

**“Horas Europeias”  
Agentes, Conteúdos e Processos**

**Maria Jorge Loureiro Figueiredo**

Lisboa, 2012



# **Mestrado em Supervisão Pedagógica**

## **Horas Europeias: Agentes, Conteúdos e Processos**

**Maria Jorge Loureiro Figueiredo**

Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em  
Supervisão Pedagógica

Orientadora: Prof. Doutora  
Ivone Gaspar

Lisboa, 2012



## RESUMO

Este trabalho procura descrever e evidenciar os processo de construção e operacionalização de um segmento curricular, não disciplinar, denominado de Horas Europeias da Escola Europeia de Luxemburgo 1, pelos agentes nelas envolvidos e que usam como instrumento de comunicação e de interação entre si uma segunda Língua. Tratando-se de um contexto multicultural e multilingue e um modelo de escola “sui generis”, procura-se, na sua génese e contexto, a particularidade de um currículo que reforce a coesão deste modelo de escolas e evidencie simultaneamente a identidade da cada unidade escolar, pela ação conjunta desses agentes.

A especificidade desta temática e contexto particular em que se enquadra dificulta a procura de referentes teóricos nos quais nos possamos encorajar. Procurámos nos vários contributos teóricos sobre “ currículo” o nosso conceito de currículo e, inserimo-lo no contexto multicultural e multilinguístico da organização deste modelo de escola, procurando, através deste estudo de caso, evidenciar a sua conceção e operacionalização através das práticas dos seus autores-agentes.

Foi possível, pelo encontro com esses agentes e pelas observações feitas, verificar o modo como se apropriam das diretivas, constroem o seu próprio projeto (ancorando-se na filosofia, nos princípios e objetivos nelas contidos) e operacionalizam um currículo pluridisciplinar por eles delineado, que fundamente e enquadre as HE no modelo de escola do qual emanam, evidenciando os processos conteúdos e atividades de aprendizagem que as irão suportar. Têm como base o trabalho cooperativo como prática que pretende desencadear «a ação, a interação e a comunicação em atividades comuns» e ao mesmo tempo estimular «os alunos que se constituem eles próprios, também, como participantes ativos na sua construção».<sup>1</sup>

Uma vez que a situação a investigar é um caso concreto e contextualizado em que o investigador faz parte da equipa educativa que participa no desenho do currículo desta área, o trabalho apoia-se numa metodologia predominantemente qualitativa, optando –se por um estudo de caso.

**Palavras (Expressões) chave:** Horas Europeias, Escola Europeia, área curricular, multilíngüismo, multiculturalismo



## SUMMARY

This work has the objective of describing and under lighting the construction and the operationalization processes of a non-disciplinary curriculum segment, known as “European Hours” of the European School of Luxembourg 1, done by the agents within involved using the second language as a tool of communication and interaction among them. Being a multicultural and multilingual context and a “sui generis” model of school, we seek in its context and genesis the peculiarity of a curriculum which reinforces the cohesion of schools showing at similar time each school unit identify built by the joined action of those agents.

The specificity of this particular theme and the special context in which it falls are not easily related theories where we can anchor. We searched in the theoretical contributions of “curriculum”, our concept of it, and inserted it into the multicultural and multilingual organization of this school model, seeking by this study case the evidence of its conception and operationalization by the practices of their authors-agents.

It was possible to verify by the encounter with these agents and the observations made, how they appropriate the directives and build their own projects (based in the philosophy, principles and objectives within contained) and operationalize a multidisciplinary curriculum from them outlined, justifying and framing the European Hours in to the school model from where they come, showing the processes, contents and learning activities that they will support. They are based in cooperative work as a pretended practice, and at the same time initiate “ the action, the interaction and the communication in common activities” and “ stimulate “ the students, who are themselves, too, as active participants in their construction”.

Since the state to investigate is a concrete and contextualized case, where the researcher makes part of the educational team that participates in this area’s curriculum drawing, the work is supported in a predominantly qualitative methodology, opting for a study case.

Key-words – European Hours, European school, curricular area, multilingual, multiculturalism



## **Dedicatória**

Aos meus pais, Dorinda e Manuel  
Ao meu marido, Joaquim  
Ao nosso filho, Tiago  
Aos meus colegas  
Aos meus amigos



## **Agradecimentos**

Sem o contributo direto ou indireto dos meus colegas da Escola Europeia do Luxemburgo<sup>1</sup>, a realização deste trabalho não teria sido possível.

Aos colegas: Clare, Cristobal, Ermelinda, Gobert, Muriel um agradecimento especial pela total disponibilidade, abertura e colaboração.

À Mme Christman, à Mme Vassilacou, à Gaby pelo apoio e disponibilidade dado nas diferentes fases das minhas pesquisas.

À Marie-Françoise, secretária dedicada, que me ia lembrando das horas e tarefas em agenda.

Aos alunos e aos pais, pelas respostas às entrevistas e pelo precioso contributo para esta investigação.

À Professora Doutora Ivone Gaspar, pelo seu apoio, orientação e paciência sem limites com que me acompanhou durante este mestrado.

Ao meu marido, Joaquim, pela sua infinita paciência, pelo carinho e pelo estímulo em momentos de fraqueza.

Aos meus pais pela compreensão que souberam mostrar pela minha ausência tão prolongada.

Ao meu filho Tiago, pelo amor, carinho e partilha com que me presenteou.

Aos meus amigos, pelo incentivo e amizade.

Obrigada a todos



# ÍNDICE

	Página
Índice .....	VII
Índice de figuras e quadros .....	X
Lista de abreviaturas.....	XI
Introdução.....	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	9
CAPITULO I- Génese e contexto – Os pressupostos das Horas Europeias.....	10
1.1.As Horas Europeias no contexto da criação do modelo das EE.....	11
CAPITULO II- Um modelo de escola multicultural e multilingue.....	29
2.1. Currículo: instrumento de harmonização de um modelo multicultural e multilingue.....	33
2.2. Um conceito de Currículo.....	47
2. 3. O currículo no centro da diversidade e pluralidade.....	48
2.4. A Escola e os processos de conceção e operacionalização das HE.....	60
PARTE II- - METODOLOGIA.....	65
CAPITULO III- Metodologia da Investigação.....	66
3.1. A problemática e os objetivos da Investigação .....	69
3.2. Definição e delimitação do objeto de estudo.....	72
3.3. A natureza metodológica do estudo .....	72
3.4. Elaboração dos instrumentos de recolha.....	78
3.4.1.Os guiões das entrevistas.....	83
3.4.2. As grelhas de observação orientada.....	89
3.5.Os processos de recolha de dados .....	92

3.5.1. A observação.....	92
3.5.2. As entrevistas.....	96
3.5.2.1. A entrevista ao coordenador.....	99
3.5.2.2. As entrevistas aos professores.....	100
3.5.2.3. As entrevistas aos alunos.....	100
3.5.2.4. As entrevistas aos pais dos alunos.....	101
3.5.2.5. A entrevista ao Presidente da APEE.....	102
3.6. Técnicas de análise dos dados.....	102
CAPÍTULO IV- Apresentação, Análise e Interpretação dos dados.....	109
4.1. Apresentação, análise e interpretação dos dados a partir da análise dos documentos .....	110
4.2. Apresentação, análise e interpretação dos dados a partir da observação orientada e de notas campo .....	111
4.2.1. A participação, comunicação e interação observadas.....	111
4.3. Apresentação, análise e interpretação dos dados a partir das entrevistas.....	116
4.3.1. Conceção e operacionalização do currículo das HE.....	118
4.3.2. Os conteúdos e atividades das HE.....	123
4.3.3. Participação e decisão.....	131
4.3.3.1. Relações, comunicação e processos.....	138
4.3.4. Experiência e expectativas.....	141
4.3.5. Satisfação face ao modelo.....	148
4.4. Triangulação dos dados.....	153
CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	156
BIBLIOGRAFIA.....	163
ANEXOS.....	VOLII
Anexo I.....	3
Anexo II.....	7
Anexo III.....	12
Anexo IV.....	20

Anexo V.....	32
Anexo VI.....	40
Anexo VII.....	43
Anexo VIII.....	45
Anexo IX.....	48
Anexo X.....	50
Anexo XI.....	53



## ÍNDICE DE FIGURAS E QUADROS

Quadro nº 1 : Categorias dadas pela organização dos materiais .....	80
Quadro nº 1 a): Categorias dadas pela organização dos materiais: C.Institucional.....	81
Quadro nº 1 b): Categorias dadas pela organização dos materiais: Operacionalização..	83
Quadro nº 2: Síntese das dimensões e categorias onde se inscrevem as perguntas.....	89
Figura 1: rede de interações e sentido das comunicações entre os grupos e os professores .....	113
Quadro 3 : participação e comunicação em momentos da observação.....	114
Figura 2: Interdependências .....	115
Quadro nº 4 : Caracterização pessoal e profissional dos professores entrevistados (incluindo o coordenador).....	116
Quadro nº 5 : caracterização pessoal do presidente de APEE.....	117
Quadro nº 6 : caracterização dos alunos.....	117
Quadro nº7: Síntese da triangulação de dados.....	154



## **Lista de abreviaturas**

APEEE- Associação de Pais de Estudantes da Escola Europeia

CCE-Comissão das Comunidades Europeias

CE-Comissão Europeia

CECA- Comnidade Europeia do Carvão e do Aço

CI- Conselho de Inspeção

CS-Conselho Superior

EE- Escola Europeia

HE- Horas Europeias

PE- Parlamento Europeu

SEN- Students with Educational Needs

SWALs- Students without a language Section

TC- Tribunal de Contas

EU- União Europeia



---

## INTRODUÇÃO

Aprender a viver juntos numa sociedade cada vez mais marcada pela diversidade linguística e cultural exige a aquisição de competências e valores que permitam a plena integração e inclusão de todos os indivíduos. A escola, local privilegiado de confluência da diversidade, não poderá alhear-se do seu papel e responsabilidade na experiência de vivências multiculturais pelos seus alunos, devendo, por isso, procurar dotar-se de instrumentos e estratégias que permitam experienciar a diversidade, desenvolvendo neles competências de diálogo, de aceitação, de respeito e de autonomia. A participação de todos os implicados, professores e alunos no desenho e implementação de um currículo que proporcione o desenvolvimento de tais competências, apresenta-se como um desafio essencial nos tempos que correm. A escola, na sua ação educativa, deve promover a participação, a expressão, a prática de diálogo, como um direito e dever de todos, de modo a trazer ao conhecimento a diversidade e a pluralidade pela prática quotidiana. Só pelos hábitos positivos de cooperação, de colaboração e de reavaliação coletiva das suas práticas, ela se tornará uma escola onde todos aprendem e todos ensinam. A escola é fundamental na formação da cidadania de um povo, de uma comunidade, quando desperta a curiosidade, a inquietude, o desejo de descoberta e criação, constituindo-se em atitudes políticas de emancipação e construção do sujeito social, capaz de participar, intervir na sociedade e modificá-la.

Pensamos que a preocupação com os aspectos referidos é uma dominante de todos os sistemas de educação e um desafio para as sociedades do século XXI, marcadas pela violência, intolerância e desvalorização de umas culturas em detrimento de outras. Vários países (não apenas europeus) procuram introduzir políticas que visam garantir uma formação integrada e completa dos seus alunos desde a mais tenra idade, com vista à paz e concórdia nesta “aldeia global” que é hoje a Sociedade (Relatório para a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI). O artigo 3 na sua alínea d) da Lei de Bases do Sistema Educativo Português refere que a diferença é um direito e que os diferentes saberes e culturas devem ser valorizados. Refere ainda, na sua alínea l), do mesmo artigo, que a participação dos professores, alunos, famílias na vida

---

pedagógica quotidiana é uma forma de desenvolver o espírito e a prática democráticos. A preocupação pelo desenvolvimento nos alunos de atitudes e hábitos positivos de relações e de cooperação é, à semelhança de outros países, também um dos objetivos do sistema português.

À margem da estrutura dos sistemas educativos nacionais, a União Europeia criou um modelo de escola - a Escola Europeia -, um modelo único e *sui generis*, que cedo procurou dar resposta àquela necessidade referida pelas Leis de Base dos diferentes sistemas educativos dos países que a integram. Os princípios que a norteiam e a sua própria natureza institucional e organizacional - multilingue e multicultural - conduzem-na à integração nos seus objetivos educativos a utilização de instrumentos que conduzam ao desenvolvimento de práticas interculturais, como pilares de formação dos seus alunos, ao mesmo tempo que garantem a continuidade do próprio modelo. A introdução nos seus planos de estudo uma área curricular não disciplinar denominada de Horas Europeias, à qual procurou associar uma identidade e originalidade próprias para cada escola, assume-se como um dos instrumentos fundamentais. A identidade e originalidade de cada escola, evidenciada pela operacionalização das Horas Europeias, só se torna possível pela apropriação das diretivas pelos professores e alunos, enquanto bases de partida, para um projeto que só eles e a escola podem definir, desenvolver e implementar. É neste modo de conceber e operacionalizar o segmento curricular das HE por aqueles que nelas estão implicados que enquadrámos o conceito de currículo que defendemos e que anunciaremos mais à frente.

A introdução das HE nos planos de estudos tem sido uma das formas encontradas por este modelo de escolas para enquadrar a sua comunidade educativa, apelando à participação na figura dos seus dirigentes, professores, alunos e pais, dando-lhes a oportunidade de conceberem e/ou desenharem os seus conteúdos programáticos .

“ As Horas Europeias dão aos professores de cada escola a possibilidade de serem os autores do currículo propondo atividades a realizar e o seu modo de organização pedagógica. Assim, a Escola dispõe duma certa autonomia para construir o Plano Local e para se implicar na sua gestão”<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Doc : 2001-D-85, original : FR , versão PO, *As Horas Europeias no Ensino Básico das escolas Europeias*, P :7

---

O conhecimento da génese, filosofia e princípios orientadores deste modelo de escola, associados ao contexto particular de cada uma, permitirá perceber a definição de objetivos específicos e o desenho de práticas com vista à sua aplicação das HE.

“ Dotadas duma identidade e originalidade próprias, apresentam-se principalmente como um enunciado dos princípios destinados a orientar a construção futura dum plano elaborado por cada escola com os seus objetivos específicos”<sup>2</sup>

A originalidade e identidade que caracterizam as HE deverão assim, emergir das características de cada organização escolar e do contexto em que se insere, não perdendo de vista a finalidade comum a todas as escolas, claramente expressa : o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, desenvolvimento do espírito europeu com base na identidade cultural de cada um, a prossecução de objetivos de natureza intercultural tais como a tolerância, o respeito, a aceitação dos outros e suas diferenças, a comunicação e a cooperação.

A originalidade e identidade das Horas Europeias da Escola Europeia do Luxemburgo 1 têm sido construídas pela forma como aqueles que realizam e vivenciam a multiculturalidade : professores, alunos e comunidade. É através do modo como se organizam, negociam, interagem, desenham seus projetos, que os agentes envolvidos percorrem o caminho que os conduz a tornarem-se autores do currículo. É nesse processo que enquadrámos o nosso conceito de currículo - como um processo ativo, inacabado e integrador de conteúdos significativos, que se vai definindo pela natureza das interações entre todos os participantes. Ou seja. um projeto que se constrói pela prática intercultural. É neste processo de práticas interculturais que se constrói tal identidade e originalidade.

---

<sup>2</sup> Doc : 2001-D-85, original : FR , versão PO, *As Horas Europeias no Ensino Básico das escolas Europeias*, P :6

---

Este estudo pretende identificar por um lado, o nível de participação conseguida, nesta escola, pelos professores, alunos, pais e dirigentes na criação de conteúdos programáticos para as Horas Europeias e a sua operacionalização e, por outro, o efeito desta participação na vivência multicultural na mesma escola, ao nível da sua satisfação e expectativas. Será interessante saber se trata de uma “escola com consciência intercultural – ou de personalidade cósmica - o que significa a vontade indómita de descobrir o outro, cultivar o fascínio perante o diferente” (Carneiro, 2001: 71), pois, o facto de ser uma escola multicultural e multilingue não são razões suficientes para se viver em multiculturalidade. Como sublinha Carneiro (2001), tal só é possível quando há valorização coletiva de cada cultura e quando a sua expressão é partilhada no encontro pleno com os outros.

Ora, a experiência acumulada enquanto professora e dirigente de uma escola, tão “sui generis” como a Escola Europeia do Luxemburgo 1, tem vindo a demonstrar a importância da participação e envolvimento dos alunos, professores, coordenadores e dirigentes em todos os aspetos da vida escolar e, principalmente, no que respeita a decisões que implicam o desenvolvimento curricular desta área tão peculiar quanto desconhecida de outros modelos de escola e da grande maioria dos sistemas educativos: as Horas Europeias. Sendo estas consideradas como uma “ área curricular aberta de carácter não disciplinar que propõe um conjunto aberto de atividades com conteúdos de carácter pluridisciplinar”<sup>3</sup> e tendo como finalidade levar os alunos a “ conhecer-se, estimar-se e viver juntos”<sup>4</sup> deixa nas mãos dos seus agentes – professores e alunos – e da própria escola a decisão de conceber e operacionalizar um currículo pluridisciplinar contextualizado, a decisão quanto aos seus conteúdos e quanto aos seus processos, tendo por base as orientações constantes na “Proposta de Implementação das Horas Europeias”<sup>5</sup>, aprovada pelo Conselho Superior das EE.

---

<sup>3</sup> Doc : 2001-D-85, original : FR , versão PO, *As Horas Europeias no Ensino Básico das escolas Europeias*, P :6

<sup>4</sup> Doc : 2001-D-85, original : FR , versão PO, *As Horas Europeias no Ensino Básico das escolas Europeias*, P :6

<sup>5</sup> Doc : 2001-D-85, original : FR , versão PO, *As Horas Europeias no Ensino Básico das escolas Europeias*, P :6

---

As condições específicas da escola associadas ao multilinguismo e multiculturalidade são os pilares de um “processus”, firmado na participação de todos para a concretização das HE e para a prossecução dos seus objetivos. Só o conhecimento deste “processus” ou deste “modus faciendi” pode contribuir para correções ou mudanças, procurando as respostas no interior do modelo que caracteriza a escola europeia e a forma como cada escola gere e organiza as práticas interculturais, de modo a que toda a diversidade cultural seja a fonte para a prática da interculturalidade.

Neste contexto e na relação desta área curricular com o modelo de escola que caracteriza a escola europeia, torna-se objeto deste estudo conhecer os agentes intervenientes na operacionalização das HE, distinguir o nível da sua participação, evidenciar os conteúdos que elegem e identificar os processos que desencadeiam suas práticas para a operacionalização do currículo.

A peculiaridade da natureza das escolas europeias e a particular situação da Escola Luxemburgo I conduzem-nos necessariamente à reflexão e à curiosidade de saber como estes participantes, com trajetórias tão diferentes quão diferentes são as suas línguas e culturas, efetuaram escolhas de conteúdos, atividades e processos, de modo a conceber e operacionalizar um objeto comum - um currículo - que orientará as suas interações. Interações essas que se pretende que extravasem a sala de aula.

Tal passa por enquadrar as Horas Europeias no modelo da Escola Europeia; identificar os princípios que as sustentam; identificar o conceito de currículo que as suporta; conhecer o processo de conceção e operacionalização desse currículo; analisar o grau de satisfação dos seus agentes na operacionalização das HE e evidenciar a consciência intercultural e ou multicultural, num espaço de diversidade cultural, tende presente a génese e pressupostos filosóficos das Escolas Europeias, bem como os princípios orientadores que estão na base base da criação desta área curricular.

Percecionar e revelar a conceção e operacionalização participada e contextualizada de um currículo que procura integrar conteúdos, atividades e processos para responder a objetivos de natureza intercultural, em que o respeito por todas as

---

culturas presentes é uma prioridade que atravessa os aspetos de organização e gestão, é uma possibilidade de impulsionar a reflexão sobre os princípios teóricos que fundamentam práticas possíveis de construção curricular noutros contextos educativos multiculturais, por isso, plurais e heterogéneos. Será ainda uma achega para a compreensão de processos de “construção e desconstrução das práticas profissionais ensaiadas num contexto de exercício profissional” (Canário, 2005: 49) de profissionais portadores de capitais pedagógicos diferentes e que colocam em comum, procurando dotar-se do perfil de “professor intercultural”.

Esta escola é um exemplo de diversidade e pluralidade linguística e cultural. Contudo, não é um caso isolado, pois a diversidade não é algo longínquo, mas algo que se experimenta na vida quotidiana. Cada vez mais, as escolas de hoje, sejam elas deste modelo ou dos sistemas educativos nacionais, são um local de confluência de pluralidade cultural, de heterogeneidade e diversidade que a Educação não deve perder de vista.

A pertinência deste estudo advém exatamente da atualidade desta problemática (transversal à maioria das escolas nos dias de hoje) e da possibilidade em demonstrar um exemplo cuja prática permite compreender um “modus faciendi e operandi”, que poderá ser extensivo e externalizado a outros contextos educativos, nomeadamente às escolas portuguesas. Acrescentamos ainda que a singularidade do contexto no qual se inscreve o objeto de estudo, torna-o por si inovador.

Tratando-se de um Estudo de Caso, uma das suas limitações é sem dúvida o envolvimento da investigadora com o objeto de estudo e com os sujeitos da investigação. O estatuto de participante ativo, de ator que, embora secundário no que respeita à ação direta com os alunos (por não participar ativamente no contexto da sala de aula), é relevante a nível da direção já que integra a equipa que desenha, aprova, coordena o Plano Local das HE e avalia resultados. Sendo Diretora Adjunta da escola, torna-se um fator de alguma ambiguidade, isto é, tanto limitador por impedir uma visão desapaixonada, como facilitador de acessibilidade à informação. Logo, a observação participante em contextos diferenciados do mesmo contexto escolar teve que ter necessariamente presente as limitações que tal estatuto impõe e procurar, criticamente,

---

distanciar-se dos diferentes papéis. A proximidade institucional, a relação afetiva e a «cegueira» que o estatuto de ambivalência (investigador e ator) pode criar na investigação, tendem a ser atenuadas por técnicas de triangulação de dados recolhidos através da análise de documentos (de produção externa e interna), da análise do registo de elementos resultantes de observações e da análise do registo de entrevistas.

O estudo está organizado em duas partes. São reservados dois capítulos à primeira parte. No capítulo um, faz-se o enquadramento geral das Horas Europeias no contexto das Escolas Europeias, de modo a compreender o suporte teórico que enforma o estudo. O capítulo dois, desta primeira parte, integra o enquadramento teórico e desenvolve-se em três tópicos: 1) A relação das horas europeias com o modelo que caracteriza a escola europeia, assente nas características - multilingue e multicultural, sustentada por um enquadramento teórico a que se juntam estudos empíricos realizados no campo curricular em contextos multilingues e multiculturais; 2) O conceito de currículo a que se sujeitam as HE, privilegiando a abordagem do currículo no centro da diversidade e pluralidade; 3) A escola e os professores na conceção e operacionalização do currículo, abordando-se e discutindo-se pistas para conceber, implementar e operacionalizar um currículo em ambiente multicultural.

A segunda parte integra outros dois capítulos: o capítulo três descreve a metodologia de investigação que foi seguida, fundamentando-se os procedimentos e justificando-se os instrumentos, enquanto o capítulo quarto referencia o tratamento, análise e interpretação dos dados recolhidos.

No final, apresentam-se as conclusões decorrentes dos resultados da análise dos dados recolhidos em confronto com a literatura revista e apontam-se recomendações que apontam para a continuidade deste trabalho.

## **PRIMEIRA PARTE**



**CAPITULO I – GÉNESE E CONTEXTO : OS PRESSUPOSTOS DAS HORAS  
EUROPEIAS**



---

Compreender a importância das Horas Europeias, denominadas como “área curricular não disciplinar”, na formação dos alunos das Escolas Europeias, é relacioná-la com dois domínios fundamentais: a génese institucional do modelo do qual emergem – O modelo das Escolas Europeias multilingue e multicultural- e o contexto particular de cada escola, pois é desta relação que depende a configuração que lhes é conferida no quadro institucional e organizativo deste modelo de escolas.

É nesta associação entre os pressupostos que enformam a sua génese e o contexto institucional e organizativo caracterizado pelo multilinguismo e multiculturalismo da Escola Europeia do Luxemburgo (por ser aquela que deu origem ao modelo), que deveremos procurar as respostas para as questões colocadas neste trabalho.

As Escolas Europeias (EE) inscrevem a sua génese em pressupostos filosóficos de matriz humanista, valorizando o Homem como um ser em construção. Contudo, tal génese não exclui o pragmatismo filosófico que aponta “ para uma ética fundada na tolerância e no respeito pela diferença combatendo-se assim o dogmatismo” (Gaspar et al, nd). Recebe ainda o contributo dos pressupostos sociológicos que suportam a criação deste modelo de escola, que se assume como uma escola intercultural, palco de diálogo entre culturas e aprendizagem partilhada por experiências. São estas as suas linhas orientadoras e que estão na base da expressão de Robert Schuman, cujo pensamento define a essência da missão das Escolas Europeias:

“Alunos em contacto uns com os outros, libertos desde da sua tenra idade de preconceitos que dividem, iniciados à beleza e aos valores das diversas culturas, tomarão consciência, à medida que crescem, da sua solidariedade. Conservando o amor e orgulho pela sua pátria, tornar-se-ão, pelo espírito, europeus, bem preparados para prosseguir e consolidar a obra empreendida pelos seus pais para o futuro de uma europa unida e próspera”

Jean Monet- Inscrição colocada na primeira pedra da fundação de cada escola europeia, in Brochure des Ecoles Européennes”

---

É neste pensamento filosófico-político que encontramos a gênese dos pilares de enquadramento das finalidades e dos objetivos do modelo, dos quais vão emergir os currículos, as formas de organização institucional de governação e a organização pedagógica da EE. É também na gênese, assente na diversidade linguística e cultural que vão assentar os objetivos e os conteúdos dos currículos deste modelo. É nesta inter-relação entre os pressupostos que estão na base da sua criação e na sua visão de Homem e de Sociedade que podemos enquadrar os objetivos educativos propostos como tarefas a desenvolver pela escola enquanto instituição e organização cultural e pedagógica: i) permitir aos alunos afirmar a sua própria identidade cultural, fundamental para o seu futuro desenvolvimento enquanto cidadãos europeus ; ii) oferecer uma formação completa, de qualidade, desde a pré-primária até ao bacharelato europeu ; iii) desenvolver altos níveis de conhecimento tanto em língua materna como em algumas línguas estrangeiras ; iv) favorecer as suas aptidões em matemática e nas matérias científicas ao longo de toda a sua escolaridade ; v) privilegiar uma abordagem europeia e global, em particular nos cursos de ciências humanas ; vi) encorajar a sua criatividade nos domínios musicais e das artes plásticas e levá-los a tomar consciência da importância da herança cultural e da civilização europeia ; vii) desenvolver aptidões físicas e incitá-los a uma vida sã pela prática de desportos e de atividades recreativas ; viii) propor aos alunos um acompanhamento profissional na sua escolha de matérias durante os últimos anos do secundário, na sua orientação para uma carreira profissional ou para estudos universitários ; xix) reforçar o espírito de tolerância, de cooperação, de diálogo e de respeito tanto no seio da comunidade escolar como no seu exterior ; x) encorajar o desenvolvimento pessoal, social e intelectual dos alunos e prepará-los para o ciclo de formação seguinte.

À luz de tais objetivos, a organização pedagógica das escolas terá de submeter-se ao primado do ensino da língua materna de cada aluno, à repartição de programas e conteúdos idênticos para todos e ao ensino e à compreensão e uso de algumas línguas estrangeiras como instrumentos de coesão e de educação multicultural: “a fim de reforçar a unidade da escola e favorecer uma verdadeira educação multicultural, a tónica

---

é colocada no estudo, na compreensão e uso das línguas estrangeiras (...) desde a primeira classe ”<sup>6</sup>.

São inseridas nestes primados e nos objetivos educativos anteriormente enunciados, que se integram as orientações que desenham o segmento curricular das Horas Europeias: “ (...) horas europeias semanais juntam crianças de todas as secções para jogos e atividades”<sup>7</sup>.

Diríamos então que a génese das Horas Europeia se confunde com a própria génese deste modelo de escola. É esta génese que lhes confere a sua identidade. O contexto confere-lhes os referentes para a construção da sua originalidade. E, a originalidade torna-se, por sua vez, o referente identitário de cada escola.

Para compreender tal génese torna-se necessário conhecer em que condições político-sociais surgiu o modelo das escolas europeias e o estatuto que lhe foi atribuído.

O estatuto jurídico das escolas europeias, criadas conjuntamente pelos governos dos estados membros da UE e a Comissão Europeia, atribui-lhes a condição de estabelecimentos de ensino público reconhecido pelos países que aderem à sua Convenção relativa ao seu Estatuto.

### **1.1. As Horas Europeias no contexto da criação do modelo das EE**

Diríamos que a história da construção do modelo das Escolas Europeias acompanha a história da construção europeia. A "Declaração Schuman", considerado o começo da criação do que é hoje a União Europeia e o início do caminho de cooperação entre os Estados Membros, traz consigo o embrião da sua criação.

---

<sup>6</sup> In Introduction aux programmes, brochure des EE. (réf. : 2001-D-54)

<sup>7</sup> In Introduction aux programmes, brochure des EE. (réf. : 2001-D-54)

---

Não sendo uma prioridade de tal plano, as Escolas Europeias seriam, no entanto, uma consequência daquele. Antes de serem denominadas Escolas Europeias, já o Luxemburgo, local onde fora criada a primeira escola, lhe chamava a escola do “Plano Schuman”.

A ideia de uma escola europeia começou a ser desenhada em 1952-53, no Luxemburgo, quando os primeiros funcionários da primeira comunidade europeia trouxeram as suas famílias para a primeira sede provisória da Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (CECA). A progressiva criação de outras escolas deveu-se à criação de novas instituições europeias e à adesão progressiva dos vários países membros. Procurava-se uma resposta, não apenas para a escolarização dos alunos expatriados pela condição de vida dos seus pais, mas também para garantir o bom funcionamento de um embrião de Comunidade que se pretendia levar mais longe. O modelo de escola escolhido apresenta-se, de certa forma, como um decalque da própria organização multilingue e multicultural que lhe vai dar origem – a Comunidade Europeia.

Três princípios gerais guiaram o projeto de criação das EE: i) responder ao desejo de satisfazer o conjunto das famílias dos funcionários da Comunidade, aproveitando a possibilidade única de se poder juntar alunos de nacionalidades diferentes para conduzi-los a um melhor conhecimento mútuo, possibilitando a cada um continuar a estudar na sua língua materna e aprender uma língua estrangeira; ii) sustentar a igualdade de condições na exigência de um esforço de adaptação idêntico a todos os alunos na aprendizagem da solidariedade europeia e iii) a eficácia pedagógica.

Tais princípios vão narrar a história das Escola Europeias. Embora marcada ao longo destes anos pela adesão de novos membros e pela criação de novas secções linguísticas, eles continuam atuais. Nem a chegada de novos membros, com novos contributos pedagógicos, com diferentes conceitos de planos de estudos e diferentes sistemas educativos, (o que tem levado o Conselho Superior à revisão das estruturas pedagógicas que as suportam e dos programas de ensino) impediram de conservar o carácter específico e comunitário do modelo. Do mesmo modo, as escolas continuaram

---

a alargar a modalidade de participação no seu funcionamento e na vida escolar aos professores, aos pais e aos alunos.

Com os sucessivos alargamentos da União, o número de escolas tem aumentado contando atualmente com 14 escolas situadas em sete países, abrangendo uma população escolar de cerca 21000 alunos.

Foi portanto, a necessidade sentida pelas famílias que começaram a trabalhar na primeira instituição europeia que se apresentou como o motor da sua criação, como afirma o Ministro de Negócios Estrangeiros Italiano, a 21 de Dezembro, em Roma, em 1962, quando se dirigia ao presidente do Conselho de Administração da Escola Europeia do Luxemburgo, Senhor Van Houtte: “ Saida da iniciativa de um pequeno conselho de pais e mães de seis nacionalidades que justamente pensaram no futuro escolar dos seus filhos ”<sup>8</sup>. A importância deste aspeto deu-lhe um peso significativo no desenho do próprio estatuto das escolas, nas formas de governação do modelo, nas relações institucionais e nas escolas enquanto unidades institucionais.

A “lei basilar” – o Estatuto das EE - (anexo nº 1, vol. II) evidencia os princípios que as orientam, as normas da sua organização e funcionamento dos diferentes órgãos e sela também o projecto político-pedagógico desenvolvido pelos seus impulsionadores. Em consequência, o seu Regulamento (anexo nº2, vol. II) é também desenhado por e em função dos seus destinatários, procurando espelhar o equilíbrio e paridade na representação dos diversos órgãos e agentes. Estes princípios de equilíbrio e de paridade procuram ser o garante da participação de todos os envolvidos, numa relação dialética vertical-horizontal no futuro das instituições educativas- as Escolas Europeias.

Diríamos então, que o modelo educativo das EE parece ter sido criado de forma artificial, ainda que tenha surgido de necessidades políticas e sociais (de uma elite) num determinado contexto histórico: a criação da primeira Comunidade europeia – Comissão Europeia do Carvão e do Aço -. Entenda-se artificial no sentido da não existência de um contexto nacional, de uma sociedade, de uma cultura de suporte, ou seja, a

---

<sup>8</sup> Schola Europea Luxemburgensis -1953-63 , coordenação Yv. Heuman, professore della Scuola Europea de Lussemburgo,s n

---

impossibilidade de se organizar segundo “ um decalque cultural” (Torres, 1997) referenciado por Barroso (2005).

A criação deste novo modelo conduz, por isso, a um esforço de concertação e articulação entre os sistemas de educação dos diferentes países que estão na retaguarda da sua criação, que vão contribuir com os seus inputs linguísticos, culturais e pedagógicos para o seu desenho identitário, cuja organização cultural se vai construindo no seu interior. Ou seja, a cultura que vai desenvolver “tende a adquirir traços idiossincráticos, conferidores de uma identidade organizacional própria”, segundo Torres (1999), citado por Barroso (2005: 56), muito embora, os inputs externos possam ajudar a modelar a própria identidade organizacional.

Tal ideia parece ainda mais reforçada se atendermos ao facto do nascimento de deste modelo de escola acontecer ao mesmo tempo que nasce a organização que o materializa: a primeira escola - Escola Europeia do Luxemburgo-. O funcionamento desta primeira escola é o primeiro teste de validação do modelo. O reconhecimento de tal possibilidade leva ao desenvolvimento de esforços de negociação e de participação acrescida dos interessados em todos os projetos a todos os níveis e, particularmente, no que se refere aos currículos.

“Dado que estes variam de um país para outro, os programas são elaborados depois de negociações entre especialistas nacionais – mais particularmente os membros dos Conselhos de Inspeção- sobre a base de uma comparação aprofundada dos programas nacionais.<sup>9</sup>”

Este esforço obrigará a uma harmonização curricular, que será extensiva a todas as escolas a criar, em contextos que as suportam: “ O objetivo perseguido foi a unificação da duração dos programas de estudo dos ensinos primário e secundário ”<sup>10</sup> . Esta decisão pedagógica compete aos conselhos de inspeção e a sua aprovação ao Conselho Superior : “primeiro o Conselho de Inspeção e depois o Conselho Superior (...) decidiram que o conjunto deste programa seria executado segundo um programa de ensino unificado para todas as secções língüísticas” (idem).

---

<sup>9</sup> In Introduction aux programmes, brochure des EE. (réf. : 2001-D-54)

<sup>10</sup> Acte de la réunion Plénire du 26 Mai 1955 de l’Assotiation des Intérêts Educatifs et Famileux de la CECA, s n

---

A unificação curricular implica também a harmonização da organização e, portanto, de ideias, práticas e procedimentos da parte dos estados membros no que se refere ao recrutamento dos professores. “ Mais uma vez pudemos constatar o desejo de cooperação dos governos. Eles aceitaram o princípio de tomarem a seu cargo os professores...” (Idem). Do mesmo modo, e, no mesmo quadro de unificação, procura-se assegurar também a inspeção da qualidade de ensino nas respectivas secções, tanto do ensino primário como secundário, passando esta tarefa a ser uma responsabilidade de cada estado membro.

Contudo, este novo modelo de escola não se reduz à soma das partes que o compõem. Apropriando-se dos vários contributos, vai desenvolver uma dinâmica própria no seu processo de definição, assente na diversidade e pluralidade linguística e cultural, da qual irá emergir e desenvolver uma estrutura e organização “sui generis”, com uma linguagem própria e não comparável a qualquer outra. A originalidade e a novidade deste modelo e a ausência de referentes, catapultam-a para um estatuto de “aprendente” no modo de criação da sua primeira unidade escolar, através do jogo de relações e estratégias entre as diferentes estruturas que vai criando. Assim é afirmado no documento *Linhas Diretivas para o ensino primário*, aprovado pelo seu órgão de governação em 2007, referindo-se à história das EE, “ Tratou-se, no princípio, de uma experimentação pedagógica com crianças de nacionalidades e de línguas diferentes”.

Os contornos específicos da heterogeneidade desta participação vão conduzir a escola à reprodução de práticas, de modelos, de procedimentos, mas também de produção de novas abordagens, fruto da sua particularidade e do seu contexto. Ou seja, um local de produção de novas práticas, segundo uma ideia de Lício Lima (1992) referenciada por Barroso (2005), pois, o contexto local e sobretudo as instituições vizinhas, vão influenciar a forma como se vai comportar a nova organização criada.

Falamos agora do segundo domínio, anteriormente referido- o contexto. Este configura a originalidade de cada escola, projetando-se na sua prática curricular e também na sua organização pedagógica, como fator de modificação curricular.

---

O contexto assume um papel fundamental quanto ao desenvolvimento do currículo, se entendermos currículo como uma prática que se vai construindo pela participação de todos, como um processo inacabado que se inspira nos contextos em que vai ocorrendo. Os contextos impõem-se naturalmente no currículo e nas práticas dos seus agentes, sendo peças fundamentais para tal prática. Neste sentido, interessa explicitar o que entendemos por contextos, no âmbito deste trabalho.

Neste sentido, referimo-nos mais concretamente a vários tipos de contextos: o contexto local, caracterizado pelos aspetos geográfico, social, político, económico (alguns autores denominam-no de *ambiente* por ser mais complexo e estar associado a aspetos conjunturais) e o contexto administrativo ou de gestão. Aqui, referimo-nos a contexto no sentido alargado, querendo significar sempre a junção e “tecelagem” dos diferentes componentes dos contextos referidos. Pois, o contexto de realização, ou seja, de operacionalização do projeto didático de cada escola manifestará também a influência dos anteriores.

Ora, é neste cruzamento de génese e contextos que a “harmonização curricular”, já referida, desempenha o papel de aglutinador do modelo das escolas europeias. Procura-se, pela prática harmonizada (assegurada por sistemas de controlo) garantir a aplicação dos princípios e filosofia (a génese) que estiveram na origem da criação das escolas e os objetivos gerais a que se propõem e, que configuram a identidade de cada unidade escolar. Cabe aos seus órgãos pedagógicos (onde estão representados diferentes estruturas e agentes) o controlo e supervisão da sua aplicação. É nesta relação entre génese e contexto que as escolas procuram o equilíbrio para, por um lado, respeitar a “harmonização curricular” e, por outro, adaptá-la às suas características de instituição. Ou seja, é neste espaço de equilíbrio que as escolas (e os professores) usando da sua autonomia, organizam, transformam, adaptam e modificam as propostas curriculares. Os programas são uma ferramenta oferecida aos professores como base de trabalho, mas, não os limitam. Salvo a Língua Materna “ Os programas das outras matérias são programas comuns a todas as secções linguísticas: Matemática, Descoberta do Mundo, Educação Artística, Educação Musical e Educação Física. Estes programas são os

---

instrumentos de base de trabalho para os professores. Um documento pedagógico para uma conduta harmonizada da classe que os acompanha... ”.<sup>11</sup>

Não basta, contudo, a criação de mecanismos de harmonização curricular, é também necessário criar e regular um instrumento que “caracterize” singularmente cada uma das escolas, enquanto unidades do mesmo modelo, de modo a levá-las a viver no seu interior a sua própria diversidade e pluralidade, enquanto consequências da sua própria missão - o ensino multilingue, multicultural e multiconfessional – . Assim, as HE assumem-se como esse instrumento fundamental no contexto normativo das EE.

