

Andreia Sofia de Campos Henriques

**O Professor do 1º Ciclo e a Educação Intercultural
(flexibilidade curricular e especificidade da organização
educativa) – Estudo de Caso**

**Universidade Portucalense
Porto/2007**

Andreia Sofia de Campos Henriques

**O Professor do 1º Ciclo e a Educação Intercultural
(flexibilidade curricular e especificidade da organização
educativa) – Estudo de Caso**

**Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre à Universidade Portucalense Infante
D. Henrique**

Sob orientação do Prof. Doutor. José António Oliveira

**Universidade Portucalense
Porto/2007**

RESUMO

A sociedade contemporânea vive mudanças de certa forma severas que aumentam a exclusão social e o isolamento das populações. Desta forma, cada vez mais temos a necessidade de nos relacionarmos num contexto multicultural. Com isso, sendo Portugal um país que recebe fluxos crescentes de imigrantes, todas as escolas, onde estejam incrementadas as minorias étnicas, se requer a adequação do programa do 1º ciclo do ensino básico à educação intercultural.

Neste estudo, dar-se-á importância à educação intercultural tendo em conta a reorganização curricular. Propõe-se, também, analisar os modelos de gestão escolar e, conseqüentemente, a sua aplicação, as vertentes da gestão escolar e a autonomia e gestão das escolas.

Com este trabalho, propõe-se analisar, também, a especificidade das organizações educativas face à educação intercultural.

Para além de se falar da administração educativa, propõe – se analisar a adequação do programa à educação intercultural e também à flexibilidade curricular, tendo em conta a diversidade étnica, social, cultural e religiosa dos alunos.

Palavras-chave: imigração, indisciplina, intercultural, flexibilidade curricular e organização educativa.

ABSTRAT

The contemporary society lives severe changes of certain form that increase the social exclusion and the isolation of the populations. In such a way, each time more we have the necessity of in relating them in a multicultural context. With this, being Portugal a country that receives flows increasing from immigrants, all the schools, where the ethnic minorities are developed, if requires the adequacy of the program of 1º cycle of basic education to the intercultural education. In this study, importance to the intercultural education will be given having in account the curricular reorganization. It is considered, also, to analyze the models of pertaining to school management and its application, the sources of the pertaining to school management and the autonomy and management of the schools. With this work, it is considered to analyze, also, the functioning of the educative organizations face to the intercultural education. It stops beyond if speaking of the educative administration, considers - to also analyzing the adequacy of the program to the intercultural education and to curricular flexibility, having in account ethnic, social, cultural and religious the diversity of the pupils.

Key-word: immigration, indiscipline, intercultural, curricular flexibility and educative organization

À minha família pelo apoio que me tem dado e em especial ao meu marido

“ Um dos principais papéis reservados à educação consiste antes de mais, em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento: ela, deve de facto fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades.”

J. Delors (1999)

SIGLAS E ABREVIATURAS

- art. -artigo
- cit. - citado
- ed. -Edições
- EPU- Editora Pedagógica e Universitária
- fig. – figura
- IIE -Instituto de Inovação Educacional
- inst – instituto
- LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo
- LODE- Lei Reguladora Do Decreto da Educação
- LOPEG- LEI Orgânica da Participação, à Evolução e Governo dos Centros Docentes
- LOSGSE- Lei Orgânica Geral do Sistema Educativo
- NEE- Necessidades Educativas Especiais
- nº- número
- p. -página (s)
- PEE - Projecto Educativo de Escola
- s.d - sem data
- SE - Sistema Educativo
- TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
- U.N.E.S.C.O. - “ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization”
- PCT- Projecto Curricular de Turma

INTRODUÇÃO

A sociedade portuguesa é uma sociedade multicultural onde coabitam num mesmo espaço uma crescente diversidade étnica-cultural, uma vez que somos um país que recebe um crescente fluxo de imigrantes oriundos de diversos pontos do mundo. Na perspectiva de Cardoso “ É um fenómeno acelerado de globalização nas sociedades tecnologicamente desenvolvidas em que Portugal já se integra.” (1996, p.5). Todavia, a nossa língua é uma condicionante para as crianças que provêm de um meio sociocultural distinto. Por consequência, a escola actual portuguesa depara-se com inúmeros problemas que passam pelas dificuldades linguísticas, em que é necessário que haja uma adaptação e modificação do currículo, para que essas minorias consigam atenuar as suas dificuldades. Para Maria do Céu Roldão, cit. por Gargaté e Baleiro “ Currículo escolar 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.” (2002, s.p).

A luta contra a exclusão e o insucesso escolar tem sido um problema recorrente. Torna-se necessário escolarizar toda a população, para uma necessária melhoria da qualidade educativa. Este insucesso costuma concentrar-se, sobretudo, nas crianças e adolescentes procedentes de ambientes carenciados, de famílias que, com frequência, se encontram excluídas dos recursos económicos e culturais disponíveis na sociedade e cuja língua falada por estes alunos, acaba por os desfavorecer quando entram na escola.

Desta forma, os professores, inconscientemente, com base nos valores da sua cultura, tendem a diminuir as suas expectativas face às aprendizagens dessas crianças. Estas, por sua vez, dedicam-se e esforçam-se menos, gerando, por vezes, casos de indisciplina na sala de aula, tal como nos afirma Lopes “... os alunos alienados do processo de aprendizagem tendem com frequência a apresentar problemas de comportamento, perturbam seriamente as aulas, os colegas e os professores, principalmente os que têm níveis de formação mais baixos (...)” (2002, p.166).

Pelo facto da nossa sociedade viver rápidas mudanças, aumentando o risco de isolamento e exclusão dessas minorias étnicas na comunidade, em especial, na escola,

mudanças que caracterizam a necessidade de nos relacionarmos num contexto multicultural e heterogéneo, sentimos também uma enorme incapacidade de percebermos as questões da intolerância. Com a flexibilização curricular e a adaptação de uma educação intercultural, pretende-se desenvolver os seguintes objectivos:

- lutar contra a exclusão social e adaptar a educação à diversidade dos alunos, garantindo a igualdade de oportunidades na aquisição das competências necessárias para a sua integração activa num mundo multicultural;
- respeitar o direito à própria identidade, tornando-a compatível com o princípio da igualdade de oportunidades;
- progredir no respeito pelos direitos humanos, sendo necessário interpretar a necessidade da própria educação intercultural dos seus limites. (AGUADO, 2000, p.16).

Uma vez que este processo tem de passar pela escola, cultivando os valores do respeito e da tolerância, devemos de ter em conta que a escola tem de funcionar como uma instituição organizativa. Ela possui diversas imagens, pois para além da sua faceta individual, ela é também detentora de uma dimensão social, que tem a ver com a interacção entre as várias gerações que fazem parte do processo educativo. Durkheim (1965, p. 41), propôs um conceito que fala sobre a dimensão social da educação “ A educação é a acção exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objectivo suscitar e desenvolver, na criança, certos números de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política (...) e pelo meio social a que a criança (...) se destine.” (COSTA, 2003, p.9).

Assim sendo, a escola é uma organização simples e complexa, pois para Etzioni (1984, p.3), “ As organizações são unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objectivos específicos.” (COSTA, 2003, p.10-11).

Para se poder melhorar o serviço educativo que as nossas escolas prestam à sociedade, é necessário que haja uma boa liderança e administração, mas para que isso possa acontecer é necessário uma intervenção na melhoria das organizações escolares. Para que uma administração escolar eficaz e uma aprendizagem de sucesso sejam possíveis

para todos os professores e alunos de cada escola, torna-se pertinente que: o ânimo dos estudantes, professores e outros membros da escola seja satisfatório; os pais, outros membros da comunidade e as autoridades escolares regionais considerem que a escola executa eficazmente, tanto na letra como no espírito, as leis e as políticas definidas. Uma vez que as escolas estão entre as organizações mais normativas, e dado que a liderança, em contraste com uma administração de rotina, é um esforço altamente moral e normativo, ela é particularmente assumida como importante para uma administração escolar eficaz.

A tomada de decisão dentro de uma organização educativa é também extremamente importante; segundo Rego “... as decisões grupais são potencialmente mais eficazes do que as decisões tomadas por um único indivíduo.” (1998, p.197).

Mas para que haja possibilidade de tomada de decisão dentro de uma administração educativa é necessário que os estabelecimentos de ensino tenham autonomia. Esta autonomia surge para melhorar a pertinência e as respostas dadas à crise do sistema educativo. Assim, Dutercq questiona que “ ... o nascimento duma ciência da administração escolar que ajude a responder a questões, tais como: como coordenar melhor? Como regula? Quem pilota? Estas questões põem em causa a forma do estabelecimento escolar, não no sentido de um enfraquecimento, mas no de uma reformulação da autonomia (...).” (2000, p.227).

Portugal, nos últimos 25 anos, tem conhecido um conjunto de inovações educativas de carácter contraditório, um voluntarismo social e político expresso na necessidade de mudar o sistema educativo através de medidas legislativas que fomentem a igualdade de oportunidades. Então, para que haja uma melhor flexibilidade na gestão dos programas, é preciso uma dicotomia entre currículo nacional e autonomia curricular. De acordo com Marques (1999, p.72-73) “Entende-se por autonomia curricular limitada a possibilidade de os estabelecimentos de ensino, isoladamente ou em associações, adaptarem o currículo nacional às necessidades e interesses das populações a que servem, desde que se assegure o respeito pelos conteúdos e competências nucleares.”

Assim, a educação intercultural deve ser feita em qualquer sistema educativo onde haja uma heterogeneidade cultural e é através dessa autonomia e descentralização que a

própria escola pode escolher o seu próprio currículo e adaptá-lo à realidade; assim segundo Marques “ ... a escola inclusiva e verdadeiramente multicultural não se limita a dar espaço para o diálogo com as outras culturas, mas também a uma luta para remover a hegemonia do cânone ocidental do currículo (...).” (1999, p.68).

Portanto, todo o nosso estudo centrar-se-á nas estratégias utilizadas pelos professores do 1º ciclo face à educação intercultural tendo em conta a flexibilidade curricular e a especificidade da organização educativa.

Por se tratar de uma investigação de natureza qualitativa, ou seja, um estudo de caso comparativo entre duas escolas, são levantadas sete questões de investigação:

- Será necessário criar igualdades de circunstâncias para o sucesso educativo de todos os alunos, independentemente das suas identidades étnicas, sociais, culturais e religiosas?
- Como é que o professor adequa as actividades de ensino-aprendizagem à diversidade étnica, social, cultural e religiosa, assim como aos estilos de aprendizagem dos alunos?
- O que é que o professor faz de forma a desenvolver, na sala de aula, atitudes de respeito pela diversidade cultural, étnica, social e religiosa entre os outros alunos?
- Quais são as estratégias, de sala de aula, utilizadas pelo professor, para que todos os alunos, independentemente das suas diversidades étnicas, sociais, culturais e religiosas atinjam as mesmas metas de aprendizagem?
- Como é que é gerido o currículo intercultural, em contexto de flexibilidade, tendo como objectivo o sucesso dos alunos de minorias étnicas?
- De que forma o sucesso educativo das minorias passa também pela boa aceitação dos colegas?
- Qual a razão existente entre as minorias étnicas e a participação das suas famílias contribuem para a integração das diferentes culturas?
- De que forma a especificidade da organização contribui para a educação intercultural e, nomeadamente, para a flexibilidade curricular?

Após o levantamento das questões de investigação, no contexto da educação intercultural, optou-se por definir os seguintes objectivos:

- Analisar as circunstâncias para o sucesso educativo de todos os alunos, independentemente das suas identidades étnicas, sociais, culturais e religiosas dentro da sala de aula.
- Avaliar a adequação das actividades de ensino-aprendizagem à diversidade étnica, social, cultural e religiosa, assim como aos estilos de aprendizagens dos alunos.
- Compreender a gestão intercultural do currículo, em contexto de flexibilidade, de forma a garantir o sucesso educativo dos alunos de minorias étnicas.
- Avaliar as atitudes de respeito pela diversidade cultural, étnica, social e religiosa dos alunos, dentro da sala de aula.
- Identificar as estratégias, de sala de aula, utilizadas pelo professor para que todos os alunos, independentemente das suas diversidades étnicas, sociais, culturais e religiosas atinjam as metas de aprendizagem dos outros alunos.
- Caracterizar as inter-relações sociais entre os colegas.
- Analisar a relação existente entre as diferentes culturas e a participação das suas famílias para integração destas.
- Analisar a especificidade da organização educativa.

Metodologicamente, optamos por fazer entrevistas, inquéritos por questionário, observações participantes e, por sua vez, análise documental. Na perspectiva de Raymond Quivy e Luc Van Campenhoudt o inquérito por questionário consiste em “... colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interessa os investigadores.” (1998, p.188).

Segundo Judith Bell as entrevistas têm uma enorme vantagem, “ A grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade. Um entrevistador consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos, coisa que o inquérito nunca poderá fazer.” (1997, p.118).

Para se proceder a análise das entrevistas faremos a respectiva análise de conteúdo, Laurence Bardin diz que: “ A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça.” (2003, p.44). Também Raymond Quivy e Luc Van Campenhoud apresentam ideias semelhantes às do autor acima citado, assim propõem que “ A escolha dos termos utilizados pelo locutor, a sua frequência e o seu modo de disposição, a construção do «discurso» e o seu desenvolvimento são fontes de informação a partir das quais o investigador tenta construir um conhecimento.” (idem, p.226).

No entender, dos autores referenciados anteriormente), a observação directa é um método restrito que se baseia na observação visual, logo esclarecem que (...), os métodos de observação directa constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se reproduzem e em si mesmos, sem a medição de um documento ou de um testemunho. Nos outros métodos, pelo contrário, os acontecimentos, as situações ou os fenómenos estudados são reconstituídos a partir das declarações dos actores (inquéritos por questionário e entrevista) ou dos vestígios deixados por aqueles que testemunham directa ou indirectamente (análise de documentos).” (1998, p.196).

Sendo um estudo de natureza qualitativa e quantitativa, então Laurence Bardin (distingue ambas da seguinte forma “ A abordagem quantitativa funda-se na frequência de aparição de certos elementos da mensagem. A abordagem não quantitativa, recorre a indicadores não frequenciais susceptíveis de permitir inferências; por exemplo, a presença (ou ausência), pode constituir um índice tanto (ou mais) frutífero que a frequência de aparição.” (2003, p.114).

Procedemos igualmente a uma análise documental, de forma a analisar a evolução do desempenho destes alunos como ainda analisarmos o projecto educativo das escolas. Chaumier citado por, Laurence Bardin define-a como «uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência».(2003, p.45).

Por último, realizámos um estudo de caso, baseando-nos na definição de Bruyne, que se encontra na obra de Michelle Lessard-Hébert que o define como “ (...) a avaliação dos resultados (dos dados de observação ou de inquérito) da vossa intervenção será então feita caso a caso. Investigação, segundo o modo de estudo de caso, se intervirem junto de um único sujeito ou junto de alguns sujeitos, e se desejarem analisar os resultados obtidos por um indivíduo sem os relacionar com os obtidos por outro indivíduo. Atenção ao sentido que assume, aqui, a expressão estudo de caso. Normalmente, esta expressão designa um estudo aprofundado de um caso particular, sem que haja intervenção do investigador (...).” (1996, p.77-78).

Formalmente, este trabalho encontra-se dividido em duas partes; a primeira, engloba e sistematiza o corpo teórico que suporta a nossa reflexão. A componente teórica foi-nos muito útil já que nos permitiu enquadrar e entender a vasta problemática em análise. Composta por cinco capítulos, a parte teórica do trabalho aqui apresentado, foi edificada com recurso a autores que julgamos absolutamente necessários ao fim a que nos propusemos. A listagem completa desses autores vem na parte dedicada à Bibliografia. Cumpre-nos também afirmar que estes cinco capítulos não são estanques, antes se interligam de forma a dar unicidade e compreensão à parte prática do assunto abordado.

A segunda parte é constituída pelo estudo empírico – estudo de caso. Composta por três capítulos, pretendemos abordar no terreno a problemática descrita na parte teórica. Para tal, estudamos duas escolas distintas que em local próprio descrevemos.

A primeira e a segunda parte deste trabalho são circundadas pelos elementos estruturais que devem compor um trabalho académico deste nível. Falamos, obviamente, do resumo, da lista de siglas e abreviaturas, da conclusão, da bibliografia e dos respectivos anexos. Logicamente, não nos esquecemos de incluir o respectivo índice.

Oxalá que o nosso esforço tenha cumprido os objectivos a que nos propusemos.

Parte I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO I – FENÓMENO MIGRATÓRIO E SUAS CONSEQUÊNCIAS

1.1- Imigração, exclusão social, discriminação e racismo no mundo actual

Actualmente, a nossa sociedade vive mudanças que se traduzem na necessidade de nos relacionarmos num contexto cada vez mais multicultural. A Europa depara-se com um diálogo intercultural, o que não se torna um desafio, mas uma obrigação. Este fenómeno migratório possibilita o encontro entre diversas culturas num mesmo espaço, pois a mobilidade das populações conduz sempre ao contacto directo com o outro, ou seja, com o diferente (LOBO, 2001,p.19).

Após a II Guerra Mundial, as deslocações das pessoas deixou de ser, por razões de guerra, mas sim de ordem económica. Os dois países (Alemanha e França), ficaram com as suas economias severamente debilitadas, urgindo, fortemente, a reconstrução económica. Para tal era necessário recrutar mão-de-obra nos países onde ela fosse excedentária. Os trabalhadores nacionais passaram a ocupar os postos mais qualificados. Esse recrutamento da mão-de-obra estrangeira contribuiu para o crescimento económico do país, no entanto esse fluxo era entendido como mão-de-obra temporária, a que eram chamados de políticas de “trabalhadores hóspedes”. Estes trabalhadores eram, na sua maioria, originários dos países do sul da Europa e do continente africano e um dos problemas desses países de imigrantes era a pobreza e a força de vontade em melhorar as suas condições de vida (LOBO, 2001, p.19).

Devido a este fenómeno migratório os governos dos países mais desenvolvidos têm adoptado diversas orientações, de forma a lidarem com a diversidade étnica da sociedade e do sistema educativo. Muitos governantes adoptaram como modelos de política multicultural o assimilacionismo, o integracionismo e o pluralismo. São três modos ideológicos de entender a educação multicultural/intercultural e subentendem diferentes significados de igualdade de oportunidades. Na perspectiva de Cardoso “ **A assimilação** traduz um processo social conducente à eliminação das barreiras culturais

entre populações pertencentes a minorias e à maioria, através do qual os indivíduos pertencentes a minorias étnicas adquirem os traços culturais de grupo dominante.” (CARDOSO, 1996, p.12).

Apesar de ser monocultural, o assimilacionismo corresponde à primeira etapa do multiculturalismo, pois implica uma determinada conformidade dos membros do grupo étnico em relação à cultura do grupo dominante, excluindo-se qualquer aceitação da cultura nativa. Uma corrente denominada no fim dos anos 60 e anos 70 em países ocidentais desenvolvidos como os Estados Unidos da América e o Reino Unido, referenciou as primeiras prioridades do modelo que diziam respeito, somente, às culturas e histórias nacionais e aos valores da classe média branca. Para o mesmo autor “ A tolerância em relação às culturas das minorias situavam-se em níveis que não afectassem as bases sociais e ideológicas da cultura branca.” (CARDOSO, 1996, p.12).

Esses grupos étnicos não tinham o conhecimento e as competências necessárias para a sua inserção na sociedade e, em particular, no sistema económico, dessa forma “Nessas circunstâncias não tinham sentido que o governo e a escola promovessem a manutenção das culturas de origem das minorias, mas, pelo contrário, deviam dar-lhe oportunidades educativas, no âmbito da escola e currículos existentes, que permitissem a sua integração no sistema social e económico da cultura dominante.” (CARDOSO, 1996, p.13)

Todavia, o carácter monocultural do currículo escolar e a sua estrutura meritocrática reduzem as possibilidades de sucesso dos alunos dessas minorias e de terem iguais oportunidades sociais e económicas, pois este modelo não é desafiador de mudanças de práticas pedagógicas dos professores. (CARDOSO, 1996, p.13). Os programas de compensação educativa e sociais elaborados por este paradigma, produzem reacções racistas com o argumento de que muitos alunos pertencentes a minorias étnicas não conseguiram acompanhar o currículo único devido a características intelectuais próprias. (CARDOSO, 1996, p.13.)

Dessa forma, outras vias académicas e profissionais menos ambiciosas para os alunos pertencentes a minorias reforçam as já fortes possibilidades de ocuparem os estratos sociais inferiores, surgindo a integração cultural, “... que se traduzem num processo em

que as minorias têm liberdade para afirmar a sua própria identidade cultural na medida em que tal não entre em conflito com a comunidade indígena branca.” (CARDOSO, 1996, p.13). Isto significa que existe uma aceitação de aspectos da cultura da minoria que se possam ajustar à cultura dominante e também a rejeição dos aspectos dessa cultura que possam ser uma ameaça ao equilíbrio da cultura dominante. Na perspectiva desse mesmo autor “No plano educativo, os defensores do integracionismo evocavam o conhecimento e o respeito pelas diferenças culturais de modo a combater preconceitos, a promover o auto-conceito e auto-estima dos alunos pertencentes a minorias e a prepará-los para a vida em sociedade multiétnica.” (1996, p.13).

Relativamente aos professores, é importante que adquiram conhecimentos sobre a diversidade cultural dos seus alunos e que desenvolvessem competências para planificar e implementar as actividades tendo em conta a diversidade na sala de aula, seguindo a perspectiva do mesmo autor, no domínio da sociologia e da antropologia “ ... pluralismo significa a coexistência das culturas dos diversos grupos étnicos no contexto de uma sociedade.” (CARDOSO, 1996,p.14). Isto quer dizer que uma sociedade pluralista é aquela em que os indivíduos manteriam as suas identidades culturais, isto é, a plena liberdade de participar numa vida cultural e social própria em circunstâncias iguais às das outras culturas “ Teriam, além disso, a liberdade de escolha fora do seu contexto cultural, ou seja, a possibilidade de aceder a estratos sociais superiores da sociedade alargada e de participar numa vida cultural e social diferente.” (CARDOSO, 1996,p.14).

No entanto, para os anti-racistas, este modelo implícito no reconhecimento da diversidade cultural na escola é uma estratégia liberal para manter a submissão e o controlo das minorias sem ter de fazer concessões. Segundo os liberais moderados, traduz-se na igualdade de oportunidades das minorias para além das dimensões consignadas pelo pluralismo integracionista. Pretende-se que as minorias adquiram os conhecimentos e as competências necessárias para participar na cultura cívica nacional e para adquirirem aos ideais democráticos, da igualdade, da justiça e da liberdade e deve permitir também a manutenção e afirmação com liberdade dos aspectos importantes da cultura do indivíduo. (CARDOSO, 1996, p.14).

Na perspectiva deste autor “ ... cultura é definida como sendo o conjunto complexo de crenças, costumes, conhecimentos, hábitos e tradições partilhados pelos membros de uma sociedade transmitidos, principalmente, de geração em geração.” (CARDOSO, 1996, p.15). Este conceito é estático na medida que entende a cultura com sentido nas raras sociedades ainda distantes e isoladas do processo de crescente globalização das relações entre povos e culturas, servindo de argumento para manter as pessoas separadas e discriminadas e deve ser entendida como uma elaboração colectiva em constante transformação em que as culturas dos imigrantes e das minorias são aspectos específicos a ter em conta nas mudanças das sociedades e dos indivíduos.

Quando se pretende analisar o modo como olhamos as outras culturas emergem dois conceitos fundamentais: o etnocentrismo e o relativismo cultural. “O etnocentrismo refere-se à tendência para julgar/apreciar os valores, as atitudes, comportamentos e características de outros grupos étnicos tendo como referência características e pontos de vista da cultura do observador.” (CARDOSO, 1996,p.15). A este conceito opõe-se o de relativismo cultural que “ ... sugere que as características de uma cultura devem ser julgadas/apreciadas de acordo com pontos de vista e critérios inerentes à própria cultura e não com base em critérios valorativos estranhos e inerentes a outra cultura.” (CARDOSO, 1996, p.15).

No que diz respeito à perspectiva relativista, cada cultura tem a sua especificidade resultante de factores socio-históricos que definem a sua identidade. Não aceita que existam culturas inferiores e superiores e que o conhecimento real do todo ou de elementos de cada cultura só pode ser alcançado com base em critérios e estruturas conceptuais próprias. (CARDOSO, 1996, p.15). Na sociedade o relativismo cultural desvaloriza-se no projecto de realização de uma sociedade multicultural baseada na abertura intercultural e na partilha de elementos culturais comuns que permitem a interacção num clima de respeito e de justiça que “... tende a fechar as culturas sobre si próprias restringindo padrões culturais transversais que promovam os valores universais comuns a toda a humanidade independentemente das culturas a que pertençam e o estabelecimento de pontes de comunicação entre elas.” (1996,p. 15).

Com a ruptura dessas ideias relativistas e com a democratização das instituições, promove-se a igualdade de oportunidades nos domínios económico, social, político e

educativo. Dessa forma, não existem diferenças biológicas entre indivíduos pertencentes a diferentes grupos humanos, mas atribui-se uma definição científica de «raça». Assim “... o termo deve ser considerado pelas ciências sociais dado constituir o ponto de práticas racistas de muitas pessoas e, nesse sentido, tem influência nas relações sociais que se estabelecem entre indivíduos pertencentes a diferentes grupos definidos em termos étnicos e «raciais».” (CARDOSO, 1996, p.15).

O racismo é uma modalidade de discriminação, ou seja, é o tratamento diferenciado e desfavorável de indivíduos ou grupos baseado em categorias como «raça», etnicidade, sexo, religião, preferência sexual e classe social, de acordo com Foster (1990) citado por Cardoso “O racismo expressa-se em práticas sociais que restringem as oportunidades dos indivíduos de qualquer grupo racial ou étnico de terem acesso a bens sociais (educação, emprego, habitação digna, cuidados de saúde, etc.), (...).” (1996, p.16). No entanto, para Brandt (1986), existe uma distinção entre racismo e «racionalismo», enquanto o racismo se refere a um conjunto de factores que justificam e garantem a exclusão de grupos racialmente definidos ao acesso a bens sociais, materiais e culturais, por outro lado o racionalismo refere-se a actos de agressão baseado em ódio racial e na crença de superioridade racial. (CARDOSO, 1996, p.16).

Deve-se de ter em conta que as questões relacionadas com as minorias étnicas na nossa sociedade, principalmente no que diz respeito aos preconceitos e atitudes racistas de que são vítimas, prolongam-se inevitavelmente para a escola e, quase sempre, não são desenvolvidas estratégias para as atenuar, “ A permanência, na escola, de preconceitos e discriminação com base na «raça» e na etnia adquire formas diversas, situando-se em vários níveis do sistema educativo, não sendo frequentemente personalizado nem conscientes.” (CARDOSO, 1996, p.16/17). Por essa forma, o racismo pode-se manifestar de diversas formas: quanto aos seus agentes (racismo pessoal e institucional) e quanto à sua visibilidade (racismo expresso e oculto).

A nível pessoal, as crenças racistas podem estar no foro íntimo do indivíduo é de referir que nas interacções escolares permanecem crenças e práticas discriminatórias, por vezes inconscientes ou conscientes, muitas vezes permanece a ideia de que as crianças pertencentes a determinados grupos étnicos são menos inteligentes ou menos capazes academicamente e que derivado às suas culturas existem determinadas práticas que para

eles são inferiores, por isso mesmo, seguindo o pensamento do mesmo autor, estas medidas conduzem:

- “baixas expectativas dos professores, geralmente facilitadoras de insucesso entre alunos pertencentes a minorias;
- acções discriminatórias, geralmente inconscientes, em relação àqueles alunos, em termos de práticas de avaliação desfavoráveis, de tratamento inferior, menor atenção, estímulo e apoio pessoal por parte do professor;
- acções ou emissões que afectam a auto-estima, auto-conceito e autoconfiança e, portanto, a motivação daquelas crianças.” (CARDOSO, 1996, p.17).

Contudo, as instituições em que os indivíduos se inserem são, no seu modo de funcionar, frequentemente, discriminatórias devido aos conteúdos do currículo e o ambiente escolar predominantemente monoculturais; para Foster (1990) “ Tal facto, diminui implicitamente (e às vezes, explicitamente) ou ignora sistematicamente as culturas e os saberes das minorias étnicas, veiculando uma mensagem subtil de inferioridade (...). (CARDOSO, 1996, p.17). ” Pode ainda acontecer que o professor não utilize, por falta de formação, a liberdade curricular de que dispõe, no sentido de não considerar nas suas aulas aspectos da história e da cultura dos alunos das minorias étnicas.

O século XX recebeu o título como o século da liberdade e foi também ao mesmo tempo o século da intolerância. Recentemente a UNESCO denunciou oito vectores que representam outras patologias no chamado ano internacional da tolerância que são:

- “ a) os conflitos étnicos ou nacionais;
- b) a discriminação dirigida relativamente a grupos minoritários;
- c) os actos de xenofobia, designadamente os que incidem sobre refugiados, asilados políticos, trabalhadores migrantes, comunidades flutuantes e imigrados;
- d) a proliferação de organizações e de ideologias racistas e os concomitantes actos de violência doméstica;
- e) os extermínios religiosos;
- f) os actos de intimidação e de violência perpetrados contra escritores, intelectuais e outras pessoas que se limitam a exercerem o seu direito à liberdade de opinião e de expressão;

- g) a intolerância fomentada por movimentos ou ideologias políticas com a alegação de que os principais males sociais com a criminalidade, o desemprego, a degradação da saúde pública e a violência urbana são imputáveis a grupos sociais particulares;
- h) a intolerância que se manifesta pela marginalização e pela exclusão social de grupos vulneráveis ou pela violência e discriminação exercida relativamente aos seus bairros ou áreas de concentração.” (CARNEIRO, 2003, p.76).

Para que a sociedade seja tolerante são precisos órgãos de comunicação social independentes e pluralistas. A televisão é um importante órgão de socialização positiva que apresenta um papel cultural e função educativa para a formação de uma sociedade despida de preconceitos. “ É na consciência dos homens que se deve fazer brotar os antídotos para os germens da conflitualidade. A pacificação da humanidade começa-se por fazer no interior de cada homem.” (CARNEIRO, 2003, p.78).

Os investigadores em ciências humanas contestam todo e qualquer modelo de assimilação pelo seu excessivo etnocentrismo, pelas formas violentas durante todo o processo de colonização, isto porque perante as culturas autóctones a cultura ocidental afirmava a sua superioridade como factor de civilização. Esta crença ainda continua associada à política oficial de emigração de grande parte das sociedades europeias, onde também a escola privilegiou a ideologia de homogeneização cultural. Assim “ ... para a maioria da população portuguesa (onde naturalmente os educadores e professores se incluem) é ainda hoje um escândalo que os imigrantes africanos recusem os modelos de assimilação e que queiram viver em Portugal mantendo vivos os seus laços de origem.” (MARQUES, 1996, p.2).

No início do século passado, os defensores do processo de aculturação, defendiam que estas mudanças culturais ocorriam ao nível dos diversos grupos culturais em interacção. No entanto deveriam distinguir-se das mudanças culturais das quais seriam apenas um aspecto. Assim “ ... o conceito de aculturação surge como um processo de adaptação dos migrantes à sociedade de acolhimento tendo por finalidade, a mais ou menos longo prazo, a assimilação.” (MARQUES, 1996, p.3).

Mais tarde, surge-nos o conceito de transculturação, na qual subsiste a perspectiva de relação de poder pela qual a sociedade dominante exprime determinadas expectativas e exigências que nem sempre correspondem à dos imigrantes. Este conceito, antes de mais, centra-se, sobretudo, nas populações migrantes, uma vez que não leva em consideração as transformações possíveis da cultura dominante em contacto com as culturas dominadas. É desta forma que surge o conceito de intercultural, na medida em que pretende integrar as culturas, mas não pretende a comparação entre as diversas culturas. Assim, pretende-se introduzir as noções de reciprocidade e de complexidade na relação entre culturas.

Para que possamos ser aceites e respeitados há que aderir à tolerância, ao espírito de diálogo e fundamentalmente não impormos valores que a consciência dessa mesma cultura rejeita por si só. Então se o próprio relativismo cultural reconhece que todas as culturas são respeitáveis, isto quer dizer que todas se devem respeitar não apenas em virtude de uma tolerância mais ou menos imposta pelas circunstâncias, mas sobretudo no plano dos princípios. O conceito de cultura varia de acordo com o contexto político, social, económico e civilizacional. Para o autor Claude Lévi-Strauss, “Qualquer cultura pode ser considerada como um conjunto de sistemas simbólicos em cujo primeiro plano figuram a linguagem, as regras matrimoniais, as relações económicas, a arte, a ciência e a religião. Todos estes sistemas visam exprimir certos aspectos da realidade física e da realidade social, e mais ainda, as relações que os dois tipos de realidade mantêm entre eles e que os próprios sistemas simbólicos mantêm uns com os outros.” (MALHEIRO FERREIRA, 2003, p.33).

Segundo, Mitchell, o relativismo cultural, como princípio, absoluta que conduzia a que uma determinada cultura fosse julgada com base nos modelos existentes de outra cultura, “ ... 1) designa uma teoria de acordo com a qual as diferentes culturas formam entidades separadas, de contornos facilmente identificáveis (...) 2) é muitas vezes entendido como um princípio ético, que preconiza a neutralidade perante as diferentes culturas, com que conduz frequentemente a uma pretensa neutralidade ética, em que se reconhece a diferença, mas não se reconhece a igualdade e, em casos extremos, conduz mesmo a que o direito à diferença, em regime segregacionistas, seja traduzido em

imposição da diferença; 3) é um princípio metodológico, princípio operatório.” (2003, p.33).

Um outro conceito importantíssimo para o nosso estudo é aquele que diz respeito à etnia (do grego ethnos, povo). Designa um grupo humano que se reconhece num nome que lhe é próprio, num mito de ancestralidade comum, em memórias históricas partilhadas e em elementos culturais colectivos, por sua vez são detentores de traços anatómicos ou fisionómicos particulares, tais como: a cor da pele ou a textura do cabelo, assim sendo etnicidade é o que designa os valores culturais e as normas que distinguem os membros de uma dada etnia face a outra. (MALHEIRO FERREIRA, 2003, p.34).

O termo etnocentrismo foi criado pelo sociólogo americano William G. Summer e aparece na sua obra *Folkways*, em 1906; este é universal, revestindo diversas formas, desde os ditos povos ”primitivos” até às sociedades tecnicamente evoluídas, é também um fenómeno normal que assegura a preservação da existência de qualquer comunidade étnica face ao exterior. Pode, por vezes, assumir formas extremas de intolerância cultural, religiosa, política ou formas mais atenuadas, evidenciadas por uma tolerância face a diferenças que se aceitam, toleram, mas que não se consideram inferiores.

A identidade cultural de um indivíduo tem um carácter multidimensional e dinâmico, isto porque os filhos de imigrantes possuem uma identidade mista e não duas identidades que se confrontam. Todo e qualquer indivíduo que participa em mais de uma cultura constrói uma identidade sincrética e não uma dupla nacionalidade. Daí alguns autores utilizarem a definição de “estratégia identitária”, utilizando os seus recursos identitários, estratégias que necessariamente devem ter em conta a situação social, as relações de força entre os diferentes grupos, as actuações dos outros grupos. “A identidade social de um indivíduo caracteriza-se pelo conjunto das suas pertenças no sistema social: pertença a uma classe sexual, a uma classe social, a uma nação, etc. “ (MALHEIRO FERREIRA, 2003, p.35).

O contacto entre indivíduos ou grupos diferenciados pode originar diferentes fenómenos como, por exemplo, a aculturação. Esta é por sua vez entendida como um fenómeno que resulta nas alterações dos padrões culturais dos diversos grupos étnicos que se encontram em contacto. Assim, deve-se ter em conta o grupo dador com o grupo

receptor, pois não existe rigor entre um e outro. Segundo Bastide, que construiu uma tipologia de situação de aculturação, “ (...) 1) o primeiro critério, de ordem geral, é a presença ou a ausência de manipulações das realidades culturais e sociais, que dá origem a três situações- tipo: aculturação “espontânea”, “natural” ou “livre” que diz respeito a uma aculturação que não é orientada nem controlada. A alteração dos padrões culturais deve-se, neste caso, ao simples contacto de culturas, de acordo com a lógica interna própria de cada uma das culturas; aculturação “organizada”, “forçada” em benefício de um só grupo, como é o caso da escravatura e da colonização. 2) o segundo critério, de ordem cultural, diz respeito à relativa homogeneidade ou heterogeneidade das culturas em presença e 3) o terceiro critério, do ordem social, diz respeito à relativa abertura ou clausura dos grupos em contacto.” (MALHEIRO FERREIRA, 2003, p.36).

Nas sociedades onde vivem várias etnias em que sejam numericamente inferiores à comunidade maioritária, diz-se que são grupos étnicos, ou seja, grupos populacionais etnicamente diferentes, embora estejam sujeitos às mesmas ordens políticas e sociais da sociedade onde se inserem, se diferenciam da sociedade receptora maioritária. Essas diferenças provêm da sua história e da ancestralidade, da origem territorial e também da aparência física (língua, vestuário, hábitos e costumes, na normas e regras de conduta, na estratificação social, e nos diferentes papéis atribuídos aos dois sexos e a diferentes idades.

Relativamente aos grupos minoritários, estes têm tendência em viver em áreas geograficamente isoladas do grupo maioritário, vivendo em bairros cujas condições habitacionais são más e os equipamentos sociais são reduzidos e, na maior parte das vezes, não beneficiam de igualdade de direitos ou de oportunidades, em matéria de emprego e habitação, pertencendo aos estratos socioeconómicos mais baixos. Rocha-Trindade define minoria (1995), “ ... como um grupo minoritário cujos membros são identificados pelas seguintes características: traços físicos visíveis ou detectáveis (por exemplo a cor da pele), a religião que professam ou a língua que falam; situação de inferioridade face ao grupo maioritário, como resultado da discriminação que impõem ou a que estão sujeitos; forte sentido de solidariedade grupal e de pertença identitária.” (MALHEIRO FERREIRA, 2003, p.37).

As relações interétnicas podem variar num *continuum*, desde relações harmoniosas até relações de conflito, devido a diversas causas (de natureza histórica, política, económica, social, etc.) Simpson e Yinger (1985), definem seis situações – tipo que, segundo os autores, aquelas relações podem assumir: assimilação, pluralismo, protecção legal das minorias, transferências de população; subjugação instituída e extermínio ou genocídio. Para estes autores, a assimilação é o processo através do qual os grupos minoritários são absorvidos no sistema sociocultural da maioria.

O pluralismo cultural significa que os órgãos do poder podem adoptar políticas que visem o reconhecimento das diferenças e que possam permitir a conservação das diferenças identitárias e socioculturais entre os grupos em presença; a protecção legal das minorias quer dizer que os governos poderão adoptar medidas legais de protecção aos membros do grupo minoritário; a transferência de população implica que o governo pode recorrer à transferência de minorias para outras áreas geográficas; na subjugação instituída o grupo dominante pode recorrer à força, para separar, mesmo fisicamente grupos dominados; e, por fim, o extermínio ou genocídio na qual se trata da aniquilação física de um grupo dominado por um grupo dominante. (MALHEIRO FERREIRA, 2003, p.38).

Em relação a essas minorias podem surgir preconceitos que podem ser definidos como atitudes favoráveis ou desfavoráveis em relação a membros de algum grupo, baseada sobretudo no facto da pertença a esse grupo e não às características particulares de membros individuais. Para isso tem de se distinguir o endogrupo que é constituído pelos indivíduos pertencentes ao seu próprio grupo de pertença e com quem se identifica e exogrupo constituído pelos indivíduos não pertencentes ao seu grupo de pertença e com quem não se identifica. Assim “ A discriminação é a manifestação comportamental do preconceito. Quando ocorre a discriminação, membros de grupos particulares são tratados de modo positivo ou negativo por causa da sua pertença a determinado grupo.” Como consequência de preconceitos e da discriminação surgem os estereótipos, na qual são um conjunto de crenças que se associam a determinados grupos sociais e que são simples, generalizado, mas não necessariamente incorrectos, ilógicos ou rígidos. (MALHEIRO FERREIRA, 2003, p.39).

Um outro aspecto igualmente importante é a xenofobia que se trata da rejeição de indivíduos ou de um grupo por parte de outros indivíduos ou grupos, na qual julgam os padrões de cultura e as práticas sociais dos primeiros como diferentes dos seus e indesejáveis. Este está ligado a preconceitos e a estereótipos, no entanto “ O termo raça é frequentemente utilizado para designar grupos humanos que se distinguem pelas características de fenotipo, características biológicas, geneticamente herdadas, atribuídas a uma origem ou permanência ancestral num dado território.” (MALHEIRO FERREIRA, 2003 p.40).

1.2 - Minorias Étnicas e Sistema Educativo

Tendo em conta os níveis de decisão e de planificação do sistema educativo, verifica-se o tratamento injusto de crianças provenientes de minorias étnicas devido à ausência ou à inadequação de legislação tendo em vista a integração dessas crianças. “ ... a falta de apoios suficientes em recursos humanos e materiais às escolas com elevadas percentagens de alunos pertencentes a minorias étnicas, a inadequação dos currículos oficiais à diversidade dos alunos da escola, a falta de apoio à formação dos professores no domínio da educação multicultural.” (CARDOSO, 1996, p.17). Cada indivíduo pertence a uma etnia ou grupo étnico, embora por vezes se utilize o termo minorias étnico, “ Grupo étnico/etnia refere-se a um conjunto de indivíduos que, no contexto de sistemas culturais alargados, se reconhecem e são vistos como culturalmente diferentes, com base em elementos distintos não visíveis- a língua, a história, a religião- e/ou visíveis- formas de vestir, características físicas, etc.” (CARDOSO, 1996, p.18).

Mas quando nos referimos a minoria étnica referimo-nos a grupos discriminados por indivíduos que não têm acesso aos valores e aos bens estimáveis duma sociedade, como por exemplo: educação, habitação, saúde, participação política, etc.). Para Gillborn (1990), “ Minoria étnica é um grupo étnico ou «rácico», numericamente em maioria ou minoria, a que é atribuído um *status* menor/inferior em termos de poder e de direitos por contexto da sociedade alargada (...).” (CARDOSO, 1996, p.18).

Contudo, são concebidos estereótipos a estes indivíduos, por exemplo quando se quer afirmar que uma pessoa de um determinado grupo cultural é mais ou menos inteligente ou têm jeito para a música ou dança, estes podem ser positivos ou negativos “ ... são imagens - rótulos, em geral, negativamente conotados, que pessoas de um grupo/cultura atribuem às pessoas de outro grupo/cultura, baseadas em argumentos não comprovados.” (CARDOSO, 1996, p.18).

Por vezes surgem-nos preconceitos que são opiniões rígidas desfavoráveis em relação a um indivíduo ou grupo, formadas sem qualquer informação adequada acerca da pessoa. Por último, a discriminação está relacionada com o tratamento diferenciado e desfavorável de indivíduo ou grupo baseados em categorias como raça, etnicidade, sexo, religião, preferência sexual, classe social, etc. (CARDOSO, 1996, p.18).

Pode-se considerar que um dos aspectos para alcançar o sucesso escolar dessas crianças, provenientes das minorias étnicas, está relacionado com a auto-imagem e a auto-estima, devido à sua desvalorização pela língua, cultura, etc. e dos próprios preconceitos e discriminação de que são vítimas no contexto da própria sociedade e, principalmente, na escola.

Isto significa que é a imagem que temos de nós próprios e que resulta da interacção que nós mantemos junto das pessoas que convivemos e são orientadoras dos nossos comportamentos e atitudes. “ A auto-estima, por seu lado, é o conjunto de atitudes e sentimentos positivos e/ou negativos de um indivíduo acerca de si próprio.” (CARDOSO, 1996, p.18). Quer dizer que se trata da avaliação que cada pessoa faz da sua própria imagem. Para os autores Cohen & Manion (1983), “ A teoria da auto-estima defende que as pessoas precisam de ter sentimentos positivos, de sentir valor próprio que é satisfeito quando recebem aprovação dos outros e é frustrado/afectado quando recebem dos outros o desdém ou desprezo.” (CARDOSO, 1996, p.19). Assim sendo, o professor/ educador determina o modo como se definem os seus conceitos e auto-estima das crianças dessas minorias étnicas, principalmente quando se lhes valoriza, no seu ambiente escolar, as suas diferenças «raciais», culturais e linguísticas.

O ano de 1989 marcou um novo ciclo para a Europa, principalmente para a Europa Central e de Leste, onde decorreram inúmeras alterações como o colapso e a desintegração de antigos estados – União Soviética, Jugoslávia, Checoslováquia- e o aparecimento de nações independentes. Com o fim da Guerra Fria houve a transição para uma democracia parlamentar apoiada em eleições livres, revelando-se, em alguns países um processo deloroso. Todavia, “ Os índices de desemprego atingiram, em muitos países, valores iguais ou superiores a a vinte por cento. A marginalização e a exclusão das estruturas sociais, culturais, cívicas e económicas generalizam-se. O tecido social (...) parece estar a desintegrar-se e a revelar-se incapaz de lidar com as múltiplas situações da nova pobreza.” (CARNEIRO, 2003, p.198). As minorias, os imigrantes, os refugiados e os movimentos das populações acentuaram a diversidade cultural. Anteriormente, era uma sociedade homogénea hoje passa a ser uma sociedade heterogénea em alto grau. Dessa forma, passa a existir comunidades multiculturais e multirreligiosas.) “ Para a Nova Europa, a abordagem etnocêntrica deixou de ser válida.

A intransigência, a xenofobia e a rejeição têm que ceder lugar à tolerância e a uma cooperação intercultural activa.” (CARNEIRO, 2003, p.199).

Esta nova Europa necessita de uma dimensão europeia internacional inserida num quadro universal mais vasto pela concretização de um extenso conjunto de políticas. Para isso é necessário:

- “ a) o ensino dos Direitos Humanos e a Educação Cívica, com particular ênfase sobre um corpus de valores humanísticos (...).
- b) uma abordagem transdisciplinar, tornando significativas e relevantes para a dimensão europeia todas as disciplinas escolares (...).
- c) a revitalização do ensino da História e das Ciências Sociais no contexto de um Continente em rápida mudança (...).
- d) o reforço do ensino de Línguas e Culturas Modernas (...)
- e) uma genuína Educação Intercultural, que tenha em conta a diversidade da Europa e a sua tradicional abertura ao Mundo.
- f) uns são equilíbrio, no mister de ensinar, entre a herança europeia no domínio das Artes, música, Religião e outras manifestações do espírito (...)
- g) uma corajosa reavaliação, na linha da concepção “genuinamente europeia” dos avanços tecnológicos e dos padrões de desenvolvimento económico, capaz de inspirar orientações educativas fundamentais em áreas que preocupam a organização do mundo empresarial (...).” (CARNEIRO, 2003, p.201-202).

As instituições educativas contribuem para a consolidação de valores e para a preservação de heranças de geração para geração. Por esse modo, inúmeros centros educativos europeus tencionam tornar os jovens mais espertos e inteligentes. Mas, cada dia, estes estabelecimentos de ensino se dão conta da necessidade de os tornar integros e humanamente bem formados. (CARNEIRO, 2003, p.240).

Para bem da Europa e também para o benefício do mundo, o projecto europeu necessita de estar ancorado aos valores sólidos de referência. Anne Frank, afirma na sua sede de ensinamentos para educadores e educandos “ Eu guardo-os, porque apesar de tudo acredito que as pessoas são boas no fundo do coração. Eu simplesmente não consigo construir as minhas esperanças sobre uma base de confusão, miséria e morte (...) Se

olhar para cima, para os céus, penso que tudo ficará bem, que esta crueldade terminará, e que a paz e a tranquilidade retornarão.” (CARNEIRO, 2003, p.240).

A crescente preocupação da Europa com os diversos problemas de racismo, xenofobia fez com que o Conselho Europeu se reunisse na cimeira de Edimburgo em Dezembro de 1992, uma vez que são reconhecidas as pressões resultantes do aumento da imigração, na qual se torna importante tomar medidas energéticas e eficazes, tanto no domínio da educação como no domínio legislativo, para combater as agressões aos estrangeiros. Segundo a Comunidade Europeia (1994, p. 8) “ ... fomentar a sua integração mas, por outro, é importante que os filhos dos trabalhadores migrantes possam preservar as suas origens culturais e a sua diversidade.”. É importante referir que a própria incapacidade de concretizar a integração pode por de certa forma em perigo todas as perspectivas de emprego que contribuirá para os problemas da discriminação e exclusão social. A criação de intercâmbios de informação e experiências permitiu aos países de imigração mais antigos transferir os seus conhecimentos para os novos países de imigração, à medida que se tem vindo a alterar os movimentos migratórios.

Em 1993, com base na experiência adquirida, a Comissão redefiniu a sua forma de actuação e criou um quadro de cooperação e apoio mais coerente e flexível, baseado na:

- “ promoção da educação intercultural nas escolas e na comunidade em que se inserem;
- ensino da língua e cultura do país de acolhimento. Esta acção destina-se em primeiro lugar a desenvolver instrumentos pedagógicos e intercâmbios de materiais e experiências através da cooperação e de visitas a outros Estados- Membros;
- ensino da língua e cultura maternas. Esta linha de acção inclui actividades que abrangem desde os programas de formação de professores e as visitas de estudo ao desenvolvimento de material didáctico e dos programas de ensino. Tem por objectivo acelerar e amplificar o estabelecimento de contactos, principalmente com parceiros no país de origem.” (COMUNIDADE EUROPEIA, 1994, p.10-11).

Nos anos setenta nas escolas americanas, o movimento social conduziu a diferentes tipos de política de integração, tais como: a integração nas escolas de crianças negras e

brancas no mesmo estabelecimento de ensino; aumento do poder de decisão dos pais nas escolas; pôr em lugar políticas de discriminação positiva (políticas de quotas e de acções preferenciais).” (AUDUS, 1998, p.49)

Na Grã-Bretanha, uma circular do Departamento da Educação no ano de 1971 propõe uma nova política para o conhecimento da população imigrante, de forma a promover um bom clima de segurança. O trabalho desenvolvido pelo «Committee of inquiry into the Education of children from Ethnic Minority groups» esclareceu-se alguns desses benefícios, uns sobre a direcção de Lord Rampton (1981) e outros sobre o Lord Swann (1985), na qual se reflecte o debate entre eles:

- “ ceux (minoritaires) qui veulent promouvoir l'égalité de traitement de chacune des cultures. Cette modalité ne peut s'avérer réellement possible que si voient l jour des écoles séparées recrutant sur des bases ethniques et/ou religieuse, comme les écoles musulmanes implantées dans les Pays- Bas;
- ceux (majoritaires) qui revendique un nouvel universalisme fondé sur le dialogue et les échanges mutuels (Partington, 1985). » (AUDUS, 1998, p.49).

Os estabelecimentos de ensino acolhem na sua maioria alunos provenientes de meios sócio-culturas desfavorecidos, com muitas dificuldades ao nível social e económico, na qual se pode falar em homogeneização das condições de vida dos alunos das famílias vítimas pela crise, pelo desemprego e pela exclusão, começando-se a verificar a heterogeneidade dessas mesmas crianças sendo:

- “ de niveaux scolaires très différenciés;
- de savoir être ou de savoir-faire particuliers ;
- de modes de vie diversifiés, tant au niveau des cultures que des langues ;
- de religions différentes.” (AUDUS, 1998, p.52).

O número de alunos estrangeiros num estabelecimento de ensino é um efeito muito importante, na medida em que a proveniência dessas crianças de culturas, de nacionalidades diferentes do país actual, pode provocar incompreensão da parte dos outros alunos como também da parte dos professores.

Para se abordar as questões de violência nas escolas é necessário classificar as diferentes formas de violência. De acordo com o pensamento do autor J. Hebert (1991), as diversas formas de violência são:

- « des violences physiques, des violences corporelles, des agressions, des automutilations;
- des violences matérielles;
- des violences orales, des insultes, des menaces ou des humiliations;
- des violences symboliques et/ou rituelles : bizutage, stigmatisation ou bouc émissaire.»(AUDUS, 1998, p.83).

São muitos os factores de violência existentes num estabelecimento de ensino, tornando-se extremamente importante que os alunos tenham consciência da necessidade permanente de manter o respeito das regras de funcionamento do estabelecimento de ensino, na qual é importante reflectir sobre os factores iminentes da violência das escolas são:

- 1) “La violence des élèves contre les enseignants n’apparaît pas indifférences. Elle traduit parfois soit le ressentiment d’élèves envers des professeurs jugés trop méprisants, soit, à l’inverse, l’opposition envers de jeunes enseignants qui n’ont pas su se faire respecter.
- 2) L’institution produit elle-même des facteurs qui peuvent déclencher des violences : locaux mal entretenus, pédagogie inadaptée, absence d’écoute, absence de règlement intérieur, mauvaise organisation des études, absence d’écoute de la part des enseignants, etc.
- 3) La violence à l’école se nourrit de celle de l’extérieur : violence dans la famille, «démission» des parents, absentéisme, absence de loi dans les quartiers, etc. C’est en général à l’extérieur des établissements que les combats des bands organisées se déroulent.” (AUDUS, 1998,p. 85-86).

Com isto, verifica-se que o absentismo escolar é um aspecto que deverá ser tratado pelas diversas equipas educativas, na qual se tem verificado alguma luta e esforço. Assim sendo, é importante revelar os critérios presentes por Jacques Hebert (1991) para que se possa garantir uma boa qualidade de ensino:

- “Une importance accordée à l’apprentissage e tau savoir ;
- Une organisation de l’enseignement qui encourage le personnel à fournir le meilleur de lui- même ;
- Une participation responsable des élèves à la vie de l’école ;

- un personnel capable de proposer aux élèves un modèle adulte de conduite ;
- un leadership pédagogique exercé par la direction de l'école ;
- une participation des parents aux affaires de l'école ;
- des conditions matérielles révélant une école ordonnée.” (1998, p.105).

No entanto, deve-se igualmente ter em conta a inclusão da educação intercultural nas políticas de estabelecimentos de ensino e nos programas de ensino; a educação intercultural na comunidade local, envolvendo ligações entre as escolas, os serviços sociais, os empregadores e as famílias, ligação família-escola e também a transição da vida escolar para a vida laboral. Num modo geral cerca de 7% dos alunos de escolas públicas portuguesas pertencem a minorias étnicas, mas na grande área metropolitana de Lisboa esse número chega mesmo aos quarenta, cinquenta, sessenta por cento em que os currículos são iguais para todos. (AMORIM, 2002, p.71). Para Costa e Silva, a educação intercultural prende-se com a valorização e diálogo entre as diversas culturas, «trazer a realidade para dentro da sala de aula». (AMORIM, 2002, p.71).

Segundo a ideia da mesma autora não existem receitas universais para a educação intercultural, tem de haver a noção que toda e qualquer estratégia de ensino tem de ser diferente, onde possa ser mais dinâmica, interventiva e mais atraente. Na perspectiva de Miguel Ponce, «A educação democrática ou é intercultural ou não é educação.» (AMORIM, 2002, p.73).

1.3- A importância dos pilares da Educação no Processo de Ensino Aprendizagem

O ser humano, nos dias de hoje, pode escolher no que diz respeito ao consumo, mas também à mobilidade de estabelecimento, bem como à mobilidade pessoal e profissional. “Neste contexto, a educação adquire um novo fôlego como “agente civilizado”. Ela é portadora da esperança de “domesticar” uma informação em exponencial expansão e de transformar a quantidade impressionante de conhecimento disponível na sabedoria das sínteses interpretativas.” (CARNEIRO, 2003, p.24). No citado relatório (Delors, 1996) “L’*éducation* doit contribuer au développement total de chaque individu- esprits et corps, intelligence, sensibilité, sens esthétique, responsabilité personnelle, spiritualité. Tout être humain doit être mis en mesure, notamment grâce à l’*éducation* qu’il reçoit dans sa jeunesse, de se constituer une pensée autonome et critique et de forger son propre jugement, pour déterminer par lui-même ce qu’il estime devoir faire dans les différentes circonstances de la vie.” (CARNEIRO, 2003, p.28).

No entanto, o relatório vai mais além e afirma, “ Ce développement de l’être humain, qui va de la naissance à la fin de la vie, est un processus dialectique qui commence par la connaissance de soi pour s’ouvrir ensuite au rapport à autrui. En ce sens, l’*éducation* comme moyen d’une tel accomplissement est donc à la fois un processus très individualisé et une construction sociale interactive.”(CARNEIRO, 2003, p.28).

Os comissários das mais diversas origens geográficas e culturais acabam por propor um quadrilátero de novas aprendizagens, pois o pilar do aprender a ser surge como integrador das três aprendizagens- conhecer, fazer e viver com os outros. O pilar do Aprender ao longo da vida remete para o facto de que a educação não confinaria apenas a uma etapa inicial da vida, mas estaria presente em todas as etapas e ciclos da vida do ser humano, (CARNEIRO, 2003, p.28).

Pretendemos distinguir os diferentes modos de aprender complementares entre si. O aprender ensinado está relacionado com os primeiros passos da vida e pressupõe uma intervenção de forte carácter institucional, pois “ ... esse aprender ensinando compreenderá o primeiro passo de uma socialização do indivíduo fora do agregado

familiar na perspectiva de regras de convivência e de participação na vida cívica, além de poder contemplar uma iniciação vocacional de acordo com a estrutura de preferências pessoais ou grupais.” (CARNEIRO, 2003, p.23).

Sucessivamente, aparece o aprender assistido que é uma modalidade que se apresenta nos mais variados lugares e tempos e pode desenrolar-se num campo virtual na internet ou no local de trabalho. A diferença no que diz respeito ao aprender ensinado é que as intervenções que levam o indivíduo a aprender operam-se por solicitação ou esporadicamente. “ Estimamos que o principal aprender assistido é aquele que terá lugar nas empresas e locais de trabalho numa sábia combinação de Metis e de Techne +Epistherme utilizando as novas tecnologias da informação e do cérebro – esquerdo e direito, cortical e límbico- como poderosas interfaces da aprendizagem total.” (CARNEIRO, 2003, p.23).

Por último, temos o aprender autónomo que diz respeito ao saber que emerge da construção pessoal e social “Nesta sua dimensão eminentemente subjectiva, os caminhos escolhidos para aprender e interpretar o conhecimento são inúmeros, desde o silêncio à observação interpretativa, da leitura crítica ao debate qualificado, da adesão a modelos comportamentais à mera transposição de paradigmas de conhecimento entre domínios distintos de aplicação.” (CARNEIRO, 2003, p.23).

Um dos pilares essenciais do século XXI proposto pela UNESCO consiste em aprender a viver juntos que pressupõe um juízo crítico e severo acerca da humanidade, envolvendo-se em lutas, guerras, violências e intolerância. No relatório da UNESCO, “A educação devia, pois, prosseguir -parece- duas vias complementares. A um primeiro nível, a descoberta progressiva do outro. Num segundo nível, e ao longo de toda a vida, o envolvimento em projectos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver os conflitos latentes.” (CARNEIRO, 2003, p.176).

Uma escola democrática optará por didácticas de intencionalidade intercultural que não se demite de formar consciências rectas, eticamente despertas e capazes de discernir entre a sabedoria de acolher e o primarismo de excluir, com único fundamento na diferença. A UNESCO pretende debater o pilar aprender a viver juntos que se baseia num conjunto de medidas para fomentar a abordagem das questões do multiculturalismo

na escola, na perspectiva de uma formação intercultural para todos. É importante referir os três núcleos inspirados em trabalhos desenvolvidos em escolas portuguesas: a dimensão institucional, a dimensão pedagógica e a dimensão comunitária. Na perspectiva do autor a dimensão institucional está dividida em três aspectos:

- “a) Rede escolar: garantir uma repartição equilibrada dos grupos minoritários nas escolas da região. Assegurar também uma repartição equitativa nas formas de cada escola. A concentração de alunos oriundos destes grupos minoritários (...) conduz a elevadas taxas de insucesso.
- b) Estilo de liderança: manter uma prática democrática e participativa de gestão.
- c) Autonomia: favorizar a participação da comunidade escolar na construção do projecto de escola.” (CARNEIRO, 2003, p.177)

1.4- A Consequência da Mundialização das Aprendizagens

Hoje, depara-se com a mundialização das aprendizagens que corre o risco de propiciar a concentração da oferta multinacional. Caberá à UNESCO a suprema responsabilidade de supervisão do sistema, para que a padronização dos sistemas de oferta não asfixie as identidades culturais nem tolere as diferenciações de povos e regiões que são verdadeiros patrimónios da humanidade.“ À UNESCO da diversidade caberá em especial defender as línguas minoritárias e as especificidades das gramáticas culturais que não teriam capacidade de sobrevivência num mercado educativo dominado por um número restrito de línguas planetárias e pela força do capital económico, aliado ao veículo cultural.” (CARNEIRO, 2003, p.41).

O século XX corre o risco de ficar na história como o período que mais se proclamou a tolerância e menos se lhe deu conteúdo prático. Quando terminou o período da guerra-fria, que permitia afastar o espectro do holocausto nuclear, a “paz fria” repetia os horrores do genocídio inomináveis e o mundo reconhecia-se impotente para conter a violência que atirava etnia contra etnia e cultura contra cultura. Dessa forma, tornou-se importante reflectir sobre a educação por forma a sustentar uma visão do futuro, a acalantar uma esperança motivadora ideal de sociedade e de valores, “ ...que pretende reaccionariamente eliminar os inequívocos progressos registados nos planos da

democratização escolar e da justiça social que transformou uma instituição elitista e reprodutora na mais potente alavanca de desenvolvimento humano e comunitário.” (CARNEIRO, 2003, p.41).

A tarefa mais importante será a de reconstruir a educação sem fazer tábua rasa dos valores. Para isso, será necessário a formação de personalidades tolerantes para permitir a continuada emergência de seres humanos que rejeitam outros na base de um preconceito étnico, cultural, linguístico, social ou religioso. “Reinventar uma escola com consciência intercultural ou de personalidade cósmica – significa realizar a vontade indómita de “descobrir” o outro, cultivar o fascínio perante o diferente e entreter um tropismo que extravasa os limites estreitos dos condicionamentos sócio-culturais que fizeram a segmentação dos quotidianos de um mundo compartimentado.” (CARNEIRO, 2003, p.71).

1.5- A Implementação de Projectos Educativos decorrentes do Fenómeno Migratório

Parece claro que a interculturalidade, como valor, traduz-se na constatação da pobreza individual que só se combate e contraria no encontro pleno com os outros, sendo a Educação Intercultural indispensável à Educação Cívica, permitindo aspirar a uma maior harmonia.

Hoje, pretende-se escolas como agentes de mudança intercultural, mas para isso é necessário uma renovação profunda nos conteúdos, mas acima de tudo nos métodos educativos, pois sabe-se que as culturas que não pensam nas outras são hoje a principal fonte de totalitarismo no planeta, ao contrário das culturas que se abrem às outras e cultivam o diálogo intercultural, promovendo a paz e a tolerância.

Seria necessário falar-se de uma didáctica da interculturalidade de forma a promover as instâncias diversas de formação inicial e permanente de professores. Todavia a visão diacrónica dos acontecimentos na vida pessoal, como na vida dos povos, contém um

alto valor para a formação das personalidades em maturação, ou seja, o respeito educativo pelo mistério da diversidade não é uma receita passiva ou reactiva, aplicável a um mero “catálogo de condutas interculturais. Assim sendo, a história mostra-nos que aquilo que importa é um verdadeiro desafio de autenticidade pró-activa. (CARNEIRO, 2003, p.73).

Quer isso dizer que a interculturalidade é uma mais-valia, resultante das sínteses interculturais que os espaços, como esfera pública de miscigenação e de integração social que propiciem a promoção humana.

