistado G). Ao mesmo tempo não a considera culpada de tudo, pois o Projecto Educativo permite fazer mais em relação a esta questão, mas o corpo docente não ajuda, não participa nas actividades. O entrevistado (H) refere o mesmo relativamente ao corpo docente, argumentando que a Gestão Escolar dá autonomia aos professores para adaptarem currículos e trabalhar no sentido da diversidade cultural, mas apenas um par pedagógico em Área de Projecto, planificou nesse sentido.

O professor (H) critica “*no sentido de não ser permitido falar crioulo, sendo o país Portugal, fala-se o português*”, aliás, crítica partilhada pelo professor (G).

Os professores entrevistados apesar de apresentarem algumas dúvidas, numa escola com estas características um professor com as mesmas origens culturais pode servir como modelo de sucesso e beneficiar os alunos num processo complicado de integração na sociedade.

A categoria, ***A disciplina de Educação Visual e Tecnológica e a sua relação com a diversidade cultural***, revela-nos formas de actuação dos professores entrevistados na disciplina que leccionam. Um dos professores refere que “*nos sextos anos planifico sempre diferente, por vezes há unidades de trabalho coincidentes, depende da turma e daquilo que querem fazer*” (entrevistado G). A planificação diferenciada tem a ver com questões cognitivas, mas principalmente com questões disciplinares, “*faço determinados trabalhos com uma turma porque se comportam melhor e posso avançar para outros trabalhos mais arriscados, principalmente dentro da parte tecnológica*” (entrevistado G). Por outro lado, o professor (H) afirma que planifica “*tudo na mesma, no mesmo patamar e adapta consoante as capacidades, as atitudes e as necessidades de cada turma*” (entrevistado H), por outro lado diz que os alunos sugerem actividades e que são muito participativos.

A falta de recursos é uma constante na produção das actividades e é partilhada pelos dois professores entrevistados, “*mas consigo dar a volta, faz parte do nosso trabalho*” (G), revela o professor numa clara manifestação optimista sobre a função/papel que desempenha e ambos os professores admitem fazer adaptações nas planificações consoante os recursos que têm à disposição.

A motivação é apontada como um *handicap* ao desenvolvimento da disciplina, bem como as dificuldades que muitos dos alunos apresentam, não pela sua condição cultural, mas por viverem nas condições sócio-económicas que vivem (entrevistado G).

Da mesma forma, ambos os professores consideram que é importante a *valorização das culturas na planificação e “há trabalhos que vão ao encontro daquilo que os alunos querem fazer”* (Entrevistado G), mas nesta escola não o fazem. O mesmo professor aponta que apenas em Área de Projecto se fazem determinadas abordagens culturais. Por seu lado, o professor (H) considera importante a valorização mas prefere “*privilegiar as necessidades dos alunos, as capacidades dos alunos e aquilo que se decide dentro do próprio grupo*”, adiantando que “*durante o ano houve tentativas de fazer adaptações para abordar a questão cabo-verdiana ou a questão da cultura cigana e o que houve foi que nunca mostraram vontade de trabalhar essas questões. No entanto houve vontade de mostrar a cultura do bairro, o grafite , o tipo de roupa ligada à questão urbana, o hip hop e não a questão da cultura cabo-verdiana*” (Entrevistado H), refere ainda que “*os alunos ciganos são os que mais tentam valorizar e preservar a sua cultura. Os poucos “branquinhos” adoptam o crioulo como segunda língua*”.

Sobre esta questão o entrevistado (G) conta que fez uma viagem a Cabo Verde e decidiu trazer fotografias, sal, areia da praia e artesanato para mostrar aos seus alunos, mas ficou “*frustadíssimo*” porque os alunos não demonstraram o mínimo interesse.

Sobre a valorização das culturas na planificação, o professor entrevistado (H) faz uma comparação curiosa, ou seja, “*não podia impor aos*

alunos: meninos vocês são todos cabo-verdianos, vão todos fazer um trabalho sobre Cabo Verde, ...seria como mandar os portugueses fazer Arraiolos só porque são portugueses, é tradicional”.

Em termos de expressividade na disciplina de Educação Visual e Tecnológica, ambos consideram que as crianças destas idades o fazem de uma forma estereotipada *“sejam pretinhos, branquinhos, amarelinhos têm um desenho muito estilizado, igual em todos”* (entrevistado H).

Ambos os professores continuam de acordo sobre a flexibilidade curricular do programa de EVT. *“Se há currículo flexível é o nosso”* (entrevistado G) e *“tenho uma visão positiva de disciplina”* (G), pois considera que a maioria dos professores se esforça para que as aulas de Educação Visual e Tecnológica sejam dinâmicas e diversificadas correspondendo à flexibilidade do programa. O professor (H) refere que se serve da flexibilidade do programa para que os alunos sejam felizes e para que possam fazer aquilo que vai ao encontro dos interesses deles, sejam eles sobre questões de origem cultural ou outras.

No que respeita a avaliação na disciplina de Educação Visual e Tecnológica, o professor entrevistado (G) considera que não se pode dar importância ao comportamento dos alunos e tentar valorizar *“a disponibilidade...o facto de conseguir terminar a tarefa e a responsabilidade”*

A categoria, ***Diversidade Cultural e Situações Problemáticas***, mostra-nos as percepções dos professores entrevistados nas relações entre os elementos que constituem a comunidade escolar. Os dois professores mencionam com maior ênfase a má relação entre professores, afirmando que existem dois grupos rivais que perturbam a dinâmica do funcionamento da escola.

Referem que os problemas entre alunos não têm a ver com questões culturais, excepto no caso dos ciganos, que não têm boas relações com nenhuma das outras comunidades da escola. O professor entrevistado (G) *“não considera que haja exclusão da parte dos professores relativamente aos alunos, mas há um professor cabo-verdiano que os alunos se referem como sendo racista”* (entrevistado G). Em termos disciplinares no contexto de sala de aula o

entrevistado (G) refere que os alunos *“não estão quietos, não sabem estar, não sabem falar”* referindo-se à forma como falam na sala de aula.

Por último, a categoria, ***Educação tendo em conta a diversidade cultural***, remete-nos para a opinião dos professores entrevistados acerca da importância de uma educação intercultural na escola onde leccionam. Podemos verificar que para um dos professores a educação intercultural se justifica, agora aquilo que se faz, a passagem da teoria à prática é complicada, considerando que *“não se trabalha a sério sobre o assunto”* (entrevistado G). Reconhece que *“há muita coisa para trabalhar, muita coisa que se pode fazer e acho que esta escola realmente podia ter acções de formação para as pessoas que cá trabalham, para se discutir mais estas questões, até com pares pedagógicos”*, admitindo que colocamos questões durante a entrevista *“que sinceramente nunca as tinha pensado”* (entrevistado G). O mesmo professor entrevistado vai mais longe ao dizer que a abordagem feita ao campo de acção do Projecto Educativo é nula *“e a avaliação dos próprios Projectos Educativos, do balanço do ano é sempre uma parte que se esbate e não é levada a sério”* (entrevistado G). Não há reflexão. Não se sabe *“porque é que a comunidade é completamente desmotivada”* e que uma coisa que o chateia é a proibição de se falar crioulo na escola, *“eles falam à mesma, mas a língua que é falada em casa não é aproveitada pela escola”* (entrevistado G). Esta estratégia só beneficiaria a integração dos alunos, mas não há tempo para pensar nessas coisas (entrevistado G) conclui de uma forma crítica e autocrítica, justificando que a Direcção de Turma que tem lhe dá muito trabalho.

Por seu lado, o professor (H) comenta que pode ser importante, mas os alunos não parecem muito interessados nas suas origens culturais porque *“as raízes deles são a cultura de bairro”*. No entanto admite que com boas estratégias se podem abordar questões de origem cultural na escola.

Da análise dos dados das entrevistas dos professores (G e H), constatamos que ambos os professores estão conscientes da caracterização da escola onde leccionam, com opiniões idênticas. Destacam a diferença na

percepção ou denominação da cultura dominante “Cultura de bairro” (Entrevistado H), para caracterizar a maioria cabo-verdiana que “habita” a escola, “*cultura cabo-verdiana*” (Entrevistado G).

Percebe-se a consciência de ambos na necessidade de criar estratégias de adequação que permitam integrar os alunos no meio escolar e na sociedade, bem como, a forma como assumem que não organizam actividades que valorizem a diversidade cultural, mas por vezes, colocam dúvidas se será assim tão importante, pois, as poucas abordagens que fizeram, talvez não as mais adequadas, não despoletaram qualquer *feedback* por parte dos alunos.

Os problemas disciplinares da escola condicionam as práticas educativas, mas qualquer dos dois professores entrevistados, não se refugia nessa condicionante para justificar o facto de não apostarem em planificações mais diferenciadas e estratégias de motivação mais acutilantes. Ambos os professores referenciam a flexibilidade do programa da disciplina e dizem utilizar esta flexibilidade para adaptar às turmas, mas quase sempre atendendo a questões de disciplina e motivação dos alunos.

A Gestão Escolar foi criticada por ambos os professores, pela proibição de se falar crioulo na escola e acima de tudo, o facto de uma escola com estas características, não aproveitar e valorizar a forma de comunicação da maioria dos alunos. O que implicaria benefícios para a integração dos mesmos.

Revelam sentido crítico e autocrítico no ponto em que não se aprofunda o conhecimento sobre o aluno para encontrar o melhor caminho para a aprendizagem, numa escola com estas características “povoada” por alunos com estas características.

Das oito entrevistas realizadas verifica-se que os oito professores entrevistados estão conscientes da diversidade cultural que caracteriza a população discente nas escolas seleccionadas. Estão conscientes dos

problemas socio-económicos que afecta a maioria da população escolar e como influenciam as dinâmicas escolares.

Consideram a comunidade envolvente pouco participativa e com pouca iniciativa para participar na vida escolar. Contudo, alguns dos professores apontam a Gestão Escolar como a culpada da fraca participação dos pais na “vida escolar”.

A Gestão Escolar também é criticada por alguns professores, por nada fazer relativamente à diversidade cultural e mesmo os que defendem a actuação da Gestão Escolar, apontam apenas a sensibilidade que apresentam no respeito e valorização de qualquer aluno, independentemente das suas origens culturais, sociais, ou outras, mas, não assinalam dinâmicas de acção promovidas pela Gestão Escolar que apontem no sentido de valorizar a diversidade cultural. Na opinião dos professores as estratégias de acção das escolas prendem-se com a aquisição de valores e atitudes, devido aos problemas disciplinares inerentes a escolas com estas características, dinâmica que influencia a forma de actuação dos professores.

Podemos verificar, através da análise dos dados das entrevistas que os professores planificam de forma uniforme para todas as turmas, considerando como motivos para adaptar e não diferenciar, problemas disciplinares e questões cognitivas. Referindo que em turmas que apresentam maiores dificuldades, os trabalhos propostos são mais simplificados. No entanto, exceptuando um dos professores entrevistados, todos consideram o programa de Educação Visual e Tecnológica flexível e logo, possível de adaptar o currículo a uma educação tendo em conta a diversidade cultural do seu público, com benefícios para a integração dos alunos, apesar de assumirem não planificar neste sentido.

Embora conscientes da diversificação, os professores entrevistados não têm formação em contextos interculturais, exceptuando um dos professores, que assinalou a formação que fez na Educação Multicultural promovida pelo Ministério da Educação. Mas a maioria dos professores revelam não ter

conhecimento do que se pretende com a educação intercultural adaptada aos currículos escolares, neste caso da disciplina de Educação Visual e tecnológica.

A maioria dos professores entrevistados demonstra desconhecer o que se pretende com a educação intercultural, que se verifica em diversas partes das entrevistas como, no caso dos professores da Escola Básica de São Bruno que vêem a educação intercultural como um remédio e não como uma potencialidade, pois, está tudo bem, os alunos estão bem integrados logo, não se justifica uma educação intercultural. O mesmo se pode dizer dos professores entrevistados na Escola Básica 2,3 Joaquim de Barros, quando afirmam que os alunos não se interessam por questões relacionadas com as suas origens culturais, que estão bem integrados e que os Conselhos de turma é que devem identificar as necessidades dos alunos. O professor entrevistado (D) acusa o Ministério de Educação por não planificar nesse sentido e os professores por não se inovarem para responderem às exigências da escola actual, mas, afirma que não faz nada na disciplina de Educação Visual e Tecnológica no sentido da diversidade cultural, refugiando-se num repetidíssimo “Isto é muito complicado” relativamente a dar aulas na escola onde trabalha.

Noutro sentido, mas sem perceber o contexto em que se pode inserir a educação intercultural, o professor (H), insiste, como se defendesse uma causa, que é “*impraticável*” quando os alunos não são cabo-verdianos mas sim “*cultura urbana de bairro*”, para explicar que “*talvez não se justifique*” uma educação intercultural. Noutra perspectiva temos o entrevistado (G) que faz *mea culpa* ao constatar que muitas das questões colocadas na entrevista nunca lhe tinham ocorrido, mesmo a leccionar numa escola onde a maioria dos alunos pertence a outras origens culturais diferentes da portuguesa. Considerando que uma educação intercultural se justifica ainda para mais naquela escola, mas precisa de uma preparação adequada e organizada num sentido prático, diferente daquele que o Projecto Educativo apresenta.

Para contrariar todas estas perspectivas que demonstraram um desconhecimento sobre o assunto e sobre estratégias e formas de actuação em escolas com estas características, por parte dos professores entrevistados,

gostaríamos de citar o professor entrevistado (C) quando justifica a importância de uma educação intercultural, neste e noutros contextos escolares “*A educação intercultural é também...criar um bom ambiente onde eles (alunos) se sintam bem e também saber lidar com os conflitos...sejam de que origem for*”.

4.3. A coerência/incoerência entre os Projectos Educativos e a opinião dos professores entrevistado

A análise dos Projectos Educativos quando comparada com a opinião dos professores, permite-nos detectar incoerências entre as estratégias de actuação delineadas nos documentos (Projectos Educativos) e o que se faz na realidade, na opinião dos professores.

Em primeiro lugar, destacamos o facto de apenas um dos professores entrevistados (G), mencionar o Projecto Educativo e comparar o seu conteúdo com a prática da escola, que na sua opinião é nula, embora considerasse o corpo docente o verdadeiro culpado. Apenas outro dos entrevistados (C), embora não mencione directamente o Projecto Educativo, refere que a Gestão Escolar não proíbe a inclusão de abordagens culturais nos currículos das disciplinas ou adaptações curriculares considerando as dificuldades ou potencialidades das turmas. Os restantes professores não mencionam o Projecto Educativo, levando-nos a interpretar que não conhecem os traços gerais do mesmo.

Se existe coerência entre a opinião dos professores entrevistados e os Projectos Educativos no que respeita à caracterização da escola e do meio envolvente, há uma clara incoerência entre o que está escrito e o que se faz, principalmente nos projectos das escolas de São Bruno e Professor Pedro d’ Orey da Cunha, pois os Projectos Educativos são explícitos na valorização que fazem da diversidade cultural e acentuam muitas das estratégias de actuação nesse sentido, mas na opinião dos professores não se faz nada tendo em conta

a diversidade cultural dos alunos. A valorização é feita com base nas relações humanas que se desenvolvem no espaço escolar, segundo os professores entrevistados. Apesar de ser de extrema importância, parece não corresponder ao que os projectos educativos “apregoam” fazer tendo em conta a diversidade cultural dos alunos.

Segundo os professores não se planifica, adapta, os currículos tendo em conta a diversidade cultural na disciplina de Educação Visual e Tecnológica apesar da flexibilidade do programa, nem sequer é mencionado que se faça noutras disciplinas.

A mesma situação se verifica em relação aos Projectos Educativos das escolas Dr. Joaquim de Barros e Sophia de Mello Breyner, apesar da sua orientação para a valorização e procura pela igualdade de oportunidades para o ensino não estar tão bem delineada, é patente o reconhecimento da diversidade cultural no seu contexto escolar, mas os professores dizem que não se faz nada relativamente à diversidade cultural dos alunos.

Podemos concluir que independentemente dos Projectos Educativos contemplarem estratégias de actuação que se direccionem no respeito pelo outro, na tolerância, na valorização do indivíduo na sua identidade cultural, social, na forma como proporcionam oportunidades iguais para todos os alunos e na partilha de aprendizagens, os professores entrevistados não apontam qualquer dinâmica de acção que remeta para uma educação tendo em conta a diversidade cultural.

Conclusão

As alterações ocorridas nas últimas décadas ao nível da estrutura social em toda a Europa e particularmente em Portugal, remetem-nos para a reflexão sobre conseqüências que estas alterações provocam. O crescimento das comunidades migrantes, marcam a nossa realidade social de forma bem vincada.

Esta realidade cresce diariamente e é *“geradora de complexos cenários multiculturais, multi-étnicos, multilinguísticos e multireligiosos, a exigirem políticas integradas que satisfaçam as suas aspirações”* (Fontoura, 2005: p. 13). A diversidade cultural crescente na sociedade portuguesa, transforma a instituição escolar. A relação da escola com a diversidade cultural, é contemplada na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (Decreto Lei 46/86 de 14 de Outubro), quando se diz que a escola deve assegurar a igualdade de oportunidades de aprendizagem para todo e qualquer indivíduo, independentemente da sua condição social, cultural ou étnica.

As escolas devem elaborar os Projectos Educativos e adequar currículos consoante as necessidades do seu contexto, correspondendo à possibilidade de fomentar uma educação intercultural, mas isso nem sempre acontece porque a escola continua a criar uma imagem uniforme através de currículos pouco flexíveis, geridos por um corpo docente ainda menos flexível.

A escola, é uma instituição com um papel importante no desenvolvimento de sociedades democráticas e *“uma sociedade democrática é necessariamente uma sociedade plural”* (Branco, 2006: p. 46). Sendo assim, segundo Cardoso (1996), é preciso democratizar as instituições e assim promover uma verdadeira igualdade de oportunidades nos domínios socio-económico, político e educativo, assim, desenvolvemos capacidades para olharmos “os outros” com identidades culturais muito diferentes da nossa, seguindo os verdadeiros parâmetros da igualdade de oportunidades e justiça social.

É neste contexto que a escola e os professores devem actuar implementando a educação intercultural. Contudo, para tornar possível uma intervenção curricular intercultural é necessário que a escola rompa com “o *tradicionalismo que a caracteriza*” (Leite, 1996: p. 63); é preciso descentralizar, adoptando como modo de actuação a autonomia e o desenvolvimento do próprio Projecto Educativo. Os professores devem adequar os currículos aos seus contextos de trabalho, nomeadamente à escola e à turma. Nas palavras de Cardoso (2001), “*A educação intercultural é, portanto, uma dimensão de um todo articulado de vertentes da educação para uma cidadania global, democraticamente interdependente*” mas “*não nos parece possível atingir através do ensino básico, níveis de competências essenciais para uma cidadania cada vez mais interdependente, se a dimensão intercultural, como é descrita neste texto, não permear a totalidade do currículo*” (Cardoso, 2001: p. 16). O Interculturalismo não sendo uma nova disciplina que se junta às outras, acenta numa perspectiva nova para o conjunto das disciplinas. (Conselho da Europa, 1987).

Mas a educação intercultural por si só não promove a integração, não combate a exclusão dos alunos, é preciso concertar esforços entre todos os intervenientes educativos, “*... a educação intercultural abrange toda a vida e toda a instituição escolar, implica o envolvimento de toda a organização e de toda a sociedade*” (Fontoura, 2005: p. 15).

Segundo Stoer e Cortesão (1999) citados por Fontoura (2005) é necessário uma permanente análise crítica na tentativa de trabalhar mais ao nível das causas e não dos sintomas dos problemas que decorrem da diversidade, permitindo-nos ir mais longe porque os indivíduos ganham maior consciência de si e maior compreensão dos outros. A não reflexão sobre o que se faz pode contribuir para práticas educativas interculturais mal organizadas e executadas, que podem conduzir a novos meios de exclusão.

Para promover a educação intercultural o professor desempenha um papel preponderante pela sua sensibilidade e capacidade em “*(re)construir o currículo tornando-o activo e adequado à diversidade dos contextos e dos*

alunos...” (Cardoso, 2001:p 17) e as adequações curriculares dependem “sobretudo, das suas ideologias, dos modos como percebe as mudanças que ocorrem na sociedade e a situação desigual dos diferentes grupos sociais – étnicos, raciais, sócio-económicos, etc – no contexto dessa sociedade” (idem: p. 17).

Podemos “admitir que a educação intercultural seja hoje em dia indispensável a toda a educação. Mesmo nos locais onde a multiculturalidade não é situação dominante, as crianças e os adolescentes têm de estar abertos à realidade da sociedade portuguesa em geral e até do mundo, tanto pela possibilidade que têm de vir a experimentar outras situações, como pelo contacto permanente que mantêm com o resto do mundo através dos meios de comunicação social” (Boléo e Nunes, 2001 in Cardoso, 2001): p. 203).

A multiculturalidade no espaço educativo exige da parte da escola estratégias de acção que visem o reconhecimento e valorização das diferenças culturais, religiosas ou sociais dos seus intervenientes, onde os alunos com uma maior consciência de si reconhecem mais facilmente o valor do outro.

A Educação pela Arte aposta na valorização e desenvolvimento do “eu” que se relaciona e integra num determinado contexto social, desenvolvendo o sentido estético e reflectivo sobre o espaço que o envolve. Neste sentido a Educação pela Arte, pode desempenhar um papel importante no desenvolvimento de práticas educativas interculturais, através da natureza flexível de um currículo em Arte podem-se delinear estratégias que impulsionem a construção de um currículo que englobe a educação intercultural.

A disciplina de Educação Visual e Tecnológica, que faz parte do currículo do 2º ciclo da escolaridade obrigatória, através do seu programa abrangente e flexível, pode contribuir para a promoção da igualdade de oportunidades a todos os intervenientes nas actividades propostas através do respeito e reconhecimento das diferenças. O respeito pela diferença, o desenvolvimento do sentido estético e do sentido crítico do meio envolvente, a valorização e conhecimento do “eu”, inseridos num determinado contexto social,

são competências a adquirir num currículo de Educação pela Arte, logo, são competências que se ligam e adequam a um conceito de educação intercultural.

Ao considerar a disciplina de Educação Visual e Tecnológica como um “veículo” importante na promoção de uma educação intercultural, constatámos que ao analisar as entrevistas dos oito professores seleccionados para o efeito, estes parecem ignorar questões culturais, pelo menos, no que respeita ao desenvolvimento das aulas de Educação Visual e Tecnológica. Verifica-se que no currículo real predomina a homogeneização cultural, embora o currículo prescrito fomente a diversidade pela facilidade com que se podem adaptar conteúdos e estratégias de actuação em contexto de sala de aula.

Não só os professores, mas também os Projectos Educativos das escolas seleccionadas para o nosso estudo de caso, descrevem e reconhecem a multiculturalidade que “habita” nos seus espaços escolares através dos Projectos Educativos. Contudo, nem todos orientam as estratégias de actuação no sentido da valorização da diversidade.

Dois dos Projectos Educativos, nomeadamente das escolas de São Bruno e Professor Pedro d’ Orey, conduzem as suas orientações principais para a valorização do aluno, independentemente da sua condição cultural, social ou outra, no sentido da tolerância e respeito pela individualidade de cada um. Dizem querer assegurar a todos os alunos as mesmas oportunidades de aprendizagem e parecem apostar na partilha de conhecimentos e aprendizagem, no sentido de valorizar e preparar o aluno para um cidadania mais justa. Neste sentido os Projectos Educativos descritos apontam para uma perspectiva intercultural pluralista.

Os outros dois Projectos Educativos, apresentam-se como uma perspectiva integracionista de educação intercultural, pois, apesar de reconhecerem a diversidade cultural no seu espaço escolar, não orientam as estratégias de actuação para concepções de valorização e partilha de saberes e conhecimentos por parte da comunidade escolar. Incidem muitas das suas estratégias nas atitudes e valores a desenvolver.

Na relação das entrevistas realizadas aos professores seleccionados com os Projectos Educativos, constatamos que os professores não mencionam qualquer investimento na educação intercultural, que possa coincidir com os Projectos Educativos. Há um comentário, por parte do professor entrevistado (E) que os conselhos de turma é que devem avaliar as necessidades da turma e partir para uma possível abordagem intercultural, mas justifica que não o fazem porque os Projectos Curriculares de Turma incidem mais no desenvolvimento de valores e atitudes consentâneos com a vida escolar e não percebe a necessidade de uma educação intercultural porque os alunos estão bem integrados, consideração quase generalizada pelos professores entrevistados.

Concluimos que, segundo os professores, não se trabalha no sentido da diversidade cultural, não há reflexão, não há discussão sobre orientações estratégicas que apontem no sentido de adaptações curriculares para contemplar a diversidade cultural nos currículos escolares. Comentam que a única medida que a Gestão Escolar faz é organizar festas que incluam danças africanas.

Considerando as entrevistas dos professores, surgem algumas críticas à Gestão Escolar e ao corpo docente que não se mobiliza nesse sentido. Há também a referência à sensibilidade dos Órgãos Executivos relativamente à diversidade cultural na escola, respeitando e valorizando as relações humanas no espaço escolar.

Depreende-se que os professores e a Gestão Escolar, independentemente do que está escrito nos Projectos Educativos, não valorizam a diversidade cultural no espaço escolar. Os professores, olham para a educação intercultural como um remédio e não como uma possibilidade. Remetem-se ao “não é necessário”, “os alunos dão-se bem”, “os alunos não estão interessados”, “temos de pensar nas questões disciplinares” e justificam a impraticabilidade de um currículo adaptado no sentido da educação intercultural.

Exceptuamos dois dos professores entrevistados: um teve formação multicultural promovida pelo Ministério da Educação e aplica a interculturalidade

nas relações humanas e não propriamente nas actividades realizadas (Entrevistado C). Contudo, o professor (G) considera que se deviam promover acções de formação e que para desenvolver uma educação intercultural, são precisos momentos de reflexão e organização conjunta por parte dos professores e Gestão Escolar, para complementarem estratégias de actuação, mas *“dá muito trabalho”* (Entrevistado G) e salienta que a direcção de turma dá demasiado trabalho, pois, os problemas disciplinares são muitos, justificando a falta de tempo para pensar convenientemente numa forma de aplicar a educação intercultural no espaço escolar.

Sistematizámos a opinião de oito professores nos seguintes pontos:

- Reconhecem a diversidade cultural no estabelecimento de ensino onde leccionam;
- Dizem que os Órgãos de Gestão, apesar de reconhecerem a diversidade cultural nos projectos Educativos, intervêm de forma uniforme e não potencializam a diversidade cultural;
- Planificam Unidades de Trabalho de forma uniforme, adaptando consoante problemas disciplinares na maioria dos casos;
- Reconhecem a flexibilidade do programa de Educação Visual e Tecnológica para apostar na pedagogia diferenciada;
- Não potencializam a diversidade cultural nas suas planificações;
- Preocupam-se principalmente com questões disciplinares nas orientações e estratégias pedagógicas;
- Consideram que uma educação que tenha em conta a diversidade cultural, não é essencial, apontando várias razões:
 - Os alunos não se sentem motivados para conhecer as suas culturas;

- Os alunos, apesar das origens culturais, são portugueses e estão bem integrados na cultura portuguesa
- A diversidade cultural por si só, não é razão para adaptações curriculares, numa clara perspectiva assimilacionista.

De salientar que os pontos acima referidos, são considerados como pontos gerais da opinião dos professores retirada das entrevistas. Como pontos particulares, podemos considerar o Entrevistado (C) que diz que a educação para a diversidade também é o bom ambiente que se deve criar na escola.

O estudo de caso de natureza qualitativa que efectuamos não pode ser utilizado como paradigma para caracterizar no geral, a forma como está a ser leccionada a disciplina de Educação Visual e Tecnológica em contexto de diversidade cultural, mas não deixam de ser pertinentes as conclusões que retiramos da análise dos dados destas quatro escolas das entrevistas e dos Projectos Educativos e que nos obrigam a uma reflexão sobre a separação entre o espírito do que está legislado e que afirma a nossa Constituição, que se traduz nos Projectos Educativos e o que realmente se pratica em algumas escolas portuguesas.

Bibliografia

Arfuch, Leonor (1995). *La entrevista, una invencion dialógica*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Barbosa, João (1996). *Currículos para a diversidade cultural: do debate teórico à prática*. (21 – 34) Lisboa: Revista do Instituto de Inovação Educacional, 9.

Barrett, Maurice (1979). *Educação em arte*. Lisboa: Editorial Presença.

Barroso, João (2003). *Factores organizacionais da Exclusão Escolar – A inclusão exclusiva*. in Rodrigues, David (org) (2003). *Perspectivas sobre a inclusão*; (25 – 36) Porto: Porto Editora - Coleção educação especial.

Bartolome, Lília I. (2006). *Para além dos métodos fetiche na preparação dos professores: em direcção a uma pedagogia Humanizada*. in Paraskeva, João (org) (2006). *Currículo e Multiculturalismo*. (15 – 37). Mangualde: Edições pedagogo.

Belo, Luís Marcelino de Jesus (2002). *Educação Tecnológica: contributos para o estudo da sua importância e do seu enquadramento nos planos curriculares*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bogdan, Robert; Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora - Coleção Ciências da Educação.

Branco, Luísa (2006). *A educação democrática face aos desafios do Multiculturalismo*. in Paraskeva, João (org) (2006). *Currículo e Multiculturalismo*. (39 - 49). Mangualde: Edições pedagogo.

Brito, Carlos (1991). *Gestão escolar participada – Na escola todos somos gestores*. Lisboa: Texto Editora – Educação Hoje.

Bruto da Costa (2001). *Exclusões sociais*. Lisboa: Ed. Gradiva.

Cardoso, Carlos (2001). *Gestão Intercultural do Currículo – 2º ciclo; Secretariado Entreculturas, Presidência do Conselho de Ministros e Ministério da Educação*; Lisboa.

Cardoso, Carlos Manuel Neves (1996). *Referências no percurso do multiculturalismo: Do assimilacionismo ao Pluralismo*. (7 - 20) Lisboa: Revista do Instituto de Inovação Educacional, 9.

Cardoso, Maria de Fátima; Silva, Marta Ferreira; Bastos, Pedro André (2002). *Educação pela Arte*; Instituto da Inovação Educacional; Lisboa.

Carmo, Hermano e Malheiro, Manuela Ferreira. (1998) *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta..

Castells, Manuel (1997). *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura, volume II – O poder da identidade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Castells, Manuel (1998). *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura, volume III – O fim do milénio*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Correia, José Alberto (2003). *A construção político-cognitiva da Exclusão Social no campo Educativo*. in Rodrigues, David (org) (2003). *Perspectivas sobre a inclusão*; (37 - 56) Porto: Porto Editora - Coleção educação especial.

Cortesão, Luísa (2003). *Cruzando conceitos*. in Rodrigues, David (org) (2003). *Perspectivas sobre a inclusão*; (57 - 72) Porto: Porto Editora - Coleção educação especial.

Cortesão, Luísa; Stoer, Stephen (1996). *A interculturalidade e a educação escolar: Dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas*. (35 - 52) Lisboa: Revista do Instituto de Inovação Educacional, 9.

Cuche, Denys (2003) *A noção de cultura nas Ciências Sociais*. Lisboa: Fim de Século, 2ª edição.

Dias, Alfredo Gomes; Costa e Silva, Ana Maduro; Pinto, Conceição; Hapetian, Isabel (1998). *Autonomia das escolas, um desafio*. Lisboa: Texto Editora – Educação Hoje.

Diciopédia 2005; Porto: Porto Editora.

Diogo, Fernando (2006). *O currículo escolar face à diversidade*. in Paraskeva, João (org) (2006). *Currículo e Multiculturalismo*. (205 - 213). Mangualde: Edições pedagogo.

Duarte, Maria Paula Monteiro da Fonseca Duarte (2002). *Inclusividade: Uma forma de olhar a diferença (percepção das Educadoras de Infância para a inclusão)*. Lisboa: Universidade Aberta.

Eco, Umberto (2000). *A definição da arte*. Lisboa: Edições 70.

Eco, Umberto (1991). *Como se faz uma tese em ciências humanas*. Lisboa: Presença.

Embaixada de Cabo Verde em Portugal /IESE/ GEOIDEIA (1999). *Estudo e Caracterização da Comunidade Cabo-verdiana residente em Portugal*. Lisboa: Embaixada de Cabo Verde em Portugal.

Essomba, Miguel Angel (1999). *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica e cultural*. Barcelona: Editorial Graa.

Ferreira, Fernando Ilídio (2005). *Animação, Gestão e Parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Fontoura, Madalena (2005). *Uns e outros: Da Educação Multicultural à construção da cidadania*; Educa; Lisboa.

Fukuyama, Francis (1992). *O fim da história e o último homem*. Lisboa: Gradiva.

Giddens, A (1997). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gonçalves, António José de Jesus (2000). *A gestão da diversidade curricular – Um estudo de caso*. Lisboa: Universidade Aberta.

Gonçalves, Manuel (1995). *Educação Intercultural: Guia do professor*. Lisboa: Ministério da Educação.

Guimarães, Maria Alice (1974). *História da Educação*. Aveiro: Editorial Vouga.

Huntington, Samuel P. (1996). *O choque das civilizações e a mudança na ordem mundial*. Lisboa: Gradiva.

Josep, Antoni Jordan (1992). *L' Educació multicultural*. Barcelona: Ediciones CEAC.

Leite, Carlinda (1996). *O Multiculturalismo na educação escolar: Que estratégias numa mudança curricular* (63 - 81) Lisboa: Revista do Instituto de Inovação Educacional, 9.

Mason, Rachel (2001). *Por uma arte-educação multicultural*. Mercado das letras. Campinas, Brasil.

Morgado, J (1999). *Política educativa, educação inclusiva e diferenciação ou «como posso fazer pedagogia diferenciada se tenho vinte e oito alunos e quatro são diferentes dos outros?»*. Lisboa: Análise psicológica, 1 (XVII) 121-126.

Munari, Bruno (1982). *Das coisas nascem coisas*. Lisboa: Edições 70.

Neto, Félix (1994). *Estudos de Psicologia Intercultural, Nós e os Outros*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian.

Pacheco, Natércia (1996). *Da luta anti-racista à educação intercultural*. (53 - 62) Lisboa: Revista do Instituto de Inovação Educacional, 9.

Paraskeva, João (org) (2006). *Currículo e Multiculturalismo*. Mangualde: Edições pedagogo.

Parskeva, João (2006). *Desterritorializar a teoria curricular*. in Paraskeva, João (org) (2006). *Currículo e Multiculturalismo*. (169 - 204). Mangualde: Edições pedagogo.

Patrício, Manuel Ferreira (1996). *A escola cultural, horizonte decisivo da reforma educativa*. Lisboa: Texto Editora – Educação Hoje.

Peres, Américo Nunes (1999). *Educação Intercultural utopia ou realidade? Processos de pensamentos dos professores à diversidade Cultural: integração de minorias na escola*, Genebra e Chaves. Porto: Profedições.

Pires, Eurico Lemos (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo – Apresentação e comentários*. Lisboa: Edições asa.

Platão (2001). *A República*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Quivy, Raymond e Campenhoudt, Luc Van (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva; 2ª edição.

Read, Herbert (1982). *A educação pela arte*. Lisboa: Edições 70.

Rodrigues, David (org) (2003). *Perspectivas sobre a inclusão*; Porto: Porto Editora - Colecção educação especial.

Rodrigues, David (2003). *Educação Inclusiva – As boas e as más notícias*. in Rodrigues, David (org) (2003). *Perspectivas sobre a inclusão*; (89 - 102) Porto: Porto Editora - Colecção educação especial.

Rocha- Trindade, Maria Beatriz (2000). *As Políticas Portuguesas de Imigração*. in Janus. Lisboa: Público/Universidade Autónoma de Lisboa.

Rocha-Trindade, Maria Beatriz (2000). *História da Imigração em Portugal*. in Janus. Anuário de relações Exteriores 2001, Lisboa: Público/Universidade Autónoma de Lisboa

Rocha-Trindade, Maria Beatriz (1996). *O papel das Universidades Abertas nas relações interculturais*. (165 - 176) Lisboa: Revista do Instituto de Inovação Educacional, 9.

Roldão, Maria do Céu (2003). *Diferenciação curricular e inclusão*. in Rodrigues, David (org) (2003). *Perspectivas sobre a inclusão*; (151 - 166) Porto: Porto Editora - Coleção educação especial.

Roldão, Maria do Céu (1989). *Gestão curricular – fundamentos e práticas*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Roque, Maria de Fátima Teixeira (2002). *Gestão escolar e o multiculturalismo*; Tese de Mestrado em Administração e gestão educacional. Lisboa: Universidade Aberta.

Santos, Boaventura de Sousa (1987). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.

Silva, Antunes da; San Payo, Irene; Gomes, Carlos (1992). *Áreas Visuais e Tecnológicas – Manual para professores do 2º e 3º ciclos*. Lisboa: Texto Editora – Educação hoje.

Sousa, Alberto B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. 1º volume. Lisboa: Instituto Piaget – Horizontes pedagógicos.

Sousa, Alberto B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. 3º volume. Lisboa: Instituto Piaget – Horizontes pedagógicos.

Sousa, Maria do Rosário (2002). *A educação intercultural através da Música*. Tese de Mestrado em Relações Interculturais. Universidade Aberta, Porto.

Sousa, Rocha de (1997). *Didáctica da Educação Visual*. Lisboa. Ministério da Educação.

Souta, Luís (1997). *Multiculturalidade & Educação*. Porto: Profedições.

Stoer, Stephen; Magalhães, António M. (2003). *A reconfiguração do contrato social moderno – Novas cidadanias e educação*. in Rodrigues, David (org) (2003). *Perspectivas sobre a inclusão*; (13 - 24) Porto: Porto Editora - Coleção educação especial.

Taylor, Charles (1998). *Multiculturalismo*. Lisboa: Instituto Piaget.

Vieira, Ricardo (1999). *Histórias de vida e identidades – Professores e Interculturalidades*. Edições Afrontamento, Porto.

Wilde, Oscar (1993). *O retrato de Dorian Gray*. Lisboa: Público.

www.giase.min-edu.pt (Consultado em 07/03/2006)

www.imigração.no.sapo.pt (Consultado em 10/05/2007)

Anexos

Anexo I

Guião das Entrevistas

<p>Objectivos:</p> <p>1 – Sobre o trabalho Legitimar a entrevista e motivar os entrevistados (Roque 2002)</p> <p>2 - sobre o entrevistado Recolher elementos de trabalho que permitam encaixar o entrevistado no objecto de estudo</p> <p>3 – Sobre a escola Conhecer as características da escola e das turmas que o entrevistado lecciona;</p> <p>Recolher elementos que permitam perceber a diversidade cultural na escola e se existe alguma dominante em relação a outras ou então se existe alguma que seja, explicitamente , discriminada.</p>	<p><i>Tópicos para uma entrevista:</i></p> <p>1 Informar em linhas gerais acerca do assunto relacionado com o estudo em causa; Solicitar o apoio e ajuda dos professores com realce do papel importante que têm para o êxito e validação do estudo; Assegurar o carácter confidencial das entrevistas.</p> <p>2 2.1 Saber a disciplina que lecciona e há quantos anos o faz, bem como, cargos que exerce na escola; 2.2. Saber qual a formação académica e outra que seja relevante, do professor. 2.3. Saber o número de turmas que lecciona e a carga horária que tem;</p> <p>3 3.1 Saber como o entrevistado caracteriza a escola e se as turmas que lecciona se encaixam no perfil característico da escola, isto é, saber se apresentam grande diversidade cultural. 3.2 Saber se existe alguma cultura dominante em relação a outras ou se existe alguma que seja discriminada, pelo sentido minoritário ou por qualquer outra razão.</p>
---	---

<p>Recolher elementos que permitam reconhecer no entrevistado a escolha de trabalhar na escola indicada;</p> <p>Recolher elementos que permitam reconhecer qual o papel dos órgãos de gestão perante a diversidade, valorizando e assim, integrando.</p> <p>Recolher elementos que permitam saber se a comunidade participa de forma activa nas dinâmicas da escola.</p> <p>4 – Sobre E. V. T.</p> <p>Recolher dados que permitam elaborar uma caracterização da disciplina apontando tanto potencialidades como lacunas. Vantagens e desvantagens da parceria pedagógica, principalmente em contextos de sala de aula com grande Diversidade Cultural.</p> <p>Recolher dados que permitam perceber o papel da disciplina num contexto de educação multicultural. Se as características da disciplina promove a integração e valoriza a Diversidade.</p>	<p>3.3 Saber se o entrevistado gosta de trabalhar nesta escola e se tivesse oportunidade se mudaria de escola. Se a resposta for afirmativa saber as razões para tal.</p> <p>3.4. Saber se os órgãos de gestão conduzem as dinâmicas de escola respeitando e valorizando as diferenças, na perspectiva de uma melhor integração do projecto educativo.</p> <p>3.5 Saber de que forma a comunidade se envolve com as dinâmicas da escola.</p> <p>4.1. Saber quais as valências da disciplina para o ensino de 2º ciclo. Saber quais as vantagens de trabalhar em parceria, principalmente em contextos desta natureza pedagógica, com alunos pertencentes a diferentes culturas.</p> <p>4.2. Saber como planeia as aulas e se o faz atendendo apenas aos conteúdos e objectivos a cumprir ou tomando em consideração as turmas</p>
---	---

<p>5 - Disciplina na sala de aula e papel do professor</p> <p>Recolher elementos que permitam identificar eventuais problemas de indisciplina na sala de aula e se derivam da Diversidade Cultural.</p> <p>6 – Sobre a multiculturalidade e o ensino</p> <p>Recolher informação que permita perceber se as directivas do Ministério relativamente à Diversidade Cultural nas escolas estão a ser seguidas ou se fazem sentido no panorama da educação na actualidade.</p>	<p>tomando em consideração as turmas e as suas características. Saber se os interesses dos alunos são seguidos ou se o é sempre o professor a propor as actividades.</p> <p>4.3 Saber se o currículo/disciplina tem a flexibilidade necessária para recorrer a este tipo de planificações.</p> <p>4.4. Saber se a disciplina vai de encontro ao interesse dos alunos e se beneficiam a inclusão ou acabam por promover a exclusão</p> <p>5.1. Saber se tem problemas de indisciplina na sala de aula e se a Diversidade Cultural está relacionada com os focos identificados;</p> <p>6.1 Saber se o Ministério da Educação quando fala de Educação Intercultural, atendendo á realidade actual e mais especificamente desta escola , se justifica. Ou será que não passa se um “folclore”</p>
---	---

Entrevista

2 - Apresentação:

2.1

- (1) Anos de serviço e há quanto tempo o faz na escola actual?
- (2) Cargos que ocupa na actualidade? (Para dar um pouco de conversa e colocar o entrevistado mais à vontade pode-se alongar sobre o que faz nesses cargos)

2.2.

- (3) Qual é a formação académica do professor? Ou outra?

2.3.

- (4) Quantas turmas lecciona e quais os anos?
- (5) Se lecciona outras disciplinas ou áreas curriculares não disciplinares como Área de Projecto, etc? (Aqui também se pode alongar um pouco o tema, relativamente à importância e a forma funcionam as áreas curriculares não disciplinares)
- (6) Qual a carga horária e como está preenchida? (Aulas de substituição, cargos, etc...)