Neste processo complexo e de natureza potenciadora de conflitualidade, torna-se necessário que se definam e estabilizem os instrumentos e canais que permitam ao modelo o seu equilíbrio e continuidade de modo a evitar formas de anomia que o possam por em causa. Para além dos Protocolos, Convenções, Estatutos e outros meios de regulação, cedo se percebeu que o currículo seria o instrumento aglutinador do modelo e federador de interesses plurais. Por isso, o currículo foi entendido como uma intenção que tinha em conta um contexto histórico e social, mas também um significado validado pelos diferentes membros que criaram o modelo das EE e que foi preciso legitimar normativamente. Fundamentado na sua filosofia e nos seus princípios educativos e caucionado por normas e diretivas, ele continua a funcionar para as EE como um mecanismo de coesão e articulação de todo o modelo de escola, adaptando-se à evolução das próprias escolas e às mudanças da sociedade. Com ele garante-se, por um lado, a reprodução “das culturas” e, por outro, a construção e produção de uma nova “cultura” criada por normas e práticas fruto da heterogenidade dos seus agentes e da contextualidade de cada instituição escolar num quadro de transformação social permanente. É suposto então, que as HE, (definidas por normas e práticas), sejam um elemento capaz de construir essa nova cultura e tornarem-se um dos elementos caracterizadores do modelo. Permitindo juntar alunos de nacionalidades diferentes e conduzindo-os a um melhor conhecimento mútuo: “ As Horas Europeias, (...)”

---

<sup>11</sup> In Introduction aux programmes, brochure des EE. (réf. : 2001-D-54)

---

constituem uma das características fundamentais das Escolas Europeias”<sup>12</sup>, sendo fundamentadas pelos três objetivos gerais inscritos nas linhas directivas: i) “ permitir aos alunos afirmar a sua própria identidade cultural, fundamental para o seu futuro desenvolvimento enquanto cidadãos europeus...”; ii) “ encorajar a sua criatividade nos domínios musicais e das artes plásticas, levando-os a tomar consciência da importância da herança cultural e da civilização europeia...”; iii) “ reforçar o espírito de tolerância, de cooperação, de diálogo e de respeito tanto no seio da comunidade escolar como no seu exterior”<sup>13</sup>. São estes objetivos que enquadram as sucessivas regulamentações para a prática das HE nas escolas. Por isso, entendemos que elas se apresentam também como um instrumento na construção de um ideal de sociedade, na medida que apontam para criação de um espírito europeu. Este aspeto vê-se traduzido num dos considerandos de um protocolo das EE: “o interesse cultural que têm os estados participantes em alargar as bases de uma obra que responde ao espírito de cooperação que os anima”. As HE tornam-se, assim, mais um meio e um “processus” de concretização dos pressupostos filosóficos e sociológicos que enformam a génese do modelo de escola que impulsionam.

Qual será então a relação das HE com o modelo das Escolas Europeias? A resposta parece encontrar-se assim, na natureza do próprio modelo alimentado pelos estados que o suportam e consubstanciado nas diretivas e na regulamentação, enquanto mecanismos de regulação (nível macro). Mas, está também no desenho linguístico e cultural heterogéneo das escolas (nível meso) e nas relações estabelecidas entre os diferentes agentes e atores (níveis meso e micro). Estes elementos parecem estar na base das intenções do grupo de inpetores para a redefinição das HE : “ Cultivar nos alunos o espírito europeu para mistura de nacionalidades e línguas em atividades comuns durante as Horas Europeias, disciplina novamente redefinida por um grupo de trabalho do Conselho de Inspeção (réf. : 2001-D-85)”<sup>14</sup>. Contudo, a intervenção do contexto e o papel dos professores e dos alunos são elementos chave para que elas se tornem caraterizadoras de cada escola.

---

<sup>12</sup> Doc n/ref. 80-D-208 –HE/1620/80/FR

<sup>13</sup> i); ii) e iii) in brochura de informação das EE, versão PO s.n.

<sup>14</sup> Réf. : 2004-D-207-fr-7

---

As HE fazem parte do ensino formal do modelo das EE, devendo estas disponibilizar meios e materiais que possibilitem a sua efetiva realização. Daí que a intervenção do contexto, ao nível meso, seja primordial na reconstrução curricular das HE. Facilmente se perceberá que os “contextos meso” serão diferentes nas diferentes escolas deste mesmo modelo, donde, o direito que é oferecido a cada uma de decidir sobre o seu Plano Local,<sup>15</sup> cabendo aos responsáveis pela gestão pedagógica das escolas, assegurar os mecanismos, estruturas e formas de coordenação que tornem exequíveis as diretivas referentes à sua implementação. Implicar neste processo todos aqueles que nelas estão envolvidos, é um objetivo da escola enquanto organização de culturas. Importa, assim, que todos sejam chamados à conceção do Plano Local e, que este se reflita nos diferentes projetos que os alunos desenvolvem em conjunto com os docentes. Os alunos, em conjunto com os professores, são chamados a construir projetos, escolher atividades que sejam do seu interesse e, ainda que trabalhando sob a orientação dos professores, sintam sempre a sua marca pessoal, na linha do que é proposto pelo documento 2001-D-85. Independentemente do tipo de projetos que desenvolvam, é importante que no processo de construção desses projetos, as HE se tornem num “processus” que seja em si mesmo também um instrumento de harmonização, de coesão e de tomada de consciência da dimensão europeia.

É neste sentido que as diretivas reguladoras das HE emanadas pelo órgão de governação deste modelo de escola – o Conselho Superior -, (traduzidas no documento Doc n/ref. 80-D-208 –HE/1620/80/FR- e incluídas no documento 97-D910-fr (anexo nº3, vol. II) atribuem a esta área curricular o papel de instrumento de coesão no interior das escolas. Apela-se à participação dos professores, dos alunos e à reunião das mais diversas sinergias e recursos, demonstrando –se que as HE são entendidas como práticas e processos. Contudo, estes processos pressupõem uma harmonização entre todas as secções linguísticas de modo a criar aproximação dos professores e sentimentos de

---

<sup>15</sup> A denominação de “Plano Local” é apenas a tradução de “Plan Local” referida nos documentos emanados pelo órgão de governação das Escolas e não corresponde ao conceito de programa nem ao conceito de currículo como plano.

---

pertença, com vista ao “ aprofundamento e à tomada de consciência da herança e da dimensão europeias”<sup>16</sup>.

Pelo trabalho em conjunto, os professores poderão experimentar “métodos pedagógicos (...) inovadores”<sup>17</sup> e, aconcorados nos seus interesses e aptidões, guiar a escolha dos temas, conceitos, conteúdos e atividades. Dessa escolha deve resultar um plano de animação que conduza a resultados apreciáveis (anexo nº4, vol. II). Fica regulamentado, que aos professores lhes seja dada a oportunidade de criarem um conteúdo programático para as HE com um formato de projeto , “ em prolongamento das decisões curriculares tomadas no contexto político-administrativo” (Pacheco, 2001:90), tendo em conta “ um propósito educativo no tempo e no espaço, em função de finalidades; de um processo de ensino-aprendizagem, com referência a conteúdos e atividades; de um contexto específico – o da escola...” (idem).

Os três princípios já assinalados (a afirmação da sua própria identidade cultural, o encorajamento à sua criatividade nos domínios musicais e das artes plásticas, à tomada de consciência da importância da herança cultural e da civilização europeia e reforço o espírito de tolerância, de cooperação, de diálogo e de respeito tanto no interior como no exterior da comunidade escolar), assentes nos pressupostos da génese deste modelo, são o fio condutor de qualquer projeto a desenvolver. Estas premissas devem estar sempre presentes na organização das HE. São elas que fundamentam as diretivas que enquadram e legitimam a criação do “Plano Local”, ou do projeto contextualizado, conducente à implementação e operacionalização das HE. Não tendo um programa curricular claramente definido e não sendo um lugar de ensino sistemático, já que não são um espaço com um plano de estudos comum, as abordagens são possíveis de ser alargadas a um conjunto de temas suscetíveis de serem explorados em períodos de vida em comum (seis semanas, seis vezes 1h30min.) num clima propício ao desenvolvimento de uma consciência europeia.

Portanto, o contexto, em sentido “meso” e “micro” torna-se o campo de concretização de uma componente programática de natureza local (a decidir), onde a

---

<sup>16</sup> Doc n/ref. 80-D-208 –HE/1620/80/FR

<sup>17</sup> Doc n/ref. 80-D-208 –HE/1620/80/FR

---

interatividade e a comunicação são entendidas como um “processus” privilegiado para aplicação da “área curricular aberta de carácter não disciplinar que propõe um conjunto aberto e amplo de atividades com conteúdo de carácter pluridisciplinar”<sup>18</sup>. Oferece-se assim, a possibilidade de alunos e professores “agir, interagir e comunicar em atividades que lhe são comuns”<sup>19</sup>, fixando objetivos, definindo processos e valorizando resultados.

As diretivas, traduzidas no documento que se tem vindo a referir, apelam para o uso da segunda língua, como critério de agrupamento dos alunos, conferindo a esta, o papel de ligação e instrumento de comunicação entre os sujeitos. Contudo, não é uma obrigatoriedade (outras escolas usam outros critérios, como a língua do país onde está sediada a escola).

Às outras línguas reserva-se um estatuto de paridade e igualdade, como fontes de recolha de elementos culturais para a eleição de conteúdos e as atividades comuns. Cabe às escolas e aos seus dirigentes assegurar essa garantia e aos professores a responsabilidade de os operacionalizar.

As escolas são assim desafiadas a implementar as diretivas que contemplam os objectivos das HE e que se enunciam como referência.

- perseguir o desenvolvimento de uma identidade europeia/espírito europeu, com base na identidade cultural de cada aluno;
- desenvolver atitudes para a prossecução de objetivos interculturais ( comunicação, tolerância, respeito, cooperação e aceitação das diferenças);
- desenvolver a formação pessoal e social e a promoção de um espírito de iniciativa de autonomia e de solidariedade.

O referido documento sugere ainda a necessidade de fixar um certo número de temas, para um determinado período, decorrentes da concertação entre os professores. A ideia é ter em conta as dificuldades linguísticas tanto dos professores como dos alunos, na transmissão e compreensão de instruções. O uso da mesma segunda língua, ao mesmo tempo que lhes oferece oportunidades de comunicação, (melhorando a sua

---

<sup>18</sup> Doc : 2001-D-85, original : FR , versão PO, *As Horas Europeias no Ensino Básico das escolas Europeias*, P :6

<sup>19</sup> Doc : 2001-D-85, original : FR , versão PO, *As Horas Europeias no Ensino Básico das escolas Europeias*, P :6

---

prática) confere-lhes um estatuto de comunidade, onde todos os seus membros se encontram em igualdade de posições, tecendo-se, também por ela, vínculos de pertença a essa comunidade.

Os temas apelam à vida quotidiana dos alunos e devem ser uma oportunidade para por em prática técnicas de base - ou seja competências transversais a todas as disciplinas curriculares . As metodologias para a concretização de abordagens temáticas, atendem a cinco fases fundamentais ( que lhes criam os contornos de uma matriz curricular) : criação de ambiência para o trabalho em comum; fixação de um objetivo; estabelecimento de um plano de trabalho e constituição de grupos; realização em conjunto e valorização dos resultados pela sua apresentação à comunidade escolar (teatro, música, exposições, etc). A finalidade é conduzir os alunos na “ direção a um processo de abertura aos outros” <sup>20</sup>. O “Plano Local”, contextualizado, deve evidenciar os objetivos previstos, traduzir a referida matriz e ser a expressão da participação dos seus autores. “ As Horas Europeias dão aos professores de cada escola a possibilidade de serem os autores do currículo propondo as atividades a realizar e o seu modo de organização pedagógica<sup>21</sup>”. Depreende-se assim, que as diretivas para a implementação das HE, se inscrevem numa ideia defendida por Pacheco (2001: 92), como sendo “ uma proposta curricular aberta, elaborada com sugestões e orientações sobre a intencionalidade de um projeto de formação, conferindo aos docentes uma ampla margem de autonomia”. À escola é-lhe dado a oportunidade de se apropriar da autonomia normativamente reconhecida, para criar um plano de escola, e, tendo em conta o seu contexto e recursos, fazer viver essa autonomia pelos agentes que nela trabalham. Tal é confirmado pela Convenção relativa ao Estatuto das Escolas Europeias já referida no anexo nº:1: ”Cada escola é dotada da personalidade jurídica necessária para a realização da sua missão, tal como definida no artigo 1º...”<sup>22</sup>

---

<sup>20</sup> Doc : 2001-D-85, original : FR , versão PO, *As Horas Europeias no Ensino Básico das escolas Europeias*, P :7

<sup>21</sup> Doc : 2001-D-85, original : FR , versão PO, *As Horas Europeias no Ensino Básico das escolas Europeias*, P :7

<sup>22</sup> Convenção relativa ao Estatuto das escolas europeias *Jornal Oficial nº L 212 de 17/08/1994 p. 0003 – 0014-Edição especial finlandesa: Capítulo 16 Fascículo 2 p. 0083* Edição especial sueca: Capítulo 16 Fascículo 2 p. 0083

---

Apesar da uniformização regulamentar ser aplicável a todas as escolas, ela respeita a diversidade e reconhece as diferentes opções locais na eleição dos conteúdos e respectivas atividades. Este é outro aspeto que legitima o “Plano Local” das HE de cada escola e que o torna diferente de todas as outras, porque, como refere Pacheco (2001:75) citando Kelly (1980),

“ não pode haver um acordo [ pré-determinado] sobre o conteúdo de um currículo comum devido às diferenças próprias entre o que os indivíduos [e as escolas] vêem como intrinsecamente valioso e o facto resultante de que a estrada para a educação deve ser inevitavelmente diferente para cada indivíduo [...] não podemos oferecer a todos uma dieta educacional comum.”

As diretivas servem de referência, mas, como a decisão compete aos professores, embora possa implicar outros elementos da comunidade educativa ( os alunos e os pais), elas transformam-se num instrumento e num processo de construção de um currículo. Este percurso, não coloca de fora outros agentes e órgãos. O controlo e supervisão são forma de garantir a realização e avaliação da eficácia deste percurso com vista aos projetos das várias escolas, são asseguradas em momentos oportunos. Daí as recomendações produzidas pelo controlo e supervisão, sancionadas pelo Conselho Pedagógico dos Inspectores e transformadas em diretivas. Tal controlo tem conduzido as escolas a um processo de reflexão profundo que as conduz à criação de um Plano Local. É nomeadamente a partir dessas recomendações, que o documento Doc: 2001-D-85, original : FR (actualmente em vigor) prevê, pela primeira vez, a criação de tal Plano Local e também a sua forma de coordenação e avaliação, bem como a avaliação dos próprios alunos. Do mesmo modo, são também definidas as competências a avaliar: participação no grupo; uso da língua e realizações coletivas. Deste modo, se enquadra a programação geral das HE, se definem orientações pedagógicas e metodológicas e se propõem pistas para ajudar a melhorar as práticas pedagógicas, de modo a iniciar o debate com a participação de todos os envolvidos (inspectores, docentes, diretores adjuntos, alunos e pais).

O reforço da importância das HE para este modelo de ensino, é sublinhado pelo acompanhamento concedido por um órgão de responsabilidade pedagógica - o

---

Conselho de Inspeção - (incluído no anexo nº3, vo II) . A monitorização quanto aos objetivos gerais, às sugestões de formas de coordenação e de avaliação das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, é um exemplo que mostra a importância e a igualdade de tratamento que é concedido às HE no que respeita à qualidade do trabalho que deve ser realizado . “Os Conselhos de Inspeção têm por missão assegurar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, procedendo para o efeito às inspeções necessárias”<sup>23</sup>.

Formalmente, é reservado às HE um espaço de 1.30m na distribuição horária semanal para o desenvolvimento e operacionalização do Plano Local, decidido pelos diferentes atores neles envolvidos. Contudo, o seu espírito e os conteúdos das orientações inscritas nas diretivas que as suportam, ultrapassam os contornos que essas mesmas orientações lhes confinam. É suposto que os objetivos das HE extravasem os “tempos” e locais em que são formalmente desenvolvidas. Elas integram e estão também integradas em todas as áreas curriculares. Tal é evidenciado na participação ativa dos alunos, professores e toda a comunidade escolar na vida e organização da escola, no seu projeto educativo e curricular, mas também nas orientações dirigidas às escolas: “fazer participar os professores e os alunos de todos os ciclos e de todas as secções linguísticas na criação de um clima escolar positivo que se inspire na tolerância e no respeito recíprocos.”<sup>24</sup>.

As denominadas “Classes verdes”, “Classes de Mar” e “Classes de Neve”, também vulgarmente chamadas de “Classes transplantadas” que fazem parte dos programas de “Descoberta do Mundo”, não têm apenas o objetivo de aprofundar aspetos das áreas disciplinares com elas diretamente relacionadas e de apetrechar os alunos com outras competências. Elas permitem também multiplicar os instrumentos/momentos que permitem desenvolver um clima de partilha, de tolerância, e o desenvolvimento do espírito europeu. A proposta de “organizar projetos comuns e partilhar os materiais e equipamentos” (idem) e o requisito afirmado nas orientações referentes à organização

---

<sup>23</sup> Convenção relativa ao Estatuto das escolas europeias *Jornal Oficial nº L 212 de 17/08/1994 p. 0003 – 0014-Edição especial finlandesa: Capítulo 16 Fascículo 2 p. 0083 Edição especial sueca: Capítulo 16 Fascículo 2 p. 0083*

<sup>24</sup> 2007-D-4210-fr-13

---

dessas classes transplantadas e visitas fora das escolas, são elucidativas quanto ao aspeto referido:

“ Os passeios de estudo e as estadas escolares têm um valor educativo, didático e social bem específico: são atividades escolares, devem, portanto, ter uma relação clara com os objetivos sociais e pedagógicos e ou didáticos do ensino, devem ser preparadas e exploradas durante as atividades na sala de aula e, tanto quanto possível, devem ser de carácter europeu e ser organizadas entre as diferentes secções língüísticas da escola.”<sup>25</sup>

Verifica-se assim que ao nível curricular, as HE são transversais a todas as disciplinas, ocupando um lugar em todos os programas e em todas as ações, uma vez que toda a comunicação e interação entre os diferentes atores devem estar imbuidas do seu espírito, ao mesmo tempo que se faz uso de uma segunda língua. Apelam portanto, a conteúdos de várias áreas disciplinares (Descoberta do Mundo, Expressões, Educações, etc). Pelos conteúdos, agentes e processos, elas tecem o tecido institucional do modelo (onde o multilinguismo e multiculturalismo se veem acrescentando cada vez mais), ao mesmo tempo que tecem também o tecido contextual de cada instituição. Assim se pretende garantir a continuação dos pressupostos filosóficos que estiveram na origem da criação das EE e a relação entre estes e os que se vão alterando por força da evolução da sociedade. Tornam-se ainda um espaço de integração de novas línguas e culturas que se veem acrescentando ao modelo e também um instrumento para a construção de uma “cultura europeia”, em evolução, ao mesmo tempo que preservam as diferentes culturas que a compõem. Como dizia Jean Monet : “A Europa poderá ter a sua cultura sem que as nações que a compõem percam as suas.”,<sup>26</sup>.

Diríamos então que o currículo das HE está omnipresente, de modo formal e informal, na vida da escolar no se refere aos seus objetivos e processos de participação.

---

<sup>25</sup> 2002-D-54-fr

<sup>26</sup> Discurso de Jean Monet Dezembro de 1962 in Schola Europea Luxemburgensis -1953-63 , coordenação Yv. Heuman, professore della Scuola Europea d Lussemburgo,s n

---

Neste sentido, está também em permanente construção, implementação e operacionalização (como um conjunto de experiências). Visto deste modo, poderemos dizer que as Horas Europeias não poderão revestir-se dos contornos de uma disciplina. Elas não se operacionalizam apenas nos 90 minutos semanais a elas dedicados. O plurilinguismo e multiculturalismo sintetizando os elementos culturais, os conhecimentos, os valores, os costumes, as crenças e os hábitos de todos os agentes, manifestam-se sobretudo nas suas práticas e interações, na participação social e nas decisões que afetam a vida da escola. Daqui resulta a existência de uma espécie de “currículo oculto” que se manifesta na harmonização de práticas daqueles que nela estudam e trabalham e que atravessa todos os níveis de ensino. As diferentes normas e diretivas dirigidas a outros domínios e áreas curriculares disciplinares acabam por atribuir às HE um “estatuto particular” que as transforma numa meta-instrumento-processus, uma vez que as orientações curriculares apenas a elas destinadas se compatibilizam com o desenvolvimento e operacionalização de outras áreas curriculares. Deste modo, não é pois possível um currículo de HE uniforme e “harmonizado”, para todas as escolas. Harmonizadas são apenas as diretivas que o enquadram.

São, portanto, os agentes envolvidos nas HE, que, pela apropriação das diretivas, dão forma e conteúdo ao Plano Local (ou projeto de escola para as HE). É através da participação ativa dos professores que se configura o desenho das HE. Este passa pela proposta de temas, atividades, modos de organização e avaliação das HE. Para a sua operacionalização os professores procuram entre si formas de coordenação (pelo diálogo e trabalho em equipa) discutindo e elegendo estratégias que consideram ser as mais adequadas a cada momento do projeto que desenvolvem com os alunos.

Os alunos são também envolvidos na discussão dos temas, na escolha das atividades e na sua avaliação, orientados pelos professores que dão prioridade à participação, à cooperação e cidadania democrática, encorajando a liberdade de expressão crítica e a responsabilidade, fazendo do grupo turma, em cooperação, o centro de toda a dinâmica do trabalho desenvolvido nesta área curricular não disciplinar.

Mas, reafirmá-lo, passará pelo levantamento das informações dadas pelos instrumentos de recolha: observação das aulas e através das entrevistas semi-estruturadas junto dos agentes implicados.

**CAPÍTULO II - UM MODELO DE ESCOLA MULTICULTURAL  
MULTILINGUE**



---

Qualquer modelo de escola, para além dos pressupostos que o fundamentam, encerra em si próprio os objetivos que o orientam. Tais objetivos não sendo sempre explicitamente definidos, não deixam de estar articulados com os fundamentos que caracterizam o modelo do qual emergem. Esta articulação é sempre complexa o que não torna evidente encontrar o “fio da meada” que conduz tal articulação. As orientações reguladoras emanadas dos sistemas ajudam-nos a inscrever as interações sistémicas e humanas em determinados contextos, mas, pouco nos elucidam sobre elas e o que delas decorre. Não se trata neste modelo de escola de um sistema, com as características que o definem. Por outro lado, as orientações reguladoras dos sistemas transportam consigo conceitos que ultrapassam vários espaços epistemológicos quase sempre difíceis de identificar ou, quando identificados, passíveis de ser diferentemente interpretados. Por isso, só uma observação nos contextos nos permite compreender e elucidar o que decorre das práticas de implementação dessas orientações reguladoras. Não se trata aqui de um sistema ( com as características que o definem), mas, o grau de interdependência e articulação entre os diferentes órgãos, e a complexidade do modelo das EE, conferem-lhe algumas características sistémicas.

Das leituras efectuadas, não foram encontradas referências a estudos ou trabalhos que nos sirvam de referência para fundamentar teoricamente a articulação das HE, ou áreas comparáveis, com o modelo de ensino no qual se enquadram. Também não foram encontrados modelos de escola nas condições de ensino multilingue, como é o caso da EE do Luxemburgo. Contudo, uma grande parte dos sistemas educativos, europeus ou não, integram no seus currícula áreas também definidas como áreas curriculares não disciplinares e que de algum modo perseguem os mesmos objetivos educativos preconizados pelas Horas Europeias.

No caso português, a Área de Projeto, definida como uma área curricular não disciplinar, do sistema de ensino português, parece ser aquela que mais se pode comparar às HE. No Ensino Básico, as *Atividades de Enriquecimento do Currículo* e o modo como são caracterizadas pelo art.º 9.º do Decreto-Lei nº6 / 2001, “ as escolas, no desenvolvimento do seu projecto educativo, devem proporcionar aos alunos atividades de enriquecimento curricular de carácter facultativo e de natureza eminentemente

---

cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação”, assemelham-nas, de algum modo, às características também definidas para as HE, colocando as AEC no mesmo patamar organizativo das HE. Contudo, as atividades propostas: apoio ao estudo; ensino de inglês (obrigatórias); ensino de outras línguas, atividades físicas e desportivas; ensino da música; expressão artística e outras atividades, afastam-nas do espírito que acompanha as HE. A maior diferença está na composição e diferenciação linguística. Poderemos facilmente aceitar que uma língua pode ser multicultural, e, se entendermos que a Língua Portuguesa poderemos associar diversas culturas, podemos, a partir deste dado, encontrar semelhanças que facilmente conduzam à organização de um currículo que se compare ao das Horas HE. Mas, será mais difícil aceitar que uma cultura seja multilinguística. Ora, as HE assentam precisamente nesse multilinguismo produtor de multiculturas, que, quando postas em contacto e fazendo interagir os seus membros os conduzem ao conhecimento e à produção de uma cultura que, integrando as suas, a situa em algo “acima” delas: a cultura europeia. Embora não tenha sido encontrada nenhuma definição deste conceito nas diretivas emanadas do sistema macro, entende-se, no entanto, que este conceito encerra as manifestações culturais de uma civilização, os seus valores, costumes e práticas.

De acordo com a legislação, e no que se refere à autonomia das escolas, as escolas portuguesas devem desenvolver projetos que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos. Significa que para além dos projetos intracurriculares disciplinares que eventualmente desenvolvam, devem ainda desenvolver outros paralelos às áreas disciplinares. Deprendemo-lo pela definição de Área de Projeto: “Área curricular não disciplinar que visa a conceção, realização e avaliação de projetos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos”.

Decreto-Lei nº6 / 2001 de 18 de Janeiro.

---

Verificamos ainda, pelas orientações emanadas pelo Ministério de Educação, nomeadamente da Direção Geral de Desenvolvimento e Inovação Curricular, que aquela definição é apropriada, na sua generalidade, aos temas propostos ou sugeridos. Tais temas surgem na sequência de protocolos com diferentes organismos, ou ainda como uma “coleção temática”: Educação para a Saúde; Educação para a Cidadania; Educação para os Direitos Humanos, Educação Ambiental; Ano internacional do planeta Terra, etc... Assim, a Área do Projeto assume-se como uma área para realizar projetos, sem que seja garantido o respeito pelos princípios que norteiam a criação de um projeto (Boutinet,1990) quanto ao processos de participação e negociação entre os atores envolvidos.

A multiculturalidade cada vez mais presentes nas escolas portuguesas e o insucesso escolar levaram o sistema português a tomar medidas educacionais dirigidas à multiculturalidade, mas nunca incluiu nesses processos especial atenção às diferentes línguas que suportam tal multiculturalismo. Sendo a língua um suporte de identidade, parece-nos difícil construir uma cidadania sem que ela seja respeitada. Se uma língua transmite uma cultura, qual o lugar que é reservado, na organização curricular, para as línguas dos alunos não portugueses?

Nas suas diretrizes, o referido Decreto-Lei sublinha que os programas curriculares deverão ser abordados globalmente em todos os anos de escolaridade e que a escola deve dar prioridade de forma interdisciplinar, à coordenação de conhecimentos, capacidades e competências na progressão dos alunos nos diferentes ciclos. Parece ser neste âmbito que a componente curricular não disciplinar, e particularmente a Área de Projeto, poderá encontrar o seu principal espaço de intervenção e, à semelhança das HE, garantir um espaço de afirmação da multiculturalidade pela prática de projetos. A reforma curricular pretende que os alunos adquiram uma formação geral fundamentada por duas vertentes: a componente curricular disciplinar que abrange os programas disciplinares nos vários ciclos de ensino e anos e uma outra vertente, que complementa a primeira, a componente curricular não disciplinar (nesta última, estão inscritas a Área de Projecto, e também a Formação Cívica e o Estudo Acompanhado). Estas

---

componentes, quer curriculares disciplinares, quer curriculares não disciplinares, estão inseridas nos horários dos alunos e complementam-se.

Com as devidas diferenças, estes são também os objetivos do ensino secundário do modelo de ensino das EE: privilegiar uma abordagem europeia e global, em particular nos cursos de ciências humanas (através de uma língua veicular) e propor aos alunos um acompanhamento profissional na sua escolha de matérias durante os últimos anos do secundário, na sua orientação para uma carreira profissional ou para estudos universitários.

A Área de Projeto, no entanto, não se rege só pelo Decreto-Lei nºs 6/2001, mas funciona com base na Reforma Educativa. Aqui presenciam-se as grandes linhas de orientação no sentido de uma distribuição e organização dos tempos letivos das comunidades educativas, assim como os tempos para cada disciplina.

O que parece emergir, da análise de alguma legislação portuguesa, são alterações frequentes num curto espaço de tempo. Agora mesmo, no momento em que decorre este estudo se projetam alterações à legislação. Ora, a frequência destas alterações não poderá deixar de ter impacto negativo, não apenas na organização das escolas, como na exequibilidade das propostas. Permanecerá ainda a questão de se saber se tais medidas foram acompanhadas de processos curriculares ajustados à multiculturalidade, ao respeito e inclusão das diversas línguas presentes nas escolas (haverá certamente muitos casos de bilinguismo) e à comunicação entre culturas. Conterá a obrigatoriedade do inglês essa intenção? Se a estes fatores juntarmos a continuação das mesmas práticas curriculares e a quase inexistente formação dos professores nestes domínios, os resultados não poderão ser muito animadores.

No que concerne às HE, elas têm sido consideradas ao longo de mais de 40 anos, no primeiro ciclo do ensino básico, como uma área curricular, não disciplinar, e, muito embora tenham sido alvo de reflexão e reformulação, os princípios e os objetivos em que se apoiam não se têm alterado, já que elas estão imbuidas de um “espírito”, difícil de definir, mas que deverá ser o mesmo “espírito”, quase “estado de alma” (ou consciência de grupo) que se concretiza na participação de todos e no “processus” da sua planificação e da sua realização. No ensino secundário, desde que foi criado, as HE

têm continuado integradas nas diferentes áreas curriculares disciplinares e nos seus objetivos gerais.

Nas EE, sabemos *a priori* que o seu currículo se deve inscrever num contexto multilingue e multicultural (no sentido da associação de uma língua a uma cultura) e, que este contexto deve servir de contorno à sua construção, aos conteúdos e às atividades que dele devem fazer parte. As escolas portuguesas, embora não tenham tal característica institucional, são no entanto um palco da presença de várias línguas e outras culturas, o que justificaria a integração uma abordagem sistemática e progressiva da multiculturalidade nos diferentes níveis de ensino.

### **2.1. Currículo: instrumento de harmonização de um sistema intercultural e multilingue**

Uma das preocupações dos mentores das EE foi “harmonizar” os currículos para as diferentes secções linguísticas de modo a perseguirem objetivos comuns. São currículos “harmonizados”, a partir da diversidade, que vão definir a existência e a natureza da primeira instituição e de todas as outras que se lhe seguem. Entenda-se harmonizados, no sentido que todos os alunos, independentemente da sua origem linguística e cultural, deverão aprender os mesmos conteúdos e estar sujeitos aos mesmos critérios de avaliação, de modo à obtenção do mesmo diploma: o bacharelato europeu.

“ Com a finalidade de se alcançar uma igual progressão do ensino nas diferentes secções linguísticas, o Conselho Superior, decidiu estabelecer programas harmonizados para cada ano de escolaridade do ensino primário, tendo procedido de igual modo para o ensino secundário. ”

(Van Houtte : Réunion du Conseil Supérieur pour des problèmes relatifs à l'ECOLE PRIMAIRE, 4 mai 1955, P : 5) in arquivos da Escola Europeia do Luxemburgo

---

Esta prescrição de harmonização não significa estandarização, já que é adoptada uma perspectiva aberta para o seu desenvolvimento e operacionalização.

Esta visão “harmonizada” implica compreender e lidar com relações de poder, procurando-se relações de equilíbrio entre as diferentes línguas e culturas, como forma de garantir que este modelo “sui generis” de escola (o modelo das EE) sirva também uma meta unificadora e um ideal político para os países que o integram. Esse parece ter sido um dos pressupostos daqueles que estiveram na origem da sua criação. Nascidas de uma necessidade (dar continuidade à instrução dos filhos dos funcionários europeus, num contexto diferente daquele donde provinham), as EE vão orientar a sua vocação para desempenharem um papel importante no quadro dos esforços para a integração europeia, como afirmou Paul Henri Spaak, Ministro dos Negócios do Luxemburgo, na cerimónia de celebração do décimo aniversário da EE do Luxemburgo, em 1963: “A educação em comum das crianças dos nossos diferentes países é [...] um dos meios eficazes para realizar a integração dos povos da Europa,- meta de todos os nossos esforços”<sup>27</sup>, afirmou Paul Henri Spaak, Ministro dos Negócios do Luxemburgo, na cerimónia de celebração do décimo aniversário da EE do Luxemburgo, em 1963.

Para além desta meta integradora e unificadora, este modelo de escola procurou também desenhar uma educação orientada para um determinado perfil de homem e de cidadão europeu. Assim o referiu em 1962, no discurso, o Ministro dos negócios Estrangeiros Italiano: “(...) é mais importante para a formação de uma consciência comunitária nos jovens destinados a tornarem-se os técnicos e dirigentes da Europa de amanhã”. É “traduzir na realidade o alto ideal portador da inspiração: fazer nascer a Europa no coração e na mente da juventude”<sup>28</sup>. Depreende-se assim, a vocação destas escolas na perspectiva da educação dos futuros técnicos e dirigentes europeus portadores e multiplicadores de um ideal, com vista ao desenvolvimento de uma cultura europeia. Para Jean Monet “o sucesso das escolas europeias mostra que no futuro a

---

<sup>27</sup> Schola Europea Luxemburgoensis -1953-63 , coordenação Yv. Heuman, professore della Scuola Europea de Lussemburgo, s n

<sup>28</sup> Schola Europea Luxemburgoensis - 1953-63, coordenação Yv. Heuman, professore della Scuola Europea d Lussemburgo, s n

---

Europa poderá ter a sua própria cultura ”<sup>29</sup>, assinalando e perspectivando a construção de uma cultura europeia através da multiculturalidade, como ficou referido pela sua afirmação.

Ora, é neste quadro filosófico humanista, assente no multilinguismo e multiculturalismo, que o modelo fundamenta os seus objetivos educativos e o seu currículo. Os programas harmonizados, (excluindo a Língua Materna) são acompanhados por indicações que orientam o professor, mas não limitam a sua intervenção. Eles são apenas considerados um instrumento, entre outros, colocados à disposição dos professores.

É também neste quadro que devem ser lidas as diretivas de implementação da área curricular das HE, consideradas um atributo específico das EE. “As Horas Europeias, (...) constituem uma das características fundamentais das Escolas Europeias ”<sup>30</sup>. Elas apresentam-se, portanto, como um instrumento de coesão e de participação de professores e alunos, pela reunião das mais diversas sinergias e recursos na sua organização. São também mais um instrumento de harmonização entre todas as secções linguísticas, pela aproximação dos professores e a criação de sentimentos de pertença. Contribuem assim, para “o aprofundamento e a tomada de consciência da herança e da dimensão europeias”<sup>31</sup> já que, pelo trabalho em conjunto, “os professores poderão experimentar métodos pedagógicos (...) inovadores”(idem). Reconhece-se, pois, aos professores a sua autonomia para se tornarem participantes ativos no seu desenho, em cada escola.

Esta preocupação unificadora e harmonizante originou o compromisso de currículo comum inspirado nas tradições nacionais dos países implicados, o já referido currículo “harmonizado”. As diferentes tradições pedagógicas dos países fundadores e as diferentes línguas e culturas vêm reforçar a ideia de juntar os alunos dos seis países

---

<sup>29</sup> Discurso de Jean Monet Dezembro de 1962 in Schola Europea Luxemburgoensis -1953-63 , coordenação Yv. Heuman, professore della Scuola Europea d Lussemburgo,s n

<sup>30</sup> Doc n/ref. 80-D-208 –HE/1620/80/FR

<sup>31</sup> “ Heures Européenes, approuvés par le Conseil Superior, les 21 et 22 mai, 1980, à inserer dans la brochure *Horaires et Programmes Harmonizés*, édition 1972, remplace la page 131”

---

fundadores, o que se manifesta como um símbolo da construção de uma “ideia europeia”<sup>32</sup>. Uma ideia baseada na igualdade da pluralidade e no respeito mútuo pelas diferenças seria uma forma original de se criar e desenvolver um verdadeiro modelo de escola multicultural, sem a dominância de uma cultura sobre outra, um “sistema original de educação fundada na igualdade dos parceiros e contributo conjugado de tradições nacionais”<sup>33</sup>. Reforça-se portanto a ideia, de que é a partir da diversidade que se educa para a igualdade, no sentido do mesmo peso que deve ter cada língua, cada cultura, nas relações que estabelecem entre si. As diferenças culturais de cada um são, teoricamente, o ponto de partida que os coloca na mesma igualdade de situações. Serão essas diferenças que deverão dar corpo ao currículo através dos diferentes contributos das práticas culturais e das interações que diferentes agentes que desenvolvem entre si.

Tendo por base os pressupostos referidos, a EE, para além do seu papel de transmissora de saberes é, mais de qualquer outra e também pela sua própria natureza, uma organização, “*lactus sensus*”, de culturas.

Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa (Moreira e Candau, 2003:159). Parece-nos inevitável que assim seja e que a escola se encontre no centro desta relação com a cultura, já que ela própria é uma instituição iminentemente cultural. Não há pedagogia “desculturalizada”, como afirmam os referidos autores. Diríamos então que neste modelo de escola, as diferentes pedagogias se inscrevem nas diferentes culturas. E, cruzando-se as culturas, cruzam-se as pedagogias.

A noção de cultura ultrapassou hoje os determinismos da religião, da classe social, do género e da etnicidade, começando a assumir um espaço próprio não apenas no âmbito dos estudos académicos como na própria sociedade, pela abrangência que encerra. Tal abrangência conduz, naturalmente, a diferentes noções. Os marxistas reduzem a cultura à esfera superestrutural da sociedade, em que o processo histórico e a

---

<sup>32</sup> “ (...) reuni-los na mesma escola; fazê-los participar tanto nos mesmos estudos como nos mesmos jogos, de modo a permitir-lhes conhecerem-se e formarem-se mutuamente no contacto uns com os outros.” in 1953-1978- Schola Europea, coordination general : Sorensen, Bruxelles I. Numéro spécial à l’occasion du 25 ème anniversaire des écoles europeennes. P :49

<sup>33</sup> 1953-1978- Schola Europea, coordination general : Sorensen, Bruxelles I. Numéro spécial à l’occasion du 25 ème anniversaire des écoles europeennes. P :49

---

cultura são do domínio das ideais e um reflexo da estrutura económica dessa sociedade, relegando para um nível secundário as tensões e experiências do ser humano. Contudo, a cultura não se limita aos elementos relevantes da arte e das letras. Preferimos enquadrá-la numa perspectiva antropológica-sociológica. No plano antropológico e sociológico engloba igualmente “o conjunto dos resultados da interação do homem com o seu ambiente e o seu semelhante” Olivier Meunier (2007:8). Portanto, a cultura releva das trocas, da comunicação, da interação, inscrevendo-se numa rede de intersubjetividade que é mobilizada para “significar, dizer e agir” (idem).

Os estudos culturais de Hall (1997) recentram a cultura na sociedade contemporânea e sublinham o seu papel como componente de todos os aspetos da vida social, ou seja, a expansão do seu domínio às instituições e práticas culturais, apoiadas pela disseminação dos meios de troca cultural, em particular as tecnologias, e o desenvolvimento de indústrias culturais. Esta ideia é reforçada pela globalização em que a cultura é também um elemento chave no modo como é configurado e transformado o nosso quotidiano, contribuindo para os contornos das nossas identidades. Significa então admitir que toda a prática social tem uma dimensão cultural, pois depende sempre de significados atribuídos e com eles está relacionada, na perspectiva de Hall (1997). Tal conduz-nos inevitavelmente a associar a forte relação entre cultura e práticas escolares.