Com isto é necessário a formação de espíritos abertos à diferença cultural e à sã convivência humana que se coloca a todos os sistemas educativos, “... não se demitem de afirmar a sua presença activa na construção de uma história de paz e de tolerância, num mundo condenado cada vez mais seguramente à explosão da diversidade.” (CARDOSO, 2003, p.73).

Para que isso seja necessário é preciso a implantação de projectos educativos interculturais, isto porque as comunidades educativas são fundamentais para o acto educativo, também ideais para a prática da tolerância e para a formação de espíritos abertos à descoberta do outro, “... a educação intercultural tem de reorientar as verdadeiras prioridades para valores e atitudes. Aprender a escutar o próximo, adquirir aptidões comunicacionais com o diferente, apreciar – ao invés de depreciar- o património cultural dos outros, descobrir o fascínio da diversidade, resistir ao autocentrismo cultural (...), combater o secularismo cego, libertar de preconceitos e de dogma redutor (...) são tarefas da educação moderna.” (2003, p.73).

As línguas são sem dúvida os meios de comunicação entre os povos e são, sobretudo, o instrumento de acesso ao coração das outras culturas e à empatia intercultural, por esse modo, muito dificilmente, se consegue conhecer uma língua que não se domina. Sendo a Europa um continente plurilinguístico onde tiveram origem as grandes línguas de comunicação internacional, “... os respectivos sistemas educativos devem reflectir esse mosaico comunicacional sobre que repousa uma parte importante do património do velho continente. Com dificuldade, poderá a escola estar aberta à multiculturalidade persistindo em operar num ambiente monolingüístico.” (CARDOSO, 2003, p.73).

O ensino da história e os manuais escolares são há muito tempo as principais razões de xenofobia, pois o apreço pelas outras civilizações ainda que muito antigas não surgem como preocupação da correcta formação das mentes e das atitudes, “ Os sentimentos de tolerância não são infelizmente inatos nos indivíduos. No fundamental, eles são o desenvolvimento de um compromisso inteligente e activo com valores universais que se adquirem ao longo de uma vida de formação... ou não.” (CARDOSO, 2003, p.73).

A tolerância não pode ser entendida como relativismo, pois um espírito tolerante é necessariamente uma alma de convicções firmes, embora despidido de dogmatismo absolutista.

No que se refere à dimensão pedagógica, esta está dividida em seis aspectos:

- a) “Materiais didácticos: estimular a elaboração a difusão de materiais interculturais destinados a promover a auto-estima e a compreensão das diferenças (...).
- b) Aprendizagem cooperativa: desenvolver as relações e os trabalhos cooperativos. Aproveitar as vantagens cognitivas e emocionais da diversidade na sala de aula. Dramatizar com inversão de papéis para conduzir à descoberta do diferente, à consciência do preconceito e ao controlo da discriminação.
- c) Formação de professores: domínio da heterogeneidade, em formação inicial e contínua. Desenvolvimento das competências de animação sociocultural e de comunicação transversal. Conhecimento da sociologia da educação aplicada às situações discriminatórias.
- d) Formação do pessoal não docente: nomeadamente sobre as atitudes e as relações com os alunos e suas famílias.
- e) Difusão das culturas: assegurar a difusão das línguas, das literaturas e da história das culturas de origem. Combater, na sala de aula, a tendência para a privatização das culturas minoritárias.
- f) Avaliação das competências adquiridas: estabelecer metodologias para avaliar as competências sociais e as competências relacionais, para além dos conhecimentos. Criar estratégias de sucesso escolar para os grupos mais vulneráveis.” (CARNEIRO, 2003, p.177/178).

No que diz respeito à dimensão comunitária, está dividida em quatro aspectos.

- a) “Mobilizações dos actores sociais locais:recrutamento de mediadores no estabelecimento escolar entre os membros das comunidades de pertença .
- b) Competências de sobrevivência: aprender as competências- macro para vir a ser cidadão activo e de pleno direito, ultrapassando a cultura e a mentalidade assistencial.
- c) Interculturalidade para todos: promover a aquisição de competências interculturais para todos. Elaborar metodologias específicas para lidar com as comunidades escolares ditas “homogéneas”.
- d) Educação pré-escolar: fazer da educação inicial o lugar ideal para a socialização precoce e para a transição da língua materna para a aprendizagem da língua de acolhimento.” (CARNEIRO, 2003, p.178).

1.6- Flexibilização do Sistema Educativo

Com a flexibilização do sistema educativo existem diversas entradas e saídas de ciclos educativos, o qual pressupõe uma grande alteração das culturas de escola, a mobilização de lideranças esclarecidas e uma aposta na requalificação de professores. Se houvesse uma ligeira revolução na maneira de encarar a carreira docente, se fosse mais dinâmica, liberta dos condicionalismos da progressão por mera antiguidade, fazia com que houvesse formação de professores tanto inicial como contínua. “A apropriação das competências necessárias ao desempenho de um novo profissionalismo inclui obviamente a exposição a diferentes culturas e realidades sociais, económicas e culturais (...)” (CARNEIRO, 2003, p.181).

Hoje em dia a educação é cada vez menos uma indústria, para se tornar um serviço estruturado em torno das novas mediações e intermediações, que a construção de sentido impõe numa contemporaneidade ferida de crescente complexidade. “...uma Sociedade Educativa é aquela que sabe exigir o máximo dos seus professores, na medida das graves responsabilidades por eles detidas (...) uma sociedade que nutre

também a sabedoria de cuidar dos seus professores: do seu bem-estar material e espiritual (...).” (CARNEIRO, 2003, p.181).

CAPÍTULO II - O ALUNO NO CONTEXTO EDUCATIVO

2.1 – A Visão Humanista da Educação

A educação, para colmatar as várias diferenças sociais, precisa de ser uma educação inspirada no ideal humanista, de forma a não reconduzir a uma unicidade de medidas políticas educativas e a um enunciado taxinómico de medidas pedagógicas. Antes de mais o humanismo pressupõe uma pluralidade natural de políticas, contendo um princípio de vida e um propósito de inacabada renovação, “ O aluno é acima de tudo pessoa, titular de direitos e de deveres, em busca de uma educação pessoal e social, assente na liberdade e na solidariedade, e susceptível de a ajudar a encontrar um sentido para a vida.” (CARNEIRO, 2003, p. 248). Isto significa que o projecto educativo integral assenta na formação pessoal e social numa Educação para os Valores que não se mostra neutra nem indiferente entre a liberdade e o totalitarismo, a tolerância e o holocausto, a solidariedade e o egoísmo, a justiça e a injustiça, a partilha e a apropriação.

2.1.1- O Projecto Educativo de Escola

Cada pessoa tem direito irrenunciável a definir o seu próprio projecto educativo e a escolher o itinerário que melhor aprover à realização desse projecto. Essa liberdade de oferta de modelos educativos, numa sã coabitação de ensino público e particular, faz parte de um determinado pluralismo cultural, de forma a não garantir uma intolerável discriminação. A prioridade desta educação humanista é a educação dos mais fracos e vulneráveis, o qual não se pode justificar percursos educativos de segunda, nomeadamente de origem social, cultural, étnica ou económica. Assim “ A detecção precoce de dificuldades de aprendizagem ou o conhecimento científico das determinantes do insucesso educativo constituem instrumentos preciosos para o desenvolvimento de acções preventivas que serão sempre mais eficazes (...) são intoleráveis sistemas de educação onde a exclusão- manifesta-se ela sob a forma de abandono da escolaridade, repetência múltipla ou condenação pedagógica(...)” (CARNEIRO, 2003, p.249).

O elemento polarizador de um paradigma educacional tem a propriedade de transformar qualitativamente as outras componentes da comunicação educativa, o próprio paradigma humanista da educação contribui para o nascimento de uma sociedade centrada na pessoa, assim sendo (BERTRAND E VALOIS, 1994, p.46), “Quando um professor organiza a sua prática quotidiana de ensino, isto é, a comunicação educativa, fá-lo em função do que deveria ser o essencial da comunicação.”

Desta forma, surge o paradigma educacional humanista, em que a organização da sociedade corresponde a um paradigma sociocultural existencial, para Yves Bertrand e Paul Valois “ Harman (1974 b, 1975) e Rogers (1984) são, sem dúvida, responsáveis pela descrição de um paradigma (...) dedicado a uma sociedade centrada na pessoa.” (BERTRAND E VALOIS, 1994, p.125).

O paradigma existencial engloba a interacção entre as pessoas e as consequências das suas escolhas, por isso cada pessoa tem uma liberdade compatível à dos outros, para funcionar plenamente, tal como afirmam os autores acima descritos “ O significado global do paradigma existencial exprime-se em poucas palavras: a predominância da pessoa. Salienta-se a pessoa como fim (sujeito) e não como meio (objecto), a totalidade da sua existência e a sua interacção com os outros.” (BERTRAND E VALOIS, 1994 p.132).

Perante a perspectiva destes autores, uma instituição educativa deve centralizar-se nas necessidades dos alunos e nos seus ritmos de aprendizagens. Assim, “ A escola deve promover uma nova concepção do conhecimento. (...) ela deve dar lugar ao conhecimento subjectivo, personalizado, centrado nas necessidades do indivíduo, no seu próprio ritmo de aprendizagem, na sua forma pessoal de aprender e nos seus próprios interesses.” (BERTRAND E VALOIS, 1994, p.136).

O ser humano só aprende se estiver interessado e motivado e também se os seus conhecimentos forem multi-sensoriais e subjectivos, o saber ter, a aquisição de conhecimentos, deve ser substituído pelo saber ser, a organicidade das aquisições. Para estes autores “ A verdade deixa de estar ligada à observação rigorosa e torna-se uma qualidade do ser em relação com o seu meio.” (BERTRAND E VALOIS, 1994, p.136).

Rogers considera que o poder deve ser devolvido à pessoa, isto porque se o professor utilizar uma abordagem centrada na pessoa e partilhar o poder com os alunos, estes tornar-se-ão responsáveis pela sua educação. Angers (1976) em *Les modèles de l'institution scolaire*, cit. pelos autores acima referidos, «na base desta acção política está um acto de fé no homem, através dos poderes do seu pensamento e através da sua liberdade, o homem é capaz de criar o novo e de transformar a ordem estabelecida, sendo pessoalmente responsáveis por esta transformação». (BERTRAND E VALOIS, 1994, p.137).

Este paradigma, pressupõe uma aprendizagem facilitada, pois o aluno participa nas escolhas dos materiais, das actividades e dos colaboradores, isto porque o aluno é considerado como agente autónomo e o professor um guia que facilita as aprendizagens e o auxilia nas situações mais difíceis. Desse modo, o Conselho Superior da Educação, citado pelos autores referenciados diz o seguinte: «O professor só pode cooperar a partir de fora na actividade educativa do aluno; só pode participar a partir de uma acção indirecta e como mediador dos percursos de aprendizagem, do empenho, nas decisões e nas escolhas que advêm exclusivamente da capacidade do aluno.» (BERTRAND E VALOIS, 1994, p.141).

Todavia, Rogers (1976), enumera oito aspectos fundamentais da educação centrada na pessoa:

- “ 1) O facilitador partilha com os outros, professores, alunos, pais e membros da comunidade, a responsabilidade do processo de aprendizagem;
- 2) O facilitador fornece os recursos necessários à aprendizagem;
- 3) O aluno desenvolve o seu próprio programa de aprendizagem, sozinho ou com os outros;
- 4) Na organização educativa deve reinar um clima que facilite a aprendizagem;
- 5) O importante é aprender a aprender o que nos interessa;
- 6) A disciplina necessária para atingir estes objectivos deve ser uma autodisciplina;

- 7) A avaliação da importância e do significado da aprendizagem deve ser feita pelo aluno;
- 8) Neste clima, que facilita o crescimento, a aprendizagem tende a adquirir mais profundidade, a desenvolver-se mais rapidamente e a atingir principalmente a vida e o comportamento do aluno.”
- (BERTRAND E VALOIS, 1994, p.138).

As abordagens educacionais centradas na pessoa atribuem valor ao potencial gerador do ambiente educativo que favorecem o desenvolvimento do aluno. Com estas abordagens centradas na pessoa, o aluno consegue controlar as actividades de aprendizagem de forma que sejam não directivas ou facilitadoras. Angers (1976), desenvolveu na sua obra *Les modèles de l'institution scolaire* (1976) que «Na base deste modelo está uma vontade de interacção entre o sujeito e o objecto que conduz à concepção de um ambiente escolar adequado a esta dinâmica. A intervenção educativa é considerada numa perspectiva ambiental.». O aluno tenta ordenar e estruturar a sua experiência do ambiente e dos seres humanos que o rodeiam, ele é o agente activo do seu próprio processo de aprendizagem, na perspectiva do conselho superior de educação «possui o dinamismo e os recursos para efectuar esta experiência, concluí-la e dar-lhe um carácter autêntico. O aluno, ou melhor, “aquele que se educa”, é capaz de tomar iniciativas, de autonomia, de decisão pessoal e de participação activa no processo de formação». (BERTRAND E VALOIS, 1994, p.138-139).

Uma instituição educativa impulsionada pelos valores do humanismo, em nenhuma circunstância desfavorece as crianças provenientes de outras origens, nomeadamente sociais, culturais, étnicas ou económicas. Neste paradigma, qualquer detecção precoce de dificuldades de aprendizagem ou o conhecimento científico das determinantes do insucesso educativo desencadeiam de imediato instrumentos preciosos para o desenvolvimento de acções preventivas, aqui a exclusão, a repetência múltipla ou a condenação pedagógica não são toleráveis neste sistema de educação. (ROBERTO CARNEIRO, 2003, p.249).

O aparecimento deste paradigma tem a ver com um novo conhecimento do mundo, onde se alargaram outras perspectivas acerca do mesmo, pois “A ciência moderna legou-nos um conhecimento funcional do mundo que alargou as nossa perspectivas de

sobrevivência. Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver.” (BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS, 2001, p. 53).

Assim sendo, Gaston Mialaret, citado por Adalberto dias de Carvalho (1996, p.140) afirma que «a educação deve adaptar-se à vida de hoje, (...) ela deve virar-se para o futuro e adoptar uma atitude prospectiva (...) a educação nova deve participar (...) na determinação e na criação do homem de amanhã».

O modelo educativo da escola tem que ser formulado e reformulado não só porque o fazemos de maneira incompleta e controversa, mas também porque não devemos assegurar de que foi ou não assimilado pela cultura que visava. (CARVALHO, 1996, p.150-151)

2.2 – Diversidade Humana e Igualdade de Oportunidades

A pobreza é um fenómeno que sempre acompanhou a humanidade, ela não se limita somente à carência de bens materiais ou mesmo à queda nas profundezas do abismo moral, ela vê-se relegada para a margem ou periferia da cidade sem hipótese de recontagem fácil, é uma marginalidade que atinge os fundamentos dos direitos de cidadania a que se dá o nome de exclusão. “ A iliteracia cívica acentua o cativo da neo-miséria ao sublinhar a centrifugação para a periferia da cidade e ao sedimentar uma subcultura urbana de marginalidade.” (CARDOSO, 1996, p.263).

Os sistemas de assistência são cada vez mais insuficientes, o desconforto, mesmo das pessoas mais ricas, torna-se incontrolável, a fractura social atinge níveis críticos próximos da inclusão, dessa forma, no plano estratégico será necessário apostar na educação e na formação para combater a exclusão.

Ao conceito de cidadania monocultural sucede a valorização da sociedade como activo da convivência humana. Pressupõe-se a multiculturalidade como expressão da natureza

diferenciada do ser humano,“ a uma visão autoritária da relação do centro com a periferia contrapõe o valor específico da margem bem como a superioridade de uma concepção miscigenante da relação intercultural.” (CARVALHO, 1996, p.278).

Como já verificamos, a nossa sociedade vive de tal forma mudanças que se caracterizam pelo facto de nos relacionarmos num contexto cada vez mais multicultural e heterogéneo, causada pela eliminação de barreiras espaciais na comunicação, pelo risco cada vez mais grave de isolamento e de exclusão social, pela dificuldade em compreender o que acontece perante a enorme quantidade de informação disponível ou e também pela ausência de certezas absolutas face ao ressurgimento de formas de intolerância (AGUADO, 2000, p.15).

Estas mudanças vertiginosas e de extraordinária profundidade exigem inovações educativas. A educação intercultural costuma fazer referências a essas inovações, destacando-se os seguintes objectivos: “Lutar contra a exclusão e adaptar a educação à diversidade dos alunos, garantindo a igualdade de oportunidades (...).Respeitar o direito à própria identidade (...).Progredir no respeito pelos direitos humanos, em cujo contexto é preciso interpretar tanto a necessidade da própria educação intercultural, como os seus limites.” (AGUADO, 2000, p. 15-16).

É preciso ter em conta a urgência dos objectivos anteriormente mencionados, todavia todas essas mudanças só serão realizadas se existirem adaptações educativas necessárias, de forma a adaptar a escola às exigências da sociedade e incluídas como objectivos da educação intercultural. Estas exigências pressupõe segundo o Relatório Para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI presidida por J.Delors onde afirma que é necessário ampliar os seus objectivos e a sua duração, “A educação ao longo de toda a vida apresenta-se como um das chaves de acesso ao século XXI (...) e vem dar resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação. (...) E só ficará satisfeita quando todos aprendermos a aprender. (...) Esta tomada de posição leva a insistir em quatro pilares, como as bases da educação: 1) aprender a viver juntos, conhecendo melhor os outros e a partir daí criar um espírito novo que conduza à realização de projectos comuns ou a uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos (...); 2) aprender a conhecer, tendo em conta que (...) há que conciliar uma cultura geral (...) com a possibilidade de dominar

profundamente um reduzido número de assuntos, fornecendo assim as bases para a aprendizagem ao longo de toda a vida; 3) aprender a fazer, (...) adquirindo uma competência que prepare o indivíduo para enfrentar numerosas situações, algumas imprevisíveis, e que facilite o trabalho em equipa, dimensão actualmente negligenciada pelos métodos pedagógicos; 4) aprender a ser, (...) o século XXI exigirá de todos nós grande capacidade de autonomia e de discernimento, juntamente com o reforço da responsabilidade pessoal, (...).” (CARVALHO, 1996, p.21-23).

Ainda na perspectiva do mesmo autor é necessário dar aos alunos um papel mais activo na sua própria aprendizagem, devido às profundas alterações em relação à informação e ao crescente aumento das incertezas que caracterizam o mundo actual, o que causa diversas transformações dos processos na qual se constrói o conhecimento na escola, “Com o desenvolvimento da sociedade de informação, em que se multiplicam as possibilidades de acesso a dados e a factos, a educação deve facultar a todos a possibilidade de terem ao seu dispor, recolherem, seleccionarem, ordenarem, gerirem e utilizarem essa mesma informação.” (CARVALHO, 1996, p.23)

Por forma a serem desenvolvidos os objectivos enunciados no parágrafo anterior, é preciso incluir procedimentos de aprendizagens na escola que permitam aprender a desenvolver projectos próprios e a cooperar com os colegas, “...justificação dos trabalhos prescritos e parcelares deu lugar à organização em ‘colectiva de trabalho’ ou ‘grupos de projecto’, (...). Os empregadores (...) pedem, em troca, um conjunto de competências específicas a cada pessoa, que combina a qualificação propriamente dita (...) tornam-se cada vez mais importante a capacidade de comunicar e de trabalhar com os outros, de gerir e resolver conflitos.” (CARVALHO, 1996, p.100-101).

A Europa compõe-se de uma pluralidade de culturas cujas origens principiaram face ao bárbaro, ao infiel, ao selvagem, ao pobre, ao inculto, etc. numa construção histórica desde da Grécia até ao nosso modo de vida (Fontana, 1994), em que a parte mais importante é atribuída aquelas culturas grupos socialmente dominantes, na qual tiveram poder e privilégios que lhes permitiram definir-se e distanciar-se dos outros que são diferentes deles (CASTANÕ, MOYANO, MARTINEZ, 1996, p.48).

Ao longo da história, Fontana acrescenta que sempre existiu uma enorme diversidade de classe, etnia, de cultura, de religião, de sexo na qual se estabelece relações de distância e de diversidade.

Pode-se constatar que a rejeição do dissemelhante, do diferente foi uma constante ao longo da história das relações entre os povos, ou seja, o próprio desconhecimento e a ignorância, a superstição e a religião desempenharam um papel de aversão/negação por tudo o que é desconhecido e diferente. O racismo baseado na crença de que as raças são, por natureza, desiguais entre si, estabelece uma relação de superioridade e de inferioridade, “ Na linha do racismo diferencialista (...) é preciso distinguir duas possibilidades de manifestações ideológicas: a que se apresenta como elogio e afirmação tolerante de todas as diferenças, assegurando a conservação das identidades colectivas (...).” (CASTANÕ, MOYANO, MARTINEZ, 1996, p.49).

No século XIX e primeira metade do século XX, como também nas duas últimas décadas que se verificou um movimento de população a partir dos países pobres para os países ricos, a erupção de nacionalismos esquecidos após a II Guerra Mundial, a descolonização e independência das antigas colónias europeias, assim como a crise do Estado- Providência e a queda do Muro de Berlim, tudo isto fez com que o racismo tomasse o seu auge, assim sendo segundo Hobsbawn (1991) “ As diferenças entre «nós» e «eles» tomam uma dimensão diferente, mais territorial, mais ética, no período compreendido entre 1880 e 1914, quando se assiste a grandes movimentos migratórios dentro dos Estados e de uns Estados para outros (...).”(CASTANÕ, MOYANO, MARTINEZ, 1996, p.50).

Antes do século XIX havia quem pensasse que essas diferenças tinham a ver com a cultura do ser humano e também o meio ambiente, foram os monogenistas que defendiam esses princípios bíblicos,“... os dois cientistas monogenistas mais destacados daquela época, Johann Blumenbach na Alemanha e George Louis Leclerc, conde de Buffon, em França, defendiam a seu modo a supremacia dos brancos. Ambos acreditavam que Adão e Eva tinham sido branco à imagem de Deus. Os dois viam no aparecimento de outros tipos uma forma de degeneração.” (BERTRAND E VALLOIS, 1994, p.54).

Ainda no mesmo século, os politeístas recusavam a autenticidade da narrativa do Génesis em que essas diferenças raciais se deviam a actos de criação separada, Voltaire defendia mesmo a posição inferior de determinados povos da terra por possuírem uma inteligência menor, estando apenas dispostos a admitir o estado de civilização de indivíduos de pele branca, como defendia Hume, (BERTRAND E VALLOIS, 1994, p.55).

Actualmente, ainda se mantém a ideia de uma relação directa entre raça e cultura, embora com a teoria da perfectibilidade que explica que os seres humanos considerados inferiores podem atingir os mesmos estados de desenvolvimento que os povos do Ocidente. “ Pensar que raça «é o que distingue biológica e socio-culturalmente os grupos de pessoas», «o que nos torna física e culturalmente diferente», «o que define um grupo cultural caracterizado por determinados traços físicos», «o que serve para definir as pessoas por uma constituição físico-biológica apetrechada com uma bagagem cultural, língua, religião, etc.», «o que distingue as formas, os costumes dos seus países e a sua cor» (...)” (BERTRAND E VALLOIS, 1994, p.56).

A noção de raça que anteriormente era atribuída ainda continua a ser usada nos nossos dias, isto porque quando se fala do corpo humano por fora ainda diz-se que o homem é o único animal capaz de pensar, inventar coisas e progredir, em relação às diferenças corporais diz-se também que existe diferenças de peso, estatura, idade, agilidade e destreza, no entanto as diferenças corporais mais importantes estão relacionadas com a raça e o sexo. Segundo o livro da 4ª classe, Grazalema – Santillana, p.6, “ costumam distinguir-se três raças principais: branca, negra e amarela. As pessoas da raça branca, da raça negra ou amarela diferenciam-se pela cor da pele, pelo cabelo, pelos lábios, pelo nariz e pela forma dos olhos. Além disso dentro de cada raça existem grupos étnicos diferentes (...)” (BERTRAND E VALLOIS, 1994, p.59).

No que concerne às aprendizagens dos alunos de diferentes etnias, um professor começa por classificar tendo em conta a aprendizagem, isto é, aprender de uma ou de outra forma está determinado pelas capacidades de cada um e isso é algo com que se nasce, estando perante a velha crença de que a inteligência se herda. No entanto, a maioria dos psicólogos reconhecem que a base genética nada tem a ver com as diferenças de QI entre as diferentes raças e/ou grupos étnicos, pois as populações diferem nas suas

experiências e ambientes culturais em grau não inferior aos das suas dotações genética, “... não existe, portanto, nenhuma razão para atribuir a factores genéticos as diferenças de pontuação média, em particular, dado que, como é evidente, a habilidade para responder aos tipos de perguntas propostas pelos examinadores do QI depende intensamente da própria experiência passada. (...)” (BERTRAND E VALLOIS, 1994, p.62).

A cidadania e a democracia exigem uma educação baseada na igualdade de oportunidades, através de políticas educativas baseada em pedagogias paralelas, nomeadamente a do mercado e da comunidade, em que a primeira se preocupa com a eficácia e com a normalização do ensino, enquanto que a outra se preocupa com a formação do homem em sociedade, isto é, as funções pedagógicas da família, da solidariedade e dos laços sociais. (ETTORE GELPI, 1996, p.78).

A coexistência entre indivíduos, grupos, comunidades e nações apareceu como uma necessidade histórica e não como uma opção moral, um desejo, uma utopia, na qual pressupõe um respeito pela multiculturalidade, sem que signifique esmagamento dos que são mais fracos no plano social e económico.

A abertura e a flexibilidade podem causar mudanças permanentes das populações, quer minoritárias, quer maioritárias, isto porque há muitas culturas que não aceitam a cultura da maioria, como também a cultura das minorias. Toda a abertura social, cultural e política permite a descoberta destas culturas e de encontros frutuoso entre elas. (...)” (ETTORE GELPI, 1996, p.91).

É necessariamente importante para as minorias o direito à aprendizagem da língua materna, isto porque a aprendizagem da língua não é apenas um meio para transmitir a sua própria cultura mas também para compreender a do outro, portanto é expressamente importante que os imigrantes e as minorias tenham o direito à sua língua e cultura, mas também a uma nova cultura contributo do país de acolhimento. (ETTORE GELPI, 1996, p.94).

As minorias e os imigrantes quando são maltratadas, excluídas e ignoradas não gostam de aprender a língua do opressor, por vezes a ultrapassagem destas violências abre a

porta a frutuosas comunicações linguísticas, que estimulam as populações maioritárias a aprender a língua das minorias, “ os direitos no campo linguístico, cultural, educativo e social são alcançados e respeitados quando se instaura um diálogo entre maiorias e minorias, quando a diversidade cultural de uns e de outros exclui a ideologia de uma cultura única, homogénea e imposta e quando as línguas se tornarem pontes entre as culturas e não barreiras.” (ETTORE GELPI 1996, p.95).

Sempre se considerou que a língua é um dos traços distintivos de um povo, no entanto numerosas línguas minoritárias não são escritas nem existe sobre elas qualquer documentação. Para Robinson “ O termo «língua nacional» adquire para diferentes pessoas significados diversos. Para algumas, indica uma língua utilizada em todo o território que foi escolhido pela nação. Para outras, significa a língua de origem do país, por oposição à língua importada (geralmente as línguas dos colonizadores), essas línguas nacionais raramente cobrem a totalidade do território.” (ETTORE GELPI 1996, p.117).

O que constitui uma minoria são três elementos básicos: a subordinação numérica; a relação de subordinação política, económica ou cultural a outra comunidade; o sentimento de privação ou de falta de acesso a todas as oportunidades., isto é, uma língua minoritária é a que pertence a uma comunidade que vive uma relação de subordinação e/ou um estatuto de privação (ROBINSON, 1996, p.121).

Por vezes as línguas minoritárias recebem pouca atenção, mesmo se o clima político é favorável aos esforços desenvolvidos nesse sentido Isto deve-se ao facto de as pequenas comunidades não terem uma voz muito forte para que possam ser ouvidas pelos governantes e pelas agências de assistência (ROBINSON, 1996, p.127).

O ensino regular massificado centra-se na aquisição de conhecimentos e no pressuposto de que todos os alunos dominam todos os conhecimentos exigidos do nível anterior. Este ensino considera que todos os alunos são iguais entre si. Cada aluno que afirme a sua diferença seja ela de origem étnica, espaço geográfico, linguístico ou outra, é um escolho no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, mas que embora as diferenças não sejam marcadamente visíveis, é um grupo multicultural. (VASCO ALVES, 1993, p.19).

Em relação, à educação de adultos e algumas das suas estratégias, que permitem considerar e explorar a riqueza pedagógica dos grupos heterogéneos, este autor determina que:

- “o estudo e o conhecimento da comunidade, dos seus anseios e necessidades;
- a entrevista individual e os testes de diagnóstico;
- a inserção no meio e nas suas dinâmicas;
- a diversificação dos partenariados;
- a ligação às autarquias locais;
- a organização de percursos pedagógicos para cada grupo, através de temáticas pertinentes em relação aos interesses detectados e dos saberes que cada um adquiriu;
- a possibilidade permanente de integração de vertentes extra-escolares nomeadamente de formação profissional;
- na avaliação substitui-se a ideia de reprovação e repetência pela de ritmo diferente de aprendizagem.” (VASCO ALVES, 1993, p.19).

Para uma criança autóctone a comunidade, a família e a escola pertencem à mesma cultura, pois a língua de comunicação e de ensino são as mesmas. Em contrapartida para uma criança minoritária, a comunidade e a família a que pertence estão ligadas ao país de origem e a escola veicula os valores e a cultura do país de acolhimento, condicionando o sucesso escolar e a realização pessoal destes jovens que estão ligados de modo positivo a aspectos como:

- “o prestígio social e cultural da comunidade a que pertencem e o estatuto da sua língua materna;
- o nível de instrução da família;
- as motivações do jovem para progredir nos estudos e as expectativas criadas quanto à sua realização profissional;
- os factores ligados à inteligência e à personalidade do indivíduo.” (ROSA VALENTE, 1993, p.7).

Esse insucesso educativo tem sido denominado como a difícil adaptação da criança minoritária ao sistema educativo, na qual tem sido justificado como «déficit» cultural, que tem sido um modo etnocêntrico e incorrecto de ver as diferenças culturais,

transportando uma visão negativa do outro. “ (...) a incapacidade da escola para garantir uma transição harmoniosa de um sistema de ensino para outro; a rigidez na elaboração dos «curricula» que, frequentemente impede a valorização dos saberes adquiridos noutros contextos culturais e escolares; os critérios de avaliação demasiado orientados para as competências e os saberes demonstrados pelos alunos da corrente maioritária.” (ROSA VALENTE, 1993, p.7).

A evolução das sociedades não têm somente a ver com a diversidade, mas também pela caracterização dos seus processos de desenvolvimento, passando a considerar-se como vital a importância dos recursos humanos de cada nação, isto porque são eles que detêm os seus valores, a sua cultura, e os desígnios próprios (TAVARES, 1993, p.9).

A batalha da escolarização dos diversos elementos da sociedade tem sido difícil, longa e sujeita a atrasos muito variados tal como se pode constatar, isto porque a escola tem dificuldade em conseguir vencer os tipos de força que afastam os alunos, tal como afirma o autor:

- (a) “ Tensão «push out» que empurra o aluno para fora da escola e que resultam do carácter menos atraente da escola que não consegue propor objectivos compatíveis com as expectativas dos jovens;
- (b) Tensão « pull in» que atraem o estudante para fora da escola, seduzindo-o pelo sabor da iniciação a uma vida activa prematura ou pelo gosto da acção concreta e pelo retorno mediato ausente do ambiente escolar.” (TAVARES, 1993, p. 9-10).

É de certa forma importante mencionar que o próprio insucesso escolar deriva do meio familiar e social, mas é importante que a escola faça algo para que a criança se sinta bem na realidade escolar, “ A preocupação de oferecer iguais oportunidades de educação a todas as classes sociais e económicas levou muitos países nos anos sessenta e setenta a criar ofertas educativas unificadas para evitar que a escola amplie as estratificações sociais, infelizmente, tais soluções não respeitam a diversidade de gostos e de expectativas dos jovens pelo que aumentaram muitas vezes o abandono e o insucesso, em especial naqueles que provinham de grupos sociais menos favorecidos.” (TAVARES, 1993, p. 10).

Os problemas de participação na diversidade de condições culturais, étnicas, sociais, económicas, profissionais e educacionais dos meios familiares desses alunos, deve ser encarado como um contexto, por princípio mais rico de potencialidades no que respeita à socialização e à formação dos jovens que nele estudam e se desenvolvem (TAVARES, 1993, p.11-14).

A presença de alunos de diferentes culturas e línguas está longe de constituir um obstáculo ao acto educativo, constituindo por assim dizer uma oportunidade única de enriquecimento mútuo, facilitando o desenvolvimento dos valores da tolerância, da solidariedade e do respeito pela diferença. Pretende-se, então, desenvolver o projecto «A Escola na Dimensão Intercultural», para assumir a necessidade de proceder a um reajustamento das concepções e das práticas mobilizadas com estes alunos, no contexto de interacção pedagógica, no sentido da promoção do sucesso educativo de todos os alunos. De entre estes objectivos destacam-se as intenções de:

- “Criar condições psicopedagógicas que permitam a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar.
- Contrariar o etnocentrismo da cultura escolar e legitimar a presença de outras na escola.
- Ensaiar estratégias de ensino-aprendizagem que permitam a continuidade cultural entre a escola e família.
- Contrariar os preconceitos e desenvolver estratégias de discriminação positiva.” (PAIXÃO, 1993, p.16-17).

Assim sendo, cada professor foi encorajado a mobilizar a sua experiência e as suas práticas, reflectindo-as a produzir novos investimentos pedagógicos e a investir novas estratégias e metodologias. Esse reforço da sensibilidade dos professores envolvidos na intervenção educativa em contextos multiculturais e à importância da diversidade cultural e linguística na construção de percurso de sucesso, assim sendo traduziu-se nos seguintes indicadores:

- “85% Dos professores desenvolve, no final do projecto, actividades de escrita com a sua participação activa; no início do projecto apenas 20% o fazia;

- 66% Trabalha a leitura de textos provenientes do meio envolvente, enquanto que anteriormente apenas 7% o fazia;
- 84% Dos docentes trabalha a leitura de textos contemplando aspectos de interculturalidade, quando num passado recente esta actividade não era trabalhada por nenhum dos professores;
- 62% dos professores refere que contaram com a presença e participação dos pais na sala de aula; apenas 5% referia já ser uma prática relativamente corrente.” (PAIXÃO, 1993, p.17).

A Convenção internacional dos Direitos das Crianças (1989) no seu artº29 diz que “ Los Estados y Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminhada a:

c) Inculcar al niño el respto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originário y de las civilizaciones distintas de la suya”. (IBÁÑEZ MARÍN, 2002, p.89).

Os objectivos principais da educação são: o pleno desenvolvimento de um modo equilibrado das capacidades humanas (físicas, intelectuais, afectivas e morais), assim como também a integração e a eficiente participação na sociedade.

Há já alguns anos que o sistema educativo em geral e o sistema escolar em particular transmitem os saberes e as aptidões necessárias para permitir que os indivíduos de origens diversas possam participar numa sociedade democrática plural. A noção de sociedade pluricultural é uma noção-chave para qualquer reflexão sobre educação intercultural, isto na perspectiva de Perotti, entre as principais realidades que caracterizam a pluralidade do corpo social retivemos as seguintes:

- “ a pluralidade do contributo de outras culturas e civilizações para as culturas europeias;
- a explosão e a mundialização da cultura, marcada, em particular, pelas novas tecnologias dos media da informação e da comunicação;
- a pluralidade linguística e etnocultural resultante da formação histórica do Estado- nação na Europa;
- a presença difusa, em vários países da Europa, de ciganos e de nómadas, populações caracterizadas pela sua especificidade cultural;

- o pluralismo regional (as regiões como unidades históricas, culturais, geográficas ou económicas);
- a pluralidade cultural ligada à mistura das populações devido à implantação definitiva de migrações económicas e políticas recentes, em ligação com a história da colonização e da descolonização,
- a pluralidade dos contributos de outras culturas e civilizações para os patrimónios nacionais dos diferentes países europeus (língua, economia, história, ciência, filosofia e letras, música, vida quotidiana, etc.);
- os traços culturais deixados pela história da colonização e da descolonização no imaginário social e, portanto, as representações do outro (estereótipos, preconceitos, contencioso colonial);
- finalmente, a diversidade cultural das sociedades europeias marcadas pela história original das suas emigrações transoceânicas do fim do século XIX e da primeira metade do século XX e cuja memória se conserva viva através dos laços tecidos entre as populações da Europa e as das diásporas:” (PEROTTI, 2003, p.12).

Na perspectiva de E. Bras, a aprendizagem intercultural deveria encorajar a expressão e a realização das motivações de interesses, por vezes divergentes, por vezes incompatíveis. É necessário inscrever todas as questões que constituem problema na relação entre a sociedade e as suas populações, tais como:

- “das diferenças profundas entre as culturas no interior e no exterior de um país;
- da vida das nações e da sua história;
- da formação das identidades colectivas e da história das suas origens;
- das produções de estereótipos e de preconceitos antigos e novos;
- das influências “aculturantes” que se exercem através do meio global no qual nos encontramos;
- dos egocentrismos e dos etnocentrismos que “ envolvem “ cada indivíduo e limitam os horizontes das suas percepções, dos seus pensamentos, do seu imaginário;
- das manifestações individuais e colectivas, abertas ou escondidas, da heterofobia e do racismo;

- das relações de força, individuais e colectivas, que sustentam as relações humanas e os conflitos que as acompanham;
- do trabalho do conhecimento e da compreensão de si, individual e colectiva, nas relações com o outro (estrangeiro, sociedade, cultura, nação). (PEROTTI, 2003, p.54).

2.3- Consequências do Insucesso Escolar

A educação do século XXI tem que completar o esforço realizado no século XX com o objectivo de escolarizar toda a população com uma necessária melhoria da qualidade educativa, lutando de uma forma mais activa e eficaz contra o insucesso escolar e a exclusão que se concentra nas crianças e adolescentes provenientes de ambientes carenciados, de famílias que se encontram excluídas dos recursos económicos e culturais, “Muitos países, sobretudo entre os países desenvolvidos, sofrem actualmente de um fenómeno que desorienta as políticas educativas: o prolongamento da escolaridade, paradoxalmente, em vez de melhorar agrava, muitas vezes as situações dos jovens mais desfavorecidos socialmente ou em situação de insucesso escolar. Mesmo nos países que gastam com educação, o insucesso e o abandono escolares afectam um grande número de alunos.” (DELORS, 1996, p.61).

Para além disso, é necessário também promover a participação e o protagonismo, por forma a desenvolver a coesão social e a luta contra a exclusão, tanto dentro como fora da escola, é preciso que todos os indivíduos tenham um papel relevante na actividade de grupo e que colaborem.

Em todo o mundo, a educação sob as suas diversas formas, tem por missão criar, entre as pessoas, vínculos sociais que tenham a sua origem em referências comuns (...) os diferentes modos de socialização estão sujeitos a duras provas (...) pela desorganização e a ruptura dos laços sociais (...). Confrontada com a crise das relações sociais, a educação deve assumir a difícil tarefa que consiste em fazer da diversidade um factor

positivo de compreensão mútua entre indivíduos e grupos humanos. (DELORS, 1996, p.55-56).

Tendo em conta a discriminação escolar é preciso adquirir diferentes formas de superação, para isso reconheceu-se a necessidade de compatibilizar a construção da igualdade com a própria identidade, seguindo os programas de educação compensatória, isto porque o desafio intercultural dos anos 90 é semelhante ao desafio compensatório dos anos 60, na qual torna-se necessário a construção de uma sociedade mais justa. Assim, nas perspectivas dos diferentes autores Bronfenbrenner, 1975; Bursteinh e Cabello, 1989; Cochran e Wooleverm, 1984; Darlington, 1980; Díaz-Aguado e Baraja, 1993; Powell, 1982; Zigler e Valentine, 1979; Zigler e Seitz, 1980, “ O seguimento longitudinal dos programas de educação compensatória (realizado na década de 70) reflectiu uma significativa eficácia na redução do abandono escolar e das repetições de ano dos alunos mais desfavorecidos, não detectada nas avaliações iniciais baseadas no rendimento e quociente intelectual.” (DÍAZ-AGUADO, 2000, p.19). Desta forma pretende-se que inclua as atitudes recíprocas entre professores e alunos, as representações de tarefas e papéis, a motivação pela aprendizagem ou a capacidade de o sistema escolar se adaptar à diversidade dos alunos.

Rosenthal e Jacobson (1968), comprovaram que as falsas expectativas positivas permitiram ao professor fazer de Pigmalião com o quociente intelectual dos seus alunos e esse efeito depende de determinadas características das próprias crianças, tendo sido maior nos primeiros anos e cujos alunos tinham sido classificados como tendo um rendimento médio, bem como dos alunos pertencentes a minorias étnicas facilmente identificáveis dentro desse paradigma, “Não admira, portanto, que a aplicação do mito de Pigmalião na escola tivesse fascinado os educadores há algumas décadas atrás, ao transmitir a ideia de que qualquer aluno pode ter êxito numa escola monocultural caso o professor acredite na possibilidade de o moldar.” (DÍAZ-AGUADO, 2000, p.33). Os estudos científicos realizados posteriormente, mostram que quando o professor faz de Pigmalião, moldando os alunos como se fossem uma escultura para se adaptarem à ideia de aluno-modelo e são impedidos de desenvolverem a sua própria identidade.

As inúmeras investigações efectuadas, posteriormente, ao trabalho de Rosenthal e Jacobson sobre este tema permite-nos, por outro lado, retirar as seguintes condições:

1. O efeito de Pigmalião e a atenção pedagógica dada às diversidades, sendo necessário estabelecer uma distinção entre os processos negativos e positivos, em que o primeiro o professor converte-se em pigmalião e molda o aluno para que se adaptem ao currículo oculto como se fossem uma escultura, no que se refere ao segundo o professor usa as suas expectativas para adaptar o ensino à diversidade dos alunos.
2. Durante as primeiras semanas de aulas, os professores tendem a estabelecer o perfil de cada um dos seus alunos, sendo este estável.
3. Diferenças quantitativas: o protagonismo na sala de aula em que o professor costuma interagir mais frequentemente com os alunos de expectativas positivas.
4. Diferenças qualitativas. A qualidade da interacção parece divergir na aula com os alunos de altas e baixas expectativas, nos seguintes aspectos: na atenção que lhes presta , na dificuldade das perguntas que lhe dirige, no tempo que lhes concede para responder e na adequação do reforço que lhes proporciona (...).
5. Atenção do professor e localização dentro da sala de aula que costuma estar relacionada com a zona de sala de aula onde o aluno se encontra.
6. A transmissão de expectativas através de perguntas mais difíceis, oferecendo mais tempo para as respectivas respostas.
7. Êxito e reconhecimento que está dependente da maneira como critica cada um dos seus alunos.
8. Discriminação e controlo da turma, surgindo as expectativas negativas, em que o professor costuma sentir falta de controlo pessoal sobre esses alunos, causando um certo desconforto mediante o seu tom crítico. (DÍAZ-AGUADO, 2000, p.34).

Por vezes, ouve-se falar que, em Portugal, a questão da diversidade cultural não constitui um problema muito sério, pois a realidade étnica não é muito grande se compararmos com a realidade de França, Reino Unido ou até Brasil. Na nossa população escolar podemos contar com a presença significativa de ciganos, dos alunos que vieram de Cabo Verde, S. Tomé, Guiné, Angola, Moçambique e Timor, dos que regressaram da emigração europeia, americana, indiana e chinesa. Na perspectiva de McCarthy (1998), “ Mas os que não podemos é também esquecer outros grupos culturais (...) com suas características próprias, seus valores, seus saberes, seus

problemas, suas subjectividades, cujas características interactuam dando lugar a numerosas outras situações sócio-culturais dotadas de especificidades (...) que decorre nesta escola, naquela escola estarem alunos mais ou menos misturados mais ou menos isolados, de idades diferentes, de meios rurais, de zonas urbanas e suburbanas, de classes abastadas, de bairros de lata, de meios piscatórios, do interior, de rapazes e de raparigas, que dão corpo a muitas tonalidades de arco-íris.” (STOER & CORTESÃO, 1999, p.59).

É necessário que o professor possa e saiba ver a diversidade com que trabalha e que queira e possa tentar encontrar algumas formas de o fazer de modo a contribuir para o desenvolvimento de uma escola com um funcionamento democrático, por forma a combater o insucesso escolar, a fuga à escola mesmo de analfabetismo e de iliteracia funcional. “... Os dispositivos de diferenciação pedagógica são propostas educativas que visam constituir uma «boa ponte» na ligação necessária entre a cultura de escola e da comunidade envolvente, comunidade essa representada através da presença dos alunos na instituição.” (STOER & CORTESÃO 1999, p.60).

As aprendizagens não poderão nunca ser obtidas sobre a destruição da imagem do seu grupo de pertença contribuindo para o esvaziamento da cultura local. Terão de valorizar também outras culturas para além da escola, estimulando atitudes reflexivas face aos processos globais de educação; a construção de genealogias (Araújo e Stoer, 1993), o trabalho realizado a partir de histórias contadas por crianças (Cortesão, 1994), o recurso aos jogos e brincadeiras (Cortesão, et al., 1995), são disso exemplos de dispositivos pedagógicos, isto porque através deles os alunos realizam um conjunto de trabalhos que contribuem para estimular um autoconhecimento reflexivo, para incluir o conhecimento do seu grupo de pertença, uma valorização, um respeito pelas suas próprias raízes culturais, ao mesmo tempo que, aprendizagens curricularmente consideradas como importantes, vão sendo adquiridas com facilidade e mais prazer, (STOER et al, 1999, p.60-61).

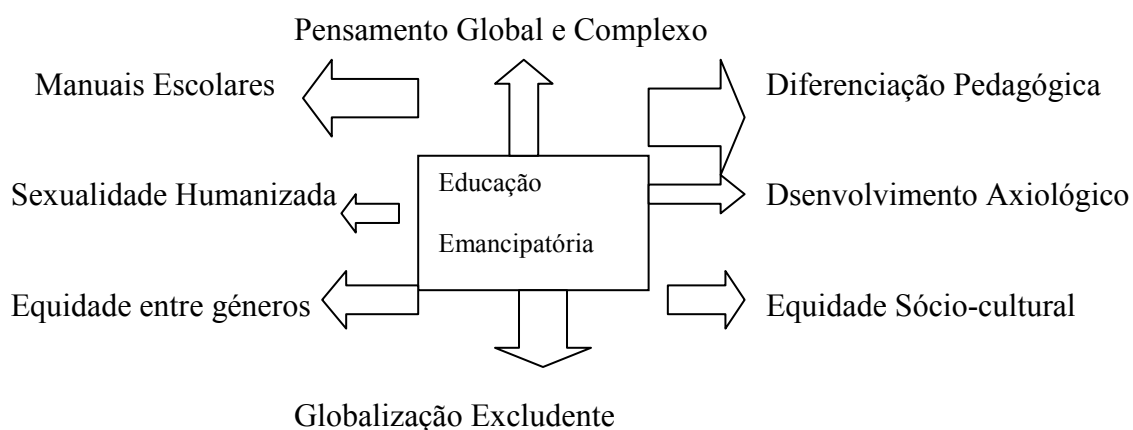
A educação intercultural materializa a ponte entre a produção de textos escolares e os dois processos de produção de conhecimento através da acção pedagógica. Nesta interface as identidades fixas são postas em causa e as subjectividades mais

«fragilizadas/flexíveis» são formadas no sentido de se tornarem mais vulneráveis à reestruturação intercultural.

Todas as culturas aspiram genuinamente à preocupação e valores universais, mas esse universalismo cultural é incorrecto, pois passa a ser necessário propor diálogos interculturais. Também contra o relativismo cultural há que desenvolver critérios políticos para distinguir política progressista de política conservadora, capacidade de desarme, emancipação de regulação, como nos afirma Sousa Santos, (FERNANDES, 2001, p.110).

A nível pedagógico, uma educação multi-intercultural processa-se através de uma concepção bancária de educação e através de uma educação emancipadora. Como refere Alain Touraine (1998), “ Só podemos viver juntos, isto é, combinar a unidade de uma sociedade com a diversidade das personalidades e das culturas, situando a ideia de sujeito pessoal no centro da nossa reflexão e da nossa acção (...) o sujeito como combinação de uma identidade pessoal e de uma cultura particular com a participação num mundo racionalizado, e como afirmação, através deste trabalho, da sua liberdade e da sua responsabilidade, só esta abordagem permite explicar como podemos viver juntos, iguais e diferentes.” (FERNANDES, 2001, p.110).

Figura 1 – Globalização Excludente e Educação Emancipatória



(Fonte: Fernandes, 2001, p.165- Adaptado)

A globalização neo-liberal tem vindo a causar inúmeros desequilíbrios ecológicos a nível planetário, tais como o desemprego e o sub-emprego, as desigualdades e as exclusões sociais (Morin & Goldsmith, 1997; Giraud, 1998; Cordellier, 1998; Soros, 1998; Bordieu, 1998; Santomé, 1998; Martin & Schuman, 1999; Dolfus, 1999; Furtado, 1999; Bauman, 1999; Vindt, 1999; Waters, 1999; Touraine, 1999; Harnecker, 2000; Giddens, 2000; Chomsky, 2000a e 2000b). Assim tem-se verificado a supremacia do capital sobre a esfera política, em que existe a subordinação dos políticos ao poder económico, em que por vezes os impostos recaem sobre quem trabalha por conta de outrem e os investimentos públicos são muitas vezes mal utilizados (FERNANDES, 2001, p.167).

Essa globalização neo-liberal tem conduzido a um reforço dos currículos nacionais centralizados, isto porque é muito importante articular os currículos com os contextos sócio-culturais regionais e locais, para promover o sucesso educativo. O objectivo da escola será a preparação dos indivíduos para os desafios colocados a nível social, a nível ambiental, pela globalização. (FERNANDES, 2001, p.167).

A globalização cibernética, a abolição das fronteiras entre os países membros da União Europeia e o conseqüente aumento das migrações têm conduzido ao aumento do crime organizado, na qual se deve ao insucesso escolar e as crescentes dificuldades dessas minorias étnicas obterem emprego.“ A nível urbanístico verifica-se, em regra, a concentração dos excluídos em zonas suburbanas degradadas. A formação destes ghettos transforma alguns subúrbios em autênticos barris de pólvora. São as novas favelas ou os novos bairros da lata, de má memória.” (FERNANDES, 2001, p.169).

Assim sendo, assiste-se ao fenómeno do apartheid social urbanístico das elites que se situam em zonas residenciais vedadas ou muradas com mecanismos electrónicos de segurança, em que nas mediações destes complexos residenciais existem centros comerciais, restaurantes, escritórios e por vezes até complexos industriais não poluentes. Este modelo de segregação urbanística é usado no Brasil, provoca aumento das desigualdades sociais e da violência a ela associada, onde se verifica nos arredores de Lisboa, do Porto e do Algarve; parafraseando o mesmo autor “ A nível escolar o

apartheid já se verifica. Por todo o país existem colégios de elite, onde os pais que têm maior capacidade económica matricula os/as filhos/as, para protegê-los/as do mundo envolvente. Por outro lado, no ensino público, a divisão social do espaço urbano (zonas residenciais ricas e zonas pobres) conduz à concentração das elites e dos excluídos em diferentes escolas.” (FERNANDES, 2001, p.170).

Contudo, também Offe (1975) explica que o Estado se vê obrigado a desenvolver uma hábil manipulação entre o que é legítimo (e pode ser mostrado e afirmado) e aquilo que é forçado a permitir (ou até estimular). Este estado capitalista pode funcionar na sua relação específica de acumulação, recorrendo a símbolos e recursos de apoio que ocultam a sua natureza de Estado Capitalista. Logo “ ... os problemas de insucesso escolar, de abandono da escola, o desinteresse pelas propostas educativas oficiais, o consequente não cumprimento da escolaridade obrigatória e a posterior iliteracia são muito mais pesados nos grupos sócio-culturais minoritários.” (STOER E CORTESÃO, 1999, p. 14).

Nesse caso é frequente atribuir-se a causa de todos os problemas à «incompetência» e à «incapacidade» dos professores, ou à «indisciplina» resultante da má educação de hoje ou de uma forma generalizada às escolas que já não são disciplinadoras, rigorosas e exigentes, esta situação assume contornos ameaçadores, porque com as actuais dificuldades de emprego conduz a que os alunos que saem da escola estão em situações de vir a constituir mão-de-obra barata, isto porque os excluídos da escola são também excluídos do sistema, porque não encontram um lugar no mercado de trabalho, mesmo como trabalhadores não diferenciados. Sousa Santos (1995) afirma que «o trabalho, ou a falta dele, passa a definir mais as situações de exclusão do que as situações de desigualdade» (...) «o trabalho perde a eficácia como mecanismo de integração num sistema de desigualdade para passar a ser um mecanismo de reinserção num sistema de desigualdade» (STOER E CORTESÃO, 1999, p.22).

Assim sendo, algumas práticas educativas interculturais podem desencadear efeitos contraditórios dos quais não serão exactamente os procurados pelos formadores que as implementam, na perspectiva destes mesmos autores uma análise mais atenta de efeitos desencadeados por essas práticas pode revelar-se:

- “se elas podem ter, por vezes, como resultado uma maior afirmação, pelo menos no interior da escola, dos grupos minoritários que as usufruem, podem também limitar-se a contribuir para acentuar o exotismo da diferença existente;
- se podem, por um lado, fornecer o carácter lúdico e alegria imprescindível ao processo educativo, podem também não ir muito mais além e não contribuir para o desenvolvimento da consciência dos direitos de usufruto de cidadania por parte dos alunos;
- se podem melhorar a auto-imagem pessoal e grupal, podem não equipar com saberes que a sociedade dominante cruelmente exige como fundamentais para sobreviver;
- se podem libertar, consciencializar, conferir poder, contribuir para a posse de uma maior consciência dos seus direitos e deveres como cidadãos, podem também guetizar, isolar, enfraquecer.” (STOER E CORTESÃO, 1999, p.25)

Os tipos de atitudes de resistência a processos homogeneizantes e selectivos veiculados pela educação monocultural, no que concerne a situações-problema no interior da escola estes segundo os autores parecem centrar-se ao nível de:

- “ da existência indiscutível na escola de uma quantidade crescente de diferentes grupos sócio-culturais que não partilham, forçosamente, os mesmos valores, os mesmos códigos de conduta, os mesmos saberes, os mesmos interesses (...);
- da já constatada recusa e/ou dificuldade ou desinteresse (consciente ou não) dos conceptores dos currículos, dos seus implementadores, e no seu interior, dos professores, dos produtores e autores de livros (...);
- das orientações curriculares do professor (...) face a considerar ou não necessário, a nível de qualquer decisão curricular, tomar em linha de conta a existência dessa diversidade;
- dos quadros teóricos por que se opta relativamente à forma de trabalhar face à existência de múltiplos grupos sócio-culturais na escola, caso se considere necessário enfrentar a questão da diversidade (...);
- das dificuldades e/ou empenhamento que o currículo, a escola, os professores têm de recontextualizar adequadamente as propostas de

ensino/aprendizagem atendendo aos grupos com quem trabalham.” (STOER E CORTESÃO, 1999, p.29-30).

Seguindo a mesma lógica de pensamento McCarty (1994), ao analisar os riscos que ocorrem em situações de «multiculturalismo benigno», faz uma série de recomendações:

- “identificar «constrangimentos e barreiras postas à criatividade de professores e à inovação da cultura institucional das escolas através das prioridades educativas estabelecidas pelas autoridades, directores e programas de formação de professores nas universidades»;
- «articular um conjunto afirmativo de práticas que tomem seriamente em consideração diferenças de necessidades, interesses de minorias e da juventude urbana em situação difícil» (...) «o que implica contactos com estudantes afro-americanos e latinos e com os seus pais»;
- implementar «esforços muito maiores na consecução de metas de igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso»;
- desenvolver, em vez de «um currículo constituído por segmentos de informação», um conhecimento escolar que seja «visto como um processo dinâmico e multifacetado»;
- apoiar-se «num modelo multidisciplinar que enfatize a interdisciplinaridade, o desafio intelectual, o debate entre perspectivas antagónicas e um vigoroso questionamento das tradições recebidas»;
- «estabelecer claras conexões entre saber e poder». (STOER E CORTESÃO, 1999, p.30-31).

Num primeiro ponto é necessário analisar o conceito de sucesso educativo, estando relacionado com o próprio sucesso do aluno e também do próprio sistema educativo. Para Alves (1993, p.19) “ O sucesso do sistema consistirá na sua capacidade de promover a educação para todos independentemente das diferenças étnicas, linguísticas, culturais, de idade, etc, isto é, a educação para todos será a educação de cada um, como ser individual, porém inserido num determinado contexto. “ Este sucesso está relacionado não só com o acesso à formação mas também a permanência e o sucesso nos estudos.

2.4- O Aluno na Sala de Aula

Diversos especialistas pensam que a adaptação escolar depende, em grande parte, das relações que os alunos mantêm com os colegas e quando estas relações se estabelecem adequadamente, proporcionam, segundo a opinião dos próprios alunos entre os 7 e os 8 anos, o melhor da escola e a principal fonte de apoio emocional que encontra nela, se pelo contrário as crianças são rejeitadas ou ignoradas pelos seus colegas, estes convertem-se numa fonte de stress e inadaptação escolar. Segundo Díaz-Aguado (2000, p.63) “ O valor premonitório da rejeição dos colegas durante a infância não se limita ao contexto escolar em que se produz, mas também acaba por se estender a problemas muito graves de adaptação socioemocional durante a vida adulta, tais como: 1) a delinquência (...); 2) o suicídio (...); 3) ou os subjacentes ao pedido de assistência psiquiátrica (...).”

Todavia é importante ter em conta, segundo Díaz-Aguado (2000, p.63):

1. “As relações entre colegas representam o contexto principal no qual se desenvolvem a competência social.
2. Nem todos os alunos chegam à escola capacitados para se relacionarem adequadamente com as outras crianças.
3. Assumir simultaneamente os dois postulados anteriores pressupõe reconhecer a existência de um processo de influência recíproca entre a interação com os colegas e a competência.”

Para Piaget (1932), a igualdade favorece a reciprocidade e conseqüentemente a cooperação, enquanto que a desigualdade que existe entre o adulto e a criança favorece as relações heterónimas, nas quais o adulto pode intercambiar com a criança, (DÍAZ-AGUADO, 2000, p.25).

De acordo com Suomi (1979) existem dois tipos de condições que inibem a relação com os colegas:

“ 1. Condições que resultam de uma exposição funcionalmente insuficiente face aos seus pares: quando a criança não dispõe da mãe como fonte de segurança (...).

2. Condições resultantes de uma exposição excessiva face aos seus pares: quando as crias interagem apenas com os seus companheiros e estes substituem a mãe (...).” (2000, p.65).

Por vezes a relação com o professor determina a posição que ocupam no sistema escolar em que as crianças aceites pelos seus colegas diferenciam-se das crianças rejeitadas, isto porque há uma maior participação nas tarefas, ausência de um comportamento de ruptura e de distração na tarefa; rendimento no trabalho; elogio do professor e ausência de dependência em relação ao professor (DÍAZ-AGUADO, 2000, p.66).

Mas também a reciprocidade entre comportamentos emitidos e recebidos é fundamental, uma vez que as crianças populares distinguem-se das menos populares por serem mais sensíveis às interações iniciadas pelas outras crianças tendo em conta a correlação positiva entre a aceitação dos colegas e a frequência com que se emitem reforços positivos e o facto de que as crianças que mais reforços emitem são também as que mais reforços recebem. (DÍAZ-AGUADO, 2000, p.66-67).

A intolerância é um fenómeno complexo que influencia e é influenciada por tudo aquilo que pensamos, sentimos e a forma com que nos comportamos, na qual se distingue três componentes: a componente cognitiva ou estereotipada, a componente afectiva ou emocional e a componente comportamental.

Os estereótipos tendem a manter-se ou a passar com o passar do tempo, devido às nossas características na nossa forma de processar a informação social em situações quotidianas, das quais se destacam as seguintes na perspectiva da autora acima citada:

1. “ O facto de centrar a atenção nas diferenças entre o próprio grupo e outros grupos (...).
2. Quando dois factos pouco frequentes se produzem ao mesmo tempo, tendem a ser relacionados sob a forma de causa e efeito, embora, na realidade, não exista essa relação (...).
3. A inclusão de cada indivíduo dentro de um dado grupo activa determinados desvios de competência que levam a explicar a conduta dos membros desse mesmo grupo(...).

4. Os estereótipos guiam a nossa interpretação da realidade e criam uma memória selectiva dos acontecimentos (...).
5. Quando uma pessoa conhece outra que contraria claramente os estereótipos que a primeira tem em relação ao grupo a que pertence a segunda, geralmente não lhe é difícil concebê-la com precisão enquanto indivíduo. “ (DÍAZ-AGUADO, 2000, p.81).

Muitas vezes a intolerância em relação a determinados colectivos pode ser utilizada para as seguintes funções de carácter emocional: desviar a hostilidade produzida por situações de frustração e tensão, acreditar que o mundo é justo e que cada um não irá sofrer os graves acontecimentos, reduzir a incerteza perante a própria identidade, permitindo categorizar de modo simplificado a realidade social, afirmar o próprio estatuto e a integração dentro do grupo de referência. (DÍAZ- AGUADO, 2000, p.82).

A intolerância é por vezes utilizada para justificar determinadas acções ou situações sociais, por exemplo a participação em actividades racistas e xenófobas costumam incrementar essas atitudes (Myers, 1987), da mesma forma que a participação em manifestações a favor da tolerância costuma desenvolver o seu valor (Díaz-Aguado, Royo, Segura e Andrés, 1996), o que demonstra que as acções de um dado indivíduo influencia as suas atitudes em relação aos restantes grupos, na qual existe uma influência recíproca entre as acções e as diversas componentes das atitudes (DÍAZ-AGUADO, 2000, p.83).

Por forma a aceitar o princípio de relativismo sem ser relativista, Margaret Archer (1991) defende que a sociologia internacional deve promover a comunicação através de culturas na base de uma «racionalidade transcultural», ao mesmo tempo, antipositivista, rejeitando a universalidade da razão do iluminismo, e anti-idealista, rejeitando o idealismo de muitas teorias pós-modernistas. Assim, na perspectiva de Stoer, “Num esforço de traduzir a racionalidade transcultural para o campo da educação escolar, promovendo a construção, no âmbito de um projecto de investigação-acção de dispositivos pedagógicos que são construídos na base de culturas locais. Estes dispositivos tinham como objectivos principais: 1) valorizar as culturas locais (rural, semi-rural, de origem cigana e/ou rural) e 2) garantir a comunicação através de culturas, quer fazendo dialogar a «cultura da escola» com as culturas locais, sectores sociais da

escola e da comunidade «vulneráveis à estruturação inter/multicultural» (...)” (1999, p.53).