3 - Sobre a escola:

3.1

- (7) Como caracteriza a escola? (Em termos de espaço, comunidade escolar e envolvente, entre outras coisas que o entrevistado considere importantes,

a forma como a comunidade se tem alterado nos últimos anos à luz de todas as transformações que ocorrem no mundo ocidental)

Como caracteriza as turmas que lecciona? Encaixam no perfil da escola?

3.2

(8) No caso de diversidade existe alguma cultura dominante? De que forma o demonstram?

Ou existe alguma que sofra de discriminação pelo estatuto minoritário ou outro? De quem em relação a quem?

Consegue verificar situações do género nas turmas que lecciona?

3.3.

(9) Apesar das características que a escola apresenta, gosta de leccionar neste estabelecimento de ensino? Porquê?

Se pudesse mudaria de escola?

3.4.

(10) A comunidade é participativa em relação à escola? Como?

3.5

(11) A gestão da escola é compatível com as necessidades da mesma?

Tem em consideração a diversidade?

4 - Sobre Educação Visual e Tecnológica:

4.1.

(12) Trabalhar em parceria ou par pedagógico é uma das características da disciplina, pode apontar as vantagens e/ou desvantagens deste modelo? (Confrontá-lo com as características da escola e das turmas).

4.2 ; 4.3, 4.4.

(13) Costuma planificar de forma diferente para diferentes alunos/turmas ou planifica igual para todas as turmas?

(14) Quando planeia de forma diversificada tem a ver com razões de ordem disciplinar, cognitivas, culturais ou por outras?

(15) Acha importante fazer-se a valorização das origens culturais dos alunos ou deve-se deixar de lado estas questões e tratar todos os alunos de forma igual? (Planifica ou fá-lo de forma natural e sem pensar nessas questões)

(16) Os alunos sugerem as actividades que gostariam de fazer ou são definidas previamente pelo par pedagógico? Quando o fazem relacionam-se com a comunidade?

(17) Já aconteceu os alunos sugerirem trabalhos que se relacionem com a sua comunidade de origem?

(18) Pelo facto de ter alunos com origens diversas, que tipo de recursos utiliza. Quais e de que maneira?

(19) Os recursos de que dispõe permitem desenvolver trabalhos com a diversificação que gostaria?

(20) Acha que os alunos têm perdido ou ganho o sentido criativo em relação a alguns anos atrás? Quais as razões?

(21) Costuma incentivar o lado criativo dos alunos? De que forma?

(22) A forma como os alunos se exprimem em termos criativos tem influencias das suas origens culturais? De que forma?

(23) Na sua experiência como professor tem, ao longo dos anos, desenvolvido projectos, organizou, sugeriu ou participou em projectos na disciplina de E.V.T. que fujam um pouco do percurso mais tradicional, com uma dimensão extra sala de aula e mesmo escola?

(24) Na sua opinião o trabalho por competências e não por conteúdos facilita ou pode facilitar a integração dos alunos?

(25) Que elementos são mais importantes para na avaliação?

(26) Quando avalia tem em consideração a individualidade do aluno e todo o seu potencial? Como?

5.1.

(27) Existem problemas de relacionamento entre Prof./alunos ou alunos /alunos? Quais as razões?

(28) No seu percurso como professor tem encontrado situações que apelem ao racismo? Onde e como os resolveu?

(29) Quando existem conflitos na sala de aula, qual deve ser o papel do professor?

(30) E se os conflitos tiverem origens étnicas?

(31) A organização da escola e o perfil dos professores devem ser uniformizados ou diferenciados em casos como o desta escola?

6

(32) O Ministério da Educação fala de Educação Intercultural, atendendo á realidade actual e mais especificamente desta escola, será que se justifica? Ou será isto um “folclore”?

(33) Será que vai de encontro ao interesse dos alunos? Será que beneficiam a inclusão ou acabam por promover a exclusão?

Anexo II

Transcrição das entrevistas

A

Apresentação:

E – Quantos anos de serviço tens e desde quando o fazes nesta escola?

L – Dou aulas desde 1975, ou seja, há 31 anos e nesta escola estou desde 1978, cerca de 28 anos.

E – Quais são os cargos que ocupas na actualidade?

L – Actualmente sou o Delegado do Grupo de E.V.T. e mais nada.

E – Qual é a tua formação Académica ou de outro tipo?

L – Tenho um curso de Artes Decorativas, no Porto e nunca concluí o estágio que me era exigido porque nunca entreguei o relatório final.

E – Quantas turmas tens este ano e quais os anos que lecciona? E a carga horária?

L – Este ano tenho três turmas de 6ºAno que por sinal foram turmas que tive o ano passado no quinto ano, com algumas alterações de alunos retidos ou com problemas disciplinares. A carga horária está preenchida com esses 12 tempos lectivos relativamente às turmas, mais umas horas de vigilância no refeitório e as horas destinadas às acções de formação que realizamos relacionado com a disciplina de E.V.T. e mais umas horas de aulas de substituição.

Sobre a escola:

E - Como caracterizas a escola, principalmente em termos de população discente? Espaço, comunidade, entre outras coisas que consideres importante para a caracterização da escola?

L - A escola de Caxias é nova, com um espaço físico inaugurado há três anos atrás, tem boas condições de trabalho e um bom ambiente de professores. No

que diz respeito aos alunos, eles são oriundos de um contexto social muito diversificado, com muitos alunos a viver num contexto sócio-económico muito baixo.

A escola de Caxias sempre se caracterizou pela diversidade cultural, desde o início que dou aulas aqui, pois desde essa altura, apesar de não tanto como hoje os indivíduos oriundos das ex. colónias que habitaram alguns bairros degradados da zona, frequentavam, os seus filhos, a escola de Caxias. Hoje, com o bairro dos Timorenses e com a crescente comunidade africana instalada nos bairros sociais, oriundos de alguns locais de Lisboa, fizeram crescer a diversidade na escola.

E – As turmas que lecciona acabam por se encaixar no perfil da escola que caracterizaste?

L – Nem por isso, porque as turmas que lecciono têm poucos alunos oriundos de outras culturas, são apenas dois ou três em cada turma. Mas ao mesmo tempo encaixam porque ao fazer parte desta escola, têm características da escola.

E – No caso desta escola existe alguma cultura dominante?

L - Não. De forma alguma.

E – E existe alguma que seja discriminada, pelo seu estatuto minoritário, ou outro qualquer?

L – Não. Pelo menos que eu tenha conhecimento não me parece. Os alunos na generalidade dão-se bem uns com os outros.

E – Desse modo não verifica situações do género nas turmas que lecciona?

L – Não de forma alguma, pelo menos nos dias de hoje. Há uns anos atrás, na escola antiga, recordo-me de algumas situações, mas nada de concreto e nada de grave . Presumo.

E – Mesmo com as características que enunciaste, acerca da escola, gosta de leccionar aqui? E porquê?

L – Claro que gosto, pois dou aulas aqui há muitos anos, é a minha casa e sempre fui muito bem tratado por toda a gente. Há um grupo de professores

que se conhece há muitos anos e que se dão bem, o que torna o trabalho mais agradável.

E – Mudarias de escola se pudesses?

L – Não. De forma alguma. Pelo menos por enquanto.

E – Achas a comunidade participativa em relação à escola? De que forma?

L – Penso que podia ser mais participativa, apesar de existirem sempre algumas pessoas que de uma forma ou de outra tentam participar mais activamente na vida da escola, mas penso que é insuficiente. Existem mais da escola para a comunidade, como é o caso do Coro de Música. Mas o que penso é que a comunidade é pouco participativa e interventiva na vida da escola. Aliás, um dos caminhos poderia ser esse, deveria, mas não sei muito bem como.

E – E a gestão da escola, é compatível na sua organização com as necessidades da mesma? Tem em conta a diversidade?

L – Pelo menos eu sinto que são pessoas sérias no seu trabalho, sensíveis e com preocupação pelos alunos e pelos seus problemas tanto na escola como, por vezes fora da escola. Na medida do possível tenta resolver os problemas dos alunos. Na questão da diversidade, apenas sei e sinto que são sensíveis à questão e respeitam e valorizam, qualquer aluno, independentemente da sua raça, etnia, ou cultura, mas... no que diz respeito a organizar actividades, Não sei?

Sobre a disciplina de Educação Visual e Tecnológica

E – Sendo a parceria uma das características da disciplina de E.V.T. quais são as vantagens e desvantagens de trabalhar em parceria?

L – Eu penso que desvantagens só podem surgir se as pessoas que trabalham juntas, não conseguirem entender-se e organizar o trabalho de forma a preservar um respeito mútuo. Quanto ao resto eu penso que só há vantagens, pois todos os alunos têm possibilidade de receber um ensino mais apoiado e personalizado, de forma a colmatar até algumas dificuldades. Mas a maior tem

a ver com o conhecimento partilhado, entre os professores e destes para os alunos.

De salientar que a entrevista até este ponto foi feita, no momento à mão, devido a um problema que houve com o aparelho de gravação. Devido ao teor das perguntas e também ao que foi transcrito para o papel, juntando-se-lhe a falta de tempo, resolvemos que o material recolhido foi suficiente para atingir os objectivos pretendidos.

E – Em termos de planificação, visto que já falamos de diversidade e das características da escola, costumamos planificar para turmas diferentes ou a planificação é igual para todas as turmas?

L- De um modo geral a planificação é feita, tendo em vista a turma, Não é?

Aaah! No entanto haverá casos particulares, já tive com a I., com quem tenho trabalhado, uma turma que apesar do que tínhamos planificado, não estávamos a conseguir por em prática. Género, muito desorganizados. Não, não... e nas as aulas estavam constantemente a criar problemas e conflitos entre eles e alteramos a planificação. Passamos a fazer unidades de trabalho mais curtas, muito mais curtas, percebes? e...digamos, mais ao nível, ao nível, digamos, dessas turmas, mais fáceis de realizar e também mais curtas na duração, percebes? Um desenvolvimento técnico e mais demorado para este tipo de turmas, que estão completamente distraídos, estão sempre a falar, a brincar e acabam por criar um grande desgaste físico.

E – Quando planeias dessa forma diversificada tem a ver com razões de ordem disciplinar, cognitivas, culturais , ou outras?

L – Tu repara, por experiência nas primeiras aulas nós vamos, digamos, apalpando, para ver que tipo de turmas é que nós temos ali. Que turmas é que nós temos. Há quem faça testes diagnósticos à turma, isso mais ao nível cognitivo. Também temos trabalho que organizamos, digamos, que nós por experiência, nas primeiras aulas vamo-nos apercebendo como é que nós

queremos trabalhar com esta turma e assim fazemos um tipo de planificação que consideremos mais ajustada a esse tipo de turma, com essas características, estás a perceber? Digamos, pode haver de facto uma diferenciação na planificação. Percebes? Pode haver.

E – Geralmente na planificação, valorizas as origens culturais dos alunos ou pensas que essa questão se deve deixar de lado e tratar os todos por igual?

L – Não, não. Quer dizer. Essa questão que estás agora a abordar, podemos depois valorizá-la na fase de execução, percebes, da Unidade de Trabalho, percebes, digamos...pois...aproveitando alguns aspectos de ordem cultural, que a actividade nos possa proporcionar, estás a perceber?...Na fase de desenvolvimento, podemos fazer isso. Por exemplo, estar a fazer um trabalho que seja... brinquedos, por exemplo. A I. Lembrou-se que, pois ela emigrou para África muito nova, portanto, esteve em Angola, e em África é muito comum as crianças, fazem os carrinhos que são puxados por um arame, percebes, depois liga ao carrinho e é puxado e é um brinquedo tradicional em África. Portanto...

E – Os miúdos acabam por se desenrascar e fazer brinquedos com o que têm à mão...

L – Aliás como nós cá fazíamos, eu quando era criança, sabes que eu nasci em 51, naqueles anos, na década de cinquenta e tal sessenta eu lembro-me...aaaah...não havia assim muitos brinquedos (sorrisos).

E – Também os que havia, as pessoas não tinham dinheiro para os comprar.

L – Pois não. (Risos) Era os pais que os faziam, geralmente. Aliás, em criança, (risos) bolas de borracha, quase que não as havia, eram só os meninos ricos que tinha. Nós fazíamos bolas de trapos, não é.

E – Falaste na questão dos carrinhos, mas em termos de valorização cultural, percebem de onde vem a ideia e que possa ter de alguma forma ver com as suas origens. São questões expostas na sala de aula, ou nem por isso?

L – Quer dizer eu tenho tentado falar naquilo que faço. Mas se calhar, outros professores ou outros colegas, essas questões passam um bocado despercebido. Agora quem trabalha cá nesta escola há muitos anos, eu a I. a C. Por exemplo, nós sentimos isto, estamos muito presentes, percebes? Um

colega novo que venha para cá é provável que não seja sensível a este problema.

E – Os alunos sugerem actividades que gostariam de fazer ou são previamente definidas pelo par pedagógico?

L – Aaah... nós, ahhh... programamos actividades ao longo do ano lectivo, depois, durante o ano lectivo, alguma actividade da escola que nós às vezes poderemos aproveitar integrar, na nossa disciplina, Percebes? Por exemplo, este ano, fizemos agora um teatro sobre a Menina do Mar, em que nós vários colegas, todos nós, todos os professores da disciplina participaram, na aula com os alunos fazendo trabalhos. Há determinadas actividades que nós ao longo do podemos vir a desenvolver, Percebes? Nas nossas próprias aulas. Portanto. Aproveitamos essas propostas e desenvolvemos. Mas, também haverá, outros trabalhos que os alunos podem propor. Por exemplo, este ano, fizemos trabalhos para o Dia do Pai, Dia da Mãe e foram trabalhos que os alunos pediram e nós acedemos.

E – Já aconteceu os alunos sugerirem trabalhos que tenham a ver com as comunidades de origem?

L – Eu agora neste momento...agora que eu me lembro é que durante as aulas, por vezes os alunos dizem que em África, Timor, por exemplo, fazem-se estes trabalhos. Portanto, isso é falado, portanto. Então isso, pode ser aproveitado. Usamos, essas ideias para se trabalhar nelas.

E – Tens alguns recursos especiais para trabalhar com esta diversidade?

L – Eu por exemplo já utilizei aqui, o Centro de Recursos, tínhamos cá material do clube Europeu, tínhamos cá vídeo... ahh...que eu cheguei a utilizar nas aulas, sobre Timor, por exemplo. A esse nível temos cá material, preparado pelo Clube Europeu e também que é, que é, que é adquirido, por... por exemplo...mmm...temos cá a Associação de Timor que nos tem proporcionado e também várias outras entidades e a escola tem adquirido vários... ahh... documentação audiovisual.

E – Mas por exemplo, em contexto de sala de aula, na própria disciplina de E.V.T. sem ser só documentação, mas que tipo de recursos que estejam

relacionados com as actividades que pretendas fazer. Se sentes falta de recursos?

L – A esse nível temos uma certa falta nas nossas salas, percebes? Não temos assim boa saída de recursos. Para trabalhar nesse tipo de trabalhos.

E – Mas achas que se existissem outro tipo de recursos trabalhava-se mais relacionado com estas questões?

L – Mas, o que eu penso, repara, nós não temos que ter na própria aula, percebes? Esta escola fornece, tem disponível, por exemplo o Centro de Recursos e o Clube Europeu também tem, a nossa escola... já agora posso dizer, a nossa escola em termos de Clube Europeu, é a escola na Europa com melhor trabalho desenvolvido. Percebes? Um trabalho muito bom. Nós estamos equipados. Temos aqui muito material.

E – Mas por exemplo se tiveres uma turma de Diversidade Cultural, que... exige outro tipo de trabalho em E.V.T., por razões diversas, achas que os recursos existentes na sala de aula são suficientes?

L – Na sala de aula não, não temos, não temos, quer dizer, documentação...

E – Mas não só documentação, mas outra actividade qualquer que inclua outro tipo de materiais?

L - Quer dizer, os materiais, temos de os adquirir. Suponhamos...uma hipótese, por exemplo, quero fazer uma tapeçaria típica da zona da Ásia. Então... nós temos de investigar, não é? Quais eram os materiais que utilizavam e depois é uma questão de nós tentarmos adquirir ou então adaptar o material que temos às técnicas, por exemplo o tipo de padrões, não é?

E – Então achas que é possível fazer-se tudo isso, usando os recursos que existem?

Exactamente.

E – Mas achas que é frequente, esse tipo de actividades?

L – Não, claro que não. Não é frequente. Serão casos mais pontuais, que acontecem. Percebes?

E – Achas que os alunos nos últimos anos têm ganho algum sentido criativo em relação a alguns anos atrás? Na forma como realizam as suas actividades?

L – Não, não sinto. Uma coisa que eu sinto é o seguinte, quando nós tínhamos, menos condições em termos de equipamento, de materiais,... Até mesmo de ferramentas... eu quando fui para a escola nova, a escola antiga, nós chegamos lá, nós tínhamos muito pouco, percebes, em termos de ferramentas. Depois ao longo do tempo é que nos fomos equipando, vieram para a escola novos equipamentos, novas ferramentas. Nesta altura, nessa fase inicial da escola, com poucas condições, nós se calhar éramos obrigados a improvisar e a utilizar com maior, com maior, digamos, ahmmm... éramos obrigados a criar soluções alternativas para a falta de condições.

E – Mas aí estás a falar de empenho por parte dos professores do que propriamente no sentido criativo dos alunos, não é? Em relação aos alunos não tens sentido grandes diferenças, até com as mudanças actuais no modo de vida?

L – Não tenho sentido diferenças nos alunos. O que eu noto é que... o sentido criativo deles, percebes? Tem muito a ver, tem muito a ver com... Já com um percurso que eles tiveram desde a escola do 1º ciclo, percebes? Há miúdos que chegam aqui e repara, quando se fala em espírito criativo, não é? Isso... tem que haver uma determinada motivação, percebes? Já tem a ver com as coisas que eles trabalharam, percebes? Temos alunos que vieram da escola do 1º ciclo e eles não têm qualquer noção do que é pegar num lápis, do que é... fazer qualquer desenho, percebes? Desenho a esse nível vem com uma falha, percebes? Em termos de aquisição de domínio, percebes? Do desenho, da expressão, elementos dados não têm, percebes? E depois queremos falar disso e é difícil conseguirem.

E – Costumas incentivar o lado criativo dos alunos?

L – Penso que isso está sempre presente, percebes? Porque como tu sabes, há uma parte do nosso trabalho, que é digamos a técnica, a parte do projecto, depois há a parte de concepção, de decoração, não é? Soluções que é preciso utilizar para o trabalho e eu aí... geralmente, costumo dizer: “Olha! Tens de fazer uma coisa diferente. Isto está a ser, muito parecido com o dos colegas, por exemplo. Não estejas preocupado em fazer um trabalho de projecto com

alguma coisa que tenhas visto...” Eles devem evitar coisas da televisão, por exemplo. Aspectos, formas visuais da televisão, por exemplo. Eu nesse aspecto, estou sempre a procurar incentivar o espírito criativo e imaginação.

E – Achas que a forma como se exprimem tem a ver com as suas origens culturais, ou nem por isso?

L – (Demora algum tempo a responder) Essa questão, não... quer dizer... não sei se isso está muito presente... assim no momento... quer dizer, eu penso que... isso basicamente, deve ter, não é?

Repara, se formos a analisar uma família, cuja criança...(faz muitas pausas) viva num ambiente, por exemplo, em que os pais não a estimulem, percebes? Digamos, a trabalhar, percebes?

E – Mas algo que tenha a ver com as suas origens, Cabo-verdianas, Moçambicanas, entre outras.

L – Mas, por exemplo, tenho notado que os alunos de proveniência africana tem uma propensão para a... trabalhos por exemplo de modelação de forma. Trabalhos em barro, por exemplo, os alunos africanos têm muita criatividade, sabes? Se calhar é uma questão de... não sei explicar bem porquê, tenho a impressão que tem a ver com uma certa vivência que eles tiveram, não é? Ou então já sabem isso, percebes?

E – Na tua experiência como professor tens desenvolvido, organizado ou participado em projectos que saiam daquele contexto da sala de aula, do circuito normal da disciplina de E.V.T.?

L – Só voltando um bocadinho atrás, à questão da criatividade, eu creio que essa questão hoje em dia se está a dividir, é a minha opinião pessoal.

Na sociedade que eles vivem actualmente, percebes? Com constante... a força que tem a publicidade, percebes? Os meios de informação, a televisão, eu penso que isso cria uma uniformização, percebes? É isso é que eu noto, os alunos proveniente de uma cultura da Ásia e de África, quem já vive cá, percebes? Penso que já está de tal modo, portanto, integrado, nesta... no nosso meio, na nossa cultura, que se calhar...eles estão submetidos a constantes influencias, do meio onde vivem. Em minha opinião pessoal, não quer dizer que

se passa, em sinto que, alguns, eu noto isso mas em termos gerais, em termos de grande massa populacional, penso que isso se vai diluindo se vai perdendo, percebes? Aquilo que é um traço individual, que individualiza uma cultura... integrada num meio como é o nosso, de grandes diferenças, penso que isso... eles nas aulas. O que é que fazem, vão buscar, vão à televisão buscar ideias. Agora o que eu vejo é o seguinte é na forma como, forma mais pessoal, como o trabalho, actuam sobre o que estão a fazer, talvez aí possa haver algumas diferenças. Num ou noutro aluno, a sensibilidade. Por exemplo: tenho tido alunos Timorenses, que são muito sensíveis, principalmente à cor. Pintam muito bem, gostam muito de pintar.

Agora em termos de ideias, projectos, não sinto isso. Que essa origem esteja a ser... Que há de facto diferença, percebes? Eu não noto isso.

E – (Repete a questão anterior que não foi respondida)

L – Eu tenho trabalhado com a I. e como estive vários anos em África, ela é sensível a isso e já temos tido trabalhos que fogem a isso... ela realmente é uma pessoa que gosta de fazer coisas novas, diferentes.

E – Tu falas pouco na primeira pessoa e sempre como se o trabalho fosse sempre proporcionado pela colega com quem trabalhas há muitos anos?

L – Em termos de trabalho eu faço parte dele.

E – Mas em termos de planificação, continuam a fazer aquelas coisas como: sempre a geometria, a cor e o círculo cromático, entre outras.

E – Sim, claro que fazemos. Está no programa. Mas por exemplo, o ano passado, fizemos brinquedos, também fizemos... fizemos... origamis, com o tema dos animais aquáticos e fizemos um cenário, era um conjunto de animais no seu meio. Eles fizeram o trabalho em origami, portanto, dobragens, um trabalho que, quer dizer, não é assim costume fazer-se. Por exemplo, também fizemos, jogos tradicionais portugueses, uma actividade de jogos tradicionais portugueses. Foi depois utilizada no dia da escola activa. Actividades que fogem um pouco do programa.

E – Mas achas que fogem mesmo do programa?

L – Quer dizer, quando digo que foge do programa... Quer dizer, foge daquilo que é normalmente feito no programa.

E – E o que é que é feito nesse programa?

L – Normalmente é tanto a parte de papéis, capa. Argilas, que na nossa escola tem-se feito pouco, mas, embora tem-se feito pintura de azulejos, às vezes faço. Cerâmica. Também fizemos máscaras em barro. Madeiras, têxteis, aqueles estudos da cor, ...forma, forma-função, também desenho de observação. Utilizamos muito o Carnaval, para fazermos máscaras. Postais de Natal e portanto... (Continua a pensar na sua lista de actividades) as que nós costumamos fazer são basicamente estas, não é?

E – Achas que as competências facilitam, comparando com os conteúdos a integração dos alunos em contexto escolar?

L – Em termos de formulação dos objectivos, daquilo que se pretende como aprendizagem, pelo menos... As competências, as aprendizagens, penso que isso obriga o professor e também o aluno a ser, digamos, a ter um objectivo no seu trabalho, a não se perder durante uma actividade, a não se perder aquilo que é de facto necessário atingir. Digamos, na formulação do nosso trabalho, digamos... as competências procuram definir bem as atitudes no fundo as unidades de cada actividade, percebes? O conteúdo é mais a questão, é uma questão de digamos daquilo que se está a trabalhar. Enquanto a competência, digamos é um caminho, o conteúdo será o lugar onde se vai parar. Acho que as competências acabam por facilitar.

E – O que é mais importante para ti na avaliação dos alunos?

L – Para falar em avaliação, temos de pensar qual é a finalidade da nossa disciplina. Se for no aspecto específico da nossa disciplina, na avaliação, o que se pretende é que de facto os alunos, digamos que, tem de facto uma percepção, não é? De que há um caminho a percorrer e que estão constantemente a desenvolver numa tal actividade. E se a avaliação digamos, serve para isso fundamentalmente. E depois também serve para nós conseguirmos, ao longo das aulas, digamos, valorizarmos, a própria aprendizagem. Portanto, aquilo que estou a fazer na sala de aula com eles,

portanto a criar com eles qualquer processo do ensino/aprendizagem, isso tem que ser uma presença nessa actividade, percebes? E que os vai levar a ter responsabilidade, percebes? Nesse conjunto de vários objectivos que a avaliação tem que se debruçar e eles têm que fazer a sua auto-reflexão, percebes? Sobre o processo que estão...

Agora o que é que é importante na avaliação? Fundamentalmente, terem a noção que a nossa disciplina pode ser importante para o desenvolvimento pessoal e humano, percebes? Na sua aprendizagem, nos anos subsequentes, percebes? A questão... eles terem capacidade para saírem da forma, do que é padrão comum e levá-los a pensar de uma forma visual. Pensamento transposto para uma expressão visual. Tanto quanto possível, criativa. Embora o criativo, como deves saber, pressupõe antecedentes. Não se pode dizer: "Tens de ser criativo.". Não é bem assim.

Também depende muito do apoio do professor, o nosso apoio ao aluno é fundamental. Há alunos que se não tiverem a presença do professor constante, eles não... eles começam a perder o interesse, pelo trabalho e pela disciplina. A qualidade do professor em termos do apoio ao aluno, da sua relação com o aluno e motivá-los permanentemente. Para mim é um dos grandes problemas do nosso tempo, é motivá-los. Hoje em dia, motivá-los para fazer uma actividade, percebes? E é necessário tanto a criatividade e a imaginação. Estamos sempre confrontados com a grande... parede entre aspas, que é a massificação dos padrões e costumes.

E – Mesmo dos que são de origens diferentes?

L – Penso que sim. Porque repara, eles já nasceram cá. Eles em casa... às vezes falo com eles: "Então os teus pais falam-te de África, como é que era a terra? Não – respondem". Talvez um ou outro tenha falado.

E – Então voltando atrás, achas que faz sentido planificar tendo em conta a diversidade?

L - Costuma-se dizer "Vale sempre a pena", mas de facto, é uma questão que o par pedagógico, tem que se... isso não é fácil, não é? É preciso criar recursos, é preciso fazer uma certa investigação, pode ser necessário fazer-se, não é? E de

facto, eu acho que vale a pena, vale a pena, agora isto tem muito a ver com os professores, não é? Se pessoalmente tem interesse e está motivado para fazer esse trabalho com os alunos. Põe de facto à frente de si todo esse trabalho que pode fazer, não é?

Sei que há colegas nossos que não querem fazer esse trabalho, têm que fazer investigações, têm que motivar os alunos...

E – Mas não fazem porque têm de fazer investigações ou porque não estão sensibilizados para a questão?

L – Também, também é preciso sensibilização, percebes?

E – Achas que a disciplina de E.V.T. tem um programa «estático» ou até pelo contrário?

L – O campo de exploração é vasto e a própria natureza da disciplina nos permite de facto abordar tudo e mais alguma coisa, percebes? Só que a questão, digamos... há professores que poderão não estar sensíveis. Isso é uma actividade que para despertar os alunos, é preciso motivá-los, é preciso sensibilizá-los e também por os pais a colaborar, nessa actividade. É fundamental.

Os alunos em casa podem falar com os pais, aliás nós já fizemos. Fizemos inquéritos para eles porem aos pais. Pedimos: “Olha! Leva para casa estes inquéritos e pede aos pais para responderem.” Por exemplo: O que é que faziam na Guiné ou Cabo Verde, os costumes ou vários aspectos. Por exemplo isso tem que se fazer, portanto, por os pais a colaborar. E fazer uma ligação entre os pais, a comunidade, os pais com os filhos, não é? Obrigar os pais, digamos, a ... a terem que reviver e dar um testemunho aos filhos, a nova geração, não é? Fazer essa ligação com a própria escola. Essa herança cultural, que eles trouxeram, dos locais de sua origem, é um testemunho que estão a passar, para a nossa comunidade e a nossa cultura.

E – Mas achas que o papel da escola é fazer essa ligação entre a comunidade, a escola, para não se perderem determinados valores de identidade?

L – Realmente a escola tem de ter um papel muito importante.

Sobre questões disciplinares

E – Existem problemas de relacionamento entre alunos/alunos ou professores/alunos?

L – Claro que, há alguns problemas, mas que tem a ver com o próprio desenvolvimento dos alunos, com o crescimento. Coisas próprias da idade.

Tem a ver com problemas de ordem psicológica. Mas com problemas de origens culturais, não vejo. Pelo menos nesta escola.

E – E casos de discriminação?

L – Actualmente, não tenho conhecimento disso, mas em anteriores, sei lá nos primeiros anos desta escola, houve. Mesmo dos próprios alunos para os professores. E casos de professores para os alunos.

E – Então no teu percurso como professor, já encontraste situações que apelassem ao racismo?

L – Comigo, penso que foi mais uma brincadeira, de um aluno chateado comigo que disse que eu era racista.

Sobre a Diversidade Cultural no ensino

E – A organização da escola e o perfil dos professores devem ser uniformizados, ou diferenciados em casos de escolas com estas características?

L – Como?

E – Por exemplo, há poucos professores com origens noutras culturas...

L – Aqui até existe um colega de Cabo Verde e uma Indiana. Entre os funcionários, também há vários.

Eu penso, portanto, que da parte dos alunos, eles não se vêm... quer dizer, tudo isso, a própria comunidade em si. Sei lá: a família, os bairros e eles sentirem que de facto, têm elementos presentes que têm uma função e autoridade. Percebes? E acho que de facto é importante. É importante que de facto existam nas escolas a presença desses elementos.

E – O Ministério da Educação fala em Educação Intercultural, atendendo à realidade actual e mais especificamente desta escola, será que se justifica? Ou não passa de um “folclore”?

L – Numa opinião muito pessoal. Por um lado eles estão de tal modo integrados, quer dizer,... Em princípio penso que não se justificaria fazer-se, cada vez mais no futuro. Sei lá, mas por outro lado temos que ter presente que essas identidades e esses valores, não se podem deixar, digamos, temos que os preservar. Nesse sentido.

E – Mas o Ministério também fala no sentido de integração, que isso é importante. Mas achas que isto não passa de um “fala-se mas não se faz nada”.

L - Nesta escola, estas comunidades; a Timorense e Africana, que eu penso da parte deles e das próprias famílias, às vezes eles vêm cá, participar e vêm cá assistir às actividades, não é? Alguma festa.

Eu penso que da parte deles, que eles se devem sentir, penso isso os leva a ser reconhecidos e valorizados na sua, nas suas culturas e suas origens. Nesse sentido acho que se justifica e que beneficia a inclusão dos alunos na escola.

Suponhamos, isto é um meio que está próximo de Lisboa, mas se sairmos daqui da zona de Lisboa, se calhar, não sei... repara, comunidades africanas, são só nos grandes centros urbanos ou suburbanos, não é? Nunca podemos esquecer, quando se fala em projectos culturais no sistema educativo, nunca nos podemos esquecer de uma coisa. É que estes jovens, são crianças, vem da escola integrada na sociedade e tudo aquilo... a sua situação como imigrante, já não são imigrantes, porque já nasceram cá. Mas todo o passado que acarretam, que os pais trouxeram para cá, eles... acho que será sempre bom, eles o terem, no sistema escolar educativo, terem percebido e vivido, estás a perceber? Porque eles que depois serão, indivíduos na sociedade, adultos, terão uma profissão, farão parte, digamos, de um sistema social, não é?

As identidades devem acompanhá-los e a escola deve ajudar a preservar.

B

Apresentação

E – Vou começar esta entrevista com os anos de serviço e há quanto tempo o fazes nesta escola?

L – Nesta escola 1 ano e 9º de serviço.

E – Tens andado sempre de escola em escola?

L – Seis anos no Ensino Particular, depois disso, os últimos três têm sido um em cada escola.

E – E ocupas algum cargo?

L – Não. Apenas E.V.T. e Área de Projecto.

E – E a tua Formação Académica?

L – Sou licenciado em Ensino de E.V.T..

E – Tens outra formação?

L – Sou árbitro de basquetebol (risos).

E – As turmas que leccionas e os anos das turmas?

L – 5º e 6º. 5º C e 5º D, 6º A e 6º E.

E – Mais alguma coisa?

L – Área de Projecto.

E – Quantas turmas de Área de Projecto.

L – Eu, das quatro turmas que tenho E.V.T., tenho três em Área de Projecto, 5º C, 5º D e 6º A.

E – A tua carga horária está preenchida com outras actividades?

L – Tenho 22 horas, mais a obrigatoriedade de acções de formação internas.

E – Fizeste ou deste alguma dessas formações?

L – Esponja. Trabalhar em esponja (risos).

Sobre a escola

E – Após esta apresentação, gostaria que me caracterizasses a escola em termos de espaço e comunidade escolar, envolvente, entre outras coisas que aches relevantes.

L – Em relação ao espaço físico é excepcional, a escola é nova, também, só faltava ser de outra maneira, não é?

Em termos das pessoas tem sido impecável, mas... não sei se te interessa?

E – Claro.

L – Pela primeira vez, na sala de professores é diferente daquilo que eu tenho tido. Eu tenho tido, escolas, onde o pessoal se vê fora da escola, sai e não sei quê. Eh pá, e ajuda muito depois ao trabalho na própria escola. Trabalho de equipa, o pessoal envolve-se mais nas coisas. Esta escola é a primeira escola em que eu nunca vi as pessoas fora da escola. Vejo-as sempre aqui e nunca as vi fora da escola. Quando muito, quando vamos ali almoçar ao lado, mas de resto.

E – Mas no entanto há uma boa relação entre professores?

L – Muito cordial. Eu tenho referências de muito melhores relações. Eu tive seis anos no particular e nesta altura do ano, saía toda a gente, toda a gente não, aquilo eram setenta professores, sempre aí uns vinte professores e dávamos um salto, era perto da N., e íamos comer um marisco, umas amêijoas e tal. Depois ficávamos para jantar. Uns não iam, mas os que não iam hoje iam no dia seguinte. Tínhamos montes de actividades fora da escola, fazíamos desportos radicais fora da escola, canoagem e outras coisas. Fazíamos viagens fora da escola. Um ambiente espectacular. Depois encontrei isso, na primeira vez que tive no oficial, em A. e foi quase a mesma coisa. Como o pessoal estava deslocado, a gente encontrava-se e tal. O ano passado igual, montes de actividades, saíamos, rali paper. No rali paper ainda vai pessoal há muitos anos daquela escola participar. Pela primeira vez nesta escola...nada.

Ainda em relação aqui ao meio, uma coisa que eu acho (apreensivo)... é os miúdos, os miúdos. Que eu sinto que não têm regras. Estão um bocadinho à balda na escola, não têm regras e os pais quando aparecem é para que se perceba que os filhos têm as costas quentes, pá. Quer dizer, ou não aparecem

e os putos fazem o que querem, ou então têm as costas quentes nas situações mais incríveis. Já tive aí coisas do arco-da-velha. Coisas que eu achei gravíssimas e o Director de Turma chamou o pai, chamou a mãe no caso e a mãe veio à escola dizer que aquilo era super natural.

“Ok! Podia ser falta de educação, não era grave, Falta de educação aos doze anos é normal.” Achei aquilo horrível e pronto. Oh pá!

E – Mas como caracterizas a população escolar, principalmente os alunos?

L – Mas como?

E – Não achas que, comparando com outras escolas, visto que tens estado fora da grande cidade, não existem um número considerável de alunos de outras origens?

L – Mais do que noutra escola qualquer que eu tivesse. Muitos alunos de origem africana.

E – Mas achas que as turmas que leccionas encaixam nesse perfil da escola? Falaste mais em questões de indisciplina do que propriamente de Diversidade.

L – Não é propriamente a indisciplina, é falta de aspirações. Não têm aspirações académicas, pá. É como veres putos de 15 anos e 16 que não fazem ideia do querem ser quando forem mais velhos, pá. Daqui a cinco anos.

Depois os quintos anos também há de tudo. Há de tudo. Depois acredito que aqueles alunos que são bons, noutra meio seriam melhores, muito melhores. O ambiente leva-os, não é? O ambiente... (pausa) são apanhados no...

Quando falo no ambiente, é assim, três miúdos conseguem dar cabo de uma aula. Uma pessoa perde muito tempo com eles e a dinâmica da aula... Por isso o ambiente que não é o ideal para aprender, não é? Uma pessoa fica ali em cima daqueles que não estão a corresponder e os outros ficam um bocado prejudicados.

E – Não achas que os seis anos passados no ensino particular, te influenciaram?

L – Muito. Muito mesmo. Tanto nas aulas como nas outras funções. Eu, os seis anos que tive no particular, aprendi tudo o que sei. Fiz de tudo, fui Delegado de Grupo, na altura era Delgado de Grupo, fui Delegado de grupo durante cinco

anos. Fui Director de Turma, durante cinco anos. Fui vigilante de exames nacionais, durante os seis anos.

Eh pá! É completamente diferente, tive lá... fui do secretariado nacional de exames, tinha projectos, era uma dinâmica que não tinha nada a ver.

Fui Director de Instalações, fui, não sei quê, percebes? E dá ali um traquejo, percebes? E depois enfim, enquanto que aqui há uma fragilidade grande dos professores, quando há um litígio entre pais e professores, ou qualquer coisa, a parte do professor é muito, está muito enfraquecida. Pela opinião pública, pelo Executivo, sei lá porquê? Aqui o Executivo pode não fazer isso, mas é assim, normalmente, o que se passa... é inconsequente, não é grave. É suavizado.

É assim, uma falta de respeito de um aluno a um professor é altamente suavizada, talvez pela repetição, ou se não, a coisa passa. Mas estes pais são altamente atentos e se houver uma falta de respeito dos professores para com um aluno é um 31. É o cabo dos trabalhos.

Isso torna a relação extremamente desigual, não é?

No particular, eu tinha uma autonomia para agir, enorme. Eh, pá, enorme. Naquela escola passava-se uma coisa, tudo tinha consequências. Tudo tinha consequências. Positivas as boas atitudes e negativas as más atitudes.

No outro dia aqui no corredor, uma bola acertou no peito de uma professora. Chorou, a professora chorou, mas passou, estava a jogar futebol. "Ok! Não devia ter jogado no corredor." Mas aquilo morre ali.

Na escola onde eu estive e noutras é pior ainda, não pode, não pode, quem o fizer que aguente as consequências. E depois faz-se uma coisa que eu acho fabuloso no final, que é o Director de Turma se pensa renovar a matrícula de um aluno mais problemático, vai a pedagógico e o Pedagógico recusa a matrícula aos alunos.

E - Tens noção que esses alunos recusados pelos privados têm de ir para alguma escola e geralmente pública?

L – Sim. Mas o que eu digo é que se os pais sentirem que a escola tem esses mecanismos e que o aluno para o próximo ano terá de ir para uma escola bem mais distante, agem de outra maneira. E é disso que esta escola precisa.

Com alguns anos de trabalho neste sentido criou-se uma mística que é os pais perceberem que ter um miúdo nesta escola não é um direito, mas sim um privilégio.

Acho que é uma parvoíce os alunos que vêm para aí, não querem saber de nada, não têm respeito por ninguém e no fundo vêm roubar a oportunidade. Não devia ir para casa, mas a escola devia ter outras ofertas para alunos deste tipo, deviam de existir outros caminhos.

Aquilo que eu digo é assim, eu estudei em Lisboa há 17 ou 18 anos, na M., e o ambiente da escola não mudou absolutamente nada. O que me faz aflição é que neste tempo todo, que mudou tudo, tanta coisa, durante estes anos. Eu estive em 88/89, estamos em 05/06, dezassete anos. Dezassete anos depois, as coisas em relação aos miúdos estão exactamente na mesma e lembro-me que à porta da escola os alunos eram assaltados em fila. Comigo não se metiam porque eu era muito grande e safava-me. Hoje a escola, eu vejo aí miúdos com pânico, aterrorizados. Esta escola, sendo boa, faz-me pensar que eu não gostava de ter o meu filho no ensino oficial.

É também um contributo forte para não haver prestígio na profissão é um bocado este abandalhar, em termos disciplinares, em termos de conteúdos, entre outras coisas.

E – Após esta comparação entre público e privado, vamos continuar. Achas que existe alguma cultura dominante na escola?

L – Acho que não. Acho que convivem bem uns com os outros.

E – E alguém que sofra de discriminação por razões étnicas ou culturais?

L – Não. Penso que não.

E – Gostas de leccionar nesta escola, apesar das características?

L – Claro. Gosto.

E – Mas vais mudar?

L – Vou, mas não tem nada a ver com a escola, tem a ver com a minha situação de vida.

E – Mas mesmo com estas situações que apontaste e com essa comparação que vais fazer toda a vida com o privado...?

L – É verdade. Mas gosto. É um sitio diferente. Vou mudar apenas devido a problemas de residência.

E – Achas que a comunidade envolvente é participativa em relação à escola?

L – Tem um grupo que é. Tem um grupo que é. Agora o resto não.

Mas nós fizemos um teatro e houve ali pais, que seguramente participariam, mas houve outros que não e isso notou-se logo no interesse que os alunos demonstraram no Grupo de Teatro.

E – Achas que a gestão da escola é compatível com as necessidades da mesma?

L – Acho que sim.

E – E faz algo coisa tendo em consideração esta diversidade cultural?

L – Especificamente em relação à diversidade, não sei muito bem. Nunca notei. Agora, são pessoas muito receptivas e empenhadas na vida da escola e na vida do aluno.

Sabes que eu em relação a essa história da discriminação e não sei o quê, tenho uma opinião que não é viciada, mas acho que é mais habilitada. Tenho uma irmã que é advogada e é jurista do SOS Racismo, e faz Acções de Formação em escolas. Sobre a legalização a legislação, e eles têm um Departamento, em que têm professores a trabalhar na transposição do programa para a realidade das escolas que têm várias etnias e várias situações, não é? De forma a que aquilo se torne interessante para toda a gente e para que os conteúdos sejam dados de forma a integrar toda a gente e não a excluir. (tosse) Eles procuram partes do programa, ou aspectos do programa que devem ser postos de outra forma para integrar e tal. Eu não estou dentro do assunto, sei que existe e pronto, tenho estado mais ou menos a par e tal, mas não sei concretamente o que é que se passa. Até uma altura me pediram a mim para ver o que é que em E.V.T. se podia fazer, mas em E.V.T. é difícil. Era forçar um bocadinho e pensar arranjar ali trabalhos que fossem como objectos. Quando muito ir buscar coisas, tipo artesanato e tentar ali trazer para a aula. Mas sei que isso existe. Eu conheço, não de se trabalhar nisso, mas de ouvir falar e não sei quê, sei de escolas que trabalham.

Sobre a disciplina de Educação Visual e Tecnológica

E – Agora sobre a disciplina de Educação Visual e Tecnológica, começo por pedir-te para apontares vantagens e desvantagens do trabalho em parceria ou para pedagógico.