É hoje aceite que a pluralidade e heterogeneidade de culturas são características comuns a todas as escolas independentemente do lugar onde se situam. A sociedade de hoje é complexa, heterogénea e contraditória nas suas exigências: paz e violência, global e local, cooperação e individualismo, sabedoria e ignorância. Estes binómios coexistem com a tensão permanente entre compartimentação dos saberes e a multidimensionalidade da vida nas escolas. A escola Europeia do Luxemburgo não escapa a esta realidade e, por isso, posiciona-se num permanente questionamento como instituição transmissora e produtora de culturas sobre o perfil de homem que está a formar, como o está a fazer, com quê e para quê. Intervir de algum modo, pelo menos em alguma área curricular, é ajudar a definir a existência e a identidade de uma escola caracterizada pela presença de 27 línguas e culturas.

---

Ora, quando a pluralidade e heterogeneidade cultural (como é o caso desta escola) se encontram no cruzamento da cultura escolar, vai resultar necessariamente uma produção cultural em função da dinâmica das relações que se estabelecem entre os seus agentes. Este facto vai tornar ainda mais complexa a tarefa que incumbe à escola, enquanto instituição, de responder às necessidades de uma sociedade que espera dos indivíduos competências de “saber”, “saber fazer” e “saber ser”, acrescentando-se, muitas vezes, a incerteza do que se quer como “saber” e como “ser”. Por isso, a escola é hoje “o espelho de todas as contradições que se abatem sobre as nossas sociedades...” (Carneiro 2001:11). Constatar a multiculturalidade das sociedades é no fundo constatar a pluralidade de identidades culturais e, a escola de hoje é feita dessa pluralidade. A escola não pode alhear-se dessa realidade, já que ela que se compõe dessas identidades ao mesmo tempo que as alimenta como transmissora e produtora de saberes.

Este quadro de sociedade implica, pois, que a escola se questione constante e criticamente sobre o seu papel e procure os meios necessários à concretização da aprendizagem dos diferentes saberes de forma integrada, crítica e autónoma. A conciliação destes requisitos exige da escola a capacidade de aprender, ela própria, a desenvolver uma cultura aprendente e criar o seu currículo próprio, entendendo-se este como “lugar, espaço, território” (Tomaz Tadeu da Silva, 2000: 155), no sentido da criação de uma trajetória configuradora de identidade própria. Ou seja, um currículo que conheça o que necessita “saber” a sua população, que defina o como “saber fazer” para que saiba “ser”.

Roberto Carneiro (2001:37) reafirma esta ideia, dizendo que “o mais importante para uma cultura do que *e quando aprender*, passará a ser *porque e como aprender*, e sobretudo, desenvolver processos de aprendizagem inclusiva”.

No passado, encontramos uma Escola cuja função primeira era ensinar e, para tal, era necessário definir conteúdos, escolher métodos, fazer avaliações e definir regras de funcionamento (Guerra, 2000:8). Temos visto, ao longo dos anos, que a escola se tem preocupado continuamente procurar a eficácia das aprendizagens, mas, colocando ênfase mais nos processos de ensino (escola tradicional) do que nos processos de

---

aprendizagem (escola cultural), pautando-se por rotinas mais ou menos estruturadas que têm passado de geração em geração.

Ao falarmos de escola enquanto instituição, somos conduzidos a pensar a escola no seu modelo organizacional, com o seu sistema comunicacional interno e externo, com a sua hierarquia, organização dos professores, seus objetivos e finalidades. A verdade é que a escola enquanto organização tem-se caracterizado por uma certa imutabilidade (Canário 2005) onde a classe tem sido o ponto de partida, baseada no princípio de homogeneidade (Barroso 2005). Esta imutabilidade tem conferido à escola uma enorme dificuldade em acompanhar a evolução social e as tensões entre os poderes que ocorrem nas sociedades, onde o poder se encontra hoje cada vez mais “espalhado por toda a rede social” (Barroso, 2005: 153). Naturalmente, os efeitos desta rede social refletem-se no espaço social que é a escola, mas, a sua “imutabilidade” impede-a de assumir a tensão que nela própria se gera, reproduzindo e alimentando muitas vezes essas mesmas tensões, comprometendo assim o sucesso dos seus alunos.

Lima (1998:175) refere que a escola não é apenas “ um locus de reprodução, mas também de produção, admitindo-se que possa constituir-se como uma instância (auto) organizada para produção de regras (formais e informais) ”. Significa isto que a escola é capaz de produzir, no seu seio, conhecimento através das relações de poder nela presentes, atribuindo-lhe significado próprio derivado da sua identidade, sendo portanto capaz, dizemos nós, de quebrar tal *imutabilidade*.

Isto leva-nos a admitir a dificuldade em caracterizar genericamente a escola enquanto organização. “Nenhuma escola é igual a outra, ou seja, a sua diversidade enquanto organização produtora de regras, socialmente construídas, tornam-nas em “sujeitos-escola” com “capacidade de” desenvolvimento autonomamente concebido, decidido, assumido e monitorizado” (Alarcão, 2000:16) que se manifesta através de indicadores como projeto, missão, objetivos, estratégias, gestão de currículo, contextualização e responsabilidade partilhada (idem). Ora, a singularidade de cada escola como organização, ainda que submetida aos mesmos indicadores de todas as escolas, mostra necessariamente diferentes produções e diferentes culturas organizacionais, porque as condições intrumentais: processos, comunicação, interações,

---

liderança, relações de poder, são socialmente construídos de modo diferente. É, portanto, na sua singularidade, que cada escola encontra os instrumentos para a sua aprendizagem enquanto organização. Será também assim, para cada escola do sistema das EE. Por isso, fará então todo o sentido que os papéis da escola e dos professores sejam reconhecidos como fundamentais, dando-se-lhes a oportunidade de serem os próprios os autores do currículo: “As Horas Europeias dão aos professores de cada escola possibilidade de serem os autores do currículo propondo as atividades a realizar e o seu modo de organização pedagógica<sup>34</sup>”. Mas dão também aos alunos, individualmente, ou em grupo, a possibilidade (ou o direito) de manifestarem os seus interesses e desejos. O grupo desempenha de facto um papel importante, não apenas nas realizações, mas na mobilização de um conjunto de interações que são importantes para a tomada de decisões e para a aprendizagem do “saber ser”.

Com esta responsabilidade, a escola terá de ser capaz de aprender a organizar e organizar-se em função da diversidade cultural que a constitui, tornando-se uma escola reflexiva, capaz de, como refere Alarcão (2000: 17), “compreender a razão da sua existência, as características da sua identidade própria, os constrangimentos que a afetam e as potencialidades que detem”. Só deste modo, e tendo em conta as mudanças de uma sociedade em permanente evolução, poderá construir o seu próprio projeto educativo, fruto da negociação nascida no diálogo e das interações entre os seus membros. É desta dinâmica que surgem as “condições de aprendizagem coletiva e individual” (Alarcão, 2000: 18) da organização escolar. Só como uma organização aprendente, a escola pode contribuir para o desenvolvimento individual de todos os seus alunos e também para uma sociedade mais conhecedora, equitativa e democrática.

Atualmente, os estudos sobre as culturas organizacionais cujo objeto é a escola, são a consequência de uma nova visão sobre a escola como lugar singular, concreto, com o seu ethos próprio, ou seja, com uma “cultura da escola” própria, enquanto “a expressão da própria maleabilidade organizativa que resulta do jogo dos atores na

---

<sup>34</sup> Doc : 2001-D-85, original : FR , versão PO, *As Horas Europeias no Ensino Básico das escolas Europeias*, P :7

---

definição das suas estratégias” (Barroso, 2005: 56) e ações. Assume-se assim, que cada escola, como espaço de cruzamento de culturas, produz a sua própria cultura que resulta da peculiaridade das relações que estabelece com outros órgãos do sistema educativo e no próprio interior. Estamos então a falar de uma cultura escolar produzida pelas relações entre os atores, entre eles e o contexto e as relações com o conhecimento (perspectiva interaccionista). Fala-se de uma cultura escolar que se assume como cultura de escola e que se define pela dinâmica que desenvolve pelas relações de cooperação e de colaboração entre os seus agentes, isto é, baseada “em processos de interação que promovem pontes entre culturas incompletas” (Carlinda Leite, 2003:43) e que são também produtoras de normas e valores.

Admitimos, portanto, que a escola é cada vez mais uma organização aprendente, ou, como dirá (Canário, 2005: 27), a escola assume-se como “um grupo humano que através de um conjunto alargado de interações complexas, se vai estruturando como um sistema de aprendizagem solidário de uma dada cultura organizacional”. Esta rede de interações complexas que se desenvolvem no interior das escolas, “...a produção, a troca, a partilha de significações no interior da escola “ (Alarcão, 2000: 33), associadas a políticas educativas nacionais, aos programas, aos recursos, aos métodos e estratégias dos professores, à relação com os pais e à comunidade envolvente, constituem um conjunto de variáveis que contribuem para a valorização da diferença, para a promoção da igualdade de participação, de integração e inclusão. Estamos então a falar de uma escola intercultural. A escola “inter e multicultural é a que sabe eleger a diferença como fator de aprendizagem e de desenvolvimento” (Carneiro, 2001:38).

A escola de massas e o alargamento da escolaridade obrigatória veio reforçar a heterogeneidade social e cultural das populações escolares e, conseqüentemente, uma maior diversidade de interesses. Com este novo fenómeno, a escola torna-se um lugar de expectativas e começa a ser vista como um instrumento de mobilidade social ascendente, com “excessivas expectativas sociais” (Formosinho, 1992). A escola não tem conseguido responder a tais expectativas. Ela tem -se pautado pela criação de distâncias culturais em relação aos seus públicos ao alinhar-se pela norma de uma cultura dominante e por aquilo que Bordieu et Passeron (1970) consideram de

---

“violência simbólica” de uma cultura (reprodução cultural) sobre outras, ignorando os diferentes “capitais culturais” nela presentes e os seus diferentes portadores. Nesta ideia, só os herdeiros de um capital cultural “favorecido” são capazes de dar significado aos conteúdos culturais propostos pela escola, colocando os outros numa posição de oposição à escola e de produção de subculturas de resistência. Trata-se de uma oposição entre códigos elaborados, coincidentes com os códigos escolares e os códigos restritos, associados aos alunos provenientes das classes sociais desfavorecidas. Estes últimos são “forçados” a interiorizar de forma “natural” um “habitus” que não é o seu. Bourdieu e Passeron, referidos por Tadeu da Silva (2000:33), denominam este mecanismo de “dupla violência”. Michael Apple (1999), um dos autores da teoria crítica do currículo, considera que os conflitos culturais são acontecimentos reais e fundamentais na luta pela hegemonia cultural, luta esta, onde também estão presentes a força do capitalismo, as relações de produção e do poder das classes sociais.

Outros teóricos entre os quais Giroux (1988) referenciado por Goodson (2001), recusa esta “fatalidade” da teoria da reprodução e elege a multiplicidade de vozes e poderes que se intercedem e interagem na área da escolaridade. Já Goodson (2001), preocupado com a justiça social e com as questões do poder, defende o princípio de que a escola deve lidar de igual modo com os alunos de todas as origens sociais.

Hoje em dia, esta problemática continua a colocar-se aos sistemas de educação em geral e, particularmente às escolas enquanto instituições: oferecer uma educação que responda às necessidades coletivas de cada país e aos interesses culturais dos grupos heterogêneos das suas populações escolares. “Articular a sua própria cultura [de escola] com os diferentes nichos de cultura não escolar transportados pelos alunos” (Morgado 1997:15), é uma difícil tarefa que se coloca à escola, mas é também um desafio incontornável, sob pena de excluir indivíduos e grupos (idem).

No caso da escola a que nos referimos - a EE- a sua condição torna ainda mais difícil tal tarefa, dado a multiplicidade de interesses e culturas. Como fazê-lo, então, sendo que o currículo “constitui o núcleo definidor da existência da escola” (Maria do

---

Céu Roldão, 1999:26) e sendo este que define a natureza da instituição? Como articular um Currículo, portador de um perfil de homem, baseado em pressupostos de várias naturezas, numa sociedade em plena mutação onde tudo é relativo e a presença, nem sempre pacífica, de diversas culturas portadoras de diferentes códigos? Como fazê-lo num mundo de incertezas e relativismo? Como se põe em causa a visão (ainda) monocultural da escola e daqueles que a vivem?

Como diz Canário (2005:87), a escola de hoje é ainda marcada por um défice de “legitimidade social”, porque diz uma coisa e faz outra. E, continua o referido autor, que se por um lado, não é possível adivinhar o futuro da escola, é possível, por outro lado problematizá-lo. Talvez seja aqui, na problematização constante e crítica, que cada escola possa realizar a sua própria aprendizagem e tornar-se uma instituição singularmente “inteligente” que aprenda a desenhar o instrumento que legitime e defina a sua existência: um currículo que integre e organize a heterogeneidade cultural dos seus autores, procurando, neste processo, novas formas de regulação institucional, assentes num pensamento sistémico, holístico e aberto, onde inclua o “ oceano de culturas” que desenham a sua identidade. Ora é no pequeno “oceano cultural” identificador de cada escola europeia, que se definem objetivamente o (s) seu (s) modelo (s) de currículo para as HE.

Com o alargamento e desenvolvimento da escolarização num contexto marcado por enorme evolução económica, social e tecnológica, assistimos a uma crescente multiplicidade de formações cujos contrastes se observam de forma evidente na população escolar de qualquer país. Tal diversidade não advem apenas da presença de diferentes culturas e etnias como resultados de movimentos migratórios, mas também de diversidades sociais e psicológicas frutos da diferença individual dos sujeitos. Se a escola de “massas” é uma escola marcadamente heterógena, porque se teima então em homogeneizar o que é naturalmente heterogéneo?

Cada aluno é um ser único, portador de uma narrativa própria, interesses, necessidades e motivações: “seria naturalmente incorreto tomar (...) o conjunto dos alunos que frequentam as escolas como categorias homogéneas...” (Adalberto Dias de

---

Carvalho, 1995: 110). Esta heterogeneidade implica que não se possa falar de relação pedagógica no singular, mas de relações pedagógicas que considerem a pluralidade e diversidade dos alunos. Implica então práticas pedagógicas heterogêneas, no sentido de variadas e plurais, baseadas em diferentes linguagens pedagógicas.

Algumas pedagogias, assumidas em discursos pedagógicos, colocam o aluno no centro da aprendizagem, valorizando os métodos ativos e os processos de aprendizagem. Sem entrar nas perspectivas críticas quanto ao enviesamento educativo a que estas pedagogias podem conduzir, importa de fato perceber o aluno enquanto sujeito aprendente como ser único e diferente, nas suas motivações, necessidades e cultura. Contudo, é também necessário percebê-lo como membro de um grupo e nas suas interações com os outros grupos.

É por demais conhecida a importância do grupo, entendido este como uma diversidade dos elementos que o compõem, incluindo-se já nesta diversidade as diferentes narrativas que transportam os seus membros. O grupo é, ainda hoje, o referente na organização e funcionamento das escolas e no desenho do próprio projeto educativo de cada escola. Contudo, práticas pedagógicas que não cuidem das diferenças dos seus alunos, associadas a opções didático-metodológicas e às características pessoais dos professores, poderão contribuir para acentuar ainda mais as desigualdades e comprometer o sucesso individual e profissional de cada aluno. Numa sala de aula, a comunicação, as interações, a metodologia, a avaliação e o currículo são mensagens variáveis e, portanto, também é variável o seu efeito social na estruturação dos saberes e do pensamento individual. Não aceitar este princípio, é recusar as diferenças e evitar a criação de espaços e tempos que permitam não apenas desenvolver as diferentes potencialidades de cada um, é recusar aceitar a diferença de cada um para benefício de todos. Hoje, as escolas confrontam-se com a diversidade e, o respeito por essa diversidade não está apenas na igualdade do acesso de todos à educação, mas, na pluralidade e diversidade de respostas educativas, materializadas em pedagogias que respeitem a diversidade e as características individuais de cada um. Este é o papel de cada professor e da comunicação na sala de aula para que se efetive uma verdadeira troca entre culturas.

Convém, contudo, ter em conta que nem todos comungam do mesmo conceito de cultura, para muito professores a cultura do aluno não tem correspondência com a cultura que lhe é ensinada na escola. Como já referimos, o currículo categoriza saberes herdados de uma cultura dominante.

A importância da comunicação é de facto fundamental na estruturação do pensamento dos alunos e na organização dos comportamentos. Estes são muitas vezes dependentes das expectativas e representações dos professores. Estes fatores, segundo alguns estudos, podem contribuir para a exclusão ou inclusão dos alunos. Outros estudos evidenciam também a importância da forma como é organizado o trabalho dos alunos na sala de aula. Morgado, (1997:50), referindo-se a investigações realizadas pela psicologia educacional, diz que não se põe em causa a utilidade do trabalho individual em certas situações, mas, que “devem ser nitidamente privilegiadas formas de trabalho e de organização que contemplem a realização do trabalho em grupo”. Para além disso, Carvalho (1995) refere que o processo de ensino-aprendizagem deve extravasar a sala de aula e os muros da escola e alargar-se à realidade exterior como forma de tornar as aprendizagens ativas e significativas para os alunos. Esta abertura ao exterior defendida por Carvalho (1995) não serve apenas para justificar a importância da “Área-Escola”, defendida pelo autor, mas aplica-se a todo o tipo de aprendizagem.

As grandes mudanças e rupturas produzidas, tanto na Europa como no mundo, justificam o estímulo de atitudes de adaptação crítica à mudança, mas, tal não se efetiva apenas por processos cognitivos. Saber teoricamente, pela transmissão de conhecimentos que todos somos diferentes, fazer apelo à compreensão, à tolerância e ao respeito pelos diferentes comportamentos, valores e culturas, não é suficiente para que se aceite efetivamente a diferença. Tal só é possível se a própria escola e os seus atores se assumirem com as suas diferenças, partilhando-as entre si e com o exterior, aprendendo e vivendo “outros quotidianos que, possibilitando experiências comuns, permitirão reconhecer identidades e diferenças” (Carvalho, 1995:175). Ou seja, numa verdadeira comunidade de práticas e de aprendizagem conjunta, onde cada um se assume como recurso do outro. Ou ainda, como sublinha Carneiro (2001), quando há valorização coletiva de cada cultura e quando a sua expressão é partilhada no encontro

pleno com os outros. É por isso que na operacionalização do currículo das HE, o grupo, e não apenas o grupo- turma, desempenha um papel fundamental como micro-cosmos de comunicação e interação onde as trocas de conhecimentos, experiências, valores, costumes, etc, se constituem também como “realizações”, isto é, simultaneamente como processo e como fim. Os conteúdos e as atividades são apenas os instrumentos, ou os pretextos, para a efetiva troca, partilha e conhecimento do outro e da sua cultura, como forma de o conduzir ao respeito e à tolerância.

---

## 2.2. Um conceito de currículo

Ainda hoje, as propostas curriculares oferecidas pelos sistemas de educação categorizam, implícita ou explicitamente, saberes que subordinam os alunos a determinados valores culturais herdados de uma cultura hegemónica ou de culturas hegemónicas. Embora as EE tenham como política e preocupação real a harmonização dos currículos a todas as secções linguísticas, tal não garante o seu multiculturalismo. Aliás, a estrutura rígida da sua organização curricular (disciplinas e tempos) dificulta uma verdadeira prática multicultural, que se pretende atenuar pela organização de outras atividades (como as classes transplantadas, as semanas temáticas, as jornadas desportivas, etc). Este aspeto está atualmente em discussão no seio das equipas de inspeção e grupos de trabalho para ser apresentada ao Conselho Pedagógico Misto (primário e secundário). A questão coloca-se ainda com mais propriedade no ciclo secundário (assim denominado pelo modelo de escolas), pela maior compartimentação imposta pela multidocência e pelos horários.

No contexto particular das EE, por força das circunstâncias, a prática de currículos multiculturais afigura-se como uma necessidade, sobretudo no ciclo primário (1º ciclo), porque é nele se que constróiem as bases para a vivência em comum ao longo dos anos que se seguirão. Neste sentido, as Horas Europeias pretendem assumir-se como espaço curricular “ essencialmente intercultural” como forma de enriquecer não apenas as possibilidades de aprendizagem, mas também de convivência. Por isso, se se pretende através de um currículo transmitir uma «herança cultural» será preciso equacionar que cultura ou culturas deverão ser contempladas nos seus conteúdos e as atividades que devem ser desenvolvidas. Assim, o currículo terá de chamar a si a diversidade e pluralidade daqueles que o vão experienciar de modo a que a sua prática seja uma verdadeira troca intercultural, baseada na equidade e assente nas interações entre os seus atores. As práticas deverão ser a expressão da diferença e da pluralidade e, a pedagogia intercultural, a expressão da sua integração.

Alguns estudos, sobretudo na América latina, e em particular no México, dão-nos conta de experiências de formulação de currículos interculturais e das suas

propostas para a diversidade, através da compreensão de processos étnicos e das vinculações de grupos minoritários (povos indígenas) em experiências escolares muito circunscritas, como meio para a educação intercultural bilingue (trabalho coordenado por Maria Bertely Busquêts)<sup>35</sup> tendo em conta os contextos nacional, regional e local. Não é possível, contudo, fazer qualquer extrapolação teórica desses contributos para se poder compreender o modelo de currículo das escolas europeias. Trata-se de um modelo único, não comparável a qualquer outro existente.

### **2.3. O currículo no centro da diversidade e pluralidade**

Começamos a nossa reflexão com a definição de currículo escolar, apresentada por Maria do Céu Roldão (1999:24): “é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar”. Tal definição não invalida a nossa opção quanto ao entendimento de currículo. Isto é, entendêmo-lo como uma prática e um processo ativo integrador de conteúdos significativos atribuídos pelos seus autores de modo a conduzir a aprendizagens socialmente necessárias. Acrescentamos, contudo, que os professores não agem apenas numa dimensão puramente educativa. O seu pensamento e ação manifestam-se nas suas opções que não estão isentas de ideologia. É através das suas decisões e opções que o professor segrega ou diferencia, que inclui ou exclui. Reiteramos que não há pedagogias “desculturalizadas”, nem escolas culturalmente autónomas. Queremos dizer que é na operacionalização que o professor deverá socorrer-se das metodologias que melhor se adaptam aos objetivos e problemas da sua sala de aula, de modo a que se realizem tais aprendizagens socialmente necessárias. Se o objetivo e a necessidade é desenvolver-se nos alunos atitudes de

---

<sup>35</sup> Pesquisadora Ciesas ( Centro de Investigação e Estudos Superiores em Antropologia Social)

---

respeito pela diversidade na sala de aula, na escola, na sociedade, pelo diálogo, pela tolerância e pelo sentido crítico, serão portanto necessárias pedagogias ativas de cooperação e colaboração. Assim, estamos a desenvolver competências interculturais, relações entre os grupos e indivíduos, de modo a que se tornem autónomos e críticos.

Refere Pacheco (2001:15) que “o termo currículo utiliza-se com muitas e diferentes aceções” assumindo-se, pois, como um conceito polissémico que não possui um único e unívoco sentido, dependendo da diversidade de contextos e “existindo na diversidade de funções e de conceitos em função das perspectivas que se adoptam”, nas palavras de Huebner (1985:212) citado por Pacheco (2001:15). É, por isso, um conceito com definição difícil e polémica. Pacheco (2001:16) insiste na ideia de que a sua definição nunca seria neutra, pois, mesmo sendo o currículo uma área de estudos e um conhecimento especializado, não há um consenso sobre o seu significado.

Goodson (2001:59) acrescenta ainda que “A luta em volta da definição do currículo é uma questão tanto de prioridades sociais e políticas como de discurso intelectual”. Currículo, do latim *currere*, significa caminho, percurso, trajetória, jornada, encerrando a ideia de *continuum*, de sequência e passagem de etapa a etapa. O currículo pode ser tudo isso. Pode ser um caminho se entendido como um percurso de aprendizagem conjunta, uma corrida inacabada (*continuum*) e em constante reformulação em função do contexto e dos atores que o vivem, se perseguirmos a ideia de Pinar.

Ao colocarmo-nos numa dimensão histórica, encontramos alguma coincidência temporal entre a atividade educativa e a ideia de curriculum. Isto é, o momento em que a escola se assume como uma instituição formal de educação associou-se um objeto de formação consubstanciado em conteúdos próprios vinculados por um currículo, para nela serem concretizados. As *aprendizagens socialmente necessárias* decorrentes das motivações da sociedade industrial que conduziram a escola a organizar-se em função de interesses económicos, sociais, culturais e políticos, vão fazer com que as questões curriculares mereçam atenção particular no séc. XIX. Embora o seu aparecimento se reporte ao século XVII como conceito de disciplina, o currículo tem sido utilizado como um instrumento de escolarização ao serviço dos sistemas educativos guiando práticas

---

em diferentes campos do saber. Contudo, o seu campo de intervenção não se limita apenas à aplicação desses saberes, mas também à sua transformação e resolução de problemas educativos. Se tivermos presente que a sociedade dita à escola os valores a transmitir, os comportamentos a desenvolver, bem como os conhecimentos científicos que considera ser os mais “adequados” à formação do perfil de homem que esta mesma sociedade irá receber depois da sua formação, o currículo assume-se como um propósito variável de sociedade para sociedade, de acordo com os contextos históricos e sociais. Ele corresponde a “...um conjunto de intenções (...) traduzidas por uma relação de comunicação que veicula significados social e historicamente válidos” (Pacheco, 2001:18). Assim, o currículo não se apresenta como um conceito fixo ou estático, mas resulta de “uma construção cultural”, segundo Grundy (1987:5) citado por Pacheco (2001: 18), dos agentes curriculares e suas práticas, devendo portanto, ser entendido no contexto das condições sociais e históricas em que é produzido e também no contexto da sua implementação: a escola; a sala de aula. Surge daqui a ideia que o currículo atravessa diversos níveis de práticas e “construções”, tornando-se uma realidade que atravessa vários subsistemas, refletindo também as inter-relações e tensões entre estes subsistemas e os diferentes poderes: macro, meso, micro. Gimeno (1992:167) , citado por Pacheco (2001: 26), reforça a ideia da vertente prática do currículo: “ O currículo tem um carácter prático e educativo” que atravessa os domínios político, administrativo, escolar e didático.

Os Estudos Curriculares (Pacheco 2005) ou a ( Teoria do Desenvolvimento Curricular) vêm conceder ao Currículo uma dimensão de um corpus próprio que engloba “parâmetros institucionais de decisão e justificação do projeto educativo”, reservando à didática a práxis desse projeto.

Esta dupla abordagem teórica do currículo integra no seu objeto de estudo a dimensão do planeamento curricular e os contextos de decisão curricular. O seu objetivo é intervir na realidade e melhorar a prática educativa.

Haverá uma grande diversidade de argumentos e perspectivas conceptuais quanto ao que se entende por currículo, quanto aos pressupostos em que se baseia, quanto àquilo que ele deve incluir, quanto à forma como se deve construir e quanto à

---

posição/função daqueles que nele intervêm. Mas, as teorias são, no fundo, “tentativas de abordagem das diferentes concepções de currículo através das quais se diferenciam formas distintas de relacionar a teoria com a prática e a escola com a sociedade” (Pacheco 2001: 33). O referido autor alerta também para o facto da teoria curricular não ser uma perspectiva acabada, uma vez que o currículo é um produto da história humana, social e cultural.

Se o currículo foi visto durante muito tempo como uma área técnica e formal assente nas questões relacionadas com métodos, técnicas e procedimentos oferecendo-lhes características de ordem, racionalidade e eficiência, hoje vai para além disso e assenta numa tradição crítica alicerçada em pressupostos epistemológicos, sociológicos e políticos. Com a reconceptualização do campo curricular, nos anos 70, que se opunha à racionalidade, defendia-se um modelo que expressasse valores e os processos inerentes a uma concepção humanista e ética, rejeitando as relações opressivas.

Como a natureza do campo curricular é essencialmente prática, toda a teoria deve ser equacionada dentro de um contexto prático. Admitindo a natureza prática do currículo, ele depende dos sujeitos que nele intervêm e das condições nas quais decorrem as suas intervenções, não podendo então falar-se de normatividade. Ao perspectivar-se a educação como um projeto contínuo e sistemático de formação humana, intelectual e cultural, que procura responder a necessidades das sociedades, estamos a perspectivar a escola como espaço privilegiado de concretização de tal projeto e ao mesmo tempo a refletir e agir sobre questões de natureza curricular.

Das teorias curriculares apresentadas por Pacheco (2001) retemos a Teoria Prática e a Teoria Crítica, não para lhe encontrarmos incompatibilidades, mas antes complementaridade. Segundo o referido autor, a teoria Prática entende o currículo como um processo que pode ser interpretado de forma diferente pelos professores e aplicado a diferentes contextos. Diz o autor, que a concepção prática de currículo se refere à interação entre alunos e professores (baseada numa ideia de Grundy) e à sua participação, enquanto sujeitos, na tomada de decisões quanto às intenções, conteúdos e processos curriculares. Por seu lado, a Teoria Crítica, baseada nas teorias neomarxistas,

---

fenomenológicas e existencialistas, insere-se numa perspectiva emancipadora do currículo, fruto de uma consciência crítica dos professores. Embora difiram quanto ao conceito de práxis, é, no entanto, na práxis que se constrói a emancipação. A emancipação, como refere Grundy (1987:115) citado por Pacheco (2001:41), “ só ocorre em condições de justiça e de igualdade dos vários intervenientes no currículo (...) tornando-a só possível pela reflexividade e pela ação autónoma”.

Ora dado o contexto deste estudo, é neste cruzamento teórico que enquadrámos o nosso conceito de currículo enquanto prática e crítica, ou seja, entendemos o currículo como uma dinâmica interativa entre práticas e reflexões críticas daqueles que vivenciam o ato educativo. Deste modo, entendemo-lo também como um processo ativo, inacabado e integrador de conteúdos significativos, que se vai definindo pela natureza das interações entre todos os participantes, baseada numa aceção de currículo como projeto que se constrói pela prática.

É neste sentido que entendemos que as duas teorias se completam. Por um lado, a escola é vista como uma escola reflexiva, aprendente, em que a educação é um empreendimento de uma comunidade de práticas partilhadas e, por outro, estas só encontram o seu significado se os elementos dessa comunidade (professores, alunos e outros intervenientes) conseguirem assumir pela sua interdependência e interação, a autoria do currículo, ao nível do contexto em que o decidem e o operacionalizam.

A enorme diversidade cultural que coexiste no interior das escolas, associada à ‘globalização’ dos fenómenos comunicacionais, exige desenvolver nos indivíduos competências e valores que lhes permitam viver juntos na sociedade do século XXI. Mas, nenhuma aprendizagem pode ser desenvolvida num vazio cultural e dissociada de um contexto histórico e social. A progressiva multiculturalidade das populações escolares associada a ideais democráticos de “escola para todos” têm passado a orientar as políticas educativas no sentido de se repensar no currículo como uma das condições para o sucesso dos diferentes alunos que à escola têm acesso e para uma real igualdade de oportunidades para todos os grupos nelas presentes. Como já referimos anteriormente, o enriquecimento pessoal e social passa, não apenas por aprendizagens

---

cognitivas, mas, pela interação entre os diferentes elementos e entre os diferentes grupos. Esta ideia não é alheia ao conceito de currículo anteriormente assumido “Não há ensino possível sem o reconhecimento, por parte daqueles a quem o ensino é dirigido, de certa legitimidade da coisa ensinada” (Forquim, 1993:9) citado por Leite (2003:15). Significa então, que se deve repensar não apenas *o quê*, *o como*, mas também *o porquê*, *o para quem* e *com quem* ou ‘com o quê?’. Não se pode continuar a insistir em privilegiar a legitimação de apenas alguns através de um currículo que distribui “desiguais oportunidades de sucesso aos diferentes grupos socioculturais” (idem). Dito de outro modo, não se pode continuar a privilegiar um currículo monocultural e hegemônico.

Debates sobre a educação multicultural e a incorporação da diversidade cultural nas práticas pedagógicas no quotidiano têm procurado questionar os pressupostos teóricos e as implicações pedagógicas e curriculares de uma educação voltada para a valorização de identidades culturais múltiplas no âmbito da educação formal. Como fenómeno do multiculturalismo, a escola encontra-se face a um desafio sem precedentes: o repensar do currículo. Pois endereçar o ensino a um público culturalmente plural e heterogêneo não significa que seja ele mesmo multicultural. Para isso terá que desenvolver escolhas pedagógicas que sejam ao mesmo tempo escolhas éticas e também políticas.

Não sendo um fenómeno novo, nem exclusivo das Escolas Europeias, as respostas educativas ao multiculturalismo têm sido variáveis ao longo dos tempos, consoante as conceções ideológicas e teóricas que as suportam. Segundo Carlinda Leite (2003), encontramos respostas que encaram o multiculturalismo como uma educação passiva, reconhecendo a diferença, mas não intervindo sobre ela; outras, decorrentes desta e da sua incapacidade para solucionar os problemas, têm como princípio o combate a estereótipos, preconceitos e a práticas de marginalização e, outras ainda, que apontam para práticas interculturais no sentido da valorização mútua das culturas e para a interação entre elas. O multiculturalismo ou pluriculturalismo significam diferentes ideias não apenas ao nível teórico como ao nível das práticas pessoais ou institucionais.

---

Para uns vai desde a simples presença de diferentes etnias, para outros passa pela valorização e integração da diversidade cultural e o desafio a preconceitos. Entenda-se integração como “ o conjunto dos laços sociais que fazem com que um individuo se inscreva numa dada sociedade e em partilha de códigos ” (Férréol e Jucquois, 2003 :169) citado por Olivier Meunier (2007 :14).

Convém esclarecer que a educação multicultural é uma abordagem educativa que se baseia nos valores e crenças democráticas que afirmam o pluralismo cultural das sociedades culturalmente diversas e a sua interdependência. Alguns estudiosos do multiculturalismo, como Anna Cahen e Alberto Cahen (2005), evidenciam a forma como as perspectivas liberais tratam o multiculturalismo, a partir do “folclore identitário” (costumes e processos de significação) e a forma como as perspectivas mais críticas que, questionando o racismo, a xenofobia e o sexismo, procuram práticas transformadoras nos espaços organizacionais, culturais e institucionais, nomeadamente na escola.

Não pretendemos aqui enveredar pela análise detalhada destas perspetivas e das críticas a elas dirigidas, pelos mesmos autores, pois tal implicaria discussões sobre conceitos como identidade, indentidade individual e coletiva, categorias de identidade, marcadores de identidade, diferença, alteridade, etc. No entanto, afigura-se importante reter a ideia que sendo as escolas organizações multiculturais devem incentivar o “uso” das diferenças e pluralidades culturais nelas presentes, para a construção da sua identidade, dando voz à pluralidade nelas representadas.

Esta problemática remete-nos uma vez mais para a prática pedagógica e sua transformação, isto é, passar de uma prática da transmissão à prática da participação, no sentido construtivista.

“A interculturalidade pode ser considerada como uma finalidade educativa em termos do saber e do saber-ser, se se inscrever numa abordagem global do tratamento da pluralidade.” Olivier Meunier (2007 :11)

A interculturalidade é acima de tudo uma prática baseada na reciprocidade entre as diferentes culturas que vai para além da aceitação da sua coexistência. Esta ideia apela necessariamente ao aspeto relacional, baseada no princípio de igualdade daqueles

que a praticam. Logo, aceita-se a heterogeneidade como algo natural e aceita-se também o processo de aculturação, sem a dominância de uma cultura sobre as outras. Assim, tem-se um processo de aprendizagem transversal que inclui saberes, práticas e representações que suportam naturalmente as interações.

Uma pedagogia intercultural aceita que cada aluno se implique e se reveja nas diferenças e semelhanças, abrindo-se à cultura dos outros, diferenciando sem discriminar, reconhecendo sem julgar, aprendendo os modos de reciprocidade, estruturando assim a sua personalidade em termos pluralistas. Significa isto que não aprende apenas a “saber”, mas aprende, sobretudo, a “ser”. Implica também que cada professor tenha consciência que cada aluno, sendo um ser diferente e singular, dispõe de um capital de saberes que pode ser partilhado e não ignorado de forma monolítica. Uma pedagogia intercultural conduz os alunos a construir competências que lhe permitam ter uma visão do mundo individual e ao mesmo tempo coletiva. Numa sociedade multicultural, a pedagogia da interculturalidade deverá ser uma prática transversal a toda a sociedade e especialmente na escola. A escola não pode mais ignorar a diversidade que acolhe no seu seio para poder desempenhar coerentemente a sua tarefa de formar homens intelectualmente, socialmente e simbolicamente livres, solidários, críticos e autónomos, sem lugar para o relativismo e abstracção das características contextuais da sua cultura.

Estes desafios têm que ser colocados não apenas às escolas e sua organização, mas também aos professores, aos alunos, aos pais. As aprendizagens (de alunos e professores) deverão ter em conta o contributo de todos, sem menosprezar ou apagar identidades e diferenças. O sentido desta visão rompe com o conforto de rotinas e “imutabilidades” naturalizadas, porque se encara a escola como lugar multicultural onde as práticas interculturais serão certamente uma mais valia para a aprendizagem individual e coletiva.

“ que a escola reconheça (...) a existência de diferentes manifestações culturais e (...) se predisponha a conhecê-las, tomando-as como ponto de partida para a aprendizagem e como meio de enriquecimento de cada um e de todos” (Carlinda Leite 2003:16).

---

O mesmo é dizer, como refere Fonseca (2001:19), aceitar-se a diversidade como um desafio social, a diferenciação e o multiculturalismo, educando-se para o respeito e para a aceitação da diferença cultural e por ela e nela encontrar os recursos de aprendizagem de cada um. Daí a importância do papel dos professores, da sua responsabilidade na luta contra o insucesso, através da diferenciação pedagógica, mas também ao abandono de crenças e atitudes em prol de um trabalho de equipa, procurando dinâmicas mobilizadoras e inovadoras capazes de conceber e prever diferentes processos e meios de ensinar e aprender, onde todos participem na construção de si e dos outros. Este caminho é em si mesmo a busca da sua profissionalidade e a sua legitimação enquanto participantes ativos na intervenção curricular, tornando-se autores e gestores de um currículo que procure responder às necessidades do contexto em que se operacionaliza. Queremos com isto dizer, que terão de lutar contra o seu perfil intracultural e apetrecharem-se de competências interculturais para saberem lidar com a diversidade e integrá-la nas suas práticas. Tal está associado à ideia de “ professor investigador e de professor elemento ativo na configuração do currículo, à ideia de autonomia das escolas e da existência de um projeto curricular que adeque o currículo (...) às situações reais” (Carlinda Leite, 2003:49).

Quando o Conselho da Europa (nos anos 80) reconheceu que a diversidade cultural necessitava de uma educação intercultural com vista a evitar os conflitos, os programas europeus seguem esta preocupação e apoiando-se nos intercâmbios pedagógicos da experiência franco-alemã, vão incentivar a pedagogia intercultural. O “intercultural” foi entendido como sinónimo de interação, troca, reciprocidade o que implicava o reconhecimento de valores, modos de vida e todas as representações simbólicas às quais os seres humanos ou as sociedades se referem nas suas relações com o outro (Conselho da Europa, 1998: 6).

Neste sentido, os ministros da Educação europeus vão generalizar e sistematizar uma educação assente na escolaridade obrigatória, fundamentada na Declaração dos Direitos do Homem, cuja dimensão era transmitir conhecimentos, mas, também valores, apoiando-se numa educação intercultural, com vista a ultrapassarem-se os conflitos provocados pelas diferenças e favorecer-se a democracia intercultural:

---

“ (...) assegurar as condições de implementação de uma democracia intercultural fundada no reconhecimento da identidade cultural como elemento constitutivo da dignidade humana e das comunidades culturais- sejam elas minoritárias ou não- como fator determinante da coesão democrática. ”

(Conselho da Europa, 1997).