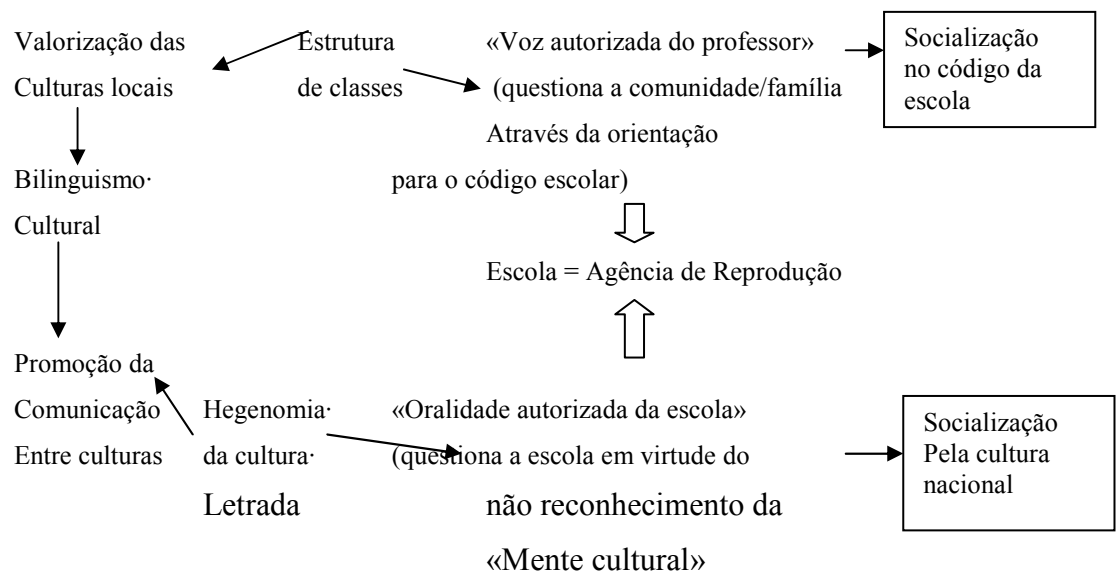
Quando o espaço escolar é invadido pelos ‘saberes das crianças’ ou pelo ‘saber local’, cria nos docentes uma atitude de receptividade em relação ao meio, às vivências e às diferenças culturais dos alunos, o ensino torna-se menos gerador de desigualdade e de exclusão social, gerando insucesso e abandono escolar, sobretudo em relação a grupos da população sistematicamente penalizados pela escola (minorias étnicas, camponeses, proletariado não especializado). (STOER Et Al, 1999, p.53).

Assim sendo, nem todas as escolas, nem todas as comunidades são iguais, na qual se torna imprescindível matizar explicações que tendem a «sacralizar a ordem estabelecida» na forma de esquemas totalizantes. Na teoria de Bernstein , construída a partir do conceito de «código de escola», identifica-se a realização de um processo de subversão da acção pedagógica dentro da escola pela imposição da estrutura de classe sobre a escola. Parafrazeando o mesmo autor “ Na sua procura da produção, em todos os jovens, de uma orientação para o código da escola que possa garantir o seu sucesso escolar, a teoria tende, paradoxalmente, a esvaziar a cultura local, a cultura da comunidade.” (STOER et al, 1999, p.54).

No que diz respeito às teorias de Goody e de Iturra denuncia-se o imperialismo da escola, ao qual se concretiza a partir da hegemonia da cultura escrita e tende a esvaziar a própria cultura da escola reduzindo a escola a um estereótipo, a um modelo abstracto que tem pouco a ver com a escola que de facto existe.

O objectivo final é o domínio por parte de cada aluno e aluna de um “ bilinguismo cultural” como estratégia não só de sobrevivência, como de acesso ao poder por parte dos grupos «minoritários» e o usufruto de uma cidadania baseada na economia de mercado. (STOER et al, 1999, p.54).

Fig.2-Descentrar a escola e promover a acção pedagógica no desenvolvimento do «bilinguismo cultural»



(Fonte: Stoer, 1999, p.55-Adaptado)

No âmbito do próprio sistema educativo, a escola não pode olhar para os alunos como se não houvesse diferenças entre eles, isto porque o actual aumento da diversidade na sala de aula não pode de forma alguma ser ignorado pelo próprio professor. «O nosso objectivo é o de prevenir, pela via educativa, tudo o que seja marginalização, exclusão e violência», sublinha Miguel Ponce, apud por Amorim (2002, p.73). Para isso é necessário conhecer a realidade de cada cultura, como defende Ana Maduro (2002, p.73), o professor «precisa de chegar a todos os alunos e há estratégias que só o currículo intercultural fornece.»

Os pressupostos da educação intercultural compreende o respeito pelas diferenças culturais, com o método de sustentar e aprofundar o conhecimento dessas mesmas diferenças, para que possam ser compreendidas e respeitadas por todos. Ao contrário de que anteriormente era defendido, onde se defendia uma política de tendência assimilacionista, com a diluição da diferença cultural deu-se origem a uma cultura mais generalizada, na qual se defende uma política de pluralismo cultural. (ROCHA – TRINDADE E SOBRAL MENDES, 1996, p.25).

A perspectiva intercultural pode contribuir para a correcção das discriminações que possam acontecer sobre as minorias étnicas. Uma vez que esses mesmos grupos apresentam uma diferenciação étnica, linguística e cultural que os faz distinguir de toda a população maioritária, atendendo a estas situações multiculturais pretende-se, antes de mais, criar medidas apropriadas no domínio da educação regular, a educação de adultos e a educação cívica, implementando-se uma pedagogia intercultural, “ ... como um meio privilegiado de garantir a comunicação entre as culturas e os grupos em presença e a interacção das suas experiências e saberes.” (ROCHA – TRINDADE E SOBRAL MENDES, 1996, p.25).

Torna-se expressamente importante trazer para as escolas o reconhecimento dessas práticas pedagógicas, já que cada uma das culturas em presença tem a sua própria riqueza e especificidade. Do ponto de vista pedagógico o multiculturalismo é um potencial de enriquecimento de experiências e de alargamento de horizontes, “ O envolvimento das minorias no processo da sua valorização educativa e na dos seus filhos, bem como as capacidade de valorizar a cultura a que pertencem, depende do prestígio cultural e social que essa comunidade projecta no país receptor (...).” Isto quer dizer que depende do nível cultural que atingiu, a existência de atitudes favoráveis e os próprios interesses, bem como os valores e a língua.” (ROCHA – TRINDADE E SOBRAL MENDES, 1996, p.31).

Uma vez que a educação intercultural exige o diálogo e a interacção entre todas as culturas em presença, a comunicação na língua da cultura de acolhimento é considerado um factor de sucesso para a inserção das minorias na sociedade. Quando a maioria dos estrangeiros chega a Portugal não dominam o português, até mesmo aqueles que vêm de um espaço de língua oficial portuguesa, na perspectiva das mesmas autoras “ Ensinar Português (como segunda língua), para estes formandos, deveria de ser uma tarefa obrigatória num programa de educação de adultos, porque é essencial para a inserção do migrante na sociedade receptora.” (ROCHA – TRINDADE E SOBRAL MENDES, 1996, p.31).

Na nossa sociedade e por vezes devido ao aumento de pessoas, serviços e informação, assiste-se a uma crescente diversificação cultural da população de muitos países, principalmente os da Comunidade Europeia, nas escolas de muitos países, que eram

anteriormente frequentadas por crianças e adolescentes de uma área próxima, possuidores da mesma homogeneidade sociocultural; verifica-se hoje uma crescente diversificação devido à fixação da população nas áreas de influência. Para Malheiro (2003, p.49) “ Um grande número de alunos pertencentes a minorias étnico-culturais, têm grandes dificuldades na escola e não beneficiam com o facto de viverem em comunidades multiculturais (...) apesar da variedade de projectos desenvolvidos nas escolas que visam a promoção de uma educação de carácter intercultural e a formação dada aos professores.”

Estas crianças sentem muitos problemas nas escolas, dificuldades que podem ser socioeconómicas, pois a maior parte destas crianças pertencem a famílias desfavorecidas, em que os pais possuem baixas qualificações profissionais. Pertencem a família monoparentais marcadas pelo divórcio ou separação dos pais. Têm fracas condições de habitação, têm pouco apoio dos pais no que diz respeito à escola, pelo facto de trabalharem durante todo o dia e de mudarem conseqüentemente de local de habitação, exigindo um esforço de adaptação a um novo contexto. Para além disso, têm comportamentos ambivalentes, nas quais as normas e regras adaptadas pela escola são diferentes daquelas a que estão sujeitos em casa, sofrem também pela marginalidade social, isto porque têm fracas oportunidades de conseguirem sucesso do ponto de vista social e económico, e na maior parte das vezes são vítimas de discriminação por terem diferenças físicas, religiosas, linguísticas e de comportamento em relação à maioria. (MALHEIRO, 2003, p.49-50).

Nalguns casos os professores chegam mesmo a ter um comportamento ambivalente, uma vez que em relação a alunos pertencentes a minorias étnico-culturais, variando entre o interesse e o encorajamento, na qual obrigam a assimilarem o comportamento da classe maioritária. De acordo com Lipiansky (1999):

- 1) A primeira reacção da escola foi considerar que a diversidade cultural é um obstáculo a eliminar, uma vez que as “diferenças” dos alunos de origem migrante eram consideradas como problemáticas, na qual deviam ser reduzidas ou eliminadas através de uma pedagogia compensatória, com apoios educativos destinados à aprendizagem da língua do país de acolhimento. (...). A alteridade cultural era vista como uma forma negativa e tinha de ser ultrapassada.

- 2) Certos pedagogos reconheceram a necessidade de ter em conta a diferença cultural, uma vez que a escola se devia respeitar e sobre a qual se devia mesmo apoiar para todos os alunos, sendo considerada como o ponto de partida para uma reflexão sobre a diversidade de culturas, sobre a tolerância e sobre a forma de lutar contra os preconceitos. Mas de igual modo, foram feitas críticas e objecções a esta pedagogia “diferenciada”, porque ela pode fechar os filhos de populações imigrantes numa identidade fixa considerada como diferentes dos outros.
- 3) A instituição escolar deve ser um lugar de aprendizagem para todos os alunos, sem ter em conta as suas origens e as suas religiões. As diferenças tenderão a ser apagadas, dessa forma a escola não deverá ter em conta as diferenças culturais e deverá promover a integração de todos baseada numa cultura comum a todos, universal.
- 4) A escola tem de reconhecer o multiculturalismo, a igualdade de cada cultura, sendo necessário admitir o relativismo cultural.
- 5) Segundo Lipiansky (1999) é importante não limitar a aprendizagem de línguas, é pois necessário aprender a reconhecer a diversidade cultural, saber comunicar num contexto intercultural, tomar consciência da identidade cultural, ser capaz de ir para além dos estereótipos e dos preconceitos, conhecer as características sociais, as formas de saber-viver dos diferentes países europeus.” (MALHEIRO, 2003, p.50).

2.5- A Indisciplina na Sala de Aula

Tem-se vindo a verificar um aumento da indisciplina e da violência na escola, sobretudo nas escolas públicas das áreas urbanas e suburbanas das grandes cidades onde se concentra um grande número das vítimas de exclusão social. Tal facto provoca nos professores um desgaste emocional que leva ao aumento do stress e à depressão, “Embora existam outros factores (más condições de muitas escolas, sobrecarga de trabalho, instabilidade das colocações, baixa remuneração e deterioração da imagem social da função docente), é sobretudo o aumento da indisciplina e a existência de

relações tensas na sala de aula que são responsáveis pelo aumento do desgaste emocional dos/as professores/as.” (FERNANDES, 2001, p. 170).

Existem várias causas que provocam o aumento da indisciplina na sala de aula: o alastramento de diversas formas de exclusão social, devido à globalização neo-liberal; o insuficiente patrulhamento policial nos estabelecimentos de ensino, a irresponsabilidade e a ganância dos media, nomeadamente da televisão em que existem inúmeros programas infantis onde impera a violência; o incumprimento das promessas eleitorais dos políticos; os maus exemplos éticos transmitidos aos jovens através da impunidade que usufruem os poderosos; os ídolos/heróis que a própria sociedade transmite aos jovens não se fundem na integridade moral ou nível cultural, mas sim no dinheiro e na beleza física; a desintegração e o laxismo familiar que conduzem ao *laissez-faire*; a violência familiar devido a factores de exclusão social; a dimensão excessiva de muitas escolas que dificulta a comunicação e as relações interpessoais entre discentes, entre docentes e entre discentes e docentes, gerando comportamentos turbulentos; as deficientes condições físicas das escolas; a existência de um número elevado de alunos por turma que prejudica a aprendizagem e o controlo disciplinar por parte dos professores; a inadequação do currículo à heterogeneidade crescente da população escolar, com a inadequação dos currículos monoculturais aos conhecimentos e valores dos diferentes grupos étnicos. Como afirma Luiza Cortesão, “... muitos destes alunos foram socializados noutros valores, de acordo com outras regras, tiveram outro tipo de vivências, têm outros conhecimentos, possuem outros interesses, outras inquietações, outras formas de estar na vida. Obrigados a ir a uma escola que não se obriga a ela própria a mudar para ser capaz de os atrair e de lhes ser útil.... Têm acessos a divertimentos e mesmo a fontes de informação muitas vezes mais aliciantes do que as que podem ser oferecidas pelos professores.” (FERNANDES, 2001, p.172).

Contudo, também a deficiente qualidade dos manuais escolares, não promove a sua criatividade e o seu envolvimento activo e a nível científico encontram-se desactualizados não dando respostas aos problemas sentidos pelos jovens; as más condições de trabalho; a instabilidade das colocações e a insuficiente renumeração; a deteriorização da imagem social do professor que leva a uma diminuição da sua auto-estima; as elevadas taxas de insucesso escolar; a falta de perspectivas de vida futura para os jovens; as normas disciplinares variam de professor para professor; as sanções

disciplinares são demasiado brandas e não proporcionam aos actos de indisciplina praticados; esses processos disciplinares são morosos e complicados do ponto de vista burocrático; a deficiente formação dos professores a nível científico e pedagógico. (FERNANDES, 2001, p.171-173).

Por vezes os casos de indisciplina/disciplina dentro da sala de aula estão relacionados com a sociedade em que vivem, da família em que são socializados, da escola em que são instruídos/educados; das inter-relações estabelecidas com o professor. Este autor elaborou aspectos a considerar, pelos/as professores/as, na Gestão da Disciplina, na sala de aula, a nível preventivo:

- “ensinarem de forma motivadora, inovadora e criativa;
 - dominarem os conteúdos a leccionar;
 - articularem esses conteúdos com problemas sentidos pelos/as jovens;
 - distribuírem equitativamente a atenção e os estímulos por todos/as os/as alunos/as;
 - seguirem, atentamente, todos os comportamentos e atitudes ocorridos na aula;
 - o usarem nem roupa ou acessórios demasiado luxuosos ou provocatórios/ousados nem roupa esfarrapada;
 - negociarem, no início do ano, com os /as alunos/as um sistema de regras/normas de conduta;
 - utilizarem a autoridade, adequadamente, dependendo de cada situação.”
- (FERNANDES, 2001, p.174).

A sociedade actual está a atravessar um processo progressivo de comparticipação, devido ao fenómeno de diversificação que está a ter lugar no nosso sistema educativo. Não será só decorrente do facto de a escola obrigatória forçar a frequência de um número maior de alunos e de os obrigar a um processo mais longo de escolarização, na qual não inclui somente a uma classe média urbana, mas também a um leque social mais vasto. Tal como afirma Wieviorka (1999), «contrariamente ao que se pensa, (as sociedades) tendem a fragmentar-se muito mais do que homogeneizar-se sob o impacto da globalização da economia». «No mundo contemporâneo, que uns classificam de hipermoderno, outros de post-moderno, outros ainda de desmodernização, a diferença cultural é o fruto de uma invenção permanente em que as identidades se transformam e

se recompõem e onde não existe nenhum princípio de estabilidade definitiva» (STOER E CORTESÃO, 1999, p.18).

Nos nossos dias queixam-se alunos e professores que a violência convive com o dia-a-dia da nossa escola, nos recreios, nos corredores e até mesmo nas salas de aula. A escola acaba por ser violenta porque faz parte de uma sociedade também violenta. Tavares dos Santos (1998) ao referir-se aos conflitos que se verificam em muitas das escolas onde afirma que se limitam a trazer «para dentro da escola elementos de contemporaneidade». Mas nem os professores nem a própria escola estão preparadas para lidar com este tipo de situações, em que acontece sobretudo nas instituições em que o público é, sobretudo, heterogéneo. A escola foi concebida e o próprio professor foi socializado como cidadão e como profissional em determinados contextos que os não tornam sensíveis à diversidade sócio-cultural. Esta poderá ser uma das formas de daltonismo cultural. “O professor «daltónico cultural» é aquele que não será sensível à heterogeneidade, ao «arco-íris de culturas» que tem nas mãos quando trabalha com os seus alunos na escola. Assim sendo, vê-os como sendo todos idênticos, com interesses e necessidades semelhantes, não pensando que haja necessidade de diferenciar o currículo com que trabalha ou a relação pedagógica que estabelece. Aliás, o próprio contexto social da modernidade continua a pressionar no sentido de se adoptar esta insensibilidade.” (STOER E CORTESÃO, 1999, p.20-21).

2.6- Participação dos Pais, Escola e Sociedade na Educação Intercultural

É importante também analisar o multiculturalismo na família, dessa forma Thomas (1985) refere que é através das atitudes das crianças educadas no meio familiar que determina o respeito em relação a elementos culturais de outras culturas; é através das estratégias utilizadas que orienta ou controla a acção que as outras culturas poderão ter

sobre os seus filhos, ou, ainda, através da forma como reagem aos comportamentos. (ESTRELA E COSTA, 1993, p.25-26).

No entanto, a influência do multiculturalismo também se pode observar ao nível da escola, pois esta pode proporcionar o acesso a várias opções diferentes ao apresentar culturas alternativas, podendo promover atitudes de tolerância em relação a outras culturas ou fomentar e promover crenças de superioridade de uma cultura sobre as outras.

Na perspectiva de Dias (2002, p.212-213) “ Está provado que apesar de algumas diferenças e semelhanças forçosas e outras possíveis não existem dois seres vivos inteiramente iguais (...) E o que o indivíduo integra da cultura e do sistema social na sua personalidade, é qualitativa e quantitativamente variável de pessoa para pessoa.”

A pluralidade cultural das sociedades, e a omnipresença, fluidez e intensidade das comunicações têm facilitado o aparecimento das novas concepções do interculturalismo nas sociedades democráticas, na qual representa a emergência de novos valores que geram novas necessidades e expectativas nos diferentes grupos sociais e na comunidade no seu conjunto. Dada a todas essas exigências impõe-se uma nova educação – a educação intercultural, como diz Etxeberria, “ ... o principal problema para a educação na diversidade, não são tanto os instrumentos didáticos mas as convicções sociais, culturais e pedagógicas dos professores, dos alunos e dos próprios pais e mães. (...) a expressão «inter», não quer dizer que se passe de uma cultura para outra e que o resultado seja uma cultura híbrida ou mestiça. O que fundamentalmente quer dizer é que, a partir da própria identidade cultural, a escola e sociedade devem desenvolver-se uma com a outra, os sujeitos aprendem a conhecer e a apreciar as outras formas culturais com o fim de comunicar entre si e atingir um mais elevado entendimento e convivência. A educação intercultural (...) deve entender-se no sentido amplo, sem se fixar unicamente na escola, chegando a outros âmbitos não escolares, como a educação não formal ou educação social.” (DIAS, 2002, p.216).

A escola continua a ter a função de promover a aquisição de conhecimentos em todos os domínios do saber, mas todos têm de aprender que cada cultura tem uma dignidade e

um valor que se tem de respeitar e preservar, em que todos têm também de preservar a língua materna de uns e de outros, na qual têm de aprender que o direito à diferença e à igualdade de oportunidades são universais. (DIAS, 2002, p.216).

No que diz respeito à diversidade cultural, o nosso bilhete de identidade é aquele que nos descreve e nos contextualiza, isto porque para além de nos dar o nome, as informações anexas, as fotografias, as impressões digitais, o sexo, a altura, o estado civil e a assinatura, mencionando três dados contextualizantes, que são nomeadamente: a naturalidade, a filiação e a data de nascimento, a naturalidade é então o lugar em que aparecemos ao mundo e ao universo em que isso aconteceu, a começar pela casa onde os nossos pais recolheram e dispuseram quando era necessário para a nossa sobrevivência, crescimento e desenvolvimento: alimentação, equipamento, vestuário, jogos, ambiente e clima humano. Este pode-se situar numa terra (aldeia), à urbe (cidade), à pátria (terra dos nossos pais) ou nação (terra onde nascemos); este lugar proporciona-nos a capacidade de percebermos melhor o processo de globalização. A filiação tem a ver com o grupo humano de que fazemos parte e é nesse grupo que passamos a viver em comunhão com os outros, adquirindo a herança genética, as tradições, as aptações pessoais inovadoras os sentimentos, os valores tudo isto constitui os objectivos, alvos, metas, fins da nossa existência, (DIAS, 2002,p. 51-52).

O grande objectivo da educação é o de fortificar o ser humano para que o mesmo possa enfrentar os desafios da vida, a expressão latina educare significa «produzir, alimentar, cultivar». Existe também o verbo latino educere que significa «fazer sair, tirar para fora, conduzir e guiar», assim diversos educadores vêem as duas componentes conflituosas da educação: alimentar a criança como os outros acham melhor ou deixar sair toda a riqueza própria da criança, para que a mesma se manifeste de acordo com o seu modo de ser criativo, espontâneo, ingénio. Assim sendo, é agente tudo o que provoca alteração, tudo o que pode ser imputado como causa de determinado efeito.

Todavia, por muito boa ou má que seja uma família não domina totalmente cada um dos seus elementos: a variável pessoa pode ser uma contínua surpresa. Numa família há adultos e crianças, adultos que já foram crianças, mas com experiências diferentes da criança do mundo actual, se a mãe está perto do bebé nos primeiros dias e o pai se mantém distanciado, este acaba por perder o conhecimento intuitivo do seu próprio

filho, principalmente da sua expressão não verbal e não conseguirá ser um bom educador, com uma boa educação em que faltará o vocabulário adequado e oportuno, dessa forma para acompanhar o filho pai e mãe terão de investigar o mundo e falar daquilo que se vê. (VEIGA, 2001, p.20-21).

Boaventura de Sousa Santos (1995), fez uma análise sobre as situações de exclusão e de desigualdade que ocorrem frequentemente na sociedade moderna, chamando a atenção para que embora a desigualdade e a exclusão estejam intrinsecamente ligados ao processo de modernidade, ambas as situações são, na actualidade, reconhecidas e classificadas como não legítimas. Assim sendo, a sociedade e o Estado são forçados a fazer aquilo que ele designa por «gestão controlada» destes dois fenómenos. É que, apesar de a desigualdade e a exclusão estarem indissociavelmente ligadas ao processo de desenvolvimento capitalista, essa mesma sociedade e o Estado não podem a si próprios tolerá-los de forma explícita, e sobretudo não podem deixar transparecer que, eventualmente, têm até possibilidade de tirar partido delas.” (STOER E CORTESÃO, 1999, 14).

Tal como nos afirma Foucault (1975), passou-se, antigamente, a vigiar e punir, se necessário o comportamento dos alunos; em que o professor passou a usar um estrado para poder ver melhor os alunos e estes tinham de se dispor ordenadamente em filas de carteiras. Também durante muito tempo se encontravam dentro da sala de aula alguns símbolos de autoridade política e religiosa, e o professor tinha a função de delegado do Estado e da própria Nação. Consequentemente, passou a haver um aumento do número de alunos e de um acréscimo dessa mesma diversidade de alunos, decorrentes dos fenómenos de globalização e de modernização, generalizando-se a alfabetização à maioria das crianças e adolescentes. “ Públicos nunca antes escolarizados, ou de muito baixo índice de escolarização, começaram a ter uma presença significativa nas escolas. Alunos provenientes de classes sociais desfavorecidas, de meios rurais, de zonas suburbanas, de zonas piscatórias e ciganos, começam a constituir uma parte importante do público discente.” (STOER E CORTESÃO, 1999, p.17).

CAPÍTULO III – A GESTÃO INTERCULTURAL

3.1 – Políticas Multiculturais

Devido ao Projecto da União Europeia, a globalização das economias, a ausência de barreiras à livre circulação de pessoas no espaço da União Europeia, os laços sociais e culturais com os países de língua oficial portuguesa e a passagem de Portugal a país que recebe fluxos crescentes de população oriundas de outros países da Europa, da África e da Ásia tornam imperativo o desenvolvimento da educação multicultural. Com essa globalização, a Europa torna-se um continente plurilinguístico, Roberto Carneiro diz que: “As línguas são o algoritmo da comunicação entre os povos. Mas, mais do que isso, são sobretudo o instrumento de acesso ao coração das outras culturas e à empatia intercultural. Dificilmente se consegue conhecer na intimidade uma cultura cuja língua veicular se não domina.” (2003, p.79).

O multiculturalismo não deve conduzir à ignorância dos padrões culturais que unem a sociedade portuguesa e lhe conferem a identidade cultural. Dever-se-á procurar um equilíbrio entre os padrões culturais da cultura ocidental, de que fazemos parte, e proporcionar uma abertura à compreensão dos padrões culturais das minorias étnicas que habitam o território nacional e das culturas dos outros povos que partilham connosco o planeta, (MARQUES, 1999, p.79).

Para se compreender melhor o conceito do multiculturalismo é essencial distinguir dois conceitos: o multiculturalismo cosmopolita e o multiculturalismo étnico. “O primeiro manifesta uma perspectiva personalista, humanista e universalista. O segundo é o produto de uma visão particularista que acentua a lealdade a uma cultura local ou a uma etnia.” (MARQUES, 1999, p.79).

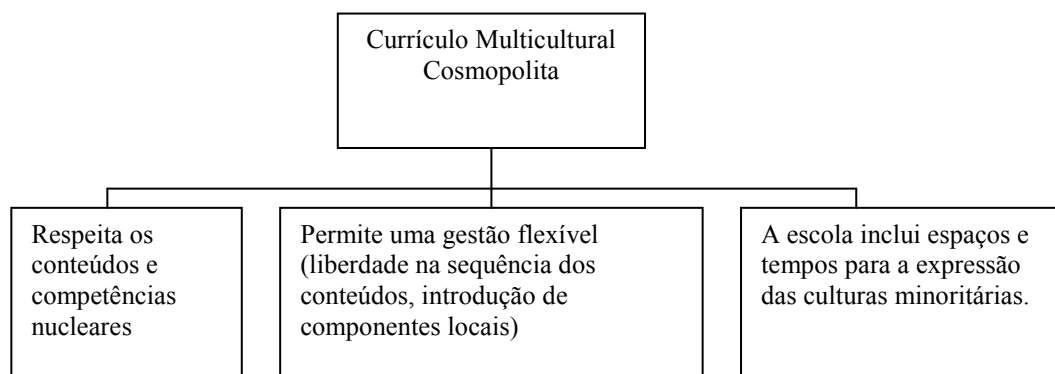
As identidades culturais aproximam mais as pessoas umas das outras, do que propriamente a ideologia, a política e a identidade étnica. Todavia, as grandes civilizações vão ser constituídas por grandes blocos culturais que partilham a mesma religião, os mesmos valores e características culturais idênticas, mas integram a grande diversidade étnica, ou seja as civilizações tendem a ser multiétnicas mas a partilharem uma cultura comum.

Todavia, se as culturas minoritárias não tiverem expressão no currículo ou forem por eles ignoradas ou ofendidas, estamos perante um currículo monocultural, mas se o currículo for uma colecção de culturas, sem que haja respeito pela matriz cultural preponderante, teremos um programa educativo fragmentado e um currículo superficial, em forma de mosaico. A finalidade da escola é proporcionar um entendimento entre os diferentes códigos culturais e sistemas de valores. Assim, modelo cosmopolita“ ... Permite acomodar as diferenças culturais sem ignorar os padrões culturais ou agredir a identidade cultural portuguesa. Por outro lado, permite um verdadeiro diálogo de culturas que enriquece todas as partes numa abertura ao universal e no respeito pelo pluralismo cultural e pela natureza humana comum.” (MARQUES, 1999, p.81).

Para Roberto Carneiro aprender a escutar o próximo, adquirir aptidões comunicacionais com o diferente, apreciar o património cultural dos outros, descobrir o fascínio da diversidade, resistir ao autocentrismo, à intolerância, à pacificação da humanidade e à descoberta do outro conduzem ao respeito da diversidade cultural, e são tarefas instantes e ingentes da educação moderna. Por isso, refere que “ As comunidades escolares, quando munidas de um ideal genuinamente comunitário como fundamento do acto educativo, são os estaleiros ideais para a prática da tolerância e para a formação de espíritos abertos à descoberta do outro.” (MARQUES, 1999, p.78).

As escolas não podem, de maneira alguma, ignorar a existência de preconceitos culturais e raciais, bem como algumas violações aos direitos humanos de que estes grupos são alvos, sendo o papel da escola crucial para a integração equilibrada e harmoniosa destes grupos que não se identificam com a matriz civilizacional do ocidente. Cardoso (1998), aponta que “A exigência de um currículo multicultural é, portanto, um facto e uma necessidade (...) é possível três atitudes: uma atitude assimilacionista, uma atitude integracionista pluralista e uma atitude multiculturalista (...).” (MARQUES, 2001, p. 83).

Figura 3 – A articulação do currículo multicultural cosmopolita, com a alegação do currículo nacional e da autonomia curricular limitada.



(Fonte: Marques, 1999, p.83 - Adaptado)

Pela análise do quadro não existe incompatibilidade entre o currículo multicultural cosmopolita e o currículo nacional, uma vez que anda associado a uma gestão flexível do currículo. Logo, a sua amplitude máxima pode conduzir ao fim do currículo nacional mínimo, mas a sua amplitude média é articulável tanto com a autonomia curricular como no currículo nacional mínimo. (MARQUES, 1999, p.83).

A integração das culturas minoritárias no currículo escolar pode ser feita de várias formas. Normalmente os professores tendem a acrescentar conteúdos e competências à medida que as minorias étnicas e culturais vão tendo força dentro da instituição educativa, é considerado o jogo do mete-e-tira de conteúdos e competências resultante do jogo de forças na comunidade educativa. Sob o ponto de vista de Marques (1999, p.84) ” A versão cosmopolita opta por integrar as culturas minoritárias no ethos da escola, assumindo que, mais do que adicionar conteúdos culturais das minorias, importa desenvolver, (...), atitudes anti-racistas e valorizantes das culturas minoritárias, sem (...) ignorar ou desprezar a tradição.”

O modelo multicultural cosmopolita tem sido alvo de algumas abordagens. Ramiro Marques descreve as seguintes críticas:“ O modelo multicultural cosmopolita tem sido criticado pelo facto de conceder uma ênfase demasiado grande à defesa de cânone cultural do Ocidente, pretendendo unir heranças culturais que, no entender, de alguns autores são inconciliáveis (...) tem sido acusado de demasiado brando para com as

injustiças sociais, não se distanciando suficientemente das perspectivas associadas ao currículo hegemónico. (...) A ênfase que concede ao papel da escola na transmissão das heranças culturais tem levado os autores neomarxistas a considerarem este modelo pouco interessado na emancipação das minorias oprimidas.” (1999, p. 85).

A sociedade moderna apresenta uma enorme complexidade na sua textura inter e multicultural, exigindo um constante diálogo entre maiorias e minorias na procura de plataformas minimamente consensuais de governabilidade. Na perspectiva de Roberto Carneiro “ A democracia não comporta mais o autoritarismo ou a arrogância aritmética de representação. Ela tem de se converter no governo de maioria com espírito de minoria, ou seja, no desafio à moderação e ao diálogo social sem fronteiras, sem prejuízo da assunção corajosa do dever de decidir responsabilmente.” (2003, p.262).

Um dos princípios da educação intercultural é a necessidade de integrar conteúdos e materiais de ensino-aprendizagem que sejam coerentes com os seus objectivos, uma vez que os materiais monoculturais estimulam representações negativas de outras culturas, contextualizam as pessoas que a elas se associam como inimigas, utilizam esquemas etnocêntricos de superioridade-inferioridade cultural para justificar determinados acontecimentos históricos. No entanto, segundo Díaz-Aguado para alcançar os objectivos propostos da educação intercultural é necessário “1) compreender e respeitar as características das outras culturas, reconhecendo o seu valor como forma de adaptação a contextos que, geralmente, também têm sido diferentes; 2) e desenvolver uma identidade baseada na tolerância e no respeito pelos direitos humanos, dentro do qual se deve incluir o respeito pela diversidade cultural.” (2000, p.20).

É frequente entre os professores reduzir o conceito de educação intercultural à mera integração de conteúdos (a acrescentar a uma aula, um vídeo ou uma festa sobre as culturas minoritárias mantendo, no resto das actividades, o mesmo enfoque monocultural que representa um dos principais obstáculos para o seu desenvolvimento (Grant e Sleeter, 1989; Banks e Banks, 1995). Os objectivos da educação intercultural cit. por Díaz-Aguado:

1. Adaptar o estilo de ensino-aprendizagem à diversidade dos alunos, superando os obstáculos que conduzem à discriminação, garantindo que todos alcançassem o sucesso escolar sem renunciar à sua própria identidade cultural.

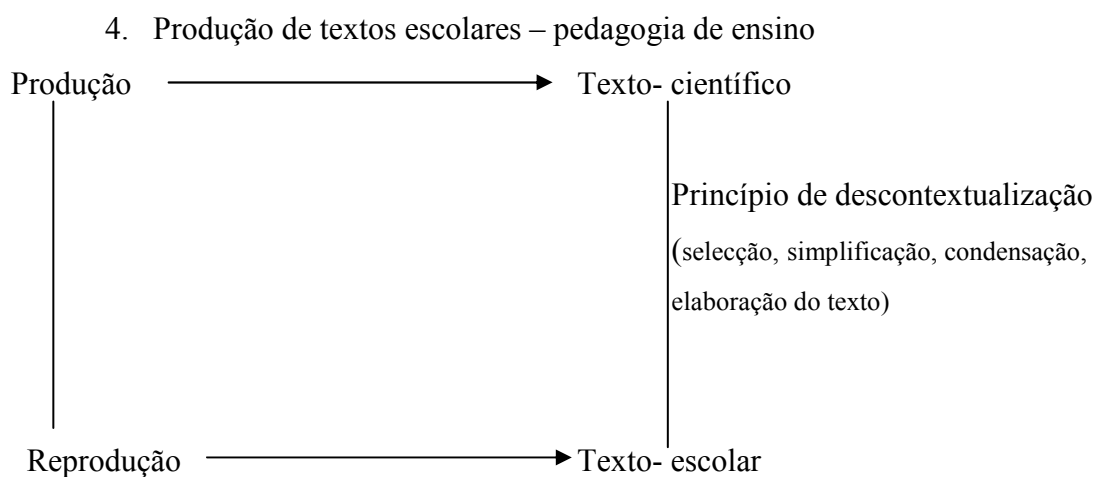
2. Ensinar de forma clara e explícita como se constrói o conhecimento, as normas, as expectativas que estruturam a cultura escolar, para se poderem ultrapassar os problemas do chamado currículo oculto e estimular a participação dos alunos na sua construção.

3. Superar os modelos etnocêntricos que a conduziam à rejeição ou subvalorização dos conhecimentos e esquemas de outras culturas.

4. Ajudar a superar a tendência para a procura de certezas absolutas, superando a tolerância e exigindo aprender a relativizar, na qual se deve compreender que é uma construção nossa. (DÍAZ-AGUADO, 2000, p.21).

É importante salientar que oferecer as mesmas propostas educativas a alunos culturalmente diversificados significa contribuir para a exclusão. Por vezes a generalidade dos professores são culturalmente daltónicos e adoptam práticas discriminatórias. Mas haverá outras formas de construção do professor culturalmente daltónico, sobretudo em sociedades multiculturais, convivendo em todas as situações sociais como a diversidade, ela se torne tão familiar que «naturalizam» a própria diversidade. Assim segundo os autores supracitados, já em trabalhos anteriores Cortesão e Pacheco (1991) “... se defendeu que o contexto histórico-recente, no qual foram socializados muitos professores portugueses ainda em exercício, poderá ter favorecido formas de daltonismo cultural.” (STOER et al, 1999, p.58). Assim muitos portugueses acreditavam num contexto em que tudo convergia para criar a imagem de que, do Minho a Timor, os portugueses seriam todos iguais, pois durante os primeiros tempos de Estado Novo, era necessário fazer passar a imagem de um império colonial português onde os vastos territórios necessitavam de ser iluminados pelos saberes e valores do continente.

Figura 4 – As duas transformações de um texto educativo e a interface de educação intercultural



INTERFACE DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL - GESTÃO DA DIVERSIDADE

(Stoer et al, 1999, p.84-adaptado)

No entanto, na década de 50, na sequência dos diferentes movimentos de libertação que iam tendo lugar um pouco por todo o mundo, passou-se a sustentar um outro mito que apoiasse a ideias de que não haveria razões para o desenvolvimento de movimentos de independência nos territórios portugueses. Portugal seria um todo uno e indivisível, do Minho a Timor, passando a ser províncias como qualquer outra. Assim o Império Colonial Português passou a ser o Ultramar Português (1953) e em 1961 foi abolido o «Estatuto do Indígena Português». Na perspectiva de Stoer e Cortesão “ Através dos currículos, dos professores, dos materiais escolares, o processo educativo foi uma das vias a que se recorreu, numa tentativa de despertar / desenvolver o sentido de pertença a esse todo tão disperso e diverso, mas a que se procurava atribuir uma homogeneidade construída, numa situação, afinal, de interculturalidade invertida.” (1999, p.59).

3.2- Gestão do Currículo

Com o passar do tempo verifica-se uma tendência para a generalização da adopção do termo educação intercultural, que era somente utilizado em países francófonos e que hoje passa a ser também empregue em países anglofónos onde a designação mais comum é a de educação multicultural.

Para estes autores (Banks e Lych), o pluralismo cultural considera que os vários grupos culturais e étnicos têm o direito, num estado democrático, de manter as suas culturas e as suas identidades próprias, sem no entanto provocarem conflitos com os valores tradicionais e as finalidades da nação. (MALHEIRO, 2003, p.52).

Besalú (1994), considera que até aos finais dos anos 70 o objecto da educação foi a de educar os filhos dos imigrantes e de dos seus direitos. A multiculturalidade apresentava-se como um problema técnico, estritamente pedagógico, relativo ao bilinguismo e ao baixo rendimento escolar dos alunos. Muitos foram os erros cometidos e a educação intercultural não deve ser:

- “ - A assimilação pura e simples dos alunos pertencentes às minorias culturais, em nome de uma pretensa igualdade de oportunidades;
- A apresentação das “outras” culturas como algo acabado, estático e homogéneo e como objecto independentes dos sujeitos reais, portadores e recriadores da dita cultura, e independente também dos contextos em que vivem os ditos sujeitos;
- A introdução nos currículos de aspectos fragmentários, de pares sem sentido, das culturas minoritárias, facto que promove inevitavelmente o surgimento de estereótipos relativamente a essas culturas, o exotismo e o “folclorização”;
- A criação de classes especiais para escolarizar os alunos das culturas minoritárias com o pretexto de adaptá-las à sua diferença, (...).”
(MALHEIRO, 2003, p.75).

Em Portugal, os dados provisórios do censo de 2001 indicam que o total da população era de 10.355.824 habitantes, sendo 220.456 estrangeiros com autorização de

residência, em que 49.978 (22,7%) eram de nacionalidade cabo-verdiana, 24.153 (10,9%) eram de nacionalidade brasileira, 20.349 (9,2%) eram de nacionalidade angolana, 16.172 (7,3 %) de nacionalidade guineense (Guiné-Bissau), 15.352 (6,9%) de nacionalidade britânica, 12.834 (5,8%) de nacionalidade espanhola, 11.111 (5,0%) de nacionalidade alemã. (MALHEIRO, 2003, p.85).

Quadro 1 – Autorização de permanência concebida. Primeiros quinze países (origem) – valores acumulados (Portugal)

Países de origem	Número de autorizações concebidas
Ucrânia	33.304
Brasil	17.873
Moldávia	6.902
Roménia	5.340
Cabo Verde	4.242
Rússia	3.923
Angola	3.858
Guiné- Bissau	2.604
Paquistão	2.562
China	2.431
Índia	2.268
São Tomé e Príncipe	1.220
Bulgária	1.090
Guine Conakri	984
Bangladesh	723
Total dos 15	89.324
Outros	6.043
Total Geral	95.367

Fonte: SEF- Serviço de Estrangeiros e Fronteiras
(2001/09/05)

A educação intercultural visa pôr em evidência a necessidade de potenciar a diversidade, de entrelaçar culturas, destina-se a desenvolver as potencialidades da pessoa e as relações entre indivíduos, grupos e nações. Os principais objectivos dessa educação seriam o de levar os jovens a:

- “Conhecer e conviver com a diferença;
- Valorizar capacidades específicas e talentos diversificados, sem requerer de todos exactamente o mesmo;
- Preparar para desempenhos múltiplos;
- Gerir a resolução de problemas e de conflitos, ressaltando valores consensuais das diferentes culturas;
- Promover o conhecimento mútuo, a estima responsável e a cordialidade cívica.” (MALHEIRO, 2003, p.100).

Para que todos estes objectivos sejam atingidos é necessário, antes de mais, criar estratégias de acolhimento e de integração de todos os alunos; mostrar apreço pela língua materna e dialectos dos alunos; recolher, criar, reformular e utilizar material didáctico multicultural, promover festejos de trabalhos e de expressões multiculturais; trabalhar em cooperação e negociação pedagógica; distribuir estímulos e atenções específicas a todos; autoavaliar o investimento pessoal e o das estruturas escolares na transmissão de autoconfiança. Assim, deverão ser elaborados metodologias :

- “ - Elaborados projectos de turma, com adequada gestão do currículo;
- Criados trabalhos de projecto, com parcerias nacionais e/ ou internacionais;
- Dinamizados círculo de formação em contexto profissional;
- Realizados projectos de investigação-acção.” (MALHEIRO, 2003, p.101).

Na perspectiva de Martine Abdallah-Pretceille (1985) apesar de muitas vezes utilizados como sinónimos, os termos intercultural e pluricultural representam realidades diferentes, “ Noções como pluralismo cultural ou multiculturalismo apontam quer para uma constatação de tipo descritivo, quer para uma concepção das relações sociais e culturais fundadas sobre uma justaposição de culturas, com todos os impasses daí

decorrentes como, por exemplo, uma estratificação ou até mesmo uma hierarquia de grupos.” (MALHEIRO, 2003, p.110).

Para Carmel Camilleri a finalidade de uma pedagogia intercultural é a de construir articulações que possam surgir, de forma a evitar ou corrigir as consequências negativas que podem ocorrer devido a essas diferenças.

Na perspectiva de Kant, tendo em conta a diversidade humana, todos têm os mesmos direitos, isto é, como fins e não como meios, e também como sujeitos e não como objectos. Este princípio base da Declaração dos Direitos do Homem, está de acordo com a exigência bem conhecida dos formadores em educação intercultural. Para o autor citado por Ferreira Malheiro, os princípios base de uma formação intercultural são:

- a) Compreender a lógica interna de cada cultura – para dar a cada indivíduo o sentimento de manter a sua dignidade, é necessário, antes de tudo, dar-lhe confiança relativamente às suas diferenças culturais, mostrando-lhe que a sua cultura é tão respeitável quanto a dos outros. (...). Em particular contribuir-se-ia para a redução de juízos pejorativos mostrando a ligação estrutural que se estabelece entre os sistemas e outras realidades:
 - As culturas são construídas largamente em função do seu ambiente específico, o que permite, explicando de uma forma lógica um número das suas prescrições, de fazer desaparecer o seu carácter de estranheza.
 - (...), as culturas desenvolvem-se a partir de modelos de partida (...) que engendram lógicas específicas as quais permitem explicar outros “traços “ aparentemente estranhos.
- b) Educar para o relativismo- este duplo fornecimento de informações que levam a considerar os sistemas “em relação com” o que os condiciona, educa para o relativismo, facto de base para corrigir os juízos etnocêntricos. Na prática, isto comporta dois níveis que habitualmente não se distinguem:
 - O primeiro nível é o mais comum. (...). Assim surge o paradoxal relativismo de tolerância, porque é acompanhado de compreensão e mesmo de simpatia, implicando, no entanto, um juízo de valor que não é propriamente negativo. Em todo o caso, exclui o desprezo e, mais ainda, a raiva.

- Num segundo nível (...). É o relativismo de legitimação, que ultrapassa a simples tolerância e elimina radicalmente o juízo de valor hierarquizante.
- c) Não considerar as culturas como estáticas – é necessário impedir que as culturas sejam consideradas estáticas porque a dinâmica intercultural leva ao consentimento do princípio da troca e das transformações que tal implica.
- d) Eliminar a rejeição psicológica daquele que é diferente (heterofobia).
- e) Não evitar os contenciosos e os conflitos (...).” (MALHEIRO, 2003, p.113).

Banks que escreveu sobre as finalidades e as dimensões da educação multicultural, afirma que é um movimento de reforma da educação e um processo, procurando criar igualdade de oportunidades para todos os alunos, principalmente para aqueles que pertencem a grupos étnicos, raciais e sociais. Por sua vez identifica cinco dimensões da educação multicultural, que são: a) a integração de conteúdos; b) o processo de construção do conhecimento; c) a redução de preconceitos; d) uma pedagogia igualitária; e) uma cultura da escola e uma estrutura social que suporte o desenvolvimento da educação multicultural:

- a) “A integração de conteúdos diz respeito à importância que os professores dão à inclusão de exemplos e conteúdos provenientes de uma variedade de culturas e grupos para ilustrar conceitos-chave, (...);
- b) O processo de construção do conhecimento descreve a forma como os professores ajudam os alunos a compreender, investigar e determinar como os preconceitos chave, generalizações e problemas no âmbito das suas áreas ou disciplinas (...).
- c) A redução de preconceitos diz respeito às lições e às actividades planeadas pelos professores para ajudarem os alunos a desenvolver atitudes positivas em relação a diferentes grupos raciais, étnicos e culturais.
- d) Uma pedagogia igualitária (equitativa) existe quando os professores modificam o seu ensino de tal forma que facilitam o sucesso escolar de alunos pertencentes a diversos grupos raciais, culturais e sociais (...).” (MALHEIRO, 2003, p.118-119).

Uma cultura de escola e uma estrutura social que suporte o desenvolvimento da educação multicultural é criada quando a cultura e a organização da escola são

transformadas de tal forma que permita que os alunos de diferentes grupos raciais, étnicos e sexuais sejam tratados equitativamente e tenham uma situação de igualdade.

Para se proceder a uma melhor integração de conteúdos provenientes de uma variedade de culturas e grupos para melhor ilustrar conceito-chave é necessário uma reformulação do currículo. Assim, segundo Banks, para melhor se proceder à inclusão dos conteúdos acima referidos utilizando diferentes abordagens que correspondem a níveis progressivos de integração, é necessário:

“No primeiro nível de inclusão (“contributions approach”) os professores incluem factos isolados acerca de heróis e de heroínas pertencentes a grupos étnicos e culturais (...).

No segundo nível de inclusão (“additive approach”) a organização e a estrutura do currículo não são alterados, apenas são incluídas unidades sobre diferentes grupos étnicos, o que levanta os mesmos problemas acima indicados em relação ao primeiro nível.

No terceiro nível de inclusão (“transformation approach”) os conteúdos acerca de grupos étnicos e culturais deixam de ser marginais em relação ao currículo e tornam-se centrais.” (MALHEIRO, 2003, p.119-120).

Perante essa diversidade social e cultural, a Escola “monocultural” continua a oferecer propostas, inalteradas e iguais para todos, de actividades de ensino-aprendizagem, a orientar-se pelos mesmos regulamentos e a exigir as mesmas normas de conduta. Para Stoer e Cortesão (1999), “ a) a existência indiscutível na escola de uma quantidade crescente de diferentes grupos sócio-culturais que não partilham, forçosamente, os mesmos valores, os mesmos códigos de conduta, os mesmos saberes, os mesmos interesses (...) b) à já constatada recusa e/ou dificuldade ou desinteresse (consciente ou não) dos conceptuais dos currículos (...); c) das orientações curriculares do professor (...) face a considerar ou não necessário, a nível de qualquer decisão curricular (...); d) dos quadros teóricos por que se opta relativamente à forma de trabalhar face à existência de múltiplos grupos sócio-culturais na escola, (...); e) das dificuldades e/ou do empenhamento que o currículo, a escola, os professores têm de recontextualizar

adequadamente as propostas de ensino/aprendizagem atendendo aos grupos com que trabalham.” (2003, p.121).

CAPÍTULO IV – CURRÍCULO E INOVAÇÃO

4.1 – Professores num Contínuo Processo de Mudança

As condições em que o professor é tradicionalmente socializado como cidadão faz com que seja necessário reflectir sobre o processo de formação que se procura implementar, isto porque para além de possuir os conhecimentos necessários para desencadear nos seus alunos os saberes disciplinares, outras preocupações terão de estar presentes na formação do professor, nomeadamente as formas de actuar e as suas atitudes. Para Fernandes, será importante favorecer nesse professor o desenvolvimento de características que o tornam capaz de:

- “ Se questionar sobre resultados obtidos pelos seus alunos, se eles não forem muito positivos (professor vulnerável);
- Se dar conta da existência de uma heterogeneidade maior ou menor dos alunos com que trabalha (professor não daltónico);
- Analisar, identificar e compreender características que informam essa heterogeneidade (professor investigador da área da etno-sociologia);
- Questionar a adequação de métodos e conteúdos a cada grupo de alunos (professor investigador educador);
- Recriar os conteúdos de ensino/aprendizagem de que se socorre, de forma a adequá-los à população com que trabalha (professor investigador educador).” (2001, p.85-86).

Dessa forma, pretende-se tornar o professor cada vez mais flexível, que ele seja capaz de produzir conhecimentos de tipo sócio-antropológico sobre os alunos com quem trabalha, tenha a possibilidade de gerir a diversidade com que se defronta, de gerir a sua actuação recriando conteúdos, metodologias e materiais adequados ao contexto e às características dos formandos. Segundo o autor supracitado a concretização da interface da educação intercultural sugere uma formação em que:

- “ ... Sejam contemplados conteúdos das áreas da antropologia, sociologia e história. Admite-se que a formação no âmbito destas temáticas poderá favorecer no adulto em formação, uma compreensão, uma capacidade de leitura reflexiva e crítica da realidade profunda (...);
- Uma formação em educação que se admite poder suscitar capacidades de gestão da diversidade e da gestão do currículo, encontrando propostas educativas, em termos de dispositivos pedagógicos, adequados ao contexto e aos formandos com que trabalha.” (idem, p.87).

O objectivo final é o domínio por parte de cada aluno de um bilinguismo cultural como estratégia, não só de sobrevivência, como de acesso ao poder por parte dos grupos «minoritários» e o usufruto activo de cidadania numa sociedade, baseada na economia de mercado.

A educação inter/multicultural toma como base a ideia de que as subjectividades também têm direito a um lugar na escola, que tem como objectivo o restabelecimento do papel dos actores sociais. McCarthy (1990), sugere que, subjacente à noção de subjectividade na escola, está a proposição estruturante de uma forma de cidadania baseada na democracia participativa. Quer dizer que a diversidade não é vista como uma fonte de riqueza para o processo de ensino-aprendizagem, mas como meio de tornar visível as diferenças sócio-culturais no interior da escola para promover a igualdade de oportunidades baseada no sucesso educativo, (STOER ET AL, 1999, p.97).

A nível punitivo o professor nunca deve ameaçar e depois não cumprir; não fazer sermões demorados e enfadonhos; não personalizar os conflitos, castigar e punir no momento certo a falta cometida (FERNANDES, 2001, p.174).

O modelo de formação de professores privilegia a aquisição dos conteúdos a transmitir, na qual se subestima as dimensões pedagógicas e axiológicas da educação, pois a nível científico caracteriza-se pela falta de actualização em relação à interdisciplinariedade, da globalidade, da complexidade e do caos. A nível pedagógico é também ainda insuficiente, pois a formação deve permitir a identificação das necessidades diferenciadas dos diversos alunos, uma escolha e uma utilização criteriosa dos materiais educativos, a utilização de metodologias activas e investigadoras; a articulação do

processo de ensino-aprendizagem com a avaliação formativa contínua; a conciliação de uma pedagogia dialógica para manter a disciplina na sala de aula. E a nível axiológico há ainda uma falta de conhecimento dos valores, das utilidades e dos comportamentos, (FERNANDES, 2001, p.174-175).

Com a enorme heterogeneidade da população escolar os currículos hegemônicos, ao nível do conteúdo, são de acordo com o autor acima citado “ ... homogêneos, indiferenciados e centrados nos conhecimentos e competências da classe média e alta urbanas, de etnia branca. Veiculam conhecimentos abstractos; compartimentados por disciplinas; desligados das vivências dos alunos; e desprezam e ignoram os conhecimentos, as capacidades e as competências desenvolvidas pelas culturas dominadas (classes trabalhadoras, minorias “raciais”, étnicas e geográficas).” (2001, p.52).

No entanto, este currículo ainda ao nível da forma, baseia-se numa pedagogia expositiva por parte do professor, em que o professor é especialista em transmitir conhecimentos e os estudantes em memorizá-los, ao nível do desenvolvimento cognitivo ainda sobrevalorizam as inteligências lógico-matemática e linguística, assim como subestimam o desenvolvimento dos outros domínios cognitivos; e por fim no que concerne ao desenvolvimento do ser humano são unidimensionais, porque não articulam nem integram o domínio cognitivo com o desenvolvimento de outras dimensões humanas. (FERNANDES, 2001, p. 52).

Para resolver os problemas do currículo hegemónico e indeferenciado, é necessário individualizar o ensino (Garcia – Hoz, 1977; Douthrens, 1977; Gardner, 1989; Dias, 1989; Perrenoud, 1986 e 1994). Assim Howard Gardner (1989), preconiza como solução para os problemas resultantes de um ensino indeferenciado, “... uma educação centrada no indivíduo- um currículo individualmente centrado.” (FERNANDES, 2001, p.53). No entanto, o autor supracitado discorda com a ideia de um ensino individualizado, de forma a facilitar as aprendizagens, por três razões:

- “A primeira, porque é economicamente impossível generalizar esta solução a toda a população escolar (...) requeria que cada professor não tivesse mais de dez a quinze alunos/as por turma (...).

- A segunda, porque é pedagogicamente inviável; mesmo que houvesse somente dez a quinze alunos/as por turma, os/as professores/as não estariam aptos a ensinar de dez ou quinze maneiras diferentes (...).
- A terceira razão: mesmo que fosse economicamente possível e pedagogicamente viável, o ensino individualizado não é necessário nem conveniente. (...), embora os/as alunos/as presentes numa turma sejam todos diferentes, é possível identificar conjuntos de alunos/as em situações semelhante perante o processo de ensino-aprendizagem. Não é conveniente, porque reforçaria as diferenças e as desigualdades entre os/as alunos/as.” (FERNANDES, 2001, p.53).

A esta concepção de individualização do ensino defendida por Perrenoud (1986-1994) evoluiu para aquilo que se chama de grupalização do ensino, na qual Perrenoud (2000) esclarece a sua posição de pedagogia diferenciada, “... A pedagogia diferenciada originou uma nova abordagem, mais centrada no educando e em seu itinerário (...) apropriar-se do conceito de individualização ou de personalização dos percursos e operar a ruptura conceptual com a ideia de individualização do ensino; conceber e dominar progressões nas aprendizagens durante vários anos; criar e executar modos de agrupamento dos alunos que lhes dêem um sentimento de estabilidade, sem voltar à turma tradicional.” (FERNANDES, 2001, p.54).

Desta forma, é necessário ter sempre em conta o nível de desenvolvimento cognitivo do aluno. Por sua vez, a sua capacidade de abstracção, isto porque há crianças que devido ao seu processo de socialização familiar já desenvolveram competências cognitivas que lhes permitam a compreensão e a generalização do conhecimento transmitido ao nível do abstracto, outras crianças precisam que lhes seja facultado o contexto, o concreto, o aqui e agora, estando no código restrito, assim é necessário ter sempre em conta a especificidade dos capitais culturais.

Outra das raízes foi o movimento dos direitos cívicos, na década de sessenta, cujo revolta maior foi a dos negros nos EUA, em que a escola passaria a reconhecer o direito à identidade linguística e cultural, em que os currículos deveriam abordar a história e a cultura das respectivas minorias representadas pelos professores e administradores da escola. A terceira raiz deve-se ao facto de a Europa central e do norte, na década de sessenta, ter recebido uma enorme quantidade de emigrantes, o que levou os governos a

estabelecer numerosas convenções, com a finalidade dos filhos dos emigrantes cultivarem a sua língua e cultura de origem, para se voltarem ao seu país possam estar em boas condições de ingressar no mercado de trabalho e na sociedade. O último factor está relacionado com o movimento das minorias territoriais de continuarem a manter os seus dialectos. (IBAÑEZ MARÍN, s.d, p.93-94).

Assim sendo, é importante mencionar os modelos de educação multicultural, dos quais existem dois modelos contraditórios: o americano e o europeu, em que o americano prevê a igualdade de oportunidades, protegendo todos os grupos que se têm sentido vítimas de algum tipo de discriminação, na qual se sentem enfraquecidos no mundo do trabalho, da educação e da política; enquanto que a educação multicultural segundo o modelo europeu, destacando-se na obra da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico, em que se destaca a origem étnica e a língua; nesta obra F. Raveau, selecciona 7 indicadores: o genético ou raça, o territorial, o linguístico, o cultural, o religioso, o económico e o político. De acordo com o autor citado em cima existem os seguintes modelos multiculturais:

- “ La ignorancia del factor cultura. Esto sería propiamente negación de la educación multicultural. Sin embargo ha sido el comienzo o una de las raíces de los modelos de educación, puesto que por el fracaso escolar de los alumnos que acudían a las aulas provenientes de otras lenguas y culturas, hubo que arbitrar algunas fórmulas para partir de los conocimientos, experiencias y lenguaje del sujeto y evitar la frustración por la desconexión total entre la culture com la que llegaba el sujeto a las aulas y la que se impartía en estas.
- Inclusion incidental de las culturas minoritarias en les actividades académicas. Se comenzó por partir del idioma com el que el sujeto acudía a las aulas, com fórmulas variadasla más usual ha sido la de recurrir a profesorado bilingue, para que pudiera establecer los lazos necesarios entre su lengua y cultura, y la régia en los centros escolares.
- El curriculum multicultural. Se pretende que la escuela sea el fiel reflejo de la sociedad y por tanto, que todos adquieran conocimiento y estimación de las culturas que conviven en el centro docente o se dan en el entorno de la escuela.

- La cooficialidad de lenguas y culturas. Es el caso de España donde, según la Constitución de 1978 y de las leyes de las correspondientes Comunidades Autónomas, ambos idiomas tienen el carácter de cooficiales y pueden emplearse indistintamente. En la escuela se propone como objetivo que al final de la educación obligatoria, se manejen con la misma fluidez ambos idiomas.
- En USA se habla además del modelo multicultural de reconstrucción social. En el curriculum se subrayan las desigualdades de diversos grupos y se les orienta hacia la acción y el compromiso social mediante las técnicas del “problem solving”, y el cultivo de habilidades para la toma de decisiones y la acción política.” (s.d, p.94-95)

A probabilidade dos alunos de outras nacionalidades terem sucesso educativo nas escolas públicas é crítica, isto porque o factor principal tem a ver com as próprias instituições que continuam a reproduzir a cultura branca. Para estes indivíduos a manutenção da história, da língua, dos talentos e competências de uma comunidade é da maior importância para qualquer grupo de pessoas. No entanto, para esses alunos, os esforços nesta área são constantes e sistematicamente ameaçados pelas práticas das escolas actuais (Hidalgo, MacDowell e Siddle, 1990). É de certa forma o grupo dominante que determina a estrutura da educação das minorias (Oghu, 1988), mas a cultura dos alunos de cor pode estar em desacordo com a da escola, ficando como que “encurralados entre dois mundos” (Fordham, 1990 e Fordham e Oghu, 1986; Koerner, 1992; Weis, 1985). Assim, “ (...) os negros (...) desejam estudar, sabendo que isso lhes permite sair da pobreza, e, pelo contrário, comportarem-se de um modo contraproducente ao chegarem atrasados à aula, ao não fazerem o trabalho de casa e ao não levarem a escola a sério. Criar uma contracultura através do vestuário, das atitudes, da maneira de falar e de outros comportamentos é um dos meios utilizados pelos alunos de cor para se distanciarem da cultura dominante e, ao mesmo tempo, desafiar a autoridade da escola.” (WYMAN, 2000, p.6).

Alguns autores tais como Apple (1990) e Giroux (1980) mostram como as escolas são uma réplica da estrutura e do status quo, dado que contribuem para a manutenção das desigualdades ao nível da raça, classe e género. Ogbu considera que o sucesso ou insucesso está de acordo com o seu estatuto económico e social; Banks (1981), afirma

que as escolas são o reflexo da sociedade, opondo-se à mudança; Cummis (1990) analisa a questão académica dos alunos pertencentes às minorias étnicas: “ (...) os grupos das maiorias que controlam as escolas, também eles são muito responsáveis pelo sucesso ou pelo fracasso dos alunos. (...), acredita que, quer seja dado poder aos alunos de cor quer estes lhes seja retirada, tal depende da natureza directamente da natureza das aproximações que façam ao sistema educativo.” (WYMAN, 2000, p.8).

Assim, a este tipo de educação que pretende responder às necessidades dos seus alunos, culturalmente diversificados, dá-se o nome de educação multicultural ou multi-étnica. A análise destes programas de educação para Sleeter e Grant (1990) resultou na articulação de uma taxonomia que pode ajudar a definir e a analisar o conceito de educação multicultural:

- “Ensinar os que são culturalmente diferentes, que ajuda os alunos de cor na transição que fazem para a cultura dominante.
- Relações Humanas, que fomenta a harmonia e o apreço entre os alunos de origem cultural diversificada.
- Estudos singulares dinamizados em grupo, que expõe os alunos a experiências, a ideias, contribuições e grupos caracterizados pela diversidade cultural ao longo dos cursos.
- Educação multicultural, que altera o programa escolar, incluindo o quadro de pessoal, currículo e práticas de ensino, de forma a reflectirem as diversas culturas da população no interior da escola e a promoverem o pluralismo cultural bem como a igualdade social.
- Educação Multicultural e Socialmente Reconstitutiva, que educa os alunos para um papel activo contra a estrutural desigualdade social em favor do fomento do pluralismo cultural.” (WYMAN, 2000, p.10).

Desta forma, para que a educação possa ser adequada às crianças de um grupo cultural particular, estes têm de ser compreendidos, dado que a educação de uma pessoa se orienta pela sua cultura e todos os aspectos são culturais (Nobles, 1990). Para Hernandez (1989) existem também várias teorias que explicam as relações entre os grupos:

“ (...) **assimilação** implica a adopção de comportamentos, valores, crenças e estilos de vida da cultura dominante. (...). Em termos mais simples a minoria cede à maioria. Tendo a assimilação como finalidade, o currículo, a prática de ensino, a organização e a política escolar representam a orientação para a cultura dominante única. As experiências e os elementos culturais dos grupos étnicos vão sendo ignorados à medida que os alunos se conformam. Uma escola que actua sob a orientação da assimilação continua simplesmente com os seus programas e políticas sem que faça qualquer esforço especial em favor da população estudantil multicultural.

Fusão. Também chamada teoria do “melting pot”, a fusão é uma outra orientação possível para que a política escolar equacione a relação entre grupos étnicos e o grupo dominante. (...), uma nova cultura que contenha e incorpore o melhor de todas as subculturas resulta supostamente do contacto multicultural. Com a fusão, todos os grupos envolvidos desistem de alguns aspectos das respectivas culturas e ganham outras. O papel da escola seria o de ensinar segundo modos ou formas que permitissem o reconhecimento das contribuições de todas as culturas (...).