L – Isto da parceria, a mim, só tem trazido vantagens. Porque é juntar ali a experiência de duas pessoas, e a vivência entre as duas pessoas e fazer trabalhos com isso. Em termos de desvantagens tenho ouvido falar muito. Tenho ouvido falar muito, às vezes são pessoas diferentes, com uma maneira de estar diferente e privilegiam coisas diferentes na aula. Isso, às vezes, se não leva ao conflito, leva a alguma desarticulação entre as pessoas. As pessoas sobrevalorizam determinadas coisas e subvalorizam outras e uma das partes tem de decidir que aquele trabalho não é suficientemente produtivo e que a outra é que podia, é que podia realmente... Oh pá! Tenho tido a sorte sempre de encontrar ou de me articular bem com as outras pessoas e encontrar pessoas... excelentes.

E acho que é, acho que é... acho que numa disciplina prática como a nossa, para que seja, que o tratamento seja mais próximo, mais personalizado, acho que têm de ser mesmo assim. Ou então com muito menos gente dentro da sala de aula (risos).

Mas, eu só tenho visto vantagens, pá. Só tenho visto vantagens.

E – Quanto à planificação, planificas de forma diferente para diferentes Alunos/Turmas ou planificas igual para todos?

L – Planifico igual.

E – Para todas as turmas?

L – Ah! Para todas as turmas, não. É diferente. Faço normalmente trabalhos mais ambiciosos com turmas que me dão garantias de conseguir... Agora dentro das turmas não é igual para todos.

Entre turmas é adaptado às vezes, o trabalho é adaptado. Mais ambicioso com turmas que eu sinto que são mais capazes e menos ambicioso para outras turmas.

E – Então essa forma diversificada de planejar tem a ver com questões de ordem disciplinar, cognitivas, neste caso, ou outras?

L – Cognitivas e disciplinar no sentido de estarem motivados para o trabalho, se for um desafio o trabalho, vão se manter mais atentos e mais... se o trabalho não lhes disser nada a eles, se for uma coisa demasiado fácil é mais fácil dispersarem-se e têm sempre a sensação que podem agora ficar de lado e acabam em casa ou fazem no dia seguinte. Que seja um estímulo o trabalho.

E – Achas importante fazer-se a valorização das origens dos alunos ou deve-se deixar de lado estas questões e tratar tudo por igual?

L – Eu acho que se devem tratar os alunos de maneira igual. Agora, não é necessário valorizar, mas também não desvalorizar. Temos que respeitar e... porque eu acho que é assim, esta história da emigração, no caso, tem que haver é um esforço de aculturação de quem está de fora. E quando nós fazemos adaptações muito vincadas em relação a grupos diferentes, etc., estamos no fundo a viciar e a dar uma sensação de facilidade que não é real. Porque a escola acaba e continua a vida que não é assim. E acho que é assim, não é de sobrevalorizar mas também não é subvalorizar, é de considerar. Sempre que tenha interesse para a aula, mas também não transformar a aula num refúgio, vá lá, e num sítio onde... que é de outro planeta ou que é de outro país, ou que é de outra coisa qualquer. Não, acho que há espaço para todos na escola, e em cada aula há espaço para todos e deve-se articular isso. Mas valorizar no sentido de conservar, no sentido de... Não sei, acho que...

E – Falas em valorizar e não tem de ser propriamente no sentido de conservar, há várias formas de valorização, um aluno pode-se fazer notar pelo seu trabalho...

L – Para ver a experiência ou aquilo que se pode fazer atrás da aula, sim. Agora, às vezes há também a tentativa, isso já percebi, alguns sítios que há-de fazer um esforço de integrar, tão grande, tão grande, tão grande, que as coisas

são radicalmente diferentes e são como se tivéssemos num sítio... era de tal forma adaptado que já não se sabe qual é a origem. Já não parece adaptado, parece original e que a adaptação seria...

E – Os alunos sugerem as actividades que querem fazer ou, geralmente, são definidas previamente pelo par pedagógico?

L – São definidas previamente porque os alunos são muito pouco autónomos. Cada vez menos autónomos.

E – Achas também que os alunos têm perdido algum sentido criativo e de autonomia, em relação a alguns anos atrás?

L – Completamente. Criativo, autonomia, crítico, etc.

E – E quais são as razões que te fazem pensar assim?

L – Acho que é porque de facto eles têm interesses diferentes da escola. Não têm aspirações académicas e acham que o investimento por aqui não...

E – Isso tem a ver especificamente com esta escola, ou...?

L – Não. Todas as escolas. A escola em geral.

E – Já te aconteceu algum aluno ou alunos sugerirem trabalhos que se relacionem com a sua comunidade ou com as suas origens?

L – Eh pá! Pouco. Não vou dizer que nunca, mas... Não me lembra.

E – Os recursos de que dispões permite-te trabalhar coma diversidade que desejas ou desejarias?

L – Sinto falta de recursos financeiros. Senti muito isso para desenvolver o trabalho do Teatro, que foi preciso algum dinheiro, mas havia muita dificuldade. De resto, nunca se chegou à situação de haver uma proposta e ser afastada por falta de recursos financeiros. Mas, os recursos nestes trabalhos seria de facto aquilo que os alunos podiam trazer para as aulas, não é? Tivemos aí a pensar num trabalho com os miúdos e não tem nada a ver com... ou com nada. Tem a ver com o simples facto de que os pais eram pescadores então surgiu a situação, saber o que se pesca aqui e um dia íamos pescar. Os pais à distância estavam interessadíssimos, mas à medida que o tempo se foi aproximando, foram perdendo o interesse, até que desistiram e não fizemos nada. Não me estou a lembrar de nenhum caso, em que alunos de origem diferente, tivessem

pedido aos pais para integrarem..... A grande fonte de conhecimento e motor desse lado, o promotor devia ser o professor, mas depois o motor da essência da... devia ser de facto a família ou os pais. Entretanto a família..... Pouco na escola.

Lembro-me de uma vez que fizemos, não sei em que contexto, fizemos... ou mais que uma vez já, fizemos tipo, uma refeição no refeitório, tipo dos PALOP'S.

E – Aqui?

L – Não. Aqui, não.

E – O ano passado talvez. Fizemos a Moamba e a Cachupa e uns doces. Aí os pais tiveram que participar para dar a receita. Mas não cozinharam.

Há falta de envolvimento da família na escola.

E – Já agora achas que a forma como os alunos se exprimem, nos seus trabalhos, reflectem de algum modo as suas origens culturais?

L – Não sinto isso. Penso que não. Até porque, tenho a ideia, que a geração de miúdos que as famílias são de outras origens, já são nascidos em Portugal é completamente formado em Portugal. Quando muito, ainda há a influência de alguns pais, mas com a vivência de cá, já não é a pura. São pessoas que já se integraram, os filhos já nasceram cá, os amigos são os de cá.

Se nos trabalhos deles que se nota a diferença da origem deles? Eh pá, não noto.

E – Os alunos misturam-se indiscriminadamente e não por ser preto, branco, azul, amarelo?

L – Não. Eu também não conheço o meio assim tão bem. Mas, o que eu vejo na aula, é miúdos negros e miúdos brancos, todos com um comportamento muito semelhante. Alguns vindos de pais de África e outros... já nasceram em África, vieram os pais de África e vieram nascer cá e estão integrados com outros miúdos, nascidos em Portugal, de famílias Portuguesas. Eh pá! Se calhar o que têm em comum, é o extracto social, sócio-económico, aí se calhar têm em comum. Mas eu acho que...

E – Na tua experiência como professor tens desenvolvido projectos que fogem um pouco daquela rotina da disciplina de E.V.T., ou sugerido ou mesmo participado?

L – Tenho, pá. Temos participado em muitas coisas. Nesta escola este ano não, tirando o Teatro e fomos em Área de Projecto ver um concerto e fomos... mais... no contexto da aula de E.V.T. não muito mais, mas noutras escolas, já participamos, já fizemos, uma máquina voadora para participar no Red Bull (risos), já fomos para a rua, a Câmara deu-nos umas paredes, pintar umas paredes e fazer uns painéis de mosaicos com aquela técnica do Gaudí, dos cacos. Fizemos isso em várias escolas, faço isso quase todos os anos. Já fizemos muitas coisas, fora da aula e ... eu tenho o hábito de fazer coisas diferentes e ...

E – Achas que o trabalho por competências e não por conteúdos pode facilitar a integração dos alunos ou não?

L – Eh pá, pode! Acho que a abordagem pelas competências é... eu acho que as primeiras pessoas interessadas no sucesso têm que ser os próprios alunos. Entretanto as competências quando são previamente bem definidos, os critérios de avaliação e as competências a adquirir, acho que é mais fácil para eles perceberem o que é que eles precisam fazer para o sucesso. Nesse sentido é mais... acho que os aproxima da escola e que os integra. Sem dúvida nenhuma.

E – E achas que se faz bem esse trabalho?

L – Acho que se faz mal por isto, é assim: Os alunos, em geral, não sabem que competências são as que precisam de ter em cada ano ou em cada ciclo. Quando chegam ao fim do ciclo, sabem que tiveram satisfaz ou não satisfaz e que vão passar ou vão chumbar e que têm três negativas, mas não sabem que competências é que deveriam ter e o que é que... o que é que eles deveriam saber e que fez com que tivessem negativa? Isso não tem sido bem feito porque acho que os alunos têm o direito de saber, o que é que eles precisavam de saber e não sabem para determinada avaliação.

Para isso, esta escola penso que não, não têm, em outras escolas definiu-se em Departamento um documento, pá, que é genial, e que no início do ano é

distribuído aos alunos. Depois levam aos pais e ali está um documento, é um documento que dá uma leitura mais fácil do que é que é o trabalho da escola. Que é em... para cada disciplina, o grupo definir o perfil do aluno. Já tive em mais que uma escola e há várias que não fazem este documento.

Aluno nível 1: em termos cognitivos é assim, em termos afectivos é assim. Nível 2, é assim. Nível 3, é assim. Eh pá, isso num rectângulo pequenino, se o miúdo acha que deveria ter cinco, ou ter a intenção de ter uma grande nota, olha para aquilo e percebe exactamente o que é.

A auto avaliação deles, eles sentirem em cada momento, que estão no caminho daquilo que gostavam de ter.

É um documento essencial para pais, para os próprios professores e para os alunos terem a percepção daquilo que estão a fazer. O ano alonga-se, eh pá, são 130 aulas e acho que por vezes, eles não percebem que o contributo que dão numa aula, ajuda a...

Facilita-nos a nós. Para os pais compreenderem o que se passa nas aulas e para eles próprios... É assim, quando eu faço a auto avaliação, ouço muitos disparates. Não têm nenhuma percepção da nota que vão ter, não têm... e aquilo está lá tudo. Esse trabalho está a ser mal feito.

E – O que é que é mais importante para ti na avaliação?

L – No domínio sócio-afectivo, cognitivo e psicomotor. Eh pá! Depende dos grupos. Acho que é assim: Quando alguns alunos têm alguns domínios mais desenvolvidos a coisa sobe, a fasquia sobe um bocadinho.

E – Sobe para todos?

L – Sobe para todos, exactamente. Alguns alunos brilhariam noutras turmas, assim como há alguns alunos que são bons mas noutra turma seria muito mau. Como se diz no ditado “em terra de cegos quem tem olho é rei” (risos).

Sobre questões disciplinares

E - Estávamos a falar se existiam problemas de relacionamento entre professores/alunos ou alunos/alunos?

L – Entre alunos sinto que há. Sinto que há aí alunos amedrontados com receio de... Agora entre professores e alunos, acredito que haja mas...

E – Mas achas que é por a escola não controlar bem os alunos que provocam esses receios?

L – Não. Acho que há alunos com aspirações diferentes, com idades diferentes, de meios sócio-económico diferentes e por vezes há algum conflito.

E – Já te deparaste com alguma situação que apele ao racismo?

L – De professores para os alunos?

E – Sim. Ou alunos para alunos?

L – Não. Não. Não tenho. O único caso que eu conheço e que me tocou, foi no sentido oposto. Que é um miúdo que tem alguma debilidade física numa turma. Até tem problemas de saúde, que acaba por não implicar nada com a aula, mas é protegido por toda a gente. É negro e é protegido por toda a gente. Negros e brancos e há uma certa protecção à volta: tipo se o S. Precisa de ir à casa de banho, vai à casa de banho. Não há problema nenhum. Os outros aceitam um não, mas não aceitam um não ao S. (risos).

Sobre a Diversidade Cultural no ensino

E – A organização da escola e o perfil dos professores devem ser uniformizados ou diferenciados no caso de escolas com estas características?

L – Pergunta difícil.

E – Passo a explicar. Os professores ou funcionários deviam ser escolhidos tendo em conta o perfil da escola e tentar diversificar a escolha em termos de origens culturais.

L – Ajuda a integrar em termos de funcionários. São pessoas do meio e que conhecem bem os alunos. Mas no recrutamento dos professores a escola não pode ter em conta esse pormenor. Não é a escola que faz o recrutamento.

Se por um lado mais confortável para os alunos, por outro lado acho que na selecção das pessoas entra um critério que não pode entrar. Que essa situação do perfil ser, o facto de ser de origem de outra etnia ou de outro país ou de outra...

E – Mas se fosse para encaixar numa organização da escola, que entendesse que seria importante? Podia servir como paradigma para os alunos?

L – Para uma função indiferenciada, não. Para uma função indiferenciada, tem que se avaliar outros critérios, como a capacidade para estar ali. E acho que não pode, tipo a origem ou o nascimento, não podem entrar como critério. Entendo eu. Agora o que eu aceitava, razoavelmente bem, mas de facto não imagino se isso alguma vez é possível, No sentido de ajudar a integrar, comunidades minoritárias, etc... Contratar alguém, da mesma origem que ajudasse a entender ou a integrar, mas com essa função. Tudo bem. Se tem essa função tem de ter esse perfil. Agora, não entendo que para... por causa dos livros de ponto e das chaves das salas, da limpeza, se tenha de integrar pessoas de outras origens, porque isso vai ajudar os alunos, acho que não, acho que isso é mau. Implicava um critério de avaliação...

E – Mas esta escola tem muitos funcionários que são daqui, desta comunidade e não achas que pode ajudar os alunos...?

L – Ajuda, claro que ajuda. São pessoas que se conhecem fora daqui e isso ajuda. Eu comecei por dizer que na escola onde eu estive, as coisas corriam muito bem entre professores porque se conheciam de fora da escola. Saiam juntos, conheciam-se de fora. Eh pá! Acredito que em relação aos funcionários com os alunos e tudo isso melhora com essa relação. Agora eu acho que pode ser tido em conta quando a função não é essa. Quando a função é de Auxiliar de Acção Educativa, que não tem nenhuma vertente de integrar, de integração, tem determinadas funções, que nenhuma delas é integrar os alunos de comunidades minoritárias, acho que não pode entrar como critério, não é? Se

não depois estamos a tentar criar algum conforto e combater o racismo, ou alguma exclusão, criando nós próprios a exclusão no recrutamento das pessoas.

E – Achas que o currículo de E.V.T. é suficientemente flexível para se poder tratar e trabalhar sobre estas questões culturais?

L – Acho que não. Acho que não. Acho que é assim, com os conteúdos previstos no programa de E.V.T., podem fazer coisas muito e muito giras, mas que por vezes se distanciam, não é? Trabalhos mais elaborados, trabalhos mais ambiciosos que se distanciam. A rigidez daquelas competências que se deve ter na Geometria, na Comunicação e na Energia, acho que dificulta o trabalho. Acho que dificulta o trabalho. E dificulta até noutro sentido, que essa rigidez depois é... mal gerida, pelo seguinte. É assim: não se sabe muito bem, os professores penso no dia-a-dia, se calhar sabem no papel mas não sabem na prática, que não fazem os onze conteúdos no quinto ano e aprofundá-los no sexto, que fazem 5, no quinto e 6, no sexto, e se se der ou não por isso, já não estão no ano seguinte na escola já não sabem o que é que foi feito, acho que é uma dificuldade. E essa rigidez, que no fundo cria esta distância da vida profissional deles é... muito distante, tudo está por definir. Acho que é de facto demasiado rígido e castrador de alguma liberdade e de alguma... outra abordagem do trabalho que devia ser feito. Isso não tenho dúvidas nenhuma. Acho que com alguns conteúdos se podem fazer excelentes trabalhos, mas acho que limita o facto de haver onze conteúdos que têm de ser abordados e um deles é a comunicação e até mecanismos, não é? Pronto obriga-nos, prende-nos ali em coisas que por vezes, não. Num trabalho só podemos falar em várias coisas e com uma profundidade tremenda e esquecer outra que não tem importância naquele caso. Acho que é pouco flexível. Não imagino como é que seria diferente. Não sei como é que seria diferente, mas acho que de facto este, de facto, dificulta o trabalho. Quando se planifica e põe-se lá os onze conteúdos e agora o conteúdo é este, muitas dá-se pelos professores, contra mim falo, a dizer: “Eh pá! Mas... Não, mas olha fazemos... pronto, comunicação fazemos aqui, porque falamos sobre não sei quê...” Então é uma coisa que não

tem nada a ver com nada. Pôs-se lá. Foi para o papel mas depois não veio para a aula. Precisamente por causa desta rigidez e desta inflexibilidade do programa.

E – Para concluir, o Ministério de Educação fala de Educação Intercultural, atendendo à realidade actual e mais especificamente desta escola, achas que se justifica? Ou não passa de um «folclore»?

L – Eu não sei o que é que é. Eu não sei na prática. Fala-se mas eu não sei na prática qual é a diferença.

O que eu acho é que as várias origens que estão representadas aqui através dos alunos, acho que estão bem integradas e acho que as coisas correm bem. Nesta escola penso que não beneficiaria muito. Ainda que não saiba o que é que é. O que está previsto. Qual seria a diferença.

Acho que esta escola deve ser, não sei que percentagem tem de alunos de outras origens, mas são grandes, uma percentagem grande. Acho que para essa percentagem a população, corre bem, podia beneficiar, mas não penso que seja essencial. Acredito que haja outras escolas em que as coisas são diferentes.

E – Após esta resposta, nem sei se vale a pena perguntar se pode beneficiar a integração dos alunos ou pelo contrário pode ajudar a promover a exclusão?

L – Dou-te um exemplo. O facto de ter nascido em África, faz da minha selecção no Mundial a Angolana. Eu falo disso aos alunos, negros, que nasceram em África, outros são filhos de africanos e tal... mas eles gozam comigo, porque são todos portugueses e por Portugal.

Isto tudo para dizer que eles estão mais do que integrados e enraizados na cultura portuguesa.

C

De salientar que o entrevistado por exigência, não quis falar para o gravador. Deste modo, a entrevista está apresentada e estruturada de forma diferente.

Contudo e após verificar que a entrevista concedida nestes moldes, o entrevistado reconsiderou e a partir de um determinado momento, devidamente assinalado, aceitou falar para o gravador.

Apresentação

1.

28 anos de serviço dos quais 17 anos foram feitos nesta escola.

Sou representante da disciplina de E.V.T.

Sou Licenciada em arquitectura. Pouco tempo exerci, mas depois comecei a dar aulas ante de concluir o curso e gosto muito de o fazer, optei definitivamente pelo ensino.

Tenho três turmas de 5º ano.

Clube de Expressão Dramática no 3º e 4º ano da EB1 e Clube do Ambiente.

Tenho sete tempos de aula de E.V.T. o restante é distribuído pelos cargos, Clubes e outros como uma hora para a criação de documentos pedagógicos.

Sobre a escola

7.

Uma boa parte dos alunos que frequentam a escola provêm de bairros desfavorecidos como X, Y e Z (solução arranjada para designar os três bairros assinalados pelo entrevistado, que por razões de critério, decidimos manter no anonimato). Há uma comunidade de Alentejanos, se assim pudermos dizer. Alunos filhos de pais que vieram do Alentejo. Falo nestes alunos porque quando

se organizam actividades, os Alentejanos acabam por fazer algo que demonstre as suas raízes culturais.

Os restantes são alunos daqui, que usufruem de um panorama social mais enquadrado com os padrões normalizados.

Há alunos Senegaleses e Ucrânicos ou de Leste. Brasileiros.

8.

As turmas são constituídas, 2 delas por alunos que vieram da a (Designação do Estabelecimento de ensino do 1º ciclo) que é a escola daqui da zona e onde estudam os alunos do centro da cidade. Outra das turmas é constituída por alunos Cabo-Verdianos, filhos de emigrantes e alguns que emigraram há pouco, Brasileiro um Angolano.

No primeiro período falava Inglês e Francês nas aulas pois, tinha um aluno do Senegal, e um outro, noutra turma da Ucrânia que falava Inglês, presentemente entendem e falam muito bem o Português. Estão perfeitamente integrados.

A partir deste momento passamos a utilizar o gravador.

E – Nesta escola, tendo em conta a diversidade, existe alguma cultura dominante?

L – Penso que a nossa cultura. Penso que é dominante porque estamos em Portugal, não é? O ensino é dado em Português, os manuais referem sobretudo currículos portugueses, não é? Embora os manuais, num tipo de escola como esta, também deviam mencionar referências a outras culturas. A língua é o português, embora quando eles falam o crioulo, ou quando eles falam outros dialectos e isso, nós não rejeitamos.

Nós também na programação das Unidades de Trabalho, devíamos introduzir muitas, muitos dados da cultura, desde a dança ou... introduzir em Área de

Projecto e até E.V.T., trabalhos que referem, ... com conteúdos de diversidade, para que eles sintam, para que eles sintam que... (pausa).

E – Muitas vezes, acaba por não se fazer?

L – Não. Fazemos. Há a tendência de dança, uns dançam de uma maneira e outros de outra e é engraçado que passam uns aos outros. Há uma heterogeneidade de alunos, são de origens diversas, não quer dizer que os cabo-verdianos dançam só com cabo-verdianos. Há alunos portugueses a dançar, senegaleses, portugueses e ucranianos, trocam e simpatizam com as músicas uns dos outros.

E – Há algum grupo que seja discriminado pelo seu estatuto minoritário, em termos culturais?

L – Não. Não. Temos os problemas de indisciplina, o insucesso. O insucesso é atribuído aos miúdos mais pobres, não é porque são cabo-verdianos, portanto, há miúdos cabo-verdianos espertos e ucranianos muito inteligentes. Mas não se deve atribuir... a pobreza é que... e as condições sociais.

E – Gosta de leccionar nesta escola?

L – Sim (Sorriso de satisfação).

E – Se pudesse mudaria de escola?

L – Não. Estou cá há tanto tempo (risos).

E – Mas gosta da escola porquê?

L – Eu comecei. Portanto o meu estágio foi depois tive várias experiências, noutra escola e, gosto deste género de escolas.

L – Em relação à comunidade, apesar de já termos falado sobre isso, acha que é participativa em relação à escola?

E – Sim. Por exemplo este ano temos a mostra de teatro da A Câmara da organiza uma mostra de Teatro das escolas, com sete escolas. As temáticas das peças de teatro foram viradas para a aquisição de valores. Porque numa escola destas, temos de insistir muito na aquisição de valores, para eles se integrarem melhor e para eles e para ajudar o sucesso escolar e a indisciplina na escola. Foram algumas temáticas de alimentação sobre as boas maneiras e o que se deve comer.

E – A Gestão da escola é compatível com as necessidades da mesma?

L – acho importante dizer. Como eu dava Expressão Dramática na EB 1, aquela turma que viu, foram eles que fizeram os cenários e adereços. Como na escola não há E.V.T., fiz um intercâmbio entre as duas escolas e como esta turma era maioritariamente cabo-verdiana, com miúdos com muito insucesso escolar. Pelo menos nas outras disciplinas teóricas, porque à minha têm sempre resultados óptimos. Nós não paramos, temos de estar constantemente a mudar de Unidade, porque eles precisam de uma prática que compense as teóricas. E então, porque eles são bons naquilo que fazem. Foram eles que pintaram os cenários depois levei-os à festa dos outros meninos e chamei-os ao palco. Ficaram ali com auto-estima pelo trabalho realizado (Risos). Ficaram um pouco orgulhosos (risos).

E – (repete a pergunta) E a Gestão da escola, acha que é compatível com a mesma, tem em consideração esta diversidade?

L – Acho que sim. Em que aspectos?

E – Na sua organização.

L – Eles não metem umas turmas só de brancos e outras só de pretos. Fazemos actividades interculturais na escola com os alunos. Convidamos a comunidade de várias origens a participar nas nossas festas. Nos currículos, não está proibido, que se faça uma abordagem também, até para integrar melhor os alunos, de várias temáticas ligadas à cultura, à arte, à língua, pronto. Dança, investigar coisas sobre a gastronomia.

Eu lembro-me que uma vez, até foi na inauguração da escola, o que é que nós fizemos? Fizemos uma exposição de trabalhos de alunos e professores. Então pusemos os alunos a desenhar os professores e os professores a desenhar os alunos. Então, misturamos tudo e fizemos uma exposição, então tínhamos gente de todas as culturas, de todas as cores (fala com entusiasmo). E depois fizemos também uma, também de desenhos de professores para o jantar de professores, depois fez-se um inquérito aos alunos com perguntas do tipo: “Como é que tu gostavas que os professores fossem?” “Como é que tu gostavas que os professores te tratassem?”. Penso que era assim.

Eu gosto da Gestão, é muito organizada.

Sobre Educação Visual e Tecnológica

E – Vamos incidir mais sobre a disciplina de Educação Visual e Tecnológica e vou começar pelo trabalho em parceria, com par pedagógico e quais as suas vantagens e desvantagens?

L – Só depois de estar aqui a alguns anos é que nos unificamos. No princípio eu tive algum receio, como é que as pessoas se iam relacionar umas com as outras. Mas o mais engraçado é que nós vamos criar o 7º ano, para o ano, e vai haver um professor para dar E.V. e outro professor para dar Educação Tecnológica. É só um professor. Então foi-se perguntar, e até pensei que a malta está farta de dar aulas em conjunto e toda a gente quer dar o 7º, mas não, até havia dificuldade para ter alguém que queira dar E.V.. No caso do Tecnológico houve logo alguém que se disponibilizou, mas no caso de E.V., apenas ontem alguém se ofereceu.

Porquê? Porque entretanto é muito mais simples, trabalhar a dois. Dá-se mais apoio individual aos alunos e se as pessoas se dão bem, e há uma coisa que eu gosto na Gestão, respeita os pedidos dos professores na escolha dos seus parceiros. Só se for completamente impossível fazer o horário, isto não é aceite. Portanto, em princípio as pessoas funcionam bem e como somos a maioria efectivos, tirando um caso. Mas a maioria já se conhece e trabalham há muitos anos e funcionam muito bem.

As desvantagens são, quando as pessoas não se dão bem, não se dão bem. Mas isso é muito bom para aprender relações humanas.

Eu trabalho sempre com mulheres, mas nesse ano trabalhei com o Diogo. E então, eu estava como coordenadora e consegui com a Gulbenkian. Os nossos alunos Multiculturais, já estiveram na Gulbenkian (diz com ênfase), trabalhos de interligação. Escola Museu. Então, fizeram trabalhos sobre o Egipto e expuseram lá. Também levei uma *peça de teatro* sobre os pintores e pintura e também sobre o Egipto. E apresentamos a peça ao mesmo tempo da exposição. Eu lembro-me que apresentamos *fantoques*. E era sobre o Egipto os

fantoches. E ele é que sempre fez a técnica dos fantoches, porque era de trabalhos manuais. Eu pensei: “Tu estás aqui, olha que maravilha.”. Aproveitei e fiz os fatinhos e as pinturas. Depois na véspera dessa interligação, o da Gulbenkian ficou tão contente connosco que no ano seguinte propôs-nos, tinha um amigo que estava no Museu do Azulejo, ofereceu-nos imensos azulejos e estes painéis foram feitos na disciplina de E.V.T., e fomos fazer uma exposição também, aprendemos a trabalhar com o azulejo, vieram cá os formadores, tiveram com os meninos e expusemos no Museu do Azulejo e foi... andamos sempre em festas.

E – Quanto à planificação, pergunte se costuma planificar para diferentes turmas ou se planifica igual para todas elas?

L – Não. Isso parte do aluno. Parte do aluno, ainda. Eu pelo menos com a minha parceira, eles é que... há um problema, há uma data, vamos festejar a data se eles gostarem. Mas normalmente partimos de situações ou de um problema para resolver. São decididas pelos alunos por votos, “Quem é que vota? O que é que vocês gostavam de fazer?”. Pomos o tipo de coisas que se podem fazer em E.V.T., falamos da Comunicação e de várias coisas que se podem fazer e podemos fazer trabalhos diferentes *utilizando a comunicação. Podemos fazer, fantoches, teatro, etc...* “Agora vamos ver o que é que vocês gostavam de fazer? Quem é que gostava disto? Vamos a votos.” Aquilo que tem a maioria de votos é que geralmente se faz. “*Vocês gostavam de fazer aquela coisa para o Natal? O que é que acham?*”, “*Um teatro, umas...*” Votamos e a partir daí a malta já está toda predisposta, porque foram eles que decidiram.

E – Mas acabam por planificar, por fazer coisas diferentes?

L – Sim. E normalmente os professores, e depois porque há professores mais especialistas numas coisas que outras, habituaram-se a fazer determinadas Unidades onde trabalham sempre. Certos professores já se sabe que vão fazer em lã, outros professores, o M. faz imensas coisas em madeira, porque trabalha na carpintaria, tem o clube de madeira, também trabalha... eu já tive muita ligação com ele, quando E.V. era separada, projecto em E.V. e, caixotes do lixo bonitos em madeira, essas coisas.

E – Quando faz esse tipo de planificação e abordagem com os alunos, tem em consideração aspectos cognitivos, disciplinares ou outros, como culturais?

L – Sim. Por exemplo, nós queremos fazer bordados *ponto cruz*, para o primeiro ano que eles gostavam muito. Mas começamos a ver que elas se atrapalhavam um bocado porque eram muito novas, porque o ponto cruz é muito miudinho e é difícil. Então o que é que vamos fazer? Em grande com lã e não *ponto cruz*, outros pontos. Quer dizer, conforme vão surgindo dificuldades, *adiámos o ponto cruz para o ano*, ficaram lá os paninhos e essas coisas, fizemos outro tipo de coisas. Noutra turma, aquela em que assistiu, *nem calcula a velocidade com que eles bordam o ponto cruz* e tudo o resto.

L – A maioria cabo-verdiana, naquela turma (risos), também há um brasileiro e penso que um angolano. Óptimos nas práticas. Mas claro, quando eles param e acabou o trabalho, com a falta de trabalho há logo grande confusão (risos). Não os posso deixar parar.

Uma técnica pedagógica é terem sempre trabalho. E temos sempre algo na manga e com materiais à disposição, para acabando um mete-se logo outro. Mesmo tentando motivá-los através do jogo, como uma gincana que houve aqui na escola, o mais impressionante é que eles não se conseguem concentrar. Nem através do teatro e dessas coisas. Mas os mais crescidinhos não gostam de teatro, são um pouco tímidos, e tal, e como não foram habituados desde pequeninos. Por isso é que me pus a dar Expressão Dramática na primária, porque sinto que a idade ideal, para quando eles começam a brincar uns com os outros e com brincadeiras violentas. Aí é ótimo. Porque numa aula de Expressão Dramática eles brincam, com jogos dramáticos, trabalham em grupo, apercebem-se que fazem coisas bonitas é em grupo, que individualmente não conseguiam fazer porque aquilo tem que resultar bem é em grupo.

Aprendem valores humanos, valores de respeito, de solidariedade, ... e nos jogos dramáticos descobrem que os meninos fracos, a Matemática e a Português, afinal têm imensa habilidade para a mímica e são os melhores lá (Muito entusiasmo). E depois é quando eles começam a ler, apesar de já

saberem ler, mas no 3º ano é quando desenvolvem a leitura. Como têm de decorar as peças, a decorar os diálogos aprendem logo a gostar muito de ler. Até aprendem a brincar melhor e com menos confusões uns com os outros e habitam-se a ter sempre alguém por perto nas suas brincadeiras.

No recreio, nós não sabemos o que se passa, há miúdos que são rejeitados, são maltratados. A melhor maneira de os integrar é vê-los também a brincar e... se for preciso ter uma conversa com eles.

Eu acho também muito importante a atitude do professor na sala de aula. A maneira como o professor gere o grupo. Por exemplo, dos miúdos que nós temos de puxar para motivar, mas também não deve elogiar o mau da fita. Quer dizer, o que está a perturbar e o que é o líder, para o lado negativo e que vai perturbar a aula, tem necessidade de se confrontar com o professor. Porque é ele que quer ser o líder, quer se mostrar aos outros e se nós elogiarmos o líder é uma espécie de confronto. Já reparou? “Agora está a mostrar que eu sou bom?”. Isso é mau. Por isso o ideal é não elogiar o líder. Fazê-lo em privado, porque ele também gosta de ser elogiado. Temos de ter uma boa relação, e o melhor é chamá-lo de parte elogiá-lo.

Por exemplo, estou a imaginar o que acho importante na relação professor/aluno em frente ao grupo. Por exemplo, eu prefiro não..., prefiro criticar em privado. Em vez de dizer “Pronto, o menino tal.”. Em público, evito dizer oralmente e uso mais a mímica, como um sorriso, ou má cara, sem que os outros se apercebam, para que o aluno não seja humilhado em público.

E – Já agora, existindo conflitos na sala de aula, eles têm alguma coisa a ver com questões étnicas ou culturais?

L – Não. Não. Quando fui para esses quatro módulos de formação. Aquilo tudo era para,.... Para já, porque é que tivemos formação Multicultural? Para conhecermos as culturas. Para aprendermos a relacionarmo-nos com eles, aprender a comunicar com essas culturas. Cada cultura tem as suas características e até na relação temos de funcionar com eles como deve ser. E para aprender também, contextos sociais e contextos sócio/políticos, que dão formação para termos uma atitude para lidar com isso tudo. Mas... no fundo era

para evitar o racismo. Mas entre os miúdos, não. Entre os alunos o que nós encontramos é a indisciplina normal, de miúdos que são pobres e que não aprendem e de outros que roubam e ... e as miúdas que são apalpadadas e ficam passadas e certos miúdos com fraca auto-estima, também.

E – Há mais discriminação nesses casos do que em termos culturais?

L – Claro. No fundo a cultura, a Educação Intercultural é também saber lidar com. Relacionar, criar um bom ambiente onde eles se sintam bem e também saber lidar com os conflitos, não é? Sejam de que origem for.

E – Já agora, para depois voltarmos ao E.V.T., a organização da escola e o perfil dos professores devem ser uniformizados ou diferenciados em casos como o desta escola?

L – O perfil dos professores?

E – Estou a falar que há poucos professores pertencentes às comunidades que constituem esta escola.

L – Quando estava a fazer este curso de Educação Multicultural, havia uma professora de Inglês que era africana. Deixa-me pensar. Queria saber se aqui havia?

E – Não. Se achava importante haver.

L – Não, eu penso que não. Embora, se calhar, agora estou aqui a pensar. Havendo ali um outro professor, também, há ali um modelo. Os alunos precisam de modelos e se vêm um professor pertencente à sua etnia, também...(não acaba a frase) Mas eu acho que o principal entre professor/aluno é a relação humana. Se eu tratar os alunos, realmente com uma boa relação pedagógica, não os humilhar, respeitar. Respeitar as culturas, respeitar os penteados, eles têm penteados lindíssimos, e roupas lindíssimas. Portanto, respeitar na sala de aula. Eu acho que começa muito na relação professor/aluno na sala de aula. Se ele se sentir respeitado, com a auto estima composta, ele vai trabalhando. Eles já vêm diminuídos porque vêm de outro lado e vêm para uma cultura nova, em que sentir que são aceites, sentir que os valorizam, que lhes dão valor, não é? E não... Por isso é que eu digo, criticar em público é mau e muitas outras coisas que nós fazemos. Usamos o sarcasmo, também é muito mau. Isso é muito mau

porque diminuimos a sua auto-estima, humilhámo-lo publicamente e não temos esse direito. Porque ele está em público, está com o seu grupo.

E se conseguirmos fazer actividades em que eles sejam bons, também e que promovam a sua cultura. Se eles puderem mostrar a sua cultura sentem-se muito mais inseridos. O professor tem que ser um mediador dos conflitos e tem que ser um provocador de reflexão sobre as coisas. Tem que provocar a reflexão. Quando há um problema, temos que todos resolver este problema. E depois, sabe outra coisa, deve-se responsabilizar os alunos para a aquisição de valores. Então é assim: Eles todos têm uma tarefa e tarefas no sentido, por exemplo, vai avisar qual é dia dos aniversários de todos. Para comprar um presente e cantarmos os parabéns do dia.

E – Não é daqueles professores que trata os alunos todos por igual?

L – Claro que não. Eles são tão diferentes.

E – Já aconteceu alunos sugerirem trabalhos que se relacionem com a sua comunidade de origem?

L – Gastronomia. Depois fizemos as receitas e ilustramos. Houve outra com histórias. Portanto, cada um trouxe uma história, depois ilustraram a história e depois encadernamos. Mais, penteados também, eles desenharam-se uns aos outros. (Pausa para pensar) Houve um par pedagógico que fez um intercâmbio com outros países. Comunicar com alunos de escolas de outros países. Depois a Expressão Dramática e no Clube de Desenho.

E – E a nível de recursos?

L – A Câmara é ótima. Claro que em E.V.T. por vezes temos, outras nem por isso, mas trabalha-se com coisas recicladas. Mesmo assim, de vez em quando somos nós a pagar e a trazer coisas para as aulas.

E – Mas, mesmo assim, com os recursos que tem permite-lhe trabalhar com a diversificação que desejaria? Ou muitas vezes fica «enclachada» porque não tem os materiais necessários?

L – Às vezes. Porque requisitamos material e demora um bocadinho a vir, não é?

E – Mas impede a realização de algumas Unidades, ou não?

L – Houve alguns colegas meus, que não fizeram porque não tinham material. Mas, a maior parte das vezes não é,... a escola...

Por vezes inventam-se coisas com o lixo.

E – Durante estes últimos anos, acha que os alunos têm ganho ou perdido alguma sentido criativo?

L – O Clube de Ambiente evoluiu de uma maneira impressionante, porque eu decidi dar o Clube de Ambiente, lá na sala dos computadores.

E – Mas acha que estes avanços tecnológicos, ou a televisão, tem influencia no sentido criativo dos alunos?

L – Eu acho que quem conta histórias é que educa os alunos, nos valores morais e outras coisas. Neste momento quem anda a contar as histórias é a televisão. É preocupantes as histórias que se contam, por lá.

E mais, eu não entendo bem, aquela coisa do... (pensa) Wrestling. Eu penso que eles gostam muito para descarregarem naquilo, alguns problemas que tenham. É a mesma coisa nós quando estamos chateados damos murros na almofada, ou murros na porta, eu acho que isso não é solução, porque nós criamos em nós próprios o hábito de agredir.

Há muitas culturas que se estão a revoltar contra esta massificação da televisão à maneira americana, porque estão a sentir que os seus filhos são educados por estas coisa que não têm um bocadinho de formação moral.

Quanto ao sentido criativo, nestas idades ainda vamos recuperar algumas coisas. Mas eu acho que sim. Sim, porque eles habituam-se... O problema da televisão sabe o que é? É que eles habituam-se a consumir, só a ouvir a falar e não a responder. Habitua-se à passividade. Então, eles habitua-se a isso e em certas propostas de trabalho, eu estava a ver o que é que eles queriam fazer. Até foi em Área de Projecto, e disse que íamos fazer um trabalho de investigação, escolham temas. Durante um tempo tudo bem mas, quando foi preciso apresentar o tema, falar em cinco minutos sobre ele, e do primeiro aos vinte todos tinham escolhido o Wrestling. Autoritarismo.

Eles estavam bloqueados na criatividade para escolher outros temas. A televisão faz isso.

E - Os alunos quando se exprimem, demonstram algumas influências das suas origens culturais?

L – Sim. Por exemplo essa turma, quando pintam, adora a cor. Há diferenças entre eles, e formas também. Então adoraram pintar paisagens havaianas. Gostam de fazer pulseiras, com missangas.

E – O trabalho por competências facilita a integração, em relação aos conteúdos?

L – Acho que sim. Porque especifica mais e identifica melhor os problemas que os alunos possam ter, ou não.

Sobre a Diversidade Cultural no ensino

E – Para terminar, o Ministério da Educação fala da Educação Intercultural e atendendo à realidade actual e mais especificamente desta escola, acha que faz sentido, ou não passa de um folclore?

L – Acho. Sobretudo para informar as pessoas que conheçam outras culturas. Porque a gente não entende, não relaciona, não nada. Portanto, não comunica. Segundo porque, para conhecer as culturas, depois para comunicar com elas, depois para interagir com as situações, conflitos sociais e problemas que possam surgir. Conhecer bem os âmbitos, não é? De cada cultura. Por exemplo, não pode agarrar num cabo-verdiano, na cultura dele, se lhe agarrar um braço é ofensivo. Enquanto noutra cultura, podia ser uma maneira de... Quer dizer nós temos de saber comunicar com eles, até para, para evitar conflitos, ou para gerir conflitos que aparecerem, não é?

E depois para melhorar a integração desses alunos. Nós temos tendência a tornarmo-nos sociedades multiculturais.

O Ministério deve fomentar que aspectos culturais, linguísticos, artísticos de uma cultura, sejam também... que haja possibilidades de abordar esses temas, em Áreas de Projecto. Abertura para que se possa integrar e abordar e estudar isso, para ajudar a integrar os alunos. Mas que contemple sempre o apoio e

melhorar a língua portuguesa, pois é a língua que se fala em Portugal e assim permite integrar melhor qualquer indivíduo. Porque repare, uma pessoa que está bem integrada, não se torna conflituosa. Bem basta que grande parte dos conflitos sejam de origem social, mas que não hajam outros na escola por rejeições e más integrações.

E – Então justifica-se mas o Ministério não a promove assim...?

L – O Ministério por acaso, até faz. Em noventa e cinco deu formação nesse sentido a 400 pessoas, que foi muito boa e a formação Intercultural que foi dada em 95, que seja repetida e que todos os professores tenham acesso a ela. Porque foi uma formação muito boa. Por isso não posso dizer mal.

D

Apresentação

E – Quantos anos de serviço tens e há quanto tempo o fazes aqui na escola?

L – Neste momento é o meu quarto ano de serviço, embora não esteja cá colocado com o horário completo, e terminei o curso em 2002 e é o meu quarto ano, que estou a leccionar.

E – É o primeiro ano aqui nesta escola?

L – É o primeiro ano aqui nesta escola.

E – Ocupas algum cargo?

L – Sou Director de Turma.

E – E... que tal?

L – Nesta situação, neste contexto é complicado.

E – Vamos falar disso mais adiante, qual é a formação Académica?

L – Licenciatura em Educação Visual e Tecnológica no Instituto Politécnico de Castelo Branco.

E – Quantas turmas leccionas e os anos das turmas?

L – Duas turmas de 5º ano, mais Formação Cívica e Área de Projecto, na minha Direcção de Turma.

E – Não tens o horário completo?

L – Não tenho o horário completo. Apenas treze horas.

Sobre a escola

E - Sobre a escola. Vou-te pedir uma pequena caracterização da escola. Como a vês, apesar de estares cá há pouco tempo.