Alguns estudos dão conta, que para alguns países europeus, a igualdade de oportunidades era a prioridade na qual se baseava a educação intercultural e a gestão do pluralismo cultural. O seu desenvolvimento da educação intercultural tem dependido dos contextos sociais, das tradições históricas, concepções filosóficas que definem o modo como é entendida a interculturalidade. Para uns, a educação intercultural é entendida como um instrumento de coesão para garantir a igualdade entre as culturas, para outros, um instrumento de promoção da igualdade de oportunidades.

Nos Estados Unidos, as origens da interculturalidade remontam a movimentos cívicos que procuravam promover o direito cultural dos negros de se verem representados no seio da escola, de modo a sentirem-se incluídos na “nação americana”. Procuravam, também, responder às diversidades étnicas e linguísticas que muito contribuíam para a divisão do país. O multiculturalismo esteve portanto, na origem de políticas educativas que visavam a diversidade cultural, procurando também responder ao princípio de igualdade de oportunidades e a modos de unir a nação.

Na Europa, bem como nos Estados Unidos e no Canadá, são desenvolvidos programas, por vezes específicos, para responder a diferentes necessidades produzidas pela pluralidade das culturas presentes. A jurisdição internacional legitima-os reconhecendo às minorias direitos fundamentais, como o uso das suas línguas maternas e o seu modo cultural de vida. Depreendemos, assim, que as práticas pedagógicas interculturais evoluem segundo a orientação que é dada à educação intercultural.

Para Flye Sainte Marie et Schneider, (2004) citados por Olivier Meunier (2007: 25), há duas orientações pedagógicas complementares que coexistem na educação intercultural: “aquela que se preocupa com os conteúdos e aquela que tem em consideração

---

as relações entre os grupos na mesma sala de aula ou no ambiente que os rodeia” . Ambas alertam para a diversidade, para o enriquecimento mútuo pelas diferenças e ambas têm como referentes tanto horizontes próximos como longínquos, contemporâneos como passados. Compete ao professor gerir as relações culturais, torná-las fontes de aprendizagem, promovendo as atitudes de troca e de reciprocidade, de participação ativa e cooperativa, de modo a favorecer a relação intercultural.

A abordagem intercultural é muitas vezes associada a “educações” para a paz, para a cidadania, para a saúde, para o desenvolvimento sustentado, para os direitos do homem...., permitindo uma formação plural do ser humano e impedindo-lhe uma visão única do mundo. Razão, que por si só, justificaria a sua presença na dimensão educativa da escola, já que a educação intercultural se interessa pelo contraditório entre os valores democráticos. Olivier Meunier (2007:29) sustenta esta ideia dizendo que não o fazendo “ (...) seria negligenciar a verdadeira essência da educação, uma vez que esta não se reduz aos cursos, mas necessita de encontros com o outro” porque desses encontros, nascem experiências que conduzem os alunos “ a uma participação ativa na tomada de decisão coletiva” (idem).

Poder-se-á então dizer que qualquer currículo pode ser atravessado pela interculturalidade, se definirmos o intercultural como “ o conjunto de processos destinados a estabelecer relações entre culturas diferentes” ( Leclercq, 2002:9) citado por Olivier Meunier (2007:31). Tal só será possível se se conceberem políticas facilitadoras deste processo, de modo a que o interculturalismo se torne um processo de educação social e os professores se tornem “descolonizadores de saberes” ( Wallertein, 1996) referenciado por Leite (2003).

Segundo o estudo *Approche Interculturelles en Education*, compilado por Meunier (2007), os programas dos diferentes países que constituem a União Europeia traduzem de forma muito diferente as orientações da Comissão Europeia quanto à educação para a cidadania. Para a Comissão, este conceito é fundamental não apenas para os contextos nacionais, onde permite reforçar o princípio da participação e igualdade dos grupos sociais, mas também para a própria União Europeia, porque a ela é extensivo.

Alguns países integram nos seus programas conhecimentos de base quanto ao funcionamento das instituições, direitos dos cidadãos e etapas da construção europeia. Outros estendem estes aspetos a questões identitárias, como o papel de cada país no seio da União na construção de uma cultura comum europeia . E, outros ainda, debruçam-se sobre as dinâmicas de cooperação ou aprendizagem de valores comuns, como a promoção da diversidade cultural. Não há portanto, uma harmonização de abordagens na Europa sobre este aspecto.

Para além das iniciativas dos professores, são propostos às escolas projetos e atividades pelos Estados e pela Europa de modo a proporcionar aos alunos experiências de dimensão europeia. Trata-se, contudo, de intercâmbios, viagens, gemação de escolas, ou concursos organizados à escala europeia que têm como objetivo principal melhorar competências linguísticas e interculturais dos alunos.

Embora, na sua maioria, os programas comportem uma dimensão europeia, sobretudo no que diz respeito à promoção do sentimento de pertença e participação na sua construção, tais experiências têm sido tributárias da disponibilidade, consciência e formação dos diretores das escolas e dos professores e, portanto, dependentes da sua formação.

Apesar da gradual inclusão da educação intercultural nos currículos escolares dos países da União Europeia, dos projetos desenvolvidos em alguns países e em algumas escolas (projeto Comenius, projeto Sócrates) e dos esforços de algumas organizações europeias na produção de materiais e exemplos de atividades, não se tem encontrado consenso sobre o significado da expressão interculturalismo. Têm-se desenvolvido vários projetos-piloto em toda a Europa, tendo-se mesmo produzido um *Hand book* cujo objetivo era levar os professores a tomarem consciência da diferenciação cultural, da sua própria cultura e, da importância desta, nas relações culturais. Parece, no entanto, que se ficou por uma abordagem muito relativista de cultura. Tal utensílio foi objeto de várias críticas em seminários e workshops realizados em vários países europeus, entre os quais Portugal. O planeamento de muitos destes projetos e a construção de materiais de suporte à educação intercultural, cujo objetivo

---

era a formação dos professores implicados, são muito criticados por terem sido muito orientados para processos e para produtos.

O estudo anteriormente referido sublinha que embora a dimensão europeia esteja integrada no ensino obrigatório, está muito mais presente nos currículos do secundário do que no ensino básico. Ela é também tratada no quadro das atividades extra-escolares, mas, de modo diferente de país para país. A sua implementação e desenvolvimento estão sempre muito dependentes do envolvimento da direção das escolas, dos diretores, dos professores e dos alunos.

O referido estudo conclui que a maior parte dos sistemas educativos europeus tem tido em conta a dimensão intercultural nos conteúdos curriculares e nos métodos pedagógicos, mas, para que a interculturalidade seja abordada de forma transversal, nos conteúdos disciplinares com os métodos adequados, é necessário que a interculturalidade faça parte da formação dos professores, não apenas na formação contínua, mas, desde logo, na sua formação inicial e de forma continuada.

#### **2.4. A Escola e os processos de conceção e operacionalização das HE**

Conceber, desenvolver ou operacionalizar um currículo, nas dimensão meso e micro implica perceber e partilhar o conceito ou conceitos que os seus atores-autores têm de currículo. Sabemos, que nem todos os implicados comungam do mesmo conceito, nem mesmo quando o currículo é apresentado como algo “prêt-à-porter” ou como um *dado*, porque as práticas que dele decorrem são também muito diferentes. Conciliar uma visão que parta da teoria para a prática é já algo difícil, se partirmos no sentido contrário, da prática para a teoria, a tarefa não se vislumbra mais animadora. A confusão entre programa e currículo é algo corrente e quando se apresenta uma área como sendo curricular não disciplinar, o problema adensa-se. Como pegar, então, em orientações com objetivos gerais pré-definidos e deles se conceber e operacionalizar um currículo? Será criar-se uma disciplina sem programa, mas com tempos definidos? Que

---

processos e que caminhos escolher para o “antes” (concepção) e o “depois” operacionalização? O que se pretende que os alunos aprendam e como se pensa que eles aprendem? Que tipo de aprendizagens são desejadas? Como fazê-lo e com quem fazê-lo?

Alguns estudos de caso sobre o processo de introdução e desenvolvimento de currículo na escola partem de análises de cada realidade escolar, das necessidades de mudança sentida e, encaram o currículo como um projeto onde a reflexão conjunta e crítica sobre a prática pedagógica e as experiências dos professores é o fio condutor. Fernando Hernandez e Monserrate Ventura (2009), na obra intitulada *A Organização do currículo por projetos de trabalho- O conhecimento Caleidoscópico*, procuram dar-nos esse exemplo, aprofundando as relações entre conhecimento e aprendizagem através de outras alternativas de desenvolvimento curricular – o projeto.

Esta é uma possibilidade que é dada à escola (dirigentes, professores, alunos e comunidade): elaborar os seus projetos educativos e curriculares. Esta possibilidade poderá ser também um desafio para todo o professor que, numa perspectiva crítica e emancipatória, queira desconstruir um currículo prescrito e, com os seus alunos, numa relação dialógica, se lance no duplo desafio de ensinar-aprender e de investigar-agir.

Pensamos que para se quebrar a lógica da pré-determinação e do quadro coersivo das orientações superiores quanto às modalidades, conteúdos e atividades, é necessário reenquadrar, contextualizar e continuar o projeto que fora começado a montante. No fundo, conceber e operacionalizar o projeto parece ser duas vias consecutivas, com possível configuração para a auto - gestão pedagógica e uma forma de valorizar o respeito e a confiança entre os atores da comunidade escolar. Tal, possibilita, ao mesmo tempo que se desencadeia um processo-projecto-processo em que todos aprendem, um continuum de reflexão-ação-reflexão, a tomada de consciência da sua identidade e de afirmação de autonomia. Nas escolas reais de hoje, com as características que conhecemos, a questão da confiança é primordial. É-o ainda com mais propriedade nas escolas onde a presença linguística e cultural é oficialmente reconhecida pelo currículo “oficial”.

---

Tentando responder às questões acima enunciadas e que se prendem também com a problemática do estudo, reconhecemos que elas se colocam naturalmente quando toda uma equipa se questiona sobre o que lhe é proposto, quando reflete e projeta alternativas, percursos e processos e os avalia. Quando assim acontece, parece-nos que uma dessas alternativas se enquadra numa metodologia de projeto. Se tivermos em conta a metodologia da pedagogia do projeto, segundo Botinet (1990), ela parte daquilo que está a montante de um projeto e está já consubstanciada nas orientações emanadas superiormente. Compete agora à escola, aos professores e aos alunos, situarem-se no espaço temporal de um projeto, contextualizá-lo e continuar com as diligências a jusante, sem perder de vista o que ficou a montante.

Ora é neste sentido que entendemos que a existência de diretivas ( no caso do modelo das escolas europeias - o que ficou a montante-) para o desenvolvimento de um determinado currículo, não invalida que as escolas, que os professores e restante comunidade continuem a juzante o seu desenvolvimento e operacionalização, transformando-o num verdadeiro projeto pedagógico de “ pesquisa de permanência e de globalidade” (Boutinet 1990). Como sublinha o autor referido, os “projetos inscrevem-se numa perspectiva operatória”(idem: 212). Ora, dado a mobilidade do corpo docente e discente ( neste modelo de escola), a pesquisa de permanência deverá ser feita no sentido de se adaptar às modificações do contexto, mantendo o sentido do projeto coletivo e global. Isto é tecer-se um projeto com as interferências de cada um dos seus autores, numa perspectiva operatória.

Retomando o que temos vindo referir quanto às orientações oficiais para a operacionalização das HE, acrescentamos que elas se enquadram num conjunto global e complexo de normativos que defendem objetivos educativos inspirados em valores a promover e que ultrapassam, naturalmente, as fronteiras do quadro escolar. As diretivas ou outros normativos ao garantirem os pressupostos que ficaram a montante, e que entendemos como portadoras de um projeto educativo, podem conduzir ao risco de “formatação” do desenho do projecto pedagógico nos seus conteúdos e modalidades. Para além disso, como já mencionamos anteriormente, o conceito de currículo é polissémico e nem todos os profissionais da educação têm o mesmo entendimento

---

daquilo *que é*, ou *deve ser* e do *como fazer*. Se a estes aspetos associarmos as experiências e trajetórias daqueles que compõem um ambiente multilingue e multicultural, mais difícil se torna a tarefa de entender o currículo, as suas orientações (o que ficou a montante) e a forma como projetá-lo e como operacionalizá-lo. Ora, é sobretudo na operacionalização - a ação que anuncia o projecto- na procura de caminhos, que a prática pedagógica necessita de um guia que oriente essa acção. Para se continuar a juzante é necessário desconstruir o que ficou a montante para uma nova reconceção, sem que tal ponha em causa os princípios que enformam as orientações. Essa desconstrução, ruptura com o pré-determinado, terá que ser feita através da análise e da reflexão crítica, possível pelas trocas e inter-relações entre os agentes envolvidos e que se manifesta pela partilha de conhecimento, de experiências, de diálogo, de cooperação, mas também de expectativas e de confiança mútua. Esta etapa compete essencialmente aos professores, mas não exclui outros parceiros: os alunos e os pais. Como sublinha Botinet (1990:203) “(...) os docentes ocuparão, no dispositivo a desenvolver, uma posição central ou periférica”, podendo assumir-se como “agentes-piloto”, se a sua posição for central, ou periférica, se colocarem os alunos no “centro do dispositivo”. Refere ainda o mesmo autor que, em qualquer situação, os professores têm sempre o “poder da proposição”, porque poderão sempre conduzir os alunos aos objetivos a que se propõem. Entendemos assim, que na conceção de um currículo-projeto da natureza daquele que temos vindo a falar, torna-se difícil para os pais interferirem nessa conceção. Eles apenas podem participar indiretamente através dos conselhos e estruturas previstas para o efeito, dando sugestões e pedindo contas. À escola, aos professores e aos alunos cabe-lhes enquadrar os seus projetos nos princípios e pressupostos e nas orientações emanados superiormente.

Assim, partindo das orientações ou daquilo que o “currículo oficial” lhe oferece, os professores poderão, no contexto das suas práticas, encontrar os instrumentos que lhes permitam conceber e reconstruir as formas de operacionalizar essa reconstrução. Ou seja, numa perspectiva próxima da de Paulo Freire e da sua conceção de homem, como ser histórico e criador de culturas, na qual se deve inscrever a construção curricular: uma conceção contextualizada e influenciada pela cultura e experiência de

vida dos atores educacionais e toda a comunidade educativa, uma construção problematizadora, baseada no diálogo crítico, na reflexão e na interação de todos os que o vivenciam, isto é uma construção democrática do currículo.

Lembrando o que temos vindo a referir sobre o Plano Local, – proposta de conteúdos e atividades elaborado pelos agentes envolvidos nas Horas Europeias – este torna-se esse guia-projeto para a ação, porque emerge da desconstrução já feita do que ficou a montante ( anexo nº 4, vol. II). Chegar ao Plano local, é, como já referimos, um trabalho dos professores animados pela escolha de objetivos comuns e pela escolha de uma panóplia de meios para os realizar. A juzante operacionaliza-se o projeto com a participação de todos, professores e alunos. Escolhem-se atividades, planificam-se e realizam-se.

A Escola Europeia do Luxemburgo 1 entendeu que a construção do seu Plano Local para as Horas Europeias, deveria ser definido pelos seus dirigentes, coordenadores, professores e alunos, informando os pais (anexo nº 5, vol II), discutindo e aceitando sugestões e propostas que eles viessem a introduzir, procurando seguir a metodologia do Projeto encorada numa consciência de grupo e em relações de confiança entre os seus membros.

O coordenador é, por razões de organização, aquele que reúne propostas, ideias, anima os debates e materializa num documento escrito ( Plano Local) os contributos dos participantes. O coordenador não tem estatuto de um dirigente intermédio, está em igualdade de condições para a sua discussão.

Os professores acreditam que a aprendizagem de competências sociais (tendo vista os objetivos das HE) se desenvolve através do trabalho cooperativo. Daí, recorram à criação de grupos, possibilitando-lhes também a criação dos seus projetos ( sub-projetos), que se articulam horizontalmente e verticalmente com o projeto mais global – O Plano Local- e com projetos dos outros professores e alunos do mesmo nível de escolaridade e verticalmente com os outros anos de escolaridade.



## **SEGUNDA PARTE**



## **CAPITULO III - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO**



---

Para fazer a abordagem da problemática da conceção e operacionalização do currículo na perspectiva dos atores nele envolvidos, foi escolhida uma metodologia de natureza qualitativa. Esta opção prendeu-se diretamente com o propósito da investigação, em conhecer, analisar e compreender os processos desenvolvidos pelos atores (professores e alunos) para implementarem o currículo das HE, num contexto muito particular: multilingue e multicultural. A escolha da abordagem qualitativa esteve, também, relacionada com as características referidas por Bogdan e Biklen (1994) como identificadoras deste tipo de estudos: na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural; a investigação qualitativa é descritiva; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva e o significado constitui importância vital nesta abordagem. Ao nível do design de investigação recorreremos ao estudo de caso porque não pretendemos ter controle sobre os acontecimentos e nem desejámos manipular as potenciais causas do comportamento dos participantes (Yin, 2005) onde as suas práticas decorrem. Assumimos uma perspectiva descritiva, com base na análise de conteúdo de documentos e textos pertinentes, no âmbito do objeto e dos objetivos desta investigação.

Na sua vertente qualitativa, a análise de conteúdo integra um conjunto de pressupostos que servem de suporte à captação de sentido simbólico. Quando se examina um texto, esse sentido nem sempre é manifesto e o seu significado não é único, podendo ser focado em função de diferentes perspectivas. Segundo Bardin (2008) a sutileza deste método ( que o autor prefere chamar de métodos) balança entre “superação da incerteza” ( pelo subjetivismo da “visão” quando se pretende generalizar) e o “enriquecimento da leitura”, (quando aprofundada, conduz a descobertas que à priori, não seriam compreendidas), ou seja, entre o desejo do rigor e a necessidade de descobrir. Evidencia, o mesmo autor, que a análise de conteúdo é um método empírico e “ dependente do tipo de “fala” a quem se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo” ( idem : 32). Na sua opinião, é o investigador que deve adequar o seu uso ao objetivo pretendido e terá que reinventar a cada momento, pois em análise de conteúdo não há um pronto-a-vestir de aplicação imediata.

---

Ora para compreendermos os significados de um texto, é preciso, portanto, ter em consideração o contexto. É preciso considerar, além do conteúdo explícito, o autor, o destinatário e as formas de codificação e transmissão da mensagem. O contexto, dentro do qual se analisam os dados, deve ser explicitado em qualquer análise de conteúdo e, embora os dados estejam expressos diretamente no texto, o contexto precisa de ser reconstruído pelo investigador. Isto estabelece certos limites e dificuldades. Não é possível incluir, nessa reconstrução, todas as condições que coexistem, precedem ou sucedem a mensagem, no tempo e no espaço. Tal, vai depender do pesquisador, dos objetivos propostos para a investigação, mas também da natureza dos materiais em análise. Numa abordagem qualitativa, construtiva ou heurística, esta construção, pelo menos em parte, pode ocorrer ao longo do processo. O mesmo acontece no processo de categorização exigida por esta abordagem: as categorias poderão ir emergindo ao longo do estudo, bem como a orientação mais específica do trabalho, os objetivos (seu sentido de maior precisão) poderão ir se delineando à medida que a investigação avança. Entretanto, de um modo geral, é possível afirmar que ao concluir-se uma pesquisa é importante ser-se capaz de explicitar com clareza os objetivos do trabalho realizado. Quando se utiliza a análise de conteúdo, uma clara explicitação de objetivos ajuda a delimitar os dados efetivamente significativos para uma determinada pesquisa. Relembramos, então, que pretendemos compreender e analisar a natureza do currículo das HE e os modos de conceção - operacionalização no contexto multilingue e multicultural, de um grupo de atores, que através das suas interações, escolhem conteúdos, atividades e estratégias com vista aos objetivos delineados nas diretivas que as enquadram.

Assim, o que nos propomos fazer neste capítulo é i) apresentar a natureza metodológica da investigação realizada, integrando os objetivos que nortearam o nosso estudo e fundamentando os procedimentos; ii) indicar os instrumentos aplicados no âmbito das técnicas de investigação selecionadas, justificando a sua escolha, explicando a sua elaboração e relatando-a. Deste modo, exporemos os procedimentos percorridos, descrevendo os princípios fundamentais que nos propusemos por em prática na nossa investigação. Se investigar é tentar encontrar respostas para questões, o caminho de descoberta para a elas se chegar foi o grande desafio.

---

### 3.1. A Problemática e os Objetivos da Investigação

Entendemos, pelo nosso conhecimento e experiência, que o envolvimento dos alunos, dos professores e da própria escola na construção do currículo, é uma prática essencial, pelas suas implicações na aprendizagem e, de que aquele é um processo inacabado e integrador de conteúdos significativos, que se vai definindo pela natureza dos seus construtores. Assim enunciamos como objetivos do estudo: (i) *conhecer os processos de elaboração e operacionalização das HE*; (ii) *evidenciar a comunicação intercultural*; (iii) *analisar o grau de satisfação manifesto pelos diferentes atores (alunos, pais e professores) na operacionalização da HE*; (iv) *identificar o modelo de do segmento curricular que são as HE*. Estes objetivos irão delimitar a nossa pesquisa e fazer apelo a técnicas de recolha e interpretação de dados que nos ajudem na definição mais rigorosa dos conceitos e nos levem a conhecer processos, perspectivas dos participantes no estudo e significados que dão às suas experiências e interações, no contexto de operacionalização - os locais e a organização. Procuramos, então, orientar a problemática da investigação em torno das seguintes questões: *de que modo os diferentes atores (alunos, professores, coordenador e pais) entendem o currículo local das HE, na sua relação com Escola Europeia?; que processos elegem para o seu desenvolvimento e operacionalização, tendo em conta os princípios delineados pelo modelo das EE para este segmento curricular?*

Assim, entramos no campo de pesquisa sustentado por um quadro conceptual elaborado a partir de uma revisão bibliográfica que entendemos adequada. A revisão bibliográfica continua, contudo, como tarefa concomitante à investigação no terreno. O projeto de investigação é necessariamente aberto e flexível. Para obtermos as respostas para aquelas questões elegemos como fontes, os documentos e as pessoas. Procuramos então, dentro da organização escolar, um grupo de pessoas – professores, alunos, coordenador de horas europeias e pais- e uma atividade em particular – a implementação do currículo das HE, sem deixar de a relacionar com o todo contextual e institucional.

---

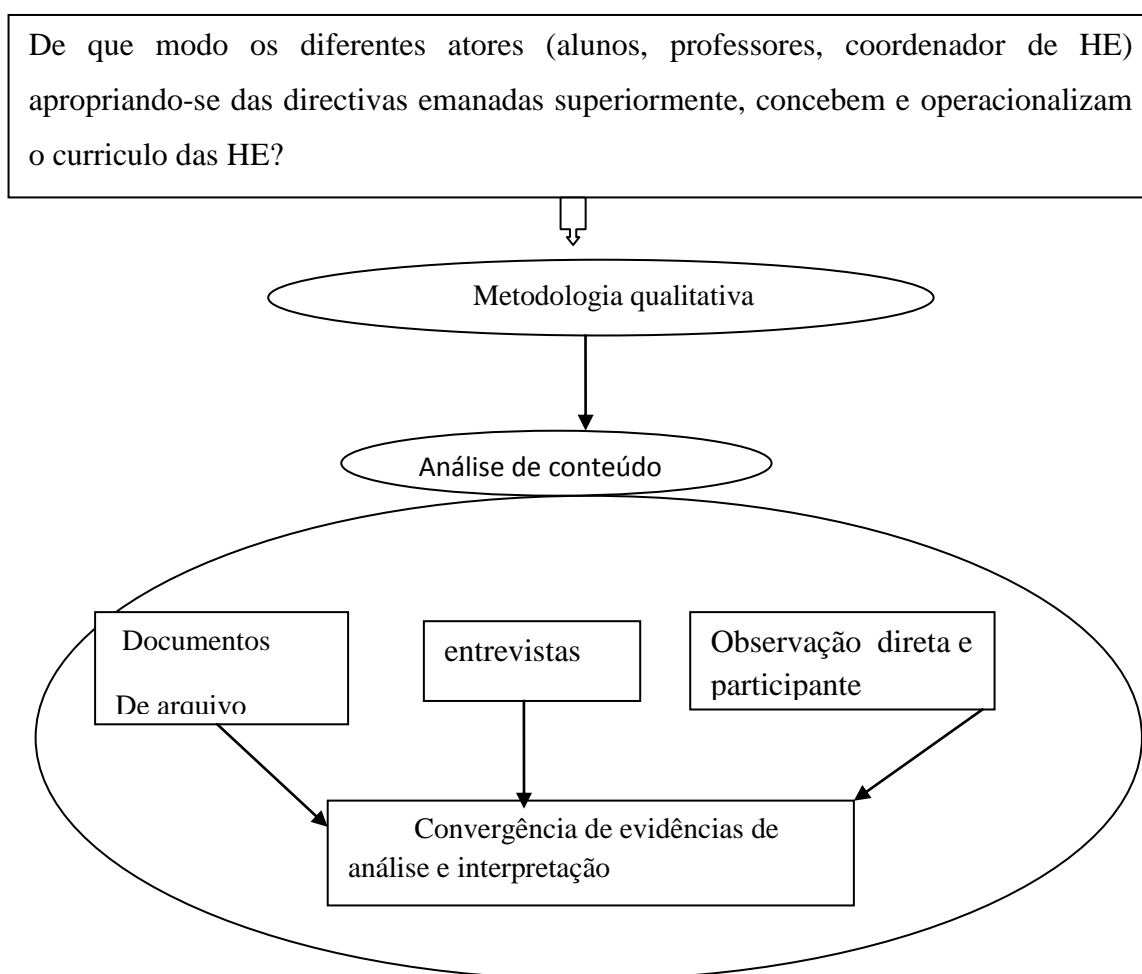
Foi a partir de diferentes concepções de *currículo* de vários autores e dos documentos relativos à governação das EE que fomos desenhando o nosso conceito de currículo. O nosso conceito surgiu desse cruzamento teórico e da assunção da ideia de que o currículo atravessa os diversos níveis de práticas, refletindo as interrelações entre os níveis macro, meso e micro. Mas, afirmamos também, que a natureza do campo curricular é essencialmente prática, por entendermos que ele depende dos sujeitos que nele intervêm e das condições nas quais decorrem as suas intervenções. Ou seja, admitimos também que a concepção prática do currículo integra a *interação* entre alunos e professores (baseada numa ideia de Grundy) e sua *participação*, enquanto sujeitos, na tomada de decisões quanto às intenções, *conteúdos* e *processos* curriculares. Depois, enquadrámos o nosso conceito de currículo no *contexto* da particularidade intercultural e multilingue da EE, definindo a interculturalidade como “o conjunto de processos destinados a estabelecer relações entre culturas diferentes” (Leclercq, 2002:9) citado por Meunier (2007:31) e aceitamos as Horas Europeias, como espaço curricular “essencialmente intercultural”.

Foi a partir da leitura de documentos oficiais, emanados pelo Conselho Superior das Escolas Europeias, associada às leituras de referências teóricas, que se delimitou a problemática a estudar. A primeira convenção das EE, também denominada de “Estatuto” e as que se lhe seguiram à medida que foi alargando a EU, o Regulamento Interno, as atas de reuniões preparatórias para a criação do modelo das EE, os vários discursos dos seus iniciadores, os documentos preparatórios dos conselhos de Inspeção, dos conselhos Pedagógicos, os currículos que se iam modificando à medida que se alargava a população a quem se destinavam, foram os documentos que nos orientaram. Damos especial atenção aos documentos emanados do órgão de governação das EE, por neles se encontrarem os referentes e as bases quanto ao modo de organização das EE e da sua organização curricular. Fomos tentando fazer uma recolha variada, mas seleccionada, no sentido de se procurar ter uma visão caracterizadora do modelo de escola. Procuramos neles encontrar, também, o sentido da génese do modelo.

Para caracterizarmos a escola e sua organização seleccionámos partes do documento principal que reúne o projeto educativo e todos os dados relacionados com a sua organização: – Rapport de Rentrée e o Plano local das HE- para, a partir deles,

trabalharmos os dados numéricos neles contidos. Para Flores (1994), citado por Calado (2004: 4), os documentos são um conjunto de dados brutos para o investigador. Tal implica que para a sua análise proceda a um conjunto de operações feitas a partir dos mesmos, de modo a atribuir-lhes um significado que se relacione com o problema da investigação. Mas, essa caracterização não seria completa sem as perspectivas dos atores envolvidos no estudo (os professores, o coordenador de horas europeias, os alunos e os pais).

O nosso objeto de estudo incidiu sobre um grupo-turma constituído por alunos de várias nacionalidades, os seus professores, o coordenador de HE e os pais, para através dos seus testemunhos, compreender a natureza do fragmento curricular das HE e o modo como o operacionalizam. Procuraremos pela interpretação dos dados a recolher responder à questão que nos tem acompanhado:



---

### **3.2. Definição e delimitação do objeto de estudo**

Seguimos então, durante o ano letivo de 2009/2010, o percurso letivo de um grupo-turma da Escola Europeia de Luxemburgo 1, de Horas Europeias e seus professores, no que respeita ao desenvolvimento e operacionalização de um currículo em situação, pelo uso da Língua II (também denominada como primeira língua estrangeira) como instrumento de comunicação e aprendizagem. Elegeu-se uma turma do 5º ano de escolaridade, composta por 19 alunos, entre quatro turmas que usam o francês como primeira língua estrangeira comum. São um total de nove, as turmas que usam francês, inglês e alemão (1 turma em alemão; 4 turmas em inglês e 4 em francês). Tínhamos como opção qualquer das nove turmas, contudo, elegemos como critério para a nossa escolha a distribuição de nacionalidades dos alunos nela incluídos e as diferentes nacionalidades dos professores que a acompanharam em cada um dos trimestres do ano escolar (um professor por trimestre em sistema de rotação). Procuramos acompanhar os diferentes momentos deste grupo, não apenas nas três salas de aula (correspondentes a cada professor), mas também noutros contextos físicos (salas especializadas) e momentos de apresentação das produções em espaços comuns.

### **3.3. A natureza metodológica do estudo**

A problemática que abordamos, os objetivos da investigação e o objeto de estudo colocam-nos, como já referimos, num quadro de uma metodologia qualitativa, pois, a abordagem metodológica que orienta um trabalho investigativo depende da temática abordada, do objecto de estudo e das linhas orientadoras do tipo de investigação.

Este trabalho reporta-se a um estudo exploratório cujo enfoque são as práticas interativas entre vários atores, enquanto processos de construção e operacionalização de um currículo, num contexto multicultural. Centra-se num estudo empírico que pretende dar a nossa visão sobre uma parcela da realidade escolar, no contexto onde ele

---

decorre, investigando-se, portanto, como refere Yin (2005:32), “ um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto”.

Não partimos com certezas do trajeto. Apenas nos guiou o conhecimento da instituição e a experiência de anos de trabalho nela realizado. Conhecíamos o ambiente no qual o estudo iria decorrer e, tínhamos como dado, o facto da investigadora ser um elemento participativo nesse ambiente. Não receamos eventual desconforto pelo facto de pertencermos a uma equipa em que os sujeitos implicados no estudo também dela fazem parte. Revimo-nos, portanto, no pensamento de Bogdan e Biklen ( 1994:47): “Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” ou “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados dos produtos” (idem:49). Isto permitiu-nos reconhecer onde se enquadrava a nossa fonte de dados, o papel e o principal interesse do investigador. Reafirmamos, portanto, que nos apoiamos numa metodologia predominantemente qualitativa, pois pretendemos com este estudo investigar um caso concreto, único, particular e contextualizado na atualidade. Com estas características, assumimos o nosso estudo como um estudo de caso.

Yin (2005: 32) refere que um estudo de caso é” uma investigação empirica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites do fenómeno e o contexto não estão claramente definidos”. Ora, tendo em conta esta argumentação e o facto de se tratar de um caso particular, contextualizado, entendemos que o nosso estudo se enquadra nas características de um estudo de caso, uma vez que se trata de um caso único e particular. “O estudo de caso é o estudo da particularidade e complexidade de único caso, conseguindo compreender a sua atividade no âmbito de circunstâncias importantes” (Robert. e Stake, 2009:12). Outros autores, como Norman Dezin e Lincoln (2000:435) consideram que um estudo de caso não é uma opção metodológica mas constitui-se principalmente como exemplo a partir do qual se pode aprender alguma coisa. “um estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do que é estudado” (idem: 435).

Na perspectiva dos autores anteriormente referidos, o nosso estudo de caso é apenas um estudo entre outros, o que não impede que este estudo de caso pretenda

---

analisar e compreender o que ele tem de único e singular. Por isso, a sua especificidade configura-lhe o seu “self”, porque está envolto numa coerência própria, como parte integrante de um contexto e de um modelo com características sistémicas. Norman Dezin e Lincoln (2000:436) referem que um estudo de caso é simultaneamente um processo e um produto da sua investigação, como é, acrescentamos nós, o objeto em que este se foca.

Stake (2009), tal como Norman Dezin e Lincoln (2000) distinguem três tipos de estudo de caso: intrínseco, instrumental e coletivo. O objetivo e o interesse do investigador definem cada tipo. No estudo de caso intrínseco, o investigador interessa-se pelo estudo do “seu” caso em particular, sem se preocupar com as suas semelhanças com outros casos. Pretende, sobretudo, compreender aquele caso, não sendo seu objetivo construir ou provar teorias. No estudo de caso instrumental, o interesse do investigador centra-se na compreensão de uma determinada problemática. O investigador é movido por um interesse externo, servindo o caso de pretexto para o estudo. Contudo, este tipo de caso também serve para reequacionar uma “generalização”. Ou, como refere Norman Dezin e Lincoln (2000:437), apesar da investigação se centrar num caso particular, o interesse é partir-se dele para se poder produzir uma ideia sobre determinado assunto e ou redefini-la.

O estudo de caso coletivo é na perspectiva dos autores a extensão do estudo de caso instrumental a vários casos, ou seja, numa perspectiva multicase. Ao investigador interessa-lhe menos um determinado caso, mas, antes estudar um número significativo de situações que lhe possibilitem analisar e compreender um determinado fenómeno, população ou teoria. O investigador acredita que a compreensão destes casos o conduz a uma melhor compreensão e teorização de outros casos.

À luz destas definições, o nosso estudo inscrever-se-ia numa linha combinatória de um estudo de caso intrínseco e instrumental. Pois, por um lado, procuramos analisar e compreender o que este estudo tem de único e particular e, por outro (porque não se excluem), interessa-nos também evidenciá-lo para possível externalização, como um exemplo de práticas e como um contributo para a reflexão sobre as práticas que se operam sobre os currículos. Concordamos com o pensamento: “Porque o pesquisador tem vários interesses ao mesmo tempo, particular e geral, não há

---

nenhuma linha que distinga um estudo de caso intrínseco de um instrumental, antes uma zona de propósitos combinados os separam”.(Norman Dezin e Lincoln, 2000:437). Como também temos vários interesses, o nosso estudo de caso é simultaneamente um estudo de caso intrínseco e instrumental. É intrínseco, porque sendo único e particular, não se pretende teorizar, nem cair em generalizações, embora, não neguemos o interesse que ele encerra em si próprio, e, com os resultados que dele resultarem poderem ser uma alavanca para eventuais mudanças no contexto organizativo em que ele ocorre. É instrumental porque a partir dele, podemos externalizar um conjunto de reflexões sobre sobre práticas operadas sobre currículos. Por esta razão e nesse quadro organizativo mais circunscrito, Oliveira, Pereira e Santiago (2004: 29) situá-lo-iam no âmbito de uma investigação avaliativa. “ (...) a investigação avaliativa também está vocacionada para a intervenção no meio educativo. Mas basicamente, está agora em causa a avaliação de organizações, programas e ações através do confronto de finalidades, políticas e objetivos com processos e resultados”- Não é este o nosso interesse com este estudo.

Admitimos contudo, a perspectiva de alguns autores, que entendem que “ o estudo de caso parece uma base pouco sólida para generalizações” ( Stake 2009:23), contudo, o nosso estudo pode apresentar-se como uma possibilidade de impulsionar uma reflexão sobre os princípios teóricos que possam fundamentar práticas pedagógicas e, em particular, contribuir para a importação ou exportação fundamentada de práticas possíveis de construção curricular para outros contextos educativos.

Segundo Yin ( 2005:27), o poder diferenciador do estudo de caso em relação a outras pesquisas está na sua capacidade de abrangência de evidências, ou seja, na capacidade “ de lidar com variedade de evidências – documentos, artefactos, entrevistas e observações”. Foi o que tentamos fazer: obter evidências variadas que nos pudessem conduzir a uma melhor compreensão da problemática que nos propusemos estudar, através das técnicas de observação, análise dos documentos e inquérito por entrevista. Refira-se que utilizamos o termo técnica como um conjunto de procedimentos para a recolha de dados, sendo os instrumentos os modos (os objetos materiais) utilizados nas diversas técnicas e que nos pareceram mais adequados para serem utilizados nessa recolha.

---

Neste estudo recolheram-se dados de fontes documentais relativas às escolas europeias, não todos, mas apenas aqueles que se debruçassem sobre a sua origem, sobre os seus princípios e objetivos e sobre as HE. Isto significa que tivemos de proceder à criação daquilo a que Bardin (2008:122) designa como um *corpus documental* para submetê-los depois aos procedimentos analíticos. Ao fazermos esta seleção estávamos ao mesmo tempo a procurar os dados pertinentes relativos ao currículo das HE e contexto multilingue da escola. Posteriormente, procedeu-se à análise do seu conteúdo e ao tratamento e análise de alguns dados numéricos. Destes últimos analisaram-se sobretudo aqueles que espelhassem o contexto físico e social e o aspeto multilingue e multicultural da escola. Tratando-se na sua maioria de textos, comunicações, cartas, discursos, atas de reuniões, estatutos, regulamentos, procuramos inferir informação sobre as suas condições de produção, pela análise descritiva dos textos, ou parte deles, articulando estruturas semânticas e estruturas sociológicas, ou, como afirma Bardin (2008 :43), procuramos articular o “plano sincrónico (...) e diacrónico...” dos textos e das comunicações neles contidas. Face às características deste material, o tema foi a unidade de significação que utilizamos, na descoberta de núcleos de sentido. Aliás, esta será também a regra a utilizar nas entrevistas. Através das análises e interpretação dessas estruturas encontradas nos documentos, seremos conduzidos à caracterização institucional do modelo das EE, a partir da qual se obterá também o perfil organizacional e institucional da escola no qual se insere o objeto de estudo. Pois, como refere Hatxh (2009:117) eles são “ indicadores poderosos do sistema de valores que operam dentro das instituições”. Foi desta forma que encontramos os temas, que depois de analisados nos conduziram às categorias que delimitavam as dimensões.

Operamos, do mesmo modo, procurando nos documentos produzidos pela escola, dados que depois de analisados nos conduzissem a indicadores que caracterizassem a escola na sua organização, no seu contexto físico e social e, que sustentassem ainda, evidências da sua diversidade linguística e cultural. Entendemos como indicadores aspetos reveladores daquela realidade, através de um processo de seleção útil de toda a informação.

À técnica anterior, e tendo em conta o objeto e objetivo do estudo, associamos ainda a técnica do inquérito por entrevista com uma dupla estratégia: por um lado,

---

obtermos dados relativos à visão dos atores envolvidos no estudo sobre a forma como percebem e operacionalizam o currículo das HE, naquele contexto, e, por outro, poder usá-los em conjunto com os dados da observação realizada e com os dados recolhidos pela análise dos documentos.

Optamos, então, pela escolha da entrevista semiestruturada como instrumento de recolha, (orientada por um guião) que tinha como intenção obter informação sobre o significado que cada um dos atores atribui às HE, perceber o nível de envolvimento, participação e satisfação de cada um, no desenvolvimento e operacionalização daquele setor curricular, e, ainda, perceber os significados que cada um dos entrevistados atribui às relações que se estabelecem no seio do grupo. Pretendemos assim, dar-lhes a possibilidade de se pronunciarem, dentro dos limites definidos pelas dimensões e categorias eleitas na construção dessas entrevistas, de modo a melhor compreender o sentido e o significado das suas opiniões: “ Apesar dos investigadores chegarem às entrevistas com um guião orientador, estão abertos a seguir os entrevistados ” ( Hatch 2009:94).