Pluralismo cultural. Muitas vezes referido como uma autêntica “salada de frutas”, o pluralismo cultural explica a relação que se estabelece entre a cultura dominante e as outras. Nestas relações coexistem várias culturas com a sua identidade cultural própria intacta. Numa versão modificada do pluralismo cultural, as culturas das minorias adaptam-se à da maioria, mas mantêm as respectivas identidades separadas (dando origem à expressão “Americanos hifenizados”). As implicações para as escolas passam pela inclusão de pessoal que reflecta a diversidade cultural dos alunos, pelo ensino na língua materna e pela inclusão de elementos relativos às diferentes etnias no núcleo curricular (...), (WYMAN, 2000, p.12).

4.2- Democratização do Ensino

As consequências da globalização para o processo de modernização estão contidas nos pressupostos da educação inter/multicultural. Alguns autores como Bullivant (1981) e McCarthy (1990), fizeram críticas à educação inter/multicultural como parte integrante do processo de transnacionalização, “... que confunde «estilos de vida» com «oportunidades de vida» e que divide a sociedade em esferas separadas de estrutura e de cultura, eliminando assim prematuramente da análise considerações baseada na classe social.” (STOER ET AL, 1999, p.99).

Balidar e outros autores, como por exemplo Wieviorka, consideram que a construção da Europa é um problema histórico do qual migrações e racismo são parte integrante. As raízes profundas da discriminação racial na Europa podem ser encontradas no colonialismo e anti-semitismo e a máxima expressão e violência traduziram-se na venda de escravos e no holocausto, “...os sistemas educativos de massa, cuja função tem sido a promoção da homogeneidade pela remoção da diferença do sistema, partindo do princípio da igualdade de oportunidades educacionais. Uma vez garantido o acesso a todos, a diferença deve ser negada para assegurar que a progressão através do sistema seja baseada na avaliação da competência cognitiva de cada indivíduo. Para aqueles com menos competência (...) o sistema oferece educação compensatória, ou, por outras palavras, maiores quantidades da mesma coisa.” (STOER et al, 1999, p.106).

A educação nos anos sessenta relacionava-se a nível do discurso oficial com valores da sociedade democrática e esperava-se que contribuísse para uma melhor justiça social. Com a globalização, a educação foi forçada a reorientar-se de forma a contribuir para o desenvolvimento de valores, tais como a eficácia, a competitividade, etc. Estas preocupações articulam-se melhor com um conceito de educação monocultural selectivo do que com preocupações de valorização das minorias que estão cada vez mais presentes na Europa. Ritchie afirma que “... quando se refere a uma «Europa definida mais pela exclusão do que pela inclusão», onde as definições de Europa e de quem é europeu são baseadas em «determinações etnoculturais», excluindo assim, por exemplo, turcos e asiáticos por não serem «povos europeus».” (STOER et al, 1999, p.108).

Todavia, autores como Coulby e Jones, como multiculturalistas, referem-se de uma forma interessante a este fenómeno como sendo uma «suave europeização auto-satisfeita.

Na perspectiva de Hans, a articulação da dimensão europeia da educação tem sido desenvolvida numa direcção etnocultural, em que o objectivo principal da educação será o de veicular uma identidade colectiva, que se baseia numa disseminação transnacional de uma versão historicamente dúbia e acrítica das tradições, heranças e civilização europeias, (STOER et al, 1999, p.109).

O poder cultural é agora promovido para reconhecer a diversidade cultural que, embora construída socialmente, é desproblematizada, no que Buillvant chama de «Dilema Pluralista em Educação», na qual “ O dilema pode ser resumido em poucas palavras; as escolhas para os currículos que encorajam as crianças de diferentes origens étnicas a aprender sobre a herança cultural, linguagem, história, costumes, e outros aspectos dos seus modos de vida, contribuem pouco para promover o princípio de igualdade educativas e para melhorar as suas oportunidades face à vida. Estas são mais influenciadas pela estrutura de classes sociais, factores económicos, políticos e racistas que operam numa sociedade pluralista mais vasta, e também pelo controlo exercido pelos grupos dominantes sobre o acesso a recompensas sociais e recursos económicos.” (STOER et al, 1999, p.109).

Esta cultura do «dilema pluralista» é classificada como «cultura fossilizada», na qual é promovida por professores e educadores como forma de resistência a uma concepção mais interactiva de cultura em nome do princípio da igualdade de oportunidades. Os professores não pretendem discriminar grupos migrantes, através da sua rotulação como «diferentes», M. Rey (1996) defende que «É verdade que a educação intercultural é difícil de ser posta em prática. É verdade que ela está a encontrar bastante resistência por parte de instituições educativas (...) das nossas sociedades que ainda desejam ser homogéneas e monoculturais». C. Allemann-Ghionda reforça este argumento nos seguintes termos: «O que parece faltar é uma transformação profunda dos sistemas educativos, transformação essa que passe de uma abordagem basicamente monolinguística e monocultural para uma abertura estrutural através da pluralidade de linguagem (...).» (STOER, et al, 1999, p.110).

A articulação etnocultural da dimensão europeia alimenta-se da dominação homogénea e monocultural que ainda é fortemente sentida nas sociedades europeias e nas suas instituições educativas, na qual é imposto o «multiculturalismo invertido» que promove a semelhança como forma de diferença e produz a «etnicidade fictícia» contra a qual esta semelhança pode ser construída. É de acordo com esta denominação que a educação multicultural e a educação intercultural se têm desenvolvido, tal como diz M. Rey sobre a distinção que ela faz entre educação inter e multicultural, em que «...Poder-se-ia pensar que ‘multicultural’ (algumas pessoas utilizam também o conceito de ‘policultural’-‘multi’, em latim’poli’, em grego=muitos) ou ‘pluricultural’ (‘plures’ em

latim=vários) implica um sentido de status quo. A interacção não é excluída mas não faz parte do conceito, como acontece com o de 'intercultural', que se esforça por descrever e promover a dinâmica do processo.» (STOER et al, 1999, p.110).

Existem alguns opositores devido ao modo como a cultura é definida e tem-se desenvolvido alguns debates entre os chamados «pensadores iluminados» e os «românticos». O antropólogo M. Spiro defende que «Quando preposições culturais são aprendidas por actores sociais, tornam-se pensamentos pessoais e, na qualidade de emoções, são privados: ficam então localizados na mente.» (STOER et al, 1999, p.111-112).

A escolarização de massas tem sido o principal veículo do processo de homogeneização, ganha-se a cidadania de um Estado-Nação, na qual se assimila a cultura dominante. Com o advento da pós-modernidade, o Ocidente tentou desistir desta função de organização da diversidade. Assim, segundo Stoer et al, "... por uma de duas maneiras: ou pelo processo de dizer mea culpa, que muitas vezes levou a uma forma extrema de relativismo cultural típico de certas correntes do pós-modernismo, ou desafiando a ideia de que a diversidade, tal como foi pensada pelo discurso relativista ocidental, seja um caos." (1999, p.114).

A construção de uma escola democrática intercultural para todos, por todos e com todos, aberta à inclusão e à diversidade, faz com que se pense a estrutura interna (normas, gestão participada, recursos, curriculum, espaços, tempos, etc.), devendo-se ligar à comunidade envolvente, criando programas com outras instituições educativas, sociais e culturais, desenvolvendo projectos num permanente diálogo entre a escola e a comunidade. A animação sociocultural tem como função encontrar líderes comunitários capazes de estimular a participação activa das populações, tanto a nível individual como colectivo. Contudo, é importante considerar que existem processos e experiências vividas que abrem caminho para a mudança de mentalidades e atitudes em relação à integração/inclusão da diversidade na escola e na sociedade. Então, na perspectiva de Américo Nunes Peres (2000 p.89) "As escolas democráticas e interculturais são aquelas que combatem as desigualdades socioculturais e promovem o respeito pela diversidade cultural, questionando os discursos monoculturais e desenvolvendo práticas de justiça curricular, social e inclusão de todos os parceiros do processo educativo."

Desse modo, os professores interculturais são aqueles que participam na construção de um sistema educativo que proporciona a igualdade para viver (educação/formação) e a diversidade para conviver (direito à diferença, tolerância, convivência...), isto é, proporciona o encontro, o diálogo e a negociação permanente de conflitos entre pessoas e culturas diferentes (maioria e minorias), ou seja, são aqueles que caminham em direcção a uma «boa educação»- educação intercultural. (Parekh, 1986, cit. por Peres, 2000, p.89).

O sistema educativo, a escola e a comunidade criam alternativas de tipo pedagógico e são potenciadoras de um desenvolvimento comunitário democrático, justo, ético e solidário. Assim, “... a escola não deve ser uma oportunidade perdida, deve ser, cada vez mais, uma instituição que não se limita ao discurso sobre a igualdade de oportunidades em relação ao acesso/sucesso escolares (...).” (2000, p.89).

O homem não nasce educado, nasce apenas educável, tem a possibilidade e a necessidade de ser educado. O homem concebe o projecto de trabalhar sobre si mesmo para coincidir com a ideia que faz de si, o ideal de si que quer realizar. Toda a cultura melhora o ser do homem. Toda a educação é trabalho de transformação da natureza. Paraphrasing Cabanas “Mesmo numa sociedade monocultural nós encontramos sempre alguma dinâmica cultural: dinâmica de base social, de base económica, de base histórica, de particularismo religioso, etc. A esse fenómeno dará o nome de intraculturalidade.” (s.d, p.75).

O vértice da estrutura integral da culturalidade é a transculturalidade, pois a culturalidade é algo de vivo, move-se e cresce e a transculturalidade é o termo que exprime essa referência universal, pode transcender a sua perspectiva cultural particular e atingir o universal.

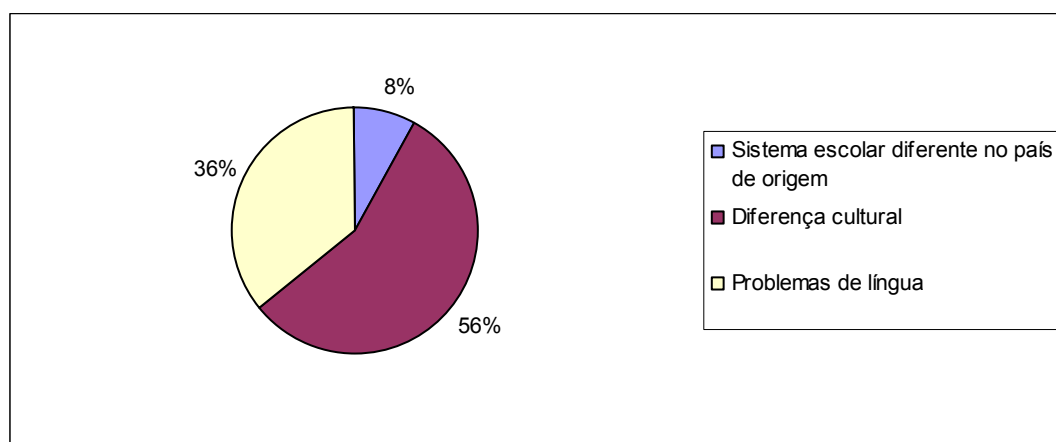
A escola cultural tem que ser verdadeiramente à medida antropológica-personológica, por isso ela tem de ser pluridimensional, pois segundo o autor “Tem, finalmente, de ser pluridimensional para que a sua estrutura pedagógica seja completa, compreendendo a dimensão das actividades lectivas-governadas pelo princípio da hetero-determinação-, a dimensão das actividades extra-lectivas-governadas pelo princípio da co-determinação

dialéctica- e, como vértice, a dimensão ecológica- que é que permite à escola ser um ecossistema de aprendizagem completamente integrado-, governado pelo princípio da sobredeterminação dialéctica. A sua finalidade, a sua teleologia, é a cultura.” (s.d, p. 76).

No que concerne à situação de imigração em Portugal é muito complexa, isto porque Portugal continua a ser caracterizado como sendo um país de emigração, ao mesmo tempo existem consistentes fluxos de regresso, quer por parte das pessoas residentes nas ex-colónias, quer por parte das pessoas emigradas noutros países. (SCHMECKIES ET AL, 2000, p.23).

Os principais motivos apontados pelos professores para a presença cada vez mais crescente de alunos de diferentes etnias, tem a ver com o incremento da imigração por razões económicas, políticas ou para se reunirem aos seus familiares, segundo a perspectiva dos autores acima citados “ (...) as causas do insucesso dos alunos de origem estrangeira ou pertencentes a minorias (...) devem-se substancialmente às competências linguísticas insuficientes na língua 2 e ao facto de estes menores provirem de contextos culturais diferentes relativamente ao contexto de adopção. Outros factores incisivos, segundo os professores, são a integração num ambiente novo e um grande atraso por parte da escola e das instituições escolares para enfrentar esta situação (...).” (SCHMECKIES et al, 2000, p.34).

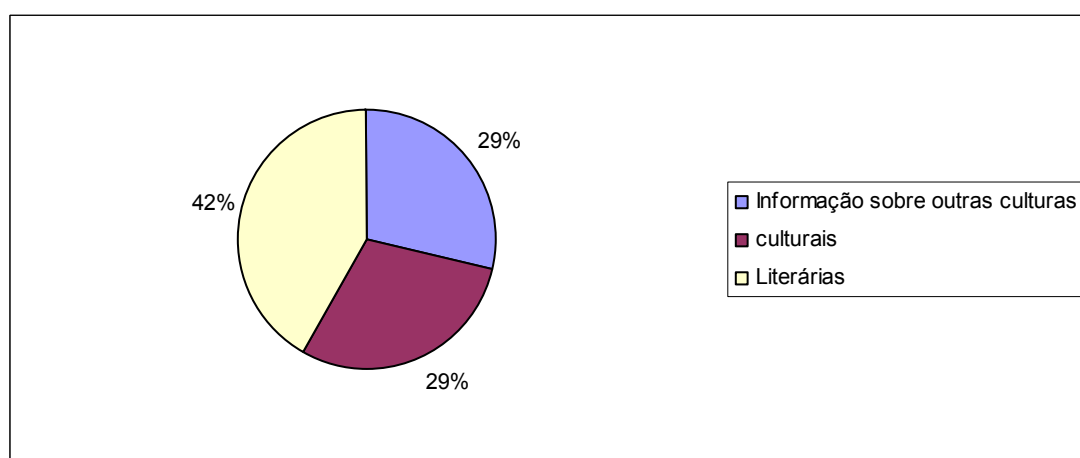
Gráfico1 – As causas do insucesso escolar dos alunos estrangeiros ou de minorias segundo os professores.



(Schmeckies et al, idem, p.36-adaptado)

Para tentarem fazer face aos problemas de insucesso escolar muitos dos professores desenvolvem actividades interculturais dentro da sala de aula, sendo estas do tipo histórico e literário ou cultural e recreativo, tais como o trabalho de grupo, a pesquisa, a leitura, a discussão os seminários e os exercícios psicológicos acerca da percepção, em que os instrumentos mais usados são os textos ou audiovisuais, mas seria importante que as próprias famílias pudessem participar. (Schmeckies et al, idem, p.36).

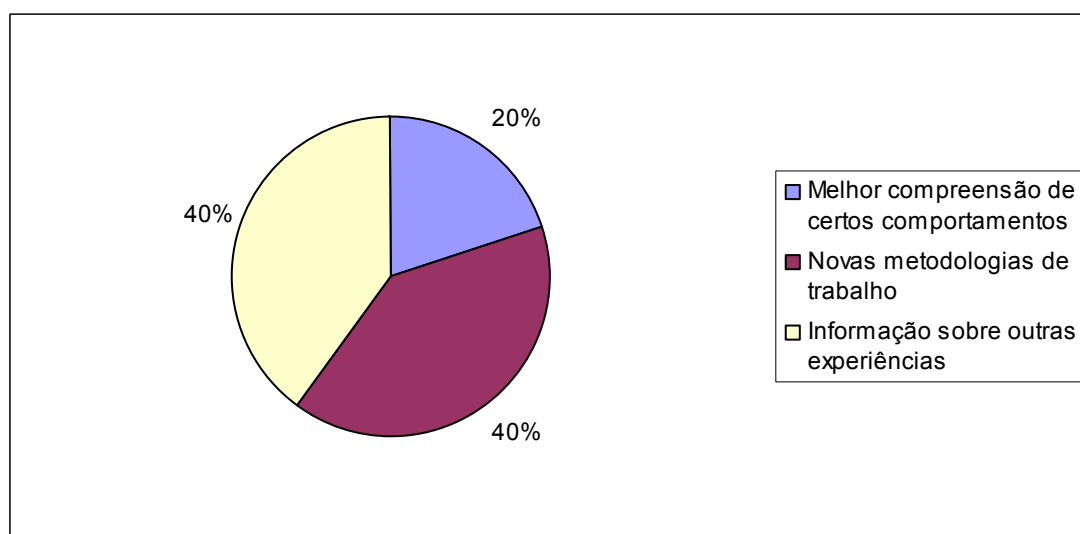
Gráfico 2 – Actividades Interculturais que os professores realizam nas aulas



(Schmeckies et al, idem, p.38-adaptado)

Contudo, existem um grande número de professores que gostaria de participar em projectos de educação intercultural, mas poucos são aqueles que o fazem devido à falta de oferta e à sobrecarga de horário. Para estes seria necessário um curso de actualização sobre educação intercultural, baseando-se em experiências adquiridas de professores. (Schmeckies et al, idem, p.39).

Gráfico 3 – Expectativas dos professores em relação aos cursos de formação no âmbito de educação intercultural



(Schmeckies et al, idem, p.41-adaptado)

A formação apela para o protagonismo dos cidadãos mediante as vias da educação e da formação, com o objectivo de consolidar os direitos existentes e de permitir estabelecer novos direitos. Um dos desafios mais importantes da Europa aponta precisamente para a construção de uma grande Europa, no interior do próprio continente, sendo caracterizada pelas diferenças culturais, por concepções económicas diferentes, por realidades naturais diferentes, mas unificada pelo sentimento de pertença a uma civilização comum. Na perspectiva de Dias e de Sebastião “É a partir duma cultura democrática partilhada que a Europa se construirá e que os Europeus se reconhecerão como seus cidadãos. Eles não se sentirão cidadãos da Europa porque aderem a uma civilização comum, ou pelo facto de uma pertença particular; eles sentir-se-ão cidadãos

da Europa a partir de novas relações que saberão estabelecer entre si. É a primeira componente do ‘sonho europeu’ a propor à juventude.” (1999, p.13).

Com o declínio do eurocentrismo, deverá abrir-se as portas às outras culturas, num contexto de multiculturalismo, permitindo a todos os cidadãos a construção de uma sociedade de informação, para a globalização das trocas, na qual as armas devem ser reforçadas para lutar contra a exclusão e enfrentar o enfraquecimento e a desintegração. (DIAS E SEBASTIÃO, 1999, p.14).

Esse relatório enfatiza o papel da educação e da formação para que se possam transmitir e afirmar os valores, com a finalidade de ajudar a elaborar e a difundir os métodos que permitirão à juventude europeia o exercício da função da cidadania, para identificar e difundir as melhores práticas que visam pôr em prática os meios para a aquisição dos elementos actuais da cidadania europeia.

As propostas para a educação e a formação apontam para uma escola intercultural que na perspectiva dos mesmos autores terá de ter presente os aspectos que passamos a enunciar:

- Alvos – que são a dispersão das culturas de origem dos alunos, que remeterá para as diferentes turmas dos estabelecimento de ensino das periferias urbanas;
- Currículo – que será o normal, mas com conteúdos históricos das culturas representadas, a existência da instrução cívica, a história da democracia europeia e as relações históricas contemporâneas entre a Europa e as diferentes culturas do mundo;
- Pedagogia – que remete para o desenvolvimento das pedagogias activas e dos trabalhos de grupo, assim como a utilização sistemática da pedagogia da fronteira. Remetendo também para a experimentação de métodos indutivos;
- Corpo docente – que terá de ser aberto à participação activa de toda a comunidade escolar;
- Vida civil nas aulas – que está relacionada com a promoção de uma associação que esteja de acordo com as tradições dos diferentes países e das colectividades passíveis para que se possa enquadrar as práticas do governo democrático;

- Gestão do estabelecimento – está relacionada com os requisitos de aquisição idênticos aos dos outros países, em que o coordenador do estabelecimento de ensino deverá ser formado em educação intercultural, assim como os docentes das turmas.” (DIAS E SEBASTIÃO, 1999, p.16).

Assim sendo, este sistema interactivo de educação e formação dinâmica e flexível, em que deverá assentar fundamentalmente nos professores devidamente preparados, em que os percursos individuais de formação possam ser muito flexibilizados dentro de um quadro de linhas de formação intermutáveis, “ (...), não basta democratizar, isto é, não basta garantir acesso a todos os que queiram frequentar os sistemas educativos e de formação. É sobretudo, necessário garantir formas de compensação das deficiências à chegada, isto é, garantir a igualdade de oportunidades (...).” (DIAS E SEBASTIÃO, 1999, p.33).

Os coordenadores dos estabelecimentos de ensino devem, por assim dizer, ver os seus poderes reforçados, para que cada estabelecimento de ensino funcione como uma organização inovadora que possua os seus próprios objectivos e seja capaz de os mobilizar sozinha para os atingir, (DIAS E SEBASTIÃO, 1999, p.50).

A Reforma Educativa na perspectiva de Stoer (1992), «parece, de facto, basear-se sobretudo na cultura nacional, preocupando-se muito pouco com a cultura local [e só no âmbito desta encontrarão a sua expressão] a cultura rural, a cultura dos ciganos, a cultura dos alunos oriundos dos PALOP, a cultura trazida pelos filhos dos emigrantes». (SOUTA, 1997, p.55). A educação multicultural pretende contribuir para os problemas da diversidade cultural, resultante dos fenómenos de imigração.

O aproveitamento escolar dos alunos da comunidade cigana e também dos alunos oriundos dos PALOP, continuam a ser as menos elevadas, na qual atribuem a culpa aos “problemas linguísticos”, mas os alunos provenientes da Índia/Paquistão obtêm resultados superiores à média nacional, o mesmo se passando com os alunos macaenses e dos países da União Europeia. (SOUTA, 1997, p.74).

A criação das comunidades educativas enunciadas pelos projectos educativos de escola não deve ser entendida como uma redefinição da rede escolar, mas sim na melhoria da

qualidade dos serviços prestados. Assim, Canário (1992) refere que “ (...) sem a presença efectiva das comunidades de onde os alunos são oriundos, não há comunidade educativa. Se é verdade que «os alunos são a comunidade dentro da escola» (...), eles não a esgotam. A comunidade educativa, em contextos multiculturais, deve perspectivar as famílias com os seus parceiros privilegiados.” (SOUTA, 1997, p.84).

É muito provável que os professores afirmem que as causas do insucesso escolar das minorias étnico-culturais se devam a factores externos, nesse caso aos ambientes economicamente desfavoráveis das famílias, quando seria aconselhável ter em conta os factores internos como a organização escolar, as práticas educativas, os materiais pedagógicos e o currículo oculto, (SOUTA, 1997, p.85).

A família e a escola são as principais instituições de socialização das crianças, mas a primeira tem vindo a perder influência em detrimento da segunda. Por esse modo, a recente mudança estrutural das famílias têm múltiplas implicações educativas, isto porque, acarretam para a escola novas responsabilidades na socialização das crianças e dos jovens, são vistas, por pais e professores, como obstáculos acrescentados ao relacionamento escola-família, quando tínhamos a filosofia da “escola isolada”, tínhamos as mães e as avós em casa, hoje que pretendemos uma escola aberta temos as mães e as avós a trabalhar, (SOUTA, 1999, p.82-83).

Muitos professores sonham com uma turma homogénea em que todos os alunos são iguais do ponto de vista ético e cultural, em que todos aprendam da mesma maneira e evoluem ao mesmo ritmo. Essa heterogeneidade da população escolar tende a ser percebida como um problema e não como um factor valorizador e enriquecedor das aprendizagens. De acordo com Campos (1996), “ Hoje, face à inevitabilidade da emergência de sociedades multiculturais, a tendência não é de criar agrupamentos homogéneos de alunos, mas de lhes prestar uma atenção diferenciada, no quadro de grupos heterogéneos.” (SOUTA, 1999, p.102).

Muitas vezes aquilo que se alega para a separação de crianças ciganas prende-se, pelo facto de constituírem um grupo específico de alunos que revela problemas de integração na comunidade escolar, mas para Ana Benavente (1996) a «escola não pode ser indiferente às diferenças» é necessário questionar a própria instituição escolar, muitas

vezes por inadequação dos programas, dos materiais e das suas práticas pedagógicas. (SOUTA, 1999, p.102).

De acordo com Banks (1995), “ Embora a generalidade dos grupos, em todas as sociedades do passado, tenham demonstrado várias formas de etnocentrismo, o mesmo não se pode dizer do racismo, que não é uma característica universal das sociedades humanas.” (SOUTA, 1999, p.111).

Todavia, muitos portugueses glorificam a “sociedade dos brandos costumes”, o português assimilou, adaptando-se. Nunca sentiu repugnância por outras raças e por outras religiões, gostando de um modo generalizado de todas as raças foi o que afirmou Jorge Dias (1955), mas o actual contexto europeu e português, marcados pelos movimentos migratórios provenientes dos países do leste e do norte de África, pelo acordo de Schengen, pela crise económica e, muito em especial, pelo aumento do desemprego - parece favorecer a emergência do racismo.(SOUTA, 1999, p.114-115).

Os pesados números de insucesso escolar que se registam sobretudo nos alunos provenientes de minorias étnicas, gerando clima de mau estar em muitas escolas, na qual constituem um desinteresse ostensivo com que muitos desses alunos encaram as propostas educativas pelas quais são avaliados, evidenciando que o sistema educativo e os professores têm de aprender a descobrir formas de tornar interessante e significativo aquilo que se aprende e se faz na escola. Para Cortesão “ (...), para além dos problemas sentidos na educação formal e não formal, os problemas de violência urbana, as dificuldades de coexistência entre grupos que partilham os mesmos espaços, as formas diversificadas de enfrentar problemas de saúde e de modos de vida, tudo isto evidencia que forças de segurança, assistentes, sociais, autarcas, sociólogos, urbanistas, médicos, enfermeiros têm de perceber que não estão a já a trabalhar com e para o tipo de população que existe em Portugal há 20 anos atrás.” (2000, p.13).

Assim sendo, deve-se perceber que uma postura etnocêntrica que só limita e tenta impor os nossos saberes, regras, valores e interditos tradicionais, não ajuda a criar um clima de entendimento mútuo, pois não contribui para um relação íntima entre cidadãos diferentes. Quando se apela para se tentar eliminar todas estas formas de repressão, está-se a tentar resolver os problemas eliminando os sintomas e não enfrentando as causas, “ E faz-se isso quando, por exemplo, se preconiza, como única solução, medidas de

punição mais rigorosas nas escolas que têm problemas disciplinares e de insucesso. Faz-se também isto quando, na sociedade em geral, e face à insegurança só se exige a presença de mais polícias, que actuem com maior violência; procede-se desta forma, quando, nas instituições de infracção da lei, só se exigem tribunais que actuem com maior intransigência, punindo grupos de jovens cada vez mais jovens.” (CORTESÃO, 2000, p.14).

O que actualmente se verifica nas escolas é a escolha de turmas que não tenham alunos de grupos minoritários, constituindo uma estratégia de defesa pessoal, porque se sente dificuldades em lidar com alunos diferentes.

Ao trabalhar-se com grupos com características diversificadas não parece ser compatível com uma formação que estimule práticas idênticas para todos, independentemente dos saberes, interesses e problemas do grupo com que se trabalha, numa perspectiva behaviorista, o currículo é um projecto geralmente concebido por estruturas centrais que apoia, segundo o mesmo autor “ (...) o estabelecimento de metas reconhecidas como importantes, que se desenvolve de forma coerente, prevendo, com bastante minúcia, tudo o que deverá acontecer. (...) com identificação de grandes finalidades (...) indicam os conteúdos que se considera importante serem adquiridos, escolhem-se as metodologias mais adequadas para, ao abordar aqueles conteúdos, contribuírem para se atingir os objectivos.” (2000, p.19).

Neste tipo de orientação, ao escolher as metodologias é importante indicar os materiais que deverão ser usados, pois serão os mais adequados para o trabalho que se pretende realizar. (CORTESÃO, 2000, p.19).

4.3- Gestão Flexível do Currículo

A grupalização do ensino-aprendizagem pressupõe que o professor faça o intercâmbio de saberes e de competências específicas entre alunos que pertençam a diferentes “grupos educando tipo”, com a resolução conjunta de problemas, tarefas, estudos e experiências em “grupos de trabalho”. Esses, por sua vez, devem integrar grupos de alunos com diferentes perfis educacionais, para proporcionar o intercâmbio de saberes e competências entre colegas, que se situam em diferentes zonas de desenvolvimento próximo. Assim, os pressupostos fundamentais de um “currículo centrado nos diferentes grupos educativos tipo” são:

- “a necessidade do/a professor/a se assumir como agente fundamental do desenvolvimento e implementação curricular.
- a exigência de melhoria de formação do corpo docente, conducente ao aumento de conhecimentos no âmbito da psicologia, da sociologia da educação e da teoria e desenvolvimento curricular (...);
- a necessidade de, no início do ano lectivo, se compilarem dados biográficos e educacionais dos /as estudantes visando determinar os perfis educativos (...);
- a indispensabilidade de adequação dos conteúdos programáticos aos diferentes “grupos educandos tipo”;
- a necessidade dos manuais escolares e de outros materiais e recursos educativos diversificarem e alargarem o seu âmbito pedagógico, a alunos/as diferenciado/as;
- a imprescindibilidade da diversificação dos métodos e técnicas de ensino e de contextualização da prática pedagógica de acordo com a heterogeneidade dos diferentes “grupos educandos tipo”;
- A inevitabilidade de ser um currículo multi-intercultural. Para facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo (...) dos diferentes “grupos educando tipo”.
- a necessidade de avaliação formativa contínua de forma a permitir a readequação permanente do processo de ensino-aprendizagem;

- a necessidade de articulação dos processos de educação formal na Escola, com o informal, com o informal na/s família/s e na/s comunidade/s, designadamente através do envolvimento dos pais no processo educativo.” (FERNANDES, 2001, p.59-60).

O professor é aquele que desenvolve, gera e organiza o currículo como um elemento activo em que pode ser adaptado face à realidade de cada turma, para Clandinin e Connelly (1992) “ (...) um currículo é uma construção entre professores e alunos, de uma maneira geral, em interacção com todos aqueles que directa e indirectamente participam na vida de escola.” (FONTOURA, 2000, p.253).

Para conhecer melhor essa política e os modos de funcionamento no que diz respeito ao currículo, escolhemos como indicador o projecto educativo de escola, logo “ (...) o projecto educativo de escola (PEE) tem capacidade para integrar o modelo imposto pela “lei” e o interpretativo - simbólico, resultante do conjunto de crenças partilhadas na escola, sobre o que é e o que deve ser a acção diária.” (FONTOURA, 2000, p.250)

O currículo é uma opção cultural que uma instituição escolar quer tornar realidade dentro de determinadas condições, para Roldão (1999) “ (...) currículo escolar 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.” (FONTOURA, 2000, p.254).

A organização curricular é a articulação das áreas do conhecimento e experiência é também o processo de estruturar e sequenciar as aprendizagens dos alunos, o professor tem como funções articular os diferentes elementos que integram o processo de formação dos alunos; para Skilbeck (1985) “ (...) a organização curricular é a maneira como os elementos que constituem o currículo de um sistema educacional ou instituição estão articulados, interrelacionados e sequenciados. Tais elementos compreendem quer factores de carácter geral, quer planos e esquemas de ensino, aprendizagens, materiais, equipamentos e edifícios, peritos e profissionais de ensino e os materiais e processos de avaliação bem como o que faz parte dos corpos de exames.” (FONTOURA, 2000, p.260).

O currículo é entendido como aquilo que se espera que as escolas façam aprender aos que a frequentam, a escola deixou de ser predominantemente para uma parte da sociedade, oferecendo à maioria níveis elementares de literacia.

As sociedades de hoje são cada vez mais complexas, urbanas e multiculturais, por força do histórico recente e da circulação cada vez maior de pessoas, informação e interesses económico-políticos, assim “ o que constitui o currículo escolar é, pois, muito do que um elenco de tópicos ou disciplinas, mas não as dispensa – antes requer que sejam repensadas em termos de criação de quadros de referência cultural e científica, de integração significativa de conhecimentos e domínio de capacidades, de construção de competências que viabilizem processos realistas de formação ao longo da vida e não reduzam esta formação a uma retórica bem- intencionada.” (ROLDÃO, 1999, p.17).

Este último aspecto implica que os professores devam ter conhecimento dos universos temáticos, os conhecimentos e as competências básicas das diferentes comunidades em que a escola está inserida, os conteúdos e os materiais escolares devem contemplar esses conhecimentos e competências, as estratégias, os métodos e as técnicas devem- se adequar à realidade socio-cultural (FERNANDES, 2001, p.60).

Para que se possa identificar no início do ano lectivo os diferentes grupos educando tipo, existentes em cada turma, assim como a definição das características específicas de cada um, para que se possa proceder à recolha e tratamento de informação sobre todos os alunos, pressupõe-se a utilização de três instrumentos: questionários de caracterização socio-cultural de cada turma; avaliação diagnóstica no âmbito dos pré-requisitos no âmbito de cada disciplina e análise dos resultados obtidos nos testes de aferição nacional.” (FERNANDES, 2001, p.62).

Assim, pressupõe-se uma flexibilização curricular que decorre da concessão das autonomias de escola, nos planos cultural, pedagógico e administrativo, visando facilitar a aprendizagem e combater a exclusão social. Já no ano de 1989 o Decreto de Lei N°43/89 conferia às escolas a competência de definir, no âmbito dos seus Projectos Educativos de Escola, as componentes regionais e locais para inserir a escola no meio, no entanto não havia flexibilidade curricular. No entanto, o Decreto de Lei nº6 de 2001, “ ... define os princípios orientadores a que deve obedecer a organização e a gestão do

currículo, dos três ciclos do ensino básico, em articulação com o currículo do ensino secundário, visando a contextualização e a adequação do currículo à realidade sócio-educativa. Compete às escolas no âmbito dos seus projectos, definirem as cargas horárias das várias componentes do currículo. O currículo tem diversas componentes obrigatórias, disciplinares e não disciplinares (Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica).” (FERNANDES, 2001, p.44).

A avaliação dos alunos e a adequação dos programas é feita pelo professor titular do primeiro ciclo, ouvido o conselho de docentes e pelos/as professores que integram o conselho de turma, nos segundos e terceiros ciclos. Essa avaliação compromete a avaliação diagnóstica, no início do ano lectivo; a avaliação formativa, contínua e sistemática; e a avaliação sumativa que se realiza no final de cada período lectivo; contempla ainda formações transdisciplinares e transversais: educação para a cidadania, valorização da língua portuguesa, valorização da dimensão humana do trabalho e a utilização das tecnologias de informação e comunicação. As escolas do primeiro ciclo podem proporcionar a iniciação a uma língua estrangeira, aos alunos que não falem o português deve ser dada oportunidade para aprenderem a língua portuguesa, como segunda língua. Na perspectiva deste autor todos estes pressupostos não são refutáveis por diversas razões:

- “deficiente formação em ciências da educação (psicologia, sociologia e teoria do desenvolvimento curricular) da grande parte do corpo docente das escolas do ensino básico;
- grande mobilidade da parte significativa do corpo docente;
- dimensão excessiva do corpo docente num grande número de estabelecimentos de ensino;
- aumento da violência juvenil sobretudo nas grandes escolas – hipermercados de ensino- dos subúrbios urbanos;
- crescente heterogeneidade da população escolar;
- elevado número de alunos por turma;
- carência de recursos educativos, diversificados, nas escolas;

- falta de técnicos que assessoriem o corpo docente, no que diz respeito à caracterização do contexto educativo das escolas e das turmas.” (FERNANDES, 2001, p.45).

Por causa do aumento da escolaridade básica obrigatória, a escola dos nossos dias é frequentada por um número significativo de alunos muito heterogêneos, onde a maior parte desses alunos são sujeitos a processos de socialização familiares e comunitários muito diversos e apresentam diferentes desenvolvimentos cognitivos. Na perspectiva de Fernandes “ Bernstein salienta que há basicamente dois grandes tipos de contextos familiares de socialização: as famílias posicionais e as famílias orientadas para as pessoas. No primeiro o processo de socialização caracteriza-se por áreas de decisão e de julgamento posicionais, formalmente definidos de acordo com o estatuto de membro de família; por relações de poder caracterizadas por forte classificação entre os elementos da família; por modalidades de controlo social com forte enquadramento e fazendo apelo a modos de controlo social imperativo ou posicional. É o contexto de socialização típico das famílias trabalhadoras e conduz à aquisição do código restrito. As famílias orientadas para as pessoas caracterizam-se por áreas de decisão e de julgamento dependentes das qualidades e características pessoais de cada membro; por relações de poder caracterizadas por fraca classificação; modalidades de controlo social de fraco enquadramento; e por um modo do controlo social de cariz pessoal. É o contexto de socialização típico das famílias de classe média e alta que dá acesso ao código elaborado e à racionalidade abstracta.” (FERNANDES, 2001, p.47).

Também ao nível do desenvolvimento cognitivo têm vindo referir-se que as realizações cognitivas podem ocorrer numa série de domínios em diferentes idades e que certos domínios são universais, outros são restritos a certas culturas. Assim, “ Piaget especulou que algumas pessoas alcançam o estágio das operações formais em algumas áreas específicas que conhecem bem – mecânica de automóveis por exemplo- sem alcançarem níveis formais noutras áreas.” No mesmo sentido, Howard Gardner salienta, “os indivíduos diferem grandemente uns dos outros na velocidade com que passam através dos domínios cognitivos (...), muita da informação acerca de um domínio é melhor entendida quando inserida na própria cultura, porque é a cultura que fixa os estádios e fixa os limites das realizações individuais.” (FERNANDES, 2001, p.48).

O currículo pode ser definido como um conjunto de estudos que orienta o modo de transmissão do conhecimento e estimula o desejo do saber, bem como a “interiorização do comportamento e/ou atitudes consentâneas ao conhecimento adquirido. Sob a mesma perspectiva, Hillard e outros (1990) defenderam a introdução de conteúdos africanos e afro-americanos no currículo escolar, identificando as finalidades genéricas para um processo de infusão de conteúdos multiculturais num currículo eurocêntrico tradicional, a saber:

1. Para que os alunos entendam a história geral do grupo cultural é necessário que estes possam responder às seguintes questões: “Quem sou eu neste mundo?” e “Como é que eu vim aqui parar?”
2. É da responsabilidade dos professores que entendam as histórias dos grupos minoritários e decidir o modo de melhor utilizar os materiais curriculares.
3. É preciso desenvolver materiais curriculares para as diversas disciplinas, para que possa haver uma melhor compreensão interdisciplinar dos diversos grupos.
4. Passa a ser o dever das escolas adquirirem materiais curriculares, tais como: livros, cassetes de vídeo, mapas, artefactos e filmes que apoiem a infusão curricular.
5. A própria comunidade escolar têm de tomar conhecimento acerca dos esforços feitos para a infusão curricular, para que se possam criar recursos curriculares.
6. Para que a mudança curricular seja duradoura é necessário modificar a estrutura da escola e a formação do pessoal. (WYMAN, 2000, p.15).

Dewitt (1991) considera que um programa de inglês na escola tem de incluir literatura que reflecta a diversidade da população estudantil, da mesma forma Stover (1991) dá quatro razões para que o programa de cada escola reflecta a diversidade cultural:

1. “Todos os alunos necessitam de alguma ligação pessoal com a literatura que lêem, de forma a verem a sua relevância. Tradicionalmente, as propostas do Departamento de Inglês são eurocêntricas, ignorando as culturas estudantis das minorias.

2. Todos os alunos devem estar expostos a perspectivas e valores alternativos para poderem actuar, de forma saudável, na sociedade americana, que tem crescido em diversidade a nível cultural. Os alunos precisam de analisar os seus próprios valores e os dos outros.
3. Um programa de literatura deve reflectir a diversidade cultural para ajudar os alunos a entender as relações entre arte e cultura.
4. Inúmeras e variadas fontes de literatura estão acessíveis para tornar o currículo Inglês apropriado a uma população estudantil diversificada a nível cultural.” (2000, p.17).

Para além das mudanças no currículo, a escola tem de lidar com as necessidades da população estudantil culturalmente diversificada e os professores têm de se empenhar na interacção com todas as culturas presentes na sala de aula, seja no trabalho de conteúdos seja no estilo, na linguagem, nas abordagens e motivações, na avaliação e nos elogios. Por esse modo Banks (1981) recomenda que os currículos e as práticas de ensino sejam um reflexo de estilos de aprendizagem étnicos locais (WYMAN, 2000, p.20).

Muitas vezes, as atitudes, as expectativas e as percepções do professor têm uma forte influência na atitude que o aluno revela para com a escola, na sua segurança, no seu comportamento e nas suas próprias percepções. Ogbu (1986), esclarece as atitudes e expectativas dos professores face aos alunos de cor, encarando-as como formas de educação que inferiorizam quem é educado. Gay (1990), revela que as expectativas dos professores são as mais reduzidas para com os alunos mais pobres e para os que pertençam a outras etnias. Banks (1981), determina que os professores precisam de revelar atitudes positivas e grandes expectativas face a todos os alunos das minorias étnicas. Lynch (1987), citado pela autora supracitada, responsabiliza os professores dizendo que: “ (...) nem eles, nem os alunos, nem mesmo as escolas devem discriminar negativamente os alunos por causa das origens sociais e culturais destes. Mais do que isso, eles precisam de atingir o objectivo que visa aproximar todas as culturas nos conteúdos de aula, no estilo, na linguagem, nas abordagens e motivações, na avaliação e nas estratégias de recompensa utilizadas no ensino.” (2000, p.20).

As políticas de escola devem ter em conta a ligação entre o currículo e prática de ensino bem como um programa total de educação. Os autores Cardenas e Zamora (1980) sugerem que as escolas afirmem que todos os alunos são capazes de entender, de ter sucesso e que o pluralismo é uma finalidade educativa muito positiva para todos os alunos, (WYMAN, 2000, p.29).

A educação deve estar também relacionada com a escolarização dos filhos dos trabalhadores migrantes. Em relação a este programa presidiam duas grandes orientações, segundo a perspectiva de Perroti:

- “A verificação das carências linguísticas e escolares dos filhos de pais imigrantes (“primo-arrivants”): desconhecimento da língua de ensino e escolarização por vezes defeituosa no país de origem. Tudo isto com a finalidade de executar uma pedagogia de compensação e de integração da criança na escola, assim como de sucesso no sistema escolar local.
- A tomada em consideração do estatuto linguístico e da pertença cultural da criança, sempre portadora de códigos linguísticos e marcada pelos usos e costumes do seu meio de origem, pela conservação e reforço dos laços com a língua e a cultura de origem. A finalidade era geralmente a de equilibrar a personalidade da criança e facilitar a sua reinserção no caso de um eventual regresso ao país de origem.” (2003, p.16).

No que concerne ao primeiro objectivo, correspondiam uma pedagogia de apoio, medidas de acolhimento específico (classes de acolhimento, de iniciação, de adaptação, de transição, de recuperação, classes bilingues de transição), actividades e metodologias de aprendizagem linguísticas adaptadas (ensino da língua do país de acolhimento ou então língua estrangeira, ensino linguístico individualizado ou em grupo, método de imersão linguística. Enquanto que este segundo objectivo se prende com o ensino da língua e das culturas do país de origem, assegurados pelos professores recrutados dos países de origem, (PEROTTI, 2003, p.17).

Dessa forma, para se propor o ensino das culturas de origem a todos os alunos é necessário ultrapassar o etnocentrismo do ensino e dos próprios textos escolares, assim comporta inúmeros elementos novos:

- “a instalação definitiva das populações, com os aspectos educativos e culturais das relações comunitárias que aí decorrem;
- a influência dos media, reflexos de uma informação e de uma comunicação planetárias, sobre o imaginário e o simbólico das relações entre as pessoas e os grupos;
- o desenvolvimento das identidades colectivas;
- o ressurgimento das ideologias e dos movimentos nacionalistas que pregam a xenofobia, o racismo, a intolerância;
- a construção da Europa à procura de uma identidade europeia;
- o desenvolvimento de movimentos religiosos integristas, de movimentos regionalistas ou locais;
- a queda dos regimes comunistas nos países da Europa Central e Oriental e o desintegrar da União Soviética;
- o despertar das minorias étnicas.” (PEROTTI, 2003, p.20).

CAPÍTULO V – ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO

5.1 – A Escola Como Organização

A ciência da administração nasceu com o século passado e aplicou-se a todas as organizações. São cada vez mais as pessoas que consideram o processo educativo como um processo organizacional. Os pedagogos falam de uma ciência organizacional. Porque, “ (...), nascemos em organizações, quase todos os momentos de cada um dos nossos dias são vividos em organizações, os serviços que utilizamos e os bens que consumimos são-nos fornecidos por organizações (...)” (Etzioni, citado por TEIXEIRA, 1995, p.4).

As organizações são compostas por seres humanos em estados de interacção que se encontram reunidos devido a um negócio que lhes é comum. Para Mélése, a organização é um «conjunto de indivíduos que utilizam um conjunto de meios para realizar tarefas coordenadas em função de objectivos comuns». (1995, p.5). Mas Hall considera que as organizações são entidades complexas que contêm vários elementos e são afectados por inúmeros factores. (TEIXEIRA, 1995, p.5).

Todavia, quando se aproxima do conceito de escola, constata-se que a organização é específica e detentora de uma educação formal marcada pela sistematicidade, sequencialidade, contacto pessoal directo e prolongado e pelo interesse público dos serviços que presta. Surge uma outra definição de organização defendida por Mateu, Sedano e Pérez, em que a organização é um “ Sistema Social complexo, multivariado e interdependente, cuja dinâmica depende não só das aptidões, valores, atitudes, necessidades e expectativas dos seus membros, dos processos sociais internos e externos, mas também das mudanças culturais e técnicas do seu contexto.” (ALVES, 2003, p.11).

Fazendo uma breve abordagem acerca das teorias da organização, começa-se pela teoria da burocracia, em que Weber apresentou contributos que influenciaram a educação naquela época. O autor Crozier afirma que um sistema educativo é burocrático no seu aspecto organizacional, pois a sua centralização e a impessoalidade são levadas ao máximo; a sua pedagogia é caracterizada pela existência de um fosso entre o professor e o aluno que cria a separação entre extractos; o seu conteúdo é demasiado abstracto onde os problemas práticos e pessoais dos alunos são postas à parte; na importância que dá ao problema da selecção de uma determinada elite e da sua assimilação com as camadas superiores face ao conjunto de estudantes (TEIXEIRA, 1995, p.7).

Com a Teoria da Administração do Trabalho, de Taylor, apresenta-se como principais funções a formação dos indivíduos até alcançar a sua maior eficiência e prosperidade. Um dos principais contributos desta teoria é a marcação dos tempos e movimentos. Esta teoria propôs:

- “- o calendário escolar, com os seus tempos de trabalho e de descanso rigidamente construídos;
 - os programas, definidos até à minúcia;
 - a organização das aulas com os seus múltiplos «instructores» (no 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário);
 - a planificação das mesmas;
 - a preocupação constante de instruir e educar os alunos, dando-lhes «a ajuda mais cordial»;
 - a ligação estreita entre instrução e controlo, são outros tantos elementos a inovar a organização científica do trabalho, (...).”
- (TEIXEIRA, 1995, p.18).

A teoria das relações humanas que veio trazer estudos importantes para a organização escolar que são os seguintes: dentro de uma organização formal existem outras organizações informais; coexistência de vários subgrupos dentro do grupo organizacional; os trabalhadores/alunos reagem em grupo e não como partes isoladas; as pessoas são motivadas por reconhecimento social e não por benefícios materiais; a ênfase é posta na pessoa o que substitui a ênfase posta nas tarefas e na estrutura. (TEIXEIRA, 1995, p.20-21)

A teoria da Contigência tal como as outras ajuda a perceber alguns aspectos da vida da escola; Lawrence e Lorsch dizem que as organizações escolares são sistemas abertos e as variáveis organizacionais apresentam um complexo relacionamento entre si e com o ambiente. Sob o ponto de vista de Teixeira, os problemas básicos de uma organização são: “ (...) os problemas da diferenciação (a sua divisão em subsistemas ou departamentos mas, também as diferenças de atitudes e de comportamentos (...)) e os da integração (o processo pelo qual se procura coordenar as actividades dos vários departamentos e dar-lhes lugar para satisfazer os pedidos do meio (...)).” (1995, p.25).

Esta teoria acentua ainda a incerteza quanto ao futuro, quanto à prática administrativa. O administrador deve desenvolver as habilidades para que tenha a ideia certa no momento certo e para serem aplicadas a várias habilidades administrativas, principalmente as que envolvem componentes comportamentais (TEIXEIRA, 1995, p.25).

Por último, a Teoria Z de Ochi apresenta os seus principais traços, que são: emprego de longa duração, relativamente ao pessoal docente e não docente; os processos de avaliação e promoção ocorrerão nos professores licenciados ao fim de 20 anos de serviço e nos professores bacharéis ao fim de 26 anos de serviço; a criação do espírito e da dinâmica dos círculos de qualidade, através dos conselhos de turma ou de grupo, espaço para a criatividade e para a construção de propostas que visem o sucesso educativo e a participação de toda a comunidade educativa no novo modelo de administração das escolas (TEIXEIRA, 1995, p.28).

É importante referir que a «organização escola» apresenta três áreas fundamentais de gestão que são: a gestão pedagógica ou didáctica, a gestão funcional e dos espaços e a gestão dos recursos humanos. Relativamente à primeira área, Carlos Brito afirma o seguinte: esta área da gestão onde se enquadram todas as actividades, projectos, recursos, órgãos e serviços directamente relacionados com o ensino e a educação (...). No que diz respeito à gestão dos recursos humanos refere que “... tem uma dupla função: melhorar os recursos humanos em si e melhorar o funcionamento dos serviços, órgãos ou associações.” Em relação à terceira área cogita que “ Preservar a qualidade

dos espaços e/ou qualificá-los deverá ser uma atitude permanente, não só da equipa que dirige a escola, mas de todos os que nela vivem e convivem.” (1995, p.19- 35).

Desde da década de 60 que, na totalidade dos países da União Europeia, a governação das escolas tem sido feita através da participação da sociedade civil. Os pais são aqueles que mais têm participado, segundo “ As associações de pais (...) são vistas tanto na perspectiva de associações de encarregados de educação como na perspectiva de associações de cidadãos enquanto pais; (...).” Contudo, também as autarquias, as associações profissionais e sindicais e as associações culturais e científicas participam na administração educativa. (FORMOSINHO, 2004, p.31).

O conceito de “gestão democrática” desde o 25 de Abril de 1974 até à aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) sofreu algumas alterações. O Decreto-Lei nº 221/74, de 27 de Maio simboliza uma tímida afirmação da continuidade do poder central sobre as escolas, dando oportunidade para a regulamentação do «processo de escolha dos órgãos de gestão dos estabelecimento de ensino, com a participação de estudantes e pessoal docente, técnico administrativo e auxiliar, “ (...), em várias escolas as «comissões de gestão», apoiadas por assembleias deliberativas, ultrapassam as atribuições que anteriormente cabiam aos reitores e directores das escolas e desenvolvem o processo de democracia directa.” (FORMOSINHO, 2004, p.33).

Esta tentativa de normalização democrática da vida das escolas não gozava de condições de sucesso, dada a sua precocidade, uma vez que “ (...) a gestão democrática foi utilizada pela administração central como instrumento excelente para que fossem as escolas a aguentar com o primeiro impacto das inevitáveis situações de ruptura inerentes ao crescimento constante do sistema, atenuando o inevitável desgaste do poder central.” (FORMOSINHO, 2004, p.35).

Nos sistemas escolares modernos, implantados entre os finais do século XVIII e os inícios do século XIX, o Estado era o educador de todos os cidadãos, o que originou um sistema educativo hierarquizado baseado numa administração centralizada, em que a escola era um serviço periférico do Estado, a gestão pedagógica era burocrática, o

professor era visto como um funcionário, o currículo era uniformizado e a organização pedagógica era idêntica para todas as escolas (FERNANDES, 2004, p.47-48).

Todavia com o globalismo, o localismo, os problemas resultantes da diversificação social, étnica e cultural, a ingovernabilidade das grandes burocracias educativas, a democratização da sociedade, a descoberta da importância dos contextos não escolares na educação, o papel dos educadores não escolares e a autodidaxia dos alunos conduzem “ (...) a desconcentração e descentralização da administração educativa, a autonomia de escola e a implantação nesta de uma estrutura democrática de participação; a intervenção crescente de outros actores educativos locais (...), a criação de sistemas locais de coordenação diversificados na base de Conselhos Locais, de redes educativas, de protocolos e de projectos conjuntos, a redução de estruturas burocráticas; e a diversificação de currículos e de planos de estudos, a flexibilização da organização pedagógica e a introdução das pedagogias activas e participativas.” (FERNANDES, 2004, p.48).

Depois de 1976, a administração educativa tem sido marcada por estratégias divergentes quanto às medidas e benefícios do processo de «participação» na gestão das escolas não esquecendo que numa primeira fase os princípios e estrutura de gestão participada nas escolas estavam centradas essencialmente nos professores onde não existia a descentralização da administração e o reforço da autonomia das escolas, em que “ (...) foram aprovados normativos que aparentemente consagram uma maior participação dos pais e de outros elementos da comunidade na gestão das escolas, sem que fosse igualmente reforçado o poder das autarquias e, ao mesmo tempo, ameaçando o poder profissional dos professores, com medidas restritas da gestão participada.” (BARROSO, 1995, p.11).

A aplicação da teoria da gestão estratégica ao contexto educacional contribui para compreender e fundamentar a gestão educacional, considerando o que ela tem de comum com a gestão de outro tipo de organização e as especificidades das organizações educativas, por isso “(...) a gestão estratégica na escola há-de adquirir especificidades que têm a ver com a natureza do contexto e dos processos que caracterizam a organização escolar entendida como entidade social propositadamente construída, com uma finalidade que a torna uma “organização de serviços(...)” (SILVA, 2000, p.217).

Enquanto função de gestão, o planeamento visa estabelecer o curso e os meios para viabilizar uma acção, logo o planeamento estratégico é um factor que se pode projectar o futuro considerando-o com uma realidade que pode ser construída a partir da identificação de tendências, das ameaças, das oportunidades e das descontinuidades singulares (SILVA, 2000, p.218).

A estratégia é uma condição para o sucesso das organizações permitindo-lhe transitar seguramente de um estado a outro, pois representa um modo consciente e calculado de viabilizar a realização das metas organizacionais, assim) “A gestão estratégica pode ser entendida como a acção estratégica aplicada ao processo de gestão organizacional com a qual se assegura “a adaptação da organização aos ambientes (...) através do tempo” (...) e mediante a qual se garante o sucesso organizacional (...).” (SILVA, 2000, p.219).

5.2- Vertentes da Gestão Escolar

A escola é vista como uma organização composta de elementos que agem nas áreas da organização e da administração educativa. Segundo Munoz e Romam, apontam cinco elementos do conceito de organização que são “ composição: indivíduos e grupos interrelacionados; orientação para objectivos e fins; diferenciação de funções; coordenação racional e intencional; continuidade através do tempo.” (COSTA, 1996, p.10).

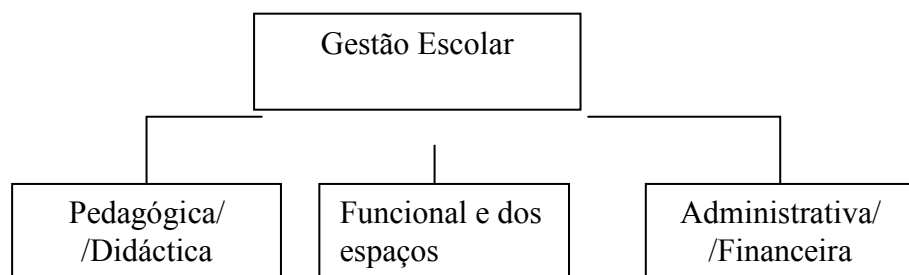
A escola é também vista como uma empresa o que significa que se lhe atribui um conjunto de características que tiveram a sua origem em concepções e práticas utilizadas na área da produção industrial. O autor acima citado destaca o seguinte”Estrutura organizacional hierárquica, centralizada (...) e devidamente formalizada; divisão do trabalho e especialização através da definição precisa de cargos e funções; ênfase na eficiência e na produtividade organizacional (...); planificação e identificação rigorosa e pormenorizada dos objectivos a alcançarem; identificação da melhor maneira de executar cada tarefa (...) e conseqüente padronização; uniformização dos processos,

métodos, tecnologias, espaços e tempos; individualização do trabalho (...).” (COSTA, 1996, p.25).

Assim sendo, a escola é uma realidade complexa, heterogénea e problemática, em que o seu modo de funcionamento é suportado por intenções e objectivos vagos, tecnologias pouco claras e participação fluida, por consequência um estabelecimento de ensino é uma sobreposição de diversos órgãos, estruturas, processos ou indivíduos unidos e fragmentados (COSTA, 1996, p.89).

Desta forma, Carlos Brito afirma que “ A «organização escola» possui três áreas fundamentais de gestão onde todos os projectos, actividades, serviços e órgãos se enquadram, se sistematizam, se agrupam.” (1991, p.18).

Figura 5 – As três áreas da Gestão Escolar



(Brito, 1991-Adaptado)

A gestão pedagógica/ didáctica incide basicamente nas relações interpessoais na sua ligação com o acto, com as actividades educativas e ainda com as relações de ensino/aprendizagem. Logo o autor citado anteriormente refere que: “ Na área da gestão pedagógica-didáctica tem cabimento o tratamento, a reflexão ou o enquadramento de questões como: relações interpessoais, métodos de ensino, processo de ensino-aprendizagem, actividades curriculares e extra-curriculares, a gestão do apoio acrescido, problemas disciplinares, as actividades consequentes da «gestão do aluno», nomeadamente, direcção de turma, avaliação escolar e também todas as actividades relativas à melhoria da qualidade de ensino que passam pela formação inicial e contínua dos professores, como por exemplo, os planos de formação dos docentes, formalizados

no projecto educativo, no plano anual de actividades e em regulamentos próprios elaborados pela escola.” (BRITO, 1991,p.21).

Consequentemente, o projecto educativo e o plano anual de actividades devem contemplar propostas para satisfazer necessidades, anseios e projectos específicos do interesse de todos ou pelo menos dos envolvidos no acto educativo (BRITO, 1991, p.21).

Então, o projecto educativo, deve contemplar” concepções de educação e valores (...) a defender; caracterização do meio físico, social, económico e cultural onde a escola se insere; objectivos gerais de âmbito pedagógico, de âmbito administrativo, financeiro e de âmbito funcional e dos espaços; prazo de duração (...).” (BRITO, 1991, p.23).

Também o plano anual de actividades segue, segundo este autor metodologias necessárias, que são “ definição de objectivos a atingir; listagem de temas e actividades pedagógicas/didácticas; identificação dos recursos humanos (...); previsão dos recursos materiais e financeiros; calendarização das actividades; avaliação dos resultados obtidos, alteração do plano.” (BRITO, 1991, p.23).

Seguidamente, falaremos da gestão funcional e dos espaços, isto porque qualquer organização educativa deverá ter um espaço limpo, agradável, bonito e acolhedor para que as pessoas gostem de trabalhar no local, pois um espaço feio, sujo, conflituoso, produz nas pessoas, que o partilham, uma sensação de mau estar que se manifesta nas relações interpessoais. A preservação dos espaços deverá ser uma atitude permanente, não só da equipa que dirige a escola, mas também de todos os actores envolvidos.

Nesta vertente da gestão, quando há uma sobreutilização dos espaços na escola, é preciso diversificar a oferta de tipos de espaços escolares e destiná-los a uma determinada vocação própria, devendo-se criar salas de estudo, salas de convívio, de projecções, salas de jogos, ludoteca, salas de reuniões, etc. Quando há degradação do edifício deve-se proceder à sua imediata recuperação. “Uma forma de envolver os utentes dos espaços na sua manutenção é espalhar impressos próprios para a enumeração dos pequenos ou grandes estragos das instalações.” (BRITO, 1991, p.32).

Ao mencionar a terceira vertente, a gestão administrativa e financeira, para gerir uma escola é necessário resolver os seus anseios, necessidades e projectos, accionando todos os recursos humanos, financeiros e materiais. Esta vertente compreende a gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros.

A gestão dos recursos humanos “ (...) tem uma dupla função: melhorar os recursos humanos em si e melhorar o funcionamento dos serviços, órgãos ou associações.” (BRITO, 1991, p.35).

Em relação aos recursos materiais numa organização educativa, estes são classificados em fixos ou móveis, podendo ser ambos de longa duração ou de curta duração. Então, “ Os materiais de longa duração, fixos ou móveis, são todos aqueles que exigem inventariação, nomeadamente, maquinarias, equipamento audiovisual, ferramentas eléctricas, mobiliário escolar, prateleiras, electrodomésticos, computadores (...) Os recursos materiais de curta duração, pela sua própria definição, têm uma duração limitada, e correspondem a todos os artigos de uso corrente, de durabilidade reduzida.” (BRITO, 1991, p.38).

Os gestores financeiros são confrontados com três tarefas fundamentais que são a planificação dos recursos financeiros; a administração dos mesmos e a sua avaliação, e controlo. (BRITO, 1991, p.40).

Relativamente à gestão financeira dos estabelecimentos públicos dispõem de um “orçamento comum” a ser atribuído à globalidade das escolas, e não a cada escola em particular, definindo o limite das despesas a efectuar pelos vários estabelecimentos públicos, segundo Costa e Coimbra no que diz respeito à gestão financeira “ O orçamento para efeitos de despesas com pessoal é gerido directamente pelo Ministério da Educação (...); o orçamento para despesas de funcionamento (...) sob a forma de orçamento anual, que estas gerem de acordo com regras próprias de contabilidade pública (...).” (SILVA, 2000, p.270).

O valor anual dos orçamentos atribuídos às escolas tem a ver com o orçamento apresentado pela própria escola, ou seja, quanto mais elevado for o valor do orçamento pedido pelas escolas maior o orçamento que lhes é atribuído, a autonomia das escolas

pressupõe flexibilidade na gestão dos recursos humanos, se o controlo sobre os recursos humanos trazer estabilidade às escolas, continuidade na relação e nos projectos pedagógicos, então, a autonomia pressupõe, de igual modo, controlo sobre os recursos financeiros (SILVA, 2000, p.283).

Por último e sucintamente, falarei da gestão do tempo, pois em qualquer organização este assume uma importância fulcral. Segundo este autor, "... a gestão do tempo de qualquer interveniente no processo educativo, desde o professor ao aluno, do pessoal auxiliar ao pessoal administrativo, deve ser uma preocupação obrigatória, se se pretende de forma consciente, o sucesso da missão de escola." (1991, p.41).

5.3- Modelos de Gestão Escolar

Um modelo de gestão escolar pode ser definido como: uma forma ideal, uma forma de estruturação, uma hierarquia, um conjunto articulado de preceitos legais, um normativo, um conjunto estruturado de princípios e regras, uma forma de gerir racionalmente, uma forma de alcançar a eficácia e uma maximização de recursos (LIMA, 1996, p.6-7).

Os modelos de gestão escolar, geralmente, nunca podem ser traçados sem se referirem a escolhas e opções contidas nos modelos teóricos, assim Lima Licínio refere que " (...), os modelos teóricos são referências potenciais, alternativas implícitas/explicitas nos processos de construção social dos modelos de gestão escolar." (1996, p.7).

Em certas ocasiões, os modelos teóricos podem ser mais explícitos ou, por vezes, ocultos, o que passam a ser desocultados com a análise, conseqüentemente " (...) a influência de um modelo teórico encontra-se expresso, ou é mesmo assumido abertamente como forma de clarificação ou de legitimação/justificação de determinadas opções em termos formais ou em termos de prática." (LIMA, 1996, p.7).