L – Esta escola, realmente é um espaço, onde integra maioritariamente alunos de origens no Continente Africano. Alguns já provenientes do Continente este ano mas alguns já são de 2º geração, outros de 3º geração, e... o que é mais engraçado nesta escola é que para além do Continente Africano, temos alunos de Leste, Chineses e é uma amálgama de, pode-se dizer uma amálgama de culturas, que torna também este espaço muito engraçado, em termos de partilha, em termos de sociabilização, entretanto algumas questões que existem aqui entre alunos chineses com alunos africanos, a relação entre os portugueses/africanos é muito engraçada. Em questões de contexto social, é uma escola que está inserida num contexto muito desfavorecido.

É uma escola muito complicada em termos de gestão de recursos.

Recursos para trabalhar, neste caso na área de Educação Visual e Tecnológica é muito complicado trabalhar nesta escola. É uma escola muito condicionada em termos de aquisição de recursos.

Os alunos também são provenientes de meios socioculturais muito inferiores aos que existem cá em Portugal e é uma escola onde a intervenção social devia ser muito mais directa e a questão do apoio do Ministério da Educação, devia ser muito mais incisiva aqui porque, geralmente eu tenho a maioria dos alunos são da Cova da Moura, que é um meio muito desfavorecido. Depois são agregados familiares muito grandes. Digamos, estou a falar de agregados familiares são, alunos que vivem com pais, avós, sogros, amigos que não têm casa e têm de partilhar um espaço mínimo. Eu tenho alunos que dormem num quarto com quatro, cinco pessoas, é muito complicado, é muito complicado e a escola está mesmo inserida num meio de alguma forma complicado.

Tem que haver um grande trabalho dos professores para que possam motivar estes alunos, que são difíceis. Eu tenho situações familiares (na Direcção de Turma) muito complicadas na minha turma.

E – Mas as outras turmas também têm essas características? Ou tens alguma turma mais...

L – Não (interrompe). Têm todas essas características, temos para aí, três, quatro, cinco casos de alunos que vêm de agregados familiares equilibrados mas a maioria são agregados familiares muito complicados em que... a ausência do pai, a ausência da mãe e na minha direcção de turma existe um caso muito interessante que é o facto de 80% da turma vive com a mãe, o pai é pai ausente. Essa ausência do pai por vezes é um pouco complicada, reflectem na maioria das vezes no comportamento do aluno.

Em termos de experiência acho que adquirimos aqui, imensa experiência. A questão do Director de Turma e eu sinceramente, começo, este ano em questões de trabalho disciplinar, especificamente E.V.T. Se calhar, dediquei-me mais a outras questões do que propriamente à projecção de trabalhos e a questões de desenvolver projectos e este ano foi mais um trabalho de solidariedade e de... ser quase um pai par os miúdos, que infelizmente, não têm. Isto é mesmo sinceramente, é mesmo ser o mais honesto possível, porque foi exigente como Director de Turma nesta escola. É exigente. Porque um Director de Turma realmente, para fazer algum trabalho que... no final do ano,

se sinta realmente bem, consciente. Eu gosto de estar nos sítios mas, quando abandono os sítios, gosto de me sentir bem e gosto de sentir que fiz da tudo para que aqueles miúdos fossem, crescessem um pouco como pessoas, neste contexto, neste contexto. E...(pausa) tentei criar alguns mecanismos como reuniões semanais com Assistentes Sociais, Psicólogos, Pedo-Psiquiatria, bom... foi um trabalho muito exigente nesse sentido e acredito que muitas vezes ao final das próprias aulas, esse trabalho está importante e foi o que me ocupou mais tempo este ano.

Despistagem de questões relacionadas com comportamentos que necessitam de orientação, existe um serviço que é o Serviço de Orientação e Psicologia (SPO) indicado para alguns alunos e esses alunos realmente estão com problemas e precisam mesmo de orientação. Algum apoio social, já tive aqui miúdos que cheguei a comprar material para eles, para eles poderem realmente trabalhar. Esses miúdos, embora tenham o ASE (Assistência Social da Escola), o dinheiro não chega por vezes. Há miúdos, que vêm para a escola e não tomam o pequeno-almoço. Almoçar também, muito raramente, e quando entrei aqui, nas primeiras quatro semanas, fiquei um pouco atordoado com esta situação. O ano passado estive numa escola que em termos sociais, estava situada assim no médio/alto...

E - Onde?

L – Em Alcochete. Tinha acordo com o Sporting e o Director de Turma lá, era essencialmente gerir, aqui não. Aqui temos de intervir, é diferente.

Acho que este ano foi muito exigente. Agora na questão da caracterização da escola acho que, é uma escola que está num contexto social muito difícil.

E – E em termos de espaço?

L – Em termos de espaço. São espaços relativamente pequenos para o número de alunos que existem aqui. São espaços que... (pausa) eu pelo menos tive muita dificuldade em trabalhar na disciplina de E.V.T., num espaço reduzidíssimo, por vezes faltavam cadeiras. Acho que foi difícil trabalhar aqui.

E – E as turmas têm quantos alunos, mais ou menos?

L – Dezanove, a minha tem dezanove. Mas em média têm quinze, dezasseis alunos.

O espaço onde eu trabalhava o ano passado, era quase o triplo do de este ano. Tinha uma parte de E.T. e uma parte de E.V. e era diferente. Aqui não, tem uma parte de E.V. com muitos espaços para os miúdos trabalharem. Aliás, os miúdos têm muita dificuldade em trabalhar no formato A3. A sala está em U, que eu não concordo com essa disposição, mas quando cheguei aqui já as salas estavam em U e tudo bem. Os miúdos tinham pouco espaço entre eles para trabalharem com bloco A3, réguas e é muito complicado, muito complicado. Não dava para retirar alguém, mexer alguém, não havia mais espaço, em termos de cadeiras, mesas. Dois miúdos trabalhavam numa mesa, é complicado.

E – No caso da diversidade que já falaste, existe aqui alguma cultura dominante, pela forma como intervém?

L – Sem dúvida uma cultura Africana. Aliás, a comunicação entre eles é feita em crioulo.

O que é engraçado é que eles conseguem estabelecer diálogo, os brancos com os negros em crioulo. E há até algumas situações em que os próprios brancos, querem aprender crioulo para se integrarem nos grupos. Grupos maioritariamente de miúdos africanos.

Aliás, tenho alunos que escrevem músicas em crioulo e são alunos brancos. São de alguma forma influenciados por esses... colegas, como estamos na onda do Hip Hop. Aquela onda toda (risos)... o que é engraçado é que eles não são muito, não apreciam muito, a língua inglesa, gostam mais de ir às raízes africanas e escrever em crioulo as músicas. Tanto que a capacidade criativa deles em questões de música, é muito interessante. Deviam fazer um estudo sobre isso.

E os brancos sentindo, gostando também, do produto final das músicas que eles escrevem e executam em termos de instrumentos e tudo. Também querem

escrever em crioulo e procuram algum conhecimento nesses colegas. Ou seja, maioritariamente é crioulo.

E – Em termos de discriminação, achas que há situações...?

L – Mmmmh! O que eu noto aqui nesta escola e que é muito engraçado, a discriminação, não é aquela discriminação branco/preto, é preto/preto. O que é muito... eu este ano é que fiquei realmente espantado com esta situação. Eles, entre eles são muito conflituosos.

Tem a ver com contextos sociais, com questões de bairro, com incidentes que tiveram alguma influencia em certos comportamentos no bairro e eles são muito injustos nestas idades e discriminam completamente os colegas. O que é mais engraçado, é que não é aquele comportamento de xenofobia de branco/preto mas sim de preto/preto. O branco, dá-se muito bem com o negro. Eu em termos de Direcção de Turma, não tenho problemas entre brancos e negros, mas sim, negros/negros e noutras turmas também.

Agora o português com o africano, tudo bem. Agora africano com o asiático, aí já é uma mistura mais explosiva, eles não gostam muito dos asiáticos, nem dos miúdos de leste. Aí já há algum atrito, nessas relações.

E – Achas que isso é vice-versa (Leste com os africanos)?

L – Não. Não é vice-versa. É mesmo só... Sabes que são problemas de espaço, território, acho que é um pouco isso. Eles sentem que de certa maneira que, estamos também a receber imensos alunos de Leste, eles sentem que estão a perder um pouco de território em relação a isso. São questões de lutas territoriais.

E – Apesar das características que a escola apresenta, gostas de leccionar neste estabelecimento?

L – Gosto. Embora seja difícil. Mas, aqui sentimos as nossas limitações. Porque, eu acho que o professor não está preparado par este tipo de contexto, para este tipo de escola. Acho que não está.

O professor, ou chega e dedica-se ou então mete baixa, ou vai contornando as situações. Mas se quiser enfrentar estas situações todas e empenhar-se é muito difícil, é muito exigente. É sempre um desafio, para mim agradável, mas este

ano sinto-me mais cansado do que o ano passado. Tinha um horário completo e estava integrado em alguns projectos e este ano exclusivamente dedicação a uma Direcção de Turma. Sinto-me cansado. É difícil.

E – Se pudesses ficar...?

L – Ficar. Se pudesse ficava mas, se calhar não seria uma primeira opção. Tanto porque esta escola vai ter sétimos e oitavos anos e acho que, embora possa existir um critério de selecção mas acho que, o ambiente vai piorar um pouco. Porque é assim, nós temos a consciência que alunos com faixas etárias entre os dez e os treze, até catorze anos, nós conseguimos de alguma forma dominar esses alunos. Não no sentido de educação, por vezes é difícil mas eles depois aceitam, agora, miúdos com faixas etárias a partir de 15, é mais complicado. Tenho colegas meus que estão a leccionar aqui no Concelho, estão a leccionar 3º ciclo e é complicado. O 3º ciclo aqui é muito complicado, então o Secundário. Embora o Secundário seja uma questão mais de opção (da parte dos alunos). Há uma reciclagem, mas agora o 3º ciclo é muito complicado. Já leccionei o 3º ciclo, no meu segundo ano, foi numa cidade do interior na Beira e... (pausa) são outras questões. Agora aqui, é complicado.

E – A Gestão da escola, achas que é compatível com as necessidades da mesma? Tem em conta a Diversidade?

L – Tem. E acho que é uma gestão muito objectiva no sentido disciplinar. Acho que só assim é que se consegue resolver aqui as coisas, porque aqui há certas questões como Conselhos Disciplinares, que nós (Directores de Turma) vamos falar directamente com o Conselho Executivo e tratámos logo das coisas em relação, a nível de suspensão (casos de...) enquanto noutras escolas teriam de ser os processos burocráticos todos, muito extensos que demorariam muito tempo a resolver-se ou a tomar uma medida disciplinar. Aqui não, aqui realmente se tivéssemos de ir por esses processos todos, teríamos cá na escola só Conselhos Disciplinares. Por acaso na minha turma, foi só um suspenso. Chegou mesmo ao limite, mas noutras turmas é muito complicado, teriam que haver quase todas as semanas Conselhos Disciplinares. Acho que

esta escola em termos de intervenção é muito mais objectiva do que outras escolas.

E – Mas em termos de planificação de actividades, algo que aponte para uma valorização, ou assumir, esta Diversidade existente nesta escola?

L – Aí temos de começar a olhar para a população docente aqui nesta escola. É uma população envelhecida, é uma população já... (pausa) com pouca dinâmica e é difícil. Um núcleo de professores que já pensam na reforma em que a única coisa que não lhes sai da cabeça é o dia em que vai para casa. Acho que, se a população (professores) é maioritariamente, uma população envelhecida, pouca dinâmica pode existir, embora, está aqui um projecto, que é o projecto Escola Mais, que tem dado algumas iniciativas e até tem...essas iniciativas em questões culturais. Houve aí uma festa, em que essa festa valorizou, questões culturais, maioritariamente africana, porque a escola é maioritariamente constituída por alunos provenientes ou com raízes africanas... Eu na minha opinião, acho que podia haver mais situações, que poderiam valorizar com actividades. Até em questões de cada turma elaborar um projecto em que valorizasse e houvesse multidisciplinaridade, porque... eu numa escola, no 2º ano em que leccionei, propus para um Projecto Curricular de Turma em que tinha um aluno Chinês, a... nós criamos um projecto para a turma em valorizasse a integração desse aluno e em que também pudesse mostrar a toda a escola como podíamos receber esses alunos. A actividade foi uma peça de teatro que organizamos em que participou a Língua Portuguesa, Área de Projecto, E.V.T., todas aquelas histórias, E.V.T. fez o cenário, compus todo o espaço cénico, a Língua Portuguesa escreveu o guião. Houve aí uma intervenção de todas as disciplinas para desenvolver um projecto Multicultural. Acho que esta escola também precisava de um projecto desses, não só para a comunidade escolar, questões de integração, porque acho que é difícil, para um aluno... por acaso nesse ano senti que essa aluna chinesa teve alguma dificuldade em se integrar na turma, não era na minha direcção de Turma, mas ao longo deste ano lectivo senti, as enormes dificuldades que ela teve em integrar-se e acho que seria... de bom senso, também, que a escola

desenvolvesse um projecto. Em que esse projecto fosse pedagógico, de integração pedagógica, para os miúdos, como receber colegas e cada vez mais estamos a viver numa sociedade heterogénea em questões culturais. Em como saber receber esses alunos. Essas actividades deviam também incidir muito nessa situação, na discriminação, receber, partilhar espaços, porque às vezes existem tensões pelos espaços. Se é de um grupo ou de outro grupo. Acho que era importante e isso teria que envolver maioritariamente todo o corpo docente da escola. Agora é um corpo docente já, com ideais ultrapassados e às vezes também é difícil trabalhar, não é?

E – Achas que a comunidade envolvente é participativa em relação à escola?

L – Eu muito sinceramente, em questões de acompanhamento dos encarregados de educação em relação aos seus educandos, acho que este ano eu tive reuniões em que compareceram noventa e cinco por cento de encarregados de educação (diz isto com motivo de orgulho). Coisas que não aconteceram nas outras escolas, não aconteceu na escola onde eu estive o ano passado. Apareciam 30 a 40 %, só.

E – Mas costumam organizar actividades juntamente com a escola ou participar nas actividades organizadas pela escola?

L – Eu este ano não senti, não vi nada disso. Nem vi qualquer tipo de projecto que chamasse a comunidade envolvente à escola. Sei que uma das actividades que o ano passado teve bom resultado, foi uma Feira Medieval, em que teve a participação desta escola na Feira Medieval.

Eu acho que aqui existe um grande distanciamento entre a comunidade envolvente e a escola, porque também a comunidade envolvente, ou a escola não tem grande confiança na comunidade envolvente. Já houve um certo e determinado número de situações que eu vi e que não são agradáveis e também será esse um dos fundamentos para que não se realize tais actividades.

Agora, eu na minha experiência, de relação Director de Turma/Encarregado da Educação, fantástico. Eu quando entrei nesta escola, olhei para a caracterização da turma e constatei que maioritariamente, os alunos eram

provenientes de X, fiquei um pouco em pânico, mas, ao contactar com todos esses Encarregados de Educação, fantástico.

Eu penso que foi importante ter esta relação com os Encarregados de Educação. Eu penso que muitas turmas não têm um comportamento melhor porque não há grande comunicação entre o Director de Turma com os Encarregados de Educação ou Director de Turma e outras disciplinas. É esse trabalho exigente que é feito, constantemente. Aliás eu até tenho, também tido algumas reuniões com, aquelas reuniões onde está o Encarregado de Educação, está a Assistente Social, está o Psicólogo, tenho também promovido algumas reuniões a esse nível e tem dado algum resultado, muito positivo. É exigente, preparar, fazer, intervir, mas, vale a pena.

Sobre a disciplina de Educação Visual e Tecnológica

E - Sobre a disciplina de E.V.T. começo com o facto de uma das características da disciplina, trabalhar em parceria, par pedagógico, e, gostava que me falasses das vantagens ou desvantagens de trabalhar com par pedagógico.

L – Vou começar por uma questão, já trabalhei com vários pares pedagógicos e acima de tudo, em E.V.T. tem que reinar o consenso, tem que reinar também a convergência e não a divergência porque se os alunos começam a notar que existe ali um par pedagógico, que está em constante divergência e por aí será difícil gerir o espaço e gerir a disciplina.

Agora, também é difícil integrares-te numa escola onde existem certos mecanismos e certas rotinas e conteúdos e queres alterar essas rotinas é difícil. Eu já cheguei a escolas em que o primeiro dia que tive com esses pares pedagógicos, funcionou aquela dita frase “Aqui D’el Rei”. Quando isto acontece! Mas com alguma diplomacia é preciso contornar essa situação. Só que é difícil. É difícil impores algumas ideias novas em pessoas que já estão retiradas anos e anos a fio e agarradas a certos e determinados conteúdos, que quase já não se aplicam hoje em dia e quase já não têm a ver com a nossa sociedade e já

não têm nada a ver com as motivações dos alunos e... tu tens que dizer «sim» no primeiro dia, para não seres incorrecto. É difícil, e quando essas pessoas geralmente têm uma boa relação com o Conselho Executivo e que... quer dizer, é tudo muito difícil, não é? Nós temos que prever alguma forma de resolver esta situação.

E – Estás a falar de desvantagens?

L – São desvantagens, são desvantagens. Em termos de vantagens...(pausa) Sinceramente já leccionei o 3º ciclo e prefiro no sentido de poder inovar, não ter uma pessoa a dizer: “Cuidado!”. Eu sempre fui uma pessoa que gostei muito de arriscar em termos de projectos. Portanto, eu... no meu estágio fiz uma exposição de escultura com ferro velho. Chamaram-me maluco, mas eu sei que aquilo teve um bom impacto na escola, tanto que... Mas eu podia ter falhado, agora, propor isso a um professor, a um par pedagógico, reciclar materiais de ferro velho. Primeiro que tudo, não é só pensar no trabalho que é, ir recolhendo ferro velho, dinamizar situações que englobem também alguns conhecimentos questões de formação, não é? Que muitas vezes eles têm (Os professores mais velhos) mas já esqueceram, o problema é esse.

Uma das grandes vantagens destes cursos da ESE é que dão-nos competências para procurar o conhecimento. Para desenvolveres essas tuas aptidões. Podes não estar à vontade em certa área mas tu, aos poucos desenvolves o projecto e chegas ao fim do projecto e estás. É o que acontece comigo, há certas áreas que eu não me sinto à vontade mas tenho competências para adquirir esses conhecimentos e para executar esses projectos. É o que eu sinto. Porque... é assim para tu trabalhar conteúdos que já trabalhaste na tua formação escolar, por causa... teres conteúdos que já aprendeste na tua escola, na tua formação, no teu 2º ciclo, quer dizer é uma bocado... é complicado, não é?

E – Queres tu dizer que nestes poucos anos de trabalho, poucas vantagens viste, em trabalhar com par pedagógico?

L – Tive algumas vantagens, claras. Sempre fui uma pessoa diplomata no sentido de às vezes levar a água ao meu moinho, também. Porque lá está, tem

que reinar o consenso. “Ok, avanças tu com esta Unidade, eu dou-te todo o apoio, todo o trabalho de back stage, por cá, vamos para a frente com o trabalho, mas depois, quando se der outra unidade que seja de acordo com as minhas ideias”. E até procurar conciliar essas situações. Eu já tive pares pedagógicos de Escultura e Belas Artes e foi fantástico. Foi fantástico. Era aqueles pares pedagógicos que diziam “O que é que vamos fazer?”. Quando isso acontece, sabes que vais ter uma ano bom. Agora quando chegas e... “Vamos fazer, isto, isto e isto?” Não é fácil.

Podemos dizer: “Olha! Vamos iniciar aqui, mas aqui temos que pensar.” Porque essas pessoas às vezes também começam a pensar, que por terem mais tempo de serviço que são..... A determinada áreas e isso não pode ser também.

Agora, mas como experiência de par pedagógico, nem sempre foi negativo. Há questões positivas. O ano passado foi fantástico. O ano passado trabalhei com dois pares pedagógicos, foi fantástico. Dois não, três, quatro. Quatro pares pedagógicos. Quatro pares mas foi fantástico. Cada um com as suas ideias, agora o que é certo é que é mais fácil trabalhar com colegas que têm formações, semelhantes. Do que com colegas que vêm daquelas formações iniciais...anos 70, 80. É mais complicado. Exactamente.

O tipo de formação deles não está direccionado para uma partilha de espaços, nós sim. Nós sim. Nós estamos preparados. O que é mais estranho, porque eu no 3º ciclo senti-me um pouco, sozinho. Temos que redimensionar as nossas próprias estratégias, temos que planificar outras questões. Já sentimos de alguma forma estranho, agora essas pessoas não, esses colegas que vêm de formações anteriores, que passaram 23 anos a leccionar sozinhos, de repente têm pessoas que... aliás um bocado «putos», não é? Pronto, és um «puto», não é? É verdade.

E – Isso é o lado positivo. (risos)

L – Isso é o lado positivo, também (gargalhadas).

E – Em termos de planificação e no caso concreto desta escola, planificaste de forma diferente para diferentes alunos/turmas ou planificaste igual para todas as turmas?

L – É assim. Planificar em E.V.T. no 5º ano é um pouco complicado. Para mais só podes planificar em E.V.T. quando, tens algum feedback das competências que eles trazem do 1º ciclo. Agora... e este ano senti que competências em Expressão Plástica não tinham nenhuma. Não sabiam pegar no lápis, a intensidade do traço era uma coisa horrível, quase que rasgavam a folha. Aí temos que primeiro que tudo, nas primeiras duas semanas temos que, aí através de algumas actividades diagnosticar situações todas e então depois planificar tudo.

Este ano não planifiquei de acordo com... Planificar em E.V.T. acima de tudo é planificar pelo método de resolução de problemas... o que os alunos querem realmente fazer. Costuma-se dizer que o método de resolução de problemas é dar voz aos alunos, não é? Mas geralmente já nós, o que é um erro também, as pessoas já levam algumas ideias determinadas mas, acima de tudo a opinião do aluno tem que contar para o desenvolvimento de qualquer Unidade na disciplina. Agora, este ano não planifiquei de acordo com essa opinião mas planifiquei de acordo com as necessidades do aluno. Questões de motricidade fina, questões de desenho, de manipular régua, esquadro, que é importante para a disciplina (E.V.T.)

E – E conseguiste fazer isso de acordo com o teu par pedagógico?

L – Consegui, consegui. Com a tal diplomacia, com a tal diplomacia. E até foi engraçado que o par pedagógico estava com outras ideias mas depois expliquei-lhe esta situação toda... mas depois tive que também ceder no 3º período a essas situações todas. Agora, mas com alguma reticência, alguma “veja lá! Não é melhor fazer...” Mas eu depois exemplifiquei as razões.

E – Mas fizeste isto para todas as turmas?

L – As duas turmas que tenho fiz, fiz as planificações idênticas porque, as escolas que estão situadas neste contexto, nesta área, existe uma grande falta de aptidão por parte dos alunos em relação às expressões. Portanto, Expressão

Plástica. estes miúdos não trazem, vêm, castrados em questões de criatividade. Quer dizer, um miúdo que passe quatro anos a pintar fotocópias de certeza que não é um miúdo que tem muita criatividade. Chega ao fim de quatro anos e não terá muita criatividade. Isso é impossível. E pelo que eu já ouvi, é a realidade. A Expressão Visual, a Expressão Plástica aqui no 1º ciclo, agora, no 1º ciclo, os miúdos vêm completamente condicionadas em termos de criatividade. Que o método de resolução de problemas acima de tudo é desenvolver a criatividade dos alunos, não é? Teremos muitas dificuldades se não abordarmos uma questão prática da Expressão Plástica.

E – Achas que os alunos têm perdido ou ganho poder criativo em relação a alguns anos atrás, na tua curta experiência?

L – (Pensa) Têm perdido e não têm. Ao mesmo tempo. Porque eu na... depende um pouco da formação do 1º ciclo. Eu o ano passado tive miúdos do 1º ciclo, do 5º ano, que eu falava de Expressionismo com esses miúdos. Eu falava de Surrealismo com esses miúdos. Para teres este tipo de diálogo com esses miúdos é porque realmente já devem vir com capacidade e competências ótimas para trabalhar. Agora, aqui não. Isto depende um pouco do Meio e depende um pouco do 1º ciclo como é feito. Se no 1º ciclo não derem importância, com tarefas para a Expressão Motora, não é? Desenvolvimento da Motricidade, Visual e Plástica. Agora, se o 1º ciclo não dá espaço para essas áreas, muito dificilmente esses miúdos vêm com muita criatividade. Agora, eu em quatro anos de serviço, apenas um ano senti que essa área foi bem trabalhada e foi o ano passado. De resto, foi quase vergonhoso, foi quase vergonhoso.

Questiona-me às vezes como é que aqueles miúdos conseguem escrever, pelo menos a nível da Motricidade Fina, a escrita é uma coisa importante. E esses miúdos não trazem trabalho feito nesse sentido. A forma como os vi pegar no lápis é uma coisa que me assusta. Eu vi-os pegar no lápis com a mão fechada. Para os miúdos expressarem ideias no papel é a roçar a garatuja, é uma coisa incrível. Como é que é possível nesta faixa etária? Esta situação no 5º ano, com miúdos com estas graves pechas que vêm do 1º ciclo. Cada vez mais o 1º ciclo

é leccionado... Sabes bem que nós temos habilitados a leccionar o 1º ciclo, e há muito colega meu que diz que não está minimamente preparado para leccionar no 1º ciclo e vai leccionar o 1º ciclo. Mas aí temos a certeza que os alunos ficam preparados em termos de Expressão Plástica (Risos).

E – Seria grave (risos).

L – Se não saírem é que é pior (gargalhadas). Agora, a outros níveis também é importante. O ano passado foi o único que eu senti realmente fantástico e porquê? Pelo que eu ouvi, porque depois também senti uma curiosidade para investigar e era uma colega que era pintora que apresentou um projecto à escola e a escola aceitou. Meteu o projecto à DREL e a DREL aceitou. Impecável. E desenvolveram aquele trabalho, ao longo dos quatro anos. É maravilhoso ver aqueles alunos a desenhar.

Eu fiz um painel. Fiz um painel de 2 metros que está no PBX, que é a “noite estrelada” do Van Gogh, com pedaços de cartão, mas tudo desenhado por eles, tudo feito por eles, está um espectáculo. São miúdos muito criativos. São miúdos em que tu podes impor uma dinâmica, uma boa dinâmica na aula e podes explorar. Sabes que o nosso programa, é um programa fantástico em termos de opções que queres planificar. Tens um programa muito vasto e foi fantástico. Agora, aí, tu não vais... não vais intervir no sentido de lhes dar aquilo que não tiveram no 1º ciclo, aí vais desenvolver. Aí vais aperfeiçoar, não é? Olha que me deu imenso gosto.

E – Já agora tens alguma forma especial de incentivar o lado criativo dos alunos?

L – Algumas (risos orgulhosos). Tenho aquelas formas do quotidiano. (Fica a pensar) Às vezes também é complicado, não é? Incentivar no sentido de... Depois depende das Unidades, não é? Depende da Unidade e depende como tu vais gerir essas Unidades, em termos de timing de esboço do anteprojecto. Mas o que importa acima de tudo, eu motivo-os da seguinte maneira. O que eles tentarem expressar é bom. Nem que seja um traço, nem que sejam dois traços, o que é importante é expressar as nossas ideias no papel, através da linguagem visual, do desenho. Isso é importante. E que o mais importante, é

eles sentirem que cada um tem a sua maneira de interpretar a realidade. Porque, geralmente os miúdos ficam um pouco desmotivados porque o colega é capaz de ter capacidade para representar as coisas mais rápidas, mais elaborada, e outros não. Mas isso, tentas trabalhar o sentido da arte a questão de expressão e há uma... (pausa) geralmente, dependendo das Unidades, costumo passar alguns slides de várias correntes artísticas e depois alguns miúdos... "Isto é assim tão simples?", no caso de Miró, trabalha a mancha e eles sentem que realmente o perfeccionismo é importante. É importante a ideia, é importante a composição, é importante pelo menos... realmente... sempre com o paralelismo e com a realidade das artes, não é? Toda aquela fonologia que existiu no desenvolvimento das nossas artes. Desde aquele grande choque desde a invenção da máquina fotográfica em que o artista teve que repensar a sua maneira de expressar a realidade, não é? Mostrar a realidade. A partir daí eu pego e tento mostrar aos alunos que as coisas se desenvolvem, não... por massas, mas sim por individualidades que depois criam correntes artísticas. Eles têm..., no sentido de comunicar ao aluno de forma a que ele sinta que, ele tem a sua maneira de representar, de criar. Também é importante referir que as ideias não nascem do nada. As ideias têm sempre algum fundamento e aí é que é importante comunicar aos alunos. Acho que isso é que é a verdadeira essência da criatividade. É a ideia. E é ter uma opinião sobre a ideia, o que é a ideia, donde é que ela surge. E depois aí lá está, é um problema para, no sentido dos alunos ficarem metódicos. No sentido de desenvolver uma ideia. Que é importante na minha opinião, ser metódico no desenvolvimento de qualquer ideia.

É essa a motivação que eu lhes tento dar. Mostrar-lhes a evolução da arte.

E – Achas que os alunos na sua Expressão Criativa, demonstram traços das suas origens culturais?

L – O contexto de onde eles vivem, não é? Aqui é o contexto do Grafite, aí eles expressam-se com questões do grafite. Acho que até era importante, é pena não estar aqui no próximo ano, para dar continuidade ao sexto ano... para despertar através da arte do grafite, porque o grafite também é uma questão

cultural, é uma questão que tem mensagem. E eles não têm muito essa noção, pensam que grafitar é colocar lá uns traços e... foi engraçado, eu tive uma aula de substituição com uma turma que mal conhecia, "Ah, o professor é de E.V.T? – Sou. E gosta de grafite? – Gosto, gosto. Então faça aí umas letras." Eu fiz umas letras, e fiz até algumas letras com algum significado. "Porque é que o professor fez essa frase?" Expliquei que o grafite tem um fundamento, 1º - não escrevemos nas paredes à toa, tem que haver certos e determinados espaços. Logo aí foi a questão, aí estava... podia dar origem a uma Unidade de Trabalho. E eles vivem muito disto. E através dessa Unidade de Trabalho do Grafite, podia explorar imensas coisas e se calhar não ias fazer um grafite no trabalho final, ias fazer uma exposição de pintura.

O professor também tem que ter alguma, com alguma subtileza levar a outros caminhos. Também não é certo riscar as paredes todas.

Essa intervenção e esse discurso com intuito pedagógico, no sentido de aconselhá-los de que nem todos os espaços devem ser riscados e que às vezes o branco na parede também é importante em certas e determinadas construções. Fazê-los perceber isso é importante e depois dar alguma, dar algumas, alguns exemplos entre Taveira ou Siza, porque é que um tem cor e o outro não tem. Porque é que existem espaços que a Câmara dá para grafitar e outros não. Integrá-los no sítio, tornar o grafite um marco. Fazê-los perceber as mensagens dos grafites. Da discriminação social, de racismo,... Isso para mim é importante. Acima de tudo E.V.T. e sejam outras aulas em que tem de se arranjar sempre um paralelismo entre a nossa realidade. Porque a sociedade não é estática, evolui, está sempre em movimento e E.V.T. também tem que estar sempre, tanto como as outras disciplinas. Por isso é que eu dei aquele exemplo que há certas Unidades de Trabalho, que eu tive como aluno em Trabalhos Oficiais e que eu desenvolvi e para mim é uma frustração estar a desenvolver neste momento. Porque, é através da actualidade que motivamos os alunos.

Agora, quando um professor recusa crescer e a ver onde.....aí então, as coisas estão... Eu refiro, não é uma crítica destrutiva, é uma crítica se calhar mais

construtiva, por vezes.....tipo de população, cada vez mais envelhecida, cada vez mais cansada, cada vez mais desiludida, e... eu compreendo as motivações.....atitudes e apatia quase total.

E – Se calhar devia de haver uma reestruturação nas escolas?

L – Era importante. Era importante. E eu sinto nesta escola a mesma coisa. Sinto muito mais. Sinto muito mais, uma situação mais delicada que... estes docentes, alguns já atingiram o limite.

E – Também é uma escola que exige um certo ritmo físico?

L – Eu senti isso, eu senti isso nas pessoas.

E – Achas que é importante fazer-se a valorização das origens culturais dos alunos, ou achas que se deve deixar de lado essas questões e tratar tudo de forma igual?

L – Tratar um aluno de Leste e um aluno Africano, tem de se tratar igual. Não podemos discriminar, não podemos... Agora, podemos realmente é motivá-lo, dentro do espaço, dentro da sala de aula. Aí, as motivações têm de ser diferentes para cada aluno, mas sentir que eles são iguais aos outros. São iguais aos portugueses, são iguais aos chineses, são iguais aos africanos e que há certos conhecimentos que devem ser iguais para todos.

E – Geralmente os direitos e deveres são iguais para todos.

L – Começando pelo regulamento.

E – Mas, eu estou a falar em termos de valorização cultural. Será importante ou não valorizar essa tal diferença? ou achas que se devem contornar essas questões, esquecer essa parte?

L – É complicado falar...Porque é que o aluno Africano ou o aluno de Leste tem a ver com a história de Portugal? E por vezes há questões de currículo que em termos de assimilação..... Motivação para assimilar alguns conteúdos por parte de alunos Africanos ou de outras culturas que pensam “porque é que eu estou a ouvir isto, se isto não tem nada a ver com a minha raiz cultural, não tem nada a ver com a história do meu país...” Aí estamos a tratar tudo por igual.

Agora, o currículo de forma objectiva devia ser elaborado de acordo com a raiz cultural de cada aluno e aí formar turmas de alunos africanos. Aí era impossível. É um paradoxo. Ou damos a História Africana ou damos a História...embora existem cruzamentos na nossa História que estão muito relacionados com... agora, pegávamos na planificação de uma certa disciplina e prever essas situações todas. Aí é óptimo. Aí é óptimo. O problema é que nem todas as disciplinas dão para gerir o programa dessa maneira. E.V.T. dá. E.V.T. dá para desenvolveres uma Unidade em que possas, no desenvolver dessa Unidade, valorizar uma questão cultural relacionada com a Ucrânia, uma questão cultural relacionada com África. Aí, perfeitamente e acho que é interessantíssimo, é interessantíssimo na partilha de saberes. Partilha de saberes em que não seja o que comunica algumas experiências, mas sim o aluno que esteve lá e que viveu lá, estar a partilhar com o aluno de Leste e que o de Leste partilhe com o aluno português... no sentido de dinamizar esses espaços e partilhar essas experiências e essa cultura toda.

Agora, em História é complicado. Planificar o ano lectivo...agora não sei, se os programas são tão versáteis ou tão flexíveis como os nossos. Como o nosso programa.

E – Mas por exemplo, estás a falar da flexibilidade do programa de E.V.T. nesse sentido. Tens aplicado isso nas turmas que tens?

L – Tenho, tenho.

E – Este ano?

L – Este ano, não. Este ano, não apliquei. Porque realmente foi complicado.

E – Já tiveste casos de alunos que tivessem sugerido algum trabalho que estivesse relacionado com as suas origens culturais, com a sua comunidade de origem?

L – Já aconteceu. Mas nesse momento ficou por um diálogo. Mas eu fiquei a pensar nessa situação e... fazer essa situação numa Unidade de Trabalho, mas só surgiu já no final do ano. Mas depois comuniquei com outros colegas que caso quisessem, podiam de facto desenvolver uma Unidade que estivesse relacionada, uma boa Unidade que tivesse a ver com África.

E – Já falaste há pouco que a escola tem poucos recursos, mas utilizas algum recurso em especial para estas aulas?

L – Ou seja, a minha colega compra o material. Acho que diz tudo.

E – Não te permite desenvolver trabalhos com diversificação?

L – Não. Aliás, acho que é uma luta do grupo para que a escola seja mais objectiva na requisição dos materiais, na organização dos materiais. Agora, uma lista que foi... requisitado... foi pedido material... e esta lista... depois comprou material não sei quantos meses depois. Já não faz sentido, o ano já está a terminar. É complicado. É complicado.

Agora! Também não sei qual é o plafon desta escola para responder a estas situações e eu acho que também não há má intenção, não há... agora, é as dificuldades com que esta escola trabalha. E, para o ano esta escola vai ter sétimos e oitavos anos e eu (muito pausadamente) tenho algumas dúvidas, saber se esta escola está confinada para sétimos e oitavos anos. Condições de espaço são outras, uma sala de E.T. não é igual a uma sala de E.V., e não tem nada a ver com uma sala de E.V.T. Essa é que é essa.

E não sei se esta escola tem espaço físico, tem recursos necessários, e se toma responsabilidade para as Direcções Regionais e, é muito difícil trabalhar nestas condições.

E – Já agora, achas que o trabalho por competências e não por conteúdos, facilitam a integração do aluno ou não?

L – Eu como no meu estágio tive de planificar, conteúdos e competências, sinto-me bem a trabalhar com competências e acho que são importantes, adquirir competências. Mas estando a trabalhar competências, estás a desenvolver conteúdos, essa é que... as pessoas às vezes pensam que é muito complicado. Existem conteúdos e dentro desses conteúdos estão certas competências para adquirir. Não sei se concordas?

E – Sim. Sim.

Agora, se calhar é mais complicado para pessoa... é que uma coisa liga a outra. É uma coisa super simples.

Pessoas que estão habituadas a planificar conteúdos toda a sua vida e chegam ao fim e aparecem competências. Essas pessoas ficam... aliás até para o meu estágio, foi complicado para quem coordenava e para quem supervisionava o estágio. Porque essas pessoas sempre viveram com conteúdos e depois de repente aparecem as competências. E o meu supervisor era uma pessoa muito exigente a esse nível. A esse nível a planificação é importante, ou seja... e a partir daí sempre foi competências. É um facto, sem os conteúdos não se podem adquirir competências (muitos risos).

E – Já agora, quais são, para ti, os elementos mais importantes na avaliação?

L – Na avaliação? Além da responsabilidade, não tenho... (pausa demorada) dependendo das áreas de intervenção e conteúdos... (pausa muito demorada) O trabalho... Eu não valorizo muito o trabalho final. Valorizo o processo. Acho que o processo é importante. Porque na maioria das escolas onde trabalhei, havia um... portanto, elemento, que... diziam que o importante é o trabalho final, para se mostrar. Mas eu não trabalho para mostrar, eu trabalho para os alunos aprenderem.

Acho que se formou um pouco este lobbie na E.V.T. que é o de «ter de se fazer para mostrar», tudo o que tem de ser feito é para mostra. Não é, não importa o processo... Eu no meu estágio tive situações em que eu e o meu par pedagógico, tivemos de nos impor perante essa situação. Porque o importante é o processo. E de certeza se o processo for bem assimilado pelos alunos, o resultado final é óptimo. É sempre, não há margem de erro.

Agora, escolas que começaram por... terem certo projectos, dando muita relevância ao final do projecto. Isso para mim, não... não me seduz. Não entro nesse jogo. Se um projecto para ser fiável em termos de aprendizagem, que é importante. Eu estar a fazer se não vale a pena estar a dar a E.V.T. São os miúdos que têm de trabalhar, são os miúdos que têm de desenvolver e são os miúdos que têm que executar. Eu acho que o processo, é importantíssimo. E eu dou maior ênfase em termos de avaliação ao processo. Para mim a avaliação vai incidir sobre o processo.

Agora em questões práticas de avaliação, depende dos conteúdos, se vamos estar a trabalhar Desenho Técnico, claro que temos aquelas regras de Desenho Técnico, para avaliar, aí... agora o processo para mim é importante.

Sobre questões de indisciplina

E – Falaste há pouco sobre problemas de relacionamento de alunos/alunos, e entre professores alunos, achas que há situações de mau relacionamento?

L – Aqui nesta escola? Sinceramente há. Há discriminação, há xenofobia, mas isso há em todo o lado.

E – Mas aqui, nesta escola?

L – Há. Aqui há.

E – Dos professores em relação aos alunos?

L – Claro. E professores com muitos anos de serviço. Não quero aqui referir nomes. Mas há. Aqui há.

E o problema de tudo isto é que os encarregados de educação sentem isto, e é o que afasta mais a comunidade envolvente da escola. E acho que também é um pouco esse sentimento, porque assim... eu compreendo o... Conselho Executivo. O Conselho Executivo tem que gerir certas e determinadas situações que são complicadas. Que eles não podem fazer nada. Deu-me a perceber este ano que um professor pode fazer quase o que quiser. O Conselho Executivo, não pode fazer nada. E o Conselho Executivo pode advertir mas, tem de partir do Encarregado de Educação essa situação.

Agora, esse indivíduo: “Porque és preto, não entras.” Desculpa lá. Isso para mim, não funciona e eu tenho uma Direção de Turma e este ano sucedeu essa situação com professores da turma. E é muito complicado.

E quando o aluno sente, isso é muito grave. É muito grave.

Agora, o Conselho Executivo, sabe desta situação. Sabe da situação toda, mas não podem fazer nada.

E – Mas estás a falar mais especificamente de uma pessoa ou duas, ou várias?

L – Não. Uma pessoa por racismo e outra pessoa se calhar, porque não tem condições nenhuma para dar aulas.

E – Fosse aqui ou noutra sítio, não é por causa de o aluno ser preto ou branco, mas porque não aguenta este ritmo de aulas?

L – Não, não. Quer dizer. Acho... (pausa) Eu não vou gabar por ter 30 anos de serviço, e dizer: “Olha, apetece-me fazer tudo o que eu quiser. Porque é que eu não posso ser assim?”

E – Mas o que estás a falar é em relação à tua turma, e em relação a outras turmas?

L – A mesma coisa. Há queixas iguais. Há queixas iguais. Agora, nós não podemos em determinada altura da nossa vida, ter uma atitude de prepotência, perante certas e determinadas situações que são graves e eles são os detentores da verdade e que “agora vou fazer uma limpeza étnica” e siga. Não pode ser.

E – Nas salas de aula, também tens reparado determinadas situações que apelem ao racismo, entre os alunos?

L – Não há qualquer tipo de problemas. Como Director de Turma, podia reparar mais facilmente e, situações desse tipo e não senti nada, nada, nada.

Sobre a Diversidade Cultural no ensino

E – Já agora, achas que na organização da escola, os professores e funcionários devem ser uniformizados ou diferenciados? Ou seja, devia ter mais professores das origens dos alunos ou funcionários?

L – Acho que seria importante ter professores de outras origens. A nível dos funcionários é importante integrar a comunidade na prestação de serviços na escola. O miúdo vê aquela funcionária do bairro e pode ajudar. Então porque é que o professor não pode ser do bairro. Qual é o problema?

Aí, então vamos reaproximar a comunidade envolvente da escola e aí a escola da comunidade envolvente. Acho que isso realmente, era óptimo e acho que até

a nível de contratações, as escolas optarem por contratações de pessoas que morem perto e...

Não era bom, uma pessoa do bairro com semelhantes vivências, estar aqui. Eu acho que era óptimo. Acho que era fantástico. Aliás eu penso que, este projecto escola mais, que vai terminar este ano, acho que é pena, porque é um projecto constituído por alguns elementos, pessoas novas, com ideias,, e vai terminar este ano. Outro projecto ali, que nós temos estado em contacto, com essa Assistente Social, também vai terminar este ano. Isto vai ficar complicado.

E – Por falta de verba do Estado?