Quando se trata de perceber significados, estes tornam-se difíceis de observar mas, podem ser obtidos pela verbalização nas respostas- conversas numa entrevista - e ainda pela observação de situações no contexto de realização. A nossa preocupação foi também associar a entrevista à observação direta (para a qual criamos uma grelha como instrumento de recolha) de modo a permitir-nos uma maior compreensão das dos atores sobre as ações observadas, através das suas próprias descrições. Tal, permite também verificar a informação obtida por outras fontes. Ainda assim, e dado o estatuto da investigadora, alguns dos dados recolhidos resultaram de conversas informais com os colegas, alunos e pais, pois para além do instrumento criado para a observação (grelha de observação), utilizamos ainda um caderno de notas onde registávamos ocorrências significativas e que escapavam aos indicadores inscritos na grelha de observação-

---

### 3. 4. Elaboração dos instrumentos de recolha

O conhecimento prévio de alguns dados (adquirido pela experiência devido às funções ocupadas na escola), indicaram-nos, de algum modo, o caminho a seguir numa pré-análise, mas também o dificultaram, pois à primeira vista, tudo nos parecia importante. Contudo, as conversas entre professores, os processos de discussão e tomadas de decisão (presenciados ou vividos) as suas formas de organização, as suas condutas profissionais, as relações que estabelecem entre si, as interações entre os professores e os alunos, os processos e as ações que escolhem para implementarem determinadas medidas e a motivação com que o fazem levam-nos a querer precisar a nossa ideia de currículo, determinada, de algum modo também, pelas teorias nas quais nos inspiramos, mas, com incidência nossa, numa vertente mais prática e operacionalizante, como já fizemos referência. Queríamos compreender a natureza do fragmento curricular das HE e o modo como é operacionalizado. Para isso necessitávamos de conhecer o conceito de currículo partilhado por aqueles professores, e os processos eleitos para chegarem à sua operacionalização. Mas queríamos entendê-lo também, no quadro mais global das EE, onde se insere aquela escola.

Ora, tendo em conta alguns dados documentais já conhecidos, (pré- noção) como a história da EE, as características da organização como uma organização primeira do modelo de Escolas que se vão suceder, começámos a perceber que seria necessário recolher dados que nos dessem um melhor conhecimento e compreensão da génese daquele modelo e do modo como esta se cruzava com contexto local, no qual se iria operacionalizar o currículo das HE. Fizemos, então, apelo à análise de conteúdo. Atavés de uma “leitura flutuante” dos documentos e dos seus conteúdos, começou a desenhar-se uma primeira dimensão a que chamamos de dimensão Institucional. Os temas que sustentam esta dimensão foram surgindo e sendo categorizados à medida que iam fazendo a recolha de textos, ou partes deles, e a os iam submetendo à sua análise nos planos diacrónicos e sincrónico.

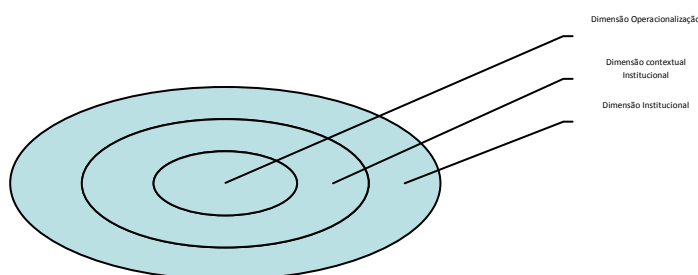
Relativamente às fontes documentais, a sua credibilidade não estava em causa, mas antes a quantidade significativa de documentos, por vezes repetidos em várias línguas. Os documentos recolhidos foram na sua maioria textos oficiais, atas de

---

reuniões, discursos escritos, estatutos, regulamentos, provenientes de órgãos institucionais ligados à governação das EE ou de organizações europeias que com elas se relacionam. Recolhemos também dados numéricos emitidos pela própria Escola. Todos os dados encontrados tiveram de ser sujeitos a tratamento, pela análise do seu conteúdo, quando se tratavam de dados de forma textual, ou outra forma de apresentação quando se tratavam de dados numéricos.

Entendemos então, que as respostas às questões da nossa investigação as situariam em três dimensões: a dimensão Institucional, a dimensão Contextual Institucional e dimensão da Operacionalização, como dimensões dos níveis macro, meso e micro, respetivamente, para as quais construímos categorias que iam emergindo das leituras que iam fazendo e que se associassem ao conceito teórico de currículo que trabalhamos.

Dimensões atravessadas pelo conceito de currículo:



Relativamente à primeira dimensão, separamos os documentos agrupando-os por títulos que se subordinavam aos temas, ou unidades de registo, como núcleos de sentido, classificados em categorias dadas pela organização dos materiais e que constam na tabela seguinte:

Quadro nº 1: Categorias dadas pela organização dos materiais: D. Institucional

<b>Dimensão</b>	<b>categorias</b>	<b>Temas</b>
Institucional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• História e finalidade das Escolas Europeias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação</li> <li>• Destinatários</li> <li>• Estatuto</li> <li>• Regulamentos</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Princípios das Escolas Europeias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Princípios orientadores</li> <li>• Filosofia</li> <li>• Objetivos</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização das Escolas Europeias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Direcção e gestão de cada unidade (escola) ;</li> <li>• Composição curricular</li> <li>• Composição e organização curricular das Horas Europeias</li> </ul>

Ao escolhermos esta técnica de análise procuramos também que a categorização da fragmentação das comunicações ( de alguns textos - atas e discursos-) obedecesse às regras enunciadas por Bardin ( 1997), isto é, que fossem homogéneas, exaustivas, exclusivas, objetivas e adequadas. Iamos, assim, segundo Quivy e Campenhoudt (1998: 122), construindo um conceito determinando as dimensões que o constituem e precisando os indicadores que tornassem essas dimensões observáveis.

Por vezes, no mesmo documento encontravamos dados relativos a outros temas/categorias/dimensões. Tal, implicava seleccionar excertos para poder usá-los noutra dimensão, como por exemplo, na dimensão Contextualização Institucional. No que se refere a esta dimensão procedemos do mesmo modo. Isto é, seleccionámos os documentos criados pela escola, agrupámo-los por temas e, partindo da análise destes, surgiram as subcategorias e as categorias delimitadoras da Dimensão Contextual Institucional.

Quadro nº 1 a): Categorias dadas pela organização dos materiais: Contextualização

Institucional

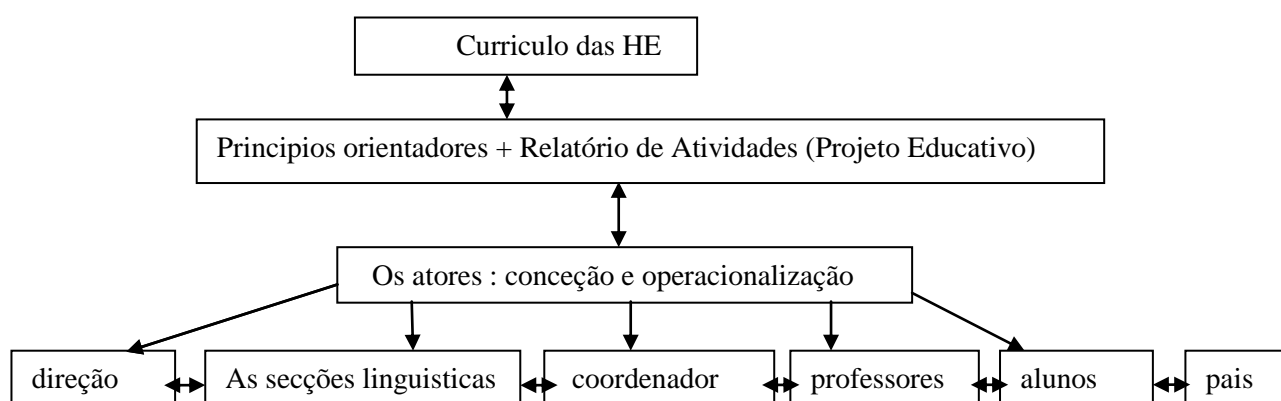
Dimensão	Categorias	Subcategorias	Temas
Contextualização Institucional	A Escola como Organização	O contexto físico e social	- História da primeira escola -Físico (localização) -Distribuição espacial -População; -Vizinhanças
		A escola como organização de culturas	- Diversidade linguística e cultural - Tipos de hierarquia e estruturas - Tomada de decisões
		O currículo local	- Diferenciação local da composição curricular - Planificação das actividades.

Relativamente à Dimensão Operacionalização, recorreremos também a fontes documentais diretamente relacionadas com as HE - as várias diretivas para a sua implementação (desde a sua criação) e o Relatório de Atividades - e que depois de sujeitas ao mesmo processo de classificação nos conduziram às categorias: O Currículo das HE; Conceção - Operacionalização e os Atores. Deparámo-nos, contudo, com dificuldade em encontrarmos unidades de registo, ou temas, como núcleos de sentido, que se encaixassem nas categorias de classificação dadas pelos documentos. Deixamos então este problema para a recolha a fazer junto dos atores.

Relativamente à observação indireta pela técnica de inquérito por entrevista, entendemos não aplicar previamente instrumentos que fizessem emergir temas e categorias. Não o fizemos por três razões. Pelo tempo disponível para o trabalho; pelo

condicionamento linguístico (teríamos que fazê-lo em línguas que não dominamos e que as pessoas a implicar também não dominavam) e porque os locais, os processos de trabalho, os processos de decisão, os modos de organização não são, no que respeita à implementação das HE, substancialmente diferentes dos do nosso objeto de estudo. O que muda é apenas a língua, embora saibamos que este “pequeno pormenor” não seja neutro. Assim, são as conversas tidas de modo informal que vão sugerindo assuntos temáticos ou tópicos que na nossa opinião se enquadrariam em subcategorias pertencentes a categorias já incluídas na dimensão operacionalização.

Na dimensão operacionalização do currículo das HE, partimos do seguinte esquema:



Necessitávamos agora de perceber como é que estes atores, partindo dos princípios orientadores para as HE e do Projeto Educativo, concebem e põem em prática o currículo das HE. Voltamos aqui a retomar aquilo que afirmamos no início deste capítulo quanto à natureza prática do campo curricular, para sublinhar que ela depende dos sujeitos que nela intervêm e das condições nas quais decorrem as suas intervenções. Ou seja, que a conceção prática do currículo integra a *interação* entre alunos e professores sua *participação*, na tomada de decisões quanto aos *conteúdos*, *atividades* e *processos* no *contexto* da particularidade intercultural e multilingue da EE.

Ora tendo em conta o que as unidades temáticas já analisadas referentes aos princípios orientadores e aos critérios de constituição de grupos nos deram a conhecer, elegemos então, outros tópicos que nos indicassem: *a interação, a participação, os*

*conteúdos, as atividades os processos e os contextos.* Elegemos como áreas a abordar nas entrevistas aquilo que no quadro seguinte se incluem na coluna de “temas”, mas que no fundo são tópicos de abordagem das perguntas. Esperávamos, então, encontrar nas respostas situadas naqueles temas a nossa conceção prática do currículo.

### 3.4.1. Os guiões de entrevistas

Partimos assim, para a elaboração do guião das entrevistas, com o resultado da análise dos documentos e com a nossa experiência retirada das conversas informais sobre assuntos que designamos por “temas” e que constituíssem o ponto de partida. O quadro seguinte resume o percurso e as escolhas.

Quadro 1 b): Categorias dadas pela organização dos materiais: Operacionalização

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Temas
Operacionalização	O currículo das HE	- Princípios orientadores	Áreas temáticas Atividades Participantes Carga horária Recursos Avaliação Acompanhamento
		- Critérios de constituição grupos de HE.	Formação de grupos
	Os atores- concepção -operacionalização	- A direcção	Participação
		- As secções linguísticas	Participação
		- Os professores	Estratégias Interesses Motivações Experiência pessoal Expectativas Trabalho em grupo Formação dos grupos Calendarização das atividades As atividades
		Os alunos	Estratégias Interesses Motivações Participação Expectativas
		Os processos	Tipo e natureza das atividades

		Os locais Relações Os pais	Distribuição das atividades durante o ano letivo Ambiente físico em que se desenrola a atividade Comunicação Interações Participação Expectativas
--	--	----------------------------------	--

A elaboração dos guiões das entrevistas teve, assim, em conta, os pressupostos teóricos nos quais assentam a investigação, os objetivos do estudo, as dimensões de análise, as categorias e subcategorias que pretendíamos submeter pela análise das respostas dos entrevistados.

Segundo Bogdan e Biklen (1994:134) a entrevista pode ser associada ou não a outras técnicas de recolha de dados, mas é sempre “ utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito”. Isto é, precisamos de recolher a informação junto dos três professores, do coordenador, de um grupo turma de 19 alunos, do presidente da APEE e dos pais desses alunos. Tal, obriga-nos a uma delimitação mais precisa da informação organizando uma série de perguntas que, tendo em conta as categorias já definidas, abordassem “os temas” que levassem os nossos interlocutores a expressarem as suas opiniões, pensamentos, vivências e experiências relativamente à sua ação.

Foram elaborados quatro guiões diferentes. Um com questões dirigidas ao coordenador das HE, outro para os professores, ainda outro para os alunos, um para o presidente da APEE e finalmente outro para os pais. Apresentaremos seguidamente os guiões elaborados dirigidos aos diferentes atores.

### Guião da entrevista ao coordenador das HE

Este guião destina-se a orientar uma entrevista semi-estruturada (semi-directiva) de perguntas de resposta livre dentro de cada temática . A entrevista será gravada, sendo posteriormente transcrita e submetida a análise de conteúdo.

Tendo em conta as diretivas emanadas do Conselho Superior quanto à proposta de implementação das HE, com esta entrevista pretende-se conhecer o processo de conceção e implementação - operacionalização do segmento curricular das Horas Europeias (HE) na escola Europeia do Luxemburgo I, contexto multicultural e multilingue. Entende-se aqui o currículo como uma dinâmica interativa entre práticas e reflexões daqueles que vivenciam o ato educativo, ou seja, como um processo ativo, inacabado e integrador de conteúdos significativos, que se vai definindo pela natureza das interações entre todos os participantes. Pelas razões apontadas, gostaria de conhecer a sua posição, respondendo às questões que se seguem.

#### Questões

De que modo entende a operacionalização do currículo das HE?	Para além de se perceber as expectativas do coordenador , pretende-se conhecer a sua interpretação do conceito de HE, do seu currículo e forma como vê o processo da sua operacionalização	<b>CCO</b> <b>CCHE</b> <b>CP</b> <b>E</b>
--	--	--

Que conteúdos devem integrar as atividades a desenvolver?	Conhecer os conteúdos e atividades	<b>CC</b> <b>CA</b>
---	------------------------------------	------------------------

Como se manifesta a sua intervenção na conceção e operacionalização deste currículo, entendido na forma anteriormente descrita?	Perceber a sua participação na conceção e operacionalização do currículo.	<b>P</b> <b>CP</b>
---	---	-----------------------

### Guião de entrevista aos professores

Este guião destina-se a orientar uma entrevista semi-estruturada (semi-directiva) de perguntas de resposta livre dentro de cada temática . A entrevista será gravada, sendo posteriormente transcrita e submetida a análise de conteúdo.

Tendo em conta as diretivas emanadas do Conselho Superior quanto à proposta de implementação das HE, pretende-se conhecer o processo de conceção e implementação-operacionalização do segmento curricular das Horas Europeias (HE) na escola Europeia do Luxemburgo I, contexto multicultural e multilingue. Entende-se aqui o currículo como uma dinâmica interativa entre práticas e reflexões daqueles que vivenciam o ato educativo, ou seja, como um processo ativo, inacabado e integrador de conteúdos significativos, que se vai definindo pela natureza das interações entre todos os participantes. Pelas razões apontadas, gostaria de conhecer a sua posição, respondendo às questões que se seguem.

**Questões - Experiência e expectativas**

Tendo em conta os objetivos das HE, acha que a implementação corresponde às suas expectativas? Como acha que a sua experiência anterior contribui para o alcance desses objetivos?	Pretende-se conhecer a opinião do entrevistado quanto à relação entre os objetivos e finalidades das HE e as suas expectativas na aplicação, prossecução desses objetivos.	<b>DCI</b> <b>DCO</b> <b>E</b> <b>S</b>
---	--	--

**Questões- Relações -comunicação**

Como definiria a relação e a comunicação estabelecida entre os diferentes atores (direção, colegas, pais, alunos)? Que processos suportam essa comunicação -relação?	Pretende-se conhecer visão do entrevistado quanto à comunicação e relação com os outros atores na conceção do currículo das HE	<b>DCO</b> <b>CR-I</b> <b>CHE</b> <b>CA</b> <b>CP</b>
---	--	---

**Questões: conteúdos , actividades e currículo**

Como surgiu a escolha das atividades? Como são tomadas as decisões?: Que conteúdos se procuram eleger no processo de escolha de atividades? Que princípios servem de suporte à escolha dos conteúdos? Que elementos do contexto escolar privilegia para o desenvolvimento das HE?	Pretende-se conhecer os processos e motivos que o levaram à escolha das atividades, o tipo de atividades e sua pertinência disciplinar e sua planificação	<b>DCO</b> <b>CA</b> <b>CP</b> <b>P</b> <b>CC</b>
---	---	---

**Guião das entrevistas aos alunos**

Este guião destina-se a orientar uma entrevista semi-estruturada (semi-directiva) de perguntas de resposta livre dentro de cada temática . A entrevista será gravada, sendo posteriormente transcrita e submetida a análise de conteúdo.

Tendo em conta as diretivas emanadas do Conselho Superior quanto à proposta de implementação das HE, pretende-se conhecer o processo de conceção e implementação-operacionalização do segmento curricular das Horas Europeias (HE) na escola Europeia do Luxemburgo I, contexto multicultural e multilingue. Entende-se aqui o currículo como uma dinâmica interativa entre práticas e reflexões daqueles que vivenciam o ato educativo, ou seja, como um processo ativo, inacabado e integrador de conteúdos significativos, que se vai definindo pela natureza das interações entre todos os participantes. Pelas razões apontadas, gostaria de conhecer a sua posição, respondendo às questões que se seguem.

(O objetivo da entrevista é explicado oralmente aos alunos de forma adequada.)

**Questões : Currículo (atividades), Expectativas,**

Sabes para que servem as HE? O que aprendes nas horas HE? Para ti quais são os aspetos que achas mais positivos nas HE? Que tarefas gostas mais de fazer?	Pretende -se perceber se os alunos estão satisfeitos com as HE, a sua perceção sobre as suas aprendizagens e as atividades eleitas.	<b>DCO</b> <b>CA</b> <b>CHE</b> <b>CCO</b> <b>E</b>
--	---	---

Quem decide sobre o que fazer e como fazer?		
<b>Participação, currículo, atividades</b>		
Como é que são escolhidas as atividades? Costumas dar a tua opinião sobre a atividade a realizar? Sabes porque fazes aquelas atividades e não outras? Que atividades preferes? ( música, teatro, desporto, outras...)	Pretende-se conhecer a sua participação na conceção do currículos	<b>CCO</b> <b>CHE</b> <b>P</b>
<b>Processos, actividades, relações e interações</b>		
Os trabalhos que realizas, são feitos só por ti ou são feitos em grupo? Como costumas comunicar com os teus colegas, com os professores ? Conheces as nacionalidades dos meninos da tua turma?	Pretende-se conhecer tipo de metodologia de trabalho e a possibilidade de vivência em grupo,(relações que se estabelecem) bem como a comunicação entre os diferentes actores presentes nas HE.	<b>CO</b> <b>TA</b> <b>CR-</b> <b>I</b> <b>P</b>
<b>currículo, conteúdos,</b>		
O que aprendes com os meninos de outras nacionalidades na turma de HE?	Pretende-se identificar ,na perspectiva dos alunos, que conteúdos estão abrangidos pelas atividades	<b>CHE</b> <b>CR-I</b> <b>C</b>
<b>Prprocesso,organização do trabalho dos alunos</b>		
Quando e como costumam apresentar os vossos trabalhos? E a quem?	Pretende-se conhecer o tipo de realizações, a metodologia e a distribuição das atividades durante o tempo letivo	<b>CO</b> <b>TA</b> <b>CP</b>
<b>Currículo, processos, participação</b>		
Como é que sabes que és avaliado durante as HE? Participas na tua avaliação?	Perceber se o aluno tem conhecimento e consciência das competências a adquirir	<b>CP</b> <b>CHE</b> <b>P</b>

### **Guião que serviu de suporte à entrevista ao presidente da APEE e às questões enviadas por correio eletrónico**

Este guião destina-se a orientar uma entrevista semi-estruturada (semi-directiva) de perguntas de resposta livre dentro de cada temática . A entrevista será gravada, sendo posteriormente transcrita e submetida a análise de conteúdo.

Tendo em conta as diretivas emanadas do Conselho Superior quanto à proposta de implementação das HE, com esta entrevista pretende-se conhecer o processo de conceção e implementação-operacionalização do segmento curricular das Horas Europeias (HE) na escola Europeia do Luxemburgo I, contexto multicultural e multilingue. Entende-se aqui o currículo como uma dinâmica interativa entre práticas e reflexões daqueles que vivenciam o ato educativo, ou seja, como um processo ativo, inacabado e integrador de conteúdos significativos, que se vai definindo pela natureza das interações entre todos os participantes. Pelas razões apontadas, gostaria de conhecer a sua posição, respondendo às questões que se seguem.

#### **Questões :**

Qual o feedback que o seu educando lhe dá	Pretende-se saber o conhecimento que os pais têm do que é	<b>CO</b>
---	---	-----------

das HE?	feito nas HE e a interpretação que os filhos fazem destas, para relatarem aos pais. Relacionar esta informação com as expectativas	<b>TA</b> <b>CA</b> <b>P</b>
O que espera que os alunos aprendam durante as HE?	Conhecer as expectativas dos pais quanto ao tipo de aprendizagens.	<b>C</b> <b>CHE</b> <b>E</b>
Qual é a sua opinião sobre o uso de LII como critério de formação dos grupos?	Avaliar o grau de satisfação dos pais quanto ao critério usado na escola	<b>E</b> <b>CP</b>
Participa, de algum modo, com algum contributo nas atividades que se desenvolvem nas HE?	Avaliar o grau e o tipo de participação	<b>P</b>
Está satisfeito com os resultados/produtos apresentados?	Avaliar o grau de satisfação quanto aos resultados e o tipo de participação	<b>S</b>
Conhece antecipadamente as competências que são avaliadas e como são avaliados os alunos	Avaliar o grau de satisfação quanto aos resultados e também o tipo de participação	<b>S</b> <b>P</b>

Optamos então, pelas entrevistas semi-estruturadas, pois queremos também proceder à comparação de dados. Como refere Bogdan e Biklen (1994:135), “ Nas entrevistas semi-estruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos (...)”. Este foi também o nosso objetivo.

Para os professores, abordamos perguntas que indicem sobre as *expectativas; experiência; interesses, motivação, relações-comunicação, conteúdos, atividades e competências dos alunos a avaliar*. Para os alunos, as questões incidiam sobre a *participação, as relações (comunicação e interação); as atividades e as expectativas*. Para os pais, as questões centram-se na temática *das relações; dos conteúdos e das expectativas*. Para o coordenador as questões incidiram sobre *as expectativas; os conteúdos, as atividades e a participação*. De todos os grupos entrevistados ( coordenador, professores, alunos e pais) queríamos também conhecer o seu grau de satisfação face ao modelo de práticas implementdo para as HE.

Com estas entrevistas, o nosso objetivo é fazer emergir dos discursos dos entrevistados a forma como operacionalizam o currículo das HE e qual a sua “visão” de currículo que se está a operacionalizar. O quadro seguinte sintetiza a interceção das dimensões e das categorias onde se inscreveram as perguntas cujas respostas pretendemos comparar nos grupos de entrevistados.

Quadro nº 2: Síntese das dimensões e categorias onde se inscrevem as perguntas

Dimensões	categorias	Grupos entrevistados
1.Dimensão contextual institucional; 2.Dimensão Operacionalização	<ul style="list-style-type: none"> <li>• o currículo das HE</li> <li>• os conteúdos</li> <li>• a participação</li> <li>• expectativas</li> <li>• satisfação</li> </ul>	Professores Alunos Coordenador Os pais Presidente da Associação de Pais

A utilização do guião de entrevista servirá de referente para (re)orientar a entrevista sempre que o entrevistado se desvie das questões-colocadas.

### 3.4.2. As grelhas de observação orientada

Queríamos também captar informação direta, sem quaisquer filtros, em contexto de realização, em que pudessemos observar o que não é possível obter pela observação indireta. Por isso, como já referido, elaboramos um conjunto de itens que teve como condutor um guião de observação. Como já referimos, só é possível ter acesso a informação determinada com uma observação direta e orientada por indicadores/descriptores que nos dêem uma imagem real do *contexto* onde decorre a ação. Tínhamos como objetivo retratar a realidade social do grupo-turma nos seus

aspectos estruturais e dinâmicos relativos a diferentes situações de operacionalização do currículo das HE. A eleição destes itens resultou da experiência da investigadora no contacto diário com os professores e os alunos, nas salas de aula, mas também de algum conhecimento teórico sobre currículo e da criação das categorias e subcategorias integradas nas dimensões surgidas pela análise dos documentos.

Os indicadores incluídos na grelha procuravam integrar-se na subcategoria: *Os processos, os locais, as relações*. A grelha que se segue serviu-nos nessa descoberta.

<b>Local :</b>	sim	não
A disposição das mesas e das cadeira incita ao trabalho em grupo/equipas.		
A disposição do material incita a autonomia dos alunos.		
A disposição geral da sala incita à mobilidade dos alunos e à interação entre eles,		
O local é o local habitual do professor ( a sua sala de aula)		
O local não é o habitual do professor (a sua sala de aula)		
O local é adaptado à atividade dos alunos		
O local é uma sala especializada (cozinha, sala de madeiras, sala de pintura, cerâmica, teatro, informática, ginásio ou outra)		
<b>Situação- objetivos</b>		
Os alunos discutem com o professor sobre os objetivos das HE		
<b>Situação -conteúdos</b>		
A atividade em curso faz apelo a conteúdos interdisciplinares		
A conteúdos da disciplina Descoberta do Mundo		
A conteúdos de Educação Musical		
A conteúdos de Educação Física		
A conteúdos interculturais		
<b>Situação- temáticas</b> (a atividade está ligada à participação em) :		
Uma festa tradicional		
Jornada mundial por/contra...		
Temática histórica/geográfica		
Temática artística		
<b>Situação -(processos)</b>		
As atividades desenrolam-se sob :		
Um esquema imposto		
Sem lógica no interior dos grupos		
Cada grupo define a sua própria lógica ( distribuição de tarefas...)		
<b>Situação- constituição dos grupos</b>		
Misturados de modo a evitar a comunicação em LI		
Contituíem-se livremente em função da atividade		
<b>Atividades -(realizações)</b>		
A atividade provoca a colobaração entre os alunos		
A atividade provoca interações verbais entre os alunos		
A atividade provoca a expressão de ideias, sentimentos, opiniões		
<b>Atividade -competências</b>		
A atividade faz apelo a competências :		
manuais		
técnicas		
musicais		

corporais		
verbais		
Sociais, atitudinais		
<b>As atividades são</b>		
Impostas		
Propostas e escolhida por cada grupo		
A atividade circunscreve-se a uma sessão ( 2x45)		
A atividade ocupa várias sessões		
A atividade ocupa todo o periodo de rotação.( +- 7 semanas)		
<b>Produtos</b>		
São levados para casa individualmente		
São apresentados a outros grupos		
São apresentados a outras turmas		
São apresentados aos pais		
Têm uma dimensão humanitária- social		
Têm uma dimensão europeia		
Têm uma dimensão cultural		
<b>Relações – comunicação e interação</b>		
As trocas verbais são da iniciativa do professor		
As trocas verbais entre os alunos relacionam-se com a atividade		
As trocas verbais entre os alunos relacionam-se com aspetos fora da atividade		
Os alunos utilizam a LII para comunicar no interior do grupo		
Os alunos usam por vezes L1		
<b>Comportamentos e atitudes (verbais e não verbais)</b>		
Os alunos fazem perguntas ao colega/aos colegas		
Os alunos pedem ajuda ao (s) colega (s)		
Os alunos respondem a perguntas do/s colegas (s)		
Os alunos agradecem a colaboração do(s) colega (s)		
Os alunos manifestam proximidade física ( abraço, aperto de mão...) entre si		
Os alunos manifestam agressividade face a outros		
Os alunos mostram-se tímidos		
Os alunos manifestam comportamentos amigáveis		

Ao orientarmos a observação para os Locais (*contexto Físico e Social*), pretendíamos focar a nossa observação na disposição geral da sala, na forma de disposição das mesas e cadeiras na sala de aula, na disposição do material, na sua adaptação à atividade e na especialização do próprio local. Ou seja, procurávamos indicadores quanto à organização do trabalho dos alunos, como dados caracterizadores da Dimensão Contextual Institucional (DCI) . Em relação às *situações* decompômo-las em diferentes situações/momentos já que servem as várias categorias da dimensão - operacionalização. Assim, observámos *situações-objetivo* quando se tratava da discussão dos objetivos das HE pelos professores e alunos; em *situações-conteúdos* se faziam apelo a conteúdos dos diferentes programas (Descoberta do Mundo, Educação Artística, Educação Física ou Educação Musical); em *situações- temáticas* quando tinham como tema uma festa tradicional, uma Jornada Mundial por ou contra,

---

Histórica/Geográfica, Artística; em *situações-processos* quanto ao esquema adotado para a realização das atividades ( impostas, sem uma lógica ou com uma lógica própria a cada grupo); em *situações-constituição* de grupos ( formação dos grupos e distribuição de tarefas, se misturados de modo a evitar a comunicação em língua materna dos alunos da mesma nacionalidade, ou livremente em função da atividade); de *atividade-competências* , anotando se a atividade fazia apelo a competências manuais, técnicas, musicais, corporais, verbais, sociais e atitudinais); *tarefas –realizações* (se a tarefa provocava interação verbal entre os alunos, a expressão de ideias, sentimentos opiniões e a colaboração entre eles); *produtos* (tipo de realizações, formas de apresentação e dimensões- humanitária, europeia, cultural); *as relações* - comunicação e interação (trocas verbais e uso da língua II) e *comportamentos e atitudes* (verbais e não-verbais)

Entedemos, contudo, que uma grelha de observação pode limitar a descrição de acontecimentos, situações e comportamentos, por isso, fomos completando a observação recorrendo às notas para melhor caracterizar comportamentos ou situações que manifestavam relações que tinham por base fundamentos culturais e linguísticos. O registo destas notas iam acontecendo em todas as situações e contextos, porque se observava e naturalmente se estabelecia interação e comunicação com os sujeitos, iamos registando aspetos que consideravamos serem significativos nessas interações. A nossa preocupação foi apenas descrever as situações que iam acontecendo, sem tecer comentários sobre elas. Tais notas iam sendo registadas durante as observações, com recurso à grelha ou não, após as entrevistas, ou em qualquer outra situação na qual a observadora participasse.

Facilitou-nos na nossa orientação, a codificação que iamos fazendo das dimensões e categorias, que posteriormente nos foi preciosa quando procedemos à análise das entrevistas ( anexo nº9, vol2)

### **3.5. Os processos de recolha de dados**

#### **3.5.1. Observação**

Consciente de que o grau de envolvimento da observadora é um elemento fundamental na investigação, a observação participante foi um instrumento que mereceu

---

algum cuidado de gestão por parte da observadora, devido ao seu próprio estatuto e à ausência de restrições quanto ao tempo de observação no campo da sua aplicação. Por outro lado, a inserção da observadora no contexto, transformou-a numa observadora permanente, tornando-se difícil a distinção entre o seu papel de dirigente e de observadora, o que a obrigava a permanente “jeux de rôle” entre uma função e outra. Tal situação ia obrigando a observadora a uma análise de si própria e do “papel” que ia assumindo na relação com os outros. cremos, contudo, que tal dificuldade apenas se colocou à observadora, pois para os alunos, a presença desta no seu “ambiente” era aceite como natural.

A observação constitui-se numa técnica de investigação fundamental para perceber as práticas dos sujeitos, as relações que estabelecem entre si, os seus papéis, as suas formas de comunicação, o modo como discutem e organizam as atividades, os seus comportamentos e atitudes. Mas, a dupla função da investigadora levou-a por vezes a colocar a questão se deveria participar ou não nas próprias atividades. Em algumas, teve necessariamente de participar, mas procurando não se tornar um *indígena* (Gold, 1958, referenciado por Bogdan e Biklen, 1994), mas antes agir de acordo com perspectiva de Hatch (2002: 73) “O nível de envolvimento não tem necessariamente que ser ou não participação ou a completa participação”. Ou seja, procuramos envolver-nos sem que a nossa participação pudesse interferir na orientação que os sujeitos tinham imprimido à sua atividade.

A familiarização com os sujeitos e com as atividades desenvolvidas e a forma como era percebida a presença da observadora, levavam, por vezes, os alunos a dirigirem-se-lhe para obterem esclarecimentos sobre determinados aspetos da organização e dos recursos a utilizar, ou ainda pedindo conselhos sobre formas de apresentação dos resultados das atividades. Paraphrasing Norman Dezin e Lincoln, (2000:634) “Toda a observação envolve a participação do observador no mundo que está a ser estudado”. Neste sentido, nunca se está perante uma observação pura, já que se estabelecem interações e relações no processo dinâmico que é uma sala de aula, não podendo a presença do observador ser apagada. Por outro lado, o conhecimento dos sujeitos envolvidos e o duplo papel da investigadora permitiram muitas vezes conversas

---

informais, sem a formalidade de uma entrevista ( permitindo o registo de notas de campo) que contribuíram para a recolha de dados importantes para o trabalho.

No que respeita aos dados recolhidos em notas de campo, o nome dos alunos nunca é referido, tendo-se recorrido às letras do alfabeto para a descrição de qualquer acontecimento, conversa, ou atividade onde a intervenção do aluno (ou alunos) chamasse a nossa atenção e merecesse ser registado. Fizemo-lo por nos darmos conta que com elas poderíamos completar as informações que iam recolhendo com a grelha de observação, já que “ (...) podem ser um suplemento importante a outros métodos de recolha de dados” (Bogdan e Biklen 1994: 77).

Nas observações suportadas pelas grelhas nunca são feitas referências a nomes, pautando-nos pelo propósito “O anonimato deve não só contemplar o material escrito, mas também os relatos verbais da informação recolhida durante as observações” (Bogdan e Biklen 1994: 77).

Tratando-se de um grupo de alunos orientado de forma rotativa por 3 professores diferentes, aplicamos a grelha de observação com cada um dos três professores. A natureza das atividades e a dinâmica estabelecida com os diferentes professores, sujeitos também à própria dinâmica da escola, conduziu-nos a que a observação orientada através de uma grelha fosse aplicada em momentos cruciais das atividades desenvolvidas com a turma, nos vários contextos em tal ocorria.

A aplicação das grelhas de observação fez-se sempre em situações de aula, na sala normalmente utilizada ou locais a ela destinados. Procurávamos observar e registar as situações já referidas, os locais, os acontecimentos, atividades e produtos, mas também os sujeitos - os alunos e o professor- nas suas relações e interações. O número de registos efectuados pelas grelhas foi de 2, para o primeiro período; 4 no segundo período e 4 no terceiro, implicando estes períodos de observação da turma três professores diferentes. Importa esclarecer que o número de registos não coincide com o número de observações de aulas em que tomámos algumas notas que nos completavam informações. Esta observação decorreu ao longo dos 3 períodos do ano escolar 2009-2010 e os registos na grelha foram efetuados no momento da mudança de professor e no recomeço e final de cada série de atividades desenvolvidas por cada um.

---

Nesta grelha de registos íamos assinalando as ocorrências ou não, às quais estava atribuído um código (definido por siglas) que associava o indicador à categoria/subcategoria e à dimensão a que esta pertencia. O seu registo era efetuado durante “visitas estratégicas” que se faziam no momento de HE. Este método permitia-nos controlar, não apenas a amplitude da recolha daqueles dados, mas também, a sua recolha em locais diferentes.

Apesar do grande envolvimento da investigadora na escola e a sua relativa autonomia (dadas as funções profissionais) para a tomada de decisões quanto ao processo de recolha de dados, não deixamos de considerar os aspetos éticos que tal investigação implica. Fizemos, pois, questão de respeitar um conjunto de regras nos nossos procedimentos de investigação, como referem Bogdan e Biklen (1994: 74) “(...) em investigação a ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados corretos ou incorretos por um determinado grupo”. O reconhecimento, a aceitação, credibilidade e seriedade da nossa proposta teriam necessariamente de passar por tais procedimentos.

Procurámos então, obter o consentimento da representante do Conselho Superior para as EE, da directora da escola, através de carta, reforçada pelo envio de uma declaração da parte da coordenadora do Mestrado e orientadora desta investigação. ( anexo nº 6, vol II).

Relativamente à recolha de dados em documentos oficiais e internos não constituiu dificuldade para a investigadora. Por questões práticas dividimos os documentos em documentos oficiais e documentos internos ( estes últimos produzidos pela própria escola) embora todos sejam oficiais e públicos. Todos esses documentos estavam na posse da investigadora, ou quando não era o caso, muito facilmente a eles tinha acesso. Apenas alguns, considerados históricos e únicos (os primeiros que desenhavam o embrião da criação da escola) se encontravam no arquivo fechado, só podendo a eles ter acesso através de um responsável pelo arquivo. Os documentos internos eram os produzidos pela escola e corporizados no “ Rapport de Rentrée” (Relatório Anual de Actividades) e/ou no Plano Local das HE. Se por um lado, a familiarização com o contexto de realização do estudo e o conhecimento de algumas fontes documentais, tais como os documentos oficiais e seu fácil acesso, foi um

---

elemento facilitador, por outro, tal familiarização tornou-se também uma fonte de “poeira informativa”, pela repetição dos vários documentos, em várias línguas, obrigando a pesquisadora a centrar-se na necessidade de proceder a práticas de transversalidade de recolha dos dados. De referir ainda que alguns documentos utilizam termos referentes a conceitos, que em termos científicos se afastam da forma como são usados.

A natureza das funções profissionais da investigadora, que lhe permitiam uma relação privilegiada com órgãos e participantes, implicaram ainda maior cuidado ético quanto ao acautelar direitos dos participantes e quanto à confidencialidade dos dados recolhidos e eventuais repercussões na divulgação de resultados.

Na aplicação do princípio da transparência, optámos por apresentar o projeto de investigação aos professores e ao Conselho de Educação (órgão constituído pelos representantes dos professores e pelos representantes da Associação de pais), logo no início do ano letivo. Este aspeto constitui-se relevante quanto ao conhecimento geral do projeto e à sua aceitação por parte dos professores e dos pais em geral. Posteriormente, só os pais dos alunos envolvidos foram informados dos objetivos e propósitos da investigação e solicitado o seu consentimento para que os seus educandos e eles próprios fossem entrevistados (anexo nº 8, vol.2). Neste processo, preocupamo-nos com a confidencialidade da identidade de quem forneceu a informação. Pois, embora fosse do conhecimento geral que toda a turma participava, nunca se associou a informação recolhida à pessoa que a forneceu. Contudo, no que concerne ao anonimato de alguns participantes - os professores, o coordenador e o presidente da Associação de pais- não foi possível garanti-lo, embora os nomes nunca sejam citados neste trabalho. E, claro, também se torna público o nome do estabelecimento de ensino.

### **3.5.2. Entrevistas**

A variação quanto ao grau de estruturação é uma característica das entrevistas qualitativas e a escolha varia de acordo com os objetivos da investigação. A nossa opção, como já referido, orientou-se para as entrevistas semi-estruturadas (ou semi-diretivas) aos diferentes atores (alunos, professores, coordenador, pais) tendo sido

---

realizada com recurso a guiões. A existência de um guião garantia-nos a abordagem dos temas e categorias que nos interessavam ao nosso estudo, mas não limitou os entrevistados, nem o entrevistador a um rígido diálogo. O que era importante era que os entrevistados se pronunciassem sobre aqueles temas e, o guião serviu-nos de orientação para a conversa sobre os temas a tratar, mas não nos impediu de formular, repetir e completar outros. Nesta perspectiva, Quivy e Campenhoudt (1998: 192) referindo-se à semidiretividade das entrevistas, sublinham:

“ É semidiretiva no sentido em que não é inteiramente aberta nem encaminhada por um número de perguntas precisas. Geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas a propósito das quais é imperativo receber informação da parte do entrevistado”.