Todavia, existem outros modelos teóricos de referência, sendo estes os modelos de análise das organizações escolares e os modelos normativos, na perspectiva do autor, "No primeiro caso estaremos perante focalizações teóricas da escola como organização

(...), enquanto que no segundo caso seremos confrontados com teorias organizacionais, escolas de pensamento, doutrinas gestionárias ou sistemas de administração que focalizam normativamente a escola (...)” (LIMA, 1996, p.8).

Existem também os modelos juridicamente consagrados, que são corpos de princípios e de grandes orientações jurídicas fundamentais, decididas por instâncias formais legislativas e expressas através de suportes oficiais; estes consagram princípios e orientações. (LIMA, 1996, p.8).

Contudo, tornam necessários diferentes tipos de modelos que encerram orientações específicas e concretas para a acção organizacional e administrativa. Eles são os modelos de orientação para a acção. Segundo o mesmo autor estes “ ... comportam regras concretas, traçam estruturas, dão lugar a formas, permitem a acção, conferindo-lhe sentido por referência a um quadro global mais ou menos formalizado.” (LIMA, 1996, p.9).

Dentro dos modelos de orientação para a acção, distinguem-se os modelos decretados ou de reprodução e os modelos recriados ou de produção. Desta forma, os modelos decretados são os mais visíveis e os mais reconhecidos, isto porque encontram-se formalizados, descritos e explicitados em suportes oficiais, logo são, sob o ponto jurídico-normativo, reguladores da orientação e do funcionamento das escolas. (LIMA, 1996, p.9).

Por vezes, os modelos decretados e as suas regras produzidas são objecto de recepção em contextos organizacionais, daqui resultam interpretações e recontextualizações diversas, dando origem aos modelos recriados ou de produção, pois para este autor “ (...) a recepção dos «modelos decretados» e a sua interpretação redundam (...) vão mais longe, a ponto de se produzirem novas regras, distintas das primeiras e nem sempre em sentidos semelhantes (...).” (1996, p.9).

Consequentemente, este modelo ocasiona a produção de regras do tipo «não formal» ou «informal», porque sempre que uma dada regra formal for substituída por uma regra internamente produzida e reproduzida, podendo vir a ser consideradas, na maioria das vezes como “ ilegais”, estas jamais poderão vir a ser objecto de identificação externa;

como por exemplos: as regras convocadas para a elaboração de horários, o funcionamento dos órgãos e a avaliação dos alunos dentro de certos parâmetros. (LIMA, 1996, p.9).

Porém, “ (...) em casos excepcionais, um «modelo decretado» pode vir a ser objecto de uma recriação integral, isto é, as orientações e as regras produzidas em contexto escolar podem vir a suplantar e mesmo a substituir as regras contidas no «modelo decretado».” (LIMA, 1996, p.9).

Relativamente às regras formais e às regras produzidas pelos próprios actores escolares, que podem ou não vir a ser praticadas aquando da tomada de decisão e, posteriormente, da realização de actos de gestão pedagógica e administrativa. Fazem com que os modelos de gestão praticados se tornem diversificados e por natureza plural, em graus variáveis, mesmo no interior de uma escola. Este autor define que “... As regras efectivamente praticadas (...) não podem total e generalizadamente ignorar as regras constantes nos modelos de gestão juridicamente consagrados e nos modelos de orientação para a acção «decretados» e «recriados», podendo contudo centrar-se mais numas do que noutras, estabelecer articulações entre elas, encontrar novas soluções criativas.” (LIMA, 1996, p.12).

Tendo como exemplo disso o próprio regulamento interno, sendo uma regra formal definida no Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio no art.2, ponto 2:“ ... documento onde se define o regimento de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão e das estruturas de orientação educativa, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar.”

Os actores escolares possuem autonomia relativa, mesmo quando esta não se encontra formalmente estabelecida e regulamentada, podem limitar-se ao cumprimento das regras formais estabelecidas por outros, possuem a capacidade estratégica de aplicarem selectivamente as regras disponíveis e mesmo de inventarem e construírem novas regras. (LIMA, 1996, 12).

É possível sistematizar seis distintos modos de perspectivar a organização escolar que se apelida de imagens organizacionais da escola: a escola como empresa, a escola como

burocracia, a escola como democracia, a escola como arena política, a escola como anarquia e a escola como cultura. Relativamente ao primeiro modo conceber a escola como empresa, significa atribuir-lhe um conjunto de características utilizadas na área da produção industrial, logo a escola como empresa é uma: “ estrutura organizacional hierárquica, centralizada (...) e devidamente formalizada; divisão do trabalho e especialização através da definição precisa de cargos e funções; ênfase na eficiência e na produtividade organizacional (...); planificação e identificação rigorosa e pormenorizada dos objectivos a alcançarem; identificação da melhor maneira de executar cada tarefa (...) e consequente padronização; uniformização dos processos, métodos, tecnologias, espaços e tempos; individualização do trabalho (...).” (COSTA, 2003, p. 25).

O termo burocracia surge normalmente associado aos exageros, anomalias e imperfeições do funcionamento administrativo, no entanto este modelo foi um dos mais usados na caracterização dos sistemas educativos e das escolas; por esse modo os indicadores deste modelo apontam para uma centralização das decisões para os órgãos dos ministérios da educação, pois passam as escolas a terem menos autonomias nas cadeias administrativas hierárquicas; na regulamentação pormenorizada de todas as actividades, sendo necessário efectuar uma previsibilidade de funcionamento com base numa planificação minuciosa da organização; numa formalização, numa hierarquização e numa centralização da estrutura organizacional dos estabelecimentos de ensino. Este modelo apresenta uma obsessão pelos documentos escritos, uma actuação rotineira, uma uniformidade e impessoalidade nas relações humanas. Apresenta uma pedagogia uniforme e uma concepção burocrática da função docente (COSTA, 2003, p.39).

Os modelos democráticos da organização escolar são fortemente normativos na sua orientação e reflectem que a gestão devia ser baseada no acordo, os indicadores desta imagem organizacional da escola são os seguintes “ desenvolvimento de processos participativos na tomada de decisões; utilização de estratégias de decisão colegial através da procura de consensos partilhados; valorização dos comportamentos informais na organização relativamente à sua estrutura formal; incremento do estudo do comportamento humano (...) e defesa da utilização de técnicos para a “correção” dos desvios (...); visão harmoniosa e consensual da organização; desenvolvimento de uma pedagogia personalizada.” (COSTA, 2003, p.55).

A escola como arena política marca uma viragem importante nas concepções vigentes no âmbito da análise organizacional, os modelos políticos de organização afirmam-se a partir de um conjunto de indicadores que os defensores deste modelo organizacional apontam como características da organização escolar, logo privilegia-se um funcionamento análogo ao das situações políticas existentes nos contextos macro-sociais; a heterogeneidade e pluralidade dos estabelecimentos de ensino, o posicionamento hierárquico diferenciado; a conflitualidade de interesses e a consequente luta pelo poder; os interesses que se situam quer no interior da própria escola, quer no exterior e influenciam toda a actividade organizacional; as decisões escolares que são negociadas a partir de processos de negociação, interesses, conflito. Aqui, o poder e a negociação são palavras-chave (COSTA, 2003, p.73).

A escola como anarquia pretende enquadrar uma imagem da escola que permite visualizar um conjunto de dimensões que poderão ser encontradas nas organizações escolares, assim “ a escola é, em termos organizacionais, uma realidade complexa, heterogénea, problemática e ambígua; o seu modo de funcionamento pode ser apelidado de anárquico, na medida em que é suportado por intenções e objectivos vagos, tecnologias pouco claras e participação fluida; a tomada de decisão não surge a partir de uma sequência lógica de planeamento, mas irrompe, de forma desordenado, imprevisível e improvisado, do amontoamento de problemas, soluções e estratégias; um estabelecimento de ensino não constitui um todo unido, coerente e articulado, mas uma sobreposição de diversos órgãos, estruturas, processos ou indivíduos frouxamente unidos e fragmentados; as organizações escolares são vulneráveis relativamente ao seu ambiente externo (...); diversos processos organizativos desenvolvidos pela escola (...) assumem um carácter essencialmente simbólico.” (COSTA, 2003, p.89).

A perspectiva cultural das organizações depressa se introduziu no contexto da análise organizacional da escola, é no início da década de oitenta que surgem diversos estudos nesta área de investigação e que se poderá sintetizar nos seguintes aspectos: cada escola é diferente de cada escola; a sua especificidade constitui a sua cultura que pode ser traduzida em diversas manifestações simbólicas tais como valores, crenças, linguagem, heróis, rituais, cerimónias. A qualidade e o sucesso dependem do seu tipo de cultura. A realidade organizacional enquadra-se maioritariamente numa metodologia qualitativa e apontam o objecto de estudo para o interior da cultura escolar. As tarefas primordiais

dum gestor deveram ser canalizada para os aspectos simbólicos, uma vez que a cultura pode (e deve) ser não só utilizada como também alterada. (COSTA, 2003, p.109).

5.4- Autonomia e Gestão das Escolas

No contexto de uma administração centralizada existem actores centrais capazes de produzirem regras formais-legais que organizam e estruturam as organizações educativas, de forma a modificarem as realidades escolares.

Mas, considerando a necessidade de criar espaços para actores dentro da própria organização, face às mudanças sociais e escolares influenciadas pelas decisões políticas e pelos modelos decretados, “ Não basta alterar as regras formais para mudar as realidades escolares, e estas mudam, com frequência, mesmo quando as primeiras se mantêm inalteradas.” (LIMA, 1996, p.14). Logo, não são somente os modelos decretados que influenciam as práticas de gestão, mas também inúmeros interesses, factores, objectivos, circunstâncias, que, por vezes influenciam o entendimento e a produção de modelos decretados.

Portanto, os modelos decretados têm a facilidade de produzirem regras e também de criarem e recriarem estruturas organizacionais, ausentes da estrutura formal global e invisíveis no organigrama da escola. Por esse motivo “... se o «modelo decretado» se constitui sobretudo como uma matriz de modelos, deixando espaços vazios; se consagra a possibilidade de uma intervenção autónoma dos actores, no respeito por princípios e regras gerais, se devolve poderes, e responsabiliza pela sua aplicação; se reside à tentação centralista de tudo prever, uniformizar e regular, então estamos perante um cenário de descentralização e de autonomia legítima.” (LIMA, 1996, p.14).

Devido a essa autonomia, permite-se a produção de novas regras e a intervenção em áreas reservadas aos decisores centrais e aos textos oficiais, abrindo possibilidade para uma estruturação mais livre a nível escolar, por forma a aprofundar a tipologia e o alcance das regras e das decisões. Uma das áreas em que o exercício da autonomia se

faria sentir seria na própria organização da escola e na selecção de uma parte das regras constituintes do modelo de gestão adaptado, por isso “ Um modelo (...) adaptado em todas as outras escolas mas (...) diferente ou mesmo único, e isto mesmo do ponto de vista de certas estruturas e regras formais «modelos decretados» e também a possibilidade de sua recriação e da produção de regras próprias e específicas de cada escola, assim reforçando o carácter contextualizado das práticas de gestão.” (LIMA, 1996, p.15).

Relativamente aos modelos praticados, estes assumem-se como acções possíveis no quadro de certas regras e de certos arranjos estruturais, morfológicos e de poder, assumindo-se também como factores de criação e de recriação, permanentes de outras regras e de outras estruturas, sendo também mais inventáveis e maneáveis, por parte dos actores escolares (LIMA, 1996, p.15).

As escolas autónomas estão a elaborar, implementar e rever no terreno os seus próprios projectos educativos e pedagógicos, com a finalidade de se alcançar resultados satisfatórios no seu processo de ensino-aprendizagem, no seu funcionamento e ambiente. (REVEZ, 2004, p.71).

A autonomia está ligado à ideia de autogoverno, ou seja, é a facilidade que os indivíduos têm de se regerem por regras próprias, pressupondo a liberdade e não a “independência”, pois podemos ser mais autónomos em relação a umas coisas e menos em relação a outras. Dessa forma, João Barroso diz que “A autonomia é (...) uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis.” (1997, p.17).

Contudo, as modalidades mais relevantes de autonomia são: a autonomia administrativa e a autonomia financeira. A primeira consiste na atribuição de poderes a uma entidade pública para praticar actos definitivos e executórios, impugnáveis por via de recursos administrativos. O segundo entende-se como a possibilidade das entidades públicas disporem de receitas próprias que podem livremente aplicar, segundo orçamento privativo, para a cobertura das suas próprias despesas (BARROSO, 1996, p.17).

Então, a autonomia das escolas poderá representar uma melhor articulação entre o nível central e os níveis local e institucional da educação escolar, isto é, conceitos como autonomia, projecto educativo e comunidade educativa continuarão a ser convocados como instrumentos essenciais de uma política de modernização e racionalização, por forma a dissimularem os conflitos, de acentuarem a igualdade, o consenso e a harmonia. Desta forma, o Decreto-Lei nº115-A/98 de 4 de Maio no art.2 ponto 2 diz que “ O projecto educativo, o regulamento interno e o plano anual de actividades constituem instrumentos do processo de autonomia das escolas, (...)”

O projecto educativo da escola entende-se como uma aquisição natural, devido à existência de uma comunidade educativa e não como uma construção sócio-política diferenciada e antagónica de interesses controversos. Todavia, “ Garantida a existência de tal projecto confirma-se (...) a realização empírica do princípio de autonomia. No entanto, a escola (...) sempre foi dotada de um projecto educativo e de uma direcção (embora externos e supra-organizacionalmente externos), pelo que a associação imediata entre «projecto educativo» e «autonomia» não faz sentido.” (LIMA et al, 2002, p.31).

Continuando a leitura do mesmo decreto no mesmo artigo, no ponto 2: “ A autonomia é a capacidade reconhecida pela administração educativa à escola, conferindo-lhe o poder de tomar decisões no domínio estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e dos meios que lhe estão consignados.”

A administração e a gestão dos estabelecimentos de ensino deve ser feita com base nos agrupamentos deve, nos termos da lei, fazer-se de forma a favorecer a integração vertical dos projectos educativos, a fomentar o desenvolvimento de centros de excelência e de competências educativas, aumentando a qualidade das aprendizagens, bem como aprofundando as condições para uma gestão eficiente e eficaz dos recursos educativos disponíveis. (LBSE, artº44, ponto1).

A autonomia da escola e a descentralização são extremamente importantes para a organização da educação, com a finalidade de pôr em prática a democratização do

ensino, a igualdade de oportunidades e a qualidade da educação. Segundo o Dec. Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio: “ O desenvolvimento da autonomia das escolas exige (...) que se tenham em consideração as diversas dimensões da escola, quer no tocante à sua organização interna e às relações entre o nível central, regional e local da Administração, quer assumir pelo poder local de novas competências com adequados meios, quer ainda na constituição de parceiras sócio-educativas que garantam a iniciativa e a participação da sociedade civil.”

Por esse modo, a escola tem de construir a sua própria autonomia tendo em conta a comunidade em que se encontra inserida e principalmente os seus problemas e potencialidades, contando com a administração central, local e regional para possibilitar resposta à mudança; assim sendo, ainda de acordo com o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio: “ A autonomia não constitui, pois, um fim em si mesmo, mas uma forma de as escolas desempenharem melhor o serviço público de educação, (...), com vista a assegurar uma efectiva igualdade de oportunidades e a correcção das desigualdades existentes.”

Todavia, quanto mais se tornarem favoráveis as relações da escola com o exterior maiores condições, esta terá para receber os seus parceiros e tornar-se-á independente da Administração Educativa (BRITO, 1991, p.66).

Contudo, as modalidades mais relevantes de autonomia são: a autonomia administrativa e a autonomia financeira. A primeira consiste na atribuição de poderes a uma entidade pública para praticar actos definitivos e executórios, impugnáveis por via de recursos administrativos. O segundo entende-se como a possibilidade das entidades públicas disporem de receitas próprias que podem livremente aplicar, segundo orçamento privativo, para a cobertura das suas próprias despesas (BARROSO, 1996, p.17).

Uma vez que a autonomia das escolas poderá representar uma melhor articulação entre o nível central e os níveis local e institucional da educação escolar, conceitos como autonomia, projecto educativo e comunidade educativa continuarão a ser convocados como instrumentos essenciais de uma política de modernização e racionalização, por forma a dissimularem os conflitos, de acentuarem a igualdade, o consenso e a harmonia. Desta forma, o Decreto-Lei nº115-A/98 de 4 de Maio no art.2 ponto 2 afirma que “ O

projecto educativo, o regulamento interno e o plano anual de actividades constituem instrumentos do processo de autonomia das escolas, (...).”

O projecto educativo da escola entende-se como uma aquisição natural, devido à existência de uma comunidade educativa e não como uma construção sócio-política diferenciada e antagónica de interesses controversos. Esta ideia é controversa à de Lima e Afonso que referem o seguinte “ Garantida a existência de tal projecto confirma-se (...) a realização empírica do princípio de autonomia. No entanto, a escola (...) sempre foi dotada de um projecto educativo e de uma direcção (embora externos e supra-organizacionalmente externos), pelo que a associação imediata entre «projecto educativo» e «autonomia» não faz sentido.” (2002, p.31). Continuando a leitura do mesmo decreto no mesmo artigo, no ponto 2: “ A autonomia é a capacidade reconhecida pela administração educativa à escola, conferindo-lhe o poder de tomar decisões no domínio estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e dos meios que lhe estão consignados.”

Para além do PE, um dos instrumentos mais importantes que constitui um foco potencial de disputa e de polarização da conflitualidade interna é o Regulamento Interno; sob o ponto de vista de Sarmento “ (...), numa escola de regulamentação predominantemente normativa o Regulamento Interno tenderá a exprimir de forma detalhada e extensa o conjunto de normas de extracção interna e estatal que se alargam à totalidade dos aspectos da vida da escola.” (1998, p.21). O Regulamento Código-Normativa tende a exprimir uma concepção jurídica e constitui um instrumento fundamental da vida da escola.

Finalmente, pode-se ainda dizer que a autonomia está patente no acto educativo em que o aluno possui autonomia na sua aprendizagem e desenvolvimento; autonomia profissional, livre e empenhada do professor; autonomia na identificação das necessidades da comunidade educativa, logo o Regulamento Interno da escola também faz sentido numa escola reguladora de autonomia (SARMENTO, 1998, p.22).

5.5- Administração e Gestão das Escolas perante a diversidade cultural

Stoer e Cortesão, citando Mccarthy (1994) fazem uma série de recomendações perante a diversidade cultural e a própria administração da escola, no entanto é necessário identificar constrangimentos e barreiras à criatividade e à inovação da cultura institucional das escolas; articular um conjunto de diferenças de necessidade, de interesses das minorias; implementar metas para a igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso; desenvolver projectos dinâmicos e multifacetados; apoiar-se na interdisciplinariedade; enfatizar a autonomia relativamente às fontes de informação, estabelecer conexões entre saber e poder. (FERREIRA MALHEIRO, 2003, p.122).

Para isso é necessário organizar e administrar a escola, tendo em conta a diversidade cultural, adaptar o currículo, de âmbito nacional, aos diferentes contextos; utilizar práticas lectivas que apelem à cooperação e valorizem diferentes saberes, diferentes aptidões e capacidades; dar uma especial atenção ao ensino da Língua Portuguesa, pois o seu conhecimento condiciona todas as outras aprendizagens. (FERREIRA MALHEIRO, 2003, p.123).

Uma vez que os contactos e as relações entre culturas sempre existiram, as bases políticas e ideológicas eram diferentes daquelas, tal como afirma Clanet (1990), citado por Estrela e Costa “ (...) ou se ignorava pura e simplesmente e se ignorava a existência de certos conjuntos (grupos) culturais, ou se colocavam à parte os grupos culturais “minoritários” por serem substancialmente diferentes da cultura considerada dominante (...)” (1993, p.15). Para muitos autores (Leman, 1991; Roosens, 1991; Trueba, 1989), o caso das minorias é um problema de toda a sociedade, o que acaba por afectar directamente todos os membros dessas sociedade, é por assim dizer um problema estruturado que tem de ser ponderado e estudado em cada um dos subsistemas que compõem as sociedades de hoje (ESTRELA et al, 1993, p.16).

Hoje, existem cada vez menos problemas ao nível político e institucional, devido a uma tendência de assimilação confrontada com diversas transformações, para as quais contribuem os mais variados factores, tais como no caso particular de França, citado

pelos mesmos autores “ ... a) a crise económica e o espectro da recessão de que os trabalhadores estrangeiros são os primeiros a sofrer as consequências (desemprego, isolamento social e agravamento dos fenómenos de rejeição; b) a mudança em termos da origem das populações migrantes, com uma cada vez maior “distância” em relação à cultura de acolhimento (...); c) as reivindicações de integração pluralistas da “segunda geração” de migrantes (...).” (ESTRELA et al 1993, p.16-17).

Para muitos autores deve-se fazer a distinção entre as minorias “caste-like”, são aquelas em que através da escravidão, conquista ou colonização, são incorporadas numa determinada sociedade e aquelas que pertencem às minorias imigrantes (Thrap, 1989; Ogbu, 1978, 1982, 1987; Ogbu e Matutebianchi, 1986). A distinção tem muito a ver com as atitudes assumidas por ambos os grupos, em relação à importância da escola em termos do seu próprio desenvolvimento político, económico e social e nas consequências em termos de sucesso ou insucesso educativo. Na perspectiva de Ogbu (1986), citados pelos autores acima referidos “ Sustenta a hipótese de que apenas as minorias “castelike” apresentam, de uma forma consciente, insucesso educacional. Isso deve-se, em sua opinião, ao facto dessas minorias pura e simplesmente rejeitarem a cultura dominante e a educação que ela proporciona. São frequentemente alvo de discriminação e apenas conseguem os empregos com mais fraco estatuto económico e social. (...). “ (ESTRELA et al, 1993, p.18-19).

Relativamente às minorias imigrantes a situação é diferente, na qual não são remetidos para os piores empregos, dado ao seu carácter voluntário da sua presença numa determinada sociedade, tentando sempre superar as dificuldades para alcançarem padrões de vida mais elevados. Assim, tal como afirma Pieke (1991),“... as comunidades imigrantes não têm como principal ponto de referência a sociedade de acolhimento, até porque a desconhecem substancialmente, mas sim a sociedade que deixaram. (...) a frequência da escola é bem aceite e entendida como uma forma de conseguir ir mais longe.” (ESTRELA et al, 1993, p.19).

Para perceber a diversidade de relações que se podem estabelecer entre multiculturalismo e educação, Claret baseia-se em quatro perspectivas diferentes:

- “ Numa perspectiva assimilacionista das relações entre culturas, diz-se que um determinado grupo cultural é assimilado, quando se torna semelhante ao grupo cultural dominante.
- Numa perspectiva de segregação ou “apartheid” cultural, predomina a representação de que cada conjunto cultural se deve desenvolver separadamente e de uma forma paralela, de acordo com as suas características próprias.
- Numa perspectiva de mestiçagem cultural, prevalece a representação de que as culturas em contacto acabam por se misturar para atingirem uma síntese nova em que aparecem traços culturais inéditos.
- Finalmente, numa perspectiva de integração pluralista, é defendida a ideia de possibilidade de coexistência de grupos culturais minoritários no seio de um grupo cultural dominante.” (ESTRELA et al, 1993, p.21).

5.6- Comunidade Educativa e Projecto Educativo de Escola

Através da evolução do conceito de escola, do papel que lhe é atribuído no seio do Sistema Educativo e da sociedade, em geral, houve a necessidade e a decisão política de elaborar um Projecto Educativo. Na perspectiva de Sousa “ O Projecto Educativo de Escola (PEE), tornou-se um instrumento essencial para a vida das escolas nas últimas décadas, pelo que dada a sua importância, urge reflectir a sua estrutura e a sua eficácia de maneira a adaptá-lo às novas exigências sentidas pela escola e feitas pela sociedade (...).” (2004, p.1). Logo é uma estratégia importante no planeamento da vida da escola e também no fortalecimento da relação Escola-Sociedade.

A crise que a escola dos nossos dias atravessa reflecte a crise social da actualidade, por esse modo torna-se importante analisar se os instrumentos de planeamento (PEE) estão a ser adequados à escola que temos e à escola que poderemos vir a ter. (SOUSA, 2004, p.1)

O Projecto Educativo tem vindo a sofrer ao longo do tempo diversas adaptações e oscilações, sabendo que tem como função planear a escola, contudo continua a utilizar as mesmas finalidades do passado.

Uma das preocupações da escola é preparar os jovens para a vida em comunidade, mais especificamente para a actividade profissional, mas ainda existe uma fraca interacção da escola com a comunidade civil; seguidamente o autor acima citado, enumera alguns aspectos pelos quais o PEE deverá resolver:

- a) a escola tem de cativar o poder local para intervir no processo educativo dos seus filhos;
- b) tem de resolver a separação entre os encarregados de educação e a escola, tem de saber justificar o insucesso escolar dos alunos com a falta de pré-requisitos;
- c) ao nível da falta de hábitos de estudo e saber estar na escola, a escola tem de ser vencida pelas actividades paralelas, para se tornar menos chata e desinteressante. (SOUSA, 2004, p.1-2).

Assim sendo, a decisão de elaborar o PEE parte da escola que pretende dar resposta às necessidades ou problemas identificados; às mudanças e melhorias desenvolvidas pela escola ou então por obediência a uma ordem superior, “ A partir dessa decisão deverá desenvolver-se a discussão sobre os princípios, valores, modelos educativos por que se quer optar tendo em conta o conhecimento existente sobre as características, condicionalismos e potencialidades da realidade (humana e material) da escola (diagnóstico da situação).” (MACEDO, 1995, p.115).

Com a análise dos dados recolhidos procede-se à identificação dos valores e objectivos que definem a lógica do funcionamento que orienta e mobiliza os actores na acção a desenvolver. Portanto, segundo a autora acima citada, coloca-se de imediato questões funcionais “ - quem participa nesta discussão e decisão?(...)- quando se realiza este trabalho?(...)- onde, em que lugares se desenrola? (...)- como se desenrola?(...)” (1995, p.115).

Desse modo, o Projecto Educativo é um instrumento muito importante que permite viabilizar a conquista da autonomia escolar e é também uma componente essencial na gestão estratégica do estabelecimento, isto porque se podem definir orientações e estratégias de desenvolvimento da escola, por isso “ O Projecto Educativo insere-se (...) num processo de planificação estratégica do desenvolvimento da escola, representando a possibilidade de mudar o contexto, as práticas escolares e as mentalidades dos actores escolares, ou seja, “ um instrumento de renovação pedagógica dos estabelecimentos escolares” (...).” (SILVA, 2000, p.226).

Contudo, para que o PEE se transforme numa política educativa de escola é necessário a participação do maior número dos seus actores e é preciso partilhar os objectivos entre os vários elementos da comunidade educativa. Desta forma “ (...) o Projecto Educativo da Escola traduz as preferências da comunidade educativa. Assegura a legitimidade das finalidades acordadas transformando-as em referência da acção colectiva da escola.” (MACEDO, 1995, p.119).

Quando se chega a uma partilha de objectos constitui-se um ponto essencial na sua coerência, na sua elaboração e na sua realização; a participação negociação na construção do Projecto Educativo é entendida, tendo em conta a autora acima

referenciada, como: “ – Levantamento da situação da escola e conhecimento dos diferentes princípios (...) presentes na comunidade escolar; - discussão desses princípios na especificidade da realidade da escola (...); - compromisso, isto é, uma suspensão do debate baseada em acordos-consensos conjunturais, definidos no tempo e no espaço” (MACEDO, 1995, p.135).

A construção do projecto educativo vai reclamar outra lógica não coincidente com a lógica da racionalidade técnica da gestão estratégica *stricto sensu*, mas tem como finalidades a multi-referencialidade, os critérios de natureza política e a democracia. Parafraseando Estevão, “ Por outro lado, se a ideia de projecto educativo pode articular-se com muitos dos aspectos do modelo de gestão estratégica aqui proposto e se pode contribuir para a revalorização da territorialização das políticas educativas, da autonomia e de uma gestão mais centrada na escola (...), ela consolida a emergência de um novo modelo de regulação a partir da escola (...).” (s.d, p.4).

Quer dizer que a escola vai ser transformada numa organização de verdadeira plataforma de intervenção cívica, numa empresa prestadora de serviços e num espaço de concorrência, (ESTEVÃO, s.d., p.4 -5).

O PEE é um processo que nada de novo traz às práticas educativas, pois para Alves “ Um mito que poderá acender o desejo individual e colectivo, mobilizar as boas vontades e inteligências, induzir a um trabalho mais solidário e “cooperativo.” (2003, p.72). Para que este mito se torne realidade, é necessário que as políticas organizacionais se tornem geradoras de compromissos individuais e lideranças democráticas transformacionais.

Seguidamente apresenta-se a diferença entre Projecto Educativo Local, que define a política de um território e Projecto Educativo de Escola, que define a política de uma escola; assim segundo Canário “ O Projecto Educativo de Escola foca o desenvolvimento da organização escolar no seu conjunto, tendo obviamente reflexos nas aprendizagens dos alunos (...)” enquanto que “O PEL pode ser definido como o instrumento de realização de uma política educativa local, que articula as ofertas educativas existentes, os serviços sociais com os serviços educativos, (...).”(s.d, p.1).

O Projecto Educativo deverá ser complementado com o Plano Anual de Actividades que deverá permitir a participação da comunidade educativa. Todavia, o Plano Anual de actividades define os objectivos a atingir, os temas e actividades pedagógicas, os recursos humanos necessários, a previsão dos recursos materiais e financeiros, a calendarização dos resultados, a avaliação dos mesmos e a alteração do plano (BRITO, 1991,p.22-23).

5.7 - Cultura Organizacional

A cultura é também utilizada como conceito chave a nível organizacional e não somente como raiz antropológica para a compreensão de comportamentos sociais. O estudo das culturas organizacionais pressupõe, na maior parte dos casos, uma tentativa interdisciplinar.

Relativamente ao conceito de Cultura, Ortner (1984) distingue duas perspectivas principais: a simbólica e a cognitiva. A primeira é representada por Geertz (1973) e a segunda por Goodenough (1971) Geertz “(...) acentua a importância dos aspectos não tangíveis (regras, planos e instruções) que orientam o comportamento, ou seja, enfatiza a dimensão simbólica da cultura. (...) Goodenough (...) concede a cultura como o conjunto de percepções e cognições de que as pessoas dispõem para organizar a sua experiência do mundo real.” (GOMES, 2000, p.28).

Assim sendo, a cultura consiste naquilo que é necessário conhecer e acreditar para que se possa actuar de forma aceitável dentro de uma comunidade. Para Allaire e Firsirotu (1984),“ Consideram igualmente importante (...) distinguir o sistema socio-estrutural (estrutura formal, objectivos, sistemas de autoridade, etc.) do sistema cultural (ideologia, valores e símbolos da organização) e dos actores organizacionais.” (GOMES, 2000, p.28).

Tendo como objectivo operacionalizar o conceito de cultura organizacional, Schein (1981, 1985, 1990) considera importante distinguir níveis de cultura:

“ **Artefactos** – constituindo a parte tangível e mais visível da cultura, aparecem subdivididos em verbais (linguagem utilizada, sagas, mitos e histórias), comportamentais (rituais, cerimónias, etc.) e físicos (tecnologia, decoração, ambiente físico e social construído).

Valores – São os critérios que utilizam os diversos actores para avaliar situações, pessoas, objectos e acções.

Pressupostos básicos – (...) – São as hipóteses de base ou “teorias implícitas” partilhadas pelos membros da organização que subjazem aos dois níveis anteriores e que, normalmente, operam de modo inconsciente e rotinizado.” (GOMES, 2000, p.30).

Robey (1986) descobriu que as manifestações de cultura, quando estudadas de forma sistemática e intensiva, permitem a caracterização da cultura duma organização. De entre as manifestações, ele destaca os símbolos, as histórias e os ritos e assim poderá ser conhecida a cultura de uma organização (GOMES, 2000, p.93).

Relativamente à história, este diz que, cit. pelo mesmo autor “ (...) uma história constitui uma sequência unificada de acontecimentos carregados de sentido simbólico para os membros duma determinada cultura. No que se refere ao rito, o autor afirma que, cit. pelo mesmo, “ (...) um rito é um conjunto planeado de actividades, relativamente elaboradas e dotadas de conteúdo dramático, através do qual várias formas de expressão cultural se combinam num acontecimento.” (2000, p.93).

No que concerne às funções da cultura organizacional sabe-se que o controlo, a integração, a motivação, o envolvimento, o empenhamento, a identificação, a “performance”, o sucesso ou excelência organizacionais são as mais frequentes, mas para Lemaitre (1984) há quatro funções de cultura que são cruciais para o estudo das organizações, que são:

- a cultura fornece uma interpretação da realidade, pois é ela que permite dar sentido à realidade organizacional e torná-la significativa para os seus membros;
- a cultura coloca os actores em posição de agir, quando fornece uma interpretação simplificada da realidade, ela pode reduzir incertezas e possibilita actuar;

- a cultura assegura a manutenção e a reprodução da ordem social, ao atribuir o seu valor premiativo e moralizante, ela assegura a reprodução duma determinada ordem social;
- a cultura é factor de identificação, estando de tal forma associados que se torna difícil determinar se a relação entre elas é circular.” (GOMES, 2000, p.112-113).

Também a noção da cultura organizacional tem vindo a percorrer a investigação da realidade escolar, o que surge associada à eficácia, à qualidade e à excelência escolar, aparecendo assim o movimento das escolas eficazes. Para Deal, “ As escolas eficazes são aquelas que ao longo dos tempos, construíram um sistema de crenças, suportado por formas culturais que atribuem significado ao processo educativo.” Tal como as empresas, as escolas exibem valores, crenças, heróis, heroínas, rituais, cerimónias memoráveis e histórias positivas por grupos informais dedicados que têm como objectivos manter e fortalecer a cultura escolar (COSTA, 2003, p.130).

A escola é diferente das outras organizações e é também diferente de qualquer outra escola. Cada escola tem a sua especificidade própria, com diversas manifestações simbólicas, nomeadamente, valores, crenças, linguagens, heróis, rituais e cerimónias; a qualidade e o sucesso de cada organização escolar dependem do tipo de cultura; as tarefas de um gestor escolar devem ser canalizados para os aspectos simbólicos já que a cultura pode e deve ser utilizada como também alterada (PINTO, 2003/2004, p.12).

5.8 - Comunicação nas Organizações

A organização facilita o acto de comunicar que apresenta um papel crucial, pois é na e pela comunicação que a cultura se estabelece. Nela coexistem vários sistemas de comunicação que apresentam uma tentativa de compreender e explicar a experiência organizacional, (GOMES, 2000, p.153).

Numa organização existem leis da comunicação, que podem ou não ser universais, mas que pretendem alertar para a existência de algumas tendências e princípios subjacentes à comunicação. Logo é neste contexto que devem ser entendidos os seguintes princípios:

- “a) A comunicação é tanto mais eficaz quanto mais importante for o emissor.
- b) O emissor deve ser congruente com a mensagem a transmitir.
- c) A comunicação é tanto mais difícil quanto maiores forem a quantidade de receptores e a respectiva heterogeneidade.
- d) Quanto mais vezes uma mensagem for repetida, maior a possibilidade de ser memorizada.
- e) Quanto mais simples for uma mensagem, mais fácil será a sua compreensão e memorização.
- f) O conteúdo de uma mensagem altera-se à medida que é retransmitida de uma pessoa para outra (quem conta um conto acrescenta-lhe um ponto).
- g) Quando uma pessoa ou mensagem não agradam aos receptores, estes podem rejeitar a mensagem.
- h) As pessoas tendem a memorizar mais facilmente as mensagens ouvidas no início e no fim de um discurso comunicacional.
- i) O receptor tem, em média, uma capacidade de percepção cinco vezes superior à do emissor.” (REGO, 1999, p.23-24).

Estes princípios ou tendências remetem para algumas leis, pois temos a lei do emissor, onde quanto mais importante for o emissor maior é o impacto da mensagem transmitida; a lei da congruência em que o emissor deve ser congruente com a mensagem; a lei do receptor onde quanto maior é o número de receptores e a sua heterogeneidade mais difícil é a comunicação; a lei da repetição onde quanto mais vezes uma mensagem é repetida, mais possibilidades tem de ser memorizada; a lei da simplificação onde quanto mais fácil for uma mensagem mais fácil será a sua compreensão e memorização; a lei da distorção em que o conteúdo de uma mensagem altera-se à medida que é retransmitida de uma pessoa para outra, em sucessivos escalões, e conseqüentemente pode surgir o Efeito de *boomerang* onde os receptores podem agir negativamente quando não lhes agrada a mensagem transmitida (REGO, 1999, p.45-48).

De forma a melhorar a capacidade comunicacional, para que esta se torne eficaz, deve-se esclarecer as ideias e objectivos antes de comunicar, encontrar meios de comunicação apropriados, saber escutar, obter feedback e fornecer feedback. Para Stravinski, “

Escutar é um acto de sentir, interpretar, avaliar e reagir ao que o interlocutor está afirmando. É um processo activo que envolve pensamento e dispêndio de energia.” (REGO, 1999, p.73-76).

5.9- Liderança nas Organizações

No que diz respeito às abordagens comportamentais da liderança, costumam, de facto, ser apresentadas duas grandes categorias de comportamentos: a orientação para as tarefas e a orientação para as pessoas, por isso são válidas para a análise das funções de liderança nas reuniões. Segundo o autor no âmbito do comportamento da tarefa, o líder exerce cinco papéis: “ a) Estrutura o processo de grupo: (...) define a agenda, apresenta o problema (...); b) Estimula a comunicação: (...) incita os membros a apresentarem a informação de que dispõem (...); c) Clarifica a comunicação: procura eliminar os mal-entendidos (...); d) Sumariza e sistematiza: (...) faz revisões e sumários das propostas apresentadas; e) Testa o consenso: (...) questiona as pessoas sobre se elas estão (...) de acordo quanto aos objectivos.” (REGO, 1999, p.131).

No que concerne ao comportamento de relacionamento (ou de manutenção do grupo) engloba, também, diferentes funções, para o autor acima citado (1999, p.133): “ a) Modera ou facilita a participação: (...) regula e facilita o contributo de todos os participantes (...); b) Harmoniza: (...) reduz tensões (...); c) Apoia: age amigavelmente (...); d) Normaliza (...) sugere normas de comportamento (...) e) Examina os processos de grupo, tendo como objectivo a identificação de problemas (...).”

A definição de liderança é entendida de diversas formas por diferentes pessoas, para Syroit é considerada como, “... um conjunto de actividades de um indivíduo que ocupa uma posição hierarquicamente superior, dirigidas para a condução e orientação das actividades dos outros membros, com o objectivo de atingir eficazmente o objectivo do grupo.” Para Hersey & Blanchard, “ ... é o processo de influenciar as actividades de um

indivíduo ou grupo no sentido de deles obter esforços que permitem o alcance de metas numa dada situação.” A definição mais complexa é aquela apresentada por Yukl, “... trata de um processo de influência que afecta a interpretação dos eventos pelos seguidores, a escolha dos objectivos para a organização ou grupo, a organização das actividades para o alcance dos objectivos, a motivação dos seguidores para cumprir os objectivos, a manutenção das relações de cooperação e do espírito de equipa, e a obtenção de apoio e cooperação de pessoas exteriores ao grupo ou organização (...).” (REGO, 1997, p.23).

Relativamente ao conceito de gestão e de liderança surge uma enorme controvérsia, isto porque uma pessoa pode ser um líder sem ser gestor ou vice-versa. Na perspectiva de Correia Jesuíno é possível encontrar três posições distintas a respeito destas questões: “a) uma delas (Mintzberg 1992), advoga que a liderança é um subconjunto das actividades do gestor; b) Outra defende, ao invés, que a gestão deve ser considerada como uma parcela das actividades da liderança; c) A última (defendida por ele próprio na estreia de outros autores) considera que a distinção deve tornar em consideração o nível organizacional em análise.” (REGO, 1997, p.27).

Para Bennis & Naus (1985) gerir consiste em provocar, realizar, assumir responsabilidades, comandar; enquanto que liderar consiste em exercer influência, guiar e orientar. Por esse modo Bennis considerou que os líderes e os gestores diferem quanto aos horizontes temporais, ao modo como lidam com o contexto, ao grau que inovam e ao modo como questionam as coisas. Sob o ponto de vista de ambos os autores:

- “ Os gestores tendem a adoptar atitudes impessoais (e até passivas) relativamente aos objectos. Mas os líderes encaram os objectivos de forma diferente. Têm uma atitude activa e não reactiva.
- Os gestores calculam as vantagens da competição, planeando a altura certa para o surgimento das controvérsias e reduzindo as tensões. Para isso, negociam e discutem. (...), os líderes agem pela direcção oposta. Ou seja em vez de limitarem as escolhas, desenvolvem novas abordagens para velhos problemas e abrem campos para novas acções.

- Os gestores preferem trabalhar com pessoas e evitam o trabalho solitário, porque este lhes cria ansiedade. Os líderes (...) são empáticos, têm uma percepção interior que usam nas relações com os outros. Etc.” (REGO, 1997 p.28-29).

Relativamente à importância da liderança nas organizações têm surgido algumas propostas segundo as quais os líderes têm uma influência sobre a vida organizacional inferior à que por vezes lhes é atribuída, porque se as pessoas acharem que o líder é capaz de mudar o rumo dos acontecimentos é provável que obedeam às suas ordens e decisões de modo empenhado, se pelo contrário acharem que o líder é incompetente diminuirão os seus esforços, retirarão o seu empenho das acções diárias e dificilmente se entusiasmarão com as suas ordens e decisões. Uma última explicação propõe que as acções indirectas dos líderes são menos visíveis do que as directas.”

A liderança pode ter diversas abordagens, sob o ponto de vista do autor acima referenciado a abordagem dos traços, cujos primeiros estudos foram efectuados até à Segunda Guerra Mundial determina que algumas pessoas possuem traços de personalidade para ocuparem posições de liderança (REGO, 1997, p.40).

No que concerne às abordagens comportamentais ou behavioristas, estas apresentam duas ideais fundamentais as que se orientam para o estudo dos comportamentos dos gestores e outras norteiam-se pela seguinte questão: em que é que os líderes eficazes diferem, nos seus comportamentos, dos ineficazes?” (REGO, 1997, p.41).

No que diz respeito à liderança participada, o mesmo autor diz que “ A liderança participada envolve esforços do gestor com vista a encorajar e facilitar a participação de outras pessoas na tomada de decisão (...) a decisão pelo grupo é potencialmente melhor do que a decisão individual do gestor.” (REGO, 1997, p.42).

Todavia, a concretização de um tal potencial depende do processo mediante o qual o grupo discute os problemas e as soluções para os mesmos.” Por último, o mesmo autor afirma que: “ A eficácia de um líder depende, em certa medida, da sua capacidade para influenciar subordinados, superiores, pares e outsiders (...). Yukl, recorrendo a contributos vários, propõe uma classificação englobando oito bases, divididos em dois

tipos: poder de posição (inerente à posição que o indivíduo ocupa na organização) e poder pessoal (atributos do indivíduo).” (REGO, 1997, p.43).

Segundo Bryman a concepção de liderança pode alinhar-se à volta de três conceitos: influência, grupo e objectivos. A liderança foi então concebida como um acto de influenciar um grupo para atingir determinados objectivos. As teorias da administração deram origem à visão mecanicista da liderança que vão desde as teorias clássicas de Taylor, Fayol e seus seguidores passando pela teoria das relações humanas e teorias comportamentais, até às perspectivas sistémicas e da contingência. Esta visão mecanicista deu origem a três conceitos de líder: líder nato, líder treinado e líder ajustável. Relativamente ao líder nato, Costa refere que “ Os seus defensores partem do pressuposto de que há determinadas características próprias e específicas dos líderes, características pessoais (...).” (2000, p.17).

Relativamente, ao líder treinado devem ser identificadas “as melhores maneiras” de actuação do líder, definindo os seus “comportamentos-padrão, na qual deverão ser objecto de aprendizagem pelos candidatos à liderança.” Por último, o líder ajustável, que segundo este autor segue os princípios básicos da teoria da contingência “ (...) consiste em ajustar a organização às características quer do seu ambiente externo quer do seu ambiente interno (...) irá propor um modelo de contingência da liderança e uma teoria dinâmica da liderança baseada no controlo que o líder tem sobre a situação.” (2000, p.21).

Nas instituições educativas, a liderança deve ser regidas por critérios de eficiência e de eficácia, para que a desregulação da educação e a escolha de escolas devessem conduzir a uma melhoria desejada, por isso apostou-se assim numa reestruturação e autonomia situada na descentralização, sendo necessário proceder-se a alterações estruturais das organizações das escolas, portanto o papel da escola está centrado numa “política curricular” e não numa política educativa; essa política tem a ver com quem deve decidir o que os alunos têm que aprender nas escolas bem como os meios e as condições que o possam possibilitar; segundo Elmore e Fuhrman (1994),“ (...) entendem por “gestão do currículo” o conjunto de tomadas de decisões e o modo de as levar a cabo na prática que, a partir do sistema administrativo e político, circundam a política curricular

a nível local, de escola e sala de aulas e que influem directamente no que os alunos aprendem.” (BOLÍVAR, 2000, p.158).

Esta política curricular está relacionada com quem toma as decisões e nos impactos e repercussões que causam nos professores, nos alunos e no próprio currículo, portanto esta política curricular deve ser determinada para que se saiba se as decisões são feitas a nível central, local ou pelas escolas, uma vez que as políticas educativas são tomadas a partir das grandes decisões educativas dentro da política estatal e compreende outros agentes ou instâncias (pais, meios de comunicação, associações profissionais, etc.) que influem na referida tomada de decisões. (BOLÍVAR, 2000, p.158).

As estratégias descentralizadas podem contribuir para a implicação dos agentes educativos, nomeadamente dos professores para que se consiga uma melhoria na qualidade educativa oferecida. No entanto, a gestão baseada na escola pode ser uma boa ou má opção, pois pode gerar a competitividade entre as escolas, introduzindo modelos de privatização no sistema escolar público. (BOLÍVAR, 2000, p.159).

As escolas deviam, então, passar a controlar e elaborar o currículo que ensinam, tendo em conta a educação, os alunos e as estruturas organizativas que se devem dotar para possibilitar as correspondentes expectativas de ensino-aprendizagem, trata-se de transmitir a capacidade para tomar por si próprias as decisões que consideram oportunas, “ A necessidade de alterações organizativas congruentes é motivada neste caso, igualmente por um novo modo de ver o ensino (que agora requer ponderação, criatividade e autonomia profissional) e o professor como agente activo que decide no contexto instável da aula. Em vez de regras burocráticas serão requeridas formas mais orgânicas, por meio de redes e estruturas participativas, assim como mediante o desenvolvimento da colegialidade.” (BOLÍVAR, 2000, p. 163).

Para acabar com o conseqüente isolamento e individualismo dos professores deve-se promover relações comunitárias e cooperativas que contribuam para resolver os problemas e aumentar a coesão e a solidariedade no trabalho docente, desse modo é preciso mudar a metáfora da escola como organização, mudando o que for verdadeiro acerca de como devem estar organizadas as escolas, motivando os professores e os alunos, modificando as formas de liderança, e como deve ser levada a cabo.

O que torna necessariamente a escola eficaz é a sua combinação específica, que configura um determinado clima, cultura ou função diferenciada, que tem uma “visão” dos objectivos da escola, partilhados pelos outros membros da comunidade educativa, o que lhes dá uma identidade; assim para Murphy (1992), “ (...) todos os alunos podem aprender, tendo as condições e o apoio apropriados; o reconhecimento de que cada escola é responsável pela aprendizagem (...) dos alunos; a aceitação de que a qualidade da educação só pode ser julgada tendo em conta a referência os resultados obtidos por “todos” os alunos; a importância do desenvolvimento de um trabalho e de tarefas conjuntas (...).” (BOLÍVAR, 2000, p.165).

É necessário uma reestruturação que estará tanto num lado estrutural (descentralização) como em dar aos professores um papel activo no desenvolvimento curricular, por forma a fazer da escola uma comunidade para alunos e professores, para isso a reestruturação escolar implica “ (...) a gestão e tomada de decisões baseada na escola (...); transformar os papéis e o trabalho do professorado (...); mudanças na gestão escolar, como consequência de uma descentralização política e administrativa, (...); introdução de mecanismos neoliberais de mercado (...).” (BOLÍVAR, 2000, p.167).

Uma gestão baseada na participação dos professores na tomada de decisões pode motivar um trabalho conjunto em questões de ensino, o que promove a descentralização e autonomia das escolas, mas não alteram substancialmente a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, para Elmore (1993) “ Não é muito evidente que a gestão baseada na escola tenha uma relação directa ou previsível com alterações a nível de instrução ou aprendizagens dos alunos. De facto, a evidência sugere que a implementação das reformas em gestão baseada na escola tem uma relação aleatória com alterações do currículo, ensino e aprendizagens dos alunos.” (BOLÍVAR, 2000, p.169).

A liderança envolve um conjunto de processos de influência e de actividades de modo a melhorar a eficácia da escola através de mudanças voluntárias nas crenças, nos comportamentos e/ou atitudes destes. Os processos de liderança a nível da escola podem fluir para cima (dos professores para administradores), ou para baixo (dos administradores para os professores), e para os lados (entre colegas e entre profissionais

da escola, pais e outros agentes escolares internos ou externos). (GREENFIELD, 2000, p.258).

Entre a Administração central e a sala de aula existe um longo percurso em que se definem três níveis de competências: o da administração que define os objectivos gerais de cada etapa educativa e os objectivos e conteúdos de cada uma das áreas curriculares, as competências cometidas às escolas onde opera uma equipa e à comunidade em que se insere que definirá a política escolar e, por último, as competências que cabe a cada professor, nas quais se definem os objectivos e conteúdos específicos, tal como as actividades de ensino e avaliação para cada turma no caso do básico. (FONTOURA, 2000, p. 250).

Parte II

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO I – CARACTERIZAÇÃO DO OBJECTO DE ESTUDO

1.1- Caracterização e Objecto do Estudo Empírico

A ideia de trabalhar este tema surgiu pelo facto de Portugal receber fluxos crescentes de populações oriundas de outros países da Europa, da África, da América e da Ásia, tornando-se imperativo desenvolver a educação intercultural.

Com a realização deste projecto de investigação, pretende-se estudar a adequação do perfil do professor do 1º ciclo do E.B à educação intercultural, tendo em conta a flexibilidade curricular e a especificidade da organização educativa. Desta forma, estudar-se-á a atitude do professor face a uma sociedade multicultural que visa a igualdade de oportunidades nas aprendizagens, onde este terá de optar por uma educação pluralista e intercultural. Assim sendo, ele, face à construção diversificada da sociedade, deve possuir as características necessárias para a realização destas finalidades, que poder-se-ão incluir em três áreas de formação do professor: pessoal, curricular e organizacional.

Muitas vezes, os educadores/ professores, com base nos valores da sua cultura, tendem a conceber, inconscientemente, perfis de “bons alunos”, ou seja, quanto mais distante estiver uma criança dessa referência menor serão as expectativas do educador em relação às aprendizagens e, posteriormente, menor será o seu esforço e dedicação, o que afecta não só a sua auto-estima e auto-confiança, como também a sua motivação, promovendo o insucesso escolar (efeito de pigmalião). Este processo tende a ampliar-se quando estão envolvidos factores como a língua, a cultura e a religião.

Por vezes, a nossa língua constitui um outro factor que claramente desfavorece os alunos provenientes de meios socio-culturais distintos dos nossos. Logo, tem sido dada pouca atenção aos problemas de aprendizagens decorrentes das dificuldades linguísticas que se levantam aos alunos que falam, por exemplo, crioulo ou as suas variantes. Eles são, em geral, prejudicados pelo facto do crioulo ser, frequentemente, visto como um dialecto da língua portuguesa deficientemente escrito e falado e não como língua

materna, símbolo de identidade e meio de comunicação no contexto da sua cultura e família.

As diferentes expectativas do professor em relação aos educandos, geridas pelas suas percepções iniciais acerca destes mesmos alunos, tendem a levá-lo a tratar de formas diferentes (com maior ou menor empenho) os alunos e, assim sendo, facilitar a concretização (para a integração/ sucesso ou para a inadaptação/insucesso) das suas expectativas iniciais e, ao mesmo tempo influenciar as concepções do aluno acerca das suas capacidades, afectando a sua motivação, colocando-o na linha das expectativas iniciais do professor.

A resistência do educador aos referidos efeitos negativos das suas expectativas implica:

- respeitar a diversidade cultural, étnica e social dos alunos;
- reconhecer a diversidade como uma fonte de recursos para as actividades educativas;
- adequar as actividades de ensino-aprendizagem à diversidade cultural e estilos de aprendizagens dos alunos;
- proporcionar aos alunos maiores capacidades de atingir metas de aprendizagens semelhantes.

A adequação do currículo à diversidade dos alunos das turmas é uma tarefa intencional, convicta e reflexiva do professor, visando a promoção da igualdade de oportunidades nas aprendizagens.

A partir daí levantou-se-nos a seguinte questão:

Quais as estratégias utilizadas pelos professores para adequar o seu perfil face à educação intercultural tendo em conta a flexibilidade curricular e a especificidade da organização educativa?

Decorrente dessa questão, dentro do contexto da educação intercultural, optou-se por definir os seguintes objectivos:

- analisar as igualdades de circunstância para o sucesso educativo de todos os alunos, independentemente das suas identidades étnicas, sociais, culturais e religiosas dentro da sala de aula;
- avaliar a adequação das actividades de ensino-aprendizagem à diversidade étnica, social, cultural e religiosa, assim como aos estilos de aprendizagens dos alunos;
- compreender a gestão intercultural do currículo, em contexto de flexibilidade, de forma a garantir o sucesso educativo dos alunos de minorias étnicas;
- avaliar as atitudes de respeito pela diversidade cultural, étnica, social e religiosa dos alunos, dentro da sala de aula;
- identificar as estratégias, de sala de aula, utilizadas pelo professor para que todos os alunos, independentemente das suas diversidades étnicas, sociais, culturais e religiosas atinjam as metas de aprendizagem dos outros alunos;
- caracterizar as inter-relações sociais entre os colegas;
- analisar a relação existente entre as diferentes culturas e a participação das suas famílias para integração destas;
- analisar a especificidade da organização educativa.

Este estudo é de natureza qualitativa, centrando-se num estudo de caso (comparativo) entre duas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico do distrito de Lisboa.

Como qualquer reflexão de caso, este estudo é de natureza limitativa, porque:

- as observações das práticas pedagógicas centram-se unicamente na adequação do programa à educação intercultural no 1º ciclo do ensino básico;
- o estudo é feito somente entre duas escolas, tratando-se de um universo restrito;

- o tempo disponível para a realização do nosso estudo não se compadece com a elaboração de observações mais vastas que melhorariam as conclusões finais.

1.2- Opções Metodológicas

A natureza e o alcance do nosso estudo, pelas suas particularidades, exigirão a utilização de investigação de natureza quantitativa e qualitativa. Assim, desenvolvemos e aplicámos entrevistas, inquéritos por questionários, observações de aulas e, por sua vez, análises documentais. “A abordagem quantitativa e a qualitativa, não têm o mesmo campo de acção. A primeira, obtém dados descritivos através de um método estatístico. A segunda corresponde a um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável, a índices não previstos, ou à evolução das hipóteses.” (BARDIN, 2003, p.115).

Este trabalho, seguindo o pensamento de Bruyne, como é um estudo de caso, a avaliação dos resultados obtidos será feita caso a caso, exigindo um estudo aprofundado sem que haja intervenção directa do investigador (HÉBERT, 1996, p.77-78).

Achou-se importante aplicar um inquérito por questionário aos alunos e aos encarregados de educação das duas escolas em estudo por se considerar que é a melhor forma de recolher a informação, em vez das entrevistas, isto porque a finalidade da mesma é conceber uma informação necessária, que seja aceite pelos inquiridos e que não levante problemas ao analisar e interpretar. “ Os inquéritos constituem uma forma rápida e relativamente barata de recolher um determinado tipo de informação, partindo do princípio de que os inquiridos são suficientemente disciplinados, abandonam as questões supérfluas e avançam para a tarefa principal.” (BELL, 1997, p.100).

No que concerne às entrevistas, achou-se que era fundamental aplicar as mesmas às professoras e coordenadoras das respectivas escolas em estudo, uma vez que é através das entrevistas que o entrevistador consegue muitas vezes explorar determinados conceitos, testar e investigar motivos e sentimentos, diferente do inquérito. “ (...) as entrevistas contribuem para descobrir os aspectos a ter em conta e alargam e rectificam o campo de investigação das leituras (QUIVY e CAMPENHOUDT, 1998, p.69).

Estas têm como função revelar aspectos cruciais que o próprio investigador não teria pensado e assim vai completando as pistas de trabalho sugeridas pelas suas leituras.

Após a recolha das entrevistas tornou-se imperativo a análise de conteúdo, no escape de decifrar os resultados sentidos da informação obtida. (BARDIN, 2003, p.43).

Ainda falando da análise de conteúdo que pode incidir sobre obras literárias, artigos de jornais, documentos oficiais, programas oficiais, ou relatórios de entrevistas pouco directivas, etc. “ (...) a análise de conteúdo (ou, pelo menos, algumas das suas variantes) permite, quando incide sobre um material rico e permanente, satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profunda inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis.” (QUIVY e CAMPENHOUD (1998, p.227).

Ao longo da realização da parte prática deste trabalho, fizemos uma observação directa que ajuda ao aparecimento de comportamentos, aos efeitos que eles produzem e aos contextos em que estão a ser observados, este está relacionado com os objectivos e as hipóteses deste trabalho. (QUIVY e CAMPENHOUD (1998, p.196).

1.3- População Alvo

1.3.1- Caracterização do Meio da Escola da Província

A Escola Básica da Província fica situada na cidade de Lisboa e é frequentada, neste ano lectivo (2006/2007), por duzentos e cinco alunos.

A zona em que fica situada a escola é um bairro antigo, centrando-se na parte Ocidental da cidade, com marcadas características operárias. Gradualmente este bairro tem sofrido um processo de descaracterização, devido em parte à construção de novos blocos de habitação e também de serviços e à importância que tem vindo a desenvolver enquanto nó rodoviário da distribuição de trânsito na cidade. Paralelamente, é notório o

envelhecimento e mesmo a degradação de alguns edifícios, em particular na zona Oriental do bairro.

A população escolar é diversificada, pois existem alunos da “classe média”, poucos são aqueles que pertencem à “classe média alta”, os pais podem proporcionar algumas condições económicas e sociais favoráveis, outros pertencem à “classe média baixa”, com famílias numerosas que dependem do rendimento mínimo oferecido pela Segurança Social. Existem problemas de toxicodependência, prostituição e roubo. Esta escola acolhe também alunos provenientes de uma instituição frequentada por crianças portadoras do vírus HIV.

1.3.2- Caracterização do Edifício da Escola da Província

A Escola é constituída por dois edifícios e um anexo.

O edifício principal é o mais antigo, datando a sua construção a 1918, embora só em 1926 tenha entrado em funcionamento. É um edifício de 3 pisos (cave, r/c e 1º andar) da autoria de um arquitecto, com 3 arrecadações, sala de Expressão Plástica e zona suja, laboratório, 13 salas (7 salas de aula, 2 salas de Jardim de Infância, 1 sala de Apoio Educativo, 1 Centro de Recursos, 1 sala de professores e 1 Gabinete de Coordenação), cozinha de apoio ao serviço de cattering com despensa e vestiário do pessoal, 2 salas de refeitório e 3 sanitários (um em cada piso). Os átrios e as salas apresentam frescos decorativos projectados especialmente para a Escola pelo referido arquitecto.

Dispõe ainda de vestiários e balneários, os quais não se encontram em funcionamento.

O outro edifício entrou em funcionamento no início dos anos 50. No 2º piso, funcionam duas salas de aula e duas salas que são utilizadas pela componente de Apoio à Família, enquanto no 1º piso estão localizadas duas salas de aula, a sala de Ocupação dos Tempos Livres do Jardim de Infância, 1 sala temporariamente ocupada pelos arquivos da extinta 2ª Delegação Escolar de Lisboa e um Gabinete de Apoio Pedagógico. Existem sanitários nos dois pisos. O anexo é constituído pelo Ginásio e por duas pequenas salas, uma delas entregue à Associação de Pais sendo a outra partilhada pela escola e pela mesma Associação desde o ano lectivo 1997/1998.

O espaço exterior é amplo, com um pequeno parque infantil, assim como campos de jogos marcados no recreio e um ringue. Existem também sanitários no exterior.

A escola, na sua componente curricular funciona no regime de horário normal, das 9h às 12h e das 13h 15m às 15h e 15m. A partir das 15h 30m às 17h 30m funcionam dez grupos (168 alunos) na actividade de componente de enriquecimento curricular, financiada pela C.M.L. com as seguintes actividades: Apoio ao Estudo, Inglês, Desporto, Música, Cidadania e Expressão Dramática.

1.3.3- Caracterização do corpo docente e não docente da escola da Província

O corpo docente é constituído por:

- ✓ onze professores com turma;
- ✓ uma professora de Ensino Especial que apoia directamente 13 alunos com Necessidades Educativas Especiais;
- ✓ uma professora de apoio educativo que apoia directamente 16 alunos com dificuldades de aprendizagem e que, simultaneamente, é a Coordenadora da Escola;
- ✓ uma professora de apoio educativo que apoia directamente 17 alunos com dificuldades de aprendizagem;

A escola conta ainda com a colaboração semanal de uma Psicóloga, no âmbito de um projecto de parceria entre o Agrupamento da mencionada escola e a APPACDM.

As Auxiliares de Acção Educativa são quatro. Há ainda a colaboração de duas assalariadas (uma com um horário de 6 horas diárias e outra de 4 horas diárias).

A Associação de Pais, sem fins lucrativos, tem colaborado sempre que necessário no melhoramento das condições da Escola e dinamiza a Componente de Apoio à Família que funciona das 8h às 9h e das 17h 30m às 19h.

Quarenta alunos frequentam os Tempos Livres do Centro Social e Paroquial da zona, onde também almoçam.

1.3.4- Caracterização das Famílias da Escola da Província

A heterogeneidade da população escolar é evidente, no que respeita ao nível sócio-económico e cultural. Surgiram grupos minoritários, onde se destacam as etnias africana e brasileira. É ainda de referir a existência de grupos socialmente desfavorecidos e carenciados.

A totalidade da população escolar vive em bairros sociais, existindo problemas de droga, prostituição e outros. Existem pessoas que se encontram a trabalhar e outras no desemprego. É óbvio que os trabalhos que desempenham não são qualificados, porque são pessoas com baixos níveis de escolarização, portanto trabalham no sector secundário ou terciário, mas de baixos cargos. Alguns vivem em prédios carenciados e outros vivem em prédios cedidos pela Câmara Municipal.

1.3.5- Caracterização do Meio da Escola da Serra

A Escola da Serra fica situada na periferia da cidade de Lisboa e é marcada por um forte urbanismo, tendo-se registado um acentuado crescimento demográfico, caracterizando-se pela falta de espaços verdes e de estacionamento. O seu principal problema é o imenso tráfego que comporta, devido à proximidade de Lisboa; um outro problema que afecta gravemente a freguesia é a insegurança pública, originada pela falta de agentes de segurança e um elevado número de consumidores de droga.

A habitação da população é constituída por pequenos prédios que se construíram por alvarás antigos e incorrectamente atribuídos.

A população escolar é diversificada, pois existem alunos da classe média, poucos são aqueles que pertencem à classe média alta, os pais podem proporcionar algumas condições económicas e sociais favoráveis, outros pertencem à classe média baixa, com famílias numerosas que dependem do rendimento mínimo oferecido pela Segurança Social e outras para sobreviverem dependem do furto.