L – Sim. O mais complicado é isso. Estas Instituições estão dependentes do quê? Não há, acabou. Quer dizer. Esta Instituição, aquela ali do bairro X, era uma Instituição que tem Psicólogo, tem Mediadores, tem uma equipa fantástica e... pá... em Dezembro acabou. Cada um vai à sua vida. Não há continuidade... aliás, eu depois até propôs um plano, para elaborar um plano com essa Assistente Social, por causa de um aluno da minha turma, no início do ano, e que o trabalho feito tem sido fantástico pois o aluno tem estado a melhorar. E eu pude elaborar um plano com essa Dr.^a para que, quem viesse no próximo ano e assumir esta Direcção de Turma, que pudesse ter todos os dados e todos os mecanismos que eu accionei, como Director de Turma, para o acompanhamento deste aluno. Agora, quando a Dr.^a diz que vai acabar, quando o Projecto Escola Mais, que era este projecto que vai terminar, estava directamente ligado com alguns alunos meus e alunos desta escola. Também estava directamente ligado com alunos do 319 que estavam a ser... acompanhados pelo Serviço de Orientação Psicologia. É complicado, porque isto de alguma forma para o ano está um pouco... Quem estiver à frente da Direcção de Turma, para accionar certos mecanismos vai ser complicado. Tudo tem um Timing, infelizmente nada é eterno, não é? E sabes que mais as boas ideias nunca são eternas, as más ideias às vezes permanecem muito mais tempo do que essas boas ideias.

E – Como última questão, O ministério fala muito em Educação Intercultural e atendendo à realidade actual e mais especificamente desta escola, acha que se justifica? Ou não passa de um folclore?

L – É o folclore de sempre. Embora esta sociedade, cada vez se esteja a tornar mais multicultural... O M.E. sente isso. Cada vez temos mais miúdos chineses nas escolas, mais miúdos Ucrrianos, miúdos africanos, cada vez mais... mas acho que cada vez mais é... são de formações completamente diferentes, só que eles chegam cá e têm um choque enorme.

Sabes que na minha Direcção de Turma a mãe da chinesa marcou uma entrevista comigo, para falar comigo, porque... para perguntar porque é que os conteúdos eram tão fáceis? Já a miúda sabia de cor e salteado e já não devia ser neste 2º ciclo. Agora, para haver essa... proposta tem de haver uma adaptação em termos de currículo, a nível dos conteúdos. Muita coisa.

E – E achas que...

L – Acho que, essencialmente tem que haver uma mudança muito estrutural.

E – Mas achas que o problema está nas escolas e na sua organização?

L – Pode haver um problema de... planificação e execução da planificação. Se o Ministério planificar, certas e determinadas mudanças no ensino e depois as escolas não executarem de acordo com essas mudanças. Porque as escolas também estão muito agarradas ao seu sistema, à sua orgânica e mudanças destas não é de um dia para o outro. Por isso é que eu acho que...

E – Mas esta escola tem alunos de Diversidade Culturais há muitos anos. E não tem essas dinâmicas de...?

L – Não. Não. Não tem. Não tem porque também é preciso saber planificar. E geralmente as pessoas também não conseguem planificar. Há docentes que não planificam há anos. Há docentes que não procuram conteúdos novos. Dão aquilo que sabem, não querem saber mais. Hoje em dia, a informação é tanta, não é? Se nós, a classe de docentes, dissermos “ não quero aprender mais.”. Então aí deixamos de evoluir. Os nossos alunos deixam de evoluir e parámos todos. Parámos todos porque não há... e o professor tem que dar iniciativa a essa procura, a essa procura constante do saber. Saber de acordo com,

também, as raízes culturais de cada aluno e o currículo ser, ir cada vez mais ao encontro desses alunos. Isso é importante.

E – Achas que beneficia a inclusão?

L - Beneficia. Sempre.

E – Ou um currículo assim, pode promover a exclusão?

L – Não. Vai promover, é a integração. Cada vez mais. O aluno chinês, já não fica tão distanciado, não é? Imagina, numa aula de História, bem eles não têm qualquer reconhecimento de identidade com a nossa História, não é? Porque é que também não vamos readequar, digamos assim, onde se misture portugueses com chineses.

Ao mesmo tempo, tudo isto, é um pouco de encontro à nossa disciplina, não é? Nós não podemos prever isso na planificação? Se nós podemos prever tudo isto numa planificação, porque é que o professor de História, também não pode prever e não pode planificar de acordo... não está a desrespeitar um programa.

Mas a ideia que nos transmitem, também, na nossa disciplina, é que “não posso fazer isso, porque o programa não dá.”. Uma coisa é não querer outra coisa é querer, não é? E não está a desrespeitar de alguma forma o Ministério da Educação porque se planificar e fundamentar bem fundamentado, não vai haver problema nenhum. Se vier uma inspeção, não há problema nenhum. Não é?

Agora, eu não posso fazer, porque eu já tenho feito estes papéis há trinta anos, aí é diferente. Na minha perspectiva. Isto é comodismo.

E – Então a Educação multicultural, numa escola como esta, não passa de uma grande fantochada?

L – (risos) Eu acho, eu acho. Eu acho que a Educação é bonita (risos). Eu tinha um professor que dizia que: “a educação... observar uma escola é estar num banco de jardim à frente da escola e observar a escola”. Essa é a nossa educação, porque, estamos sentados, não é? E a escola continua a ser bonita.

E

Apresentação

E – Quantos anos de serviço tem e há quanto tempo faz nesta escola?

L – Nesta escola, estou há 23 mas tenho 31 anos de serviço. Faço parte do mobiliário (risos).

E – Quais os cargos que ocupa na actualidade?

L – Sou coordenadora de Departamento e Directora de Turma. Tenho Estudo Acompanhado, tenho sala do aluno, no fundo acabamos por fazer um trabalho de substituição quando há falta de professores, ou então, estar ali com alunos que são postos fora da sala de aula e que podem estar ali a fazer actividades.

L – Mas coordenadora de Departamento ou Delegada de E.V.T.?

E – Não, sou coordenadora de Departamento, tenho E.V.T.; E.V.; e E.T., aqui não há Delegado de Grupo. Uma das coisas que eu disse e que proponho e que ficou em acta é que haja duas pessoas. Um representante, ou que vá às reuniões do Conselho Pedagógico e outro que trate de outros assuntos, portanto, não sei eles não têm horas mas vão arranjar-las onde quiserem, é assim, eu só aceito continuar se ninguém se disponibilizar em primeiro lugar e também se me derem outras condições, porque assim não quero. Porque o que acontecia é que quando eras coordenador de um Departamento, não tinhas direcção de turma, não tinhas outros cargos. Eu este ano tenho tudo. No outro dia dei por mim a perguntar – Olha não há aí umas escadas para lavar e pó para limpar? – É que só me falta isso. Eu tenho tudo. Formação Cívica, Estudo Acompanhado, Área de Projecto, Coordenadora de Departamento, Director de Turma, com uma turma difícil.

E – Depois aquilo que gosta de fazer, aulas de E.V.T. ...?

L – É o que faço menos. Ainda por cima nós o ano passado decidimos muito mal porque temos que dividir as horas nas expressões e aqui as pessoas acharam que a melhor forma era dividir por dois, 90 e 45. Aqui o 6º ano só tem 90. Só tem um bloco. Não pode, não pode, (com ar preocupada e aborrecida) este ano foi péssimo. Não pode ser. Não dá mesmo, não dá mesmo.

E – Qual é a sua formação académica?

L – Portanto, eu tenho um curso de artes, na Soares dos Reis, no Porto, porque eu sou do Norte, estudei, sou de Bragança, estudei parte em Bragança e depois fui para o Porto, portanto, isso não me deu direito a ter, não era uma licenciatura, portanto, quis ir trabalhar e interrompi ali e portanto só concluí uma licenciatura mais tarde. Como não havia uma licenciatura que desse muita resposta àquilo que é a nossa disciplina (E.V.T.) acabei por me inscrever na João de Deus, naquelas licenciaturas que a João de Deus tinha, e uma delas era, fui um bocado assim por arrasto, porque havia aqui umas nossas colegas que queriam fazer e eu, informei-me e lá fui. Fui fazer sobre Investigação em Educação porque achei que não estando directamente relacionada com a disciplina estava directamente relacionada com o meu trabalho. Fui fazer Investigação em Educação, foi giríssimo, devo dizer que adorei fazer, adorei. Foi óptimo. Deu-me imensa visão das coisas, deu-me imenso “speed” intelectual (risos), como eu digo, porque deu, porque acho que a pessoa a partir de determinada altura se não faz mais nada acaba por adormecer um bocadinho e estas coisas espevitam-nos os neurónios, faz-nos funcionar e trabalhar e como era ... muito vocacionado para investigação, criou-me uma certa Metodologia em relação à análise das coisas e eu acho que até nesse aspecto, valorizou-me imenso. Na forma como analiso as coisas, achei ... acho que passei a analisá-las de uma forma mais profunda. De facto deu-me esse traquejo, preparou-me para isso. Eu gostei imenso de fazer. Acho que me deu mais gozo do que se realmente tivesse feito algo mais vocacionado para a minha área. Porque se calhar era mais restrito e ...

E – Já agora, quantas turmas tem neste ano lectivo?

L – Neste momento tenho três turmas, duas de 6º e uma de 5º. Uma delas, do 6º, é a minha direcção de turma.

Sobre a escola

E – Agora sobre a escola, pedia-lhe para me fazer uma pequena caracterização da escola.

L – Eu, como disse, estou nesta escola há 23 anos, portanto, já passei nesta escola muitas fases. Umas melhores outras piores, mas... a pior de todas tem sido esta última fase ...(preocupada) porque a população escolar desta escola ... alterou-se imenso com a inserção dos bairros sociais aqui do concelho e isso fez com que, de facto, houvesse uma grande alteração em termos de população escolar. Os problemas aumentaram, ...aah, já se resolveram alguns, mas continuam, subsistem, porque a população é a mesma e portanto, acho que, por muitos investimentos que a escola faça, há um trabalho sempre por fazer, porque não temos a dimensão se ele está a ser acompanhado como era desejável, pela família e nestes bairros sociais, a gente sabe, em todos e nestes mais, as coisas funcionam de uma forma muito característica, muito própria, não é? Não podemos igualá-los à forma de funcionar de outros bairros ...aah, e estes miúdos eram miúdos que vieram da P., de bairros com um peso, uma carga social muito grande e que não há dúvida que nos causou aqui grandes abanões.

E – Isto aconteceu nos últimos anos?

L – Foi nos últimos anos. Aliás, esta escola é aqui, mas ela não era aqui. Era do lado de lá da rua, onde vê agora aquele pavilhão de Educação Física, era aí que eram os pavilhões e foi aí que eu comecei a trabalhar. Depois construiu-se esta escola e como aqui ainda não havia uma escola secundária, esta escola foi feita para o ciclo mas foi ocupada, abriu como secundária, porque foi uma forma de abrir o secundário aqui. Entretanto construiu-se a escola secundária e nós viemos dali para aqui para esta escola. Ora tínhamos ali, meia dúzia de turmas,

viemos para aqui, trinta e tal turmas. Portanto, a escola alterou-se em todos os aspectos, porque houve uma abertura maior, a população escolar aumentou bombásticamente e o facto das instalações permitirem ter muitos mais alunos, de uma forma muito desordenada, ordenado mais tarde mas...já as coisas estavam instaladas em termos ... aaah ... pronto, negativos e tem sido um trabalho muito doloroso para os professores de facto, para toda a gente, não é só para os professores. É para todas as pessoas que trabalham aqui na escola ... aaah ...pronto e depois, o que é que eu direi mais?...

E – Mas, as pessoas que vieram para os bairros sociais eram oriundas de outras culturas?

L – De outra cultura, exactamente, tendo em conta que nos aparece aqui, a maioria dos bairros sociais são africanos, cabo-verdianos e tudo isso, portanto, quando eu falei P. está a ver qual é a população, não é? E com tudo o que isso arrasta, não é? E depois com um trabalho que a gente tem a certeza, que a escola confirma muito isso, não é? Se a família funcionar bem nós temos através do aluno, o aluno é o retrato, é um bocado um retrato disso não é, e também, neste caso os bairros sociais também são o retrato da forma como o concelho abordou essa situação, porque deu-me a sensação que houve uma preocupação de encaixar essas pessoas, inseri-las, mas depois houve um trabalho social que não foi feito, ou que foi feito muito lentamente ou que não foi adequado às mudanças que se efectivaram.

E – As mudanças, provavelmente, foram mais rápidas...

L – Exactamente do que o processo (queria dizer o processo de transferência de pessoas para um local diferente)... O que é que aconteceu. Aconteceu de facto esta, esta escola a determinada altura teve aqui situações muito problemáticas. Não sei se se lembra, teve uma altura que uma colega foi à televisão, porque foi agredida, e outra que foi com uma pistola, assim coisas...

E – Por acaso foi uma das escolas que sempre ouvi dizer, que era muito problemática.

L – E portanto, agora a população escolar... de facto, neste momento temos o problema ao contrário, que é assim. Nós que éramos uma escola cheia de

alunos estamos a perder turmas cada vez mais rapidamente e daí os horários zero acontecerem, para além de outras mudanças e neste momento temos seis turmas de 6º ano.

E - Mas a população decresceu?

L – Decresceu exactamente.

E – Não teve a ver com a abertura daquela escola em T.?

L – Também mas não só. Porque depois é assim, repare numa coisa. Começa em termos de conceito de opinião pública, esta escola começa a ter uma má imagem. A preocupação dos pais que estão mais atentos mais lúcidos e mais não sei quê é desviar os filhos daqui. Têm outras escolas, outras ofertas aqui perto, então houve um êxodo, nesse sentido. A maior parte dessa população não é aquela que criava os problemas, era aquela que não os criava e ajudava a equilibrar isto. Portanto, pior ainda pois a população que ficou, o peso maior era a população mais complicada com mais problemas.

E – E as três turmas que dá aulas, encaixam neste perfil, ou alguma delas se desvia, sei lá, se são turmas de alunos oriundos destes bairros sociais ou que não incluam alunos destes bairros?

L – Não. Há sempre uma preocupação de quem faz as turmas em misturar. Aliás, houve uma altura que até havia, para o grupo que estivesse a fazer os horários, havia critérios e um dos critérios era não ultrapassar x alunos de cor. Para fazer uma distribuição equitativa da população. E portanto isso tem sido cada vez mais... Mais, sei lá, tido em conta, e acontece que essa distribuição é cada vez mais bem feita, de forma a que as coisas fiquem mais equilibradas. Em relação às turmas que eu tenho presentemente, não vou dizer que a maioria, são oriundos, vá lá, dos PALOPS. Não são. Mas metade dessas três turmas são de facto alunos dos bairros sociais e normalmente PALOPS, não é?

E – Com esta diversidade que descreveu, sente que exista alguma cultura dominante ou que... tente dominar?

L – Eu não sei se isso é propositado. Não sei se há aqui alguém que quer dominar, mas que... a sensação que eu tenho é que a cultura africana domina, domina! E eu vou-lhe dar um exemplo, nós temos aqui um Clube da Rádio, as

músicas que passam são africanas. Se vier cá passar um dia não ouve um bailarico saloio nem ouve a nossa cultura tradicional portuguesa, nem sequer música portuguesa doutra, doutra...como é que eu hei-de dizer...

E – Mais contemporânea?

L – Exactamente. Não, não ouve. Ouve música africana. Na maior parte dos casos ouve aquela música mais, que tem mais a ver com essas etnias.

E – E em termos de discriminação, há alguma etnia pelo seu estatuto minoritário ou por outro que seja discriminada?

L – Não sinto isso. Até sinto que... de facto a outra parte... como é que eu hei-de dizer?...

E – Como quiser.

L – A raça branca. Às vezes acho que no fundo eles conseguem sobrepor-se à nossa cultura e acho então, se alguém está em inferioridade somos nós, vá lá nesse sentido.

E – Qual sentido?

L – No sentido de perder até em termos culturais as nossas raízes, ou até de impor também, impor no bom sentido. Portanto mostrar que também as temos, não existem só aquelas culturas, também existe a nossa. Pronto.

Mas eu acho que há um papel que a escola pode fazer e que se calhar não está a ser feito.

E – Gosta de leccionar, apesar das características neste estabelecimento de ensino?

L – Já gostei mais, mas continuo a gostar, mas também quando eu não gostar tenho bom remédio (muitos risos). Concorro para outro lado (continua a rir).

E – Mas já pensou em mudar?

L – Não, não penso. E vou-lhe dizer porque é que não penso. Primeiro porque criei aqui alguns laços e, portanto, 23 anos aqui, não são 23 dias nem 23 meses e depois moro mesmo aqui ao pé e vou a pé para casa e também tem pesado um bocado na minha decisão.

E – E em relação à comunidade? Tem participado nas actividades da escola?

L – Não há aqui uma dinâmica nesse sentido, porque... dado que a escola ficou muito incaracterística com este processo todo e esta transformação toda. Houve sempre muita dificuldade em que os pais se organizassem, portanto a Associação de Pais tenta todos os anos fazer alguma coisa e quando nós achamos que vamos ter uma comissão de pais e que vamos finalmente, ela desmorona-se. Portanto eu, eu...que estou nesta escola estes anos todos, praticamente tive sempre cargos que me permitiram estar no Conselho Pedagógico. Portanto no Conselho Pedagógico fui sempre conhecendo o representante dos pais e da associação de pais, supostamente, passados uns meses começava a coisa a desmoronar-se e já não havia Associação de Pais. Portanto neste momento não há um trabalho feito nesse sentido e acho que faz falta. Cada vez mais.

E – Mas esse trabalho também pode partir da escola?

L – Mas não tem partido, porque as experiências não têm sido muito boas e portanto a escola também não quer estar a tomar a iniciativa ou dar o primeiro passo numa coisa que pode até nem vir a resultar. Portanto achamos que quem tem de dar o primeiro passo, são os pais. Não é?

E eles estão sensíveis para isso. Todos os anos, no início do ano, o Director de Turma, elege um representante dos pais, chama a atenção para a mobilização entre eles, pelos menos todos nós (professores) fazemos esse trabalho e depois, eu acho, que o problema é que eles não se conseguem mobilizar.

E – Provavelmente uma questão de organização?

L – Exactamente. Eu acho que são mais eles, porque a escola, em princípio e em função do que eu vejo, a escola proporciona tudo. Quer dizer... pressiona, informa, chama a atenção para a necessidade, portanto eu acho que a escola faz o que tem de fazer. Agora a mim parece-me que os pais não têm assim uma consciência associativa, que lhes permita trabalharem e sentirem a necessidade de se organizarem.

E – E acha que a gestão da escola é compatível com as suas necessidades? De que forma responde ou corresponde a esta diversidade?

L – Pois é assim existem algumas lacunas, pois às vezes até podem existir boas intenções e falharem ou serem mal interpretadas e portanto, pois isso não dar os resultados que se pretendem. Portanto, o facto de estar aqui há muito tempo, já passei por muitas fases, já passei por fases em que vi Conselhos Executivos muito empenhados e já passei por fases em que vi Conselhos Executivos menos empenhados e... neste momento nem sei muito bem como é que eu hei-de caracterizar o que é que se passa porque a conjuntura actual é tão complicada que eu não sei definir muito bem e,,, eu ontem dei comigo numa atitude de desespero a dizer assim: “neste momento queria um Conselho Executivo que me ignorasse e que não me conhecesse de lado nenhum”. Porque às vezes o facto de me conhecerem há muito tempo tem vantagens e tem inconvenientes, e neste momento para mim está a ter mais inconvenientes., Portanto, eu acho que o que acabei de dizer diz tudo.

E – Mas acha que são sensíveis à diversidade?

L – Isso são, e tudo o que se faz é para dar resposta a isso. Pode não ser, nem sempre a melhor mas tudo o que se faz é para dar resposta a essa diversidade. Então é uma coisa que está sempre paralela.

Sobre a disciplina de Educação Visual e Tecnológica

E - Passando à nossa disciplina (E.V.T.), começaria pelo trabalho em parceria e saber se para si existem vantagens ou desvantagens neste trabalho em parceria (par pedagógico)?

L – Eu acho que, o trabalharmos... eu sempre trabalhei a pares, quer fosse trabalhos manuais, quer fosse E.V.T., trabalhei a pares. Eu tenho a impressão de que não consigo... aliás eu sei que consigo porque quando um colega falta , tenho de assegurar a aula. Portanto, o inconveniente que eu vejo nisto é assim: “Tem de haver sintonia entre o par pedagógico e quando não há é que pode haver problemas, mas eu costumo dizer que trabalho com o meu par pedagógico, não durmo com ele.” Portanto não tenho que me dar bem nem mal com ele, tenho de trabalhar e bem e mal a pessoa tem de se adaptar, tem de fazer um esforço. É assim e eu acho que o facto de trabalhar há tantos anos

com outras pessoas acho que consigo lidar, desenvolvi o ter respeito pela opinião das outras pessoas. Acho que é uma coisa que me tem ajudado até como pessoa a crescer. Acho que sou, às vezes atenta demais à opinião da outra pessoa que está ao meu lado. E eu acho que tem sido, o facto destes anos todos ter trabalhado com outra pessoa e ter que ter em conta a opinião da outra pessoa para desenvolver o meu trabalho e isso até em termos pessoais tem determinado as minhas atitudes em todas as situações.

E – Em termos de sala de aula provavelmente tem vantagens?

L – Em termos de sala de aula tem vantagens para os alunos o mais possível, porque a nossa disciplina em que há aqui um cruzamento entre a teoria e a prática, e em que não há aqueles testes tradicionais como há nas outras... pode haver mas não há, porque aquilo que confirma, se o aluno... é o trabalho e o acompanhamento desse trabalho portanto, eu não levo testes para casa porque eu corrijo-os nas aulas e... se for só uma se calhar os alunos serão mais prejudicados. Porque turmas com 24 alunos, num trabalho prático, eu não faço esclarecimento teórico e fico por ali. Eu num trabalho prático tenho que ir lá e às vezes tenho que dar um empurrãozinho. E às vezes para lhe provar que aquilo não é assim tenho que perder, entre aspas, tempo com aquele aluno e ignorar o resto. Nós sabemos com os problemas que esta juventude tem e que todos tivemos quando passamos por lá. Nós estamos de costas e não sabemos o que se está a passar ali e por vezes são situações graves que se geram ali e que fogem ao nosso controle. Com dois (professores) já é mais fácil, não é? Portanto os alunos só têm vantagens se forem dois professores numa aula com esta componente prática, com a dinâmica que as nossas aulas exigem, não é? Se o próprio programa aponta para uma metodologia de projecto, eu tenho que acompanhar esse projecto do princípio ao fim e desde a concepção até à última fase, não é? Portanto eu para acompanhar, tenho de dispor de tempo. E o dispor de tempo implica que não posso ter ou tantos alunos ou tenho que ter outra pessoa que também faça o meu trabalho.

E – Costuma planificar de forma diferente para diferentes alunos/turmas ou planifica igual para todas as turmas?

L – É assim, à partida a primeira coisa que fazemos quando planificamos é: “Planificar a Unidade (de Trabalho), o que é que vamos fazer?” O como vamos fazer, quando pensamos como vamos fazer é que temos de pensar: “Se calhar este trabalho é demasiado ambicioso para aquele aluno...”. Porque é assim, o que aconteceu este ano, por muito que nós tivéssemos já interiorizado e na prática tivéssemos já a desenvolver Metodologia de Projecto, a verdade é que noventa minutos (por semana) como nós temos este ano é um bocado difícil, não é? Ou então andamos um ano inteiro com o mesmo projecto, depois os alunos também já ficam tão distantes do trabalho que não dá. Então as propostas partiram muito de nós, até porque este ano acho que os alunos ainda não têm aquela maturidade suficiente, acho que ainda não perceberam muito bem o que é um projecto e às vezes é um bocado complicado e então fomos nós a dar as propostas, a fazer as propostas de trabalho e quando fazemos as propostas de trabalho temos sempre em conta que volta é que nós podemos dar para que aquele aluno com aquele problema e com outro e com aquelas dificuldades possa fazer um trabalho diferente de acordo com as suas necessidades.

E – Mas geralmente planifica atendendo a questões disciplinares, cognitivas?

L – Cognitivas também. Disciplinares também, não é? Temos de ter isso em conta. Mas mais cognitivas.

E – E culturais?

L – E culturais também, mas... e culturais também. Por exemplo, nós agora fizemos a semana... nós costumamos fazer no mês de Maio a semana das Artes e já fizemos aí trabalhos muito bonitos e muito ambiciosos e coisas muito giras, mas cada vez mais... chegamos à conclusão que nós próprios não nos disponibilizamos tanto, não nos mobilizamos da mesma maneira e então fechamos muito todas as experiências da Semana das Artes à sala de aula. Dantes fazíamos Workshops e abríamos mais... agora não, este ano acabamos. Também temos só noventa minutos acabamos por fechar um bocadinho à sala de aula. E então acabamos por abordar os artistas portugueses, pintura, escultura. Fizemos uma visita ao Museu da Gulbenkian para tentar aproximá-los

da obra de arte e do trabalho que iriam fazer e depois aí dá-se liberdade ao aluno. Quer dizer, dentro de todos os artistas portugueses que vão ser trabalhados, ele vai escolher. Portanto aí já está a entrar todos esses aspectos, desde os culturais para entrar por aí nós não interferimos, o aluno escolhe o artista que quer desenvolver e a obra que quer trabalhar.

E – Mas por exemplo, na comunidade lusófona, e se estamos a falar de turmas com características peculiares (Grande diversidade cultural) se introduzir algum artista Africano, como o Malangatana, se acha que terão mais identificação com ele do que com os artistas portugueses?

L – Não me parece. Por acaso não sinto isso. Até acho que eles em termos culturais não mostram, ou pelo menos não se sente que tenham essa vontade de explorar assim tanto a cultura deles. É engraçado. Eu acho que eles são receptivos aquilo que se lhe apresenta, não fazem questão de: “Não. Eu não quero isso, antes quero um que tenha a ver com a minha cultura, não...” . Agora, eu também nunca fiz o teste de lhe apresentar talvez, outras obras.

E – Será que as coisas estão um bocado padronizadas, em termos de valores e gostos, etc?

L – Eu sinto isso, porque de facto eles no fundo são... Eles são Cabo-verdianos mas nasceram na Alfredo da Costa (maternidade) e muitos pais já nasceram cá. Portanto, aquele lado... as raízes existem sempre mas os laços, o conhecimento da cultura é muito superficial e não lhes permite, vá lá... imporem essa, essa, essa necessidade de irem mais longe e de saber mais em relação a isso. Não estou a lembrar-me assim de algum aluno que me tivesse confrontado com essa situação e tivesse demonstrado vontade de explorar. Não, não me lembro. Normalmente, são receptivos a isso.

Curiosamente o ano passado a turma que trabalhei a arte, a maioria era de miúdos negros, mas escolheram principalmente Miró e Picasso.

E – E sabe porquê?

L – Olhe, não lhe sei dizer. Portanto não me parece que tenha alguma coisa a ver... (aqui com as origens culturais)

Olhe, eu vou-lhe dizer, quando eles tinham os livros de arte para explorarem e para investigarem, a única coisa que os preocupavam era procurar nus (risos), não lhe interessavam de quem, se era preto ou branco. Desde que fosse nu (Muitos risos). Acho que eles com esta idade são muito mais (continua a rir), as suas dúvidas são mais físicas.

E – Mas mesmo assim, acha que é importante, ou que poderá ser importante valorizar as origens culturais dos alunos?

L – Acho que sim. O mais possível.

E – Mas acha que devem ser todos tratados de forma igual e deixar de lado essas questões?

L – É assim. Isto é como o slogan «todos diferentes, todos iguais». É assim eles devem ser tratados de forma igual, mas... dado que cada um é único, nós devemos ter sempre em conta as diferenças que existem em cada um, porque todos têm diferenças. Nós somos todos iguais num ponto de vista, pronto, mas noutro não somos nada iguais. Têm que ser tratados todos iguais enquanto aluno. Eu costumo dizer: “Os alunos para mim não têm cor, têm todos a mesma cor”, são todos iguais, são alunos. Agora como pessoa cada uma é uma pessoa e é diferente e eu tenho de ter isso em conta.

E – Mas, de qualquer das formas, acha que é importante valorizar as origens deles, até mesmo planificar nesse sentido?

L – Eu só acho importante se sentir que isso é importante para eles e que... os imaginar que estamos a trabalhar em Área de Projecto e se os interesses dos alunos forem nesse sentido, deve-se planificar assim. Agora, com o conhecimento que tenho da turma, das necessidades que a turma tem, se da parte deles não sentir que... vontade de ir por aquele caminho, não vou, vou pelo que me parece que será o melhor, para eles chegarem... vá lá, às competências que se pretendem.

E – Já agora por falarmos em competências, acha que as competências podem beneficiar a integração dos alunos em relação aos conteúdos?

L – Ainda não consegui fazer esse paralelismo, até porque nós funcionávamos, eu acho que ainda não consegui desligar as duas coisas. Elas estão tão ligadas, os conteúdos e competências, são duas coisas que eu não consigo desligar. As competências, são as capacidades que o aluno adquiriu através dos conteúdos. Agora isto é que... pronto. Eu vou dizer com toda a honestidade, nem que fique gravado, avaliar... é muito difícil. Pergunto-lhe como faz? Como se sabe se um determinado aluno atingiu determinado conteúdo?

E – Eu tenho uma questão sobre avaliação, sobre quais os elementos mais importantes para si na avaliação e preferia que não fosse eu a responder?

L – Eu avalio muito por intuição, baseada em vários elementos como motivação, empenho... Para mim a avaliação depende muito de... se for um bom aluno, se for um aluno que logo à partida, é um aluno atento, que tem capacidades nem precisa de se esforçar muito, eu tenho de o enquadrar de outra maneira. Portanto ele já nem precisa de se esforçar muito para lá chegar. Agora e isso tem de ser individual, essa avaliação tem de ser individual, portanto as coisas ficam muito reduzidas porque só temos aquela escala de um ao cinco que nos... que é horrível, pronto... temos que meter muitos alunos no três e que são tão diferentes no desempenho. Mas há aqueles alunos que para chegar ao três têm tantas dificuldades mas trabalharam tanto, que quase que apetece dar cinco. Porque o esforço que eles fizeram é o máximo, é o máximo e isso só se dar o cinco mas... contudo nós sabemos que o cinco é a escala máxima, portanto não se pode dar (alunos com as características enunciadas anteriormente), mas às vezes apetece.

Pronto e o que lhes digo é, exactamente isso. Porque quando fazemos a auto-avaliação, porque para eles avaliar é quatro, cinco, três, e eu quero... O nosso primeiro trabalho tem de ser fazê-los perceber que não é o «quero» ou «quanto me dá?» é o, o... O que eles têm tem de traduzir o esforço, o empenho, o trabalho, a capacidade, não é? Porque há coisas que são genéticas, que nasceram com mais aptidões para umas coisas do que para outras, não é? Como para a Matemática e para o Português. E portanto isso já é uma coisa que... agora, para mim, o empenhamento o esforço que os alunos fazem para

ultrapassar as dificuldades, as atitudes, a inter-ajuda, o saber que está numa turma não está sozinho, também tem que olhar para o lado e ajudar o colega. E ajudar o colega não significa que prejudique o trabalho dele. Portanto, são um bocado, essas coisas todas que eu peso. Cada vez mais porque acho que há um défice de atitudes de companheirismo e nota-se um bocado isso. Ainda hoje tive uma situação na aula, em que dois alunos e estávamos os dois na aula, a minha colega foi à arrecadação, eu estava a distribuir folhas porque eles estão a trabalhar José de Guimarães, então estava a distribuir folhas de papel vegetal. Dois alunos embrulharam-se à tarefa de tal maneira e um deles andava com uma tesoura na mão batendo em tudo o que era coisa e eu a determinada altura tive que me meter e tive que fazer tanta força, porque eles estavam possessos. Estas situações... Ah! E a determinada altura, o que é que eu achei? É que estava tudo petrificado, ficou tudo no lugar e ninguém fazia nada. Eles estavam a assistir a um espectáculo de boxe e eu disse: “Desculpem lá meninos? Há aqui dois colegas que se estão a agredir, vocês estão a assistir a um espectáculo? Porque é que não se levantam e não ajudam?” É que eu já não estava a conseguir controlar a situação, porque já me via no meio das mesas entalada sem conseguir lá chegar, a ver a tesoura que estava quase a chegar à outra ponta e eu tive que apelar... Para eles se mexerem também, porque numa situação daquelas eles não podem estar sentados, têm de actuar e portanto a minha preocupação nesta idade é que eles percebam e que interiorizem muito esses aspectos comportamentais de atitudes de inter-ajuda, de olhar um bocado para o lado. É preciso actuar nestas situações. A malta ia-se desviando, desde que não fosse com eles. Pronto é isso. Isto para dizer que dou muita importância a essas atitudes. Detesto alunos que trabalham para o cinco, trabalham para a nota. Tento sempre fazer um trabalho de os fazer perceber que não têm de trabalhar para ter uma nota, a nota vai surgir depois como prémio e... é o menos importante. Quer dizer, é o menos importante em determinadas situações. Para aqueles alunos que não se interessam, que não se esforçam, pronto, isso também pode ser uma coisa importante mas... não tem que ser, o objectivo não tem que ser a nota máxima... Os pais valorizam só

a nota e depois... torna-se mais importante do que as atitudes que têm... E por vezes isso até é premiado com, play station, telemóveis, uma série de coisas. Portanto esses apelos interferem depois nessa visão das coisas mas combato muito isso e para mim tem mais valor um aluno com menos capacidades mas que se esforça e se empenha e ajuda e que está na aula para trabalhar do que aquele que até tem qualidades inatas e que não pensa em desenvolvê-los, que não demonstra interesse nenhum nas aulas.

E – Já agora e voltando um pouco atrás, quando disse que Área de Projecto poderia eventualmente planificar-se nesse sentido e E.V.T.? Será que não permite esse tipo de planificação?

L – Permite. Claro que permite. Mas é assim, até agora as experiências que eu tenho tido... aaaah... posso às vezes... isso permite mas mais quando eu já conheço a turma, não é? Às vezes estamos quase a chegar ao final do ano e já estamos a conhecer bem os alunos é que me posso permitir ter um conhecimento maior e portanto direccionar as planificações nesse sentido e às vezes as turmas quando se nos apresentam como... aaah... a nossa maior preocupação ultimamente com a população escolar que temos, vai mais no sentido do comportamento e andamos praticamente o 1º Período a ensinar regras. De estar, de sala de aula e conteúdos tocam-se aqui pela rama, muito o 1º Período. Portanto, no 2º Período é que já podemos, se calhar ir por aí e perceber o que é que eles querem. Porque às vezes há turmas que os problemas de comportamento são tão grandes, que chegamos do princípio ao final do ano e não sabemos nunca quais são os interesses deles. Não conseguimos ter a percepção dos interesses deles e isso aí é mais difícil, não é? Portanto, agora quando...

E – Mas utiliza algum tipo de recursos especiais para esse tipo de turmas?

L – Sim, nós por exemplo aqui optamos, na escola, com E.V.T., há imensos anos, como havia muitos problemas com falta de material, os alunos não traziam o material que era necessário, depois tinham falta e depois não tinham... não trabalhavam. Então como medida para resolver esse problema, optamos pelo seguinte: Não temos manual e o dinheiro que eles gastam no

manual, na altura da inscrição, entregam na secretaria e os alunos não têm que se preocupar com o material. A única coisa que trazem para a escola é um lápis e uma borracha, que também não trazem e que acabamos rapidamente por perceber que também não trazem. Temos esse material na sala de aula, borrachas e lápis... Portanto, eu sou apologista do manual e ainda este ano, puxei um bocadinho a brasa à minha sardinha e tentei por todos os meios que arranjassem um manual... Não houve consenso (no seio do grupo disciplinar), continuamos sem manual, só o colega de Educação Tecnológica é que conseguiu virar essa tendência e vamos adoptar... e vamos lá ver se conseguimos em E.V.T. e continuamos com este sistema. Portanto, para lhe dizer que temos sempre a preocupação de elaborar fichas que dêem resposta aos conteúdos que estamos a abordar. Ir ao centro de recursos, agora quando foi esta situação das Jornadas de Arte, programamos um dia para ir ao centro de recursos, não é? Levavam uma fichazinha para registar o autor e a obra que iam trabalhar, portanto tinham vários registos para fazer... pronto, são estes suportes. Usamos a própria Internet, também o centro de recursos está munido com estes suportes e portanto é sempre muito dentro daquilo que... mas é assim, vou-lhe dizer uma coisa, talvez pelas características das turmas que temos, de cada vez mais, cada vez mais centramos as coisas dentro da sala de aula, porque por exemplo, como há o tal défice de comportamento não vamos ao Centro de Recursos. Quer dizer, se dois, por vezes são poucos na sala de aula no Centro de Recursos, às vezes, precisávamos de meia dúzia, não é? Portanto essas coisas também dificultam. Acabamos por centrar muito em relação às fichas de apoio, livros que as editoras, que nos vão mandando sempre livros, organizamos um banco de material na sala onde trabalhamos. Temos, nessa arrecadação um armário com imensos livros que eles podem consultar, para além do banco de materiais que eles depois vão utilizar nos seus projectos. Mas temos sempre fichas, aliás temos imensos dossiers com fichas, quando achamos que aquela ficha está desactualizada renovámos, portanto há aí uma preocupação... mas é muito... não planeamos todos ao mesmo tempo: "Olha vamos todos fazer isto." Não, dizemos em linhas gerais o

que vamos fazer durante o ano e por Período. Portanto, fazemos o tal Plano de Actividades e depois cada um em par pedagógico é que vai em função da turmas que tem das necessidades daquela turma, planear e preparar todo o material de apoio à aula.

E – Acha que os alunos têm perdido ou ganho capacidades criativas nestes últimos anos em relação à uns anos atrás?

L – É assim, é um caso difícil de ver, pois a criatividade já é uma coisa muito complicada de falar, não é? E de avaliar muito mais. Porque nós não temos... eu tenho muita dificuldade de avaliar a criatividade. O que é que é criativo? O que é ser criativo? Eu nunca sei até que ponto aquele aluno está a ser criativo. Eu não posso esquecer o que está por detrás daquele aluno, não é? O que ele tem para trás, o que ele tem na sua, na sua... no seu «computador portátil» como eu digo, nas suas memórias. O que é que lá tem? Portanto é sempre muito difícil.

Agora, considerando que, numa turma há um que se destaca, pela forma como abordou a coisa, a forma como a tratou, posso dizer que aquele aluno foi mais criativo do que os outros. Agora... a criatividade não é uma coisa isolada, tem muitas coisas por onde pegar e puxar e... portanto tenho sempre muita dificuldade. Aliás vou-lhe dizer, avaliar para mim é o mais difícil desta profissão, porque nunca sei até que ponto estou a avaliar bem. Nunca tenho a sensação... Aliás tenho sempre a sensação angustiante que não estou a ser justa, que há qualquer coisa que me passou ao lado e que eu não vi e que devia ter visto.

E – Os alunos de outras proveniências culturais, têm formas diferentes de se expressarem em questões de criatividade, nos trabalhos de E.V.T.?

L – Claro que têm. Claro que têm. Porque a criatividade no fundo traduz isso tudo. Por isso é que eu digo, se eu culturalmente... se aquela cultura é uma cultura que eu não sei nada, que eu ignoro. Como é que eu posso, valorizá-la ou avaliá-la em termos de criatividade. Não é?

E – Tem algum exemplo, que possa demonstrar... de algum alunos que tenha feito algo, que vá de encontro ao que está a dizer. Que manifestamente mostrem as suas origens culturais?

L – Não. Eu não acho. Acho que a única demonstração, o nosso combate é muito do estereótipo. Eles vêm com aquelas figuras estereotipadas do futebol... e do que anda à volta dessas coisas todas... daquilo que passa na televisão, e a nossa preocupação é... fazer-lhes ver que, quem criou aquilo foi aquela pessoa e que ele está ali para criar. Também tem uma cabeça como aquela pessoa e pode fazer o mesmo ou melhor. Já agora que faça diferente, pronto. Porque aquilo já aquele fez. (pausa) Aquilo é uma cópia. Nós combatemos é a cópia. Que eles sejam de facto criativos, que sejam originais. Criatividade no sentido de originalidade.

Por exemplo agora, nós a abordarmos José de Guimarães, mostramos as coisas de José de Guimarães, eles viram para trás e para frente, estudaram, leram, falamos de... da pessoa, que era um autodidacta, que não tinha formação, que tudo o que desenvolveu foi... que a sua inspiração, a sua fonte de inspiração foi Miró, e tal... aquelas coisas todas. E todos eles viram e acharam graça e tal... viram as características... e agora, prontos... os arquivos de memória de cada um, já está lá tudo dentro, não é? Agora: “cada um vai ficar sozinho consigo próprio e vai fazer o que o José de Guimarães fez. Inspirou-se no Miró, não é? Os meninos vão-se inspirar no José de Guimarães e vão fazer, à semelhança do José de Guimarães, um desenho, de uma coisa que vos ficou na memória.” E portanto, foi por aí... Foi assim que nós tentamos apelar à criatividade deles. Não era por lá aquilo: “Olha, está aqui o José de Guimarães. Queres fazer? Então faz.” Não foi descolar-se do José de Guimarães e tentar ver o que é que ficou na memória deles e o que viram. “Portanto as características é... é... é a desordem das coisas, não é? E portanto vocês vão tentar dentro daquilo que viram, ordenar, fazer um desenho, pronto?” E foi assim que saíram coisas giríssimas. E olhei para lá e consegui identificar aquilo como José de Guimarães. Se quiser posso mostrar. E depois cada um, como o José de Guimarães fez, deu nome à obra. Pronto, analisamos uma obra dele que era «O Camões» e primeiro mostramos e tentamos ver o que é que aquilo parecia. “Parece isto, parece aquilo...” Ninguém disse o Camões, não é? “Então, qual era a figura histórica que até tinha uma pala?”

E eles “Era o Camões.”.

“E então esta coisinha aqui não será uma pala?”

“Ah! Pois é.”

“ Então o que é que o Camões usava aqui, aquelas golas e tal. Então estas ondas aqui, nesta zona ao pé de... Do que parece uma carreta, o que é que será?”

“ Ah! Pois é.”

Pronto, é levá-los à descoberta das coisas, pronto. E saíram coisas interessantes. É assim. É assim (risos).

Sobre questões disciplinares

E – Sobre a disciplina já falamos e queria perguntar se existem problemas de relacionamento entre professores/alunos, alunos/alunos?

L – Existem sempre. Existem sempre, porque eu costumo dizer, que as pessoas não gostam de todas, de todas, de toda a gente da mesma maneira. Há químicas que nos ultrapassam e... dentro da sala de aula, deveríamos ser isentos e... mas às vezes, também não conseguimos, não é? Somos humanos e às vezes há...

E – (interrompe) Aqui nesta escola, existem casos, nessa falta de isenção que tenha alguma coisa a ver com etnias, ou origens culturais?

L – Não. Não sinto isso. Houve uma altura. Houve uma altura nesta escola, quando de facto aquele boom maior, de gente de etnias diferentes... (pensa) que nós às tantas, quer dizer... já ouvia aquelas pessoas: “Eh pá! Eu que nem sou racista, já estou racista.” Portanto, ouviam-se estas frases, não é? Mas nunca achei que as pessoas actuassem em função disso.

E – Mas inconscientemente...

L – (interrompe) *Só se inconscientemente. Só se inconscientemente. Mas por exemplo, o que eu noto muito é os alunos de diferentes etnias, em que, quando*

há uma atitude em que eles se sentem injustiçados, o primeiro argumento é que o professor é racista.