Foi o que fizemos. Apesar de termos formulado perguntas precisas, criámos a abertura suficiente para que os nossos interlocutores fornecessem as informações que nos seus pontos de vista contribuíam para o nosso esclarecimento.

Com as entrevistas pretendíamos encontrar respostas para a nossa problemática e, naturalmente, para objetivos da nossa investigação. Procurámos conhecer o posicionamento, dos entrevistados face ao que elegeram como “*o quê*”, “*o como*”, “*o com quem*” e o “*para quê*”, para elaborarem o currículo a oferecer nas HE

Situado o entrevistado no tema de conversa, colocámos as perguntas que tínhamos preparado.( conforme guião anteriormente apresentado). Para aplicação das entrevistas solicitámos também o consentimento informado dos participantes, ou seus representantes (no caso dos alunos), na investigação. Aos professores envolvidos e ao coordenador foi-lhes solicitado a assinatura de aceitação da sua participação no estudo, depois de tomarem conhecimento da natureza e propósito da investigação, seguindo uma ideia de Bogdan e Biklen (1994:74) de que “ Os sujeitos aderem voluntariamente aos projetos de investigação cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigações nele envolvidos”. (anexo nº7,vol.2)

As entrevistas dirigidas aos alunos codificámo-las de acordo com a sequência de gravação: A1; A2; A3. Pois embora conhecendo os alunos e a sua identificação, feita por si próprios de forma espontânea, os seus nomes são suprimidos na transcrição. O mesmo procedimento foi repetido para os pais: P1; P2, P3. Para os professores

---

procedemos da mesma forma: Prof1; Prof2 e Prof3. Dado o constrangimento de horários dos pais dos alunos envolvidos, não foi possível realizar o mesmo formato de entrevista a todos, por igual. Para alguns, as questões foram enviadas através dos seus endereços electrónicos e as respostas reenviadas por eles. Não foi assim necessário que estas fossem revistas por eles, uma vez que foram eles a escrever as respostas. Contudo, o procedimento de “re-interview” foi aplicado aos professores, ao coordenador e aos alunos, pela audição da entrevista (para os alunos) ou pela leitura da transcrição para os restantes participantes de modo a poderem acrescentar, retirar, retificar o que achassem necessário e pertinente.

O conhecimento e a relação com os sujeitos tornou a entrevista numa verdadeira conversa e permitiu uma verdadeira troca de ideias, durante a qual “o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento, ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências (...)” segundo Quivy e Campenhoudt (1998:192).

Para os alunos, a questão introdutória prendia-se com a importância que atribuíamos às suas opiniões sobre as HE. Procuramos perceber se conheciam os objetivos das HE, como entendiam a sua participação na escolha de atividades, os conteúdos preferidos, os processos de trabalho, mas também as suas expectativas e grau de satisfação face aos trabalhos que realizavam.

Com a entrevista ao presidente da APEE procurou-se conhecer o tipo de reação dos pais recebida pela APEE, quanto ao critério de organização das HE, às suas expectativas, mas também procurar indagar quanto a sugestões para formas de participação dos pais ou outras ideias que pudessem contribuir para novas reflexões e consequentemente modificações.

Os entrevistados presencialmente foram informados do tempo de duração previsto para a entrevista, embora, em alguns casos tal duração ultrapassasse os 15 a 20 minutos previstos, uma vez que decidimos não interromper e assumir uma atitude de escuta. Foram também informados que iríamos tirando notas durante a entrevista.

Todas as entrevistas foram gravadas, exceto as que enviámos ao pais através do correio electrónico. Este foi o meio mais funcional que encontramos para recolher as

---

respostas. A permanente “falta de tempo” e as deslocações frequentes foram as razões para tal escolha.

Depois de uma primeira leitura de uma das entrevistas, tivemos necessidade de pedir alguns esclarecimentos a um professor, que se mostrou completamente disponível para o fazer. Dessa primeira leitura ficou pouco claro para nós a forma como o professor entendia as relações e a comunicação entre os diferentes atores: a direção, os pais e os alunos e sobre os processos que no seu entender suportavam a comunicação. Voltámos a encontrar-nos para gravar esse esclarecimento.

Com os adultos as entrevistas decorreram de forma fluente, havendo, por vezes, necessidade de se reequacionar a questão, para melhor compreensão e para controlar o fluxo de informação. Entrevistar os alunos foi um grande desafio. Embora muito disponíveis, alguns alunos tiveram dificuldade em transmitir informação. Com alguns, tivemos de gerir muitos momentos de silêncio. Por vezes, e quando possível, colocamos as questões na língua em que sabíamos que o aluno dominava melhor, a seu pedido ou por sugestão nossa. A dificuldade em usar o francês, a timidez, a presença do gravador, ou mesmo não saber responder, obrigou-nos a reformular as questões sempre que as indicações não verbais do entrevistado nos pediam. Depois de gravadas, as entrevistas foram imediatamente transcritas na língua de comunicação, sendo mais tarde traduzidas para português por razões ligadas à sua análise.

Passamos a descrever alguns aspetos que consideramos significativos, relacionados com as entrevistas dos diferentes atores.

### **3.5.2.1 Entrevista ao coordenador**

Por volta das 18 horas no dia 2 de fevereiro de 2010 efetuamos a primeira entrevista, tendo esta decorrido no gabinete da diretora adjunta. Já não havia alunos, nem professores na escola, apenas uma das secretárias ainda estava num gabinete contíguo. O ambiente era calmo e confortável, num fim de tarde bastante frio. Numa pequena mesa de reuniões colocamos o gravador, o nosso guião que sustentávamos na mão e onde iam anotando algumas “deixas” que nos ligariam às perguntas seguintes, ou a perguntas cujas respostas nos parecessem menos claras.

Selecionámos o coordenador, como primeiro entrevistado, pelo papel de liderança que desempenha no desenho do Plano Local das HE e por ser o professor e coordenador mais antigo na escola que acompanhou e viveu de perto a evolução das orientações dadas para as HE. Antecipávamos nas suas respostas informações que nos ajudassem em eventuais reformulações nas perguntas que iríamos colocar aos professores. Embora o guião tenha sido escrito em português, as questões foram traduzidas para francês, por ser a língua materna do entrevistado e a segunda língua da entrevistadora.

O entrevistado mostrou uma enorme disponibilidade, fazendo com que o desenrolar da entrevista fosse uma verdadeira conversa

Tendo-se procedido à gravação da entrevista, o coordenador pode ouvi-la. Depois de transcrita, em francês, foi-lhe novo submetida, não tendo proposto alguma alteração.

### **3.5.2.2. Entrevistas aos professores**

As entrevistas realizadas aos professores foram gravadas entre Março e Abril de 2010 e, do mesmo modo, as questões foram colocadas em francês. As entrevistas decorreram imediatamente após o período laboral e foram gravadas nas suas próprias salas de aula. A disponibilidade de todos foi uma constante. Numa das mesas dos alunos sentámo-nos frente a frente com o gravador sobre a mesa e o guião na nossa mão. A professora belga, foi naturalmente entrevistada em francês e o mesmo aconteceu com o professor espanhol, por ser o francês a sua segunda língua. A professora portuguesa implicada no estudo foi entrevistada em português. Para os três professores foi utilizado o mesmo guião de entrevista. Entrevistá-los foi um momento de conversa agradável, pela descontração e abertura com que dispuseram partilhar as suas ideias. Os procedimentos quanto à audição e leitura das transcrições das entrevistas foi o mesmo feito com o coordenador.

### **3.5.2.3. Entrevistas aos alunos**

Para as entrevistas aos alunos acordámos com os professores, previamente, quando as iríamos fazer, pois tratava-se de 19 alunos e todos foram entrevistados. Assim, as entrevistas foram feitas durante as HE, ao longo do último trimestre. Os

---

alunos saiam da sala um a um, à medida que iam sendo entrevistados durante 3 períodos de HE. O local escolhido, para a gravação das entrevistas, foi o “parloir”, local próximo das salas de aula que serve para a receção aos pais e encarregados de educação quando pretendem informações individuais sobre os seus educandos. Escolhemos este local por ser um local “neutro”, pois as salas, bibliotecas e outros locais estavam ocupadas e excluimos propositadamente o gabinete da direção (e também da entrevistadora). Este local situa-se no centro do hall que separa o bloco das salas de aula do bloco onde se situa a direção e a sala de professores. Este “parloir” está protegido por uma estrutura redonda, semi-transparente. No seu interior existe uma pequena mesa fixa, também redonda, acompanhada de um banco com a mesma forma que circunda a mesa. Ali colocamos o gravador e o guião que nos acompanhava.

Também, para os alunos, procedemos à explicação do que iam fazer, colocando a tónica na importância que para nós tinham o seu contributo e as suas opiniões. Procurámos pô-los à vontade e, embora procurássemos entrevistá-los sempre na segunda língua, alguns casos de alunos ingleses deixámo-los falar na sua língua materna, pois estavam na escola há pouco tempo e o domínio da segunda língua era ainda insuficiente. Colocávamos as questões em francês, mas, quando verificávamos que o aluno não percebia, íamos traduzindo para inglês. Este mostrou-se uma preocupação para nós, pois, se por um lado lhes davamos algumas vantagens em relação aos outros que se exprimiam na língua II, por outro, não os queríamos deixar de fora das entrevistas. Serem entrevistados era para todos um desejo, mas para nós uma dificuldade. Depois da entrevista deixámo-los ouvirem-se. Nenhum quis alterar nada do que disse.

#### **3.5.2.4. Entrevista aos pais dos alunos**

Por sugestão do presidente da Associação de pais e depois de contacto telefónico com cada um, enviamos as perguntas escritas por email aos pais dos alunos implicados no estudo e recebêmo-las pelo mesmo processo, fazendo fé que teriam sido os mesmos a responder às questões. (anexo nº10, vol.II)

---

### **3.5.2.5. Entrevista ao Presidente da Associação de Pais dos Alunos da EE (APEE)**

Marcámos a entrevista por telefone, tendo o presidente manifestado toda a disponibilidade, propondo data e hora. Esta entrevista foi a última a ser realizada e decorreu em finais do mês de Junho de 2010. Realizámos a entrevista no gabinete da diretora adjunta, também num fim de tarde. Procedemos do mesmo modo com o gravador sobre a mesa e o guião. Escolhemos este ator, pelo papel que representa na relação com os pais e enquanto membro ativo na relação com a escola no que se refere à participação, transmissão de sugestões, de críticas e expectativas dos pais em geral. Como referimos anteriormente, os pais apenas intervêm de forma indireta através dos órgãos que os representam. A audição e leitura da transcrição da sua entrevista seguiu o mesmo procedimento feito com os entrevistados anteriores.

Depois de obtidas todas as entrevistas procedemos à sua audição e registo escrito. Fizémo-lo primeiro em francês e depois traduzimos para português. Foi um trabalho lento e moroso, pois implicava muito cuidado na escolha dos termos em português apropriados para significarem o mesmo do que era dito em francês.

### **3.6. Técnicas de análise dos dados**

Na tentativa de propor interpretações dos dados recolhidos e torná-los compreensíveis e, tendo em conta o objetivo do nosso estudo, utilizamos como já referimos essencialmente métodos de natureza qualitativa, privilegiando a análise de conteúdo para tratamento dos dados recolhidos. Entendemos que os dados recolhidos através de documentos, das entrevistas e da observação, exigem análise de conteúdo que se apresenta como um conjunto de procedimentos que nos permite a produção de um texto analítico sobre os dados recolhidos. Bardin (2008:11) define a análise de conteúdo como “um conjunto de instrumentos metodológicos (...), que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Aplicada ao tratamento da informação contida nos documentos, procuramos as mensagens (temas) que evidenciassem indicadores que permitissem chegar a outros significados ou outras realidades. Assim, a análise de temas possibilitou os diferentes encaixes nas dimensões

---

e categorias delineadas e codificadas e deram contributos que possibilitou novas categorizações.( anexos nºs 9 e 11, vol.II)

Explicámos anteriormente o modo como operámos relativamente à extração dos dados no que concerne aos documentos. Relativamente às entrevistas procedemos ao desmembramento de cada texto, por unidades de resposta à mesma questão e dentro de cada uma destas unidades, analisámos o discurso produzido pelos entrevistados. Este procedimento possibilitou-nos a constante comparação do conteúdo dos discursos dos entrevistados. Se há dados da observação que são difíceis de ser analisados pelo crivo da análise de conteúdo (como os comportamentos), quando se trata de lidar com comunicações que pretendemos compreender, temos que procurar ir “além dos significados imediatos” (idem:30). Ainda segundo Bardin (2008) a utilização da análise de conteúdo corresponde por um lado à necessidade de superar a incerteza (questão da validade) e, por outro, enriquecer a leitura, pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam ou infirmam o que pretendemos demonstrar quanto às mensagens. Aplicando-se a discursos diversificados, a análise de conteúdo pode adoptar formas variadas em função do material que se pretende analisar e dos objectivos do investigador, desempenhando assim, a sua dupla função: a *heurística* (conduzindo à descoberta) e a de *administração da prova* ( Bardin, 2008: 31), ou seja para confirmar ou infirmar as afirmações de partida.

Depois de uma *leitura* das entrevistas e da identificação dos dados que se encaixam nas dimensões e categorias já referidas, foram ainda identificados outros temas e novas categorias.

Bardin (2008), no seu clássico livro sobre a análise de conteúdo, refere que a análise de conteúdo, não é um *pronto-a-vestir* sendo portanto difícil de transpor as suas técnicas para a análise de dados não linguísticos, contudo, no que respeita às categorias, há regras de base que deverão ser respeitadas. Foi o que tentamos fazer: por um lado respeitar essas regras e encontrar outras para os dados não linguísticos.

Pretendemos então que o conteúdo de cada categoria não se sobrepusesse aos conteúdos das outras, recorrendo a uma coerência criteriosa criando um sistema de

---

categorias que faça sentido na relação com as questões de partida, com os objetivos da investigação e com o quadro teórico desenhado. Assim, no processo de identificação dos novos temas e de novas categorias, e para garantir a sua validade, preocupámo-nos com os princípios de exclusão mútua, homogeneidade, exaustividade, pertinência e objetividade.

Com base numa matriz de lógica qualitativa, descrevemos os conteúdos das entrevistas para atribuir significado aos discursos de acordo com o modelo de análise construído, ao mesmo tempo que íamos classificando os dados. Traduziram-se as entrevistas para português, para lhes atribuir maior coerência analítica, pois tratavam-se de níveis linguísticos muito diferentes, sem correspondência semântica e lexical da língua da investigadora. Temos consciência dos riscos que implicam as traduções; contudo, não tratamos aqui da linguística, mas antes descobrir as “falas” dos entrevistados que são veiculadas numa língua (que neste caso não é a sua), pois a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por detrás das palavras sobre as quais se debruça. É, portanto a busca de outras realidades através das mensagens.

Ao procedemos a nova categorização, derivada da análise dos discursos, as categorias foram do tipo semântico ( Bardin, 2008), sendo também o tema a unidade de registo (conteúdo mínimo) mais relevante. Tomando o texto na sua totalidade, fizémo-lo passar pelo crivo de classificação de acordo com a presença ou ausência de itens de sentido.

Assim, fizémos uma análise cada entrevista separadamente e uma análise comparativa dos grupos de atores (pais, professores e alunos), procurando semelhanças e diferenças nos seus discursos. Fizémos, depois, uma análise transversal (Bardin, 2008) para cada dimensão, selecionando excertos de frases, parágrafos ou períodos, agrupando unidades de análise semelhantes, sem contudo, as desligar do contexto, de forma a manterem o seu significado.

A simplificação e clarificação do material recolhido obtido pela categorização conduz-nos à interpretação dos dados recolhidos, através de inferências das mensagens. É pela inferência, segundo Bardin (2008) que se procede à passagem da descrição à interpretação.

Utilizando a mesma unidade de análise, tanto para as entrevistas como para os documentos, cruzámo-las com os temas e categorias previamente desenhadas para a dimensão contextual institucional. Ao partirmos para a dimensão operacionalização tivemos como suporte a dimensão institucional e a dimensão contextual institucional. Na operacionalização, incluímos o nosso conceito de currículo como prática que integra a *interação* entre alunos e professores a *participação*, enquanto sujeitos, na tomada de decisões quanto às intenções, à escolha de *conteúdos e atividades* e de *processos* curriculares inscritos num *contexto*. Depois de nesta dimensão termos submetido o nosso conceito de currículo ao teste da entrevista, somos conduzidos a novos dados que, pela sua análise, nos conduzem à reformulação das categorias anteriormente definidas para a dimensão contextual institucional. Ora tendo em conta a relação e a articulação entre as dimensões referidas para a prática do currículo, os novos dados vêm reforçar essa relação e obrigando-nos à já referida reformulação das categorias inscritas naquelas dimensões. Depois deste processo, chegámos, então, ao quadro seguinte:

Dimensões	Categorias	Entrevistados
Contextual Institucional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O desenvolvimento curricular das HE</li> <li>• Os conteúdos</li> <li>• A participação e tomada de decisão</li> <li>• Processos</li> <li>• A comunicação</li> <li>• Formação</li> <li>• Heterogeneidade</li> <li>• Os recursos</li> <li>• A motivação</li> <li>• As relações</li> <li>• O envolvimento dos pais</li> <li>• O papel da direcção</li> <li>• Os projectos</li> <li>• A abertura ao meio</li> <li>• O respeito mútuo</li> <li>• As expectativas alunos e pais</li> <li>• Novas propostas</li> </ul>	<p style="text-align: center;">Os professores</p> <p style="text-align: center;">O coordenador</p> <p style="text-align: center;">Os alunos</p> <p style="text-align: center;">O Presidente Da APEE</p> <p style="text-align: center;">Os pais</p>

<p>Concepção Operacionalização</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A organização</li> <li>• A coordenação</li> <li>• A cooperação</li> <li>• Os instrumentos</li> <li>• O trabalho em equipa</li> <li>• As actividades</li> <li>• Os produtos</li> <li>• As aprendizagens</li> <li>• As competências</li> <li>• O nível de língua</li> <li>• Os tradutores</li> <li>• A função das outras áreas curriculares</li> <li>• A satisfação dos alunos, professores e pais</li> <li>• A formação dos grupos</li> <li>• A experiência dos professores</li> <li>• As interacções</li> <li>• A avaliação</li> </ul>	
------------------------------------	---	--

Em resumo, tendo em conta os pressupostos do nosso estudo, a nossa estratégia para a recolha de dados recaiu, como já foi referido, sobre três técnicas: a recolha de dados em fontes documentais, a observação direta e o inquérito por entrevista. Os dados recolhidos, são de acordo com a tipologia de Maren (1995) dados “invocados” resultantes da observação direta de documentos e normativos e dados “suscitados” através das entrevistas. Os instrumentos referentes a cada técnica foram elaborados tendo em conta recolher dados relativos às dimensões que criámos, às categorias e subcategorias previamente definidas, as nossas orientações teóricas e o caminho de pesquisa empreendido.

Ora, dada a natureza dinâmica do processo e das relações que se estabelecem entre os sujeitos que implementam e operacionalizam um currículo -o currículo das HE- naquele contexto físico e social particular, o contexto é inquestionavelmente um dos elementos fundamentais e particularmente num estudo de caso. É nele que se encontram as fontes de resposta às questões da investigação: Por isso, concordamos com (Bondy, 1983) citado por Hatch (2002:44). “No trabalho qualitativo de um contexto inclui sempre o ambiente físico em que ocorre a ação social, um conjunto de participantes e suas relações uns com os outros e as atividades nas quais estão envolvidos.” Assim,

---

pelos dados obtidos seremos conduzidos por um caminho indutivo e interpretativo resultantes de “procedimentos de pesquisa que produzem dados descritivos relativos às palavras escritas ou faladas e comportamentos observáveis das pessoas, (...) de forma holística...” (Bogdan & Taylor, 1975: 2) citado por Hatch (2002: 6)

As lógicas descritivas e interpretativas parecem atravessar o conceito de investigação qualitativa. Ora, partindo desta assunção, consideramos que o nosso trabalho se enquadra numa metodologia deste tipo, onde a investigadora é observadora e participante no contexto em que a investigação ocorre. De modo a garantir maior fiabilidade, privilegiamos as três técnicas de recolha já referidas, podendo deste modo recorrer-se à triangulação de dados : “Triangulação de dados discretos de outras fontes, é uma forma de melhorar a confiança na apresentação dos resultados” e a [...]...”triangulação pode ser realizada através da utilização de múltiplas fontes “ (Hatch 2009:121). Esta consiste no cruzamento de um conjunto de dados obtidos através de mais do que uma técnica de recolha de dados no mesmo estudo, permitindo verificar as questões colocadas pelo estudo sob diferentes ângulos. Ressalvamos, no entanto, que sendo a investigadora o instrumento principal dessa recolha, o seu estatuto de participante no contexto onde ocorre o estudo pode condicionar as escolhas e as interpretações. Segundo Merriam e Simpson referenciados por Oliveira, Pereira e Santiago (2004: 65) as características de uma investigação participativa assentam num compromisso subjetivo, por parte do investigador, para com as pessoas que estuda e no seu grau de envolvimento com a comunidade que constitui o seu objeto de investigação.

Resta-nos acrescentar que as entrevistas se revelaram uma peça fundamental na compreensão global do estudo empírico realizado.

O capítulo seguinte será reservado à apresentação, análise e interpretação dos dados relativos ao estudo empírico.

**CAPITULO IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO  
DOS DADOS**



---

*“As orientações curriculares são compatíveis com a adoção e desenvolvimento de modelos curriculares diversos” (Formozinho 2007:17)*

As orientações curriculares para as HE, inscrevem-se num continuum e completam as intenções do currículo harmonizado, realçando e reforçando a intencionalidade multicultural dos diferentes agentes nesta linha decisória. Apresentando-se como um “enunciado de princípios destinados a orientar a construção futura de um plano elaborado por cada escola”<sup>1</sup>, as orientações colocam neste nível, a decisão quanto à configuração do seu modelo curricular, sendo portanto compatíveis com qualquer escolha. Escolha que resultará da capacidade de participação dos diferentes atores no terreno. Tais orientações englobam um conceito de participação em que os envolvidos são simultaneamente atores sociais e pessoais.

Para L. Lima (1992) a participação na escola caracterizar-se-à nos processos de decisão a nível de gestão e direção, bem como das diversas atividades planeadas e realizadas com os intervenientes do processo educativo. Essa participação, no contexto a que nos reportamos, é a participação indireta feita através de representantes, dada a impossibilidade da participação de todos no processo de tomada de decisões e, resultante de orientações legais decretadas, em documentos (estatuto, regulamentos, etc.). Aquela a que nos referimos é a participação quotidiana, nascida da necessidade se tomarem de pequenas decisões, na gestão diária da relação entre professores, entre estes e os alunos, e entre estes e os processos de ensino-aprendizagem. Esta participação surge da interação entre os atores na atividade organizacional, normalmente, orientada por objetivos comuns que os conduz ao trabalho em equipa, à cooperação e colaboração, através de um processo de aprendizagem baseado nas *práticas* de cada um e de todos em conjunto, nessa perspectiva comunitária.

Wenger (2008) sustenta que *prática é o significado, o sentido, como experiência da vida quotidiana, estando o significado alocado num processo chamado*

---

<sup>1</sup> Doc: 2001-D-85

negociação de significado. Aqui, entendemos a participação como um conceito de uso comum, ou seja, como tomar parte ativamente num processo que envolve relações com os outros e que refletem tal processo.

Refletir, então, sobre a prática dos atores envolvidos na concepção e operacionalização do currículo das HE, é inseri-las na sua própria visão, nos seus significados, quanto à organização onde trabalham, nas escolhas que fazem, nas relações que estabelecem e na qualidade dessas relações. É por isso, que o contexto é necessário, é nele, que as relações interpessoais se vão aprofundando, que se trocam experiências e que se desenvolvem percepções partilhadas e recíprocas. É inseri-la também, na concepção que perfilham da ação educativa, das modalidades de organização dos espaços e tempos de aprendizagem, por eles valorizadas, das atividades, das estratégias e dos instrumentos que mobilizam e, sobretudo no papel que atribuem aos alunos e às suas relações pedagógicas plurais, em contextos também plurais...

Ao longo deste capítulo, iremos apresentar, analisar e interpretar os dados obtidos pela observação participante da investigadora, orientada por uma grelha constituída por itens a observar durante a visita aos locais onde decorriam as HE, pelas notas que ia registando e pelas entrevistas.

#### 4.1. Apresentação, análise e interpretação dos dados a partir dos documentos

Documentos Seleccionados	Temas	Técnica aplicada	Dados obtidos
-Estatuto das EE - Orientações curriculares - Orientações para a implementação das HE	- Referências aos objetivos; - Referências aos contextos - Referências aos atores - Referências organização	Análise de conteúdo	Atores Participação Interação Comunicação

---

Entendemos ser imprescindível referir aqui este ponto para se compreender como chegamos à elaboração das grelhas de orientação e das entrevistas. Não iremos fazer a sua análise e interpretação para não repetirmos o que já fizemos anteriormente no ponto 1.1.( As Horas Europeias no contexto da criação do modelo das EE), pág 11, cap. I.

Atores, participação, relação e comunicação são os termos mais utilizados no documento das “orientações para a implementação das HE”. Foi depois de o submetermos à análise da referida técnica que encontramos a chave que nos conduziu à elaboração da grelha que se constituiu um instrumento charneira para a observação do nosso objeto de estudo. Por sabermos que uma grelha não pode abarcar toda a realidade, conscientes que poderiam escapar-nos situações importantes que nela não estivessem contempladas, fomos registando em notas aquilo que no nosso entender era relevante para o estudo.

## **4.2. Apresentação, análise e interpretação dos dados a partir da observação orientada e de notas de campo**

### **4.2.1. A participação, comunicação e interação observadas**

Importa referir que são momentos privilegiados para observar as relações interpessoais, sustentadas por uma dinâmica não linear de interações, entre os vários atores em presença, os tempos e os espaços nos quais decorrem as atividades. Encaramos estes espaços “como sistemas ecológicos” (Arents: 2008), nos quais os professores e alunos interagem com o propósito de realizar atividades e tarefas por eles valorizadas. Para tal contribui a grelha (apresentada no capítulo anterior) que orientou a nossa observação para os espaços, para a natureza das comunicações, das atividades e dos processos. Contudo, só por si, a grelha revelou-se ainda incompleta o que nos levou a completar a nossa observação com recurso às notas que efetuamos ao mesmo tempo que iam registando o observado na referida grelha.

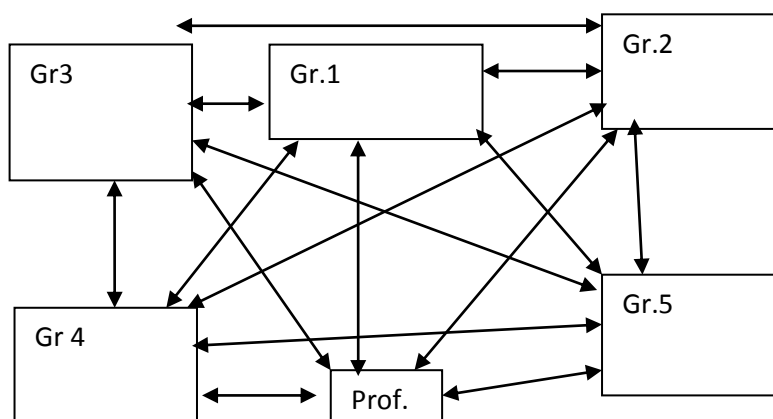
Essa observação permite-nos afirmar que é no contexto interativo que as participações são preciosas para a construção do “saber ser”, para a escolha de caminhos

---

para a sua construção e para a tomada de consciência desse processo. Esta construção do “saber ser” passava pela realização de atividades comuns que implicam, agir, interagir e comunicar. As atividades pareceram-nos o pretexto para se operacionalizarem os objetivos das HE, na medida que iam dando possibilidade aos alunos de se conhecerem, se apreciarem, se estimarem e se entreeajudarem. Mas, é também preciso ter presente que a qualidade e quantidade de interações está dependente da competência linguística dos atores, sendo, portanto, esta uma condicionante na participação. Foi neste cruzamento de dinâmicas que encontramos a participação dos alunos reguladas pelos professores. Como afirma Carlinda Leite (2003:43) “ a participação é (...) uma das chaves para o desenvolvimento da comunicação intercultural”. Daí a importância da observação dos mesmos, fazendo uso do instrumento criado para o efeito e das nossas notas.

Nos diferentes momentos da nossa observação encontramos diferentes constituições de grupos. Os alunos estavam organizados em 4 grupos de 4 alunos e um grupo de 3 (Prof1). Contudo, o número de grupos diferia de professor para professor de acordo com a atividade desenvolvida, sendo por vezes 3 grupos de 5 alunos e um de 4 alunos (Prof2) ou ainda de 5 grupos de 3 alunos e um grupo de 4 (Prof3). A constante comum era a sua constituição obedecer à regra de nacionalidades diferentes. Como a rede de interações e os sentidos de comunicação não diferem muito de professor para professor, podemos resumi-la no esquema abaixo apresentado. Ele mostra a direcionalidade da comunicação e interação do interior de cada grupo, entre os grupos, e entre estes e os professores. Alguns alunos interrompiam a sua tarefa para se deslocarem aos outros grupos no sentido de verificarem o que iam produzindo e davam as suas opiniões, procurando fazer ao mesmo tempo um ajustamento nas suas próprias tarefas. Qualquer aluno do interior do grupo podia dirigir-se ao professor, para expor dúvidas, não havendo nenhuma regra nessa abordagem. É claro que o maior ou menor domínio da língua era fator importante para a abordagem. Verificamos que a proximidade física dos grupos levava a maior interação entre si.

Fig.nº 1 rede de interações e sentido das comunicações entre os grupos e os professores



Pelas nossas notas, identificamos as diferentes situações em que tal ocorria e verificamos que a intervenção dos professores se orientava para a moderação de discussões entre os alunos, para a identificação de problemas e alternativas, conduzindo-os à descoberta de soluções e procura de caminhos para a elas chegarem, tendo em conta o tempo e espaços disponíveis. Habitualmente, os professores são os iniciadores dos processos, especialmente no momento das discussões dos objetivos (tanto das HE como os específicos da atividade), da constituição dos grupos de trabalho, ou na introdução das discussões sobre a escolha de atividades. A organização e constituição dos grupos era submetida à discussão, mas era o professor que definia as regras da sua constituição- ser multilingue, na medida do possível.

Observamos que os professores davam liberdade e incentivam os alunos na formulação de propostas de atividades e avaliação de recursos. Por vezes os alunos propunham atividades que conduziam os professores a terem de rever o que tinham planeado entre si. Como refere Arents (2008: 152) “Os alunos também se influenciam uns aos outros e até os seus professores”.

Do cruzamento entre o que a grelha nos possibilitou recolher e das notas tomamos chegamos ao quadro que a seguir se apresenta.

Lembramos que quadro seguinte revela somente dados quantitativos relativos à frequência de tomada de palavra com sentido com intencionalidade específica por parte dos alunos e professores, relativamente à atividade que realizavam, nos momentos da

nossa observação. Mas, as intervenções tinham efeitos interativos e desencadeavam outras em torno dos assuntos que discutiam. Os alunos entusiasmavam-se e mesmo os mais tímidos queriam participar na discussão. Estas situações levavam os professores a regularem as discussões e a lembrar as regras e os objetivos comuns. A intervenção dos professores é menos dirigida em momentos em que os alunos definem o seu próprio trabalho e executam as tarefas. As trocas verbais dos alunos concentram-se em torno das atividades e das tarefas que eles mesmos distribuem no interior dos grupos, não deixando os professores de terem uma intervenção reguladora no uso da língua de comunicação, no interior de cada grupo. As comunicações verbais e não verbais eram processos recíprocos e todos se envolviam. Podemos observar o ambiente descontraído e amigável no qual decorriam as trocas verbais entre os alunos e os professores e entre os alunos entre si, nunca tendo sido observado qualquer incidente crítico.

### Quadro 3 : participação e comunicação em momentos da observação

	Prof1		Prof 2				Prof 3				Total	%
<b>Relações – comunicação e interação</b>	21/09/09	16/11/09	18/1/10	25/1/10	8/2/10	15/3/10	22/3/10	19/4/10	26/4/10	31/5/10		
As trocas verbais são da iniciativa do professor	15	8	12	28	14	16	9	17	22	15	156	44,3%
As trocas verbais entre os alunos relacionam-se com a atividade	11	18	23	19	14	12	19	21	15	18	170	48,3%
As trocas verbais entre os alunos relacionam-se com aspetos fora da atividade	4	2	6	-	2	3	-	2	3	4	26	7,4%
Total/sessão	30	28	41	47	30	31	28	40	40	37	352	100%

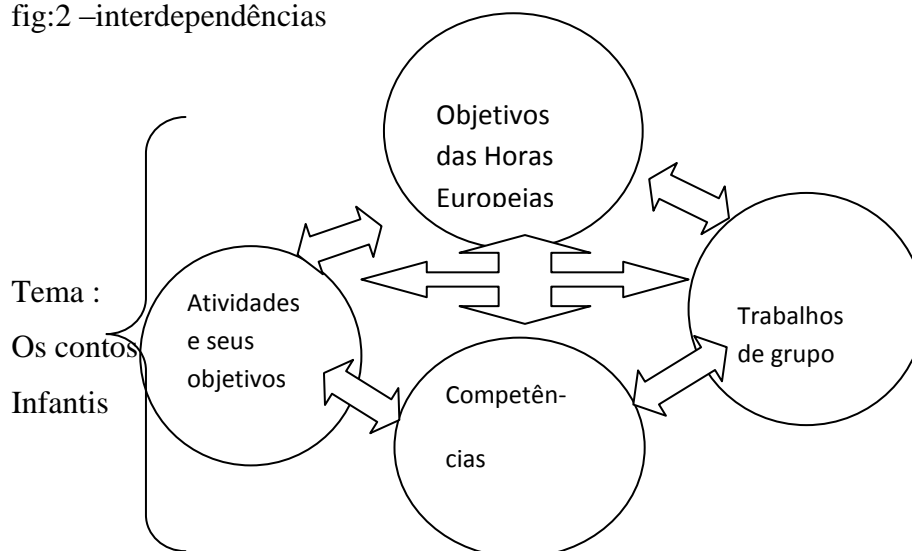
O quadro anterior resume todas as intervenções que observamos independentemente da situação ou causa que motiva tais trocas, isto é, se decorreram quando discutiam os objetivos, os processos ou as atividades.

É significativo o número de intervenções dos alunos, embora nem todos os alunos tenham feito intervenções, e/ou alguns as façam várias vezes. Como dissemos

anteriormente, a participação está condicionada pela competência de uso da LII. Quanto maior é o seu domínio, mais intervenções o aluno tem oportunidade de fazer. O uso esporádico da LI deve-se à presença de vários alunos da mesma nacionalidade, no grupo turma. Por vezes assistimos a pedidos de esclarecimento em língua materna ao colega da mesma nacionalidade que servia de tradutor. Não havendo um esquema imposto quanto ao tipo de atividade, havia no entanto, um fio condutor transversal entre os grupos – o tema escolhido. Contos infantis foi o tema aglutinador escolhido e em torno do qual o grupo-turma trabalhou durante um ano com os três professores.

Os três professores tiveram sempre a preocupação de adaptar a sala ou os locais apropriados às atividades dos alunos, especialmente quando a atividade implicava o trabalho em grupos ou realizações coletivas. Quando as atividades se desenrolavam nas salas de aula, a disposição das mesas estava sempre preparada em função do trabalho em grupos e do tipo de atividade. Os alunos recolhiam o material que necessitavam, sem pedir a ajuda do professor, revelando ser autónomos nessa iniciativa. Os espaços reservados a apresentações coletivas ou as salas especializadas eram locais, espaçosos e apelativos ao trabalho cooperativo. As salas de aula apresentavam-se como comunidades de aprendizagem, manifestando-se estas na interdependência entre indivíduos, enquanto membros de um grupo, entre os grupos, onde a cooperação era a condição para os objetivos comuns. Será certamente redundante afirmá-lo, mas, podemos verificar a interdependência entre os objetivos das HE, os objetivos das atividades, competências em uso e a adquirir, o modo operativo encontrado (trabalho de grupo) e o próprio contexto. Traduzimos esta interdependência no esquema seguinte a que chamariamos de relação entre o “ser”, o “saber ser” pelo “fazer para conhecer”.

fig:2 –interdependências



### 4.3. Apresentação, análise e interpretação dos dados a partir das entrevistas

Como já foi referido, as entrevistas foram efetuadas ao coordenador das HE, aos professores, aos alunos do grupo- turma alvo, ao presidente da APEE e aos pais dos alunos da turma envolvida no estudo.

Para caracterização pessoal profissional, dos professores e coordenador e elegemos a idade, sexo, habilitações académicas, tempo de serviço na profissão e anos de destacamento na escola europeia. Para o presidente da APEE, referiremos o sexo, a idade, habilitações académicas e tempo em funções como presidente da APEE. Relativamente ao alunos entrevistados evidenciamos os aspetos mais relevantes para o nosso estudo : a nacionalidade e o sexo. Não contemplamos a idade porque alunos têm todos 10 anos. Sintetizamos os dados no quadro seguinte:

Quadro nº 4 : Caracterização pessoal e profissional dos professores entrevistados (incluindo o coordenador)

Idade	De 40-50 anos	50%
	De 51-60 anos	25%
	Mais de 61	25%
Sexo	Feminino	50%
	Masculino	50%
Habilitações académicas	Licenciatura	75%
	Pós graduação	25%
Tempo de serviço na profissão	De 10-15	25%
	De 16- 20	25%

	Mais de 20 anos	50%
Anos de destacamento na EE	De 1-5 anos	25%
	De 6-9 anos	50%
	Mais de 9	25%

Quadro nº 5 : caracterização pessoal do presidente de APEE

Presidente da APEE	
Sexo	Masculino
idade	43 anos
Habilitações Académicas	Master em economia
Tempo em funções na APEE	4 anos

Quadro nº 6 : caracterização dos alunos:

Sexo	Masculino	52,6%
	Feminino	47,4%
Nacionalidade	Inglesa	26 %
	Finlandesa	21, %
	Alemã	11%
	Belga	5%
	Lituana	11%
	Dupla nacionalidade	26%

Para a apresentação, análise e interpretação dos resultados, tendo em conta a estrutura das entrevistas tivemos em conta as seguintes categorias e subcategoria.

- 
- **Concepção e operacionalização do currículo das HE**
  - **Os conteúdos e actividades das HE**
  - **Participação e decisão**
    - **Relações, comunicação e processos**
  - **Experiências e Expectativas**
  - **Grau de satisfação face ao modelo escolhido**

Exceto para a primeira categoria cujas questões formuladas se dirigiam apenas ao coordenador, para todas as outras apresentamos o enunciado das questões formuladas para cada uma delas, analisam-se as respostas pelo recurso a transcrições parciais das entrevistas nos diferentes grupos de entrevistados (1) coordenador, (2) professores, (3) alunos, (4) presidente da APEE e (5) pais dos alunos e interpretam-se os dados. Faremos a interpretação cruzada dos dados quando estivermos em presença de dados fornecidos pelos diferentes grupos de entrevistados às mesmas questões.

#### **4.3.1 Concepção e operacionalização do currículo das HE**

Apresentando ao entrevistado o nosso conceito de currículo, pretendemos saber a sua interpretação do conceito das HE, do seu currículo, da forma como vê o processo da sua concepção e operacionalização e do seu papel, enquanto coordenador, nesse processo. Elaboramos duas questões:

**Questão :**

*“ De que modo entende a operacionalização do currículo das HE?”*

#### **Apresentação dos dados**

“ é muito difícil para os professores conceber, estarem com crianças sem ter verdadeiramente terem qualquer coisa a fazer-lhes aprender...”

“a questão colocou-se sempre da parte dos professores: “

---

“ o currículo das HE deve ser, para os alunos, qualquer coisa a *fazer-lhes viver*”.