1.3.6- Caracterização do Edifício da Escola da Serra

É um edifício (plano centenário), construído, no ano de 1961 e tem oito salas. O mobiliário existente está mais ou menos atribuído às necessidades da escola e dos alunos, havendo necessidade de trocar, melhorar e remodelar algum dele. A escola tem alguns recursos que servem de apoio às actividades da componente curricular, tais como: televisão, vídeo, retroprojector, projector de diapositivos e fotocopiadora.

O pátio da escola possui um logradouro em volta do edifício, o qual está em razoável estado de conservação, uma vez que precisa de reparação do piso. Não possui qualquer espaço coberto.

Possui ainda outros espaços, nomeadamente, uma sala polivalente onde são dadas as aulas de educação físico-motora e expressão dramática, uma biblioteca, uma sala que funciona como centro de recursos, uma cozinha, servindo de apoio aos almoços dos alunos que estão em turmas de regime normal, possui ainda um gabinete de professores, duas “zonas sujas” que têm mesas adaptadas para actividades de expressão plástica e para as crianças almoçarem.

E, por fim, possui um pequeno parque, no logradouro, com areia e algum equipamento de diversão que neste momento está a aguardar substituição.

Todavia, nos últimos anos, o número de alunos pouco tem variado mantendo-se entre os 220 e os 230. Também o número de turmas por ano de escolaridade tem alterado pouco, em que há duas turmas de primeiro ano de escolaridade, duas turmas de segundo ano, três de terceiro ano e três turmas de quarto ano.

1.3.7- Caracterização do Corpo Docente e não Docente da Escola da Serra

Relativamente aos apoios e complementos educativos, esta escola tem duas professoras de apoio educativo que trabalham em cooperação com as professoras de ensino regular, no sentido de promover o sucesso educativo dos alunos com dificuldades de aprendizagem e também existe uma professora do ensino especial que trabalha com alunos que têm necessidades educativas especiais. Há necessidade de ter na escola terapeuta da fala, psicóloga e terapeuta ocupacional, devido às características e problemas da população atendida.

A escola possui também dez professoras por turma, nove pertencem ao Quadro de Escola, quatro ao Quadro de Zona Pedagógica e duas são contratadas. Assim como fazem parte do corpo não docente cinco auxiliares de acção educativa, das quais três pertencem ao quadro da escola e as outras duas são contratadas.

1.3.8- Caracterização das Famílias da Escola da Serra

Na escola há que distinguir três tipos de população: "a classe média" que proporciona às crianças o acesso a várias actividades lúdicas, culturais e recreativas, não evidenciando a falta de recursos materiais; os bairros são degradados onde há sintomas de droga, alcoolismo, prostituição e roubo, em que os pais dão pouca assistência aos filhos estando a maior parte deles entregues aos avós, que na maioria das vezes são também carenciados; e por último as diferentes etnias que possuem características próprias e muitas vezes fechadas aos outros habitantes, cuja integração das crianças é, quase sempre, mais morosa, existindo Guineenses, Angolanos, Moçambicanos, Cabo-Verdeanos, etc. Estas famílias trabalham sobretudo nos sectores secundários e terciários da zona.

CAPÍTULO II – A PERSPECTIVA DOS PROFISSIONAIS

1- A Perspectiva das Coordenadoras

É objectivo geral deste ponto, através da opinião dos responsáveis educativos – Coordenadoras - verificar a adequação do currículo intercultural à diversidade étnico, social e cultural, dentro da sala de aula. Articulamos os pontos que se seguem por sub-pontos por julgarmos ser a forma mais eficaz de tratar a informação recolhida. As informações transcritas de seguida traduzem fielmente as opiniões recolhidas em sede de entrevista. As entrevistas foram realizadas em dois estabelecimento de ensino, que decidimos dividi-las em itens, retratando cuidadosamente a opinião das mesmas.

1.1-Diversidade étnico e estratégias pedagógicas

Em ambas as escolas existem várias minorias étnicas, compostas por alunos oriundos de Cabo-Verde, Angola, Moçambique, Índia e Brasil.

No que concerne, às estratégias pedagógicas utilizadas, segundo a opinião das Coordenadoras, embora se considere importante promover a troca de saberes através do respeito pela diversidade e pela diferença, denota-se que essa adequação nem sempre é fácil, quando a etnia tem associado um cariz religioso ou cultural. Aqui, pode-se verificar que nem sempre é fácil para os docentes diversificarem as estratégias pedagógicas, optando pelo currículo normal.

1.2- Sucesso educativo: participação escola-família

Quanto ao sucesso educativo, ambas as coordenadoras encontram-se de acordo que o sucesso educativo dessas crianças é muitas vezes condicionado pela boa aceitação e também pela boa relação com os seus colegas.

É de salientar que uma coordenadora considera que a participação familiar para o sucesso educativo não se mostra fundamental.

Enquanto docente, juro que é muito importante que todos os familiares, de todos os alunos, se integrem mais na própria escola para que assim se possa aceitar as diferentes culturas.

Os maiores problemas que se encontram relacionados com as minorias étnicas estão relacionados com os problemas de comunicação e também com as ofensas verbais. Estes factores podem ser formas de bloqueio ao sucesso educativo, daí se considere importante a participação escola-família.

1.3- Expectativas no processo de ensino-aprendizagem: valorização e enriquecimento cultural

Para alguns profissionais as expectativas no processo de ensino-aprendizagem são as mesmas quer para os alunos lusos, quer para os provenientes das minorias étnicas. Todavia, há quem considere que esses alunos trazem consigo determinadas barreiras que nunca conseguirão ultrapassar, que estão relacionadas com os aspectos culturais.

Por vezes realizam-se atelieres ou oficinas temáticas, que poderão ser pouco direccionadas para os problemas dessas minorias étnicas e há quem admita que existe pouco tempo para desenvolver actividades com características mais lúdicas. No entanto, para haver uma forma de enriquecimento cultural é muito importante a troca de saberes para que se possa aprender mais uns sobre os outros.

1.4- Perspectivas futuras das minorias étnicas

Sob o ponto de vista das coordenadoras, a família é o verdadeiro alicerce quanto ao futuro profissional dos alunos, isto porque uma família com baixas condições

económicas e sociais tem mais dificuldade em poder dar melhores condições de vida para que os descendentes possam aceder a um determinado tipo de estatuto profissional.

1.5- Flexibilidade curricular, educação intercultural e Projecto Educativo de Escola

Quanto à flexibilidade curricular, embora haja alguns professores que se começam a preocupar com esta problemática, as coordenadoras destes estabelecimentos de ensino, afirmaram que existem muitos docentes que não se encontram sensibilizados para esta problemática, porque, segundo elas, continuamos ainda muito presos a hábitos antigos e estamos apenas próximos daqueles que se identificam mais com a nossa cultura.

Quanto ao Decreto-115, acham que serviu para que as escolas tentassem resolver os seus próximos problemas, mas uma escola autónoma só é boa quando é bem gerida em termos humanos e financeiros.

A educação intercultural nas escolas é fundamental para que todos os alunos sintam a escola como sua. Em contrapartida existem muitos docentes que não se encontram sensibilizados para a colocar em prática todas as potencialidades da educação inter e multicultural.

2- A Perspectiva das Professoras

Formalmente, optamos por repetir o modelo utilizado anteriormente. As razões fundamentais de tal opção são idênticas às formuladas em cima pelo que nos abstermos de as mencionar.

Tivemos como objectivo geral e fundamental, auscultando as docentes, verificar a adequação do currículo intercultural à diversidade étnica, social e cultural dos estudantes, em contexto de sala de aula. As informações incluídas nos itens seguintes baseiam-se nas entrevistas realizadas às professoras e retratam fielmente a opinião das mesmas.

2.1- Diversidade étnica e estratégias pedagógicas

Em ambas as escolas existem várias minorias étnicas, proveniente dos PALOP'S (cabo-verdianos, angolanos, moçambicanos), mas também indianos e brasileiros.

Quanto às estratégias pedagógicas utilizadas pelas docentes, ambas referem que o currículo tem de ser adaptado às necessidades, interesses e saberes destes alunos, pois importa saber viver e saber estar como cidadão no que toca ao respeito pelo outro e no respeito pela diferença.

Ambas as professoras revelam uma preocupação de aproximar, pelas estratégias e pelas práticas pedagógicas, culturas, saberes, povos, civilizações que o acaso da história logrou juntar. Ambas as profissionais demonstram apetência para a problemática e sensibilidade para um assunto de difícil aplicação nas salas de aula.

2.2- Sucesso educativo: Participação escola-família

As informações recolhidas destas docentes revelam que o sucesso educativo é muito importante que essas minorias étnicas possam comunicar e conviver de forma saudável com o grupo maioritário. Foi-nos relatado situações bastante interessantes onde, os alunos ajudam os colegas com mais dificuldades na compreensão da língua, como é o caso das indianas. Esta inter-ajuda é um bastante positivo, ainda por cima vindo das próprias crianças.

Para estas técnicas, a participação escola-família é um factor essencial e enriquecedor no processo de comunicação. Contudo, deve haver uma preocupação em “equilibrar” os intercâmbios culturais de forma a não valorizar sistematicamente e perigosamente uma cultura relativamente a outras ou às demais.

O que por vezes impede a participação escola-família é a língua, quanto esta é pouco falada pela minoria. Este factor condiciona, e muito, a aprendizagem destas crianças que

começam a ficarem separadas do grupo e também os atrasos das próprias culturas ao nível dos conhecimentos académicos.

2.3- Expectativas no processo de ensino-aprendizagem: valorização e enriquecimento cultural

No que concerne às expectativas no processo de ensino-aprendizagem, segundo estas docentes, são idênticas a qualquer outro aluno. Assim, dentro do currículo adaptado estão a adquirir novos conhecimentos, no seu próprio ritmo.

Quanto à valorização e enriquecimento cultural, estas docentes tentam ir ao encontro destas culturas dentro e fora da sala de aula, embora por vezes se torne complicado. É muito importante que possuam conhecimentos prévios a nível de estratégias de raciocínio e de cálculo e fora da sala de aula é importante a existência de oficinas e ateliers temáticos que possam promover jogos e actividades multiculturais. É relevante implicar todas as minorias, em pé de igualdade, de forma a, involuntariamente, não valorizar uma em detrimento de outra.

2.4- Perspectivas futuras das minorias étnicas

Curiosamente, ou talvez não, as perspectivas desta docentes face a estas minorias não se apresentam muito risonhas. Demonstrando algum pessimismo, as docentes estão cépticas quanto ao sucesso individual destas crianças. Salientam que a maioria delas irá, provavelmente, ligar-se às tradicionais actividades económicas mal pagas e que exigem um fraco nível de instrução e de preparação académica.

Longe de uma visão optimista, estas profissionais apresentam-se descrentes num futuro positivo para estas crianças. Inseridas numa lógica de pobreza, que não apenas material, será difícil, segundo as docentes, a estas crianças ultrapassarem a dialéctica de exclusão em que já estão mergulhadas.

2.5- Flexibilidade curricular, educação intercultural e Projecto Educativo de Escola

Para estas docentes, o problema da flexibilidade curricular ainda se apresenta muito vasto, complexo e ambíguo. Foram bastante parcias em explicações mais profundas sobre esta matéria, pelo que apenas registamos este pequeno comentário.

Para se implementar a educação intercultural é necessário pensar na filosofia subjacente. A mudança deve ser desejada e sentida por todos, permitindo às minorias um conjunto de oportunidades sem as quais será muito complicado alterar o cenário inicial.

O PEE deve ser eficaz para todos os alunos, ter objectivos bem definidos e estabelecer metas a atingir. Deve valorizar o trabalho dos seus profissionais e reconhecer quem o faz e responder aos desafios que lhe são colocados, embora uma docente considere que o PEE não deve ser virado para a educação intercultural, uma vez que estes alunos devem ser inseridos na nossa cultura, pois este foi o país escolhido, pelos pais para refazerem a sua vida.

Para finalizar uma professora respondeu que valoriza o que há de relevante a valorizar e sempre que acha oportuno, enquanto que a outra refere que a educação intercultural não tem sido valorizada o suficiente. Os professores continuam a estar muito enraizados ao passado e a não valorizar determinados aspectos da educação que poderão ser fundamentais.

Como comentário final, e sem querer fazer juízos de valor sobre as opiniões manifestadas pelas profissionais inquiridas, parece-nos claro o seguinte:

- A educação e a escola inter e multicultural são metas ainda não conseguidas;
- Apesar de alguma abertura por parte dos docentes, as dificuldades são várias e os caminhos a percorrer perigosos;
- Julgamos possível a introdução de vários mecanismos potenciadores da interculturalidade mas que não se esgotam em diplomas legais;

- Os docentes, em articulação com a família e com o meio em geral, devem utilizar todas as ferramentas para a persecução deste nobre objectivo;
- A escola não pode ser, jamais, um “gheto” que promova a desigualdade entre pessoas só pelo facto de serem oriundas de sociedades e de culturas diferentes;
- A formação de professores deve privilegiar conceitos, práticas e estratégias que aprofundem a comunhão entre os povos, baseados no respeito mútuo e na tolerância indispensável à vivência social.
- A educação intercultural não é um mito nem uma moda. Revela-se fundamental na construção de uma sociedade democrática, participada, responsável e exigente.

CAPÍTULO III- ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE GRÁFICOS

1- O Sentir dos Alunos

1.1- Alunos da Escola da Província

Estes alunos pertencem ao quarto ano de escolaridade de uma escola dos arredores de Lisboa. Esta turma é composta por 21 alunos, nove do sexo feminino e doze do sexo masculino.

A maioria destes alunos pertencem à “classe média” e também “classe média baixa”, existem dois alunos portadores do vírus HIV, que vivem numa instituição de acolhimento.

Alguns alunos vêm de transportes públicos, outros a pé e dois vêm no transporte da instituição de acolhimento.

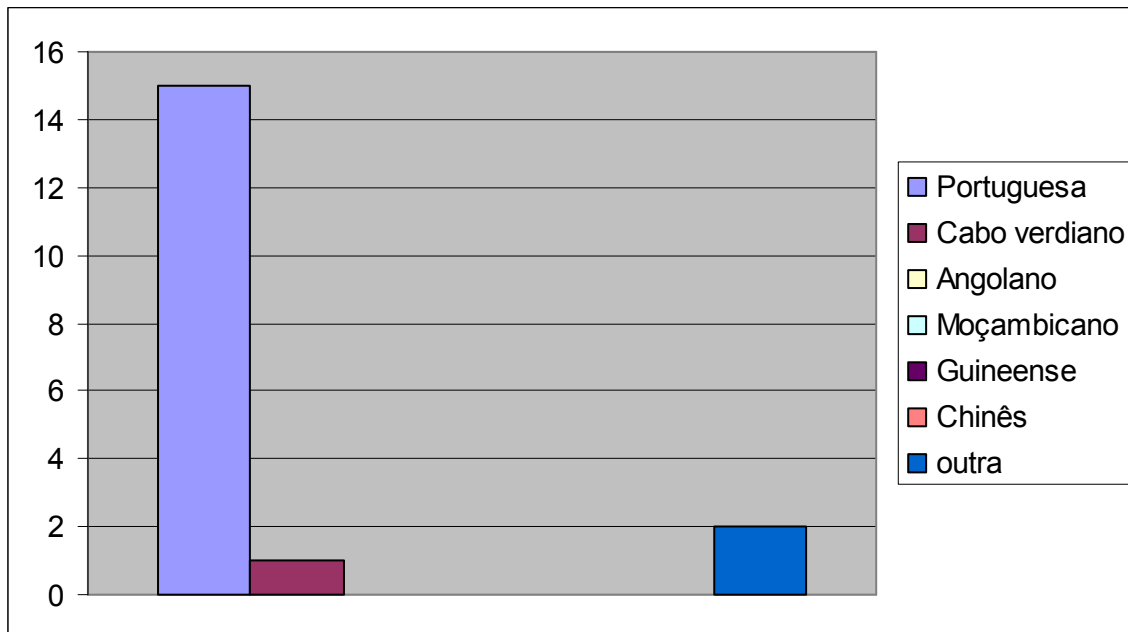
Quanto ao tipo de alimentação, muitos tomam um razoável pequeno-almoço, a maioria nem por isso, por esse modo é-lhes oferecido, pela Junta de Freguesia, pão e o leite escolar, almoço e pão e iogurte para o lanche. Só é gratuito para os alunos com SASE.

Para esta amostra apenas participaram dezoito alunos.

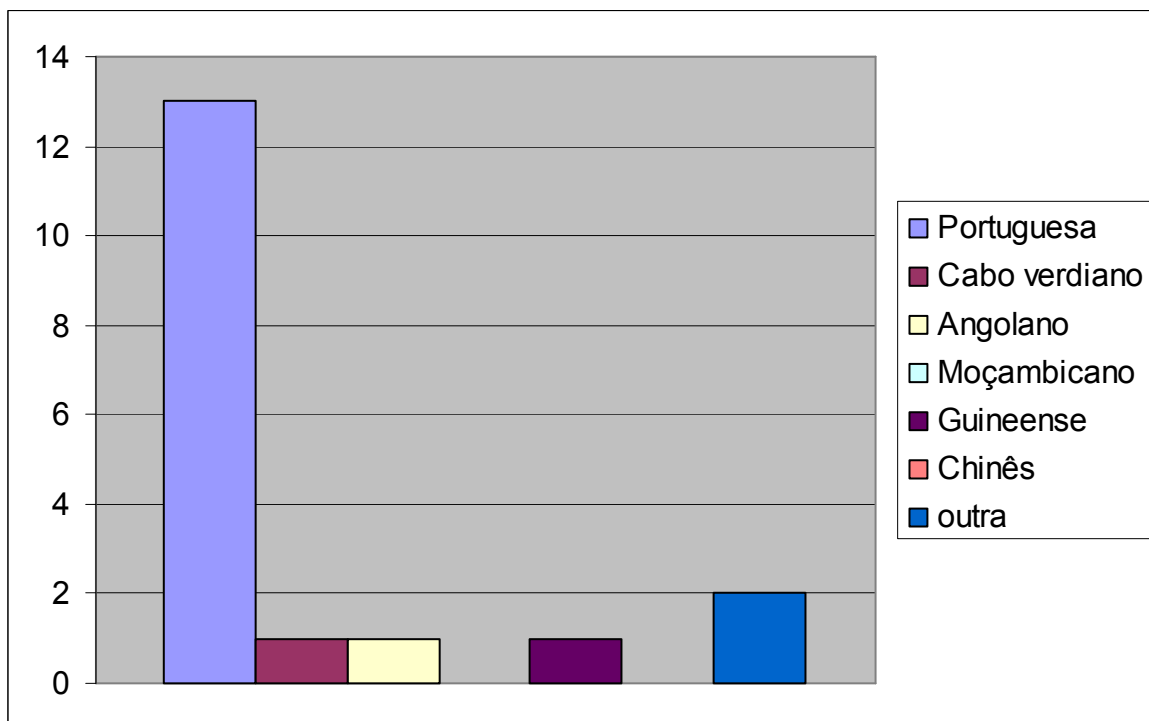
Objectivos Gerais:

- analisar as igualdades de circunstância para o sucesso educativo de todos os alunos, independentemente das suas identidades étnicas, sociais, culturais e religiosas dentro da sala de aula;
- caracterizar as inter-relações sociais entre os colegas;
- analisar a relação existente entre as diferentes culturas e a participação das suas famílias para integração destas.

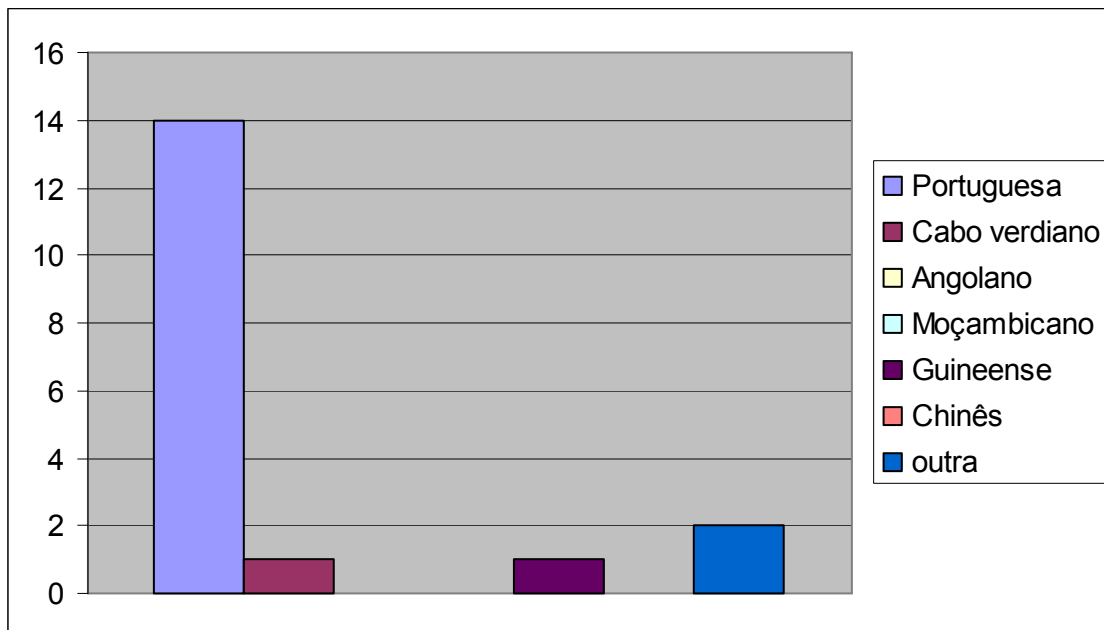
Gráf. 1 – Nacionalidade



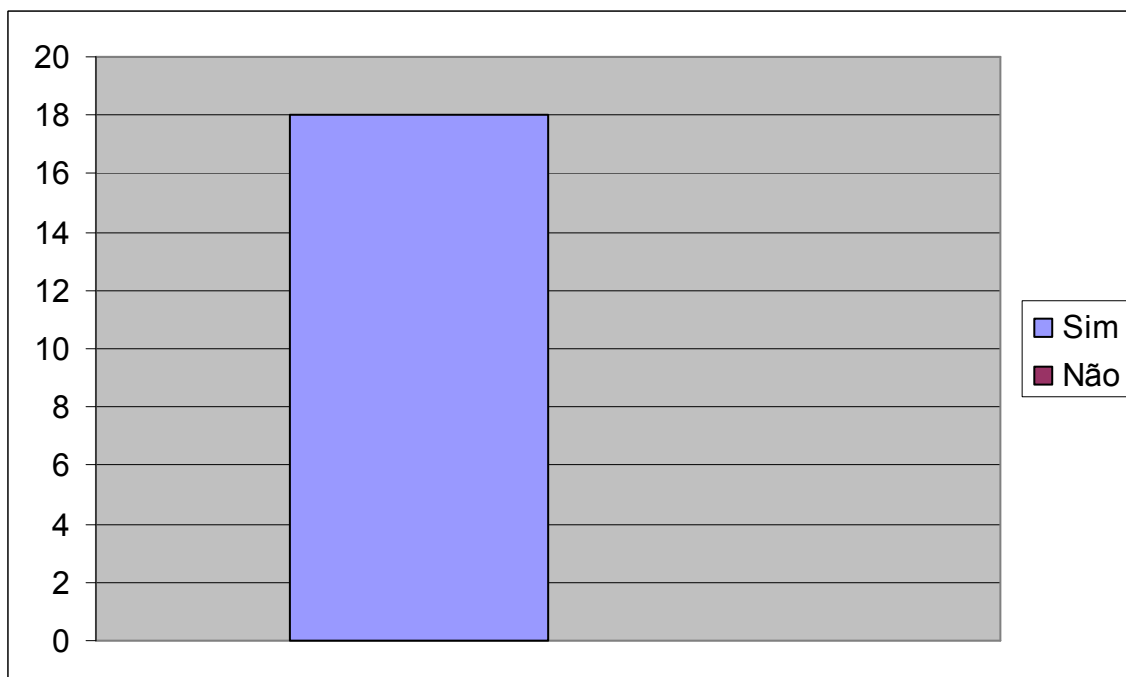
Gráf. 2- Nacionalidade da mãe



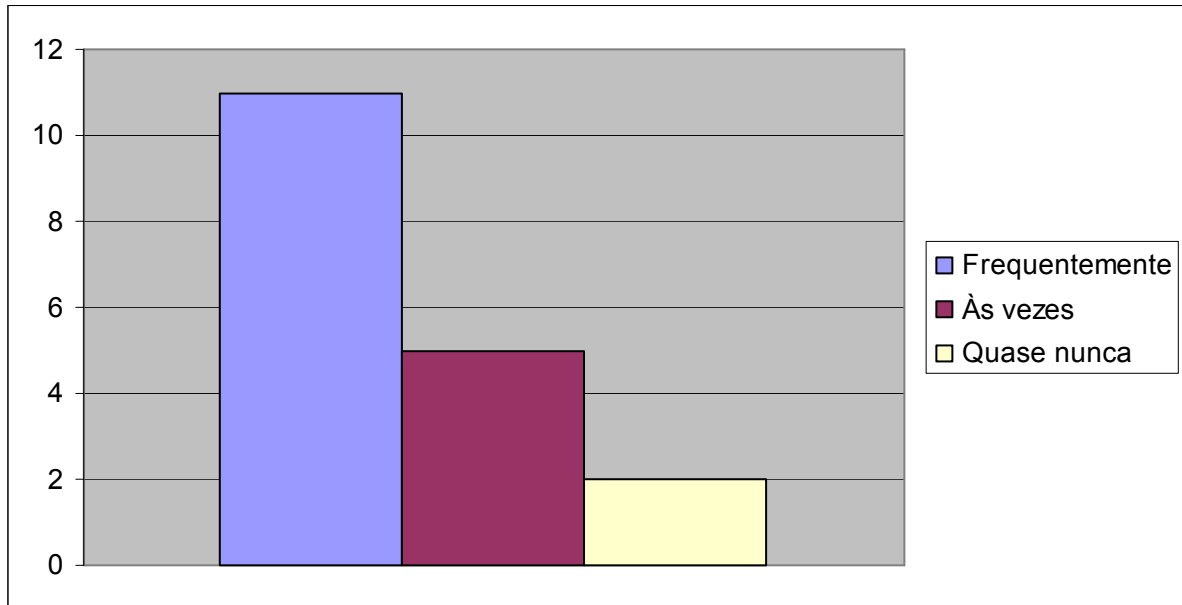
Gráf. 3 – Nacionalidade do pai



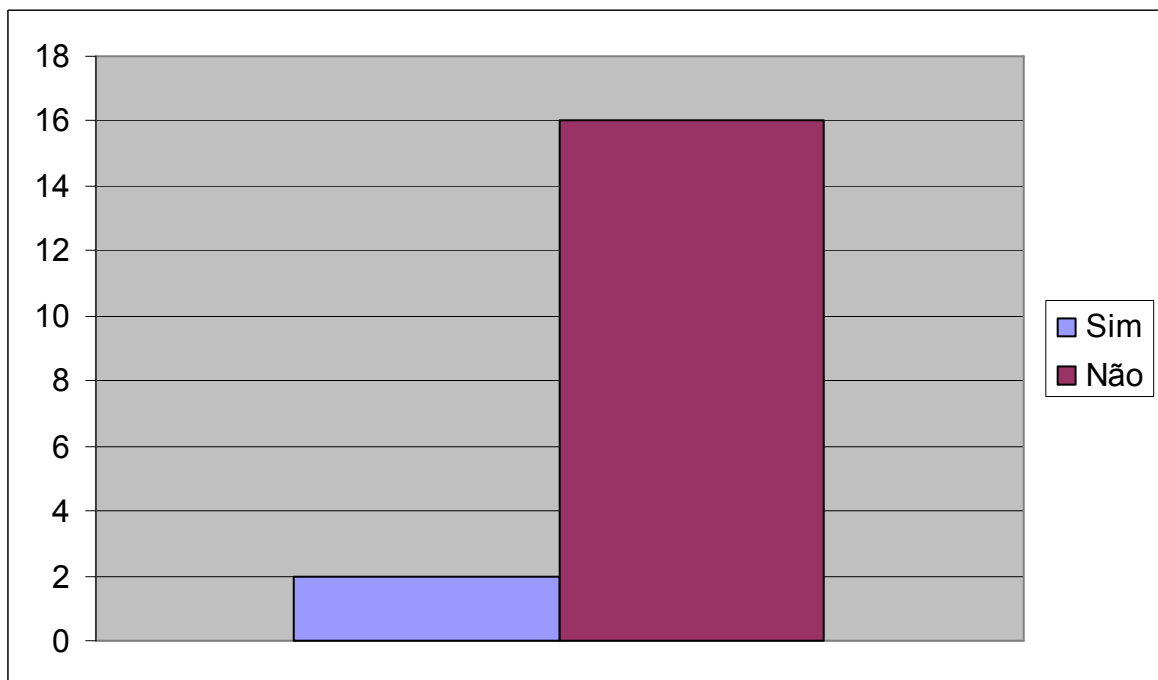
Gráf. 4- As pessoas que têm uma cor da pele diferente da tua merecem ser respeitadas.



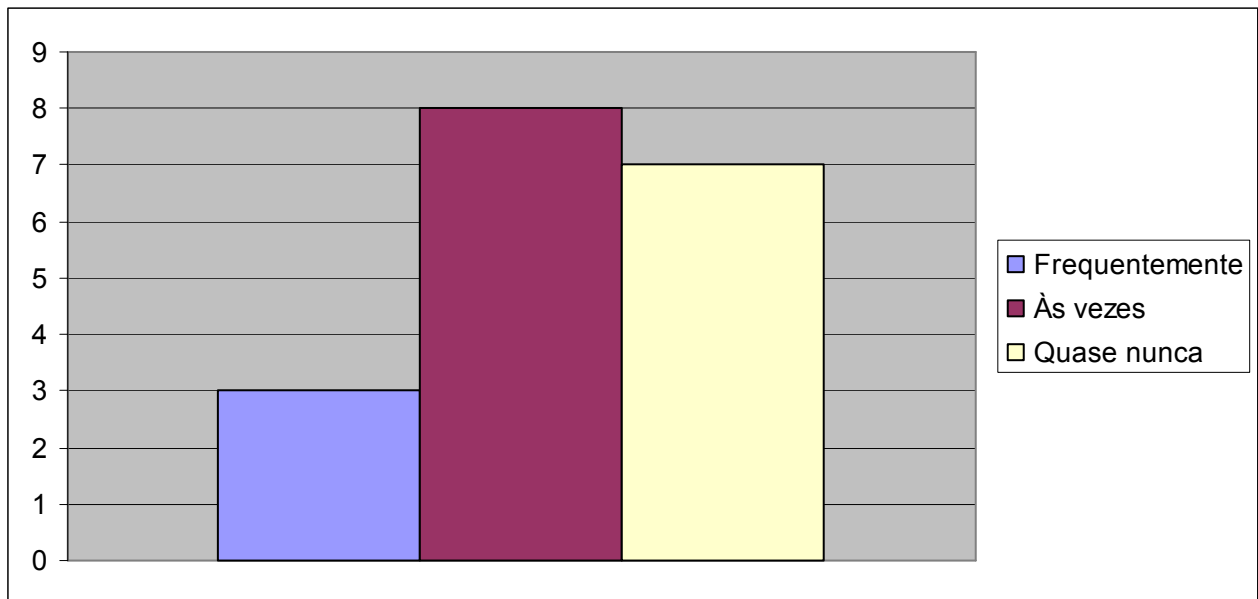
Gráf. 5- No intervalo, tens o hábito de brincar com os meninos que têm uma cor da pele diferente da tua?



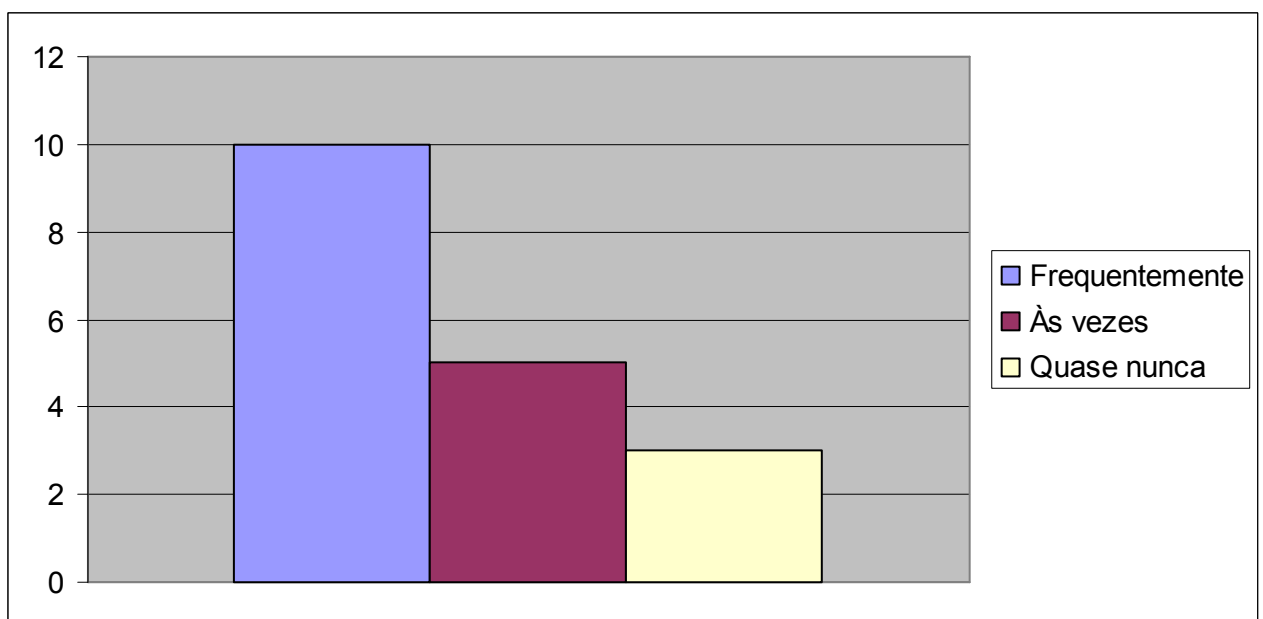
Gráf. 6- Achas que uma pessoa com uma cor da pele diferente da tua é diferente de ti?



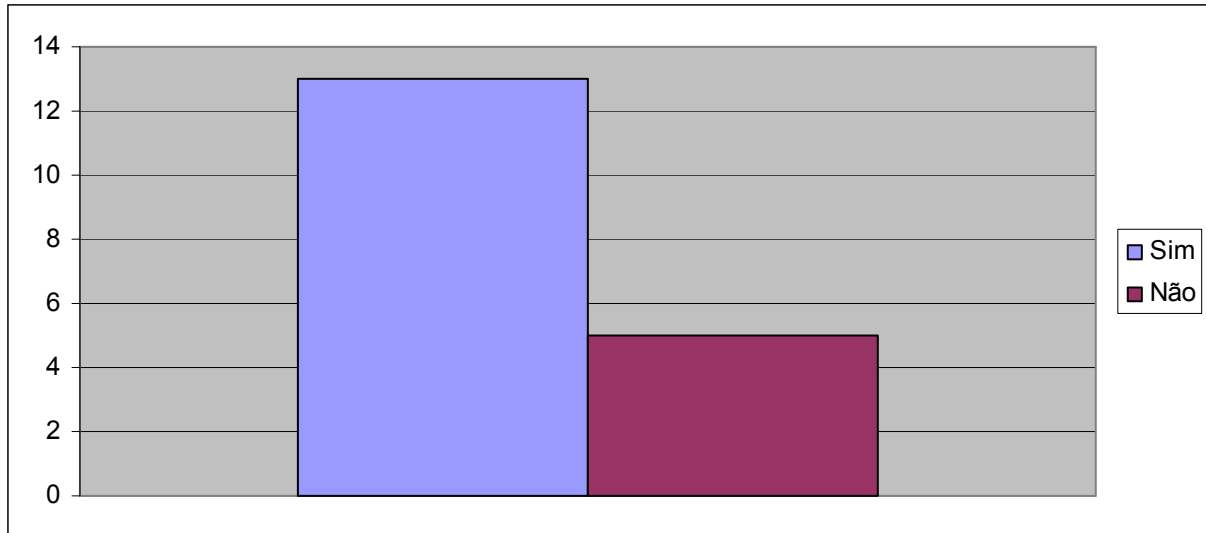
Gráf. 7- Na aula, cantam histórias, lengalengas, cantigas e provérbios da vossa terra?



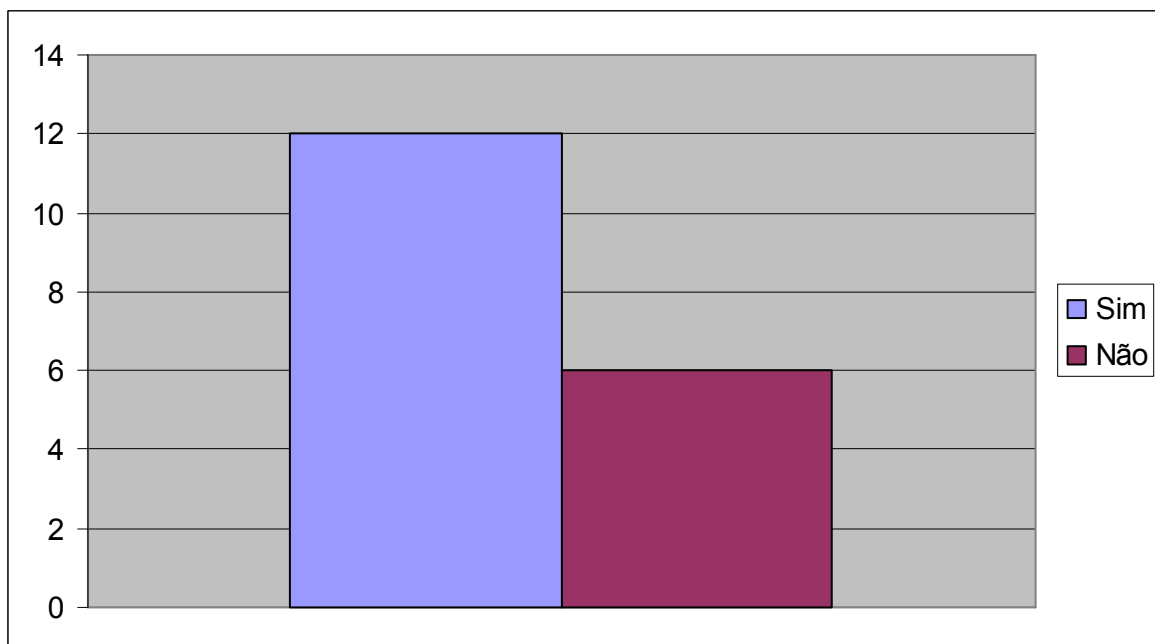
Gráf. 8- Na aula, ouves com atenção aquilo que os teus colegas contam acerca daquilo que eles fazem nos seus países?



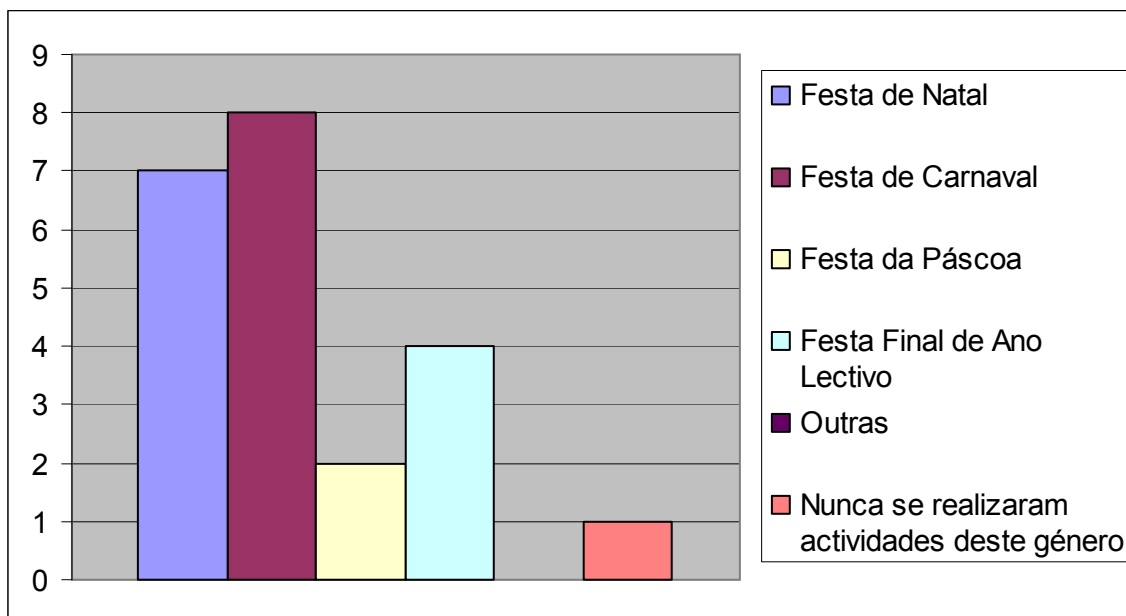
Gráf. 9- As actividades/festas realizadas na sala e na escola falam daquilo que se passa nos outros países?



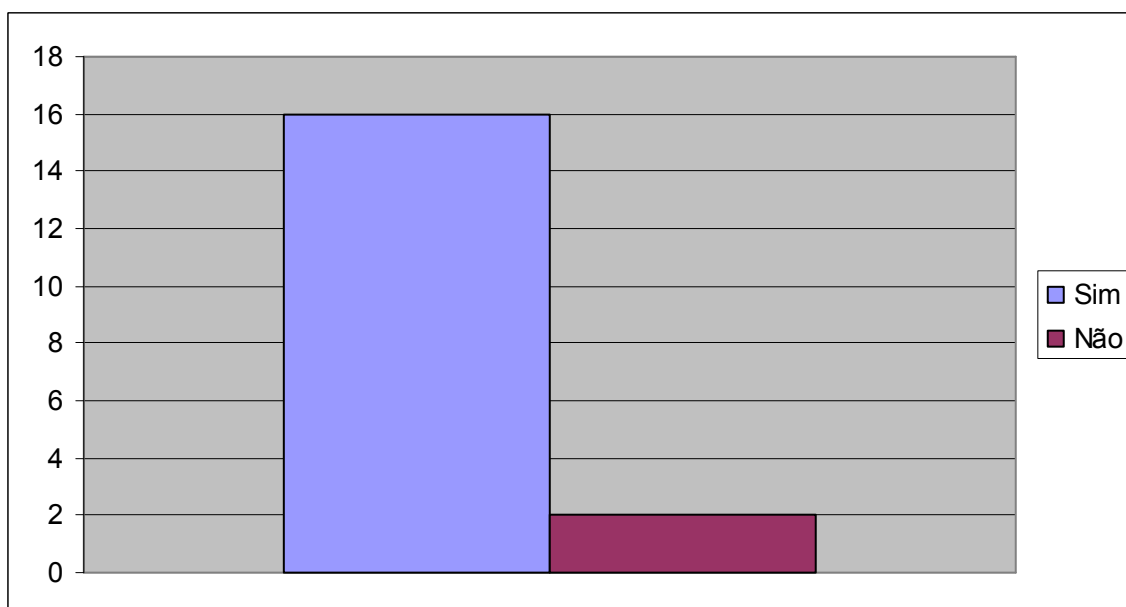
Gráf. 10- Há actividades, na aula e na escola, onde os teus colegas mostram as danças, as comidas e as roupas que eles vestem nos seus países?



Gráf. 11- Indica uma actividade/festa realizada na escola onde os teus colegas mostraram aquilo que eles fazem nos seus países?



Gráf.12- Gostas da tua escola?



1.2- Análise aos Resultados Obtidos (Alunos da Escola da Província)

Após a análise destes gráficos conclui-se que a maioria destas crianças são de nacionalidade portuguesa, existindo também cabo-verdianas e de nacionalidade brasileira.

Continua-se a verificar que a maioria da nacionalidade das mães é a portuguesa, mas já aparecem as guineenses, angolanas, cabo-verdianas e a de nacionalidade brasileira.

Vimos que a maioria da nacionalidade dos pais é lusa, existindo também a cabo verdiana, a guineense e a nacionalidade brasileira.

A totalidade dos inquiridos respondeu que as pessoas com uma cor da pele diferente merecem o total respeito e consideração, por esse modo, têm o hábito de brincarem com os meninos que têm uma cor da pele diferente, embora haja alguns que não têm esse hábito.

Também aqui se verifica que a maioria destes alunos responderam que uma pessoa com uma cor da pele diferente é igual, isto porque não se pode valorizar o exterior mas o interior de cada um de nós, embora ainda uma pequena minoria deles não consegue distinguir estes aspectos.

Verifica-se que a maioria dos alunos desta turma respondeu que têm por hábito contarem histórias, lengalengas, cantigas e provérbios, no entanto uma pequena minoria respondeu que quase nunca o fazem.

É importante esclarecer que a maioria dos inquiridos respondeu que, frequentemente, ouve com atenção aquilo que os seus colegas estrangeiros contam acerca dos seus hábitos e tradições.

No que concerne às actividades/festas realizadas na sala e na escola, responderam que estas falam daquilo que se passa nos outros países, embora alguns deles tivessem respondido negativamente. Por vezes, na aula e na escola, existem actividades onde os colegas mostram as danças, as comidas e as roupas que eles vestem nos seus países de origem, mas alguns deles responderam que isso nem sempre se verifica. A maioria dos

alunos respondeu que é na festa do Carnaval e do Natal que os colegas estrangeiros mostram os seus hábitos e costumes, mas também uma pequena minoria respondeu que nunca se realizaram actividades deste género.

Conclui-se que uma larga maioria dos alunos responderam que gostam da escola, mas houve alguns indivíduos que se encontram insatisfeitos.

Na nossa opinião, embora haja uma pequena minoria étnica dentro da sala de aula, o professor titular de turma não a pode esquecer. O currículo tem de ser adaptado, mas não deve cair no exagero de valorizar, somente, o que é estrangeiro, mas antes de mais levar o educando a aceitar, adaptar e valorizar a diversidade. Para isso, tem de se adoptar práticas pedagógicas diversificadas, para que possa haver satisfação e realização pessoal de todos os implicados no processo. É importante que se tenha imigrantes com bons conhecimentos académicos, para que possa haver progressão e desenvolvimento económico.

A escola, no geral, também tem de fazer algo, portanto há ainda muito a fazer para que se possa melhorar o ensino, como por exemplo: criar mais actividades que envolvam a participação de toda a comunidade educativa, para que se possa dar a conhecer e a aceitar a cultura das minorias e criar projectos interculturais.

Será errado divorciar a família das práticas de aceitação da diversidade cultural; é neste grupo primário que a criança se incultura, é neste meio que vive o seu processo de socialização primário. Embora importantes, os condicionalismos financeiros não se mostram vitais neste processo. Consciente e inconscientemente, a família veicula regras, padrões, valores que influenciarão a capacidade analítica e crítica da criança. Os primeiros tempos mostram-se decisivos nesta dinâmica sócio-cultural.

1.3- Alunos da Escola da Serra

Estes alunos pertencem ao quarto ano de escolaridade de uma escola dos arredores de Lisboa. Esta turma é composta por 20 alunos, dez do sexo feminino e dez do sexo masculino.

A maioria destes alunos pertencem à “classe média” e também “classe média baixa”, vivendo em bairros sociais da zona

Alguns alunos vêm de transportes públicos, outros a pé e outros são trazidos pelos próprios familiares.

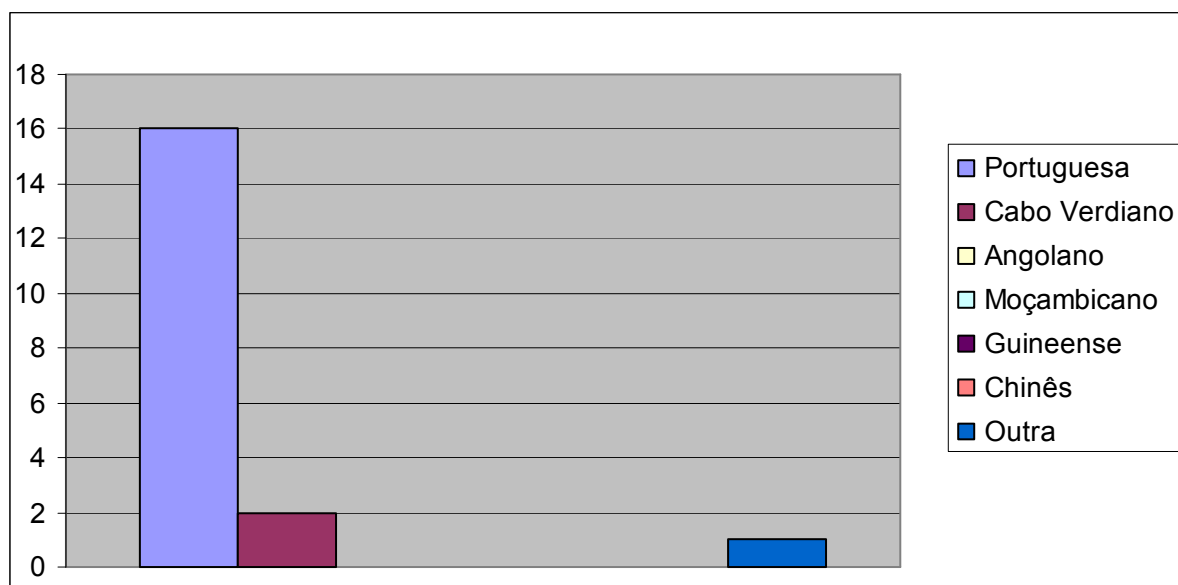
Quanto ao tipo de alimentação, muitos tomam um razoável pequeno-almoço, a maioria nem por isso, por esse modo é-lhes oferecido, pela Junta de Freguesia, pão e o leite escolar, almoço e pão e iogurte para o lanche. Só é gratuito para os alunos com SASE.

Para esta amostra apenas participaram dezasseis alunos.

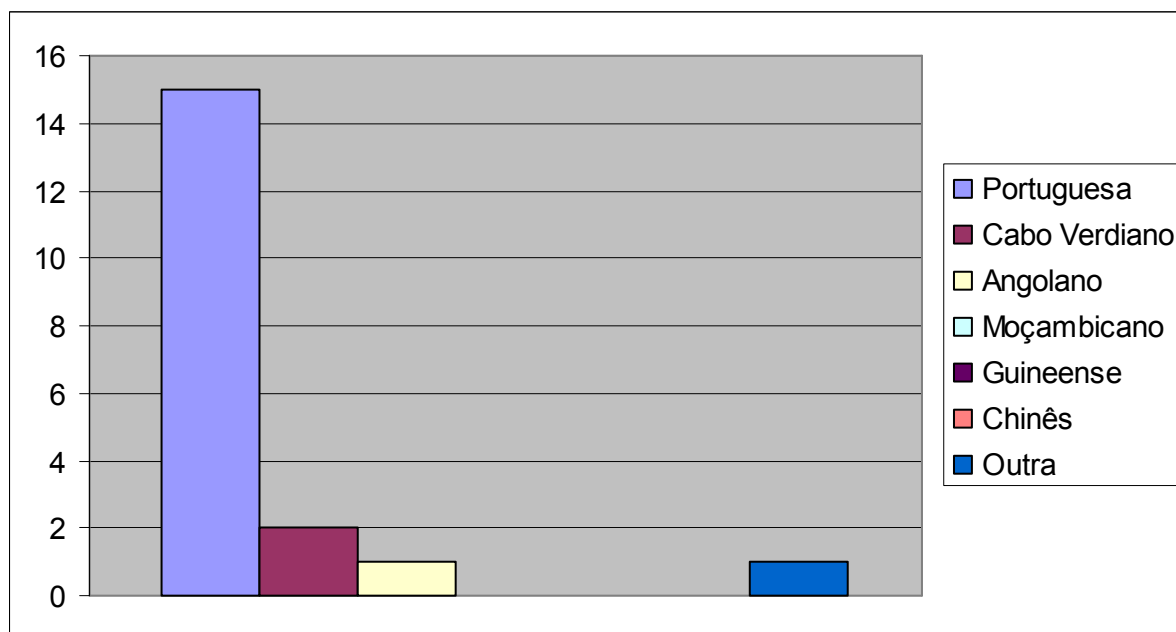
Objectivos Gerais:

- analisar as igualdades de circunstância para o sucesso educativo de todos os alunos, independentemente das suas identidades étnicas, sociais, culturais e religiosas dentro da sala de aula;
- caracterizar as inter-relações sociais entre os colegas;
- analisar a relação existente entre as diferentes culturas e a participação das suas famílias para integração destas.

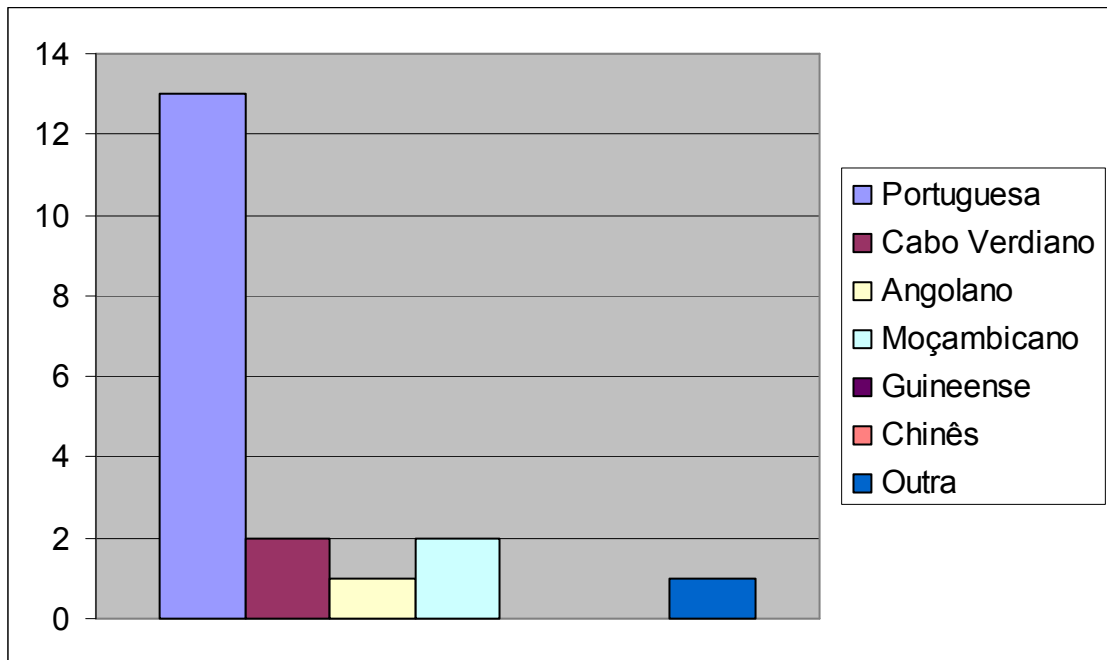
Gráf. 1- Nacionalidade



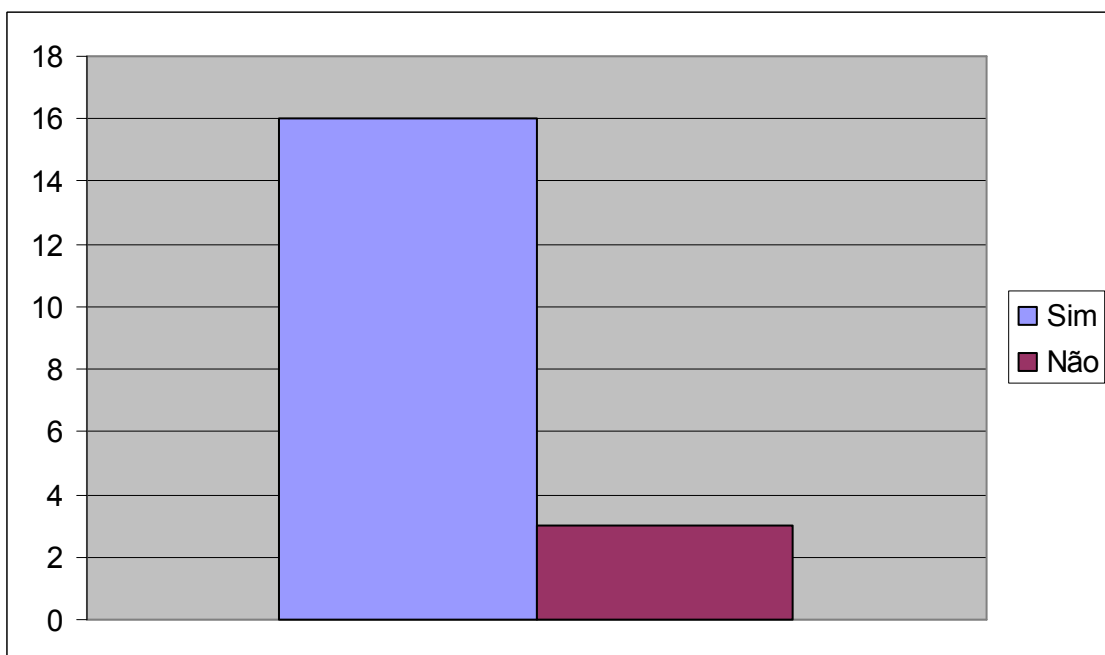
Gráf. 2— Nacionalidade da mãe



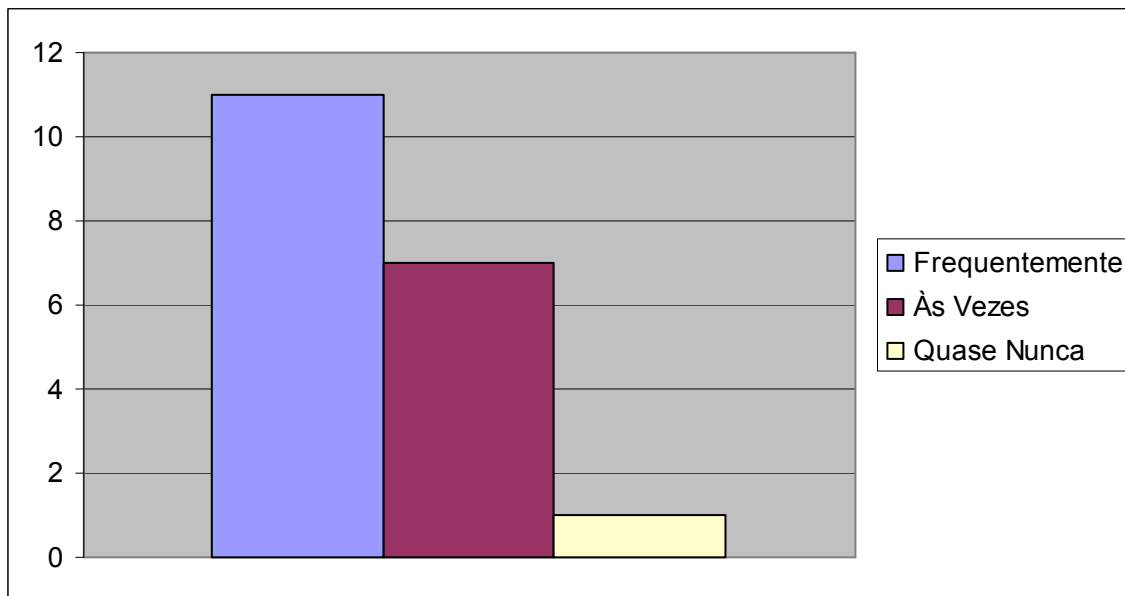
Gráf. 3- - Nacionalidade do pai



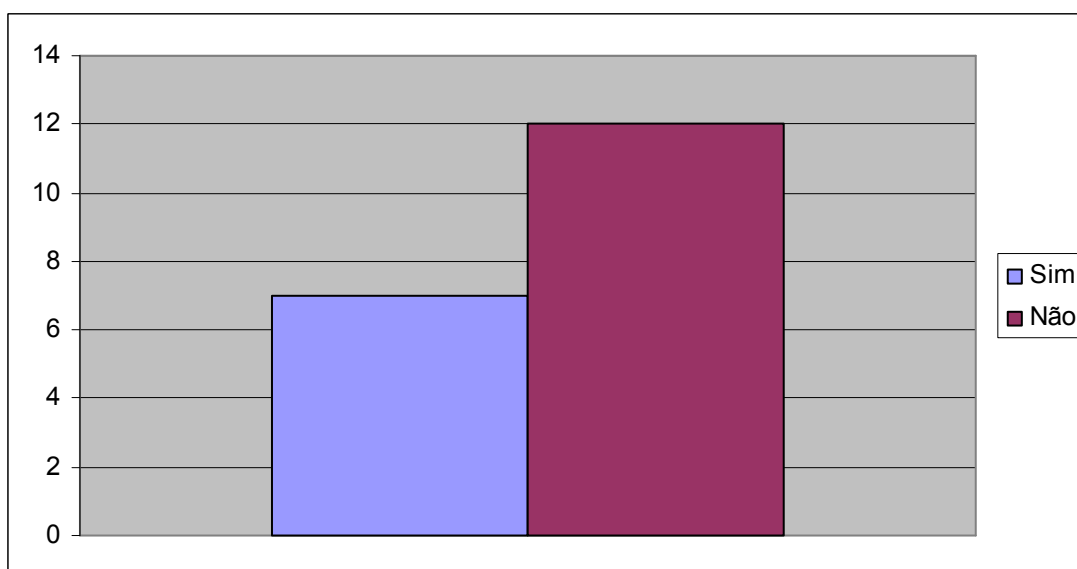
Gráf. 4-- As pessoas que têm uma cor da pele diferente da tua merecem ser respeitadas?



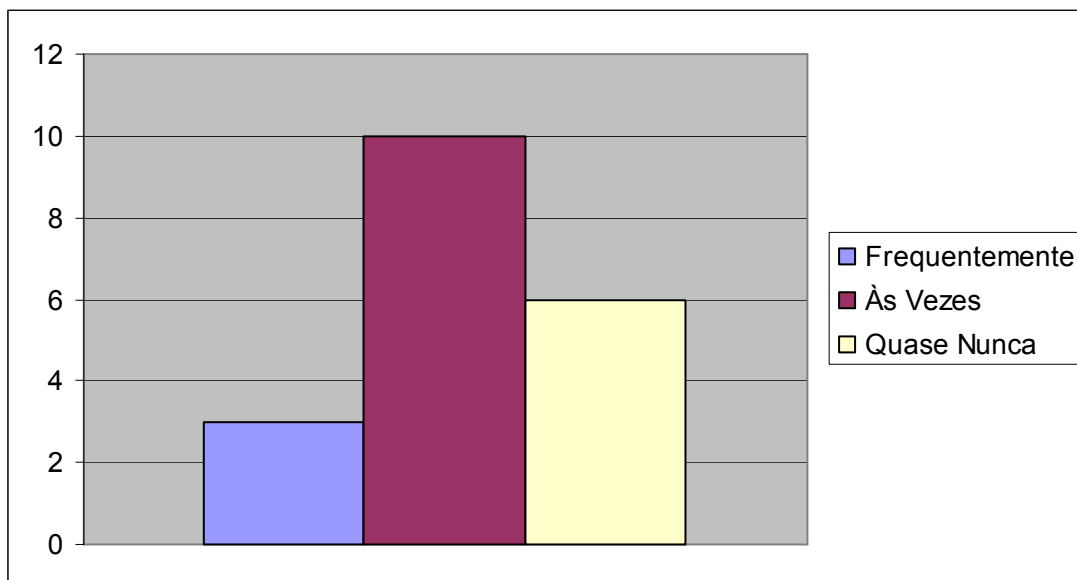
Gráf.5 – No intervalo, tens o hábito de brincar com os meninos que têm uma cor da pele diferente da tua?