E – Mesmo hoje?

L – Ainda hoje. E eu tive recentemente essa situação na aula. Que é racista. Racista. Pronto, é logo... numa primeira análise, aquela primeira coisa que vem ao de cima, é que ele é preto e eu sou branca. Aí isso é. Depois tem que haver ali, uma atitude que o faça perceber que não. E eu até costumo utilizar aquilo que lhe disse há bocado. Os meus alunos não têm cor. Para mim são alunos, são pessoas. Agora, também é natural, que como pessoas até me identifico mais com uns do que com outros. E posso, não há dúvida, como pessoa, achar que a personalidade daquele aluno, se identifica com a minha e até, se calhar, como pessoa, gostar até mais do feitio dele. Agora, a partir do momento, que está ali na sala de aula e que é meu aluno, essas coisas não têm que pesar. Nem pesam. Ou procuro que não pesem. Mas não sei até que ponto posso dizer isto com toda a propriedade, não é? Mas procuro que não seja assim. Mas a tendência é mais da parte dos alunos, de sentirem... quando se sentem injustiçados, acham que a atitude foi tomada em função da cor. Aí isso é explícito. Eles dizem-no e confrontam-nos com isso. Muitas vezes. Mesmo actualmente.

Sobre a Diversidade Cultural no ensino

E – Acha que os professores, ou toda a organização da escola, como funcionários, etc, devem ser uniformizados. Acha que deviam existir mais pessoas a trabalhar na escola representativos das comunidades culturais que compõem a escola?

L – Há uma assimetria muito grande nos professores. E funcionários aqui são poucos que pertencem a outras origens. Penso que dois.

Mas, como eu disse, na composição das turmas, temos em conta esse aspecto, em termos de professores já não é controlado por nós, é pelo Ministério. Os

funcionários, nem sei bem como são recrutados. Mas penso que se abrem concursos e depois depende de quem concorre.

Apesar dessa situação não ser assim tão controlada por nós eu nem sei se será assim tão importante.

Vamos imaginar que agora eu ia para Angola. Chegava lá, eu sou uma em mil, e então é a mesma coisa. Acho que esse factor não...

E – Acha que os alunos não se iriam identificar mais com o espaço escolar?

L – Mas isso acontece em qualquer situação. Isso acontece em qualquer situação, e sei lá... se pender mais para a sua cultura, acho que até, é capaz de ser normal, um professor tem que estar mais atento a isso, não é? Portanto se tem à frente, vinte e tal alunos, não pode... tem de deixar a sua tendência, e tem que olhar para os alunos e às necessidades e àquilo que eles querem, mas pronto, não tem que ser assim uma grande preocupação. Hoje, acho que... já convivemos bem com isso. Há uns anos atrás, era uma coisa nova no nosso país, não é? Mas cada vez mais, cada vez a diversidade é maior, temos mais Ucrrianos. Eu tenho Ucrrianos, tenho Ciganos, tenho... eu tenho na sala de aula Ucrrianos. No 5º A, tenho Ucrrianos e dois Ciganos, que me fazem a cabeça num oito, mas pronto. Saem pela janela, entram não sei por onde, pronto enfim. Não querem estudar.

Eu até considero os Ciganos, nesse aspecto, em termos culturais, piores que os... os... das outras etnias. Considero piores porque eles têm uma postura social diferente. Estes são uma questão de... como é que eu hei-de dizer? De cor de pele, eles também são um bocadinho, mas não é tanto por aí, é mais social, é mais... falta-me o termo. De normas muito...

É que estes no fundo podem ter a sua cultura, as suas raízes, mas até se esforçam, podem demorar mais tempo a aderir e tal, mas até fazem. O Cigano não. Têm umas regras muito próprias e...

E – Para finalizar, o Ministério de Educação fala muito em Educação Intercultural, atendendo à realidade actual e mais propriamente esta escola, acha que se justifica? Ou não passa de um «Folclore»?

L – Nesse sentido temos os Projectos Curriculares de Turmas e aí, compete ao Conselho de Turma, identificar essas situações e canalizar...

E – (Interrompe) Mas acha que se justifica nesta escola?

L – Se calhar justificava. Mas é assim, na minha experiência e naquilo que eu acho, a maior parte dos Planos Curriculares de Turma, a tónica é nas atitudes e no comportamento. É muito, é muito, é muito por aí. E claro, se esmiuçarmos isso tudo, se calhar está por trás essa parte cultural, não é? Está de certeza. Está de certeza.

E – Será que só essa questão do comportamento, ou como o P.C.T. é feito nesse sentido, será que vai de encontro o interesse dos alunos e beneficia a integração dos alunos?

L – Sim. Porque é assim. Se de facto, se diagnosticou um problema de comportamento. Se todos os professores estão a trabalhar nesse sentido. Eu por exemplo, na minha Direcção de Turma, havia de facto um défice de regras. Chegamos à conclusão que aquilo que devíamos trabalhar era sobre regras dentro da sala de aula. Definimos quais aquelas que estavam em défice, pontualidade, assiduidade, intervenção em situação de aula e foi nessas que incidimos. Pronto. Ao resolver isto, já está se calhar a ter em conta tudo o resto. Se calhar já tem um resultado de tudo isso. Não é?

F

Apresentação

E – Quantos anos de serviço, tens nesta escola?

L – É o meu primeiro ano de serviço, logo, o primeiro nesta escola.

E – Quais os cargos que ocupas?

L – A princípio nenhum, mas a meio do Ano Lectivo, a falta de um Director de Turma, foi proposto vários nomes e eu fiquei a ser secretário de um Director de Turma.

E – Qual a tua formação Académica?

L – Licenciatura em Design.

E – Quantas turmas leccionas e quais os anos?

L – Tenho 8 turmas, duas de 6º ano e as restantes de 7º, 8º e 9º ano. Também sou o coordenador do Clube de Fotografia e vou dar umas horas à Primária.

Sobre a escola

E – Como caracterizas a escola, espaço envolvente, população escolar, entre outras coisas que consideres importante?

L – A escola em si... vamos ver. Estar a falar sem ter referências de outra, é complicado. Porque aquilo que eu posso achar de mal, com referências de outras, não seriam tão más ou então eram piores do que eu estava a pensar.

E – Mas esquece isso e diz o que pensas.

L – Há coisas que se podiam mudar, não só pela parte estética, mas pela segurança dos alunos. Por exemplo, a janela de cima. Estava uma vez a dar aulas e havia uma turma que não estava com aulas, tinham uma bola na parte que dá para toda a vidraça e alguém lembrou-se de mandar uma bola e partiram dois vidros. Sorte é que nenhum alunos sentava-se mesmo no, em direito onde estava o vidro, se não o vidro caia-lhe em cima. Depois queria ver como é que era. Deviam por outro sistema que seja muito mais...

Outra coisa que eu vejo, pronto, se é uma sala de Educação Visual e Tecnológica, não faz sentido ter mesas individuais, ou mesas para dois.

E – Mas em termos de população escolar?

L – Há de tudo um pouco. Há alunos mais interessados do que outros, dependendo das disciplinas. Uns têm mais habilitações ou mais jeito, por assim dizer, do que outros, é só tentar que eles percebam, o meu critério mais... ou a linha condutora de todo o trabalho. Que eles percebam o que é que se faz, como é que se faz e porque é que se faz. A partir daí, eles tanto podem aplicar os conceitos que eu tentei transmitir, na disciplina em questão, seja, Educação Visual e Tecnológica, Educação Visual, Música, quer dizer, eles conseguem...em quase tudo. Se eles tentarem as coisas, o porquê, que fazem isto desta forma? Porque é que não se faz doutra? Porque é que se usa um material e não se usa outro? Porque é que isto tem esta forma e podia ter outra? Ao eles perceberem o tal porquê, então eles conseguem fazer tudo e mais alguma coisa.

E – Em termos de características económico/sociais, ou outras?

L – É assim. Há de tudo. Deve ser igual a outras escolas. Há miúdos com carências afectivas, que depois tentam camuflar aquilo ou não. Há miúdos com problemas comportamentais, são mais agressivos ou menos agressivos que também pode reflectir algum tipo de situações em casa. Mas por norma na

disciplina são muito mais soltos, brincam mais um bocado do que numa disciplina, por exemplo: História ou Matemática. Têm de estar ali sentados com muita atenção do que uma disciplina mais prática ou onde a componente prática é muito mais... (pausa) donde é maior. Eles sentem-se um bocadinho mais, libertos, então não conseguem ter determinadas atitudes que teriam noutro lado. Como um Português ou um Inglês, que têm de estar ali.

Bem se vê na Educação Física. Normalmente um miúdo que tenha mau aproveitamento em disciplinas teóricas, por norma e... constata-se que na parte, nas disciplinas práticas, conseguem ter... mesmo na Área de Projecto, conseguem ter melhores notas. Porque são disciplinas onde eles fazem coisas diferentes do que o normal.

E – Em termos de Diversidade de origens, achas..?

L – Isso não me deu muita confusão, porque...

E – Mas como caracterizas a escola nesse sentido?

L – Eu tem tudo e mais alguma coisa. Há pessoas que são de Cabo Verde, são do Brasil, chineses, moldávicos, pronto não me mete confusão. Eu nasci na Venezuela e lá a maior parte das pessoas são filhos de emigrantes, Italianos, Portugueses, Jugoslavos e depois toda a América Latina, é assim, aquilo é mesmo uma mistura de raças e culturas e então isso não me fez muita confusão.

E – E as turmas que tens, encaixam nesse perfil, de Diversidade?

L – Sim. Há umas mais que outras.

E – Achas que aqui na escola existe alguma cultura dominante? Alguma que predomine em relação a outras?

L – A cultura dominante entre eles, independentemente da raça, da cor, é a cultura “Morangos com Açúcar”. Eles pensam que aquilo é assim. Só que para ter determinadas coisas, eles têm que abdicar doutras e eles não querem abdicar de nada. E aí, acontecem alguns conflitos com alguns deles e até mesmo entre eles.

E – E que tipo de conflitos?

L – Mais naquela altura dos namoros e depois uma que quer roubar a namorada a outra e coisas assim.

E – À Telenovela (Risos).

L – Exactamente.

E – Achas que há alguma etnia que sofre de discriminação?

L – Eles próprios fazem por isso. Porque dois, três casos que eu tenho nas turmas, passam a vida a dizer que: “por eu ser preto, ou por eu ser assim.”. Não tem nada a ver com isso. Uma pessoa que tenha um comportamento que tenha de ser repreendido, independentemente de cor ou não, seja o que for. Se não tem o comportamento adequado para estar numa sala. Sabem quais são as regras, não as cumprem... Não tem nada com cor, mas tem que se tomar uma atitude.

E – E entre eles, achas que...?

L – Entre eles também, também. Entre eles, gostam de... Eu costumo dizer que eles fazem-me lembrar aqueles filmes americanos dos gangs e não sei quê. Têm que manter uma reputação. Se não tem uma postura assim mais agressiva... Mas também é importante, porque estes alunos têm uma vida complicada em casa. Porque se nós tivéssemos acesso àquilo que eles fazem em casa, seguramente perceberíamos o comportamento que eles têm. Porque muitas vezes chegam a casa e têm que tomar conta dos irmãos, mudar a fralda, não sei que mais. Os pais chegam a altas horas e eles aqui descarregam um bocado a sua frustração.

E – Apesar das características desta escola e é o primeiro ano que dás aulas, gostas de leccionar nesta escola?

L – É assim, eu quando me candidatei, fui um bocado... por causa de uma palestra na Universidade. Um dos oradores falou que Portugal, não tem uma cultura de Design.

E então nada melhor que começar por baixo.

E – Estar a pensar em ficar para o ano?

L – Os concursos não dependem de mim. Mas se pudesse ficar, acho que sim.

E – Achas que a comunidade envolvente é participativa em relação à escola?

L – É assim, como eu não estou a morar aqui perto, não sei bem. Mas também a escola não está rodeada...

E – Mas costumam participar ou organizar actividades na escola?

L – Eu não tenho reparado nada disso.

E – Achas que a gestão da escola é compatível com as necessidades da escola? Tem em conta a diversidade que mencionaste?

L – É assim, não (pausa)... Eu não tenho tido problemas.

E – Em que aspecto?

L – Normalmente o que tenho proposto fazer e aquilo que tenho necessitado. Tem acontecido. Podiam ter tipo, outra dinâmica, possível mente sim. Mas tudo depende dos objectivos, não é?

Tem de se fazer um plano a médio prazo e a longo prazo. Depois tudo segue uma linha de pensamento. Quais são os objectivos a atingir no primeiro ano. Não sei quantos anos costumam ser um mandato.

E – Três anos.

L – Se eles disserem, “No primeiro ano vamos fazer isto. No segundo vamos fazer aquilo e no terceiro outra coisa.”. Não sei o que é que eles pensam fazer, ou se já têm três anos ou não. Mas depende daquilo que idealizam para a escola.

Eu acho que se estão ali, é porque foram escolhidos para o fazer e devem ter as suas capacidades. Não é?

E – mas achas que eles têm tido em consideração resta diversidade no Plano Educativo?

L – Bom. Eles deviam, se calhar, estar mais atentos em determinadas situações. Aconteceu um caso de um miúdo que veio de outra escola, já tinha repetido, mas para ter um comportamento perante um colega, que não foi o melhor e devia acabar por ser expulso.

O colega em questão foi agredido. Dentro de uma aula o aluno utilizou o telemóvel, o professor avisou, o aluno continuou e o colega tirou o telemóvel para depois entregar à Directora de Turma. O miúdo faltou um dia e o Director de Turma ainda não tinha estado com ele, perguntou pelo telemóvel ao

professor e ele disse que tinha dado à Directora de Turma. O miúdo ficou possesso e atirou-lhe com a mochila à cara. Ficou com golpes, uns cortes. Veio a saber que o mesmo miúdo, já tinha uma queixa na polícia da outra escola por ter apedrejado uma professora.

Ou a escola informava os professores de todo o seu processo ou então, devia tentar encaminhar o processo, para uma escola onde aquele miúdo pudesse ter um acompanhamento adequado.

E – Começando na disciplina de E.V.T., Gostaria de perguntar quais são para ti, as vantagens e desvantagens de trabalhar com par pedagógico?

L – É assim, trabalhar em parceria é bom, quando as coisas sejam organizadas. Não é, o caso de preparar uma aula pela minha iniciativa e depois, quando chega a altura, aparece o outro professor e diz: “Vamos fazer isto.”. Eu gosto de trabalhar assim e não tenho nada contra, mas para o funcionamento da própria aula ter alguma lógica, nada melhor como, seja, nos intervalos, ou marcar uma hora da fora da escola e nós conseguimos falar com pessoas, “Olha vamos tomar um café.” Ou “Vamos aqui.”, “Olha! Depois das aulas ficamos aqui, um quarto de hora, vinte minutos e vamos ver o que se vai fazer para a próxima aula.” É muito mais prático, mais rápido. Eu posso dizer: “Tudo bem. Tu preparas essa parte que eu preparo esta.” Na altura de dar a aula eu dou a minha parte e ele pode dar a dele.

E – Mas achas que há vantagens o trabalho em parceria?

L – Não sei, depende. O trabalho em grupo é sempre mais vantajoso. Mas há grupos e grupos. A única desvantagem é não encontrar uma pessoa que tenha o mesmo ritmo, ou a mesma linha de pensamento. Também tem a ver com métodos. Não é todos a fazer tudo que se chega a alguma parte. Um trabalho de grupo, implica sempre divisão de tarefas. Cada um tem uma responsabilidade e é responsável por aquilo que faz.

E – Quando planificas, costumavas planificar diferente para alunos/turmas ou planificas igual para todas as turmas?

L – É assim, cada turma tem um objectivo e umas... umas competências a ser atingidas. Cada turma, ou cada ano é diferente. Não se vai fazer a mesma coisa

para um quinto ano ou sexto ano, do que para o sétimo, oitavo ou nono. Quer dizer, cada ano terá uma forma de se planificar. Se existe um ano, onde várias turmas têm de fazer aquelas coisas, eles fazem todos.

Se tiver os quintos anos e decidir que têm de fazer composições com cores frias, cores quentes e conseguir identificar formas geométricas e mais. Os objectivos sendo aqueles, poderão obter resultados diferentes, mas seguindo a mesma linha. Foi o que eu fiz, o critério de início de trabalho foi igual para todas as turmas, mas os resultados foram...

E – Quando planificas de forma diversificada, tens em conta razões disciplinares, cognitivas, culturais, ou outras?

L – Eu tento que sejam o mais, objectivas possível. É lógico que depois há coisas que temos que ver, aquela turma poderá responder mais optimamente ou não e, vamos ver, tentar que cada um, independentemente da turma em que está inserido, o trabalho dele surgiu um bocado, de uma coisa que ele gostava. Eu tenho uma aluna chinesa que pouco ou nada fala português e conseguiu transmitir através de outras linguagens, como da parte do desenho, e que... primeiro identifica-se com ela, depois ela própria trabalhou o material, mas sempre de encontro aos parâmetros de actividades.

E – Mas achas importante valorizar-se as origens culturais ou devem-se deixar de lado estas questões?

L – Não. Tudo é importante. Tudo é importante. Porquê? Porque se não fosse isso provavelmente alguém não se aperceberia de que por exemplo, o símbolo de um determinado signo chinês, tem aquela forma ou tem aquele desenho e até acham piada como é que aquilo se pode fazer assim. Depois andavam a ver como eram os signos uns dos outros e porque é que era assim e tinham outra forma. E também cria um bocado a tal polivalência de trabalhos, a tal diversidade.

E – Ou seja, aproveitaste o facto de ter uma aluna chinesa para falar dos signos chineses?

L – É assim. Calhou, porque neste caso ela escolheu Cabra, como ela é do signo Cabra, tentamos ver como era o signo, como se desenhava, como se escrevia em chinês.

E – E os outros alunos?

L – Acharam piada, porque, enquanto que nós com cinco letras escrevemos cabra, acho que são seis ou sete caracteres em desenhos, “Tudo isso para escrever cabra.”

Apesar de que o símbolo é só um caractere.

E – E, geralmente são os alunos que sugerem as actividades, ou são previamente definidas por...?

L – É assim. As actividades, estão mais ou menos orientadas. Há aquela fase do... Natal, do Carnaval, da Páscoa, depois podem propor algumas actividades. Mas tudo depende primeiro dos materiais que se tem. Segundo, da complexidade daquilo que pretendem fazer, com limitações de materiais e de tempo, não se pode fazer uma coisa muito arrojada.

E – Achas que em E.V.T. não dá para fazer esses projectos mais arrojados?

L – O que eu acho em E.V.T., é que se pode fazer mais a nível gráfico. Tudo o que tem a ver com concepção visual. Tem a ver com a imagem. Enquanto Educação Tecnológica tem a ver com objectos, do outro lado pode-se criar o paralelo. Enquanto que um pensa nos objectos, outro pode pensar na comunicação deles. Criar o imaginário. Tentar com que não se limite só a uma determinada forma, mas sim a um conjunto.

E – Em termos de recursos, permite-te trabalhar com a diversificação que desejavas?

L – Sim. Não me sentido limitado em nada. Eu precisei de material para fazer uns objectos e reutilizei muitas coisas de sobras de anos anteriores. Quando foi necessário comprar de novo, comprou.

E – Não te posso perguntar se achas que os alunos têm perdido o sentido criativo em relação a alguns anos atrás, visto que é o primeiro ano que dás aulas, mas...?

L – É assim. Não tenho acompanhado tudo, mas que eles são, um bocadinho mais comodistas. Porque acham que é uma disciplina prática: “Àh, tá-se bem!”. Acho que têm sempre uma maneira de falar, aquela conotação, só mesmo as pessoas que gostam disto, empenhados e não sei quê. Os que têm jeito, como eles muitas vezes dizem, é que aproveitam um bocado as aulas. Todos podem aproveitar, ninguém nasce aprendido.

O mérito disto está naqueles que querem saber.

E – Mas achas que na generalidade os alunos são interessados?

L – Depende. Tive uma turma que não se identificavam nada com a actividade.

E – Mas quando se identificam com a actividade...?

L – Não tem a ver. Porque a turma em questão até era muita boa nas áreas de Ciências e Línguas, mas aqui não se interessavam. Nem todos têm aptidões e inclinações para a arte.

E – Os alunos, manifestam na forma como se exprimem, algo relacionado com as suas origens culturais?

L – Alguns sim. Outros gostam, ou fogem um bocadinho daquilo que gostariam de mostrar.

E – Mas identificas em alguns casos alunos que se exprimem consoante as suas origens culturais?

L – Sim, um bocado. Porque por exemplo, houve situações em que eles só pensavam em jogos de computador. Em computadores, informática, coisas futuristas e coisas assim. Quem está mais ligado a esse tipo de apetrechos, tem um bocado mais inclinação, ou é porque fizeram objectos parecidos. Ou porque estiveram um desenvolvimento a caminhar, neste aspecto, ou...

E – A chinesa que há pouco falavas, achas que nas suas manifestações artísticas, transponha algo que trazia da china, ou...?

L – É assim. Ela na parte de artes, não é muito boa. A Matemática é aluna de quatros e cincos, para aí. Esta é mesmo de cabeça, também não é assim muito de Educação Física.

E – Na tua opinião, achas que as competências facilitam a integração do aluno, mais...?

L – É assim, tirar uma coisa para pôr só outra. Acho que o segredo está em tentar equilibrar as duas coisas. Porque uma coisa, eu posso ter conhecimentos, ter muito mais conhecimentos, ter uma curiosidade maior na parte de ler e pesquisar, ter uma certa formação. E se calhar, na hora de concretizar, não serei tão bom. Outros, se calhar, possivelmente, com duas ou três frases que lhe digam, conseguem idealizar as coisas, conseguem transpor, para as formas das coisas.

Por isso fiz um trabalho com uma turma que tinha como objectivo, no final do ano lectivo fazer uma exposição. E fizemos uma exposição. Os alunos que tinham quatro e cinco, nem sequer se manifestaram dentro das pessoas mais dotadas.

E – O que é para ti mais importante na avaliação?

L – Tudo é importante. Quer dizer. O meu critério de avaliação, é de avaliação contínua e têm todas as possibilidades de terem boas notas. Porque, desde a organização do caderno, até os rabiscos que possam fazer no caderno. Uma frase, seja o que for, um desenho, um rabisco qualquer, tudo isso tem uma leitura. Desde o caderno, até a forma de estar nas aulas, a forma de se comportar, trabalhar em grupo. Tudo conta. Também o processo. Se eles conseguirem perceber o processo. Saber como as coisas são. Porque é que funcionam assim.

A conclusão de um trabalho, se está mais ou menos bem conseguido, isso depende da pessoa.

Sobre questões disciplinares

E – Ok! Passando a outra parte, existem problemas de relacionamento entre professores/alunos ou alunos /alunos?

L – É assim. Acho, não tenho a certeza, foi uma coisa que eu ouvi, mas possivelmente quando um professor... Pronto, nem todos podemos gostar uns dos outros, mas acho que se gostarmos ou não dos nossos colegas de

trabalho, temos de tentar fazer tudo por tudo para nos darmos bem, não é? Acho que o mais importante é aquilo que nos levou, ou que nos leva a vir cá sempre, não é? São os alunos. Deve ser isso, ou então (risos), estou a ser muito utópico. Partindo desse princípio, independentemente das relações que se possam ter fora da escola com A, B, ou outra pessoa... Não se pode deteriorar as nossas funções como professores, como educadores, em relação a esse tipo de atitudes. Acho que há aí uma professora qualquer, que não tem uma boa relação com uma Directora de Turma e simplesmente e literalmente, no dia que tem de dar aulas àqueles miúdos, não está. Acho ou período ou período e meio, ela tem faltado. Ou está em formação, ou tem consultas. Mas tem tido uma coisa que por norma às quintas-feiras não dá aulas, Há sempre qualquer coisa. E os miúdos deixam de ter aulas.

Um miúdo desses, vai gostar dessa disciplina no dia de amanhã? Nunca. Não é?

Depois dizem que o insucesso escolar não passa pelos professores. Em muitos casos passa. Mas também passa por quem está em casa. Porque nós estamos aqui e temos um horário com os alunos, mas o maior horário fica em casa. E quando em casa não há alguém, não há uma autoridade, pai ou mãe responsável, que tenha essa função. E que tenha uma preocupação para um aluno. Aqui por muito que se queira fazer, não dá.

E – Mas achas que problemas entre professores/alunos?

L – Entre professores e alunos, não. É assim, poderá haver um outro, que goste mais ou menos de um professor, por qualquer motivo, mas nada de muito mais grave. Quanto a isso acho que não.

E – Já viste algumas situações que apelem ao racismo aqui na escola?

L – Não. Há situações de brincadeira. Às vezes... Que eu me tivesse apercebido, não. Tirando aquele caso do aluno, que por ser preto é discriminado. E passa a vida: “Pois é, por eu ser preto e não sei quantos.”

E – E conflitos na sala de aula?

L – Uma coisita ou outra, mas nada que não se ultrapasse.

Sobre a Diversidade Cultural no ensino

E – Achas que a organização da escola, o perfil dos professores devem ser uniformizados, são todos brancos, ou achas que seria importante ser diferenciados numa escola como esta?

L – Não. Acho que não.

E – Imagina que a escola tinha possibilidades de contratar um professor cabo-verdiano ou ucraniano, devido ao número de alunos dessas comunidades...

L - Isso não seria uma forma de racismo? Estávamos a pôr lá alguém específico só para eles?

E – Eu é que estou a perguntar (risos)?

L – Não será uma forma de contribuir, ainda para mais para pô-los num gueto, num nicho, “À, todos vocês são, vamos pôr professores cabo-verdianos e já está.”

Acho que não.

E – Poderia ser importante?

L – Contratar professores do género, quando se tem alunos que não têm, por exemplo, no caso, ou cabo-verdianos, ou da Europa de Leste, ou brasileiros, aí sim. Acho que é um bocado injusto o sistema que existe. Por exemplo, miúdos que só têm as competências (pausa), e eu vejo, para estar por exemplo, num sexto ou no sétimo ano. Devido às equivalências serem feitas de determinada forma, eles são passados, um ano ou dois à frente Depois isso é mais difícil. Cria conflitos, cria revolta nos alunos. Ou o caso de problemas da língua. O caso da aluna chinesa, que percebe português, fala algumas coisas, mas é muito limitada. Dificulta a intervenção na turma. Dificulta que o professor consiga alguma coisa. Só através de trabalhos práticos.

E – Para concluir, o Ministério da Educação fala de Educação Intercultural, atendendo à realidade actual e mais especificamente desta escola, achas que se justifica? Ou isto não passa de um folclore?

L – Se querem ou não, muitos alunos não são interessados nisso. Não é?

E – Mas achas que a escola deveria tentar promover mais actividades...?

L – É assim. Isso poderia estar inserida, no âmbito de uma disciplina como Área de Projecto. Por exemplo. Não é? Ou então criar, alguma... Não sei.

E – Mas o que eu quero saber, na tua opinião, se achas que se justifica nesta escola. Que possa incluir nos currículos algo relacionado com a diversidade. Ou achas que a escola deve seguir o padrão de outras escolas que não tenham estas características de diversidade?

L – Que haja um intercâmbio cultural de forma a enriquecer cada um, Ok. Agora que tenha de haver um currículo específico por esta escola ter mais alunos que sejam de Cabo Verde, acho que não. Não posso ir contra aquilo que disse sobre os professores. Também é a mesma coisa de ter um professor ou um grupo de professores, já que esta escola tem muito mais cabo-verdianos professores...

E – Achas que pode promover a exclusão?

L – Manter um currículo específico lá porque eles sejam cabo-verdianos, moldavos, espanhóis, suíços, seja lá o que for. Não tem nexos nenhuns.

Para isso era melhor criar colégios, cabo-verdianos, como há o colégio alemão, inglês.

E – Como última questão, achas que a disciplina de E.V.T. e o programa é suficientemente flexível para responder...?

L – Sim. Porque eu posso optar por artistas portugueses e fazer um ano inteiro só com artistas portugueses. Como posso começar com os portugueses, passar por espanhóis, franceses, italianos, ingleses, da Europa de Leste e nada me impede de apanhar um leque de pessoas...

E – Mas também pergunto. Será que os currículos serão assim tão estáticos e impermeáveis, que não permita incluir, por auto recriação da escola ou do próprio professor. Incluir parâmetros que falem de questões culturais?

L – Talvez permitam, mas não sei se será assim tão importante. Porque se não está-se a fazer escolas diferentes umas das outras. Não é?

G

Apresentação

E – Vou começar pelos anos de serviço e há quanto tempo o faz nesta escola?

L – Eu faço dez anos de serviço este ano. Aqui na escola é o segundo ano. Sou efectiva aqui.

E – Quais são os cargos que ocupa?

L – Sou delegada de E.V.T., sou Directora de Turma. Tenho a coordenação de um projecto COMENIUS.

E – O projecto Comenius tem a ver com a escola?

L – Tem. Nós temos dois.

E – Quantas turmas lecciona?

L – Duas turmas de 6^ºs anos.

E – E tem Áreas de Projecto?

L – Sim. Tenho Área de Projecto dessas turmas e nós na escola temos as TIC e tenho Clube de Informática, também.

Sobre a escola

E – Sobre a escola e apesar de ter acesso a esta próxima questão, no projecto educativo, gostaria que me fizesse uma pequena caracterização da escola.

L – Em termos de população escolar, não sei exactamente os valores, mas maioritariamente os miúdos são cabo-verdianos. Depois há alguns, angolanos, senegaleses, mas são pouquinhos. Depois temos aí cinco por cento de ciganos, mas o projecto educativo, dá-lhe valores exactos.

E – Também não é necessário dar-me os valores exactos...

L – Sim. Maioritariamente os alunos são cabo-verdianos.

Depois em relação ao espaço físico, esta escola é muito pequenina, os miúdos não têm espaço nenhum para actividades ao ar livre. Não sei se reparou. Temos um pavilhão mas que não é... é só para as aulas de Educação Física, e não temos um campo de futebol, não temos... os miúdos concentram-se todos muito aqui.

E – Aqui neste pátio central?

L – Jogam à bola em espaços que não são próprios. (pausa) Isso é uma das coisas que a escola, pois tem espaços que podiam ser aproveitados mas a Câmara, isso tem sido uma batalha.

E – Em termos de contexto sócio-económico?

L – São famílias muito complicadas. Os encarregados de Educação... não há muita parceria com os encarregados de educação. Temos uma... deveríamos ter, e houve anos que tivemos uma associação de pais. Não há ninguém a representar os pais, portanto está a ver, a situação. (pausa) Os pais não vêm à escola, trabalham de sol a sol, os miúdos vivem muito mal, as condições sócio-económicas são péssimas. Temos vários miúdos acompanhados pela Comissão de Protecção de Menores, por várias razões.

Uns por furto, outros por abuso dos pais, outros maltratados...

E – E as turmas que lecciona, encaixam neste perfil?

L – Claro. Para lhe dizer as minhas turmas de 6º ano, têm dos 11 aos 16 anos, tudo enfiado na mesma sala. Que é muito complicado. Ter miúdos enormes com miúdos pequeninos.

E – E tem esta diversidade, aliás de origens portuguesa não serão muitos?

L – Na minha turma são dois. É uma turma de 15 com dois portugueses. Na outra turma são para aí uns três. De resto Cabo-verdianos e dois ciganos. Portanto está a ver.

E – E existe aqui alguma cultura dominante?

L – O domínio na parte dos alunos é a cabo-verdiana, não é?

E – E eles demonstram esse domínio?

L – Completamente. Eles falam o crioulo nas salas. A escola tem um política... há uns anos atrás achava que devia haver abertura para a língua deles. Depois mudaram... e agora acham que... é proibido falar cabo-verdiano, mas os miúdos continuam como forma de protesto quase. E então falam muitas vezes cabo-verdiano.

O Projecto Educativo, o título é... o que temos de trabalhar, “somos nós e os outros”. As regras de sala de aula. Tem sido uma batalha o saber estar, porque não estão quietos, não sabem estar, não sabem falar. É muito complicado, os primeiros anos, os quintos anos é muito complicado.

E – E em termos de discriminação há algum tipo de discriminação entre os alunos, que tenha a ver com etnias, neste caso?

L – Os ciganos não gostam de trabalhar com ciganos. Na mesma sala. Os anos que cá estou, há dois anos, portanto, convém estar um cigano por turma, se são homens (risos). Se for rapariga podem estar mais. Aliás os pais até preferem assim. Depois, normalmente os ciganos não gostam de trabalhar com os cabo-verdianos.

E – Mas são tantos cabo-verdianos que têm de trabalhar com eles?

L – Mas, não gostam.

E – Mas são discriminados? Os cabo-verdianos discriminam os ciganos, ou vice-versa?

L – Não. Os ciganos é que se colocam um bocadinho à parte, penso eu. Os cabo-verdianos não fazem algum tipo de discriminação.

E – E nas turmas que lecciona, por acaso consegue identificar situações de discriminação, ou auto discriminação?

L – Não, não há muito. Entre eles não há. Há mais a nível, não da cultura, mas a nível da faixa etária. Noto muito mais, os miúdos, os mais velhos em relação aos mais novos do que propriamente entre as culturas.

E – Apesar destas características, gosta de leccionar neste estabelecimento de ensino?

L – (pausa) Portanto, eu concorri para sair. Dadas as características desta escola (risos) e isto é daquilo que eu espero que não seja divulgado?...

E – Não. Não.

L – (continua) O Projecto Educativo está muito bonito. Mas... faz-se pouca coisa. Eu não acredito... acredito que o projecto educativo está como está, portanto preferi sair, achava que isto teria que levar outra volta.

E – Já falou um pouco da comunidade e pelos vistos não é muito participativa em relação à escola?

L – Não. Mas também... não sei. Acho que a culpa é de parte a parte. Obviamente que os pais aqui trabalham muito, de sol a sol, penso que nós como Directores de Turma, fazemos o que podemos, são bem recebidos, temos atenção até à linguagem. É muito complicado. Eu tenho pais que chegam aqui e não sabem falar português, portanto tenho de falar muito devagar e fazer um esforço para os tentar perceber. E, penso que a escola desenvolve poucas actividades para chamar os pais. Penso que poderá haver outra abertura.

E – Neste caso acha que a gestão da escola é compatível com as necessidades da mesma?

L – É assim, não me parece. Eu não faço parte da gestão e sei que gerir uma escola não é fácil. (pausa) Esta escola, o problema é o corpo docente, não propriamente a gestão. Penso que eles fazem aquilo que melhor sabem.

E – E têm em conta esta diversidade cultural?

L – Têm, penso que têm. Mas depois quando se apela aos professores para, para haver mais participação a nível das actividades. Não têm participado, não querem fazer, portanto as coisas também não... (interrupção)

Sobre a disciplina de Educação Visual e Tecnológica

E – Sobre a disciplina queria começar com uma característica de E.V.T. que é trabalhar em parceria e quais são para si as vantagens e desvantagens deste sistema?

L – Não... não temos... acho que desvantagens não há, pelo contrário. A própria dinâmica da sala, trabalhamos muito por grupos, este ano de facto tentamos em

U em E.V.T., porque os miúdos como eram muito activos, não se sabiam sentar, portanto o grupo criava ali uma dinâmica, e havia alguns casos de agressão verbal. Então tentamos em U, mas mesmo em U queremos que eles trabalhem dois a dois três a três, portanto, mas há trabalhos em E.V.T. que são mais individuais, mas de uma maneira geral eu trabalho em grupo.

E – Mas, em termos de vantagens da parceria, par pedagógico?

L – Aah! Parceria de par pedagógico? Não estava a perceber. Acho que só temos tudo a ganhar, aliás, normalmente até costumam por, a maior parte das pessoas já têm o curso de E.V.T. não é, mas ainda há muitas pessoas que têm o curso do antigo visual e dos antigos trabalhos manuais e acho que não há pessoas com o conhecimento igual, portanto tentamos sempre... (pausa) tirar experiências do outro e as nossas, portanto, partilhar experiências.

E – E num contexto destes?

L – Num contexto destes de sala de aula, mais dois professores ou três seria o ideal (risos) (ironia). Aliás, eu fico a pensar que numa escola como esta porque eles estão a falar que vão cortar as parcerias. Como é que há-de ser? Porque eu vou começar a trabalhar Educação Visual e Educação Visual. A parte tecnológica não vai dar.

E – Com a minha experiência de dez ou onze anos de trabalho, nem me recordo bem, e de ano para ano as escolas... as suas condições tornam difícil fazer trabalhos em tecnológica. Não há reposição das ferramentas que se estragam.

L – Sim. É verdade, mas enquanto temos duas pessoas na sala de aula, agora com um vai ser muito difícil.

E – Costuma planificar de forma diferente para diferentes alunos/turmas ou planifica igual para todas as turmas?

L – Não. Os 6^ºs anos, planifico sempre diferente. Por vezes há unidades de trabalho coincidentes, portanto depende da turma e daquilo que querem fazer.

Por exemplo, a minha turma tem uns alunos de Ensino Especial, a turma em si tem um ritmo muito mais lento, logo à partida os trabalhos são sempre diferentes de uma turma para a outra. Depois dentro da turma, a turma dita

regular, não faço planificações à parte. Mas na minha turma tenho em consideração o miúdo que está ao abrigo do Decreto-lei 319 e aí fazemos uma adaptação.

E – E... Por exemplo. Quando planeia de forma diversificada em relação às turmas tem a ver com questões disciplinares, cognitivas ou por questões culturais?

L – Normalmente, tem a ver com questões cognitivas ou disciplinares. Faço determinados trabalhos com uma turma porque se comportam melhor e posso avançar para outros trabalhos mais arriscados, principalmente dentro da parte tecnológica e com outras não.

E – Mas acha que é importante valorizar as origens dos alunos mesmo em termos de planificação de trabalhos ou de outras formas, ou acha que essas questões devem ser deixadas de lado?

L – Não sei. Há trabalhos que vamos ao encontro do que é que eles querem fazer, não é?.....

E – Mas esses trabalhos têm alguma coisa a ver com as suas comunidades de origem?

L – Não, por acaso aqui não.

E – Mas...

L – Eu fico nervosa com o gravador.

E – Neste contexto cultural, representado nas características das turmas, não acha que seria importante, actualmente, tentar promover-se determinadas Unidades de Trabalho que tivessem a ver com as comunidades de origem?

L – Nós desenvolvemos mais a nível de Área de Projecto do que propriamente em E.V.T. Por exemplo,... Eu penso que era importante, mas... estes miúdos... já tentamos fazer coisas deste género mas, esta comunidade... primeiro não estão motivados para trabalharem nada. Em termos.... tentamos pouco, agora, se calhar estão desmotivados porque tentamos pouco.

Há algumas actividades, por exemplo, trabalhei um ano, fizemos trabalhos de pintura. Fizemos reproduções de quadros. Mas, eles próprios não querem que a escola... a sensação que me tem dado aqui é que eles não querem que a

escola vá ao encontro da comunidade. Parece que é uma forma de os... por à parte. Então acho que sentem que pode ser uma forma de os excluir. E então, pronto, às vezes essas questões não são tão eficazes assim.

E – Estava a perguntar porque sendo uma escola com tanta diversidade, podia ser que se fizessem e planificassem coisas nesse sentido e até há razões para não o fazer.

L – aquilo que eu tenho sentido é isto, trabalhamos mais em Área de Projecto, trabalhamos mais a abertura à comunidade e sei lá, muitos trabalhos sobre Cabo Verde e metade deles não sabem o que é Cabo verde ou onde é Cabo Verde, portanto... em E.V.T. não.

E – No fundo está a falar de alunos com muitas dificuldades em tudo, não é propriamente por serem Cabo-verdianos ou de outro sítio, mas dificuldades por estarem inseridos num contexto sócio-económico terrível, que os leva a ter dificuldades de conhecimento e linguagem, entre outros.

L – Sim, sim.

(Entretanto desenvolve-se conversa sobre a situação profissional de quem entrevista e sobre o valor da experiência de trabalho em escolas com estas características.)

E – Em termos de recursos, utiliza recursos diferentes só pelo facto de ter alunos de outras origens?

L – Não. Em E. V. T. Não. Como digo em Área de projecto, por vezes, mas em E.V.T. não.

E – Mas os recursos que tem ao seu dispor, permite-lhe trabalhar de forma diversificada, ou deixa de realizar determinadas actividades pela falta de recursos?

L – Há alguma falta sim. Obviamente que somos nós a procurar as coisas porque as escolas, hoje em dia, se não for assim nós não temos. Olhe vou-lhe dar um exemplo caricato que aconteceu: Normalmente não trabalhei em escolas com ciganos, e este ano, já arranjei umas coisas, e fiz um trabalho de Área de Projecto, que eles tinham de escrever o seu dia-a-dia, e fui buscar... umas enciclopédias para ver e mostrar aos alunos o que queria dizer ciganos.

Fiquei escandalizada (risos) porque uma enciclopédia que agora não me lembro o nome, era do género, “cultura que ao longo dos tempos com maus hábitos (?) e não sei quê...”. Bem, o puto ficou com uma cara! Só para explicar, quer dizer, há recursos que... não sei. Tenho de tirar uma fotocópia daquilo.

E – É uma cultura nómada e...

L – Mas aquela enciclopédia tinha mesmo o juízo de valor.

E – Mas por exemplo em E.V.T. já deixou de trabalhar numa Unidade qualquer por falta de recursos, ou consegue sempre dar a volta?

L – Não. Consigo dar a volta. Faz parte do nosso trabalho (risos).

E – Em termos de... dá aulas há dez anos, tem sentido que os alunos têm perdido algum sentido criativo ao longo dos anos?

L – Mmmmh... Quando comecei, a primeira experiência foi Azeitão. E em Azeitão encontrei alunos que viajavam mais do que eu, portanto. Quando era para passar para o papel tinham um mundo que não acabava. Mas na maioria dos miúdos, a parte criativa é uma batalha, porque... são muito pouco criativos, sabem pouco, as experiências que têm, é muita experiência de vida mas depois aquilo, na prática não... portanto, neste tipo de escolas a criatividade é uma batalha.

E – E até provavelmente devido, principalmente ao contexto em que vivem e não por uma massificação vinda da televisão ou computador...?

L – Sim, porque grande parte, nem sequer tem Internet entre outras coisas. Aliás, falta-lhes muita coisa. Se não formos nós a dar uma série de experiências eles não saem dali.

E – E já agora a forma como eles se exprimem nas aulas de E. V. T. Consegue identificar alguma coisa que os identifique com a cultura de origem?

L – (risos) Não. Não. Mas sei lá. A nível da cor, talvez, porque há miúdos que se exprimem com cores muito fortes. E de facto Cabo Verde e África usam as cores muito fortes e realmente os trabalhos de alguns alunos tem sempre cores com muitos contrastes. Mas de resto... Como digo aqui, eles tentam copiar modelos, mesmo, sei lá, no início... quando pintam o corpo humano, quanto

mais branco melhor (risos), Continuam a vir da primária com a cor de pele, e a cor de não sei quê... portanto eles próprios vêm com uma série de coisas...

E – Mas isso não terá a ver com o facto de nem falarem das diferenças de tons de pele...?

L – Sim. Até porque na primária não houve essa sensibilização. E geralmente somos nós aqui no 2º ciclo, que estamos sempre a batalhar com a história da cor de pele.