“ é avançando cada vez mais no sentido de uma estruturação, no sentido de um acordo sobre o papel, no início do ano, do que vamos fazer juntos que cada um soube encontrar, digamos, qualquer coisa que podia satisfazê-lo”

“ como podemos nos organizar coletivamente para tentar “regularizar” ( por em prática) as programação das HE, de maneira a que se respeite o espírito das HE, mas que não seja também sempre redundante, que os crianças não refaçam coisas que tenham já feito, ou coisas que não correspondam às suas expectativas”.

A terceira perspectiva que está associada às orientações das HE: “para tentar “regularizar” ( por em prática) a programação das HE”

### **Análise dos dados**

O coordenador apresenta três perspectivas: a concepção que, no seu entender, os professores têm do currículo, a sua própria concepção e apresenta ainda uma terceira, que não explicita, mas que refere. A terceira perspectiva que está associada às orientações das HE e ao Plano local, como um conjunto de orientações para tentar “regularizar” a programação das HE.

Relativamente à primeira, entende que é difícil para os professores conceberem um currículo que não seja um conjunto de conteúdos a ensinar e a aprender. Segundo o coordenador os professores associam sempre o currículo a aprendizagens, assumindo os conteúdos um papel preponderante. São eles que na sua opinião o entendem assim. A sua concepção de currículo das HE é apresentado como aquilo que ela deve ser e corresponder às expectativas dos alunos.

O entrevistado centra a concepção- operacionalização do currículo das HE nos processos de organização e participação coletiva, de modo a que haja um sentido de progressão nessa concepção e conseqüente operacionalização.

### **Interpretação dos dados**

Analisando as respostas transcritas permite-nos depreender que o conceito de currículo das HE é, para o próprio do entrevistado, um entre vários, já que apresenta também outros conceitos. Esta visão enquadra-se na perspectiva polissémica do conceito de currículo avançado por Pacheco (2001:15). As funções de supervisor das

---

HE levam o coordenador a antecipar e antever eventuais perspectivas diferentes, na mesma linha de ideias defendida por Huebner (1985:212) citado por Pacheco (2001:15).

Não conseguimos obter uma definição clara de cada um dos conceitos que sugere, podemos contudo associá-los a diferentes contributos teóricos sobre conceitos de currículo.

A primeira transcrição coloca a hipótese do conceito de currículo poder ser visto, pelos professores (na ideia do coordenador), como um conjunto conhecimentos que devem ser definidos para as aprendizagens. Segundo o entrevistado os professores associam sempre o currículo a aprendizagens, assumindo os conteúdos um papel preponderante, pois, concebendo-se assim o currículo, ele não seria mais do que conjunto de conteúdos a ensinar e a aprender. Seria interessante perceber o que leva o coordenador a apresentar tal perspectiva. Mas, não cabe no âmbito deste trabalho.

A segunda transcrição anuncia a sua conceção de currículo, ou seja, como um conjunto de “qualquer coisa” que se possa “fazer viver” aos alunos. Esta definição projeta-nos para a combinação entre as teorias de Paulo Freire e Vygotsky. As vivências dos alunos para o primeiro as relações sociais sociais para o segundo são o processo, para se socioconstruir aprendizagens.

A terceira transcrição assenta numa ideia de currículo como um plano, cuja programação está previamente planificada a partir de objetivos e finalidades. Provavelmente é este o currículo que se materializou no documento a que o coordenador se refere, cuja criação deriva dos normativos propostos pelo nível macro (Pacheco 2001) e se tornou possível pela negociação e compromisso entre aqueles que o conceberam.

Se atendermos a facto do coordenador fazer parte do grupo que concebe tal plano, esteve sempre envolvido na sua elaboração. Isto leva-nos a questionar se o seu conceito de currículo para as HE coincide com aquilo que ele diz que deve ser. Mais uma vez, colocamos a questão de saber qual o conceito que prevalece na elaboração de tal documento.

A conceção e operacionalização do currículo das HE, devem ser submetidas a processos de organização coletiva dos professores implicados, pela participação, pelo

---

compromisso e pelo ajustamento contínuo, saindo, deste jogo dos diferentes atores, uma flexibilidade organizativa em função das estratégias escolhidas (Barroso : 2005). Isto significará desconstruir conceitos e encontrar significados comuns que os orientem na conceção e operacionalização.

**Questão:**

*Como se manifesta a sua intervenção na conceção e operacionalização deste currículo, entendido na forma anteriormente descrita?*

Queríamos perceber a sua participação na conceção e operacionalização do currículo.

**Apresentação dos dados**

“É a razão pela qual em cada ano, eu ouvi os professores, observei, ouvi os seus “desanimos” (desaróis), por vezes a sua decepção entre a diferença entre os esforços que faziam para as preparar [as HE] e os resultados que obtinham”.

“Paradoxalmente é o facto de enquadrar cada vez mais graças a este documento [O Plano Local] de acompanhamento dos grupos e que é comum a todos os animadores”

“ (...) é de que organizando (...) as programações em conjunto, pondo à volta de uma mesa os quatro animadores, que se encarregarão de um grupo ao longo do ano, eles organizam-se entre si para fazer rodar o grupo, (...) em rotação (...), tentando.... responder ao tema que eles escolheram “.

“ (...) é corrigindo com as notas e queixas daqueles que o fazem...” é escutando-os e tentando encontrar respostas globais, que nós chegamos a qualquer coisa que funciona e ronrona”.

**Análise dos dados**

O coordenador entende que a sua intervenção na conceção e operacionalização do currículo passa pela escultação, observação, enquadramento e acompanhamento dos

---

professores envolvidos, havendo no entanto lugar para a autonomia para que os professores, em conjunto, façam as suas opções quanto à sua forma de organização.

### **Interpretação dos dados**

Parecem ser bem explícito o papel do coordenador no processo de conceção e operacionalização do currículo das HE. As suas funções aproximam-no das funções de supervisor que numa zona proximal, osculta, observa, acompanha, e monitoriza corrigindo “desvios”, procurando convergência de sentidos pela participação dos professores ou “monitores”.

É interessante refletir-se sobre o facto do coordenador chamar aos professores de “monitores”. Não nos parece ser uma questão linguística, pois, em francês, há diferença entre a palavra “moniteurs” e “enseignants” ou “instituteurs” e o significado que cada palavra encerra. Parece-nos que o uso da palavra “monitor” está associada àquilo que o coordenador entende do que deve ser o currículo das HE, no sentido em que ao professor lhe é “vedado” ensinar. São os alunos que aprendem a aprender, existindo, assim, apenas uma única face do processo de ensino- aprendizagem- a aprendizagem. Aprendizagem essa, em que papel do professor é apenas de facilitador de processos. Por outro lado, poderemos ser levados a pensar que se trata de uma expressão cujo significado advém da própria função do coordenador, de supervisor e da sua conceção de currículo enquadráveis no processo socioconstrutivista de partilha de experiências e saberes (Alarcão e Roldão:2008).

O coordenador assume-se também como um elemento de ligação e mediação entre a prática dos professores e o documento –Plano Local- que consubstancia as vontades da escola no seu todo. Vê nas suas funções a garantia do respeito pelas decisões tomadas ao nível meso. É também um elemento aglutinador de opiniões, centralizando-as e colocando-as em comum para a procura de soluções conjuntas.

Podemos observar pela postura do coordenador ao longo da entrevista, que este se assume como um guardião de memórias de outros modelos já concebidos e experimentados, mas, por não se terem manifestado satisfatórios foram abandonados. A resposta para esta postura parece residir nos anos de serviço nesta escola e noutras

---

escolas deste modelo. Analisando os dados pessoais dos entrevistados este é aquele que mais anos tem ao serviço da EE.

#### **4.3.2. Os conteúdos e atividades das HE**

Para esta categoria de análise colocamos um conjunto de questões aos entrevistados com o objetivo de conhecer os conteúdos e as atividades e os processos que estiveram na base das opções feitas. A formulação das questões colocadas ao coordenador, aos professores e aos alunos, foi elaborada de forma diferente.

Relativamente ao primeiro, queríamos conhecer os conteúdos eleitos pelas atividades a desenvolver. Em relação ao segundos, pretendíamos conhecer os processos e motivos que os levaram à escolhas das atividades, o tipo de atividades, sua pertença disciplinar e sua planificação. Em relação aos alunos pretendeu-se identificar, nas suas perspectivas, os conteúdos abrangidos pelas atividades através daquilo que pensam aprender, do conhecimento dos objetivos das HE, dos aspetos que consideram mais positivos e das tarefas preferidas.

Apresentamos, analisamos e propomos uma interpretação por grupos de entrevistados e faremos uma interpretação final cruzada dos dados obtidos, de modo a permitir-nos compará-los.

#### **Questão :**

*Que conteúdos devem integrar as atividades a desenvolver?*

#### **Apresentação dos dados**

(1) Coordenador das HE

“ fazendo-os rodar em si, mas organizam-se de tal modo, que...não simplesmente como um caminho-de-ferro onde se faz passar as carruagens duma estação para outra... Não. Eles organizam-se de modo a criar unidades comuns de temas comuns, dividindo em 3 (...)”

---

“(…) uma rotação que se estabelecia no grupo, que o grupo não poderia fazer duas vezes o mesmo tipo de atividades, tudo isto nos levou a... a “formatar” se quiser, toda a condução das HE e nós fixamos nós próprios, 4 categorias de atividades, através das quais os alunos iriam passar cada ano.”

“Temos cada vez qualquer coisa que é mais do domínio da aprendizagem dum técnica,... uma apresentação teatral,... um espectáculo,...”

“(…) um terceiro conteúdo... que é mais no sentido de viver juntos e de reconstruir como um micro-cosmo...”

“temos um quarto parâmetro que é um “ encontro” com outro grupo e que proporciona a ocasião de mostrar o que fizemos anteriormente.”

“É evidente que é sempre tentar pôr os alunos num novo contexto. Recreamos uma situação, fazemos viver a estes alunos, digamos muitas vezes durante 7 semanas, fazer viver-lhes qualquer coisa que é federador de atividades de comunicação de partilha de trabalho.”

“eles vivem, eles exploram um país, modo de viver, (...), para poder materializar tudo isso, eles têm necessidade quer da música, quer de atividades artísticas ou atividades verbais , tipo teatro (...). Portanto, evidentemente há um cruzamento de universos sejam geográficos ou históricos e todas as disciplinas de expressão que são herdadas, do que se faz normalmente na sala de aula (turma da secção), em Arte , em Música e em Expressão Corporal”.

### **Análise dos dados**

O coordenador condiciona a escolha das atividades ao princípio de rotação do grupo-turma pelos professores e à exclusão de atividades repetidas. A organização e distribuição temporal são os princípios adoptados para a escolha das atividades. As atividades que devem ser diversificadas, mas conduzidas sob um tema comum aos três momentos com os três professores, devendo privilegiar aprendizagens situadas no domínio das técnicas. As atividades servem de pretexto para que os alunos vivenciem situações cujo elemento federador é a comunicação e partilha de trabalho e experiências. Para realizar tais vivências eles necessitam de cruzar diversos universos, incluindo os das áreas curriculares disciplinares, nomeadamente a Música e as Expressões.

---

### **Interpretação dos dados**

Depreendemos da análise de partes da resposta do coordenador que as atividades surgem do cruzamento de vários universos e derivam de conteúdos de várias áreas curriculares trabalhados nas suas próprias turmas. As opções quanto ao tipo de atividades são conduzidas por dois princípios: o tipo de organização escolhida e o princípio filosófico que enquadra as HE: “ *viver juntos, crescer juntos, aprender juntos*”. Princípios estes, que são transponíveis também no momento em que são os professores a definirem os temas que irão federar tais atividades.

A apresentação de um espectáculo, a recriação de uma época da história, a exploração de um país numa vertente escolhida, um encontro entre os grupos, são, entre outras atividades apontadas pelo coordenador, aquelas que cruzam conteúdos e disciplinas e que levam os alunos a viverem e a partilharem o trabalho em conjunto. Contudo, as opções temáticas são feitas pelo coordenador e pelos professores, como ele próprio refere. Ao tratarem-se de grupos multiculturais, existirá certamente participação diferenciada motivada por diferentes identidades culturais, tanto da parte dos alunos, como da parte do grupo de professores. Depreendemos que para além das questões de motivação ou desmotivação que a repetição de atividades possa trazer para os alunos, o compromisso de apresentação dos resultados dessas atividades- os produtos- aos outros grupos é também um objetivo condutor deste processo.

#### **Questão:**

*Que conteúdos se procuram eleger no processo de escolha de atividades? Que princípios servem de suporte à escolha dos conteúdos? Que elementos do contexto escolar privilegia para o desenvolvimento das HE?*

#### **Apresentação de dados**

##### **(2) Os professores**

“ Isso depende dos temas escolhidos ... para o tema que tínhamos de momento, tivemos necessidade de ir buscar , evidentemente à LII, tivemos necessidade de Arte, porque as crianças produziram desenhos e também fizemos expressão

---

corporal, com as suas pequenas peças de teatro... Tivemos de ir buscar a vários domínios”. ( Prof 1)

“ interagem com outras disciplinas... a Língua II, há a Arte, a Música, também a Educação Física....” (Prof1)

“(…) nós temos necessidade de fazer um trabalho que nos dê aso a que todas todas secções linguísticas ... que se possa trabalhar o mesmo conteúdo, a mesma história, mas cada um à sua maneira (...) os meus estão a fazer dramatizações a criar as marionetas, o que eu penso que os entusiasma muito... além disso eles têm que criar o texto e esse texto tem que ser criado em francês, para depois o representarem por grupos (Prof2)

“Eu penso que o desenvolvimento das HE, é uma atividade global que nunca se conclui. (..) aproveitamos as HE, para se dar um passo mais longe. Todos os domínios da vida da escola passam pelas HE.”(Prof 3)

“O mais importante é que na base das atividades artísticas, há sempre esses princípios: o por em comum pelas crianças, da partilha da multiculturalidade, do desenvolvimento do espírito europeu (...) Mas o mais importante, na minha opinião, é o momento de estarem juntos, o momento de viverem juntos, o momento de partilhar as experiências, o momento de poderem falar dos seus países, das suas vivências, das suas tradições e de o mostrarem aos outros...” (Prof3)

“(…) é sempre transversal. É ... partimos de uma programação para as HE centrada na base da Arte, .....depois há a Língua II, por vezes a Matemática, há a Descoberta do Mundo...sobretudo a Descoberta do Mundo, há um pouco de tudo” (Prof 3)

### **Análise dos dados**

Dos professores entrevistados 2/3 entendem que as atividades que desenvolvem com os alunos se alimentam de conteúdos de várias áreas disciplinares. Apenas 1/3 dos professores não faz referência explícita a áreas disciplinares ou conteúdos específicos.

Para o professor ( Prof1) as atividades dependem dos temas escolhidos. Refere que a situação temática que explora apela à expressão corporal, ao desenho como conteúdos das áreas curriculares como a Arte, Música, Educação Física e naturalmente a LII. Mais do que explicitar conteúdos, o professor prefere referir a interação das HE

---

com essas diferentes áreas e o recurso a diversos domínios para desenvolver as atividades escolhidas.

O entrevistado (Prof2) entende que o mesmo conteúdo pode dar origem a diversas atividades, possibilitando que todos o possam trabalhar, cada um à sua maneira, diferenciando-o pela diversidade de atividades que daí possam surgir. Implicitamente, refere a produção escrita e o uso da LII.

Para o professor (Prof3) as HE são em si mesmas uma atividade global pela qual passam todas as dimensões da vida escolar. E, enquanto atividade global, nunca está concluída. O que o conduz na escolha das atividades é o princípio da partilha da multiculturalidade, das tradições, de experiências, de vivências e de estarem juntos, sendo essa partilha concretizada no momento em que o mostram aos outros. Opina, também que as HE se socorrem da Arte, da LII, da Descoberta do Mundo e até da Matemática.

### **Interpretação dos dados**

Ao longo das entrevistas os professores asumiram que o mais importante para os alunos é fazê-los viver em comum experiências de partilha, cooperação e de conhecimento mútuo. É disto que resultam as HE e que as tornam uma “atividade global”, como refere o entrevistado (Prof3), nunca concluída em que a capacidade de partilha e de convivência dos alunos é explorada através das atividades. Trata-se, no fundo, de uma visão, em que o que está em causa é o aprender a *ser*. Sentimos ao longo das entrevistas esta visão dos professores e o seu envolvimento neste processo.

O facto de estarem juntos alunos de várias proveniências língüísticas e culturais, de viverem juntos e partilharem experiências culturalmente diferentes, conduzi-los-á a uma nova forma de identificação que nasce de pequenos projetos, de atividades motivadoras e que fazem com valorizem o que é comum e não as diferenças. Ou como avança Carlinda Leite (2009 :28) citando Perotti (1992): “ O intercultural, bem conduzido permite conhecer o outro na sua diferença ...”

Para o referido professor as atividades são “apenas” a expressão dessa partilha. Contudo, elas são sempre enquadráveis em qualquer área disciplinar. Como refere

---

também o entrevistado (Prof1) , as atividades “interagem “ com as áreas disciplinares. Parece-nos interessante o facto deste entrevistado atribuir o termo “interação” às atividades. Será significado de vivência da atividade pelos alunos ?

Os entrevistados (Prof 1 e Prof3) explicitam exatamente as áreas em que as atividades que desenvolvem se enquadram, enquanto o entrevistado (Prof2) apenas faz referência à área disciplinar segunda língua, não deixando contudo de, implicitamente, apontar outras áreas como a das Expressões. Mas, o foco para o entrevistado está na necessidade de um conteúdo que seja comum aos professores. Eles devem conhecer o princípio de partida, de significação comum, para depois poderem desenvolver as atividades com os alunos.

Confrontando os resultados das respostas dos entrevistados, parece-nos que todos se socorrem de todas as áreas disciplinares para desenvolverem atividades que conduzam os alunos às finalidades das HE. Mais importante que as atividades que os professores dizem escolher são os princípios que os orientam nessa escolha. Os princípios que são referidos pelo professor (Prof), aos quais já fizemos referência, e que o professor chama de “ momentos”: um espaço e tempo a eles destinados.

#### **Questões :**

*“O que aprendes com os meninos de outras nacionalidades na turma de HE?”*

*“Sabes para que servem as HE?”*

*“Para ti quais são os aspetos que achas mais positivos nas HE?”*

*“Que tarefas gostas mais de fazer?”*

#### **Apresentação dos dados**

(3) Os alunos

“Um pouco de tudo, jogos, histórias, desenhar, de ir em frente de toda a classe, com um grupo... para fazer um teatro... assim”. (A1)

“Aprendemos a trabalhar juntos com outros de outras nacionalidades” (A2)

“Aprendo francês... a desenhar e a fazer amigos e tudo isso...” (A3)

---

“Aprendo a comunicar e também a desenhar bem,...em arte.” (A5)

Aprendemos coisas sobre a Europa.” (A6)

“A música.... gosto muito das coisas que fazemos no atelier de madeira. Um dominó.”(A7)

« (...) por exemplo nós dizemos vamos fazer um jogo.... outros grupos fazem teatro, danças... marionetes...” (A8)

“ Fazemos trabalhos manuais, jogos, aprendemos francês...” (A9)

“O trabalho com as máscaras....e as marionetas e o teatro. A estar com os novos amigos ” (A10)

“atividades como o atelier de madeira... máscaras, jogos , teatro...”(A11)

“ (...) pintar e fazer trabalhos como por exemplo espectáculos (...) trabalhamos juntos e comunicamos e fazemos também amigos.” (A12)

“ conhecer os outros.”(A13)

“Fazemos jogos e máscaras e gosto quando fazemos espectáculos como hoje, os alemães...”. (A14)

“ (...) jogos e assim....e banda desenhada. Comunicar e falar francês...” (A15)

“(...) às vezes as culturas das diferentes nacionalidades, pode –se aprender mais sobre as outras pessoas e pode-se aprender a fazer certas coisas.” (A16)

“(...) preparamos um espectáculo, uma representação, uma pequena peça com máscaras ou marionetes” ( A17)

“ (...) a falar melhor francês, abordamos assuntos diferentes... daquilo que aprendo na minha classe. Por exemplo diferente da matemática...” (A18)

“Por exemplo agora fazemos o dominó. Cada dois fazem uma peça, portanto, com todos, fazemos um dominó. Com o trabalho de todos fazemos um jogo.(...) a falar melhor porque falamos....aprendo a conhecê-los melhor.” (A19)

---

### **Análise dos dados**

Debruçar-nos sobre as respostas dos alunos afigura-se-nos uma árdua tarefa. Apesar das respostas serem dadas em frases curtas elas encerram uma grande densidade de informação. Numa leitura global das respostas parece-nos que os alunos sublinham diferentes “tipos” de atividades: aquelas em cada um é chamado a desempenhar uma determinada tarefa para obtenção de um resultado ou um produto; as atividades de caráter lúdico e aquelas, não especificadas, e que são traduzidas em “comunicar e fazer amigos”.

Analisando as respostas encontramos referência a uma pluralidade de atividades enquadráveis em diferentes áreas curriculares, mas também se referem a atividades lúdicas. Dos entrevistados, 32% referem-se a jogos, 21% a desenhos; 26% a teatro, 16% a espetáculos (não especificando o tipo) e 5% a outras atividades.

Realce-se que 15% do total de entrevistados referem entre outras atividades, fazerem novos amigos e trabalharem juntos.

### **Interpretação dos dados**

Os alunos, tal como os professores, enunciam a diversidade de atividades que são desenvolvidas e cujo objetivo é sempre colocá-los em situações de comunicação, de interação e de partilha. O teatro, os jogos, “o fazer amigos” são dados com exemplos. Mas, também os resultados das atividades desenvolvidas - os produtos- são para alunos referências de momentos importantes de partilha. Verificamos pelas respostas que os alunos têm consciência que o uso da LII é um o instrumento que lhes possibilita um melhor conhecimento dos outros. Usando-o nesse processo, estão também a melhorar a sua performance linguística. Como refere Arents (2008:73) “As pessoas que aprendem uma segunda língua não conseguem assumi-la de forma passiva”.

Somos induzidos a pensar, pelas respostas dadas e pela postura observada durante as entrevistas, que os alunos têm conhecimento claro dos objetivos das HE e que as atividades que apresentam apenas servem para se perseguirem esses objetivos.

---

### **Interpretação cruzada dos dados**

Nos diferentes grupos de entrevistados encontramos convergência quanto ao tipo de atividades desenvolvidas e quanto aos princípios em se ancoram.

Os alunos não associam as atividades a conteúdos (embora os refiram) ou áreas curriculares, como no caso dos grupos anteriores, antes preferem sublinhar o que fazem com elas - os produtos. Não enunciam explicitamente os princípios que orientam tais atividades, mas, parecem ter consciência daquilo a que elas servem. Parece-nos interessante realçar a resposta do aluno (A18), que pretendendo designar as atividades das HE, se procura afastar das dos conteúdos de áreas curriculares, referindo-se a “assuntos diferentes daquilo que aprendo na minha classe. Por exemplo diferente da matemática...”

As visões dos professores e do coordenador são também convergentes quanto ao contributo das áreas curriculares para atividades cujo objetivo é operacionalizar os princípios: “*viver juntos, crescer juntos, aprender juntos.*”

#### **4.3. 3. Participação e decisão**

Para o nosso estudo interessou-nos conhecer quem são os agentes implicados nas decisões e qual o grau de envolvimento, ou participação, nas decisões relativas à organização, escolha de atividades para o desenvolvimento e operacionalização das HE.

Através da questão já colocada ao coordenador, obtivemos também fragmentos na resposta que nos conduziram a inseri-los nesta categoria. Fizemo-lo por considerarmos importante este contributo para compreendermos como os processos são desenvolvidos.

#### **Apresentação dos dados**

(1) O coordenador

“(...) decidiu-se então abandonar esse sistema e passou-se, com a direção, em discussão com os professores, em assembleia plenária”

---

“ (...)organizando desde o pincipio do ano, as programações em conjunto, pondo à volta de uma mesa os animadores (...)”

### **Análise dos dados**

A compreensão desta resposta remete-nos para a caracterização pessoal e profissional do coordenador, nomeadamente no que se refere ao tempo de serviço nesta escola.

Ficamos a saber que foram os professores e a direção que tomaram a decisão, em reunião plenária, quando se tratou de discutir modelos para o currículo das HE, o que de algum modo nos serve de indicador de participação dos diferentes agentes escolares.

No processo de decisão quanto organização e planificação das atividades estão implicados os professores e o coordenador.

### **Interpretação dos dados**

Pelo fragmento desta resposta ficamos a conhecer a existência de outros modelos ( “ sistemas”) de organização das HE e do modo encontrado para apelar à participação dos professores na tomada de decisões que implicaram a mudança de paradigma . Não temos informação se a decisão foi consensual e se o modelo adoptado, a reunião plenária, possibilitou a uma real participação de todos. A reunião plenária poderá ser encarada como um meio para mostrar a transparência de um processo; poderá eventualmente apresentar-se como terreno de manifestação de sensibilidades e, estas informações poderem ser importantes para a conceção de um modelo que reflita as diferentes vontades. Contudo, resta-nos a questão: qual o tipo de participação de cada professor nessa mudança? O que ficamos a saber é que os professores concebem em conjunto um plano de atividades para as HE.

### **Questão:**

*Como são tomadas as decisões? Como surgiu a escolha das atividades?*

---

## **Apresentação dos dados**

(2) Os professores

“Penso que é o facto de decidirmos entre colegas no início do ano...” (Prof1)

“Observamos que o havia no programa entre nós... nas propostas que os professores recebem ao início e seguidamente... discutimos juntos e tentamos reencontrar um dos temas que nos tocasse aos três e seguidamente, na classe, com as crianças... portanto...” (Prof1)

“As decisões são tomadas , por... neste caso, uma representante dos professores das HE, da secção francesa e depois de comum acordo. De todos claro.. e também a direção”(Prof2)

“ Tomamos as decisões democraticamente. Não qualquer coisa imposta, não foi qualquer coisa que tivesse sido dita “ devem fazer assim..” (Prof3)

“ (...) juntamo-nos numa grande reunião todos os colegas dos anos 3, 4 e 5. E depois quando estabelecemos os principios que iamos trabalhar durante o ano, reunimo-nos por níveis. Ai, cada um, temos uma espécie de “brainstorming”, pode dizer: eu penso isto, eu penso aquilo, e tudo o que podemos fazer e pomos em conjunto todas as ideais que temos” (Prof3)

“Os alunos participam ativamente (...) Eles são os protagonistas”. ( Prof3)

(..), com eles [alunos]chegamos a assuntos que não tinhamos previsto, mas sempre muito válidos, que são sempre muito motivadores , e isso permite, construir este curriculo, cada um ao seu próprio ritmo, à sua própria necessidade” (Prof3)

## **Análise dos dados**

Dos professores inquiridos 2/3 dizem que as decisões são tomadas em conjunto pelos professores implicados. Apenas 1/3 se refere a decisões por representação. Todos os professores descrevem os processos de participação e decisão. Os dois primeiros alargam os processos de participação e decisão também aos alunos, referindo-o e o segundo alarga-os à direção.

---

### **Interpretação dos dados**

Constamos, pelo conteúdo das respostas dos entrevistados, que há envolvimento e participação dos professores na tomada de decisões quanto à organização, escolha de temas e atividades para as HE. Apesar de descreverem os processos de modo diferente, são unânimes quanto à participação de todos. O modo como participam é descrito pelos professores (Prof1 e Prof3) e manifesto no entoação motivada dos seus discursos. Será que a forma como dizem participar será fator de satisfação ?

O entrevistado (Prof3) dá exemplo de como os professores dos diferentes anos de escolaridade fazem a discussão e preparam as decisões. Parece-nos haver, a partir da descrição deste professor, articulação vertical entre todos os professores dos três anos de escolaridade. Depois de estabelecerem em conjunto as linhas de orientação e os princípios para todos os anos de escolaridade em são desenvolvidas as HE “juntamos numa grande reunião todos os colegas dos anos 3, 4 e 5”, reúnem-se em grupos mais restritos que correspondem a cada ano de escolaridade. Esta posição corrobora com a ideia defendida por Barroso (1993:23) que consiste na necessidade dos elementos da organização escola se “ identificarem com um conjunto de princípios (...) capazes de orientarem as tomadas de decisões..”

Este processo de participação e decisão que assume a forma funil, permite não só a participação individual dos professores, como deixa espaço de autonomia para que este e o grupo turma possam ainda fazer as opções que se adequem às suas necessidades e características, como referiu professor ( Prof3) “com eles [alunos]chegamos a assuntos que não tínhamos previsto (...) construir este currículo, cada um ao seu proprio ritmo, à sua própria necessidade” . Este profesor classifica este processo de democrático e enfatiza a inexistência de qualquer “imposição”.

O entrevistado (Prof1), descreve o processo de participação e tomadas de decisão para o “nível” de escolaridade com o qual trabalha, enquadrando também na reunião geral de todos os colegas no inicio do ano letivo.

Depreendemos que o processo de decisão se apresenta sob forma de cascata, em que as grandes opções são tomadas em conjunto por todos os professores, com a direção ( em assembleia plenária) e depois num grupo mais restrito. Estas últimas decisões terão

---

que ser assentes em premissas gerais, em compromissos e em bases de significação comuns. É, pois, necessário que todo o processo seja compreendido por todos, para que alguns ( os representantes) possam tomar as decisões adequadas, como nos descreve o professor (Pro2).

**Questões:**

*Como é que são escolhidas as atividades? Costumas dar a tua opinião sobre a atividade a realizar?*

*Quem decide sobre o que fazer e como fazer?*

**Apresentação dos dados**

(3) Os alunos

“Os professores... e também os alunos..” (A1)

“(...) é o grupo, mas, por vezes, o professor diz e nós temos que nos misturar... e é assim” (A2)

“A professora na turma” (A3)

“Nós próprios...” (A4)

“(...) não só a professora, são também as crianças que decidem também...”(A5)

“Agora é ( nome de uma colega) e a professora, mas antes foi um professor ” (A6)

“No grupo... toda a gente...decide. Mas também o prof pode decidir”(A7)

“O professor e nós“ (A8)

“A professora.... temos grupos e decide todo o grupo...” “Agora, nós decidimos um jogo porque não temos que o apresentar em frente da nossa turma..; (A9)

“Somos todos...” (A10)

“Toda a gente...” (A11)

---

“Sim...cada pessoa dá a sua opinião sobre o que podemos fazer e discutimos em conjunto e decidimos o que fazer”(A12)

“A monitora”.(A13)

“Quase toda agente. Porque o professor pergunta.... quem quer fazer isto ou aquilo... e toda a gente diz sim ou não e depois escolhemos aquilo que toda a gente gosta...”(A14)

“Todos... toda a gente , o grupo . Às vezes eu decido, eles dizem se estão de acordo ou não estão de acordo e depois decidimos.(...)Eu proponho e depois eles dizem sim... ou não.”( A15)

“Todos juntos”(A16)

“(...) bem, muitas vezes é-nos dado um certo número de opções do que podemos fazer. Eles fazem essas propostas.(..) em principio nós dizemos o que poderia ser feito durante as HE e podemos votar nas ideias mais populares...” (A17)

“Nós... eles dão diferentes atividades, que escolhemos.” (A18)

“o professor e por vezes pergunta-nos a nossa opinião e podemos trazer ideias. Eu não contribuo com muitas ideias, porque não tenho muita imaginação, mas, quando alguém tem uma boa ideia, eu digo”sim, isso é bom”.(A19)

### **Análise dos dados**

Analisando as respostas dos alunos contatamos que 84% são de opinião que são os alunos juntamente com o professor a decidirem as atividades que irão desenvolver no período em que estão juntos. Neste grupo de respostas estão incluídos aqueles que indicam que as decisões são dos alunos em geral, ou dos alunos no interior dos grupos. Apenas 11% consideram que a decisão é do professor e 5% diz ser do professor e de um colega.

### **Interpretação dos dados**

Os resultados das respostas parecem ser claros quanto ao que os alunos pensam ser os participantes nas decisões. Uma maioria significativa de alunos considera que as

---

decisões são tomadas por eles em conjunto com professor. Ressalvemos, no entanto, que estas respostas poderiam estar influenciadas pelas vivências dos alunos relativamente ao processo de decisão no que respeita àquele período específico das HE, com aquele professor em particular. Não nos foi possível perceber se os alunos percecionam do mesmo modo os processos participação e de decisão desenvolvidos com professores anteriores. Mas, estamos apenas no campo das suposições. `

Alguns entrevistados explicam o modo como essa decisão é tomada no interior dos grupos. É interessante verificar pelas respostas individuais que elas são sempre dadas no plural, o que de algum modo nos direciona para uma perspectiva de pertença ao grupo-turma e também à unidade mais pequena –o grupo. O grupo é ainda apontado como a unidade mais pequena onde são tomadas as decisões.

#### **Questão:**

*“Participa, de algum modo, com algum contributo nas atividades que se desenvolvem nas HE? Está satisfeito com os resultados/produtos apresentados?”*

(4) Os pais

#### **Apresentação dos dados**

“...lamentavelmente, nesse horário nós trabalhamos e não temos a possibilidade de assistir para contribuir numa certa atividade, mas por outro lado, se pudemos dar alguma documentação que poderia ser útil para a atividade...” (P1)

“Eu gostaria de participar e já tinha pensado nisso”.(P4)

“Não, não estou preparada para o fazer”. (P5)

“ Sim” (P7)

#### **Análise dos dados**

Analisando as respostas dadas , 88% dos pais manifestam que não participam em nenhuma atividade por incompatibilidade com os seus horários de trabalho ou com a sua falta de preparação. Apenas 12% dos pais diz participar. Não obtivemos respostas para a segunda questão .

---

### **Interpretação dos dados**

Os resultados evidenciam com clareza a diminuta participação dos pais. A incompatibilidade com os seus horários de trabalho é o motivo mais apresentado pela falta de participação.

### **Interpretação cruzada dos dados**

Os conteúdos das respostas levam-nos a afirmar que os professores e os alunos estão profundamente envolvidos nos processos de decisão que implicam a organização, planificação e escolha de atividades para as HE. Somos também induzidos a pensar, pelas descrições que fazem dos processos, que se trata de um continuum com diferentes níveis, ou patamares, onde a participação e as decisões se realizam. Um primeiro nível, mais geral, sublinhado pelo coordenador, que implica o envolvimento de toda a escola; um segundo nível, que implica o envolvimento dos professores que têm a seu cargo a operacionalização das HE para os três anos de escolaridade; um terceiro nível dos professores por ano de escolaridade; um quarto nível onde as decisões são tomadas pelos alunos e professores e finalmente um quinto nível situado na pequena unidade que é o grupo e onde o processo de participação e decisão parecem ser da competência do grupo. Ficou também claro, pela percentagem de respostas dos pais, que a sua participação em todo o processo é praticamente inexistente.

#### **4.3.3.1. Relações, comunicação e processos**

No que se refere ao processo de participação e tomada de decisão pretendíamos conhecer a visão dos professores quanto à comunicação e relação com os outros atores na concepção do currículo das HE e sua operacionalização através das atividades eleitas.

#### **Questão:**

*“Como definiria a relação e a comunicação estabelecida entre os diferentes atores (direção, colegas, pais, alunos)? Que processos suportam essa comunicação –relação?”*

#### **Apresentação dos dados**

---

(2)Os professores

“(..) entre a direção e os colegas, penso que o fio condutor é o mesmo, mas penso que a comunicação com os pais não está ainda no ponto.”( Prof1)

“ (...)com os colegas com quem tive ocasião de trabalhar até agora sobre os temas que abordamos, a comunicação passa bem, bons contactos... troca de ideias....” (P1)

“ (...) e com as crianças... em geral aquilo vai bem também... mas há certas crianças que estão também....crispados porque eles... o domínio da língua não é suficientemente... há frequentemente duas crianças da mesma nacionalidade e quando tem um que não compreende o que se lhes pede, passa pelos os amigos para ter as explicações”( Prof1)

“A relação entre as crianças passa-se muito bem, conhecem-se e não tem há juízos de valor, não julgam, não se criticam... não, a relação... passa-se bem” (Prof1)

“ Excepto quando é convidada a ver os trabalhos... não vejo outras comunicação entre si e as crianças. ...”(Prof1)

“Eu penso que essa comunicação entre os pais, que são estrangeiros, às vezes não é muito fácil (...) porque nós não conhecemos bem...” (Prof 2)

“(..)Quanto à administração da escola, eu acho que tem um papel importante, (..) eu sei que isso é algo que nos desperta, que desperta um desenvolvimento de tudo isto... nos desperta interesse.. um trabalho diferente, que pode surgir entre os colegas de outras secções.. e isso é muito bom, é uma interacção entre todos e isso não há duvida tem que ser todos a trabalhar para a mesma finalidade...nós privilegiamos muito e acima tudo o trabalho de intercomunicação entre os alunos.” (Prof2)

“(...) há um dossier por grupo que nós temos e que vai rodando à medida que os grupos vão rodando. Cada grupo tem o seu dossier dos alunos, com o trabalho que faz cada professor. Esse trabalho vai sendo acrescentado pelos professores, à medida que vão tendo o grupo no sistema rotativo”. (Prof2)

“No que respeita as HE, as ligações e as relações passam com os pais... os pais estão informados, pelo boletim escolar, pelas reuniões precedentes com a direção... Com os pais, os processos são estabelecidos pela direção. Mas penso que os pais estão sempre disponíveis se os solicitarmos. Por vezes temos pontualmente pais que vêm fazer uma atividade e estão sempre disponíveis.” (Prof3)

“Mas a relação com os colegas e com a direção, acho que digo ao contrário...se colocarmos a questão ordenada diria, a relação com a direção, dá que os

---

diferentes grupos de diferentes níveis se ponham a trabalhar juntos, os professores que se coordenem entre si...E mais importante que todas estas relações, são as relações entre os alunos de diferentes secções...” ( Prof3)

“Temos processos claramente regularizados, pela escola, os quais não podemos esquecer, como disse, reuniões no início do ano escolar, mas nós também temos reuniões informais, que preparamos entre os colegas do mesmo nível...” (Prof 3)

### **Análise dos dados**

Todos os inquiridos consideram que as relações entre colegas, entre estes e a direção e entre os alunos, possibilitam o trabalho de articulação entre eles e classificam-nas de boas.

Dos professores entrevistados 2/3 consideram que a comunicação com pais não está suficientemente desenvolvida. Apenas 1/3 refere os momentos e os canais dessa comunicação.

Relativamente aos processos e suportes da comunicação 2/3 dos professores indicam esses suportes e 1/3 não respondeu. A totalidade dos inquiridos prefere realçar e valorizar a relação que se estabelece entre os alunos.

### **Interpretação dos dados**

Constata-se pelas respostas obtidas que as relações entre os diferentes atores na escola e no seu processo de implementação das HE é considerado positivo. O entrevistado (Prof1) considera que as relações entre os professores, entre estes e a direção e entre os alunos são boas e que se estabelecem na base de um fio condutor comum. Esta ideia é suportada pelos entrevistados Prof 2 Prof 3 que sublinham o papel da direção como um catalizador dessas relações e que se manifesta no modo coordenado como trabalham. No entender dos professores, a direção comunga do mesmo significado, da mesma visão, que os professores têm da operacionalização das HE e estimula-os através um clima positivo de relações.

---

A comunicação com os pais é entendida pela maioria dos professores como não estando suficientemente desenvolvida, pois apenas um terço conhece a forma como se estabelece essa comunicação, quer pela direção, quer pelos professores, como afirma o entrevistado ( Prof3). No entender deste professor a comunicação com os pais depende das relações destes com a escola . “ No que respeita as HE, as ligações e as relações passam sobretudo com os pais... os pais estão informados, pelo boletim escolar, pelas reuniões precedentes com a direcção...” . De facto, esses processos passam pela escola, na medida em que estes alunos são de nacionalidades de “fora” da suas secções linguísticas. Somos levados a pensar que esta ideia resulta de duas causas: a insuficiente informação da parte da direção aos professores sobre os canais e momentos usados para tal comunicação e a dificuldade dos próprios professores estabelecerem essa comunicação com os pais, como refere o entrevistado ( Prof2).

Relativamente aos processos de comunicação entre os professores, são claramente explicitados pelos entrevistados Prof2 e Prof3, corroborando da ideia de “processos regularizados pela escola” .