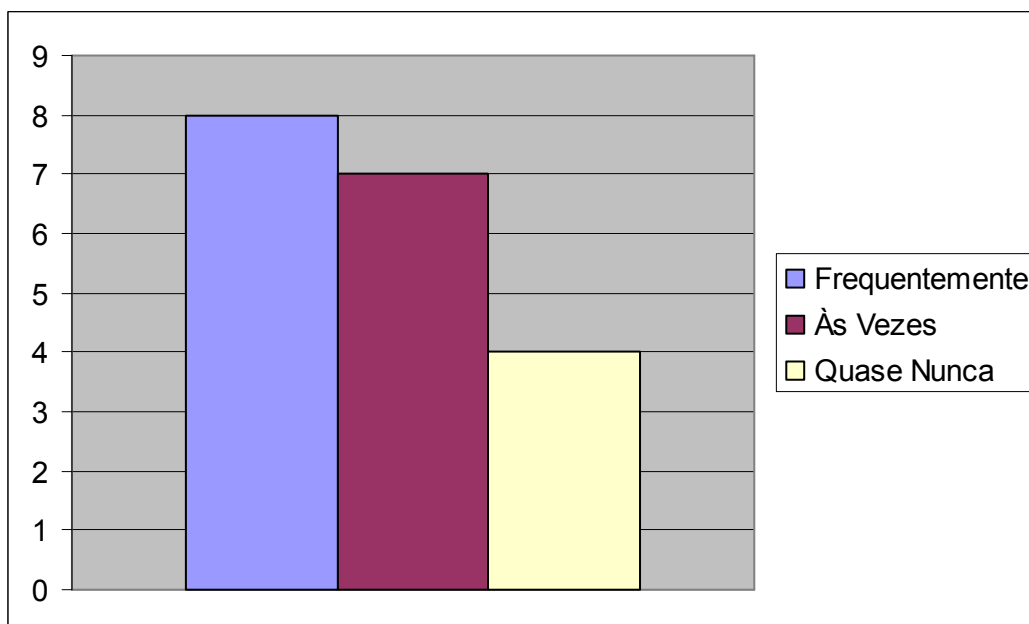
Gráf.6 – Achas que uma pessoa com uma cor da pele diferente da tua é diferente de ti?



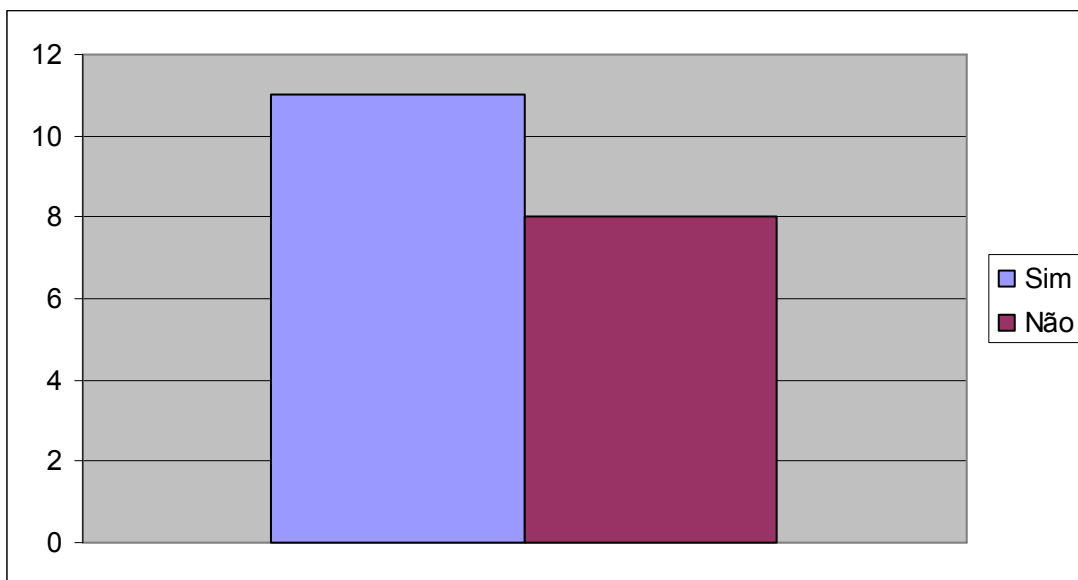
Gráf.7-Na aula contam histórias, lengalengas, cantigas e provérbios da vossa terra?



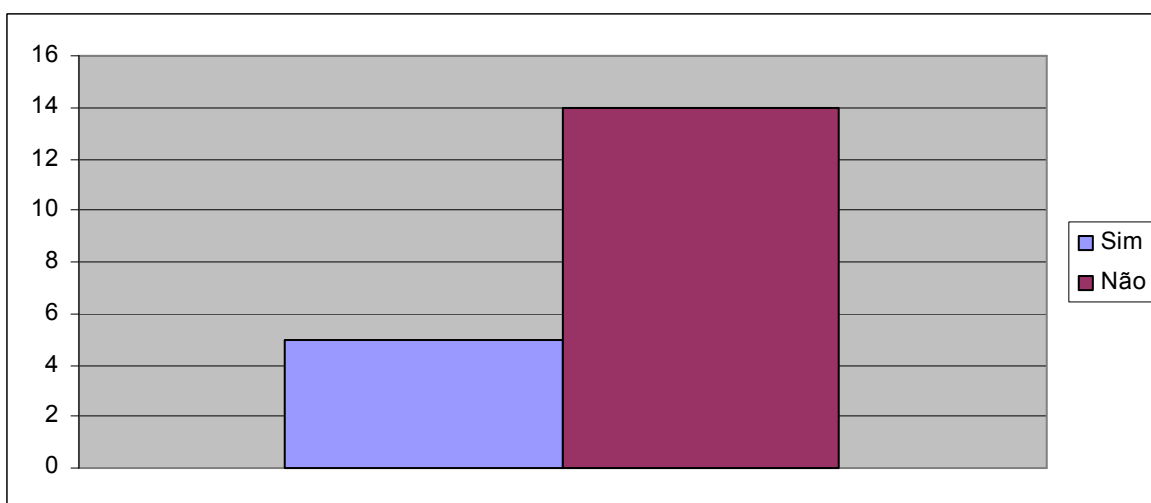
Gráf.- 8- Na aula, ouves com atenção aquilo que os teus colegas contam acerca daquilo que eles fazem nos seus países?



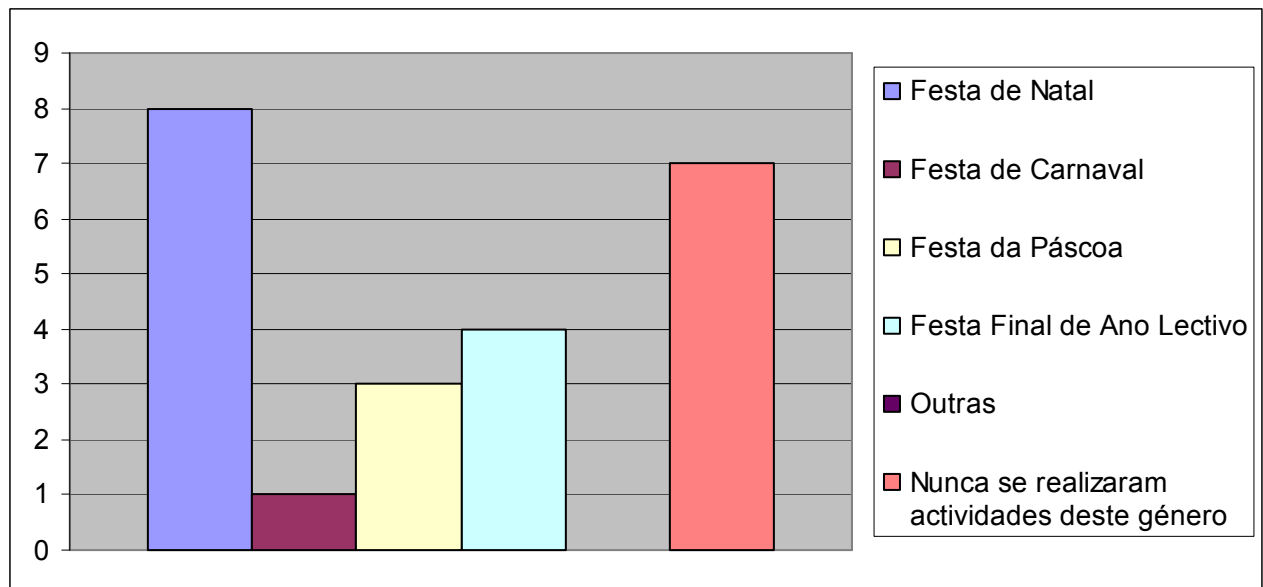
Gráf. 9- Achas que as actividades/festas realizadas na sala e na escola falam daquilo que se passa nos outros países?



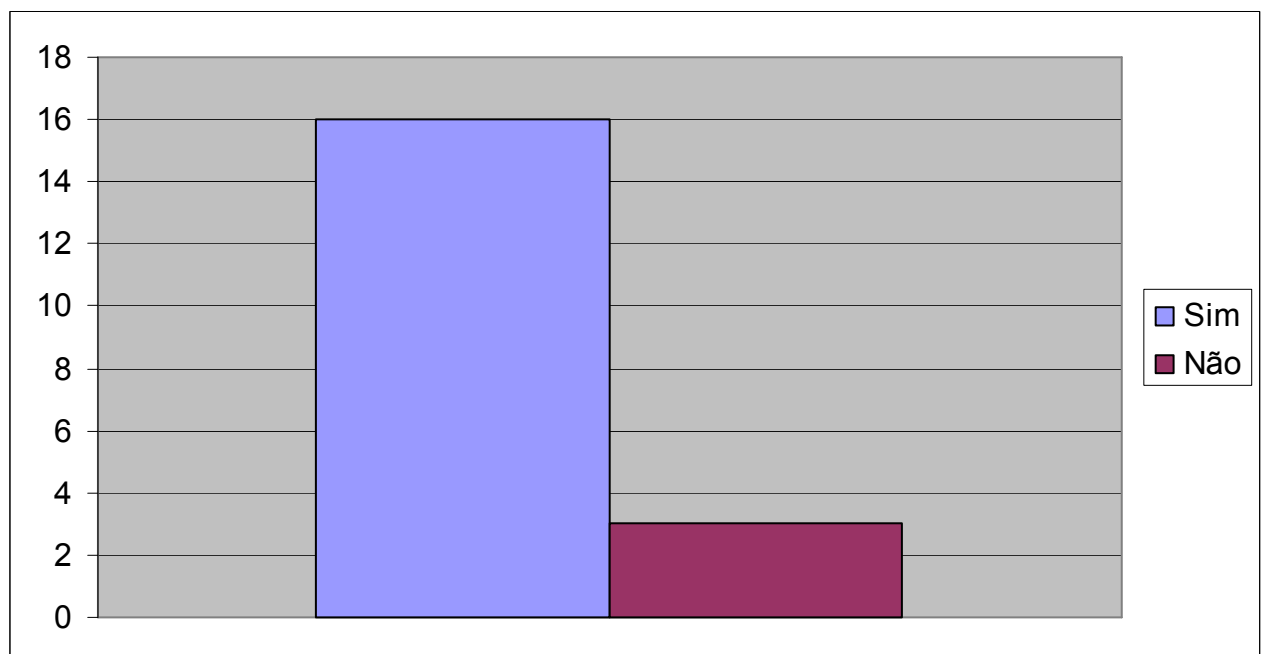
Gráf. 10- Há actividades, na aula e na escola, onde os teus colegas mostram as danças, as comidas e as roupas que eles vestem nos seus países?



Gráf.11--Indica uma actividade/festa realizada na escola onde os teus colegas mostraram aquilo que eles fazem nos seus países?



Gráf.12- Gostas da tua escola?



1.4- Análise aos Resultados Obtidos (Alunos da Escola da Serra)

A maioria destas crianças são de nacionalidade portuguesa, mas existem também as cabo-verdianas e uma de nacionalidade indiana.

Continua-se a verificar que a maioria da nacionalidade das mães é a portuguesa, mas já aparecem as cabo-verdianas, as angolanas e a de nacionalidade indiana.

Também a maioria da nacionalidade dos pais é lusa mas existe também os cabo – verdianos, os moçambicanos e um indiano.

A maioria dos inquiridos respondeu que as pessoas com uma cor da pele diferente merecem o total respeito e consideração, mas em contrapartida existem alguns indivíduos que responderam que as pessoas com uma cor da pele não merecem ser respeitadas.

Alguns alunos responderam que, frequentemente, têm o hábito de brincarem com os colegas que têm uma cor da pele diferente, embora haja alguns que não tem esse hábito. Os alunos afirmaram que uma pessoa com uma cor da pele diferente é igual, isto porque não se pode valorizar o exterior mas o interior de cada um de nós, embora ainda alguns deles não conseguem distinguir estes aspectos.

Verifica-se que a maioria dos alunos desta turma respondeu que têm por hábito contarem histórias, lengalengas, cantigas e provérbios da terra, em contrapartida uma pequena minoria respondeu que nunca o fazem.

Dessa forma, a maioria dos alunos respondeu que frequentemente ouve com atenção aquilo que os seus colegas estrangeiros contam acerca dos seus hábitos e tradições.

No que concerne às actividades/festas realizadas na sala e na escola, responderam que muitas vezes falam daquilo que se passa nos outros países, embora alguns deles tivessem respondido negativamente.

Estas actividades, são insuficientes para que todas as minorias étnicas possam mostrar os hábitos, os costumes, as crenças e as tradições dos seus países de origem, daí metade das crianças responderam que são actividades pouco realizadas pela escola

Conclui-se que uma larga maioria dos inquiridos responderam que gostam da escola, mas houve alguns que se encontram insatisfeitos, alegando motivos diversos (higiene, inexistência de práticas inter/multiculturais,etc.).

Na nossa opinião, esta escola ainda não conseguiu resolver todos os problemas de racismo e discriminação, devido ao facto de ainda existir por parte das crianças determinados problemas em aceitar as pessoas tendo em conta o aspecto exterior. Assim como, ainda não consegue diversificar as suas práticas pedagógicas e adaptar um currículo intercultural.

A própria escola continua a promover poucas actividades interculturais/multiculturais, uma vez que toda a comunidade escolar não aceita falar de determinados aspectos pertencentes a outras culturas.

A escola deve ser o principal veículo a transmitir estes aspectos culturais, isto porque vivemos numa era global e se a escola promover actividades ou projectos interculturais talvez se possa ajudar a colmatar determinados conflitos.

No entanto, não é somente a escola a responsável por todo este processo, também a família como principal agente de socialização da criança, tem um papel na aceitação das diferentes culturas, através da transmissão de valores.

2- O Sentir dos Encarregados de Educação

2.1- Da Escola da Província

Para esta amostra apenas se disponibilizaram dezasseis encarregados de educação, num universo de vinte e um.

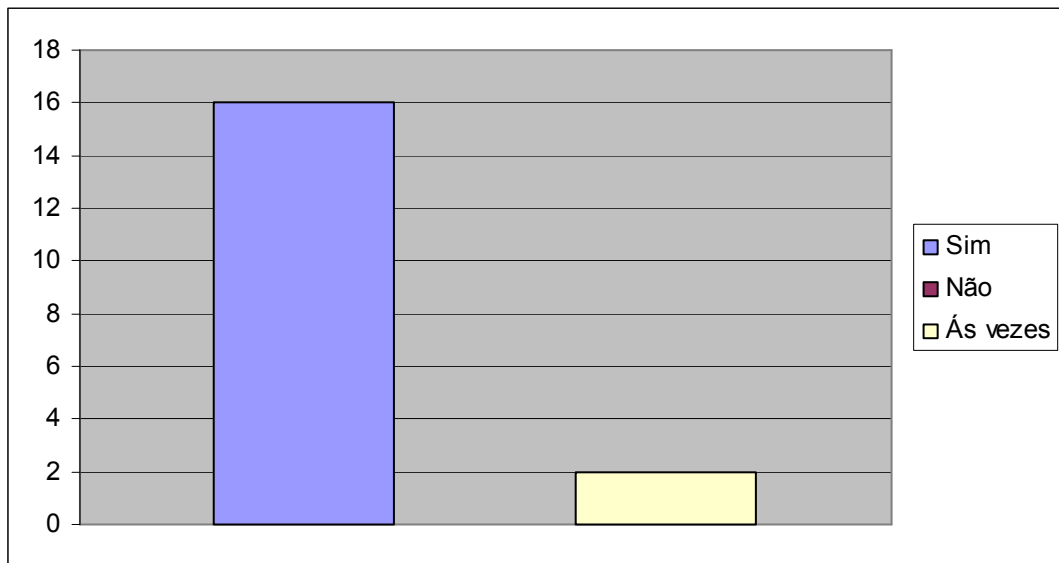
Estes encarregados de educação trabalham no sector secundário ou terciário. Há um reformado. Na sua maioria possuem baixos níveis de escolarização, muitos sem o secundário concluído, há dois licenciados e uma analfabeta.

Todavia, na sua maioria encontram-se no activo, mas há ainda alguns desempregados, que vivem do rendimento de Inserção Social.

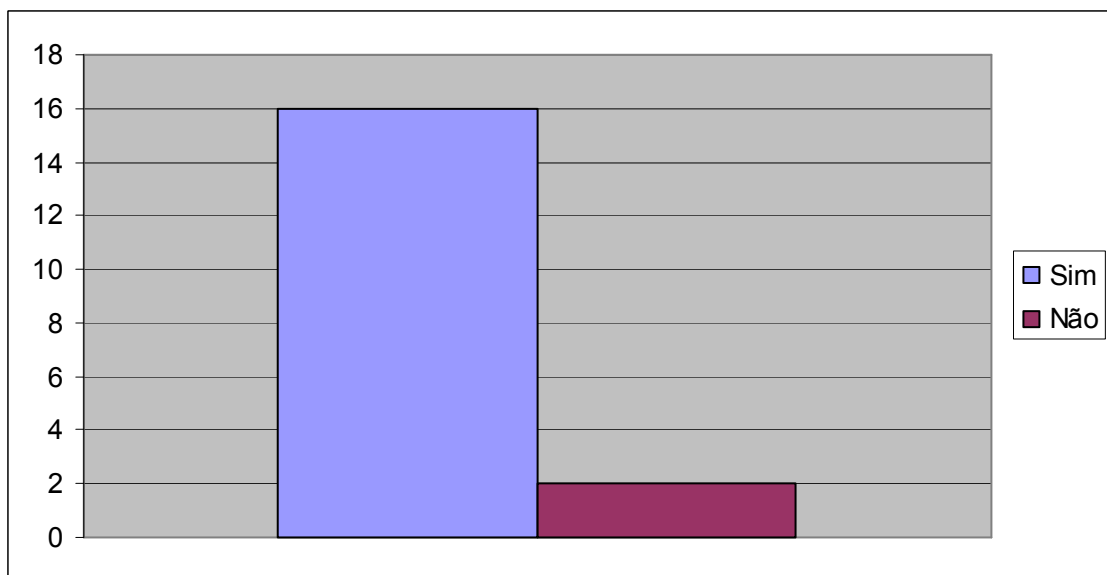
Objectivos Gerais:

- analisar as igualdades de circunstância para o sucesso educativo de todos os alunos, independentemente das suas identidades étnicas, sociais, culturais e religiosas dentro da sala de aula;
- caracterizar as inter-relações sociais entre os colegas;
- analisar a relação existente entre as diferentes culturas e a participação das suas famílias para integração destas.

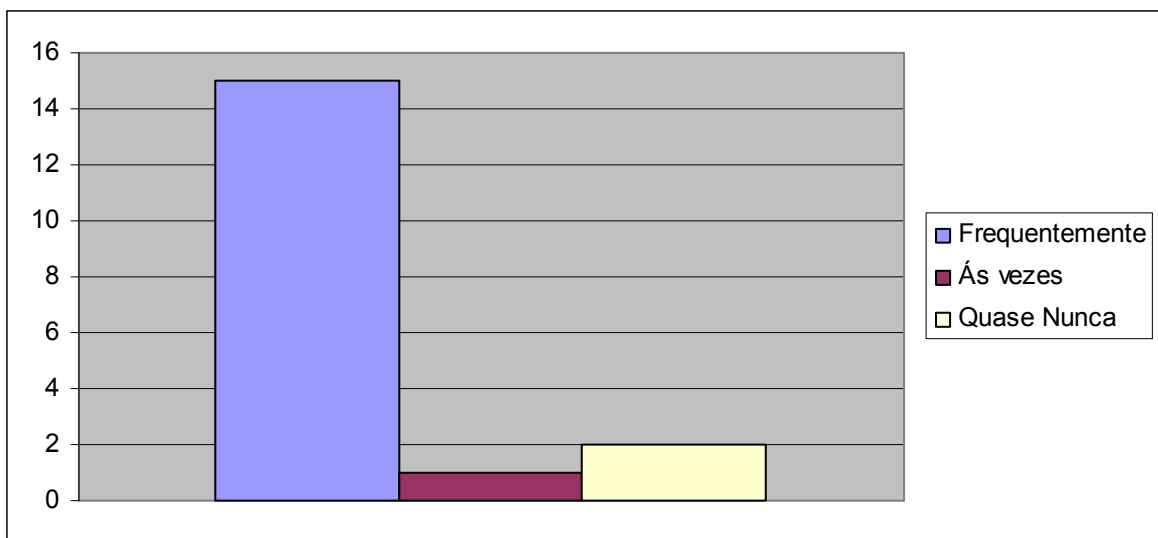
Gráf.1- O seu filho gosta de ir à escola?



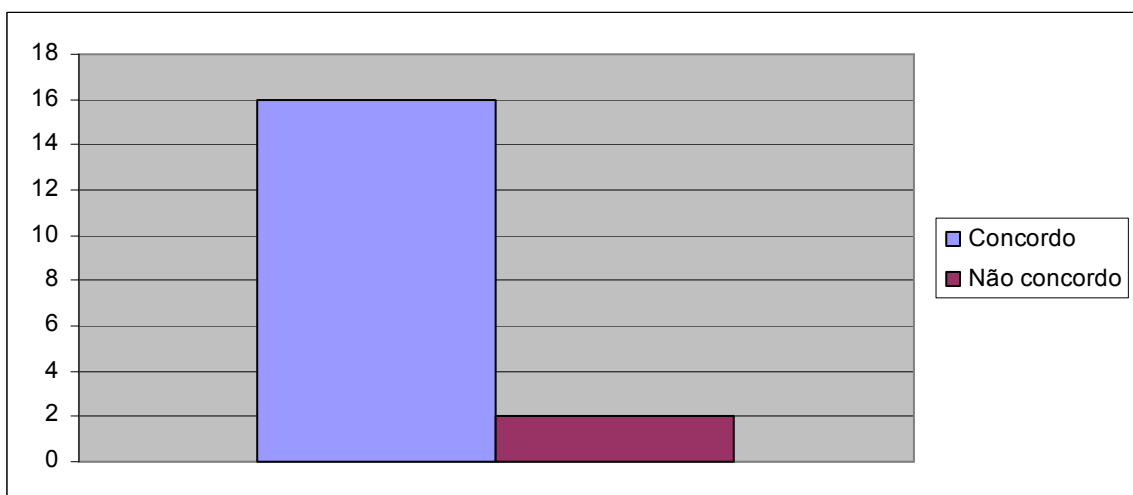
Gráf. 2-.Considera importante a frequência de crianças oriundas de outros países na sala de aula do seu filho?



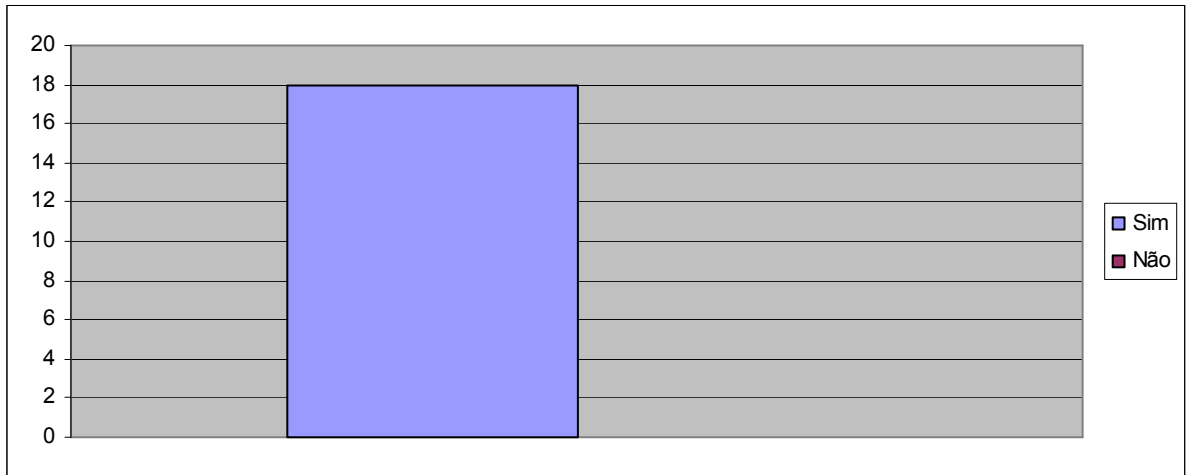
Gráf.3- Costuma ir à escola para participar nas reuniões de avaliação do seu educando?



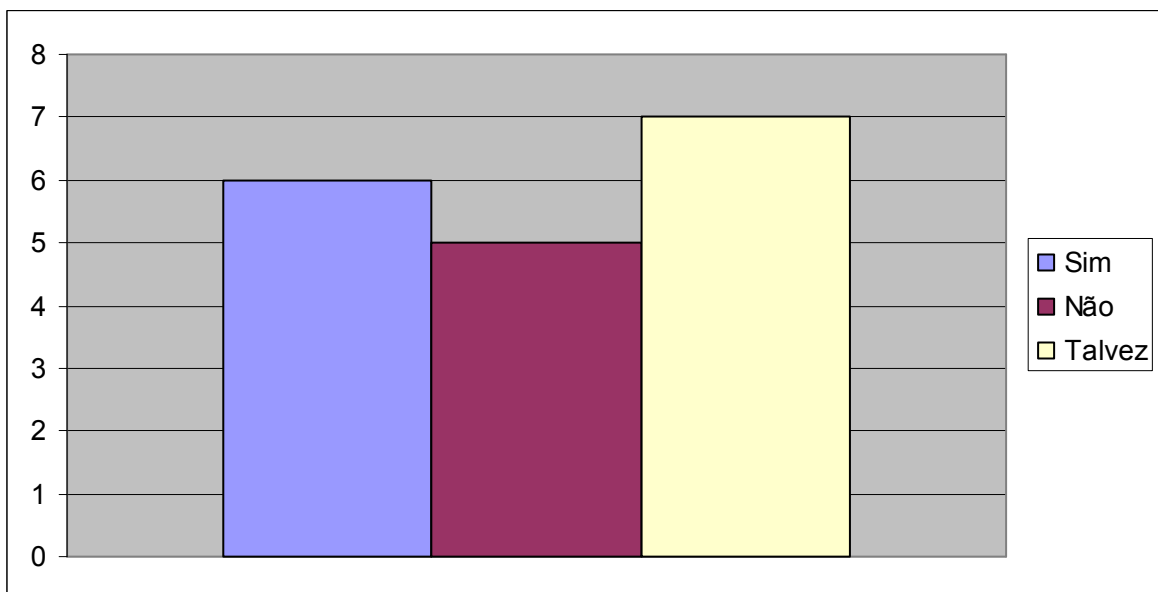
Gráf.4- Pensa que com o crescente fluxo de imigrantes no nosso país e nas nossas escolas, os professores devem adequar as estratégias de ensino?



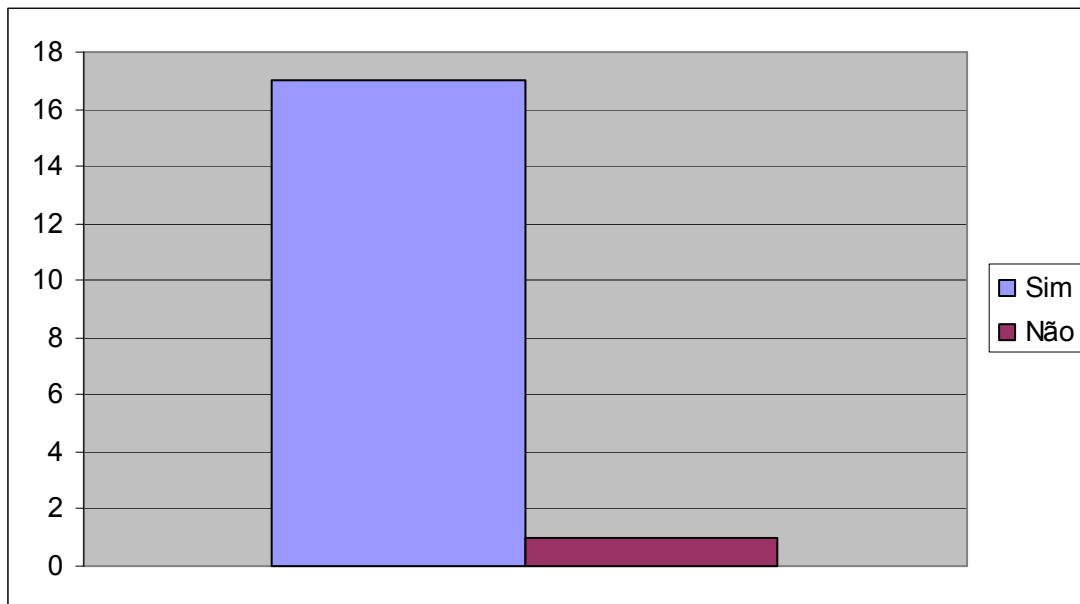
Gráf.5- Acha que a professora respeita a diversidade étnica, cultural, social e religiosa dos alunos?



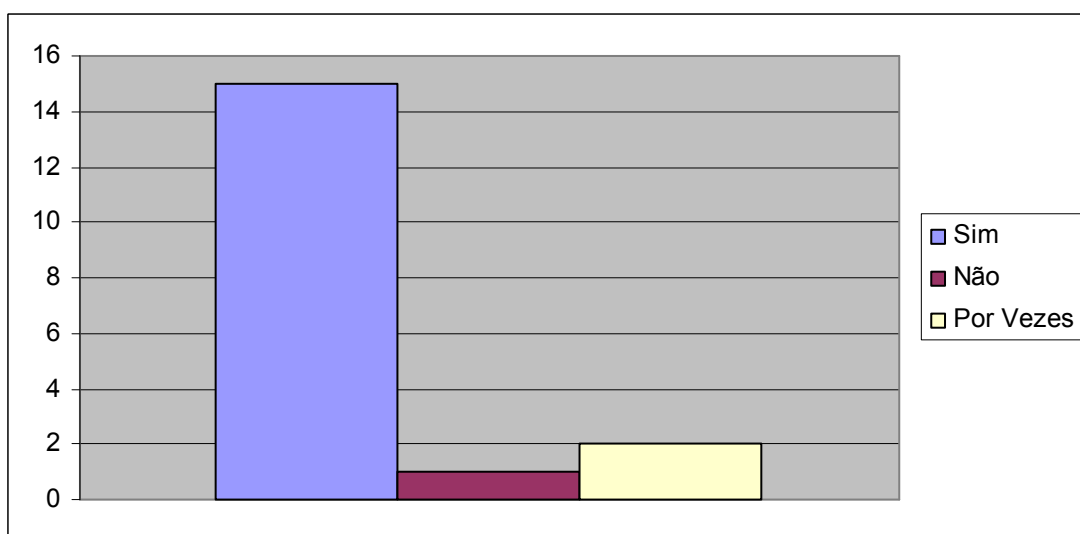
Gráf.6- Considera que se houver uma adequação das actividades educativas à diversidade cultural e estilos de aprendizagens dos alunos, todos os alunos atingem as mesmas metas de aprendizagem?



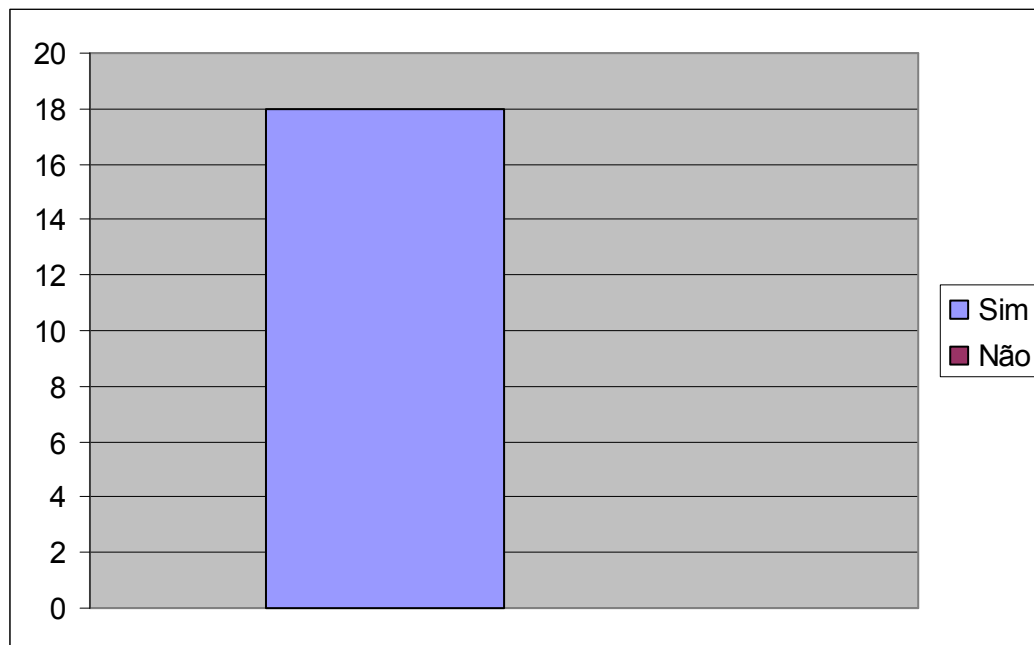
Gráf.7- Pensa que se deve promover actividades para que as crianças de todas as nacionalidades possam conhecer os usos e os costumes dos outros países e passem a aceitá-los?



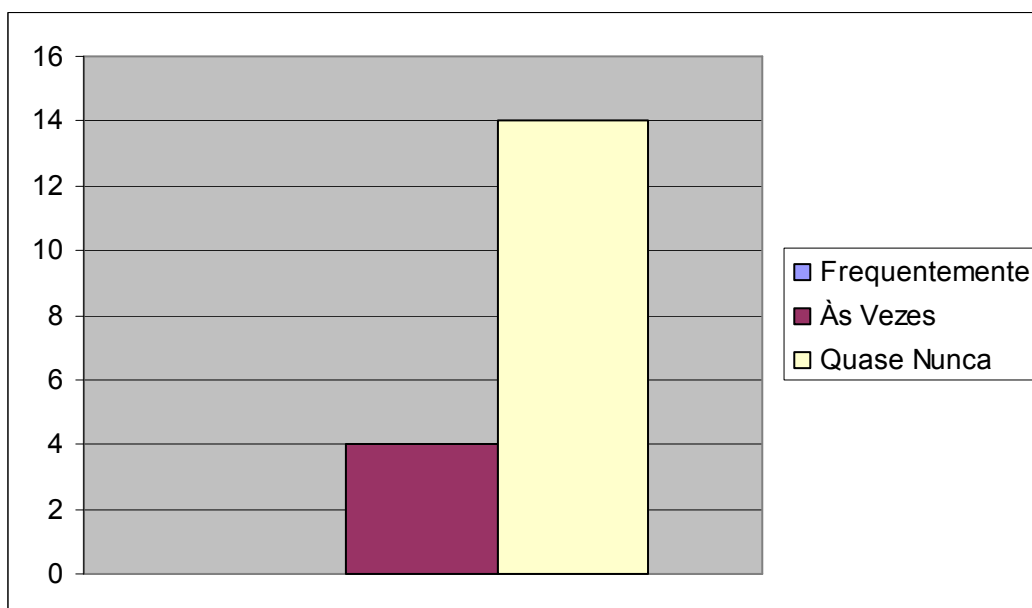
Gráf.8- Acha que a professora deve promover actividades, para que as minorias étnicas se sintam integradas no meio educativo?



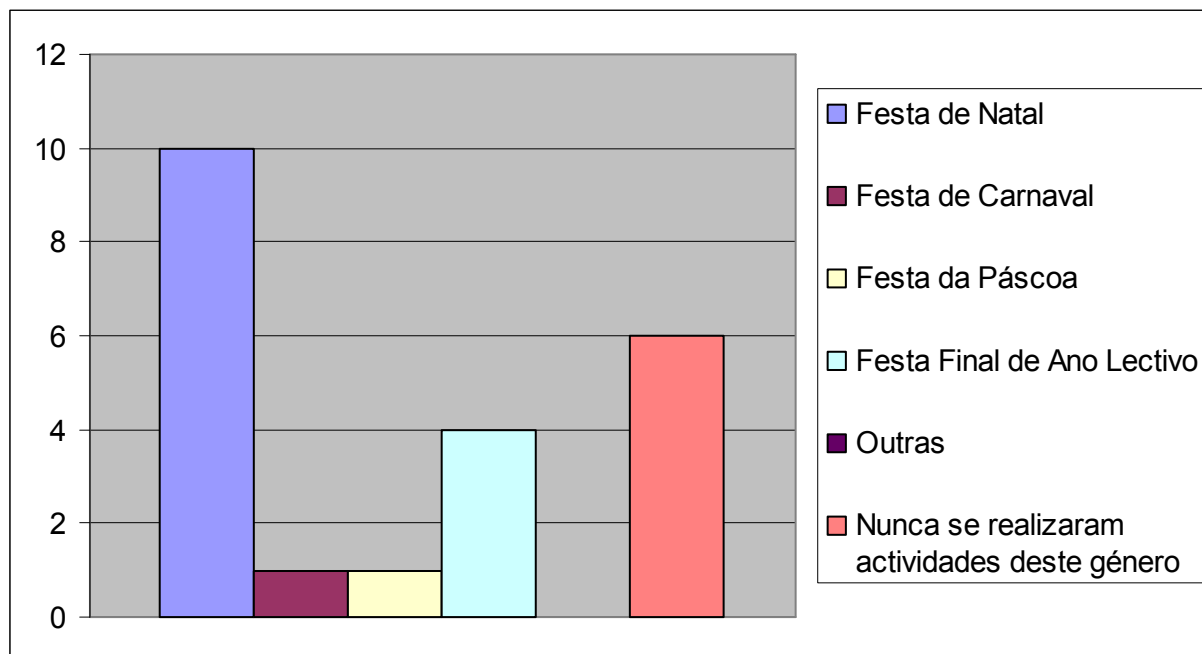
Gráf.9- O seu filho deve respeitar os outros colegas, sabendo que eles têm culturas diferentes?



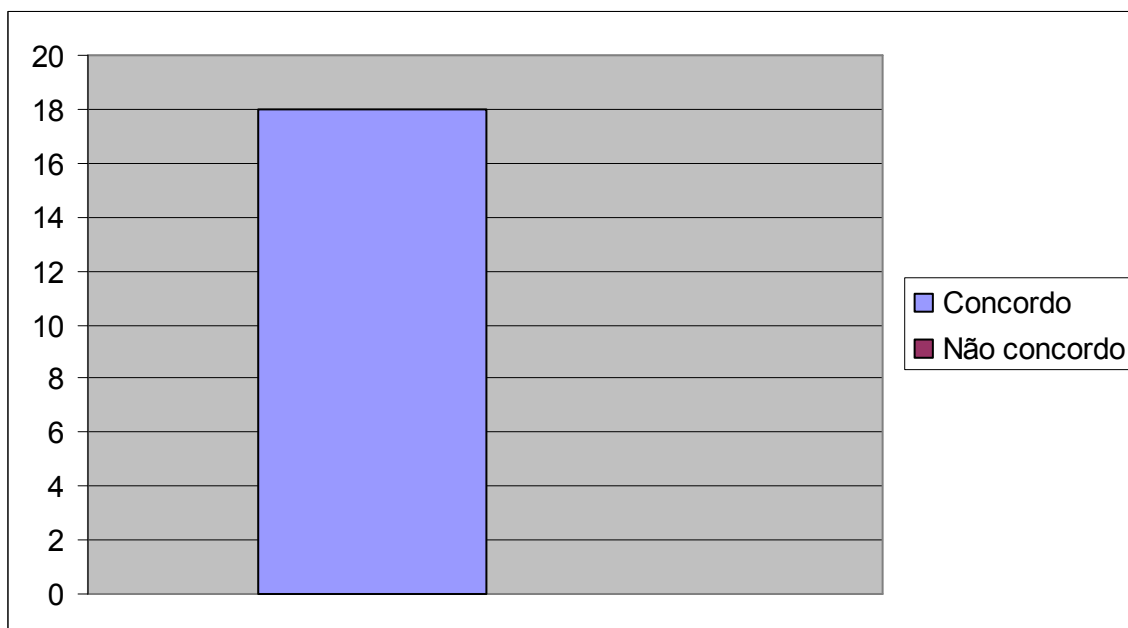
Gráf.10- Já participou em actividades na escola, onde se valorizaram todas as culturas aí existentes?



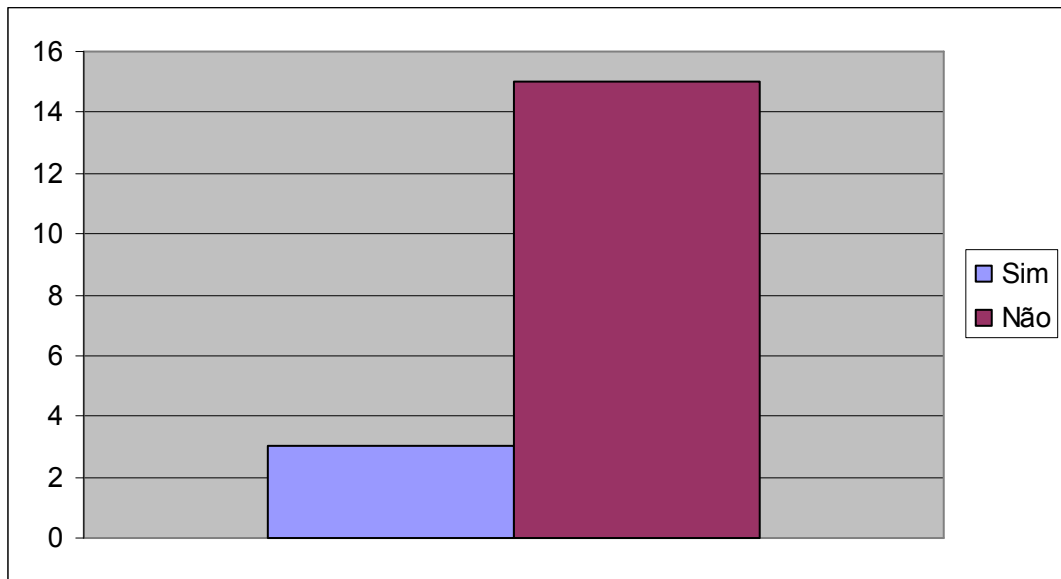
Gráf.11- Das actividades seguintes, indique uma onde se valorizaram as culturas aí existentes?



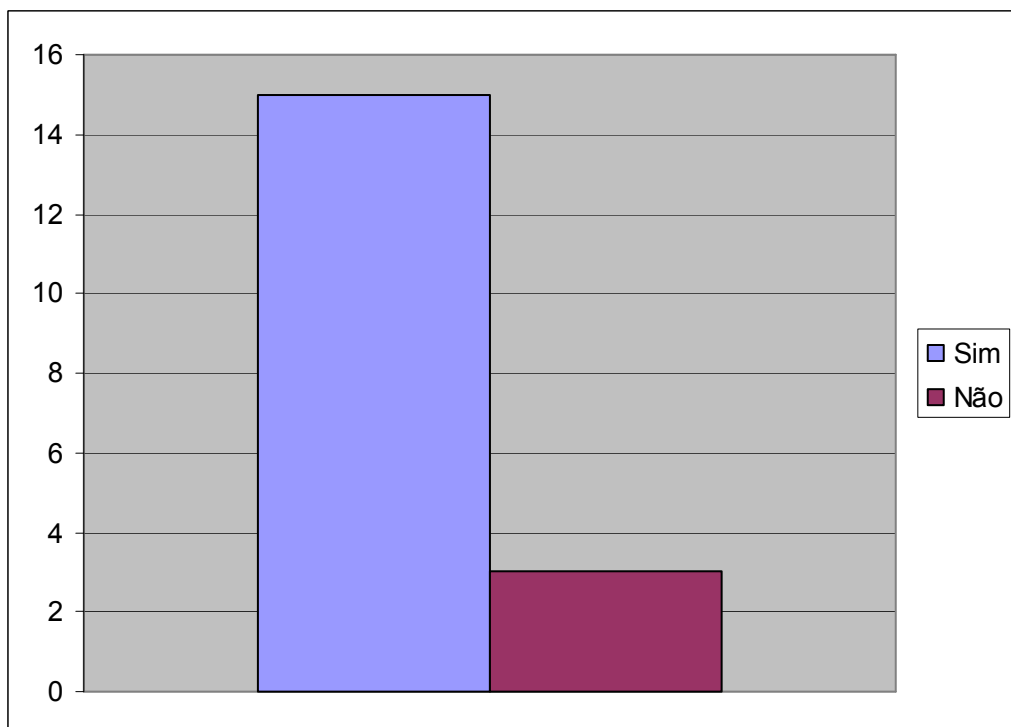
Gráf.12- Para evitar a exclusão social, o racismo e a discriminação entre as pessoas, a família e a escola devem promover a aceitação e o respeito pelas diferenças?



Gráf.13- Na escola, o seu filho/a já foi vítima de discriminação/ racismo?



Gráf.14- Gosta da escola do seu filho?



2.2- Análise aos Resultados (Encarregados de Educação da Escola da Província)

A larga maioria dos inquiridos respondeu que os seus educandos gostam de ir à escola.

Na sua maioria, os encarregados de educação consideram fundamental a frequência de crianças oriundas de outros países na sala de aula do seu filho, embora ainda haja alguns que consideram negativo.

Existe uma larga maioria de encarregados de educação que vão frequentemente às reuniões de avaliação dos seus educandos, mas há alguns que só vão quando são convocados.

Os encarregados de educação responderam que, com o crescente fluxo de imigrantes no nosso país e nas nossas escolas, os professores devem adequar as estratégias de ensino, embora alguns deles discordem da diversificação de práticas pedagógicas. A totalidade dos encarregados de educação acha que a professora respeita a diversidade étnica, cultural, social e religiosa dos alunos.

Dessa forma, responderam que se houver uma adequação das actividades educativas à diversidade cultural e estilos de aprendizagem dos alunos, todos os alunos atingem as mesmas metas de aprendizagem.

Assim sendo, os mesmos concordam que se devem promover actividades, na escola, para que as crianças de todas as nacionalidades possam conhecer os usos e os costumes dos outros países e passem a aceitá-los.

Verifica-se que a maioria dos inquiridos concorda que a professora deve promover actividades, para que as minorias étnicas se sintam integras no meio educativo, embora ainda haja alguns que não estão totalmente de acordo.

Os encarregados de educação responderam que os seus educandos devem respeitar os outros colegas, sabendo que eles têm diferentes culturas, para que possa haver uma boa harmonia.

A maioria dos inquiridos respondeu que quase nunca participaram em actividades na escola, onde se valorizaram as culturas aí existentes. No entanto, responderam que é na Festa de Natal que se realizam actividades onde se valorizam as culturas aí existentes. Apenas uma pequena minoria respondeu que nunca se realizaram actividades deste género.

A totalidade dos encarregados de educação respondeu que concordam que a escola e a família têm um papel fundamental para que se possa promover a aceitação e o respeito pela diferença, acabando com a exclusão social e o racismo.

Logo, a maioria dos encarregados de educação respondeu que os filhos nunca foram vítimas de discriminação social. Apenas uma pequena minoria afirma o contrário.

Verifica-se que a maioria dos encarregados de educação gostam da escola do filho, mas existem outras que responderam negativamente, alegando problemas de danificação do edifício, higiene e até práticas multiculturais.

Segundo a nossa perspectiva, alguns encarregados de educação, pensam que os professores não se devem preocupar com as estratégias pedagógicas utilizadas, pois as minorias étnicas devem adaptar-se ao currículo nacional e às próprias estratégias utilizadas pelo professor. Dessa forma, no que respeita à própria mentalidade, a escola tem também o dever de alertar essas pessoas para que haja uma melhor aceitação das diferentes culturas, o que muitas das vezes acontece é que são os próprios professores a transmitirem o pensamento negativo face às minorias étnicas, que é depois reflectido na opinião desses pais, que acabam por influenciar os próprios educandos.

É necessário que a comunidade escolar transmita a ideia de que é importante essa diversidade cultural, que temos de passar a valorizar, a aceitar e até respeitar os seus próprios modos de vida e de estar na sociedade. Nunca devemos usar a força e nem o próprio desprezo. É dever da escola criar actividades interculturais envolvendo toda a

comunidade educativa, com isto não digo que só temos de mostrar o lado das outras culturas, mas devemos também mostrar a nossa cultura e os nossos modos de vida e de estar, para que estes também a aceitem e não a critiquem entre si.

2.3- Da Escola da Serra

Para esta amostra apenas se disponibilizaram doze encarregados de educação, num universo de vinte

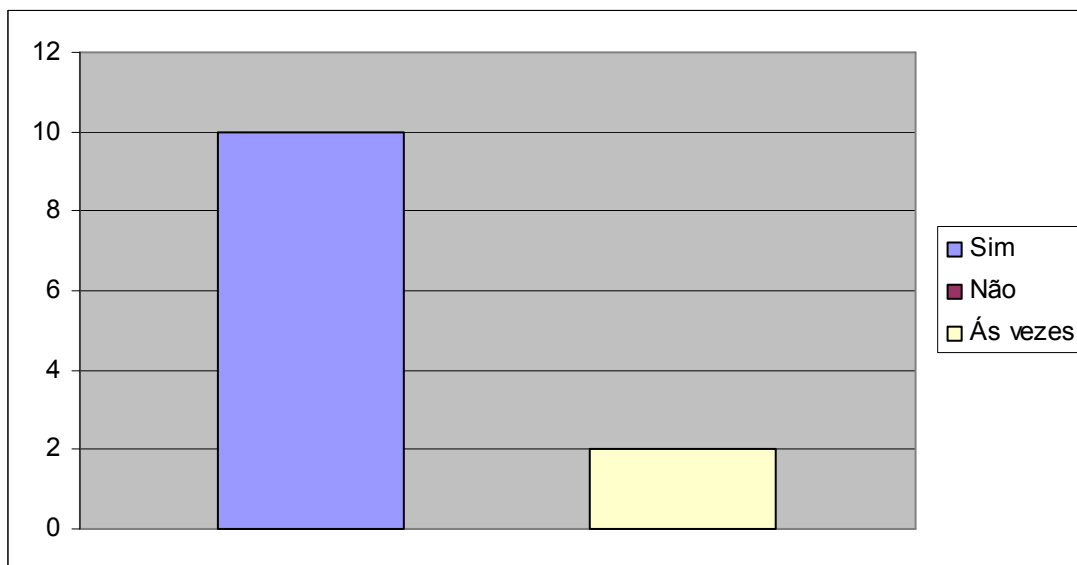
Estes encarregados de educação trabalham no sector secundário ou terciário, outro já reformado. Na sua maioria possuem baixos níveis de escolarização, muitos sem o secundário concluído, há um militar e um que não fala a língua portuguesa.

Todavia, na sua maioria encontram-se no activo, mas há ainda alguns desempregados, que vivem do rendimento de Inserção Social, há um pai de um aluno que se encontra preso por assassinato de um homem, sendo este criado pela mãe, que se encontra também desempregada. Ambos apresentam problemas emocionais graves, pondo até em causa o funcionamento da escola e cumprimento das regras estabelecidas.

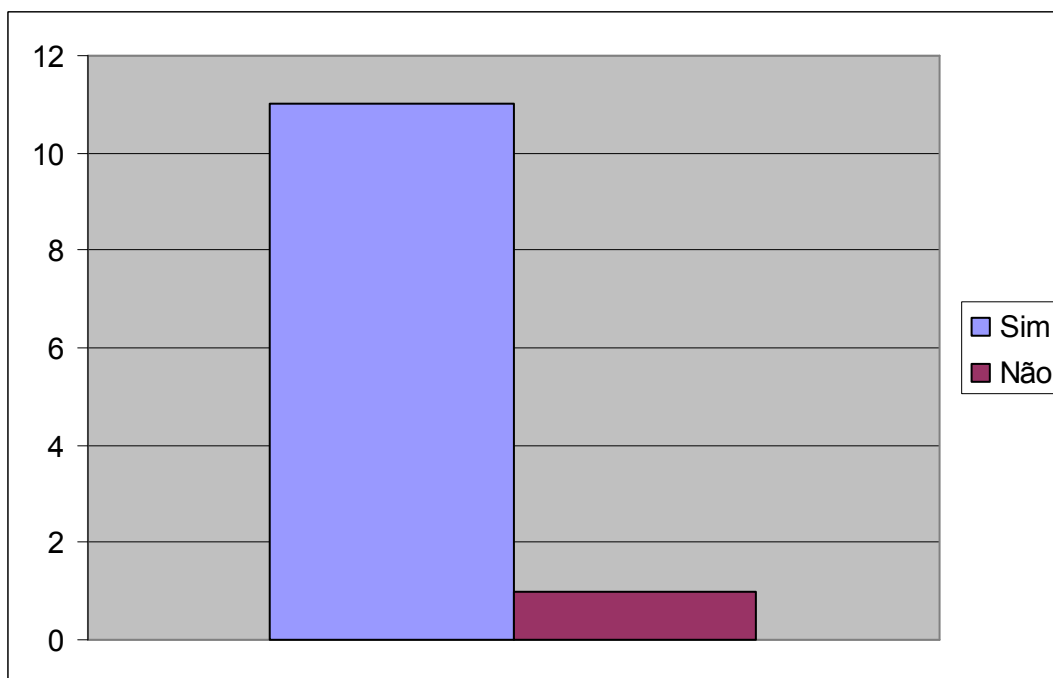
Objectivos Gerais:

- analisar as igualdades de circunstância para o sucesso educativo de todos os alunos, independentemente das suas identidades étnicas, sociais, culturais e religiosas dentro da sala de aula;
- caracterizar as inter-relações sociais entre os colegas;
- analisar a relação existente entre as diferentes culturas e a participação das suas famílias para integração destas.

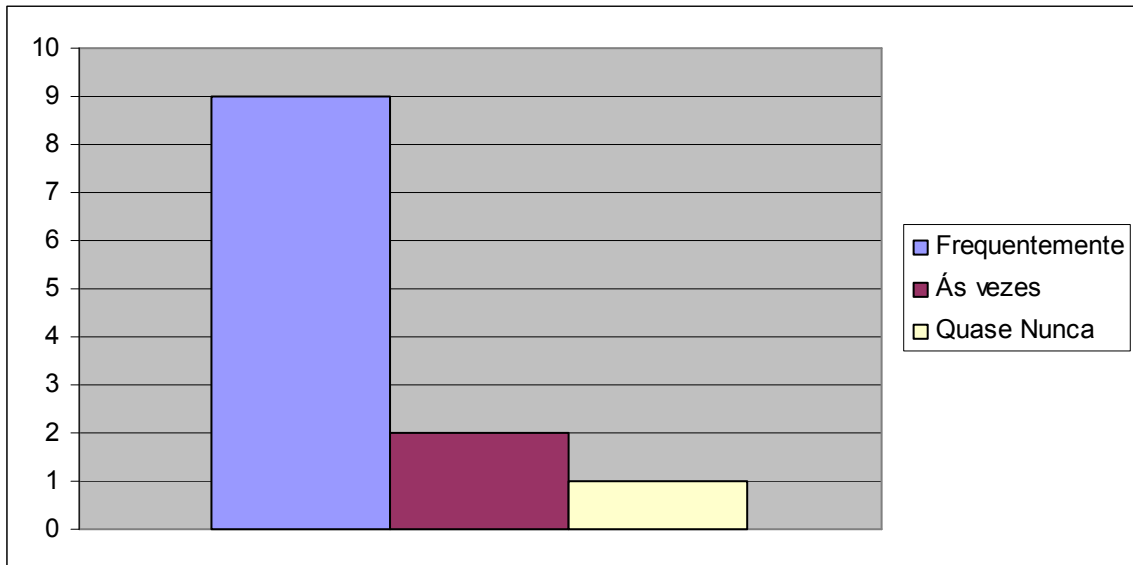
Gráf.1- O seu filho gosta da escola?



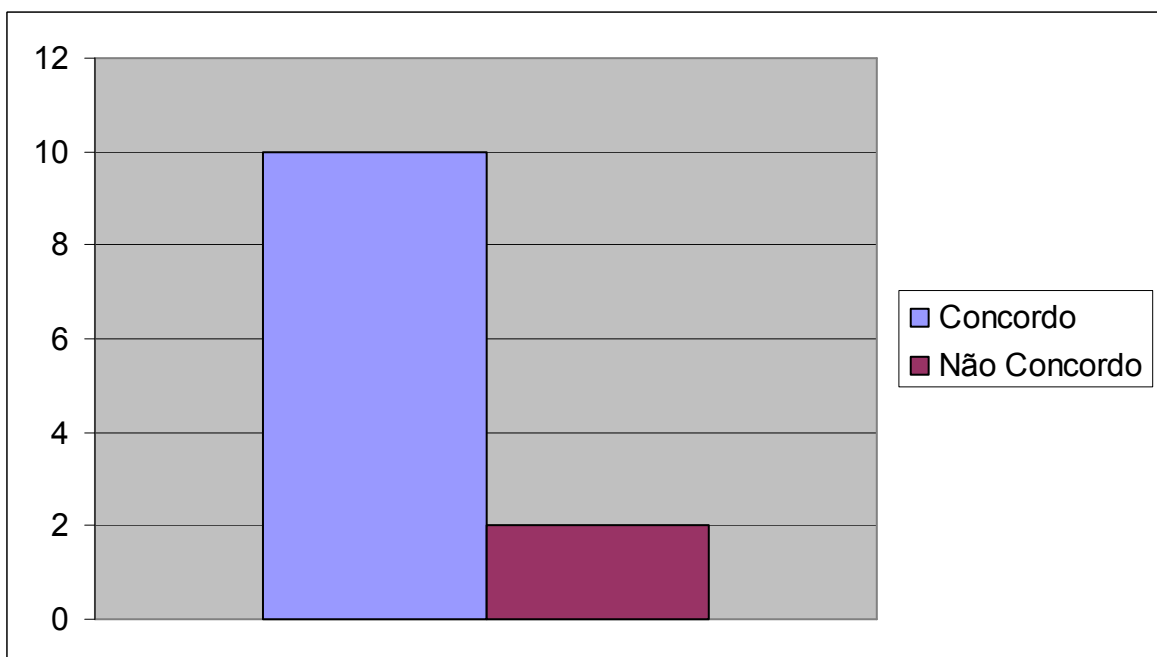
Gráf.2- Considera importante a frequência de crianças oriundas de outros países na sala de aula do seu filho?



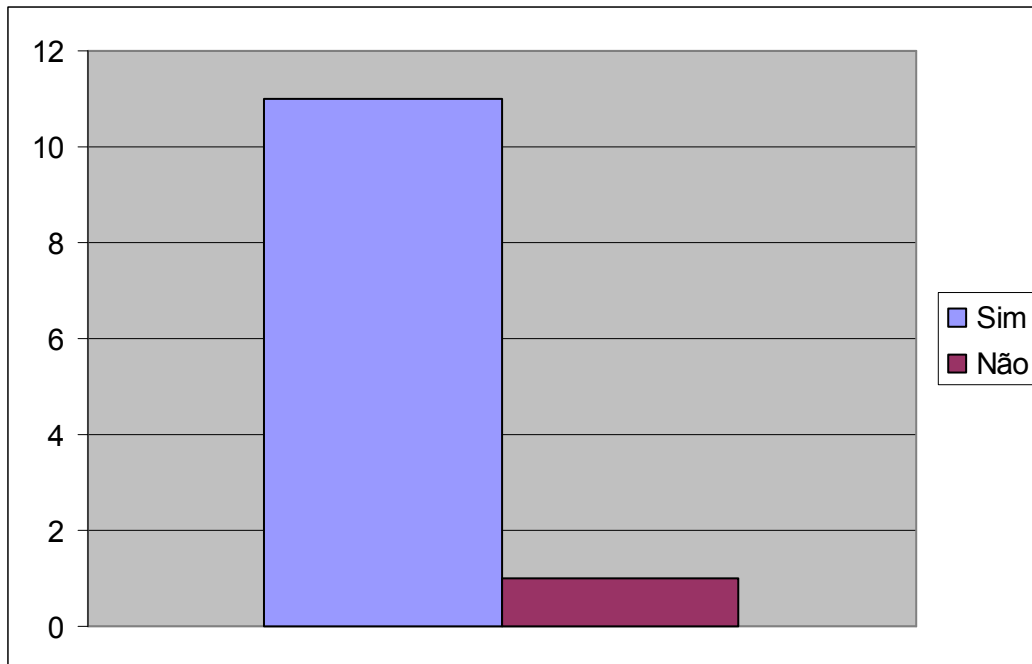
Gráf.3- Costuma ir à escola para participar nas reuniões de avaliação do seu educando?



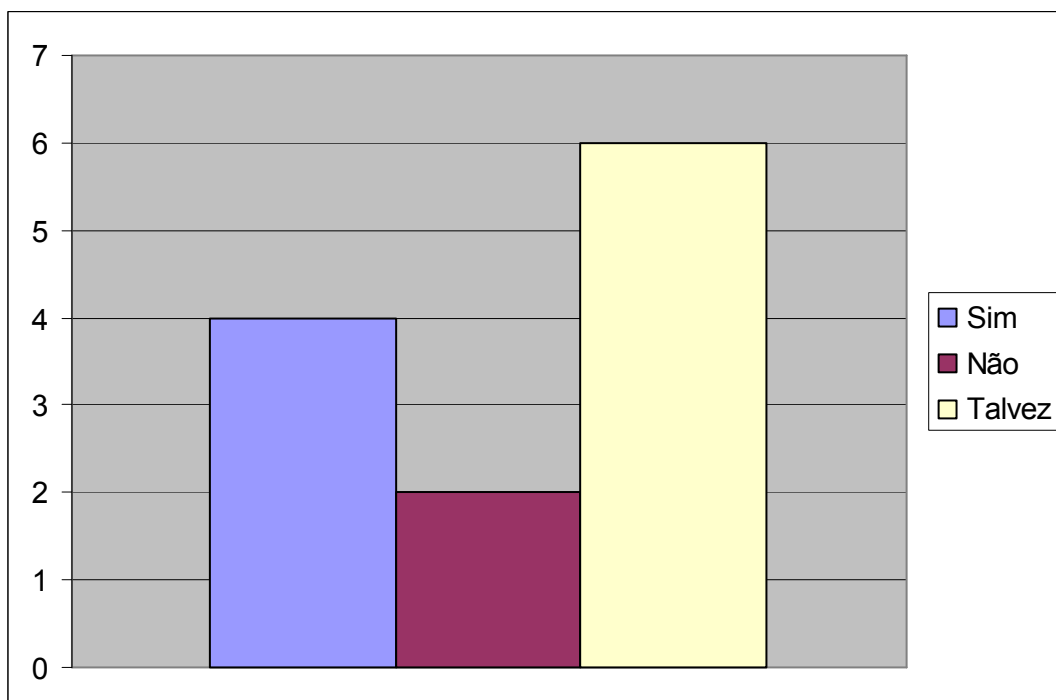
Gráf.4 – Pensa que com o crescente fluxo de imigrantes no nosso país e nas nossas escolas, os professores devem adequar as estratégias de ensino?