E – Ao longo dos anos tem desenvolvido projectos em E. V. T. ou participado ou até sugerido, projectos mais arrojados que fujam um pouco do contexto da sala de aula?

L – Não reparou que os muros estão pintados?

E – Não, não reparei. Peço desculpa.

L – Nós temos o tal projecto, e então temos dias temáticos e eu como professora de E.V.T., uma das coisas que temos feito, já que a escola tem..... Tentar dar cor. Uma das coisas que queríamos era que a escola tivesse um bocadinho de cor, nos muros exteriores. E então temos com uns grupos turma, de vários anos, não são só as minhas turmas, são com várias, com diferentes temas consoante os anos. Tive uma do primeiro ciclo, outras de 2º ciclo e agora, estou com turmas do 3º ciclo. Mas os miúdos, pintura para eles, não estavam muito contentes. Então os projectos que se fazem nesta escola são complicados, porque eles acham que nós estamos a utilizá-los como mão-de-obra para fazer qualquer coisa, percebe?

E – Mas quem é que acha isso?

L – (Muitos risos) Os próprios miúdos é que pensam isso.

E – Pode ter a ver com o facto dos trabalhos que os pais fazem. É curioso.

L – Os do 2º ciclo nem sequer falaram nisso, os do 1º ciclo adoram pintar, o 3º ciclo é que uma vez... Eu e o meu colega, tentamos fazer um muro a imitar um grafite, mas eles não têm muito a cultura de grafites, mas fazer uma pintura a pincel a imitar um grafite, e metade deles desapareceram porque... “eu não estou para trabalhar para a escola porque eles não me pagam”. Portanto, nós

vamos fazendo algumas coisas, tentando que eles se envolvam noutros projectos que saiam da sala de aula, mas é complicado.

Eles comigo trabalham muito, por exemplo tive agora o Clube de Teatro, também tive a ajudar a fazer cenários e isso trabalharam, portanto era uma coisa que era deles, para eles, iam ser eles a utilizar. Mas a visão de escola, não conseguimos passar muito a visão de escola. O muro era uma coisa para ser utilizada por eles, visualmente era mais agradável, não. Não, essa barreira não conseguimos... transmitir. Acham que estão a ser utilizados como...

E – Já agora como elementos de avaliação. Quais são para si os elementos mais importantes para avaliar?

L – Nós temos que defini-los. Por muito que digamos, e está contemplado, o comportamento vale x, eu aqui passo um bocadinho à frente do comportamento, senão a maior parte deles, dentro daquilo que para nós seria bom comportamento, a maior parte deles reprovava.

Portanto, tento valorizar ao máximo a disponibilidade... o facto de conseguir terminar a tarefa e a responsabilidade e... é o mais importante aqui.

E – É a questão da motivação?

L - É.

Sobre questões disciplinares

E – Existem nesta escola problemas de relacionamento entre professores/alunos ou alunos/alunos?

L – Principalmente, entre professores/professores (risos). Isso dava um belo estudo de caso nesta escola.

Mas também temos detectado problemas de aluno/aluno que normalmente não têm a ver com problemas culturais, mas sim com elementos da própria comunidade.

Por vezes, ouve-se que algum professor, que os miúdos acham que é racista, mas nada de relevante. Agora professor/professor, garanto que dava um bom estudo.

E – Mas existem ou existiu, situações que apelem ao racismo?

L – Entre alunos, o racismo não tenho visto.

E – Mas professores...?

L – Entre professores, já ouvi assim uns zum, zuns, de alguns miúdos que não gostam de um professor, porque acha que é racista. E... isto não vai gravado em lado nenhum?

E – Se quiser desligo?

L – E por vezes com professores da própria cultura. Alguns professores... não sei porquê, mas são esses que os miúdos referem como mais racistas. Há cá um professor cabo-verdiano e os miúdos referem-se principalmente a ele, “O professor é racista. O professor disse-me isto.” Não sei. E à partida devia ter todo um conhecimento sobre os miúdos que eu não tenho, mas...

Fui a Cabo Verde (Aqui conversou-se um pouco sobre a viagem e os locais que visitou) e trouxe imensa coisa de Cabo Verde, sal de Cabo Verde, areia da praia, mas ninguém ligou (risos) fiquei frustradíssima. Fotografias. E nada.

Sobre a Diversidade Cultural no ensino

E – Mas acha que escolas como esta deviam ter professores de outras culturas, seria importante, ou deve...?

L – Não. Não sei. Eu não sei se isto,... é uma opinião pessoal, mas eu penso que sim. Faltam modelos e nesta escola acharia que devia de haver outros modelos de pessoas de outras culturas. É a sensação que me dá.

Mas eu não sei.

E – Mas acha que se a escola puder contratar professores ao seu critério, por exemplo mais cabo-verdianos...?

L – Não sei. Não seria bem assim (risos) “Olhe o Sr. É cabo-verdiano, pode vir dar aulas para aqui:” Não. Não pode ser assim. Mas... para estes miúdos... Por exemplo, aqui o supra-sumo dos supra-sumos é trabalhar no Mac Donald’s. É assim o topo da carreira. Se havia alguém a querer ser veterinário, aqui não existe. Tenho outro colega que é cabo-verdiano e penso que eles deviam ter mais modelos de professores, não sei, porque eles olham para nós, “Ah! Tu és branca, tu nasceste numa família que tinha dinheiro, ou qualquer coisa e conseguiste.” Mas eu penso, que em qualquer escola acho que é benéfico haver pessoas de várias... até mesmo para nós, pessoalmente como professora.

Eu penso que sim. Numa escola como esta devia de haver mais diversidade, também em relação aos professores.

E – Em relação aos funcionários’

L – Sim, penso que sim.

E – Já agora e voltando um pouco atrás, acha que o currículo de E.V.T. é suficientemente flexível para trabalhar todas estas questões?

L – Se há currículo flexível, é o nosso. Eu não as trabalhos, mas o nosso currículo é bastante flexível.

E – Mas acha que se dá sempre as mesmas coisas em E.V.T. ?

L – Eu esforço-me para não repetir muito as coisas.

E – Mas já fez par pedagógico com muita gente e sabe do que estou a falar?

L – Sim. Obviamente que sei. Mas eu tenho tido a sorte... eu trabalho sempre com a pessoa mais nova da casa. Porque os mais velhos já têm os pares definidos com outras pessoas e... por acaso, não tenho tido problemas desse tipo.

E – Mas acha que se faz muito?

L – Por acaso até não (risos). Tenho uma visão muito positiva da disciplina. Claro que há alguns professores mais antigos, principalmente os professores que davam Educação Visual ou Trabalhos Manuais e pronto, trabalham sempre, mas nem todos.

E – Para concluir, o Ministério da Educação fala da Educação Intercultural, atendendo à realidade actual mais especificamente desta escola acha que isto se justifica, ou não passa de um folclore?

L – A Educação Intercultural, justifica-se, agora aquilo que se faz, a passagem da teoria para a prática é complicado. Não acho que... pelos menos por onde tenho andado. Há assim uns pozitivos de Interculturalidade mas, não se trabalha a sério sobre o assunto.

Há muita coisa para trabalhar, muita coisa que se pode fazer, e acho que esta escola realmente podia ter, ou acções de formação para as pessoas que cá trabalham, para se discutir mais estas questões. Até com os pares pedagógicos, fez-me aí perguntas que eu sinceramente nunca as tinha pensado.

È muito bonito falar da Educação Multicultural, mas depois não temos tempo para reflectir sobre as coisas. O que é que se pode fazer na prática. Vai olhar para o nosso Projecto Educativo e as coisas estão escritas muito bonitinhas, mas depois não se faz... Bom, faz-se sempre alguma coisa, mas... devia se fazer mais, experimentar mais. A avaliação, dos próprios Projectos Educativos, do balanço do ano, é sempre uma parte que se esbate e não é levada a sério. E esta escola, é assim também, no final não se faz um balanço, não se reflecte sobre aquilo que se pode fazer mais, porque é que a comunidade é completamente desmotivada?

E – Não acha que podia ser uma forma de os motivar, porque às vezes as questões culturais e de raízes têm de ser “sugadas”. Porque os alunos nestas idades, não dão importância ao sítio de onde vêm?

L – Acho que sim. Por isso é que estou a fazer uma critica também à escola, por isso. Nós não nos juntamos, não reflectimos sobre estas questões. Por exemplo, outra coisa que me chateou, chateou entre aspas, o facto de ser proibido falar crioulo. Eles falam à mesma. Mas a língua que é falada em casa não é aproveitada pela escola.

E – Estas questões beneficiariam a inclusão ou acabavam por excluir?

L – Eu penso que bem, bem trabalhado, não há exclusão nenhuma, quer dizer... com tanta porcaria, eu tenho duas horas de Direcção de Turma, mas estas duas

horas não chegam, contar faltas, falar com os pais, cartas para a família, reuniões, etc, não há tempo para pensar nessas coisas.

H

Apresentação

E – Vou começar pelos anos de serviço e há quanto tempo o fazes nesta escola?

L – Tenho seis anos de serviço e é o primeiro ano que estou nesta escola.

E – E cargos que ocupas?

L – Cargos não. Estou apenas com a docência, cinco turmas e com a Área de Projecto e estou também com cinco de informática. Como actividade extra.

E – E as turmas que leccionas são...?

L – Quatro turmas de quinto ano. Portanto tenho os quintos anos todos e um sexto ano de quatro sextos que existem.

Sobre a escola

E – Sobre a escola, vou pedir que faças uma pequena caracterização da escola. Espaço, comunidade, entre outras que consideres importante.

L – Acho que poderia começar por dar uma informação que me deram quando cheguei cá à escola. Que era constituída por cerca de 70% de alunos de origem cabo-verdiana, depois cerca de 10% a 15% de alunos ciganos e os outros restantes de alunos caucasianos.

E – E alunos de origem portuguesa, não existe?

L – Há alunos portugueses. Mas aquilo que me falaram, e eu chego à conclusão de que aqueles 70% de alunos cabo-verdianos são na realidade portugueses mas os seus pais ou avós são cabo-verdianos. Depois também constatamos que havia alguns moçambicanos, dois ou três moçambicanos. Isto nas turmas que eu tinha. Angolanos também. Mas a sua maioria, são caracterizados pela cultura cabo-verdiana, mas a sua grande maioria são portugueses. Não temos alunos para podermos dizer, “Ah, isto é uma escola de alunos que vieram todos

de Cabo Verde.” Não. São alunos portugueses mas que os seus pais e os seus avós vieram de Cabo Verde.

E – Mas e alunos com origens portuguesas?

L – Quê, Branquinhos?

E – Sim.

L – Branquinhos, para fazermos assim uma amostra. Por cada vinte, são dezasseis ou dezassete alunos de origens cabo-verdiana, depois havia um ou dois ciganos e um ou dois branquinhos. Branquinhos que vem lá da Beira ou assim.

A nível de espaço, e isto porque eu estive ligado... estive envolvido no projecto.....da escola, tudo o que era projecto quis meter a mão. Aquilo que eu noto a nível de espaço é que é uma escola muito pequena e que potencia muito a violência entre os jovens, entre... os jovens, sim. Entre os alunos.

E – E a comunidade envolvente?

L – Como é que eu caracterizo? A comunidade envolvente pouco participativa, portanto... e um contexto sócio-económico baixo. Isto é uma escola de gueto. Eu considero uma escola de gueto. Para mim uma escola de gueto, é uma escola que foi colocada junto a bairros sociais. Com crianças desfavorecidas a nível de atenção dos pais, com poucas... (pausa) a nível monetário... poucos recursos, apesar de me ter surpreendido pelo facto de quase todos os alunos terem um DVD, Play Station, os pais terem carro, coisas que no meu juízo de valor, são questões, por exemplo acho que uma Play Station não é a coisa mais importante quando depois não se tem...

E – Se calhar dinheiro para comer?

L – É essa a questão. Também se percebe que os pais, na sua maioria, não participam na vida escolar dos filhos. Quando à pouco estávamos a falar da comunidade e da sua participação a nível da escola, existe alguma participação, como no dia da escola que esteve cá um grupo de danças africanas, cabo-verdianas, mas não há aquela participação dos pais irem e poderem... poderem, não sei se é uma questão de poder. É que é difícil, eu vejo pelos meus colegas

que são Directores de Turma, quando querem convocar os pais, é uma vida difícil a vida que eles levam, portanto também não há essa participação.

E – Achas que existe aqui alguma cultura dominante? Provavelmente a cabo-verdiana?

L – Cabo-verdiana mas sabes que eu tenho uma ideia. Nem é a cabo-verdiana, porque eu acho que estes miúdos não são cabo-verdianos de cultura, de costumes, mas penso que é uma cultura urbana, é uma cultura portuguesa e é uma aculturação. Ouvem um pouco e têm os seus valores a nível da cultura cabo-verdiana, porque ouvem dos pais, porque ouvem dos avós, porque eles falam: “Os nossos pais em Cabo Verde...”, mas a nível de cultura e quando falo de cultura é tudo o que envolve a cultura, linguagem. Desenvolve-se na linguagem... de gueto, de grupo, uma cultura de bairro, urbana, que sim, traz um pouco do... Portanto, o crioulo que eles falam, é um crioulo... nós temos uma colega cabo-verdiana que diz que o crioulo que falam já é um crioulo, não é de Cabo Verde, nem é de São Vicente, é uma cultura de... é um crioulo de Cabo Verde mas as pessoas desenvolvem, começam a crescer e a aculturar-se com a questão do grupo.

E – Mas por exemplo, os alunos Cabo-verdianos demonstram a sua força maioritária na escola ou nem por isso?

L – No meu ver essa questão passa essencialmente pela questão do mais forte, do que tem o perfil de líder. Sim, podemos falar de perfil de líder dentro do bairro. Essa hierarquia é trazida para a escola, portanto não é uma questão, a meu ver de... “é o meu bairro”. Ao longo deste ano lectivo, tentamos sempre e isso fez-me... teve piada tu vires agora porque nós tínhamos tido esta conversa com os meus pares pedagógicos este ano, em tentar fazer adaptações para abordar a questão cabo-verdiana ou a questão da cultura cigana e o que houve foi que nunca houve uma vontade deles como, “Nós queremos mostrar os valores da nossa cultura.” Mas sim, houve sempre uma tentativa de mostrar o que é uma cultura de bairro. Se calhar o termo mais correcto é urbano, portanto é o grafitte, é o tipo de roupa mais ligada à questão urbana. As calças largas, o Hip Hop e não tanto a questão da cultura cabo-verdiana.

Aí sim, a conclusão a que nós chegamos, é que a cultura cigana, os alunos ciganos são os que mais valorizam e que mais tentam, não é prolongar, é fazer continuar, fazer preservar a cultura cigana.

E – E existe aqui algum tipo de discriminação por questões étnicas?

L – Sim. Nisso aí, sim. Claramente a cultura cigana, nas nossas salas entra muito em choque, estes alunos entram muito em choque com todos os outros, principalmente os de origem cabo-verdiana e... o interessante é que os portugueses, os portugueses são aqueles que começam a adquirir e aculturar-se também junto dos cabo-verdianos. Portanto, nós temos muitos alunos portugueses que adoptam o crioulo como segunda língua. Adoptam atitudes dos outros colegas, mas aí em questão do grupo. É a questão da cultura urbana.

E – E apesar das características desta escola, gostas de “andar aqui” ou não?

L – Gosto, gosto. Gosto imenso porque acho que são jovens, que precisam, têm necessidade... a nível de trabalho potencializam o campo enorme de trabalho com eles. Posso dizer que tive a trabalhar, e isto é só um à parte. Tive a trabalhar em Área de Projecto com o 9º ano, que era a realização de um filme e o filme transmitia a sua cultura de bairro. Portanto, ficaram fascinados todos os outros colegas, também quiseram e fizeram aí um dia que foi só ver o filme que foi realizado por eles. Tive só na montagem precisamente porque sou só da Área de Projecto. E estas pessoas, estes alunos, mesmo os de 5º e 6º ano, gostaram, porque representava a cultura deles, o bairro. Começa com um passeio de carro à noite, de carro, e alguém diz “Isto é o meu bairro. São os meus colegas, são os meus amigos.” Aquilo que eles falam no bairro. Portanto passa por isso.

E – Então se pudesses continuavas aqui?

L – Não. Sinceramente, continuava aqui, não tinha problema nenhum.

E – Mas ficaste colocado?

L – Fiquei colocado só que no QZP 11 e este é o QZP 23. Mas sem dúvida que gostei do trabalho e o fantasma que se pintava no início de uma escola muito

complicada, os miúdos não... são complicados mas também temos de saber dar a volta e ir de encontro aquilo que eles querem.

E – É um desafio?

L – Acho que é um desafio. Aliás se a educação fosse fácil. Já estive em escolas relativamente boas, em que dá para fazer tudo aquilo que nós queremos e depois... não sentimos aquilo que sentimos aqui.

E – Falas do calor das relações humanas?

L – Claro que sim, sem dúvida. É complicado e o que é preciso é nós conseguirmos chegar a eles. Porque o que eles sentem muitas vezes é uma grande discrepância e essa discrepância ao longo do ano eu tentei desmistificar, como por exemplo “O professor ganha muito bem. O professor não sabe o que é a cultura de bairro.” E eu tive uma coisa, e isto falando um pouco de mim, eu sempre vivi perto ou em bairros muito complicados, não vivia no bairro mas sim às portas. A minha rua ficava não no bairro social mas na última rua antes de chegar lá. Os meus amigos viviam lá. Por isso sei o que é aquilo, sei o que é aquela cultura.

Este ano foi interessante, foi porque nunca tive em nenhuma escola em que a maioria era de origem africana. E a razão porque eu queria continuar, uma das razões, é que comecei a integrar-me na cultura. Portanto houve um factor de aculturação também da minha parte.

E – Também falas o crioulo?

L – Falo algumas coisas (risos), Entendo outras e falo outras. E eles começaram a tomar-me como fazendo parte. Ou seja, abriram-me a porta também para eles, para o bairro, para a cultura deles. Sendo assim tive a vida muito mais facilitada.

Ainda voltando ao filme, o meu colega estava a trabalhar... na banda sonora do filme, e estava a meter músicas como do Rio Grande, “ Querido pai, querida mãe...” (Cantarola), mas eu disse que estes miúdos o que ouvem é DA Weasel, Boss AC, entre outros, portanto não faz sentido estar no filme que aborda a questão da droga, camuflando a questão da amizade, porque a história tem a ver com um miúdo que entra na droga e que a droga acaba por destruir as

relações familiares e dos amigos e depois há o amigo que salva a vida do outro impedindo que ele tome mais droga, mas tinha de ter música que eles se identificassem. A música que eles gostam de ouvir.

Agora esta montagem que foi feita com a turma, e estou a tentar relacionar com aquilo que nós estamos a falar, nunca houve a questão de “Olha, gostava de pôr uma música africana, pôr... mesmo a escolha do argumento, nunca houve essa manifestação. Mas temos aqui, por exemplo, com o meu par pedagógico em Área de Projecto, escolheu investigar sobre outras culturas, também é de enaltecer, também uma forma de... tentarem eles descobrir um bocadinho mais sobre a sua cultura e tentarem partilhar esses factores, esses fenómenos com os outros colegas. Portanto, dar a conhecer. Não sei se deste uma olhadela...?

E – Não. Não dei.

L – Mas temos uma exposição sobre isso. Temos lá, São Tomé, Cabo Verde, Moçambique, Beira (risos), Beira Interior (Risos). Porque temos uma miúda que os pais eram da Beira Interior. Portanto acho interessante e isso. Agora não se explora e não se puxa, por estas questões, senão em Área de Projecto.

E – Achas que a Gestão da Escola é compatível com as necessidades da mesma? Tem em conta esta diversidade?

L – Isso levanta uma questão, que passa logo pelo regulamento da escola. Não estou propriamente a pôr em causa. Mas é o seguinte: No regulamento, as regras a implementar... há uma questão que... não é permitido falar crioulo, como o país é Portugal, portanto fala-se o português.

Por um lado eu compreendo, por um lado acho até compreensível essa atitude, por outro lado, cria um bocadinho de exclusão. Porque eles falam quando saem da escola, falam em casa à noite e falam crioulo quando te querem chamar nomes. Isso faz-me lembrar aquela história de quando cheguei aqui que me disseram: “Olha! Se eles te chamarem isto quer dizer tal coisa, se te chamarem aquilo...”. Mas acabamos por perceber quando eles estão a dizer alguma coisa agradável ou não. O que aconteceu foi que ao longo do ano desenvolveu-se a minha própria aculturação, como eu te estava a dizer, não é um crioulo de Cabo

Verde, porque tu chegas aqui e o próprio crioulo evolui e passa a ser um crioulo do bairro.

Mas esta é uma questão tabu. A nível da escola nunca senti a questão de chegar ao Conselho Executivo, ou chegar ao Departamento ou ao Grupo e diz assim: “Gostava de fazer imenso uma festa ligada à cultura cabo-verdiana”, nada disso. O que há é que eles estão em Portugal têm de falar português.

E – Mas, geralmente planificam tendo em conta esta diversidade, ou...?

L – Não há planificação. Aquilo que aprendi, é que dão autonomia aos professores para o fazer, mas a nível da escola não há o dia da cultura cigana, ou o dia da cultura cabo-verdiana. Há sim coisas que tentam abordar essa questão. Como eu estava a dizer, aquele par pedagógico, pegou no tema das culturas e fez. No final do ano fez uma exposição. Houve uma colega que desenvolveu imenso um trabalho com os ciganos, com as danças ciganas. Dentro das culturas tradicionais, na origem. Foi isso que foi feito. Que eu tenha tido conhecimento.

Depois há um trabalho de, a nível da cultura mesmo do urbano e isso dentro do E.V.T., há coisas que eles gostam de trabalhar, como os símbolos. Eu gosto de os deixar, entre aspas, espalharem-se ao comprido. Fazerem um grafite e fazer a sua própria linguagem visual, não verbal, por vezes verbal, mas na maioria dos casos não verbal, da sua cultura. Portanto, a sua percepção simbólica da sua incidência no bairro e no grupo.

Sobre a disciplina de Educação Visual e tecnológica

E – Sobre a disciplina de Educação Visual e Tecnológica, quais são as vantagens e desvantagens que apontes ao trabalho em par pedagógico?

L – Vantagens: E eu que trabalhei com... Só a nível de Educação Visual? Ou também falo em Área de Projecto?

E – Não. Não vale a pena.

L – A nível de Educação Visual e Tecnológica. Trabalhei com três pares pedagógicos, todos eles diferentes, costumava dizer que era um bocadinho esquizofrénico porque adaptava-me a tudo diferente com cada colega. Havia colegas que gostavam de estar mais na parte da frente e eu seria mais o apoio. Com outros estaria mais à frente e eles mais atrás. Mas isso também tem a ver com o tipo de trabalhos.

Portanto, nunca houve uma questão de dizer, “Contigo não consigo fazer nada ou consigo fazer tudo, ou tenho de fazer tudo com o outro.” Eu tenho cinco turmas de 2º ciclo, de certa forma era o tipo que fazia a ponte entre as turmas todas, portanto, de forma que tudo tivesse mais ou menos uma certa harmonia. Então no quinto ano, posso dizer que teve quase tudo em harmonia, não porque eu fosse o pilar, mas o que eu fazia era a transferência, muitas vezes, estava com um colega e dizia, “Olha! Podíamos fazer isto, porque resultou muito bem.” E isso é uma das grandes vantagens de se trabalhar em par pedagógico, porque existe uma avaliação constante e temos sempre um colega, então não temos de enfrentar a caminhada sozinhos, estamos a fazer aquela caminhada a par e há momentos, quer seja nas aulas ou fora das aulas, quando fazemos uma avaliação daquilo que foi feito e daquilo que vamos fazer, há um crescimento cultural daquilo que aprendemos. Ganha-se um bocadinho da experiência do outro, damos um bocadinho da nossa e as aulas, acho, têm uma capacidade de evolução muito maior. Portanto, existe realmente a avaliação. Ao contrário de outras disciplinas, que são a monodocência, em que a pessoa está ali a fazer aquele caminho e muito vezes, não acontece como este ano aconteceu, se calhar... “Tu agora foste um bocado duro.” Ou “Fizeste isto e devias de ter feito de outra maneira.” E eu estando em contacto com os três pares pedagógicos, que são três pessoas de personalidades diferentes, consegui-se trabalhar ali no sentido de todos nós trabalharmos num sentido, dando um contributo cada um par a turma. Portanto, a nível de par pedagógico eu sou... “Eh, pá são dois professores, fazem metade do trabalho e recebem tudo.” (risos). Não, acho que é muito importante. É valorizativo para a própria disciplina.

Por um lado é uma questão prática. Por um lado dá para discutir ideias e fazer uma avaliação automática daquilo que se está a fazer.

E – Mas numa escola com estas características ainda é mais benéfico o trabalho a par?

L – Por um lado é fácil porque ajuda a trabalhar o grupo de uma maneira diferente.

Tem coisas positivas e coisas negativas. Aqui nesta escola, tendo em atenção que sou o único contratado da escola a nível de E. V. T., há uma questão que a mim me tocou e me chocou um bocado, foi os meus colegas dizerem: “Eu já conheço o aluno x à três anos. Há três anos que ele está comigo no quinto ano.” Ou “Há três anos que ele está comigo no 6º ano.” E não sinto que há aquela questão de dizer assim, “Eh pá! Já sabemos do que é que ele é capaz, e vamos dar-lhe um novo refresh.” “ É assim, sempre foi assim.” Então não há nada a fazer. Nisso aí, acho que haver um par pedagógico, se forem duas pessoas que são efectivas, na escola, de certa maneira esses alunos já estão marcados.

Um contratado, de certa maneira, vêm um contratado, aquele professor novo que até vai discutindo com o outro professor, vai dando uma outra hipótese e encarar o miúdo de outra maneira e estar a encarar o miúdo pela primeira vez é estar a encarar o miúdo como algo novo. Não o estás a ver já com preconceitos. Estás a encarar os miúdos pela primeira vez, vamos ver do que o miúdo é capaz. Aaaah..... Desculpa lá já me perdi.

E – Não. Estávamos a falar das vantagens e desvantagens de trabalhar em par pedagógico, particularmente nesta escola. Mas, mais adiante, costumamos planificar de forma diferente para diferentes turmas/alunos ou planificas tudo por igual?

L – Sinceramente, planifico tudo na mesma, no mesmo patamar.

E – Nos 5ºs anos fizeste Unidades de Trabalho iguais para todos?

L – Sim, mas também adaptei consoante as capacidades e as atitudes e necessidades de cada turma, porque tinha duas turmas que tinham muitas dificuldades a nível de motricidade... por exemplo, estou a pensar no Carnaval,

fiz máscaras de cartão, máscaras de reciclagem, máscaras com ligaduras de gesso, e fiz consoante a turma e consoante esses alunos. Portanto, estou a pensar, nós planificarmos o mesmo para todos, estou a pensar no Natal, queríamos fazer algo relacionado com o Natal, eles queriam levar algo para o Natal, mas cada turma e muitas vezes cada grupo fazia algo que tinha sido terminado por eles... mas a nível global do 5º ano, todos eles adquiriram as mesmas competências. Foi através de estratégias diferentes, portanto não sei se... Quando eu faço a planificação, faço a planificação abordando aqueles conteúdos, não é? Mas foi, fazendo estratégias diferentes a nível das actividades.

Mas houve uma questão importante e estou a falar porque foi uma das que me marcou a nível de Unidades de Trabalho. Escolhemos fazer máscaras de Carnaval e algumas turmas, não fizemos com ligadura de gesso... e também tem a ver com o par pedagógico. Por exemplo há colegas que não se sentem à vontade a trabalhar com a ligadura de gesso e preferem outros materiais e nós não temos que fazer, temos que trabalhar em consenso, trabalhar em equilíbrio e em acordo com os dois. Aquilo que aconteceu foi que eu tinha os quintos anos todos, muitas era confrontado com: “Porque é que o 5º ano tal, está a fazer o trabalho assim e nós não?” Muitas tinha de argumentar e tentar fazê-los ver porque é que aquela turma estava a fazer com aquele professor e não faz com este (risos).

E – Mas essa diversidade na planificação, tem a ver com questões disciplinares, cognitivas, culturais, ou outras?

L – Culturais, não. Porque eu entendo e porque eles também me fazem ver isso, me mostram isso, que é a questão da cultura urbana. Falam muito mais: “Posso fazer um grafitte? Posso fazer algo ligado à cultura urbana, do que “Quero fazer isto porque sou cabo-verdiano.” Não acontece isso. A questão que eu preveligio juntamente com o meu par pedagógico são as necessidades dos alunos, as capacidades dos alunos e aquilo que depois dentro do próprio grupo o grupo decide. Nós trabalhamos em grupo e o grupo “Ah, quero fazer...”

E – Mas, quando estavas a falar que fazes diferentes estratégias de uma turma para outra, geralmente prende-se com questões cognitivas, disciplinares...?

L – Questões cognitivas e disciplinares, sem dúvida. Não nego e ...com questões de comportamento da turma. Claro que a questão da ligadura, a outra turma não fez porque tinha dificuldade em que eles se controlassem. A questão é que havia sempre uma «alminha» e essa turma por acaso tinha um puto que era lindo. E eu falava com o meu par pedagógico e dizia, “este puto há-de ser sempre Outros.” Porque era o delator. Era o tal que dizia sempre: “Ó Professor, fulano tal fez isto.” E os outros todos, caíam-lhe em cima. O puto andava sempre a criar confusões entre colegas. Era uma turma desorganizada e tornava-se difícil fazer máscaras com o material como a ligadura de gesso.

E – Já agora, mesmo que não planifiques tendo em conta questões culturais, achas importante valorizar-se as origens culturais dos alunos ou devem-se deixar de lado essas questões e tratar tudo por igual?

L – Nós devemos ir de encontro aquilo que os jovens pretendem abordar a nível de temas e se tivesse tido, por exemplo, a ilustração da capa, foi uma das Unidades de Trabalho, os temas foram escolhidos pelo grupo e cada grupo escolhia o seu tema. Escolhia aquilo que gostava de abordar e a forma de ilustrar a capa. Se tivéssemos tido, em cada vinte haverem dezassete miúdos cabo-verdianos, de certeza que havia ali um grupo que encontravas só alunos cabo-verdianos e que me levou à manifestação de “Á eu gostava de fazer isto com os miúdos.” Podemos pensar isso e eu pensei também, ... a questão de imposição de chegar ali e dizer: “ Não senhor, vocês são todos cabo-verdianos, vocês vão escolher, fazer uma capa sobre Cabo Verde.” E eu aí na minha perspectiva achei que estaria a impor um tema quando eles não o pretendiam. A minha forma de dar aulas de facto é o seguinte, pego naquilo que eles gostam e adapto os conteúdos que pretendo transmitir àquilo que eles gostam, porque acho que tem muito mais vantagens do que, por exemplo: “Vocês vão fazer Arraiolos, porque eu sou de Arraiolos e é uma tradição portuguesas e vocês têm de aprender.” (risos) Poderiam ganhar, poderiam aprender mais

sobre outra cultura mas prefiro ir de encontro àquilo que eles gostam, às suas necessidades e àquilo que eles precisam.

E – E os miúdos sugerem-te actividades?

L – Sim, sugerem. É uma escola participativa. Como eu estava a te dizer à pouco, que gostava de estar cá, é porque os miúdos precisam de ver que são capazes e a partir daí...., portanto nós tivemos um trabalho, ainda na questão das máscaras, nós falamos sobre assimetria, porque demos o «Rosto», houve miúdos que tiveram excelentes resultados, que gostaram imenso de realizar aquele trabalho e que mais tarde pegaram nesse trabalho e: “Não podemos fazer uma evolução daquilo que nós fizemos?”. Portanto, eles têm capacidade de ir mais à frente e têm vontade de ir mais à frente. Naquilo que aprendem. Foram sempre trabalhos que eles propuseram.

E – Mas nunca relacionado com as suas origens culturais?

L – Nunca houve a questão de chegar e dizerem assim: “Queremos fazer algo sobre a cultura cabo-verdiana ou sobre a cultura cigana ou...”

E – Mesmo os ciganos nunca manifestaram...?

L – Bem. Houve uma festa de danças ciganas e os ciganos vieram ter comigo e não forma os meus alunos, foram outros, e: “Professor! O professor não tem um tempo para nós pensarmos no convite para a festa?” E eu: “Sim senhor. Querem fazer à mão ou computador que fica muito mais bonito?” E aprenderam... Houve isso, mas foi um trabalho extra. Dentro da própria disciplina não houve nada,

E – Achas, mesmo sem imposição, tentar-se motivar os alunos no sentido de conhecer um pouco mais sobre si próprio. Onde vieram? Quem sou? Coisas que, provavelmente os pais não lhes transmitem em casa, não acham que seria importante? Ou até pode servir como factor de exclusão?

L – Acharia aí complicado. Por exemplo dizer-lhes: “Meus amigos, vocês vão fazer máscaras africanas, para...” Nós entre pares pedagógicos, nós falámos sobre isto. Podia ser dado um tema ou... e aquilo que se passou depois de falarmos nisso, por um lado era importante, não fiz e devia ter feito mas valorizo muito mais aquilo que eles querem. Mas poderia ser tratado como grupo.

Eu penso que a nível da cultura cigana ou cabo-verdiana, a cultura cigana sempre teve grandes problemas de afirmação dentro da própria turma. Quando se falava da cultura cigana, o grupo maioritário era um grupo que os excluía e isso aí fazia um pressing neles. Acho que é difícil. Aliás quando foi a festa, com os ciganos a dançar e os outros a dizer: “Ah! Não presta.” E valorizam muito mais a cultura que está em maioria.

Sobre a questão da exclusão...

E – Sim. Se poderia com uma Unidade de Trabalho, levar a, ou então com uma motivação bem conseguida.

L – Acho que poderia haver. Sim.

E – Mas não achas que a disciplina de E.V.T. tem potencialidades para fazer isso?

L – Tem. Sem dúvida que sim. Juntamente com Área de Projecto, tem essa liberdade...

E – O currículo permite trabalhar essas questões?

L – Eu penso que sim. Eu, sinceramente, penso que sim. Porque se nós podemos, trabalhamos à volta de temas e de problemas e se nós estamos numa escola, onde há uma grande cultura cabo-verdiana, que eu considero que seja urbana, e cultura cigana, nós podemos fazer isso. Eu pessoalmente prefiro que os miúdos sejam felizes e que façam coisas que sejam das suas vivências e que lhes digam alguma coisa. Eu também acho que ficaria muito mais enriquecido, se eles mostrassem muito mais da cultura deles. A nível de origens. Ficaria feliz e acabei por descobrir muito este ano pois, à medida que íamos trabalhando nas Unidades de Trabalho, eles iam dizendo: “No meu bairro faz-se isto.” Mas podia ser sobre Cabo Verde.

E – Em termos de recursos. Tens recursos especiais para turmas especiais?

L - Nós temos poucos materiais.

E – Pelos vistos é mal geral. (risos)

L – A nível de recursos. Eu com os meus pares pedagógicos vou trazendo algumas coisinhas. Depende do par pedagógico. Tenho uma colega que traz imensos brilhantes porque tem uma filha que compra dessas coisas. Mas a

nível da base de materiais foram todos e adaptados a todos os tipos de trabalho. Como estávamos a falar à pouco, há colegas que privilegiam mais determinadas técnicas ou determinados matérias e aí tem de haver uma adaptação. Ainda acho que esta escola a nível de Tecnológica, privilegia muito mais a parte Visual.

Só havia uma bancada e numa das turmas que tenho um aluno disse: “Nunca fazemos nada em madeira e gostava imenso de trabalhar em madeira.” O que nós tentamos explicar, é que eles eram vinte miúdos e apenas temos uma bancada com dois tornos. E é muito complicado realizar esse trabalho.

E – Então já deixaste de fazer determinado tipo de trabalhos por falta de recursos?

L – sim. Apesar de achar que neste momento o próprio currículo da disciplina, as Áreas de Exploração que estão contempladas estão completamente desvirtuadas da realidade. Nós vemos Hortofloricultura, isso é mentira. Pode haver numa escola ou duas. Não tenho bem a noção, mas não acredito. Acho que se podia adaptar um bocadinho mais à realidade.

E – Achas que o ensino por competências facilita a integração e trabalho dos alunos, em relação aos conteúdos?

L – Eu acho que as coisas estão ligadas. Não faria sentido estar só a trabalhar só por conteúdos. Não faria sentido estar a desenvolver competências esquecendo-se dos conteúdos. Através do desenvolvimento dessas competências é muito mais fácil chegar aos conteúdos.

E – E em termos de avaliação. O que é mais importante para ti?

L – O que é mais importante? É que eles consigam fazer as coisas e que tenham competências para chegar aos objectivos finais. Porque nós, na nossa disciplina, ao contrário de outras que... ou está certo ou está errado, aqui nada está errado: “Tu fizeste o teu melhor, foi o que tu conseguiste fazer e foi a tua solução.” Trata-se de uma questão de empenho.

Mas a nível de avaliação, sem dúvida que eu valorizo aquilo que no final da Unidade de Trabalho, ou no final do dia ou do ano lectivo, penso: “Este miúdo é

capaz.” No contexto da nossa disciplina temos de os prepara par vencer o obstáculo, encontrar soluções perante um problema.

E – Tens participado em projectos, ou sugerido alguns que saíam um pouco do contexto da sala de aula?

L – Não. Eh pá!... Eu trabalho, quando chegam ao pé de mim, e acho que esta é a imagem que os outros têm, é que chegam ao pé de mim e dizem. “Gostava de fazer isto”e que eu faço. Eu trabalho muito para a escola, visto a camisola e acho que é importante a escola crescer a nível de unidade e não a nível de pequenas unidades que são as turmas. Não prometi nunca, neste anos, nunca prometi em relação ao Conselho Executivo: “Olhe vamos fazer isto com todas as turmas ou...”. Porque aquilo que acontece como contratado é que integro-me nos projectos da escola, integro-me nos projectos do Departamento ou do Grupo. Este ano, o colega do 9º ano que fez o filme, pediu-me se eu podia ajudar, e eu até sugeri que se mostrasse o filme à escola, porque estava muito interessante. E mostramos à escola.

Pintamos o muro da escola e depois o anfiteatro. Nunca pensei chegar a uma escola e dizer: “Quero fazer isto.” Prefiro “Queremos fazer isto.”.

E – Mas há muita malta que não quer participar?

L – Claro. É muito mais fácil e dá menos trabalho. Mas há vários professores nesta escola que participam em todas as actividades da escola.

E – Para concluir esta parte sobre a disciplina, alguma vez reparaste se os alunos têm influências das suas origens na forma como se exprimem nos trabalhos?

L – Sim. Eu acho que todos nós mostramos a nossa cultura. A nível de E.V.T. muito virados para a cultura urbana. Mesmo os ciganos que eu acho muito mais marcantes em termos culturais. Mas não sinto diferenças nos seus trabalhos. Aliás, as crianças destas idades, sejam pretinhos, branquinhos, amarelinhos, têm um desenho muito estilizado, igual em todos.

Sobre questões disciplinares

E – Já agora existem problemas de relacionamento entre professores/alunos, alunos/alunos?

L – Claro que sim. Claro que existem problemas entre professores. Claro que existem problemas entre alunos. Claro que existem problemas ... por vezes, professores que já conhecem aquele aluno e marcam-no. Entre professores, existem dois grupos rivais. A nível de alunos existe.....

E – Alguma vez viste situações que apelem ao racismo?

L – Não. Não considero que haja exclusão da parte dos professores.

E – E entre os alunos?

L – Racismo? Entre a cultura cabo-verdiana/Urbana e os ciganos. Picardias de grupo a grupo, que vêm do bairro para a escola e depois da escola para o bairro.

Sobre a Diversidade Cultural no ensino

E - Achas que numa escola como esta seria importante, neste caso os professores são todos uniformizados, são todos portugueses e brancos,...

L – Não, também temos daqueles menos branquinhos (risos).

E – Um Cabo-verdiano, não é?

L – Dois.

E – Achas que é importante, ter professores e funcionários, pertencentes a outras origens culturais?

L – Claro que sim. Mas aí não está só ligada à questão dos professores, mas também à questão dos alunos. Numa escola onde existem várias culturas, ter a transferência de saberes e de experiências. A partir das experiências.

E – Se as escolas puderem contratar professores como o Ministério de educação deseja para o próximo ano lectivo, em escolas com estas características, achas que deve contar como critério de selecção a origem cultural do professor?

L – Nós somos todos adultos. Podemos sempre tentar saber um bocadinho mais. Mesmo entre os nossos alunos que têm como origem a cultura cabo-verdiana, não significa que todos eles saibam, porque todos eles têm origem diferente. Tiveram um pai diferente, muito provavelmente em Cabo Verde, cada um fazia, tinha a sua função na sociedade, tudo isso são acrescentos para nós. Agora sim sem dúvida, que ter por exemplo um colega, que era com quem falava mais, cabo-verdiano, ele pode dar-nos mais informação sobre o que é a cultura, como são os costumes, mas como eu penso, dentro da disciplina de E.V.T., nós vamos fazer uma investigação sobre a cultura cabo-verdiana e se tivermos alguém que seja de Cabo Verde, provavelmente influenciará positivamente os alunos. Pode motivá-los.

E – Para concluir, o Ministério de educação fala em Educação Multicultural, atendendo à realidade actual e mais especificamente desta escola, achas que se justifica? Ou não passa de um “folclore”? Será que vai de encontro o interesse dos alunos e que beneficia a inclusão?

L – Sei lá. Pode ser importante, mas nesta escola, não sei... Pois... os alunos não me parecem muito interessados em matérias que tenham a ver com as suas raízes. As raízes deles e a cultura deles é a cultura de bairro.

De qualquer das formas talvez, com boas estratégias, Coisas que pudessem motivar os alunos a saber um pouco mais sobre as suas origens. Não sei.

Anexo III

Grelhas de análise de conteúdo

Escola Básica 2,3 São Bruno - Caxias

Subcategorias	A	B
Espaço Físico	“Tem boas condições de trabalho”. “A escola é nova”.	“É excepcional, a escola é nova.”
População escolar	“...um bom ambiente de professores.” “Sempre se caracterizou pela diversidade cultural” “As turmas que lecciono têm poucos alunos oriundos de outras culturas” “Com o bairro dos Timorenses e a crescente comunidade africana instalada nos bairros sociais, fizeram crescer a diversidade na escola.”	“Muitos alunos de origem africana”. Não sabe a percentagem exacta de alunos oriundos de outras culturas mas, percebe-se que é elevada.
Contexto sócio-económico	“Contexto social diversificado com muitos alunos a viver num contexto sócio-económico muito baixo.”	“Grande diversidade a nível de contexto sócio-económico, que vai do muito baixo ao médio alto.
Cultura dominante e/ou discriminada	“Os alunos na generalidade dão-se bem uns com os outros.”	“Acho que não. Acho que convivem bem uns com os outros”
Comunidade envolvente	“...apesar de existirem sempre algumas pessoas que de uma forma ou de outra, tentam participar...na vida da escola...é insuficiente.”	Há um grupo que é participante mas o resto da comunidade não.
Factores de integração e exclusão cultural	Quanto à Gestão escolar “...são pessoas sérias no seu trabalho, sensíveis e com preocupação pelos alunos e pelos seus problemas...”, continua “...apenas sei e sinto que são sensíveis à questão e respeitam e valorizam, qualquer aluno, independentemente da sua raça, etnia ou cultura, mas no que diz respeito a organizar actividades, não sei.” “É importante que de facto exista na escola a presença desses elementos” numa alusão à autoridade exercida por professores (um cabo-verdiano e um indiano) bem como vários funcionários que vivem no meio envolvente e são oriundos de outras culturas.	A Gestão Escolar não faz nada relacionado com a diversidade cultural, mas “....são pessoas muito receptivas e empenhadas na vida da escola e na vida do aluno” Para o bom funcionamento da escola é bom ter pessoas que vivem no meio envolvente (há vários funcionários) ajudam a integrar os alunos e a resolver alguns problemas entre os mesmos. No caso dos professores, não faz sentido. “para uma função indiferenciada, não” ou seja, “seria criar exclusão no recrutamento dos professores.