O entrevistado (Prof1) aponta o fraco domínio da LII por parte de alguns alunos como criador de alguma tensão na comunicação. É interessante referir que segundo este docente os próprios alunos encontram a solução para esta dificuldade: “não compreende o que se lhes pede, passa pelos os amigos para ter as explicações”. Será que tal tensão que o professor diz existir da parte dos alunos se deve ao facto de ser professor de LII e, portanto, o único que naquele contexto fala a língua materna?

A direção só comunica com os alunos , segundo aquela docente, quando é convidada para a apresentação dos seus trabalhos, o que parece ser algo recorrente.

#### **4.3.4. Experiência e expectativas**

Pretende-se conhecer a opinião dos entrevistados quanto à relação entre os objectivos e finalidades das HE e as suas expectativas na aplicação, pressecução desses objectivos

**Questão:**

*Tendo em conta os objetivos das HE, acha que a implementação corresponde às suas expectativas? Como acha que a sua experiência anterior contribuiu para o alcance desses objetivos?*

**Apresentação dos dados**

## (3) Os professores

“É necessário dizer que não se tinha experiência antes no nosso sistema nacional. Por conseguinte, é realmente uma descoberta das HE, aqui, foi necessário organizar muita coisa porque era realmente desconhecido para mim... por conseguinte, tem sido tudo um novo trabalho(...) eu penso que não seria mau ter-se uma pequena formação, porque nós não conhecemos de forma alguma... Poderia ser uma formação de base e seguidamente, penso que as aquisições que faço com as HE ainda que... quando voltar para sistema nacional que será cada vez mais europeu, assim... poderia ser instaurado nas escolas. Sinto-me um pouco comprimida entre os dois...”( Prof1)

“(...) nós com os anos de serviço adquirimos experiência. Essa experiência é importante ...aqui nesta escola, tive uma ... como hei-de dizer... tive uma experiência totalmente diferente, como pode imaginar, porque somos professores de todos os países... e isso é um enriquecimento que nós (...) não temos... e muitas vezes muitos professores nem lhes passa sequer pela cabeça o que é uma escola destas... uma escola que nos dá uma abertura ao mundo e a todos os países da comunidade europeia... a maneira de trabalhar de cada professor, as técnicas que usa... tudo o que faz dentro sala de aula, isso são conhecimentos que nos enriquecem. Apesar de tudo... claro que sim, a experiência que tive (...) é válida para aplicar aqui algumas coisas” (Prof2)

“ Ajuda-me do ponto de vista, que me permite dominar a situação. Permite-me também fazer propostas de atividades ou de trabalho, diferentes.... Mas, a heterogeneidade dos grupos que temos na escola europeia, não se encontra em nenhum lugar. Com a nossa experiência, aprendemos, isto funciona, aquilo não funciona, talvez eu consiga... mas só para dominar a situação enquanto condutor de atividades ou de trabalhos concretos, mas ... não outras. Eu aprendo com as crianças cada dia... e por vezes, eu sou o dinamizador, normalmente, mas, por vezes, há alguém que toma o meu lugar e que diz “ eu proponho que façamos isto” e eu encorajo-o e ajudo, como podemos fazer. Aí estamos no “top” daquilo que se pede ao uma escola europeia- de guardar as suas raízes, mas de partilhar e receber o

---

espírito e a ideia de pertença à comunidade europeia- ao que chamamos o espírito europeu”(Prof3)

Penso que na nossa escola é fácil. Na nossa escola todos os caminhos estão abertos.”  
(Prof 3)

### **Análise dos dados**

Todos os entrevistados são unânimes quanto à sua falta de experiência em trabalhar um currículo de HE por não terem vivido algo correspondente nos seus sistemas nacionais. Por conseguinte, corroboram a ideia de que esta experiência é uma descoberta. Contudo, afirmam que a experiência profissional adquirida ao longo da suas carreiras é válida e os ajudam neste novo desafio e entendem retirar da particularidade desta escola os ensinamentos necessários. Um terço dos entrevistados considera necessário uma formação de base, uma vez que no seu entender as escolas dos sistemas nacionais são cada vez mais europeias.

### **Interpretação dos dados**

A totalidade dos entrevistados comunga da mesma opinião quanto à falta de experiência em trabalhar com grupos multilingues e multiculturais nos seus países de origem e encaram esta experiência como uma aprendizagem, considerando-se professores aprendentes, como afirma o entrevistado (Prof3)

A Prof 1 diz claramente não ter tido esta experiência no seu país. E referindo-se à sua experiência e às suas expectativas, diz sentir-se “(...) um pouco comprimida entre os dois...”. Por um lado, a professora diz sentir algumas dificuldades por falta de experiência e, por outro, alimenta expectativas positivas quanto ao contributo desta nova experiência para sua vida profissional futura. Assume-setambém como aprendente quando refere que “é realmente uma descoberta das HE (...)”, sendo esta aprendizagem que a levou a tomar decisões e a ultrapassar dificuldades, uma vez que o desconhecido e “novo” a conduziram nesse processo. Sublinha a professora: “(...) aqui, foi necessário organizar muita coisa porque era realmente desconhecido para mim... por conseguinte, tem sido tudo um novo trabalho.”

---

As expectativas, para esta professora, são colocadas no âmbito da sua vida profissional. Com esta aprendizagem e experiência a professora pensa poder utilizá-la, no futuro, ao serviço do seu país, cujas escolas apresentam turmas cada vez mais com o perfil das turmas da escola europeia.

A Prof 2 considera-se e considera os seus colegas com experiência, embora considere que é uma experiência diferente. Entende, no entanto, que ela é importante e os ajuda neste desafio. Por outro lado, partilhando das diferentes experiências e as diferentes visões, estas tornam-se um contributo para o enriquecimento profissional de cada um. No entanto, considera que pode aplicar neste novo contexto a experiência anteriormente adquirida no seu país e que considera válida, não deixando de sublinhar que a experiência que vive na EE é completamente diferente da sua anterior:

Talvez seja de referir que esta professora regressa ao seu país no fim do ano letivo para se aposentar. Daí, o seu discurso no tempo passado e entender as expectativas como um contributo para o seu enriquecimento pessoal e não as perspetive no futuro.

O Prof 3 entende que o facto de se considerar um professor experiente o ajuda a compreender aquilo que o rodeia e a participar nas propostas de trabalho e a conduzir as atividades com os alunos. A sua experiência permite-lhe prever e antecipar aquilo que funciona bem e o que funciona mal, permite-lhe procurar as estratégias adequadas ao desenvolvimento de determinadas atividades e trabalhos concretos, mas, na sua opinião, não vai além disso, porque, a heterogeneidade dos alunos que frequentam a EE nunca foi por si encontrado noutra lugar. Considera-se também um professor aprendiz, um dinamizador que indica modos e caminhos, disposto a deixar-se substituir pelos alunos quando são eles a fazerem as propostas. As expectativas deste professor estão associadas ao seu conceito de “espírito europeu”, à ideia de pertença à comunidade europeia e à partilha entre os alunos. Para este professor é a própria escola que lhe “garante” essas expectativas: “Penso que na nossa escola é fácil. Na nossa escola todos os caminhos estão abertos”.

**Questão:**

*Sabes para que servem as HE?*

---

( 3) Alunos

### **Apresentação dos dados**

“ Para melhor nos compreendermos uns aos outros... para conhecer melhor as outras crianças.... ter novos amigos...por vezes temos o direito de fazer grupos, temos o direito de se estar num grupo e depois com os outros. Assim tu diverteste-te muito...” (A 1)

“Para misturar as secções... aprendemos todos aos mesmo tempo o francês.” (A4)

“Para comunicar com os outros e descobrir os meninos de outras nacionalidades...”(A11)

“(...) encontrar os outros e o utilizar o seu francês e falar e... encontrar novos amigos.”(A19)

### **Análise dos dados**

As respostas dos alunos distribuíem-se do seguinte modo: 69% entendem que as HE servem para se conhecerem melhor e para trabalharem em grupo ; 21% é de opinião que elas servem para comunicar e descobrir novos amigos; 5% afirma que servem para misturar as secções e aprenderem a LII e 5% não sabe responder

### **Interpretação dos dados**

Os alunos têm ideias claras quanto aos objetivos das HE. Sabem porque estão nas HE e o que se pretende atingir com elas. Enfatizam aspetos como conhecerem-se uns aos outros, fazer amigos, trabalharem em conjunto, conhecer outras culturas, outras nacionalidades, falarem dos seus países, divertirem-se, proporem atividades e usarem a segunda língua.

### **Questão:**

*O que espera que os alunos aprendam durante as HE?*

---

### **Apresentação dos dados**

(5) Os pais

“Creio que a ideia é que os alunos conheçam e partilhem, culturas, costumes e linguagens dos diferentes países que formam a Comunidade Europeia”(P1)

“Melhor uso da LII e mais integração com as crianças de outras secções”(P2)

“Sobre diversidade cultural, tolerância para com os outros, que são todos iguais apesar de todos diferentes e isso pode ser feito através da interação social com crianças, melhor do que nas classes formais”(P3)

“Comunicar na LII”(P4)

“Não penso que o objetivo seja realmente aprender alguma coisa, do ponto de vista académico, mas sobretudo exercitar a LII num quadro prático ( praticar, utilizar mais a LII do que aprendê-la. Poder-se misturar os alunos de turmas e nacionalidades diferentes. Contudo, os objetivos das HE não estão muito claros, pelo menos para os pais e alunos.”(P5)

“Aprender mais sobre outras culturas enquanto praticam a sua LII”(P6)

“Penso que é bom que os alunos se informem sobre a EU, de praticar a sua segunda língua e desenvolver amizades fora dos seus grupos linguísticos habituais.”(P7)

“Aspetos importantes da história da Europa e as tradições dos países europeu”(P8)

### **Análise dos dados**

Apenas 42% dos pais questionados responderam à nossa entrevista.

Das respostas obtidas, 37,5% esperam que os alunos conheçam e partilhem as culturas dos países da comunidade europeia; 37,5% enfatizam o uso prático da LII num quadro multilingue e multinacional, aprendendo mais sobre a cultura dos outros ; 12,5% esperam que os alunos abordem a diversidade cultural, tolerância para com os outros e 12,5% enfatiza apenas o uso da LII .

---

### **Interpretação dos dados**

As expectativas dos pais quanto ao que os alunos devem “aprender” nas HE estão repartidas, como nos evidenciam os dados. Contudo, há pontos de interceção ao sublinharem o conhecimento mútuo dos alunos, a partilha de culturas, de costumes, de aspetos importantes da história da europa, desenvolvimento de amizades fora do grupo linguístico habitual e comunicação e interação entre os alunos. Pouco são aqueles que colocam apenas a tónica no uso da segunda língua, como prática e forma de comunicar entre os alunos. Entre os questionados alguns consideram que os pais não compreendem muito bem os objetivos das HE. A explicação para estas respostas, encontra-se provavelmente na permanente mobilidade dos pais dos alunos e na chegada recente dos seus filhos à escola.

O baixo número de respostas enviadas pelos pais, poderá significar que o modelo encontrado por nós para os entrevistarmos não foi o mais adequado.

### **Interpretação cruzada dos dados**

As expectativas dos professores situam-se contudo a dois níveis: o nível profissional e pessoal com a aprendizagem que tiram da nova experiência e a expectativa face à escola que lhes possibilita irem perseguindo e operacionalizando os objetivos das HE e que vêm traduzidos na comunicação intercultural entre os alunos.

Os alunos, ao manifestarem o conhecimento dos objetivos das HE, vêm na sua participação na escolha das atividades aquilo que tais objetivos lhes proporcionam.

Os pais, estão divididos quanto ao que se espera das HE. Contudo encontramos pontos de interceção, na maioria dos entrevistados quanto às suas expectativas: o conhecimento mútuo dos alunos, a partilha de culturas, de costumes, de aspetos importantes da história da europa, desenvolvimento de amizades fora do grupo linguístico habitual e comunicação e interação entre os alunos.

#### 4.3.5. Satisfação face ao modelo

##### Questão:

*Sabes porque fazes aquelas atividades e não outras? Que atividades preferes?*

(4) Os alunos

##### Apresentação dos dados

“(…)as coisas mais positivas é: por vezes temos o direito de fazer grupos,”(A1)

“É muito bom... Não fazemos só trabalho é falarmos uns com os outros é muito bom para a língua II...” (A2)

“É falar com os amigos, divertirmo-nos e fazer desenhos e coisas assim.” (A3)

“Penso , que aprendemos muito da língua francesa e desenhar também...”(A5)

“(…) mas gosto, porque há muitas pessoas que não conheço e posso fazer amigos e ...”(A6)

“(…) trabalhar em grupo...” (A7)

“Não sei muito bem como dizer....”(A8)

“Para mim são os amigos...”(A9)

“Fazer coisas com os amigos e.... sim...e gosto muito do que fazemos...”(A10)

“Eu gosto muito, porque podemos falar muito, ( não é como na nossa sala de aula), e também eu gosto de trabalhar com bricolages...”(A11)

“Eu gosto de pintar e fazer trabalhos como por exemplo espectáculos.”(A12)

“As mais positivas são as coisas que nós fazemos.” (A14)

“Se fazemos qualquer coisa em grupo....” (A15)

“(…) eu acho-as muito positivas em certos aspetos, há coisas muito interessantes, mas outras por vezes podem ser um enfadonha.... quando tem que fazer a mesma coisa durante semanas.” (A18)

“(…) o facto de falarmos mais, porque na LII, trabalhamos e temos pouco tempo para falar.”(A19)

### **Análise dos dados**

Da totalidade dos alunos entrevistados 16% não respondeu a esta questão e 84% manifestam-se satisfeitos com as atividades e com o que desenvolvem durante o período das HE.

### **Interpretação dos dados**

Podemos constatar pelas respostas que os alunos estão satisfeitos com a modalidade adotada para a operacionalização do currículo das HE. Os seus motivos parecem estar associados à metodologia encontrada pelos professores para o desenvolvimento das atividades- o trabalho de grupo e sobretudo à possibilidade de os alunos comunicarem entre si, usando a LII. Os alunos parecem mostrar-se conscientes desta valia –o uso de LII. Muitos dos alunos referem como preferência poderem fazer alguma coisa juntos e ter a oportunidade de conhecer amigos.

### **Questão:**

*Qual o feedback que o seu educando lhe dá das HE?*

### **Apresentação dos dados**

(4) Os pais

“Diz que são divertidas e aprende muito francês e outras línguas (...)”/  
 “estamos muito satisfeitos, ele ....gosta muito e além disso aprende sempre alguma coisa.”(P1)

“ as HE são interessantes e divertidas”(... ) /”muito satisfeito”(P2)

- “Muito pouco, a não ser que perguntemos. Neste momento o meu filho está muito mais feliz, porque neste período há um melhor equilíbrio de rapazes e raparigas, enquanto no primeiro período, o seu grupito era só raparigas e ele. Ele não gostava das atividades que elas faziam. Além disso havia uma rapariga que falava muito bem francês o que tornava as coisas mais difíceis . O primeiro período, foi pior, pelas razões que já disse, mas agora as coisas estão a melhorar e ele gosta de fazer as coisas”(P3)

“Os meus filhos gostam.”/ “ em geral , sim”(P4)

---

“..... que acha as HE interessantes. Que é bom para fazer novos amigos, aprender-se sobre a Europa e fazer-se projetos interessantes. Devo dizer não vejo muito as produções, mas não creio que tal seja o mais importante. Ao nível do resultado, é talvez menos visível com a .... do que com outras crianças, já que ela é bilingue.” (P6)

“Não é grande coisa. Ela não gosta de projetos criativos e de cozinha realizados nessas aulas. Não estou muito satisfeito” (P7)

“Ele gosta muito. Segundo ele, nessas aulas, aprendem a melhor comunicar com as crianças provenientes dos outros países da Europa. Sim, dado que ele está contente. Portanto, sou forçada a admitir que não estou ao corrente das produções ali realizadas.” (P8)

### **Análise dos dados**

Analisando as respostas dos pais podemos constatar que 87,5% consideram obter feedback dos filhos e que aquele lhes dão sobre as HE é positivo. Apenas 12,5% considera não obter muito feedback e aquele que obtém não é positivo. Por esta mesma razão consideram-se insatisfeitos.

### **Interpretação dos dados**

A generalidade das respostas dos pais apontam para uma grande satisfação relativamente ao modelo escolhido para as HE . Alguns referem que recebem pouco feedback espontâneo dos filhos, a não ser que lhes perguntem, mas aquele recebido pelos filhos é positivo, depreendendo-se que quando os alunos estão satisfeitos os pais também estão.

### **Questão:**

*Tem tido feedback geral dos pais quanto à organização, critério de uso da LII, conhecimento dos objetivos das HE e participação.*

---

### **Apresentação dos dados**

#### **(6) O Presidente da APEE**

“De facto tenho a minha experiência pessoal, mas temos também o feedback do resultado das discussões no seio da APEE. E para ser franco não temos tido muito feedback dos pais, pelo menos nestes últimos anos, dos delegados de turma, o que é um sinal positivo, mais do que negativo” P.APEE

“ Actualmente a organização, segundo a LII, o que nos parece uma forte vantagem, o que aqui nesta escola, se apresenta como uma preferência dos pais, contrariamente ao que se faz noutros sítios... (...) é muito importante, mesmo primordial”. P.APEE

“(…) mais uma vez, não tenho tido muito feedback dos pais, mas da minha experiência, espera-se que os alunos se encontrem com outros alunos de origens diferentes e igualmente terem a oportunidade de praticar a LII. É uma vantagem”.

“para mim é um dos aspetos, mais do que quaisquer outros, quando se trata de projetos, onde os pais podem dar o seu contributo com a sua experiência, os seus conhecimentos...mas nem sempre há participação (...) a excelente colaboração e interação entre os alunos das diferentes secções. E como sabe bem eu defendo a organização das classes transplantadas em conjunto, para maximizar o número de participantes e a interação cultural entre eles... eu estou convencido que a participação da Associação e dos pais na organização destas classes, tem sido útil para lhes explicar, é um dos nossos papéis... é explicar aos pais, mas também para ajudar na organização e no bom decurso das atividades. Também as nossas visitas durante a estada dos alunos, nos permite ver como estão bem organizadas, como os alunos interagem, nas opções que têm para interagir, sobretudo nas Classes de Neve..”P.APEE

### **Análise dos dados**

Como presidente da APEE, o entrevistado diz não ter feedback dos pais, o que constitui, no seu entender, um sinal positivo. O critério de organização dos alunos tendo por base a LII, parece, no seu entender, apresentar-se como uma vantagem que vem de encontro às preferências dos pais. A participação é entendida como muito baixa.

---

### **Interpretação dos dados**

Parece , pelas palavras do entrevistado, haver ausência de feedback dos pais relativo ao conhecimento que eles têm dos objetivos das HE. Refere ainda que seu próprio conhecimento resulta da sua experiência de pai de uma aluna que frequentou no ano letivo anterior as HE. O Encontro entre a diversidade e o uso de uma língua comum, não materna, parece ser para o presidente da APAEE uma grande vantagem. Refere ainda a importância dos encontros entre os alunos de diferentes secções, não apenas nas HE , mas em todas as situações que impliquem opções que levem à interação cultural. O Presidente da APEE é um entusiasta destes encontros referindo-se “a excelente colaboração e interação entre os alunos das diferentes secções”(…) e a forma como defende a organização de tais encontros: “ sabe bem eu defendo a organização das classes transplantadas em conjunto, para maximizar o número de participantes e a interação cultural entre eles (...) sobretudo nas Classes de Neve”.

Ao longo da nossa entrevista faz entender também que um dos objetivos das HE deveria ser o conhecimento do “projeto europeu”, deixando antever que tal aspeto não é muito trabalhado durante as HE, quando diz “ (...) Um pouco menos a oportunidade, de conhecerem o projeto europeu...”.

### **Interpretação cruzada dos dados**

Os dados obtidos através das respostas às questões que averiguavam saber o nível de satisfação dos três grupos de entrevistados, face ao modelo das HE, indicam-nos que nível de satisfação é bastante alto. Verificamos que os resultados obtidos em relação aos alunos (84%) são semelhantes aos dos pais (87,5%), o que corrobora a nossa opinião de alunos satisfeitos- pais satisfeitos. Parece-nos que a natureza das atividades e a metodologia encontrada pelos professores são os motivos que fundamentam a satisfação dos alunos . Os pais para além de verem os seus filhos satisfeitos, vêm no uso da LII a uma grande vantagem e isto constitui para eles um motivo de satisfação.

Apesar de não termos colocado questões diretamente relacionadas com esta categoria aos professores e ao coordenador, eles não deixaram, ao longo de toda a entrevista de manifestarem a sua satisfação. O coordenador refere que: “a maior

---

satisfação é haver alunos que finalmente, mesmo que seja professor de uma secção particular, todos os alunos o conhecem e no corredor, o cumprimentam alegremente e isto é impagável” e o professor ( Prof3) resume de algum modo o resultado, já apresentado, da opinião dos seus colegas “Quando se trabalha assim, podemos chegar onde quisermos”.

#### **4.4. Triangulação dos dados recolhidos**

Quisemos dar uma visão o mais completa possível (holística) do que nos propusemos estudar. As técnicas e os instrumentos que seleccionámos para a recolha de dados tiveram em conta não apenas as questões que nos conduziram na investigação, mas também o contexto onde ela ocorreu. Entendemos assim, comparar os dados obtidos pela análise de conteúdo, observação e entrevistas

Da análise de conteúdo a que submetemos os documentos seleccionados, com base em critérios, emergiram dados (atores , participação , interação , comunicação) que nos conduziram à introdução de outros instrumentos, nomeadamente a grelha de observação orientada (para a comunicação e interação) e a entrevista aos atores. Este conjunto de instrumentos permitiu-nos triangular as diferentes fontes de dados e perceber que se completam uns aos outros. A análise de conteúdo possibilitou-nos a criação de um conjunto de categorias para separar os dados que observámos, a definição de unidades de análise e a distribuição dessas unidades pelas categorias anteriormente estabelecidas, permitindo então a interpretação dos dados recolhidos

A grelha de observação presumia uma orientação, permitindo seleccionar aspetos da observação que considerávamos relevantes para o nosso estudo. Com as notas iam completando essa observação, registando aspetos da realidade observada e das dinâmicas estabelecidas. Este instrumento permitiu-nos comparar os comportamentos com os seus discursos, quando entrevistados.

Os dados das entrevistas podemos compará-los entre si e também com dados recolhidos pela observação e com aqueles dos obtidos pela análise dos documentos seleccionados.

Nesta sentido, decidimos fazer uma síntese que apresentamos no quadro a seguir.

Quadro nº7: Síntese da triangulação de dados

categorias	Instrumentos		
	Análise das Orientações	observação	Entrevistas
conceção e operacionalização do currículo das HE	“...valorizam os alunos que se constituem eles próprios participantes ativos na sua construção”	Discussões: sobre objetivos, Atividades e produtos	“do que vamos fazer juntos que cada um soube encontrar, digamos, qualquer coisa que podia satisfazê-lo” (coordenador)
Os conteúdos e actividades das HE	“interagirem em actividades que lhes são comuns” “Tratamento de temas que se inscrevam num contexto de interculturalidade e Comunicação”	Atividades em grupo e sua apresentação	“ o momento de poderem falar dos seus países, das suas vivências, das suas tradições e de o mostrarem aos outros...” (Prof3)
Participação e decisão  • Relações, comunicação processos	“ a promoção de uma harmonização desejável entre as secções linguísticas”	Observado: Reuniões de articulação entre os professores Quadro 2: rede de interações e comunicações entre alunos e professores	“Tomamos as decisões democraticamente”(prof3) “Os alunos participam ativamente (...) Eles são os protagonistas”. ( Prof3) “Sim...cada pessoa dá a sua opinião sobre o que podemos fazer e discutimos em conjunto e decidimos o que fazer”(A12)

Experiências e Expectativas	“promoção dum espírito de iniciativa, autonomia e solidariedade”		“é o momento de estarem juntos, o momento de viverem juntos, o momento de partilhar as experiências” (prof3)
Grau de satisfação face ao modelo escolhido		ambiente	<p>“Fazer coisas com os amigos e.... sim...e gosto muito do que fazemos...”(A10)</p> <p>“Ele gosta muito. Segundo ele, nessas aulas, aprendem a melhor comunicar com as crianças provenientes dos outros países da Europa. Sim, dado que ele está contente. Portanto, sou forçada a admitir que não estou ao corrente das produções ali realizadas.” <b>(P8)</b></p>

Esta triangulação permiti-nos validar a complementaridade dos instrumentos usados, integrar as diferentes perspectivas das fontes utilizadas e estabelecer ligações entre resultados obtidos, promovendo uma melhor ilustração e compreensão dos resultados.

---

## CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Após a apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos, será certamente o momento de lançar um olhar retrospectivo e apresentar as conclusões a que chegamos tendo em conta os objetivos desta investigação e os instrumentos utilizados para a levar a cabo e, também, registar algumas recomendações.

### Conclusões

Relativamente aos objetivos, concluímos que os instrumentos utilizados se completam nas suas funções quanto aos objetivos da investigação. Revelaram-se, no seu conjunto, muito úteis e articulados entre si. Contudo, a construção do guião das entrevistas merece-nos alguma reflexão. Deixámos já registado, no capítulo anterior, que não testámos as questões das entrevistas, pelas razões que também apontamos. Chegando ao final, percebemos que algumas das questões que introduzimos no nosso guião não se revelaram indutoras de respostas pertinentes para o estudo, acabando por se verificar essa pertinência nos dados recolhidos nas respostas a outras perguntas. Isto confirma-nos a necessidade dessa testagem em futuros trabalhos. Mas, por outro lado, mostra-nos também as vantagens das entrevistas semi-estruturadas. Com elas podemos ter acesso a uma riqueza informativa através das palavras dos atores, que expressando-se livremente, dão informações não expectáveis. Deste modo conseguimos atingir com ela os objetivos propostos.

Relativamente às conclusões a que chegamos, convém recordar os objetivos da nossa investigação. Propusemo-nos conhecer os *processos de elaboração e operacionalização das HE e agentes neles envolvidos, evidenciar a comunicação intercultural, analisar o grau de satisfação* manifesto pelos diferentes atores (alunos, pais e professores) na operacionalização das HE e identificar o modelo do segmento curricular que são as HE.

Importará referir que em relação aos processos de *elaboração e operacionalização das HE* podemos afirmar que eles passam pelo coordenador, enquanto supervisor, mas também pelos professores que, através de um modelo de participação (em cascata), estão presentes na conceção do currículo das HE, para esta

---

escola, tendo como referência as orientações superiores para as HE. A direção parece limitar-se a seguir e a motivar os professores, como eles próprios referem. Contudo, neste processo, a participação dos alunos não é tida em conta e a participação dos pais é inexistente. Os pais, por seu lado, assumem a falta de participação alegando incompatibilidade de horários. O Presidente da APEE lamenta, mas, o facto de não receber feedback da parte dos pais é um sinal positivo.

É na *operacionalização* que os alunos têm participação ativa e reconcebem com os professores, para o período que estão juntos, micro projetos, aproveitando-se da sua diversidade cultural para partilhar experiências e transferi-las no decurso das atividades, vivendo assim momentos de descoberta do outro. Os professores e alunos operacionalizam a inculturalidade através de atividades que apelam a conteúdos que atravessam as áreas curriculares e outros domínios como os próprios professores apresentam.

Relativamente à *comunicação intercultural* ela é-nos apresentada pelos entrevistados como um processo inacabado e em permanência, porque é um produto de interações, quando se referem aos alunos. Os professores apresentam-na também como um objetivo quando têm como prioridade a constituição de grupos multilingues. Maioritariamente, os entrevistados centram-na na participação, nas relações, na troca, na partilha de culturas e tradições, dando os professores como exemplo para se ultrapassarem dificuldades, os alunos tradutores. Em relação aos pais, os professores entendem que a comunicação é ainda deficiente, sendo manifestada pela fraca envolvência dos pais nas atividades relacionadas com as HE.

A comunicação intercultural é também para os professores aprendizagem pessoal e profissional. Nós observámo-la nos momentos da nossa visita, mas não estaremos em condições de medir os resultados obtidos por essa comunicação. Contudo verificámo-la presente em todas as atividades. Talvez fosse interessante conhecer, no âmbito de outro estudo, que efeitos tem a comunicação intercultural ao longo da vida escolar dos alunos, neste modelo de escola.

Relativamente ao *grau de satisfação dos diferentes atores*, parece que os resultados nos conduzem a conclusões claras e expressivas: 84% dos alunos e 87,5% dos pais mostram-se satisfeitos. Desconhecemos se os 16% dos alunos estão insatisfeitos

---

ou se a sua proficiência linguística os impossibilitou de se expressarem. Os pais insatisfeitos ( 12,5%) justificam-no pelo facto dos seus filhos não lhes darem feedback e quando dão não ser muito positivo. Não medimos a satisfação dos professores e do coordenador, contudo, podemos inferir das respostas que analisámos ao longo deste estudo, que estão satisfeitos com o modo como operacionalizam as HE.

Que modelo caracteriza o segmento curricular HE? O coordenador e os professores referem-se ao Plano Local que corresponde à organização escolhida e ao conjunto de atividades sugeridas enquadradas por uma linha condutora: o tema ou temas, numa visão vertical. Não estamos perante uma disciplina, por isso, os professores apenas manifestam preocupar-se com o que fica acordado entre todos quanto à organização e quanto ao tema comum que os orienta, para a partir destes, desenvolverem as atividades que sejam do interesse dos alunos e que não sejam repetidas . Embora se refiram a áreas curriculares e seus conteúdos, não manifestam nenhuma intenção de ensinar ou fazer aprender esses conteúdos. Servem-se antes das competências dos alunos, já adquiridas (como o caso da LII), para potenciar a comunicação a interação entre os alunos. Aqui o conhecimento que pretendem “fazer adquirir” é o conhecimento do outro culturalmente diferente. Talvez seja aqui, na natureza deste conhecimento, que se definirá este modelo de segmento curricular. Parece-nos que o Plano Local é apenas um Plano de Ação que poderá dar aso a vários micro projetos ou outros planos de ação adaptados às características de cada grupo-turma e concebidos a partir das suas dinâmicas internas.

Parece-nos então que estamos perante um currículo organizado em função dessas dinâmicas e, portanto em torno dos interesses dos alunos, pois, como podemos verificar pelos testemunhos dos seus atores, cada um usa-o de acordo com as dinâmicas que se instalam pelas interações no seio do grupo-turma, depois de saberem as linhas que os orientam. Referimos a(Formozinho 2007:17) para quem a adoção de modelos curriculares diversos não se incompatibiliza com as orientações curriculares.

Ao lembrarmos agora o nosso conceito de currículo que deixamos na primeira parte deste estudo, assumimo-lo como uma dinâmica interativa entre práticas e reflexões críticas daqueles que vivenciam o ato educativo. Assumimo-lo também como um processo ativo, inacabado e integrador de conteúdos significativos, que se vai definindo

---

pela natureza das interações entre todos os participantes. Assim, estamos perante uma aceção de currículo que se constrói pela prática; entendemos, portanto, que os resultados desta investigação nos reforçam este conceito. Conceito este, que no nosso entender se situa entre as teorias Prática e Crítica do Currículo ( como já referido) pois, estes atores apresentaram-se como atores reflexivos, aprendentes, que entendem a educação como um empreendimento de uma comunidade de práticas partilhadas. Estes atores mostraram também consciência de que tais práticas só encontram o seu significado se professores, alunos e outros intervenientes desenvolverem processos de interdependência e interação na sua conceção e operacionalização.

Com esta investigação foram ainda encontradas nas respostas dos entrevistados aspetos que nas suas opiniões constituem pontos fracos ou fortes da organização das HE e que poderão ser importantes contributos para uma organização mais eficaz das HE.

Um ponto fraco apontado pelo Presidente da Associação de Pais é a ausência de informação precisa do modo como os alunos são avaliados nas HE. Considera no entanto, que este problema não é específico para as HE. É um problema geral. Os pais não estão verdadeiramente ao corrente do modo como os alunos são avaliados, na participação. A avaliação é também apontada como uma dificuldade para a Prof2 e pelo Prof3, na medida em que não sendo seus alunos todos os dias, não os conhecem suficientemente.

A comunicação com os pais destes alunos, provenientes de diferentes secções linguísticas, é também apontada como uma dificuldade pela Prof2, por não os conhecer e por não poder comunicar com eles, quando não falam a sua segunda língua.

Das entrevistas também emergiram pontos fortes que os diferentes atores consideram ser pontos específicos desta escola e que de algum modo se prendem com os objetivos das HE: o conhecimento dos outros, as interações e as relações informais. Estas são um aspecto considerado importante pelo coordenador.

A abertura de horizontes, a partilha, a conjugação das diferenças para o enriquecimento pessoal de alunos e professores, é, para estes últimos, o grande ponto forte das HE. O Prof2 refere que numa escola aberta ao mundo, como aquela onde trabalha, os professores e os alunos podem chegar onde quiserem.

---

Resta-nos referir que os instrumentos de análise utilizados foram convergentes na obtenção dos dados relativos às categorias selecionadas. No entanto, relativamente à última categoria : grau de satisfação com o modelo de HE, apenas a observação e as entrevistas possibilitaram responder-lhe.

### **Recomendações**

Concluir este trabalho, permitiu-nos também conhecer aspetos que necessitam de maior atenção por parte dos dirigentes da escola. Os documentos fornecidos aos professores, as diretivas e regulamentos não são suficientes para a compreensão completa do que são as HE e do seu papel no seio das EE. Será necessário uma maior, ou melhor, comunicação com os novos professores quando estes são enviados pelos diferentes governos, explicando-lhes o conceito de HE . O sistema de coaching existente deverá passar da informalidade, para ações mais formais. A possibilidade (proposta feita durante a entrevista) de uma formação local em HE (à semelhança daquilo que a escola já faz para as áreas curriculares disciplinares), é exequível e os coordenadores poderiam organizá-la.

A direção, através dos professores das diferentes secções e através da Associação Pais, poderá mobilizar mais os pais para intervirem de modo mais prático nas atividades previstas pelos alunos e professores.

Será também necessário que todos os professores tenham conhecimento das informações fornecidas pela direção aos pais, no que diz respeito ao Plano de Ação das HE e (como foi sofrido pela Prof 1) que os professores, nas reuniões de início de ano letivo, expliquem aos pais os objetivos e o “modus faciendi” da escola e do corpo docente relativamente às HE.

Quanto aos alunos que ainda não dominam suficientemente a segunda língua para lhes potencializar a sua participação nas HE, poderá ser encontrado um modelo alternativo de modo a poder-se combinar os objetivos das HE e aprendizagem da segunda língua. Assim, e porque os alunos já estão juntos em grupos de “rattrapage (recuperação)”, o coordenador de HE e os professores de LII das 3 línguas veiculares poderão elaborar um projeto curricular de cada grupo-turma onde poderão ser cruzados

---

os objetivos das HE e os conteúdos de aprendizagem de LII. Tal modelo alternativo implica necessariamente uma aborgagem pedagógica adequada e implicará provalvemente mudanças nos processos de ensino aprendizagem. Este modelo terá necessariamente que ser monitorizado e acompanhado pelo coordenador, pela direção e pela inspeção. Esta ideia já estava em embrião, no decurso deste estudo. Não sabemos se foi desenvolvida, dado a partida da investigadora.

É também necessário que a as equipas de inspeção possam continuar a sua avaliação quanto ao processo de aplicação do currículo das HE não apenas nesta escola, como nas restantes, de modo a uma monitorização geral do currículo neste modelo de escolas.

## **BIBLIOGRAFIA**



---

## BIBLIOGRAFIA

- Afonso, A.P. (2001). *Comunidades de Aprendizagem: um Modelo para a Gestão da Aprendizagem*. Atas da II Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, pp.427-432). Braga: Universidade do Minho.
- Aguado, M.J.D. (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (Org). (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola Em Desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *A escola reflexiva e a nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Almeida C. Thais.(2005). *A Noção de competência enquanto princípio de organização curricular*. Revista Brasileira de educação: Maio, Junho, Julho, Agosto 2005, nº29.
- Arents Richard I. (2008). *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill. Portugal
- Bardin, Laurence. ( 2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bizarro, R. (Coord). (2006). *Como abordar...A Escola e a Diversidade Cultural – multiculturalismo, interculturalismo e educação*. Porto: Areal Editores.
- Bobbit, J.F. (2004). *O currículo*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Bogdan, Robert & Biklen, Sari. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Botinet, J. P. (1990). *Antropologia do Projecto*. Lisboa: Instituto Piaget
- Canário, Rui. (2005). *O que é a a Escola - Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Canen, A e Canen A.G. (2005) . *Rompendo fronteiras curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber* in Currículo sem Fronteiras, V,5, n.5, pp 40-49, Jul/Dez 2005.
- Carmo, H.e Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação. Guia para a Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- 
- Carneiro, Roberto (2003). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem: 21 ensaios para o século XXI*. Vila Nova de Gaia: FML2
- Carrilho, Lucie (1997). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora
- Carvalho, A et al. (1994). *Projeto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- DEB (1999). *Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação
- DEB (1999). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação
- Delors, J. et al (1996). *Educação. Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para a Educação para o Século XXI*. Lisboa: Edições Asa.
- Denzin, N. e Lincoln, Y. (2004). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publication.
- Ferreira de Almeida, J. e Madureira Pinto, J. (1995). *A Investigação nas ciências sociais*. Lisboa.: Editorial Presença.
- Fonseca, A. M. (2001). *Educar para a Cidadania. Motivações, Principios e Metodologias* Porto: Porto Editora.
- Formozinho, J. e Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Freitas, C. V. (1992). *A Case Study Analysis of Instructional techniques during cooperative learning activities conducted by two teachers*. Dissertação de Doutoramento. ULFP, FRT\*CAS.
- Gaspar, M. Ivone& Roldão, M. Céu. (2007). *Elementos de Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gobry, D. (1999). *Eduquer à la confiance en soi, en l' autre, aux autres*. Lyon: Pedagogie et Formation Essenciel.
- Goodson, I. F. (2001). *O currículo em Mudança*. Porto. Porto Editora.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Setting*. State University of York Press.
- Hernandez, F.V. M. (2009). *A organização do currículo por projectos de trabalho – o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre. Artmed Editora.

- 
- Leite, Carlinda (2009). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Lisboa: Edições Asa.
- Lima, L. C. (1998) . *A Escola como organização e a Participação na Organização escolar*. Braga. Universidade do Minho- Instituto de Educação.
- Moreira Azevedo, C.A.& Gonçalves de Azevedo, A. (2008). *Metodologia Científica Contributos para a elaboração de trabalhos Académicos*. Lisboa: Universidade Católica.
- Oliveira- Formozinho, J. et al. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação da Infância- Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, L. Pereira, A. & Santiago, R. (2004). *Investigação em Educação. Abordagens Conceptuais e Práticas*. Porto : Porto Editora.
- Olivier Meunier ( 2007). *Approches Interculturels en Education: Etude comparatif*. Services de Veille Scientifique et Technologie. Paris: INRP.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Quiry R. & Campenhout, L.V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Sanz Cabrera, Teresa.(2004): *Modelos curriculares. Revista pedagogia universitária.*: Vol. 9 No. 2 2004
- Sarmiento, M. e Gouveia, M.C. (Org). (2008).*Estudos da Infância – Educação e Práticas Sociais*. Petropolis: Editora Vozes.
- Stake, Robert E. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Caloute Gulbenkian.
- Tadeu da Silva, T.(2001). *Teorias do Currículo: Uma introdução Critica*. Porto: Porto Editora
- Yin, Robert, K. ( 2005). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Yong, F.D. (2010). *Conhecimento e currículo. Do socioconstrutivismo ao realismo Social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.
- Vau Ribeiro, Maria Helena. (1997) *Escola e Tolerância: um estudo sobre um modelo de intervenção para favorecer a adaptação escolar em contextos interétnicos*. Vol I Dissertação de Mestrado em Relações Internacionais. UA.Porto

---

Wenger, Etienne (2008). *Communities of Practices – Learning Meaning and Identity*. Cambridge: University Press.

Zabalta, A. Miguel.(2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na Escola*.Porto: Edições Asa.