	<p>A integração das comunidades Timorese e Africana é patente nas festas que se organizam “...são reconhecidos e valorizados...nas suas culturas de origem” e “beneficia a inclusão dos alunos”</p> <p>No entanto considera que a maioria dos alunos já não são imigrantes, mas as identidades que “acarretam” a escola deve ajudar a preservá-las para melhor se integrarem na sociedade.</p>	
Trabalhar em par pedagógico	“Só há vantagens, pois todos os alunos têm possibilidade de receber um ensino apoiado e personalizado, de forma a colmatar algumas dificuldades”	“Só traz vantagens. (...) é juntar a experiência de duas pessoas” e proporcionar um ensino mais personalizado aos alunos.”
Planificação diferenciada	<p>“...a planificação é feita, tendo em vista a turma”</p> <p>Se as turmas forem problemáticas em termos disciplinares, as Unidades de Trabalho devem ser mais curtas e insiste que planifica segundo as características da turma.</p> <p>“Pode haver diferenciação...” Numa clara indefinição entre o que se faz e o que se pode fazer.</p> <p>Em termos de actividades propostas pelos alunos, revela que os alunos pediram para fazer trabalhos sobre o Dia do Pai e Dia da Mãe.</p>	<p>“Faço normalmente trabalhos mais ambiciosos com turmas que me dão garantias de conseguir”</p> <p>Planifica igual e vai adaptando consoante as características cognitivas e disciplinares dos alunos.</p> <p>As actividades realizadas são definidas previamente porque os alunos são pouco autónomos e nestes últimos anos têm perdido o sentido de autonomia, critico e criativo.</p> <p>Costuma realizar actividades que saiam fora do contexto da sala de aula mas “Nesta escola, este ano não”. “Tenho o hábito de fazer coisas diferentes”</p>
Valorização das culturas na planificação	Pode-se valorizar a origem do aluno durante a execução do trabalho, mas não na planificação. Considera que os professores que estão há muito na escola são mais sensíveis à questão da diversidade,	Não vê a importância de se valorizar as culturas diferentes nas planificações pois “devem tratar os alunos de maneira igual” “...não é necessário valorizar mas também não desvalorizar”

	<p>para um professor novo é normal que a situação lhe passe ao lado.</p> <p>Considera que “vale sempre a pena” valorizar as culturas dos alunos nas actividades mas, isso requer investigação, é necessário criar recursos e depende da motivação do professor, “Há colegas nossos que não querem fazer esse trabalho, têm que fazer investigações, têm que motivar os alunos”. Os professores não estão sensibilizados.</p> <p>Considera que para realizar actividades relacionadas com as origens dos alunos é necessário a colaboração dos pais, na motivação do alunos e nos conhecimentos que pode transmitir ao aluno.</p> <p>Diz que não possuem recursos para trabalharem actividades relacionadas com a diversidade cultural e que na escola antiga improvisava-se mais com menos recursos.</p> <p>Considera que os alunos africanos são muito criativos e gostam de modelar, enquanto os Timorenses são muito sensíveis à cor.</p> <p>Contudo em termos de trabalho e criatividade, existe uma uniformização naquilo que fazem, pois, considera que os alunos independentemente das suas origens culturais têm os padrões de vida idênticos e vêem os mesmos programas de televisão, entre outras coisas.</p>	<p>Considera que “tem que haver é um esforço de aculturação de quem está de fora” e “...quando nós fazemos adaptações muito vincadas em relação a grupos diferentes...estamos no fundo a viciar e a dar a sensação de facilidade que não é real” pois, o mundo cá fora, em sociedade, não apresenta as facilidades e não se adapta só por serem diferentes.</p> <p>“sempre que tenha interesse para a aula, mas não transformar a aula num refúgio” pois, “...há espaço para todos na sala de aula”</p> <p>Considera que por vezes faz-se um esforço tão grande para integrar que parece que o sitio é diferente, não pertence a este mundo e muito menos a este país, e não se sabe de que origens se fala.</p> <p>Não se recorda de alguma vez um aluno ter sugerido qualquer actividade relacionada com a sua origem cultural.</p> <p>Também não considera que os alunos mostrem traços das suas culturas na forma como se exprimem nos trabalhos da disciplina, pois estão bem integrados e têm a vivência de cá.</p>
Flexibilidade curricular	<p>“O campo de exploração é vasto e a própria natureza da disciplina nos permite, de facto, abordar tudo e mais alguma coisa”</p>	<p>“Os conteúdos previstos no programa de E.V.T. , podem fazer coisas muito, muito giras, mas que por vezes se distanciam, não é?” para justificar a impossibilidade de um currículo na disciplina se adaptar a uma possível abordagem às origens culturais dos alunos.</p> <p>“a rigidez daquelas competências...” “o currículo...é rígido e castrador de alguma liberdade” “Acho que é pouco flexível”</p>

Relacionamento entre professor/aluno e aluno/aluno	Existem problemas que têm a ver com o próprio desenvolvimento dos alunos. Não tem a ver com problemas de origem cultural. Não há situações que apelem ao racismo.	Há problemas de relacionamento entre alunos “há alunos com medo na escola” Entre professores alunos possivelmente existe mas não sabe de qualquer situação. Não conhece situações que apelem ao racismo. Considera que os conflitos derivam das diferenças sócio-económicas dos alunos e das expectativas que têm em relação à escola. Considera que os alunos têm poucas regras e fracas expectativas académicas e que poucos alunos “minam” a aprendizagem de muitos alunos. Faz uma comparação com o ensino privado, onde deu aulas e considera que os problemas disciplinares e comportamentais são muito “suavizados” por todos....
Justificação de uma educação intercultural	Considera que os alunos estão de tal modo integrados que “em principio penso que não se justificava fazer-se...” Por outro lado acha que determinados valores e focos identitários devem ser preservados.	“fala-se mas não sei na prática qual é a diferença” “...as várias origens que estão representadas aqui, através dos alunos, estão bem integradas e acho que as coisas correm bem” Continua a referir que não beneficiaria muito os alunos, embora não saiba do que se trata.
Integração e exclusão	Parece ter dúvidas entre a igualdade para todos do sistema educativo quando diz “Porque eles, que depois serão indivíduos na sociedade, adultos, terão uma profissão, farão parte, digamos, de um sistema social, não é? e a introdução no sistema educativo de formas de valorizar as suas identidades culturais.	Para justificar a integração e enraizamento na cultura portuguesa diz que os alunos eram todos por Portugal, durante o Mundial de Futebol, mesmo os angolanos.
Competências	“As competências obrigam o aluno a ter um objectivo no seu trabalho, a não se perder durante a sua actividade” “Enquanto as competências são um caminho, os conteúdos serão o lugar onde se vai parar” “As competências acabam por facilitar”	“as competências quando são previamente bem definidas, os critérios de avaliação...é mais fácil para os alunos perceberem o que precisam fazer para ter sucesso” Considera que se faz mal este trabalho por parte dos professores e do grupo disciplinar.
Avaliação	O processo, responsabilidade são essenciais para a	A avaliação depende muito dos grupos de trabalho. Mas há

	avaliação. É importante que os alunos tenham a noção da importância da disciplina para o desenvolvimento humano	que ter sempre em conta o domínio sócio-afectivo, cognitivo e psicomotor.
--	---	---

Escola Básica 2,3 Professor Pedro d'Orey da Cunha - Amadora

Subcategorias	C	D
Espaço Físico		Os espaços são muito pequenos para a população escolar e as salas de E.V.T. são muito pequenas para o tamanho das turmas.
População escolar	Há muitos alunos cabo-verdianos, senegaleses,	"Integra maioritariamente alunos de origens no Continente

	<p>ucranianos, brasileiros e “...uma comunidade de Alentejanos”, pois, “falo nestes alunos...acabam por fazer algo que demonstre as suas raízes culturais”</p> <p>As turmas que lecciona, uma delas é constituída por uma maioria de cabo-verdianos, filhos de imigrantes, um brasileiro e outro angolano, a outra turma é constituída por alunos do bairro da escola.</p>	<p>Africano”, imigrantes de 2^o e 3^a geração mas também, alguns que imigraram este ano. Para além de alunos africanos, existem chineses, de Leste, “é uma amálgama de culturas”</p> <p>Todas as turmas têm estas características, meio social muito desfavorecido na maioria dos alunos e grande diversidade cultural, com maioria africana.</p> <p>Repete exaustivamente o complicado que é trabalhar numa escola com estas características e que foi um choque quando chegou à escola e se deparou com as situações problemáticas da população escolar, “O professor, ou chega e dedica-se ou então mete baixa, ou vai contornando as situações”</p> <p>População docente envelhecida e com pouca dinâmica.</p>
Contexto sócio-económico	<p>A maioria dos alunos provêm de bairros desfavorecidos, o restante são alunos do bairro que circunda a escola e “usufruem de um panorama social mais enquadrado com os padrões normalizados”.</p>	<p>Contexto sócio-económico muito desfavorecido.</p> <p>“alunos...provenientes de meios socioculturais muito inferiores aos que existem cá em Portugal...é uma escola onde a intervenção social devia ser muito mais directa” e “o apoio do Ministério da Educação devia ser muito mais incisiva...é um meio muito desfavorecido”</p> <p>Agregados familiares muito grandes, “tem que haver um grande trabalho dos professores para motivar estes alunos”</p>
Cultura dominante e/ou discriminada	<p>A cultura dominante é a portuguesa, pois está-se em Portugal e o ensino e os manuais são feitos em Português, mas “...os manuais numa escola como esta devia mencionar referências a outras culturas”</p>	<p>“Sem dúvida uma cultura Africana”, a comunicação entre eles é feita em crioulo e os miúdos brancos que se querem integrar têm de aprender a falar crioulo.</p>
Comunidade envolvente	<p>Justifica a participação da comunidade com a ajuda da Câmara Municipal na produção das actividades.</p>	<p>“Não vi qualquer tipo de projecto que chamasse a comunidade envolvente à escola” mas os encarregados de educação da Direcção de Turma do entrevistado compareciam na totalidade às reuniões, o que parecia anormal. Considera mesmo que existe um distanciamento</p>

		entre a comunidade envolvente e a escola.
Factores de integração e exclusão cultural	<p>A Gestão Escolar é muito organizada e preocupa-se com a diversidade cultural, “não metem umas turmas só de brancos e outras só de pretos”, “Convidamos a comunidade de várias origens a participar nas nossas festas. Nos currículos, não está proibido, que se faça uma abordagem também, até para integrar melhor os alunos, várias temáticas ligadas à cultura, à arte, À língua”</p> <p>Não é importante ter professores de outras origens “porque o principal entre professor/aluno é a relação humana”, respeitar os alunos independentemente das suas origens.</p> <p>“O professor tem que ser um mediador de conflitos e tem que ser um provocador de reflexão sobre as coisas.</p> <p>O professor não deve tratar os alunos todos por igual pois são todos muito diferentes.</p>	<p>A nível da Gestão Escolar considera-a muito objectiva em termos disciplinares, mas em questões relacionadas com a diversidade cultural não se faz nada. Justifica esta questão com a facto da população docente estar muito envelhecida e com “um núcleo de professores que já só pensam na reforma”. Existe o projecto Escola Mais que organizou uma festa com abordagens a outras culturas. Para o entrevistado poder-se-ia fazer muito mais. Realizar-se um “projecto pedagógico, de integração pedagógica, para os miúdos, como receber colegas e cada vez mais estamos a viver numa sociedade heterogénea em questões culturais.”, actividades que deviam incidir na discriminação, na relação e partilha de espaços.</p> <p>Considera que seria importante ter professores de outras origens culturais numa escola com estas características. Ao nível dos funcionárias é importante porque dá trabalho a alguém da comunidade e pode facilitar na integração dos alunos.</p>
Trabalhar em par pedagógico	Há vantagens em trabalhar em par pedagógico, “...a maioria já se conhece e trabalham há muitos anos e funcionam muito bem”	O entrevistado prefere trabalhar sozinho, pois não tem ninguém a dizer-lhe o que fazer e considera que há mais desvantagens do que vantagens pois, o par pedagógico condiciona o trabalho individual do professor.
Planificação diferenciada	<p>A planificação “parte do aluno”, ou seja, “normalmente partimos de situações ou de um problema para resolver”, as actividades “são decididas pelos alunos por votos”. Embora determinados professores “habituar-se a fazer determinadas Unidades onde trabalham sempre”.</p> <p>Apesar de dizer que a planificação parte dos alunos, mencionando a votação para ‘democraticamente’ elegerem a actividade a realizar, no entanto, diz que faz ponto cruz com todas as turmas quando menciona uma</p>	<p>A planificação foi feita de acordo com as necessidades do aluno, pois, tinham poucas competências a nível das expressões. Planificou igual para as duas turmas que leccionava.</p> <p>A criatividade depende do meio e das competências adquiridas no 1º ciclo ao nível das expressões e ao alunos vêm do 1º ciclo “castrados em questões de criatividade”, os miúdos expressam-se em papel a roçar a garatuja. Considera que nesta escola, os alunos são muito criativos</p>

	<p>turma que, devido ao facto de serem muito novos não conseguiram fazer o ponto cruz e “adiamos o ponto cruz para o ano”</p> <p>“Uma técnica pedagógica é terem sempre trabalho”</p> <p>É difícil motivar os alunos, pois eles têm dificuldades de concentração.</p> <p>Não há muito recursos mas, recicla-se e de vez em quando somos nós a pagar os materiais dos alunos. O material demora a chegar, quando requisitado, provocando alguns atrasos nas actividades.</p> <p>“Quem conta histórias é que educa os alunos, nos valores morais e outras coisas. Neste momento quem anda a contar histórias é a televisão. É preocupante as histórias que se contam por lá.” E mais, “há muitas culturas que se estão a revoltar com essa massificação da televisão” e isto “emperra” o sentido criativo dos alunos.</p> <p>Os alunos africanos são muito bons em trabalhos práticos e adoram a cor.</p> <p>“temos de estar constantemente a mudar de Unidade, porque eles precisam de uma prática que compense as teóricas”</p>	<p>em relação à música.</p> <p>Os recursos são muito limitados, as salas de aula muito pequenas, e “a minha colega costuma comprar o material para os alunos”.</p>
<p>Valorização das culturas na planificação</p>	<p>Alunos sugeriram trabalhos que se relacionassem com as suas culturas. Foi uma recolha de receitas gastronómicas e depois ilustraram.</p>	<p>Diz que se podia valorizar e dá como exemplo o <i>Grafitte</i>, os fundamentos desta corrente de arte urbana e de como apareceu. O sentido que tem na luta das minorias pela expressão forte do <i>grafitte</i>, diferente daquilo que se vê nas nossas ruas, sujas com <i>grafittes</i> sem sentido. Mas como não pode ficar para o próximo ano , não vai planificar esta Unidade de Trabalho.</p> <p>Diz, que o professor deve tratar os alunos da mesma forma, não discriminar. A nível da motivação é que se pode trabalhar as diferenças, no espaço da sala de aula.</p> <p>Mais adiante considera que a nível dos currículos estarmos a assimilar, a tratar tudo por igual, obrigando-os a aprender a</p>

		<p>História de Portugal, não é o melhor caminho. Continuando diz que “o currículo de forma objectiva devias ser elaborado de acordo com a raiz cultural de cada aluno e aí formar turmas de alunos africanos. Aí era impossível”, considera um paradoxo. Deve haver uma partilha de saberes.</p>
Flexibilidade curricular		<p>Considera E.V.T. diferente das outras disciplinas porque dá para gerir o programa de forma a introduzir questões relacionadas com qualquer cultura. Considera o programa flexível mas não aplica essa característica na planificação das Unidades de Trabalho.</p>
Relacionamento entre professor/aluno e aluno/aluno	<p>Há alunos com dificuldades de integração, e não se sabe o que se passa no recreio, “há miúdos que são rejeitados, são maltratados” Diz que a melhor maneira de os ajudar na sua integração é vê-los a brincar. É importante a atitude do professor na sala de aula, deve criticar em privado para não excluir, humilhar. “Entre os alunos o que nós encontramos é a indisciplina normal, de miúdos que são pobres e não aprendem” outros que maltratam os colegas e abusam da fraca auto-estima de alguns alunos.</p>	<p>Há problemas de relacionamento entre alunos e na partilha de espaços, salienta que o facto da escola estar a receber muitos alunos de Leste, os africanos sentem que perdem algum protagonismo e sentem-se ameaçados no seu espaço, não gostam deles, nem dos asiáticos “é uma mistura mais explosiva”. Contudo as relações mais problemáticas são entre “preto/preto”, provavelmente por razões provenientes dos bairros onde habitam, “entre eles são muito conflituosos”, “o branco dá-se muito bem com o negro”. Considera que na escola há xenofobia, discriminação e que “os encarregados de educação sentem isto, e é o que afasta a comunidade envolvente da escola. Vai mais longe quando diz que “o professor pode fazer o que quiser...o Conselho Executivo pode advertir mas...”. Diz que um dos professores é racista e o outro será, talvez por não possuir grandes condições para dar aulas.</p>
Justificação de uma educação intercultural	<p>A educação intercultural é também...criar um bom ambiente onde eles se sintam bem e também saber lidar com os conflitos...sejam de que origem for” A formação multicultural de professores que frequentou foi</p>	<p>Considera a educação intercultural “o folclore de sempre” apesar de vivermos numa sociedade cada vez mais multicultural. Diz que os alunos de outras origens chegam às nossas escolas e têm um grande choque porque o Ministério</p>

	<p>importante para conhecer e aprender a relacionar-se com outras culturas. Importante no combate ao racismo nas escolas.</p> <p>Para gerir os conflitos em salas de aula com diversidade cultural é preciso conhecer os códigos de outras culturas e neste sentido é importante uma educação intercultural. “para melhorar a integração desses alunos” porque a tendência das sociedades é a multiculturalidade.</p> <p>O Ministério deve possibilitar a abertura para que os currículos possam abordar conteúdos interculturais, principalmente em Área de Projecto. Mas sem esquecer a Língua Portuguesa pois, não há melhor forma para a integração do que conhecer a língua. “Uma pessoa bem integrada não se torna conflituosa”</p>	<p>nada faz para os integrar. Considera que o Ministério deve planificar neste sentido, mas que as escola estão demasiado agarradas ao seu sistema de funcionamento.</p> <p>Dá o exemplo da escola em questão que não possui qualquer dinâmica ao nível da educação intercultural. Os professores têm de se inovar para responder às exigências e necessidades dos alunos, construir currículos que vão de encontro a esses alunos e assim, beneficiar a sua integração.</p>
Integração e exclusão	O Ministério até promove, pois deu formação intercultural a 400 professores e a formação foi muito boa.	

Competências	O trabalho por competências facilita a integração 2 porque especifica mais e identifica melhor os problemas que os alunos possam ter”	As competências e os conteúdos estão ligados entre si, e considera-as importantes.
Avaliação		“Valorizo o processo” e em toda a resposta enfatiza esta questão.

Escola básica 2,3 Dr. Joaquim de Barros – Paço d’Arcos

Subcategorias	E	F
Espaço Físico	A escola é muito grande.	
População escolar	É uma população escolar na sua maioria oriunda bairros sociais e dos alunos oriundos dos bairros sociais, a maioria pertence a outras culturas, nomeadamente cabo-verdianos. Cerca de metade dos alunos das turmas que lecciona são de origem africana, também tem alguns alunos ciganos e ucranianos.	“Há de tudo” para caracterizar a população escolar, com problemas afectivos e comportamentais. “tem tudo e mais alguma coisa” para caracterizar a escola em termos de diversidade cultural, há alunos oriundos de Cabo Verde, China, Moldávia, Brasil e “pronto não me mete confusão” “é mesmo uma mistura de raças e culturas e então isso não me fez muita confusão” As turmas que lecciona encaixam neste perfil, no entanto diz que “umas mais que outras”
Contexto sócio-	Os bairros sociais tem características sócio-económicas	

económico	muito desfavorecidas.	
Cultura dominante e/ou discriminada	A cultura dominante é a africana, “as músicas que passam no Clube de Rádio” são africanas. Em termos culturais e de poder a “raça branca” está em inferioridade.	A cultura dominante independentemente da raça, da cor é a “cultura Morangos com açúcar” Os alunos auto discriminam-se, porque dizem constantemente que o mal que lhes acontece em termos de notas, situações problemáticas em termos de disciplina, utilizam sempre o argumento de que “por eu ser preto”
Comunidade envolvente	A comunidade envolvente é pouco participativa, ou mesmo nada participativa e como bom exemplo temos a Associação de Pais que todos os anos tenta fazer alguma coisa, mas acaba sempre por se desmornar. A Gestão Escolar acha que a iniciativa deve partir dos pais, em termos de participação e colaboração.	“Não tenho reparado” se a comunidade envolvente é participativa em relação à escola.
Factores de integração e exclusão cultural	A Gestão Escolar, tudo o que faz é para dar resposta à diversidade da escola. Na constituição das turmas “um dos critérios era não ultrapassar X de alunos de cor”. Professores de outras etnias “nem sei se será assim tão importante”, no caso dos funcionários, também são poucos na escola, pertencentes a outras culturas. Mas não considera necessário, pois numa sociedade cada vez mais diversificada, “já convivemos bem com isso”.	Acha que a Gestão Escolar não está atenta a determinadas situações, principalmente em casos de disciplinares. Os professores não devem ser contratados pela sua origem cultural e pergunta se “não seria uma forma de racismo?” Seria uma forma de contribuir para a guetização, num nicho. Só sefor alguém específico para ajudar a aprender a Língua Portuguesa e assim ajuda-os na integração
Trabalhar em par pedagógico	As maiores vantagens de trabalhar em par pedagógico são para os alunos, pois podem usufruir de mais apoio na execução das tarefas.	Trabalhar em parceria só traz vantagens quando as pessoas se dão bem.
Planificação diferenciada	A planificação partiu de propostas dos professores e as diferenças a nível da planificação derivam de questões cognitivas (turmas com mais dificuldades) mas, principalmente por questões disciplinares, “às vezes há turmas que os problemas de comportamento são tão grandes, que chegamos do princípio ao final do ano e não sabemos nunca quais são os interesses deles” “a nossa maior preocupação ultimamente com a	A planificação é diferente para diferentes anos, mas “Se existe um ano, onde várias turmas têm de fazer aquelas coisas, eles fazem todos” mas aponta que os resultados são sempre diferentes em todas as turmas. As actividades são orientadas pelos professores. Passa-se pelo Natal, carnaval, Páscoa. Os alunos até podem propor actividades mas tudo depende dos materiais e há muitas limitações neste sentido.

	<p>população escolar que temos, vai mais no sentido do comportamento e andamos praticamente o 1º Período a ensinar regras”</p> <p>Um das resoluções para as constantes faltas de material por parte dos alunos, foi abdicar do manual de E.V.T. e com o dinheiro correspondente comprar material. Desta forma conseguiu-se suprir determinadas dificuldades em termos de recursos.</p> <p>A criatividade é complicada, “não é uma coisa isolada”, tem um percurso e mesmo em termos de culturas diferentes, “se aquela cultura é uma cultura que eu não sei nada, que eu ignoro. Como é que eu posso, valorizá-la ou avaliá-la em termos de criatividade”.</p> <p>Há que combater o estereótipo. Os alunos, independentemente da sua cultura de origem vem com aquelas imagens estereotipadas da televisão, do futebol, etc.</p>	<p>Contudo considera que a falta de recursos não o tem limitado, sempre que precisou de material a Gestão facultou-lho.</p> <p>Os alunos na generalidade não são muito interessados.</p>
Valorização das culturas na planificação	<p>Planificar tendo em conta a diversidade cultural dos alunos apenas se os alunos sentissem essa necessidade e “não se sente que tenham essa vontade de explorar assim tanto, a cultura deles”. Embora admite que nunca experimentou explorar essa parte mas, “Eles são cabo-verdianos nascidos na Maternidade Alfredo da Costa e muitos pais já nasceram cá”.</p> <p>Não se recorda que alguma vez, algum aluno lhe tenha proposto uma actividade deste género.</p> <p>Considera que em Área de Projecto, faça mais sentido</p>	<p>“Tudo é importante” para explicar que se não fosse importante os alunos não sabiam com se escrevia cabra em chinês, para explicar que tinha uma aluna chinesa e quando trabalharam, símbolos como os signos, a aluna chinesa trabalhou sobre o seu signo chinês, mas indica que tudo isto aconteceu por acaso.</p>
Flexibilidade curricular	<p>Permite fazer muitas coisas, mas neste caso o comportamento, os problemas disciplinares são determinantes para as áreas de conhecimento a ministrar aos alunos.</p>	<p>Considera o currículo de E.V.T. muito flexível. Com diversas opções que dependem da vontade do professor.</p>
Relacionamento entre	Há sempre problemas de relacionamento entre professor e	Mau relacionamento entre os alunos, porque há uma cultura

professor/aluno aluno/aluno	e	alunos, principalmente numa escola como esta. Não há manifestações racistas, mas da parte dos alunos, quando há um problema com um aluno é frequente sentirem-se injustiçados, o primeiro argumento “é que o professor é racista”. São situações frequentes.	de gang, onde os alunos têm de mostrar atitudes agressivas para demonstrar a sua força, o seu poder. Não vejo problemas graves entre professores e alunos mas entre professores/professores existe. Situações que apelem ao racismo só mesmo o caso do aluno que se auto-denomina de discriminado.
Justificação de uma educação intercultural		Considera que talvez se justificasse mas, compete aos Conselhos de Turma identificar as necessidades das turmas. Contudo, “a maior parte dos Planos Curriculares de Turma, a tónica é nas atitudes e no comportamento”.	“Muitos alunos não estão interessados nisso” Concorda com um intercâmbio cultural para enriquecer cada um mas “um currículo específico por esta escola ter mais alunos que sejam de Cabo Verde, acho que não” Os currículos podem permitir a introdução de questões culturais pela sua permeabilidade, mas não considera importante, porque “não se está a fazer escolas diferentes umas das outras”.
Integração e exclusão		Mesmo a tratar questões disciplinar beneficia sempre a integração, “Ao resolver isto, já está...a ter em conta tudo o resto”.	Um currículo específico só promoveria a exclusão. Não faz sentido.
Competências		As competências e os conteúdos estão ligados, “ainda não consegui desligar as duas coisas”.	Deve-se equilibrar as competências com os conteúdos.
Avaliação		“avaliar...é muito difícil” e “eu avalio muito por intuição, baseada em elementos como a motivação, empenho...atitudes e entre-ajuda”, contudo considera que avaliar é muito complicado, pois o background do aluno é determinante e não se sabe o que aluno tem “na memória do seu computador portátil”.	A avaliação é contínua e “tudo é importante...desde a organização dos cadernos até aos rabiscos que possam fazer neles.” O processo é muito importante.
Indisciplina		A escola é muito problemática em termos disciplinares, desde a inserção dos bairros sociais no concelho e conseqüente aumento da população escolar, oriunda desses bairros. No entanto nos últimos anos a população escolar baixou drasticamente, “esta escola começa a ter uma má imagem” e os pais, com outras opções por perto, preferem inserir os filhos noutra meios e ambiente escolar.	Houve uma situação problemática num aluno que agrediu um professor e há alunos com alguns problemas de comportamento. São agressivos.

	A população que saiu não foi a mais problemática, mas sim aquela que não causa problemas disciplinares. Os alunos ciganos são mais indisciplinados, pois não têm regras “são piores que os de outras etnias” ou “Têm regras muito próprias e...”	
--	--	--

Escola Básica Integrada com Jardim-de- Infância Sophia de Mello Breyner Andersen - Carnaxide

Subcategorias	G	H
Espaço Físico	A escola é muito pequena e os alunos não têm espaço para as actividades ao ar livre. Os alunos não têm um campo para jogos e concentram-se todos no pátio principal. “Jogam à bola em espaços que não são próprios”	“é uma escola muito pequena e que potencia muito a violência entre os jovens”
População escolar	“não sei exactamente os valores, mas maioritariamente os miúdos são cabo-verdianos. Depois há alguns angolanos, senegaleses, mas são pouquinhos. Depois temos aí cinco por cento de ciganos” As turmas encaixam neste perfil e mais, o 6º ano tem alunos que vão dos 11 aos 16 anos, o que complica a situação. Os portugueses, de origem portuguesa são muito poucos.	Quando chegou á escola informaram-no que a escola “era constituída por cerca de 70% de alunos de origem cabo-verdiana, depois cerca de 10% a 15% de alunos ciganos e os restantes de alunos caucasianos”, “Há alunos portugueses” pois, “aqueles 70% de alunos cabo-verdianos são na realidade portugueses”. No entanto constatou que havia alguns moçambicanos, angolanos mas que “a maioria são portugueses”, quanto a “branquinhos, para fazermos uma amostra” em cada vinte

		alunos há um ou dois branquinhos.
Contexto sócio-económico	É um contexto sócio-económico muito desfavorecido, “São famílias muito complicadas”, “as condições sócio-económicas são péssimas. Temos vários alunos acompanhados pela Comissão de Protecção de Menores, por várias razões. Uns por furto, outros por abuso dos pais, outros maltratados...”	“contexto sócio-económico baixo”, “crianças desfavorecidas a nível de atenção dos pais,...a nível monetário,...poucos recursos”
Cultura dominante e/ou discriminada	A cultura dominante é a cabo-verdiana e demonstram esse domínio, “falam crioulo nas salas” e é proibido falar crioulo na escola “mas os miúdos continuam como forma de protesto” Os ciganos discriminam-se uns aos outros e não gostam de trabalhar com os cabo-verdianos. No entanto considera que os ciganos é que se colocam à parte. A discriminação não tem a ver, propriamente com questões culturais, mas sim com a faixa etária.	“eu acho que estes miúdos não são cabo-verdianos de cultura, de costumes, mas penso que é uma cultura urbana, é uma cultura portuguesa e é uma aculturação” esta é a cultura que domina. Diz que os alunos podem ouvir uma pouco da cultura cabo-verdiana, mas desenvolvem padrões que tem uma identidade própria, a nível da linguagem, “nós temos uma colega cabo-verdiana que diz que o crioulo que fala é um crioulo adaptado”, “começam a crescer e a aculturar-se com a questão de grupo.” Relativamente ao que domina tem a ver com a lei do mais forte, a hierarquia do bairro é transportada para a escola. Em termos de discriminação existe em relação aos ciganos. Estes alunos entram em choque com todos os outros, “principalmente com os cabo-verdianos”. Os ciganos têm dificuldades de afirmação em grupo/turma e são excluídos pelo grupo maioritário.
Comunidade envolvente	“não há muita parceria com os encarregados da educação” “Acho que a culpa é de parte a parte” a escola não faz nada para chamar os pais à escola. Os alunos também parecem querer manter a comunidade envolvente longe da escola.	A comunidade envolvente é pouco participativa “os pais, na sua maioria não participam na vida escolar dos filhos”. Aparecem nas festas do Dia da Escola mas quando são convocados pelo Director de Turma não aparecem.
Factores de integração e	A Gestão Escolar não faz grande coisa relativamente à	“não é permitido falar crioulo, como o país é Portugal, fala-se

exclusão cultural	<p>diversidade cultural. “O Projecto Educativo está muito bonito. Mas...faz-se pouca coisa.”</p> <p>Não considera a Gestão Escolar com as necessidades da mesma, mas o maior problema é o corpo docente pois a gestão faz o que pode e sabe. Os professores não querem participar nas actividades.</p> <p>“Faltam modelos e penso que nesta escola acharia que devia de haver outros modelos de pessoas de outras culturas” “Mas eu não sei”</p> <p>Não seria a melhor via contratar alguém só por ser cabo-verdiano, mas talvez fosse importante ter modelos. Não fossem apenas professores brancos que são vistos como os que tiveram tudo, “tu nasceste numa família que tinha dinheiro” “aqui o supra-sumo é trabalhar no Mac Donald’s. Talvez maior diversidade entre os professores e funcionários fosse importante.</p>	<p>o português”, menciona esta regra imposta no regulamento interno para falar do papel da Gestão Escolar em relação à diversidade cultural dos alunos. “se por um lado pode ser compreensível, por outro cria um bocadinho de exclusão” “Porque eles falam quando saem da escola, falam em casa, à noite e falam crioulo quando te querem chamar nomes”</p> <p>Mas a Gestão dá autonomia aos professores para planificarem no sentido da diversidade cultural, mas apenas o caso do trabalho de Área de Projecto e uma professora que trabalhou sobre as danças ciganas.</p> <p>Considera que ter um professor da mesma cultura pode ajudar a motivar os alunos, pois é um exemplo de sucesso.</p>
Trabalhar em par pedagógico	<p>Há muitas vantagens, pela partilha de experiências e em escolas com estas características dois professores por vezes não chegam.</p>	<p>Traz vantagens, pois partilham-se ideias e experiências e faz-se uma avaliação automática do trabalho que se está a fazer.</p>
Planificação diferenciada	<p>“Os 6^{os} anos planifico sempre diferente, por vezes há Unidades de Trabalho coincidentes, depende da turma e daquilo que querem fazer”, também fazemos adaptações para alunos que estejam ao abrigo do Dec. Lei 319.</p> <p>A planificação diferenciada tem a ver com questões cognitivas mas principalmente com questões disciplinares</p> <p>“Faço determinados trabalhos com uma turma porque se comportam melhor e posso avançar para outros trabalhos mais arriscados, principalmente dentro da parte tecnológica”</p> <p>São alunos com muitas dificuldades, não por serem cabo-verdianos, ou outra coisa qualquer, mas pelo meio onde estão inseridos. Têm dificuldades em tudo, estão</p>	<p>“planifico tudo na mesma, no mesmo patamar” “adaptei consoante as capacidades e as atitudes e necessidades de cada turma”</p> <p>Os alunos sugerem actividades e considera mesmo uma escola muito participativa.</p> <p>Os professores vão trazendo de casa umas “coisinhas” para suprir a falta de recursos. Fazem-se adaptações dos trabalhos consoante os recursos disponíveis. Aconteceu ter de alterar Unidades de Trabalho devido à falta de recursos.</p>

	<p>desmotivados.</p> <p>Há alguma falta de recursos para o desenvolvimento da disciplina, presentemente não há dinheiro para materiais, mas nunca deixei de trabalhar por falta de recursos, “consigo dar a volta, faz parte do nosso trabalho”.</p> <p>A criatividade é algo que se tem consoante aquilo que se vive e viveu e estes alunos têm pouca criatividade, pois, o mundo deles é o mundo do bairro e pouco mais.</p> <p>As actividades que se fazem se tiveram uma intervenção fora da sala de aula, como a pintura dos muros no pátio, com várias cores, os alunos não gostaram muito porque achavam que a escola os estavam a usar como mão-de-obra, principalmente os do 3º ciclo porque não estavam para trabalhar para a escola sem estas lhes pagar.</p> <p>Não conseguem transmitir aos alunos a visão de escola como espaço que lhes pertence e faz parte deles.</p>	
<p>Valorização das culturas na planificação</p>	<p>“Há trabalhos que vão de encontro aquilo que os alunos querem fazer” mas aqui nesta escola não tem nada a ver com questões culturais.</p> <p>As actividades com abordagens às origens culturais dos alunos fazem-se mais ao nível de Área de Projecto, mas os alunos “não estão motivados para trabalharem nada” contudo, considera que talvez os alunos estejam “desmotivados porque tentamos pouco.</p> <p>Em E.V.T. não usa recursos diferentes só por ter alunos diferentes.</p> <p>Os alunos africanos usam muito a cor, cores fortes. Mas a maior parte copia modelos que vêm na televisão. “ quando pintam o corpo humano, quanto mais branco melhor, continuam a vir da primária com a cor de pele, e a cor de não sei quê...”</p> <p>Conta que fez uma viagem a Cabo Verde e “trouxe imensa coisa de Cabo verde, sal, areia da praia, mas ninguém</p>	<p>Não planifica a pensar em questões culturais, pois a cultura deles é a de bairro. “eu privilegio, juntamente com o meu par pedagógico as necessidades dos alunos, as capacidades dos alunos e aquilo que se decide dentro do próprio grupo”</p> <p>Durante o ano houve tentativas “de fazer adaptações para abordar a questão cabo-verdiana ou a questão da cultura cigana e o que houve, foi que nunca mostraram vontade de trabalhar essas questões. No entanto houve vontade de mostrar a cultura de bairro” “o grafite, o tipo de roupa ligada À questão urbana, o Hip Hop e não tanto a questão da cultura cabo-verdiana”</p> <p>“os alunos ciganos são os que mais tentam valorizar e preservar a cultura cigana”.</p> <p>Curioso que os portugueses branquinhos “são aqueles que começam a adquirir a aculturar-se também junto dos cabo-verdianos” “Muitos alunos portugueses adoptam o crioulo como segunda língua”</p>

	ligou, fiquei frustadíssima”	<p>Fala de um projecto que participou com uma turma de 9º ano, que tinha como finalidade a realização de um filme sobre o bairro dos alunos, com uma história que imitava a realidade, entre amigos que escapam e são apanhados pelas malhas da droga. Conta que o orgulho dos alunos a falar e contar histórias sobre “isto é o meu bairro” apenas reforça o sentido na definição das suas identidades. “É uma cultura de bairro”. “Gostava de continuar porque até da minha parte houve um factor de aculturação na cultura de bairro”.</p> <p>Em Área de Projecto fez-se uns trabalhos sobre a cultura de origem, o que é importante para saberem um pouco mais sobre as suas origens. É pena que só se puxa por estas coisas em Área de Projecto.</p> <p>A valorização deve ser do interesse que os alunos demonstram sobre um determinado tema ou questão e não necessariamente por questões culturais a nível da planificação. “Não podia impor aos alunos: meninos vocês são todos cabo-verdianos vão fazer um trabalho sobre Cabo Verde” era como mandar os portugueses fazer tapetes de Arraiolos só porque são portugueses.</p> <p>A questão até pode ser abordada, por exemplo na construção de máscaras, partir para as máscaras africanas, mas o entrevistado considera que é melhor seguir o caminho que os alunos pretendem, “Mas poderia ser tratado” “as crianças destas idades, sejam pretinhos, branquinhos, amarelinhos, têm um desenho muito estilizado, igual em todos”</p>
Flexibilidade curricular	“Se há currículo flexível, é o nosso” “esforço-me para não repetir muito as coisas” “Tenho uma visão muito positiva da disciplina” pois, a maioria dos professores tenta fazer coisas que digam motivem e entusiasmem os alunos.	<p>E.V.T. e Área de Projecto tem a flexibilidade para desenvolver actividades ligadas às origens culturais dos alunos.</p> <p>Apesar da flexibilidade do programa, insiste que prefere servir-se dela para que os alunos sejam felizes a fazerem</p>

		aquilo para o qual estão motivados.
Relacionamento entre professor/aluno e aluno/aluno	<p>Problemas de relacionamento entre professores/professores que perturba a dinâmica da escola. Existem problemas de aluno/aluno mas tem a ver principalmente com elementos da mesma comunidade e não por diferenças culturais.</p> <p>Há alunos que dizem que determinado professor é racista, mas apenas sabe que alguns alunos se queixam, “E por vezes professores da própria cultura” “Há cá um professor cabo-verdiano e os alunos referem-se principalmente a ele”</p>	<p>Existem problemas entre alunos, problemas entre professores pois existem dois grupos rivais. “Mas não considero que haja exclusão da parte dos professores” relativamente aos alunos.</p> <p>Racismo entre os alunos há dos cabo-verdianos/urbanos em relação aos ciganos.</p>
Justificação de uma educação intercultural	<p>“A educação intercultural justifica-se. Agora, aquilo que se faz, a passagem da teoria para a prática é complicado”</p> <p>“Não se trabalha a sério sobre o assunto”</p> <p>“Há muita coisa para trabalhar, muita coisa que se pode fazer e acho que esta escola realmente podia ter, ou acções de formação para as pessoas que cá trabalham, para se discutir mais estas questões. Até com pares pedagógicos, fez-me aí perguntas que eu sinceramente nunca as tinha pensado”</p> <p>Continua a dizer que é tudo muito bonito mas depois na prática nada se faz, como o Projecto Educativo da Escola que está muito bem escrito, mas não se faz-se pouco nesse sentido.</p> <p>“a avaliação do dos próprios Projectos Educativos, do balanço do ano, é sempre uma parte que se esbate e não é levada a sério.” Não se reflecte sobre o que se fez e menos sobre o que se pode fazer, “porque é que a comunidade é completamente desmotivada”</p> <p>“uma coisa que me chateou...o facto de ser proibido falar crioulo. Eles falam à mesma. Mas a língua que é falada em casa não é aproveitada pela escola”</p>	<p>“Sei lá. Pode ser importante, mas nesta escola, não sei...os alunos não me parecem muito interessados em matérias que tenham a ver com as suas raízes. As raízes deles e cultura deles é a cultura de bairro. De qualquer das formas, talvez, com boas estratégias. Coisas que pudessem motivar os alunos a saber um pouco mais sobre as suas origens. Não sei.”</p>

Integração e exclusão	Diz que não excluía e só beneficiaria a integração, com situações bem planeadas e trabalhadas, mas “não há tempo para pensar nessas coisas”.	
Competências		Os conteúdos e competências estão ligados e “através do desenvolvimento dessas competências é muito mais fácil chegar aos conteúdos”
Avaliação	Não se pode dar muita importância ao comportamento nestas aulas senão a maioria reprovava “eu aqui passo um bocadinho à frente do comportamento”, “tento valorizar ao máximo a disponibilidade...o facto de conseguir terminar a tarefa e a responsabilidade” Salienta que é o mais importante nesta escola.	O mais importante é que os alunos consigam chegar aos objectivos finais porque ao contrário de outras disciplinas “aqui nada está errado”. Acima de tudo “temos de os preparar para vencer o obstáculo, encontrar soluções perante um problema”
Indisciplina	Menciona o título do Projecto Educativo e que o esforço é grande no sentido de instituir regras de conduta na sala de aula porque os alunos “não estão quietos, não sabem estar, não sabem falar”	

Nome do ficheiro: Tese final (TRABALHO FINAL)
Directório: H:\Este é mesmo verdadeiro e ponto final
Modelo: C:\Documents and Settings\Luís Queirós\Application
Data\Microsoft\Modelos\Normal.dot
Título: 1
Assunto:
Autor: jose
Palavras-chave:
Comentários:
Data de criação: 17-05-2007 10:21
Número da alteração: 99
Guardado pela última vez em: 02-07-2007 0:06
Guardado pela última vez por: Luís Queirós
Tempo total de edição: 2.054 Minutos
Última impressão: 02-07-2007 2:30
Como a última impressão completa
Número de páginas: 320
Número de palavras: 85.314 (aprox.)
Número de caracteres: 486.291 (aprox.)