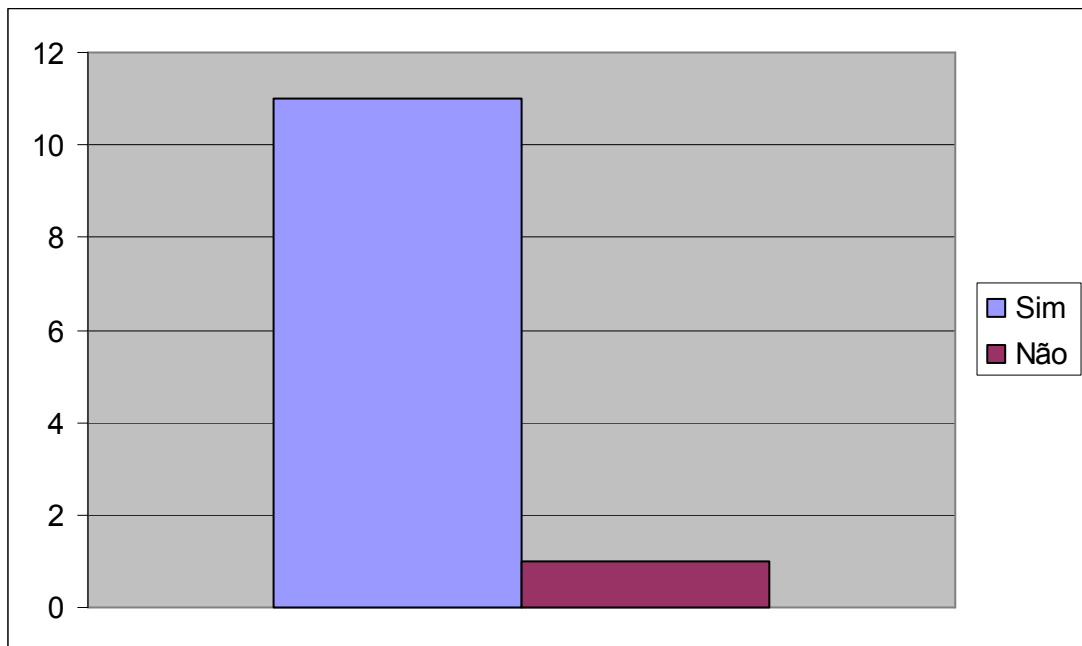
Gráf.5- Acha que a professora respeita a diversidade étnica, cultural, social e religiosa dos alunos?



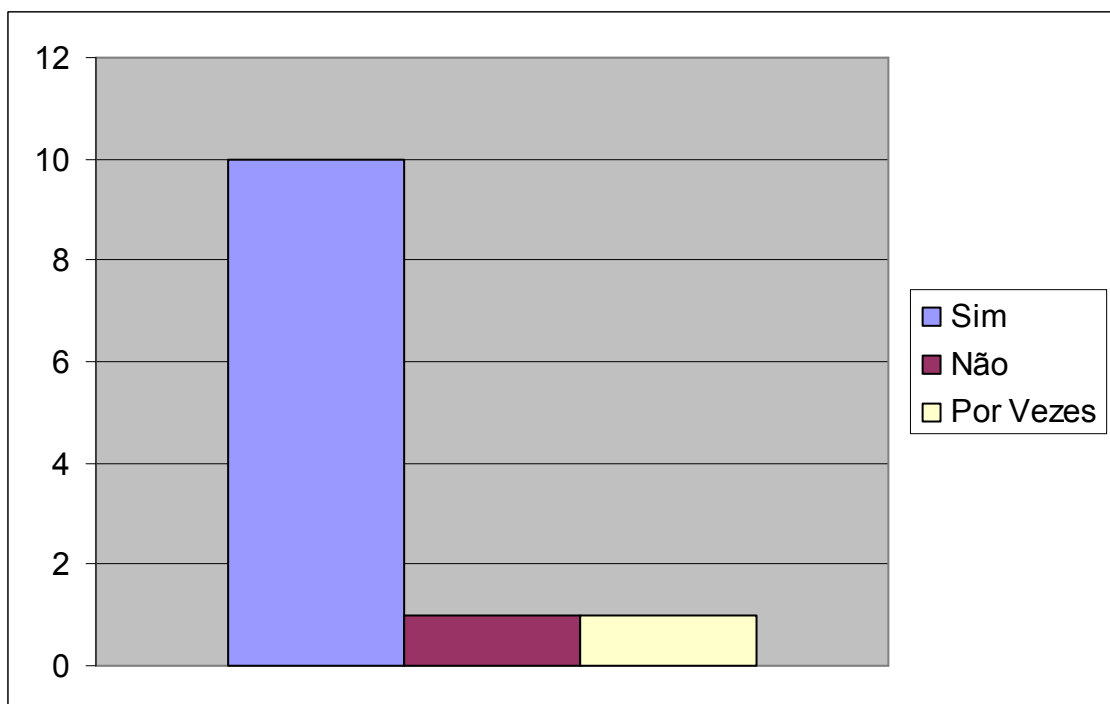
Gráf.6- Considera que se houver uma adequação das actividades educativas à diversidade cultural e estilos de aprendizagens dos alunos, todos os alunos atingem as mesmas metas de aprendizagens?



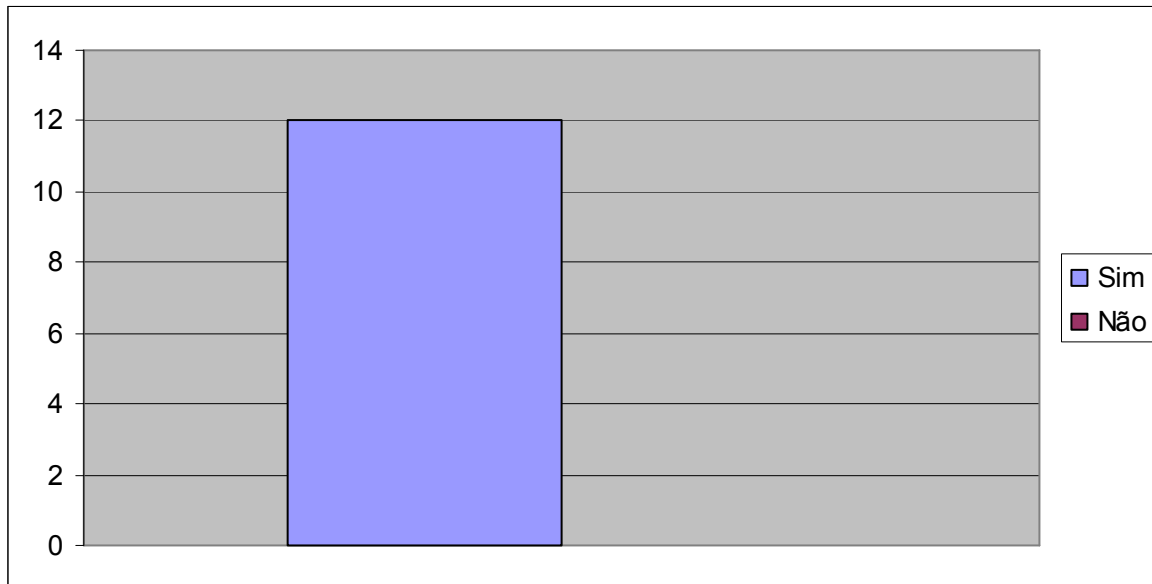
Gráf.7- Pensa que se deve promover actividades para que as crianças de todas as nacionalidades possam conhecer os usos e os costumes dos outros países e passem a aceitá-los?



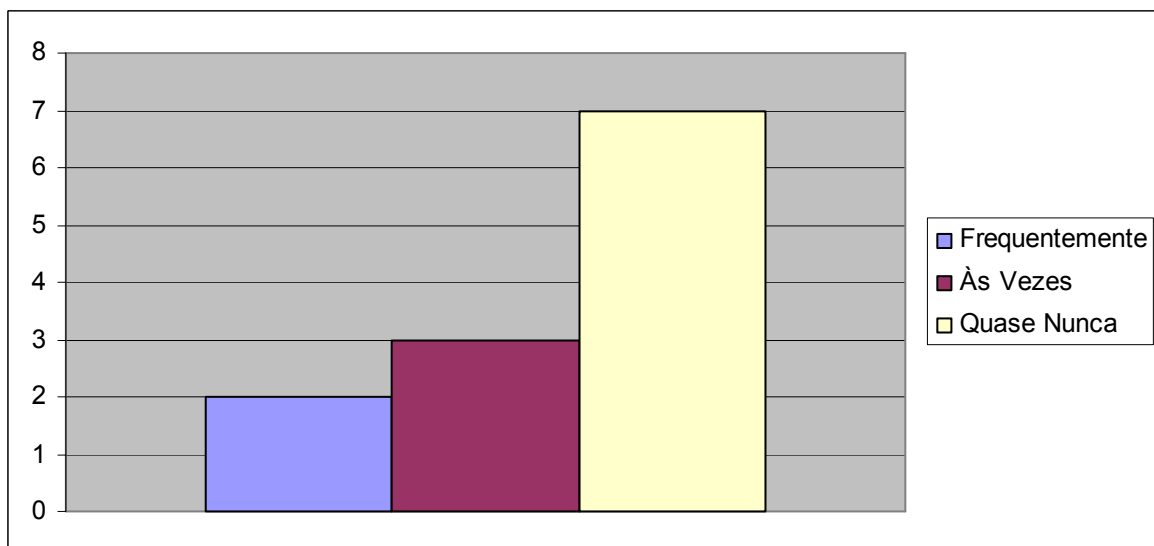
Gráf.8- Acha que a professora deve promover actividades, para que as minorias étnicas se sintam integradas no meio educativo?



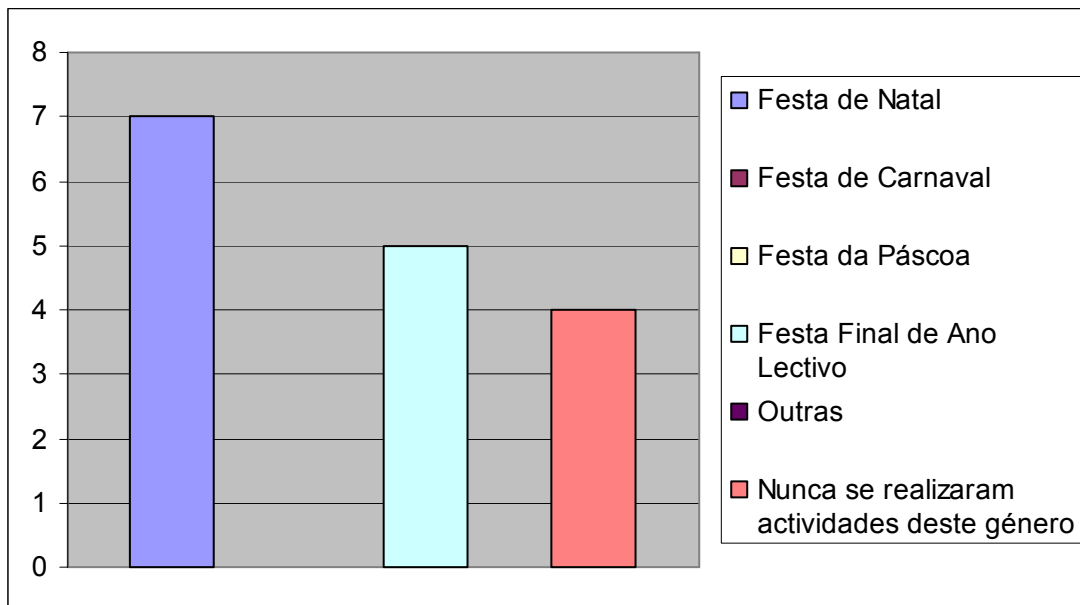
Gráf.9- O seu filho deve respeitar os outros colegas, sabendo que eles têm culturas diferentes?



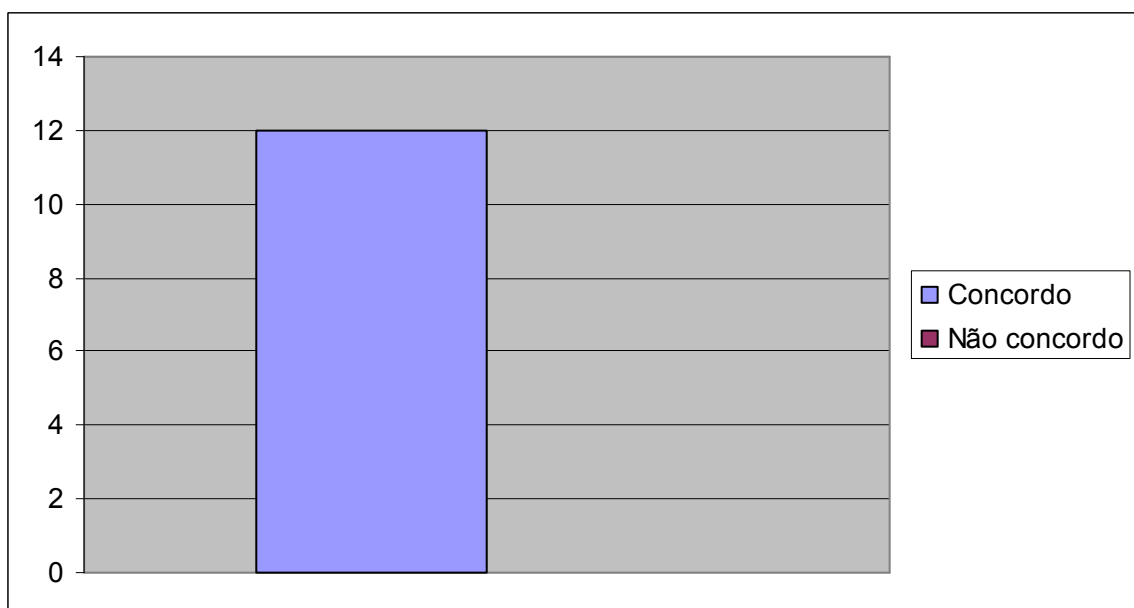
Gráf.10- Já Participou em actividades na escola, onde se valorizaram todas as culturas aí existentes?



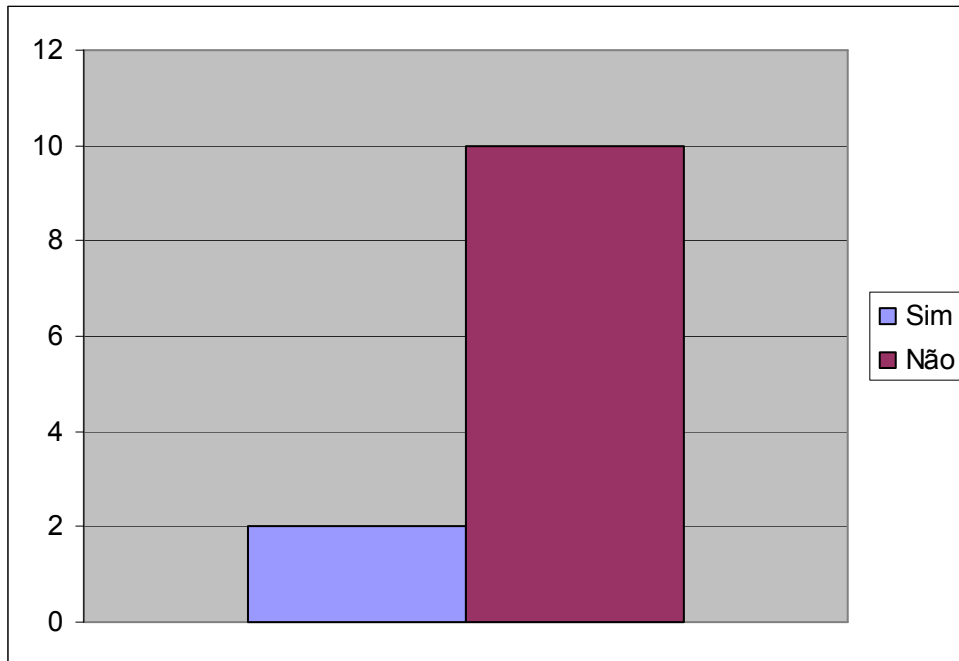
Gráf.11- Das actividades seguintes, indique uma onde se valorizaram as culturas aí existentes?



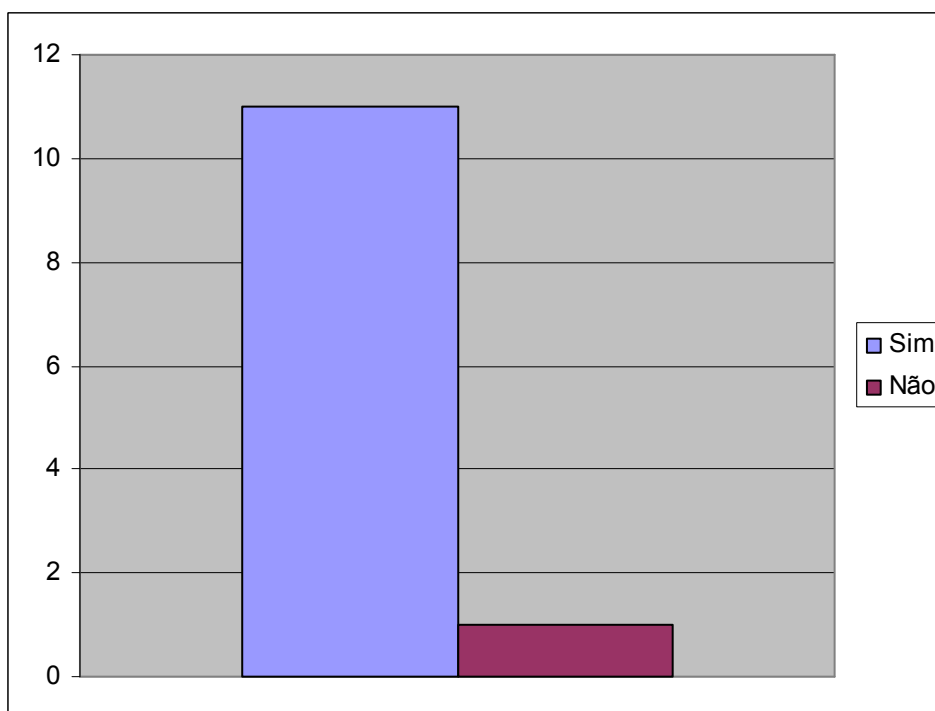
Gráf.12- Para evitar a exclusão social, o racismo e a discriminação entre as pessoas, a família e a escola devem promover a aceitação e o respeito pelas diferenças?



Gráf.13- Na escola, o seu filho/a já foi vítima de discriminação/ racismo?



Gráf.14- Gosta da escola do seu filho?



2.4- Análise aos Resultados (Encarregados de Educação da Escola da Serra)

A maioria dos encarregados de educação respondeu que os seus educandos gostam de ir à escola, assim afirmaram também que consideram fundamental a frequência de crianças oriundas de outros países na sala de aula do seu filho, embora haja alguns que não acham esta situação favorável.

Volta-se a verificar que a maioria dos encarregados de educação só vão às reuniões de avaliação e outros só aparecem quando convocados pelos docentes.

Alguns inquiridos concordam que os professores devem adequar as estratégias de ensino face às minorias étnicas, mas verifica-se novamente que alguns deles não concordam com a diversificação pedagógica, talvez por acharem que assim prejudicam os “bons alunos”.

Os encarregados de educação destes alunos acham que a professora respeita a diversidade étnica, cultural, social e religiosa, mas em contrapartida criticam o facto da escola não promover actividades para que as crianças de todas as nacionalidades possam conhecer os usos e os costumes dos outros países e passem a aceitá-los, isto porque se houver uma adequação das actividades educativas à diversidade cultural e estilos de aprendizagem dos alunos, todos os alunos atingem as mesmas metas de aprendizagem.

Por esse modo, também na sala de aula, a professora deve promover actividades, para que as minorias étnicas se sintam integras no meio educativo, embora ainda haja alguns que não estão totalmente de acordo.

A totalidade dos inquiridos respondeu que acha que os seus educandos devem respeitar os outros colegas, sabendo que eles têm diferentes culturas, contudo criticam o facto de terem participado em poucas actividades promovidas pela escola onde se valorizaram as culturas aí existentes, pois é na Festa de Natal e também na Festa de Final de Ano Lectivo que se realizam algumas actividades onde se valorizam as culturas aí existentes.

Levou-nos a concluir que para haver respeito pelas diferentes culturas tem de haver também um esforço da própria escola para que se possa aceitar essas diferenças e pode ser através das actividades lectivas que a escola oferece.

A totalidade dos encarregados de educação responderam que concordam que a escola e a família têm um papel fundamental para que se possa promover a aceitação e o respeito pela diferença, acabando com a exclusão social e o racismo.

Com isto verificou-se que a maioria dos encarregados de educação responderam que os filhos nunca foram vítimas de discriminação social, ao contrário de uma pequena minoria que ainda se considera prejudicada.

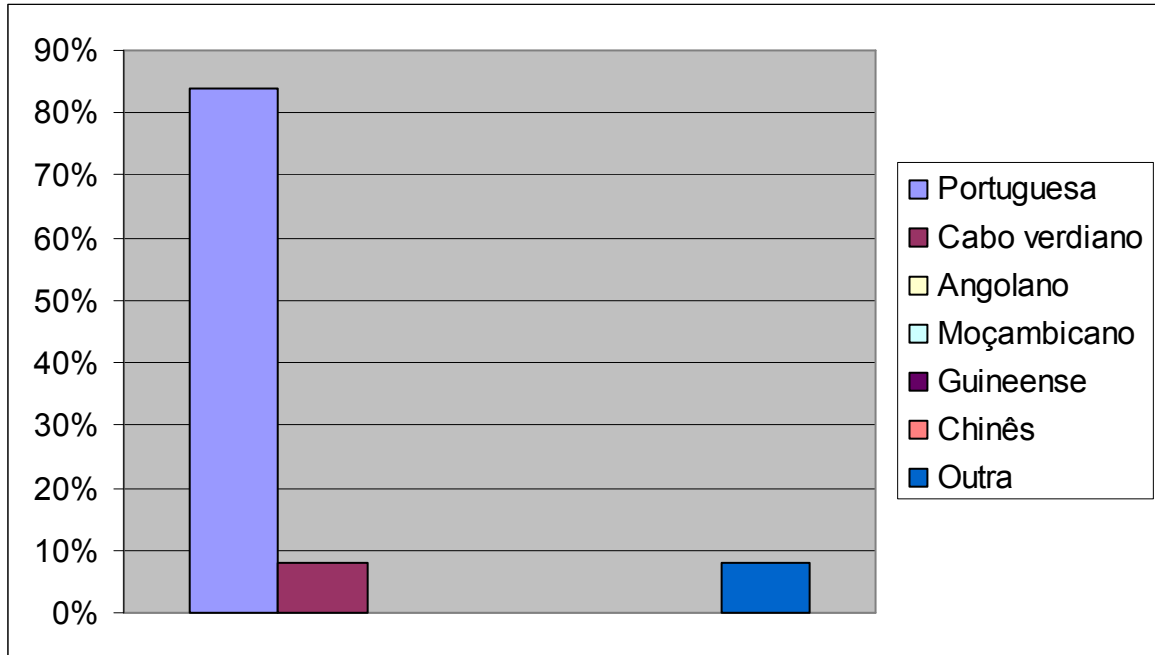
Verifica-se que a maioria dos encarregados de educação gostam da escola do filho, mas existem outras que responderam negativamente, alegando problemas de vigilância dos recreios, mau estado dos edifícios e poucos recursos a práticas multiculturais.

Com o comentário dos encarregados de educação, leva-nos a pensar que muitos professores ainda se encontram muito enraizados ao modelo pedagógico utilizado há vinte anos atrás em que não se ouvia falar de diversificação pedagógica e currículo intercultural, denota-se que existe ainda muito receio e também pouca vontade em mudar as práticas de ensino, que acabam por rotular sempre a minoria étnica. Dessa forma, no que respeita à própria mentalidade, a escola tem também o dever de alertar toda a comunidade educativa para que haja uma melhor aceitação das diferentes culturas. Julgo que a classe docente deve ter em conta que o sistema educativo destas crianças, oriundas das minorias étnicas, é um sistema pouco desenvolvido, onde a escola é só para os mais ricos. É muitas vezes frequente ouvir-se comentários da falta de conhecimentos académicos destes alunos quando chegam à escola portuguesa.

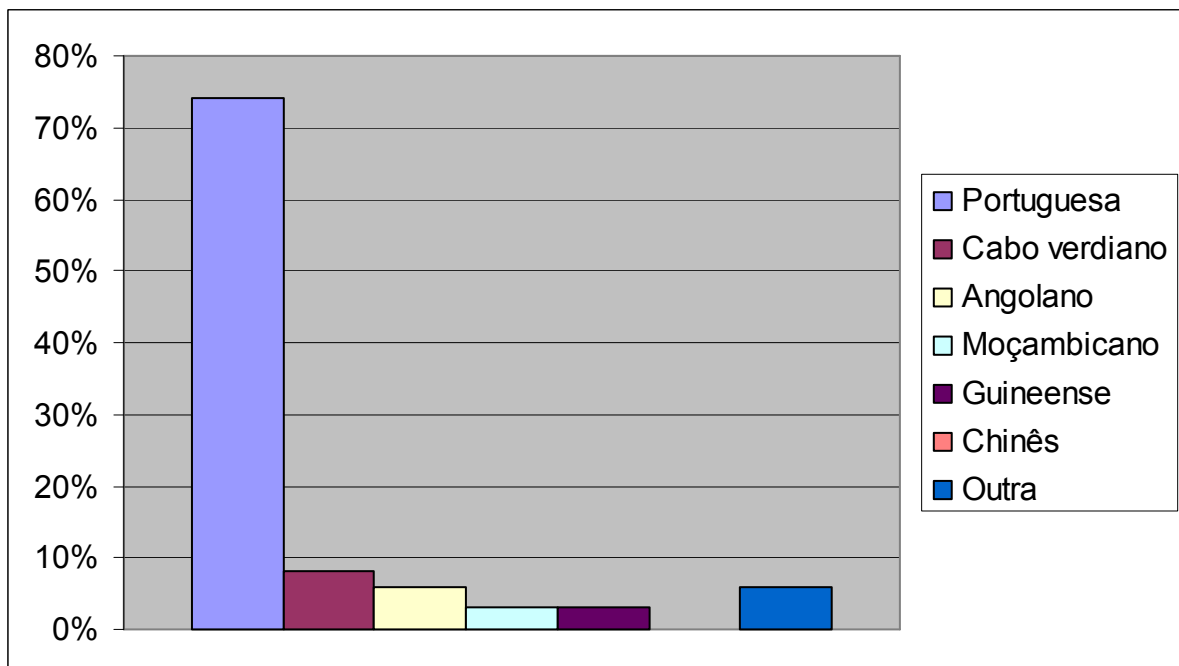
3- Análises Comparativas

3.1- Aos Alunos

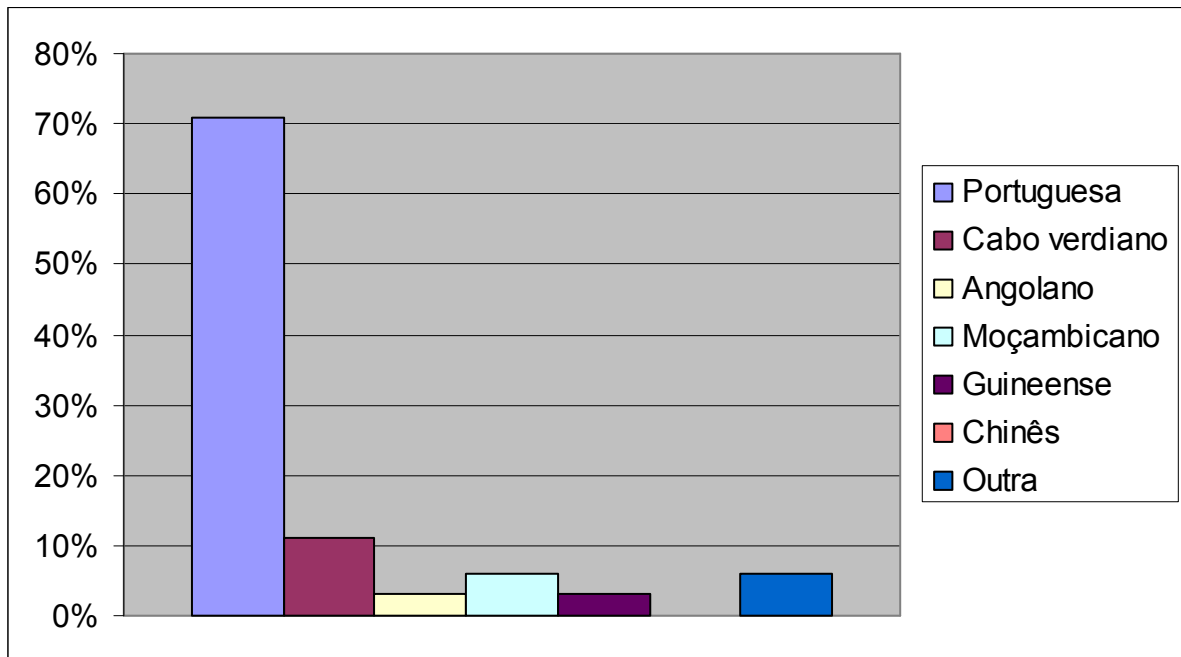
Gráf.1- Nacionalidade



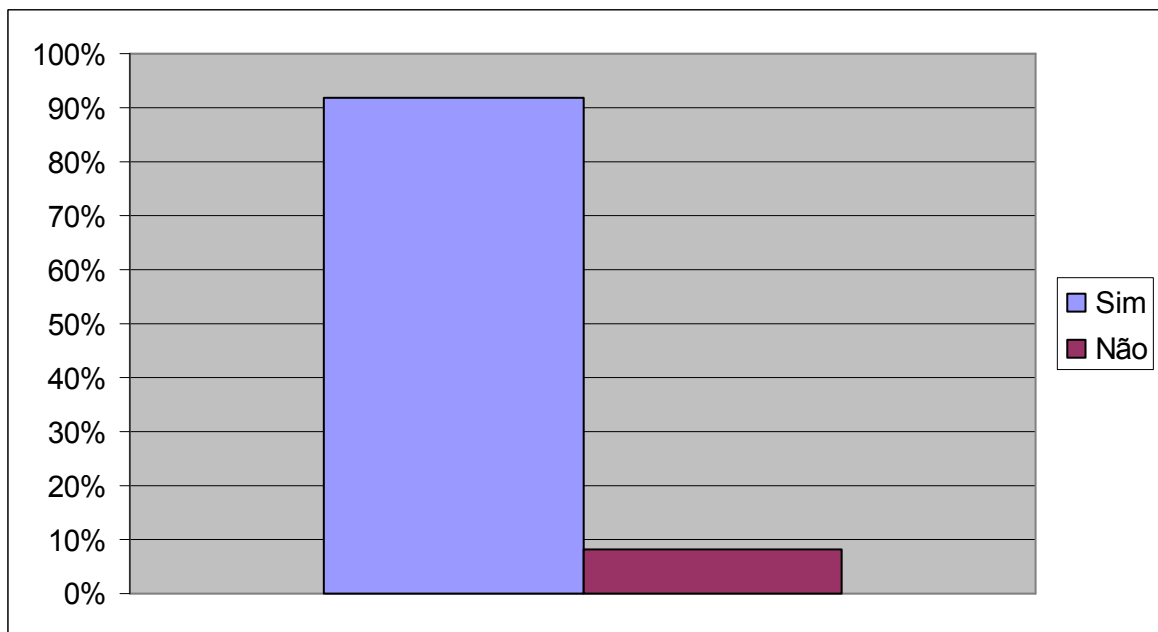
Gráf.2- Nacionalidade das mães



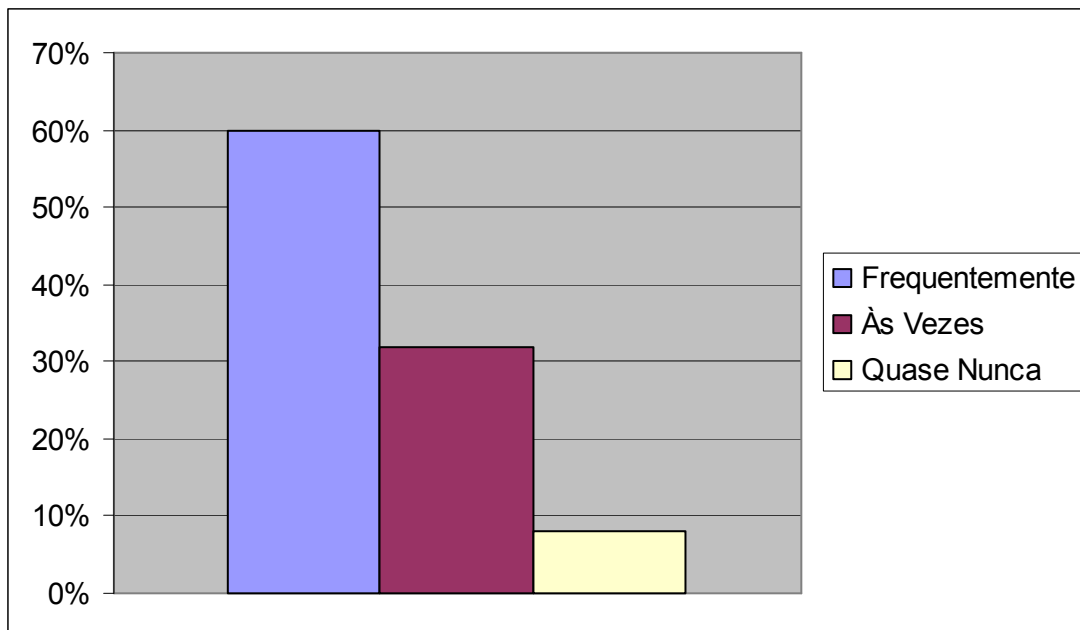
Gráf.3- Nacionalidade do pai



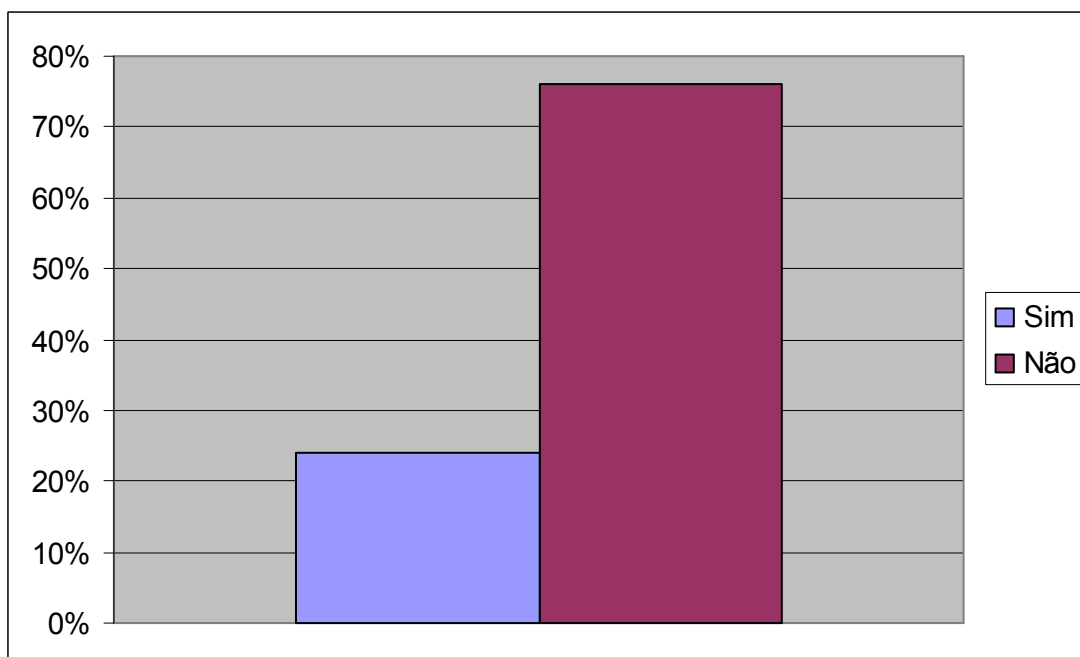
Gráf.4-Acha que as pessoas que têm uma cor da pele diferente da tua merecem ser respeitadas?



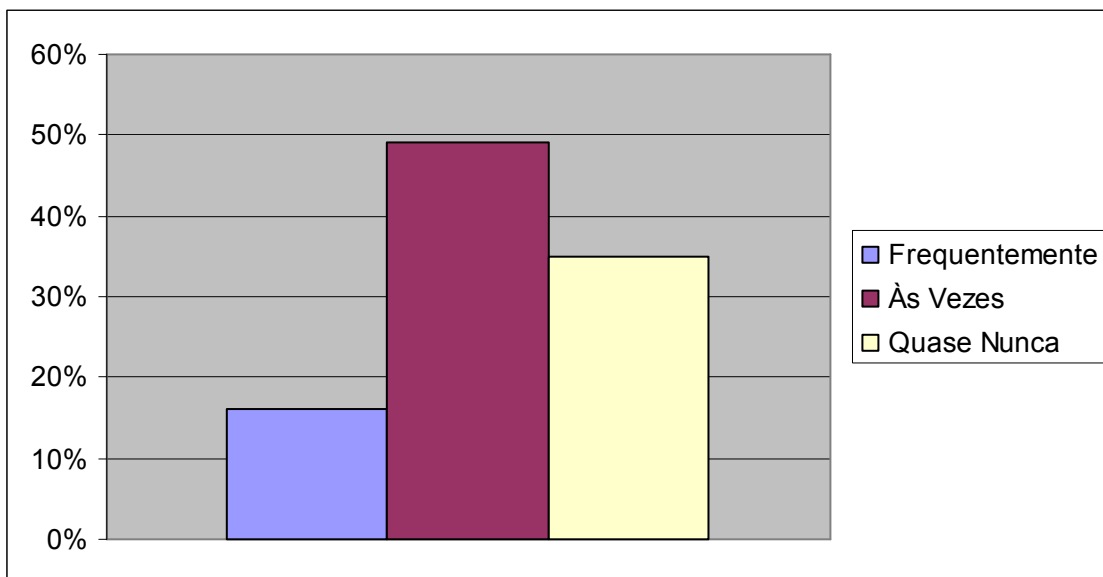
Gráf.5-No intervalo, tens o hábito de brincar com os meninos que têm uma cor da pele diferente da tua?



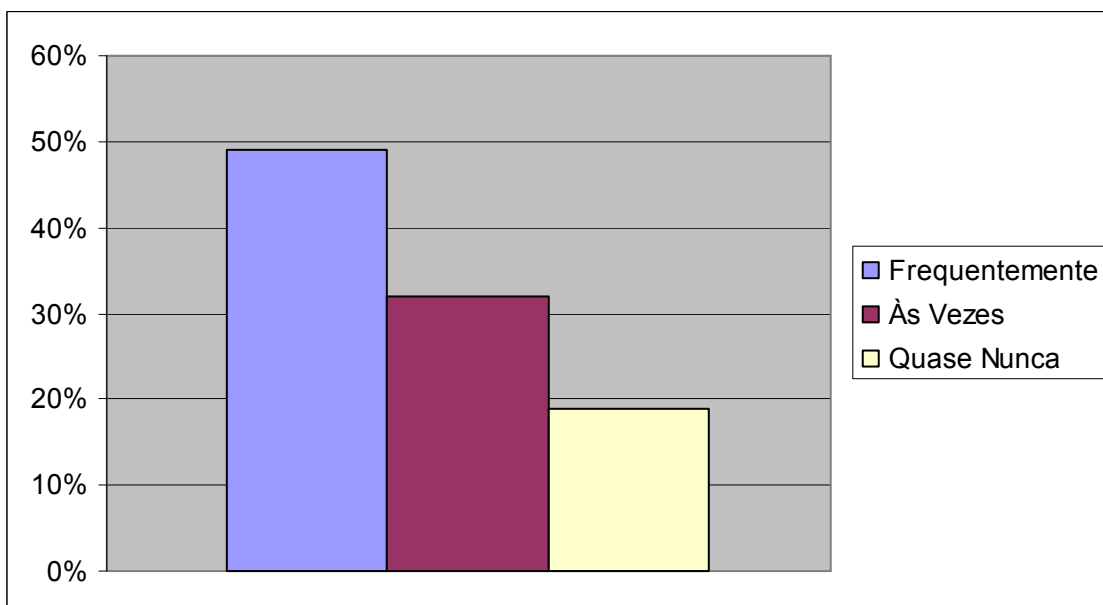
Gráf.6-Achas que uma pessoa com uma cor da pele diferente da tua é diferente de ti?



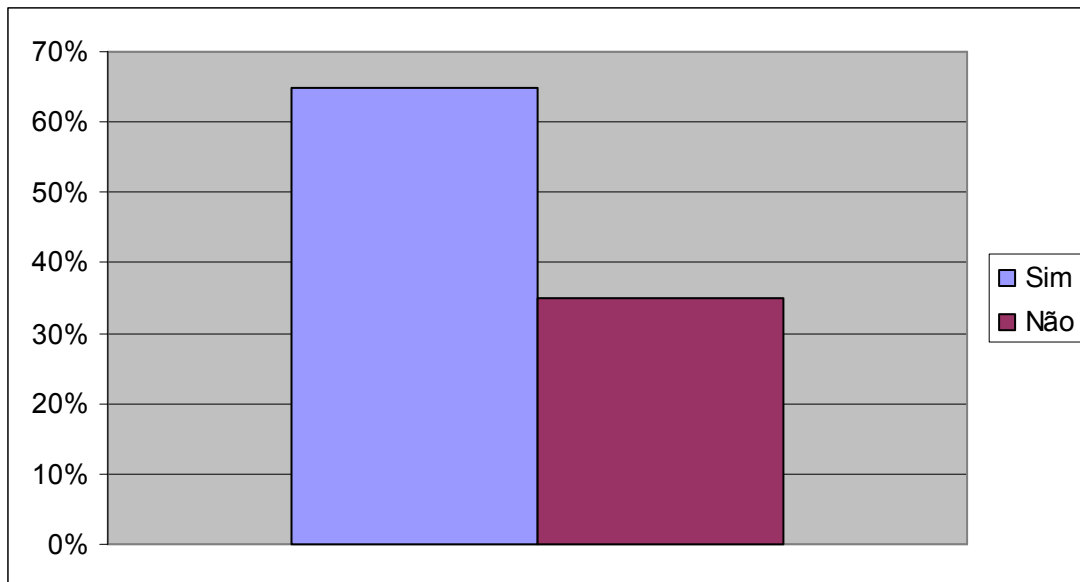
Gráf.7-Na aula, cantam histórias, lengalengas, cantigas e provérbios da vossa terra?



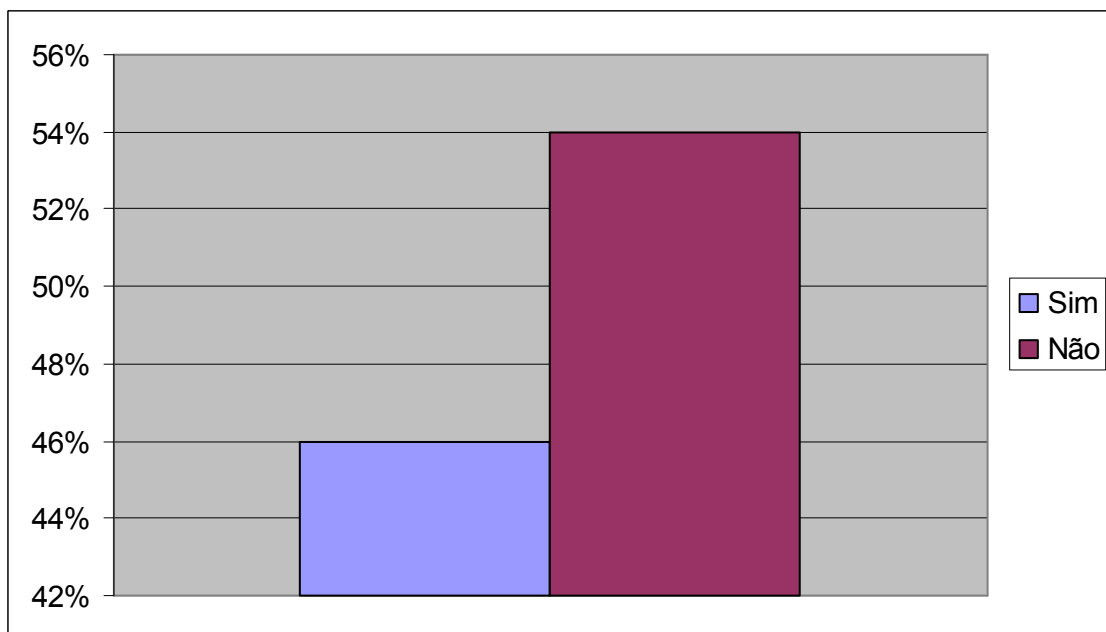
Gráf.8-Na aula, ouves com atenção aquilo que os teus colegas contam acerca daquilo que eles fazem nos seus países?



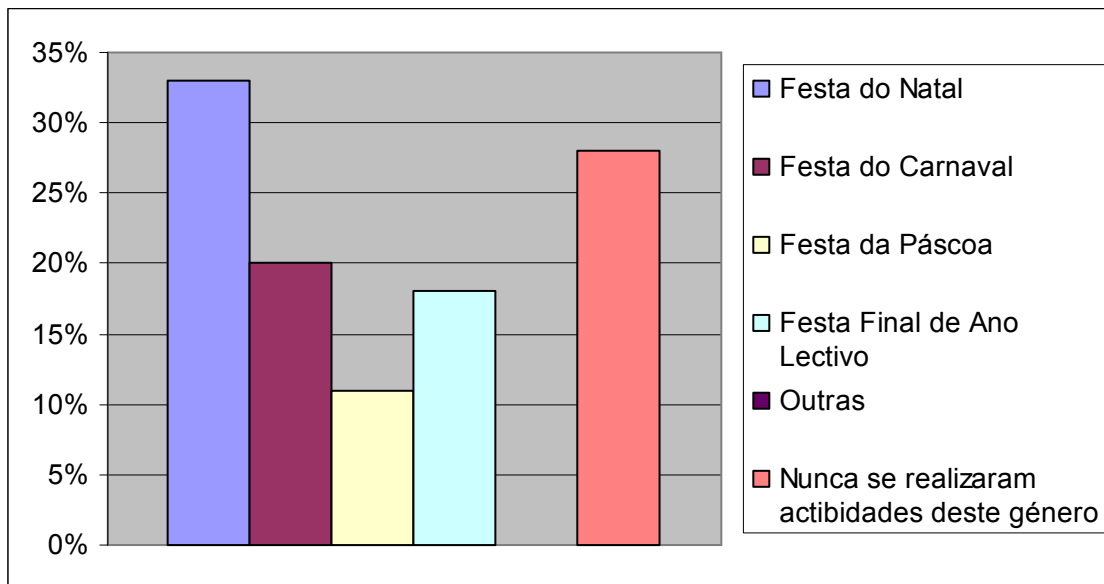
Gráf.9- Achas que as actividades/festas realizadas na sala e na escola falam daquilo que se passa nos outros países?



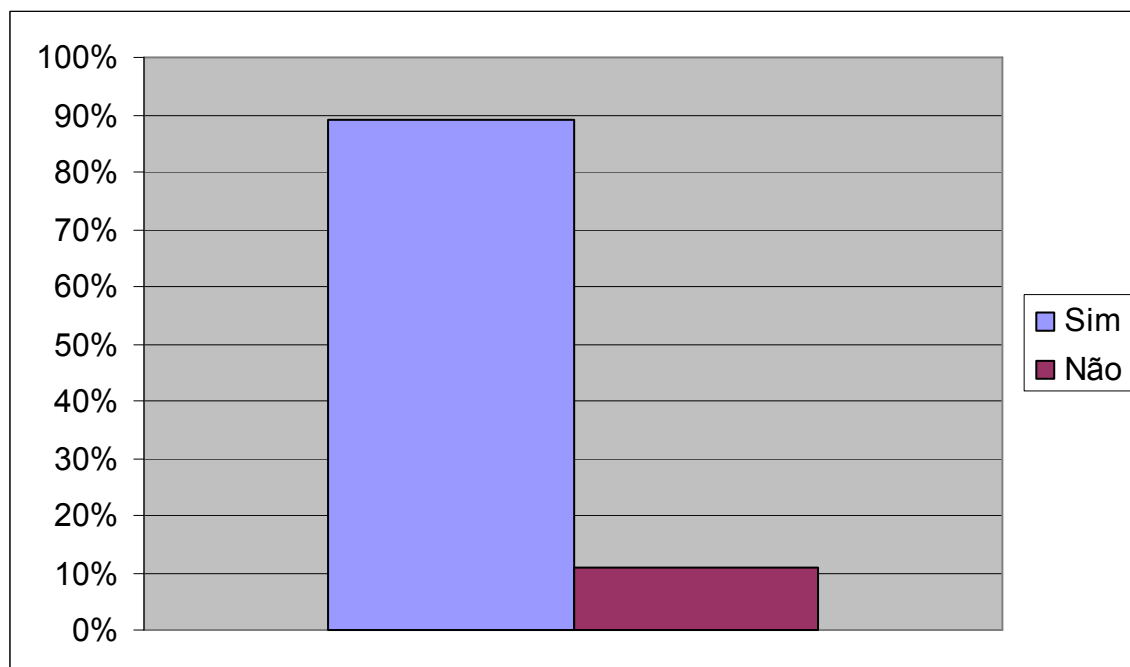
Gráf.10-Há actividades, na aula e na escola, onde os teus colegas mostram as danças, as comidas e as roupas que eles vestem nos seus países?



Gráf.11-Indica uma actividade/festa realizada na escola onde os teus colegas mostraram aquilo que eles fazem nos seus países?



Gráf.12-Gostas da tua escola?



3.2- Comentário aos Resultados Obtidos

Após a análise do primeiro gráfico, podemos concluir que 84% dos alunos destas escolas são de nacionalidade portuguesa. Com 8% aparecem os cabo-verdianos e, por fim, com 8% aparecem alunos de outras nacionalidades (brasileiros e indianos).

Verificámos também que 74% das mães destes alunos têm nacionalidade portuguesa, logo a seguir com 8% aparecem as cabo-verdianas, as angolanas com 6%, as moçambicanas com 3%, as guineenses com 3%, e por último as 3% são brasileiras e 3% são indianas.

Assim observámos que 71% dos pais destes alunos têm nacionalidade portuguesa, logo a seguir com 11% aparecem os cabo-verdianos, os angolanos com 3%, os moçambicanos com 6%, os guineenses com 3%, e por último os 3% são brasileiros e 3% são indianos.

Podemos verificar que 92% dos inquiridos responderam que as pessoas que têm uma cor da pele diferente merecem ser respeitadas, ao contrário dos 8% dos inquiridos que responderam negativamente.

No entanto, 60% das crianças têm por hábito brincar com os colegas que têm uma cor da pele diferente, ainda que 32% tivesse respondido que só às vezes e, por último, 8% responderam que quase nunca o fazem.

76% dos alunos responderam que uma pessoa de cor da pele diferente é igual, mas 24% respondeu que são diferentes, porque pensam de maneira diferente.

49% dos alunos afirmaram, que, às vezes, na aula contam histórias, lengalengas, cantigas e provérbios da terra Natal, logo a seguir aparecem 35% que responderam que quase nunca se verifica, e por último aparecem 16% que responderam frequentemente contam histórias, lengalengas, cantigas e provérbios da vossa terra.

Assim sendo, 49% das crianças responderam que frequentemente ouvem com atenção aquilo que os colegas contam acerca dos seus hábitos e tradições, logo a seguir responderam 32% que só o fazem às vezes, e, por fim, 19% que responderam quase nunca.

No que concerne, às festas ou actividades realizadas na escola, 65% dos inquiridos responderam que têm por hábito falar daquilo que se passa nos outros países, ao contrário de 35% que responderam negativamente.

54% dos alunos afirmaram que não existem actividades na aula e na escola onde os colegas mostram as danças, as comidas e as roupas que eles vestem nos seus países, ao contrário dos 46% que responderam que existem actividades que dão oportunidades para os colegas mostrarem as danças, as comidas e as roupas que eles vestem nos seus países.

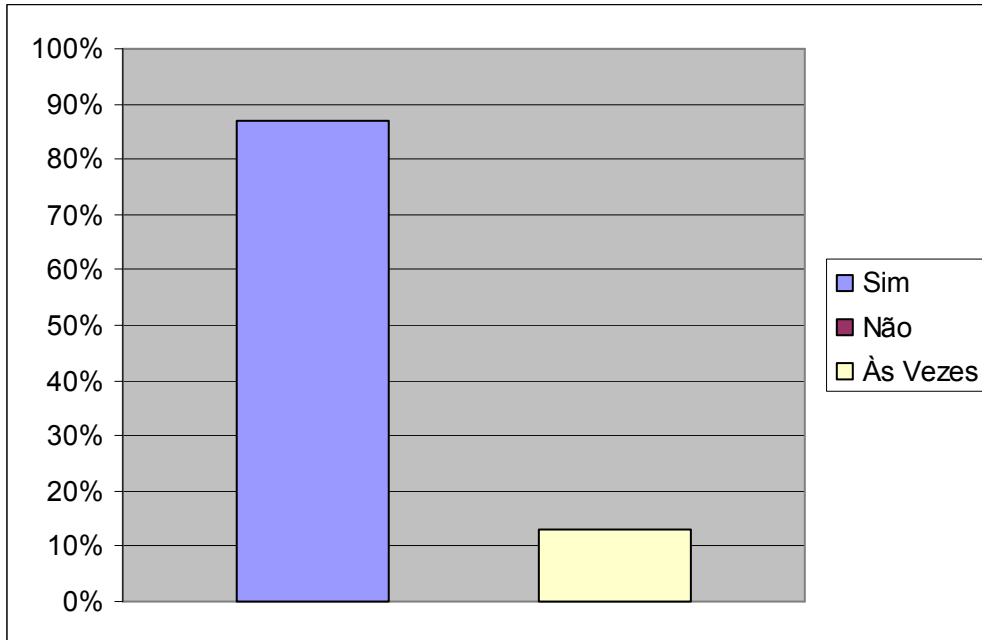
Chegou-se à conclusão que 33% dos alunos responderam que é na festa do Natal que se realizam actividades para os colegas de diferentes etnias mostrarem aquilo que eles fazem nos seus países. Mas 28%, houve alunos que responderam que nunca se realizam actividades deste género, depois aparecem a festa do Carnaval com 20%, a Festa da Páscoa com 14%, a festa Final de Ano Lectivo com 18%. É de referir que nesta questão houve alunos que escolheram mais do que uma opção.

Por último, 89% destes alunos gostam da escola, ao contrário de 11% que responderam negativamente, alegando que devem existir mais práticas multiculturais.

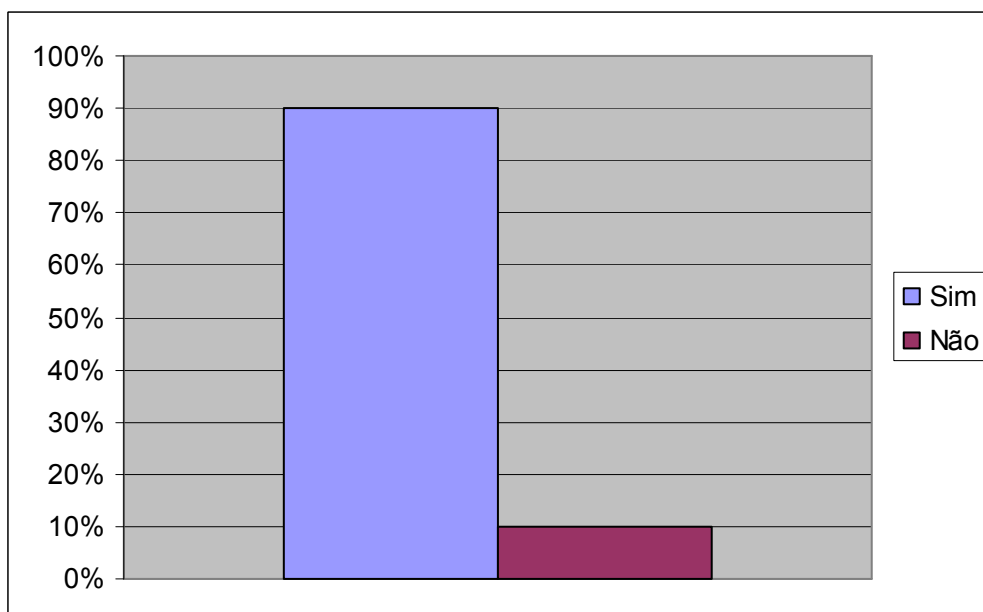
Com isto levou-nos a concluir que, tal como se tem vindo a afirmar, a própria escola não pode ser indiferente face a este tipo de problemas e tem de passar a recorrer ao próprio currículo intercultural, a escola como organização educativa, tem de saber planificar e gerir todas as actividades educativas, para que as crianças possam se sentir integradas. Ainda, em ambas as escolas, continua tudo muito direccionado para a cultura maioritária.

3.3- Aos Encarregados de Educação

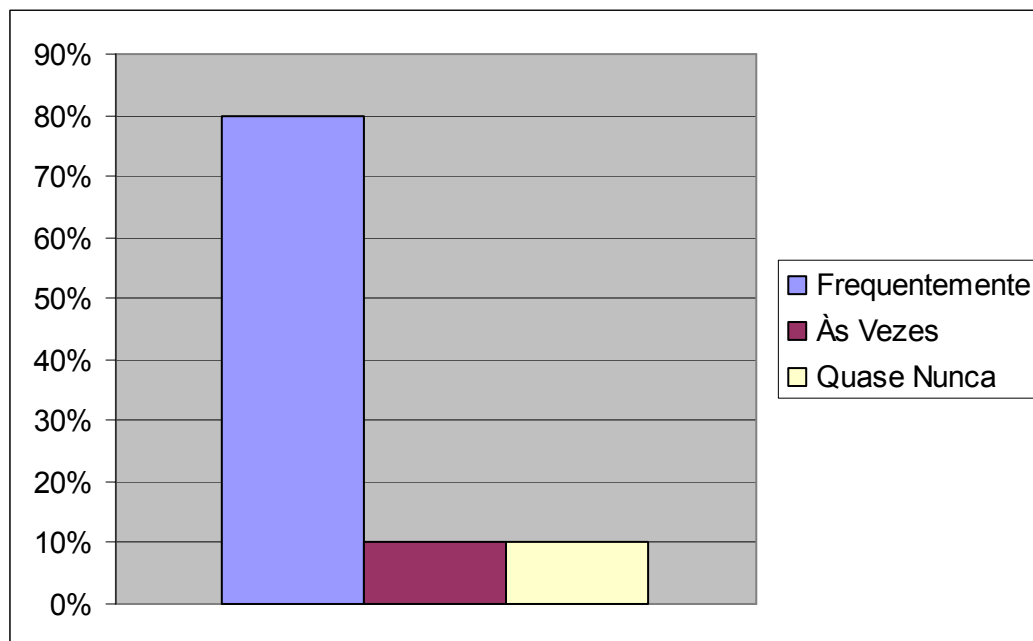
Gráf.1-O seu filho gosta de ir à escola?



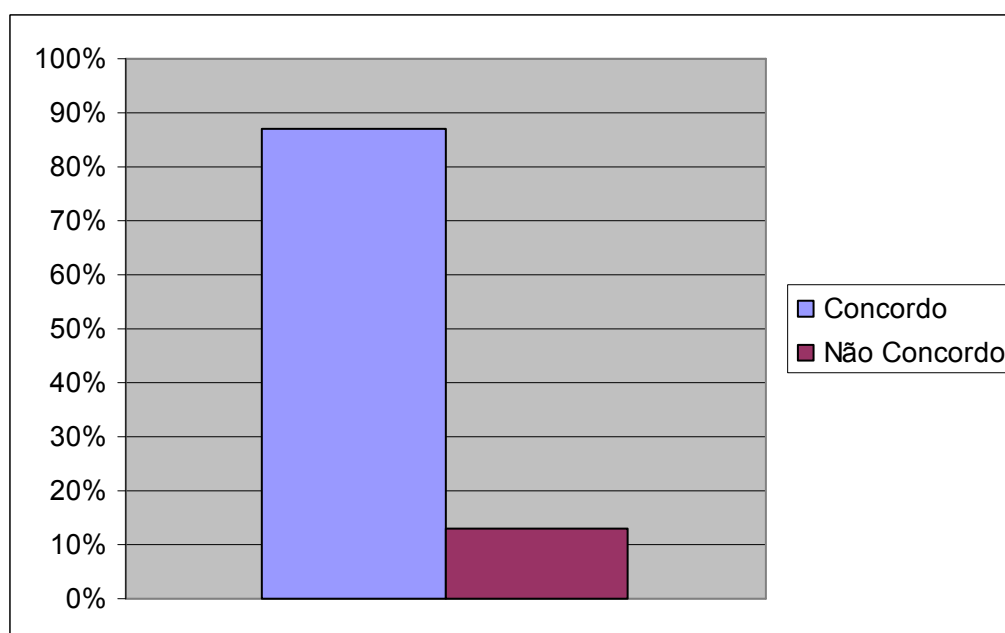
Gráf.2-Considera importante a frequência de crianças oriundas de outros países na sala de aula do seu filho?



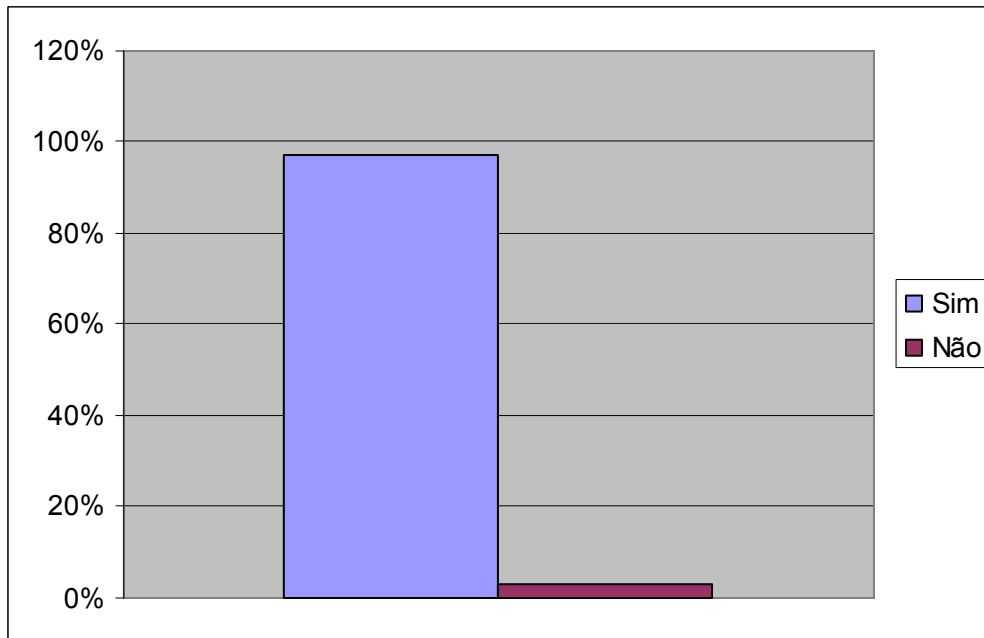
Gráf.3-Costuma ir à escola para participar nas reuniões de avaliação do seu educando?



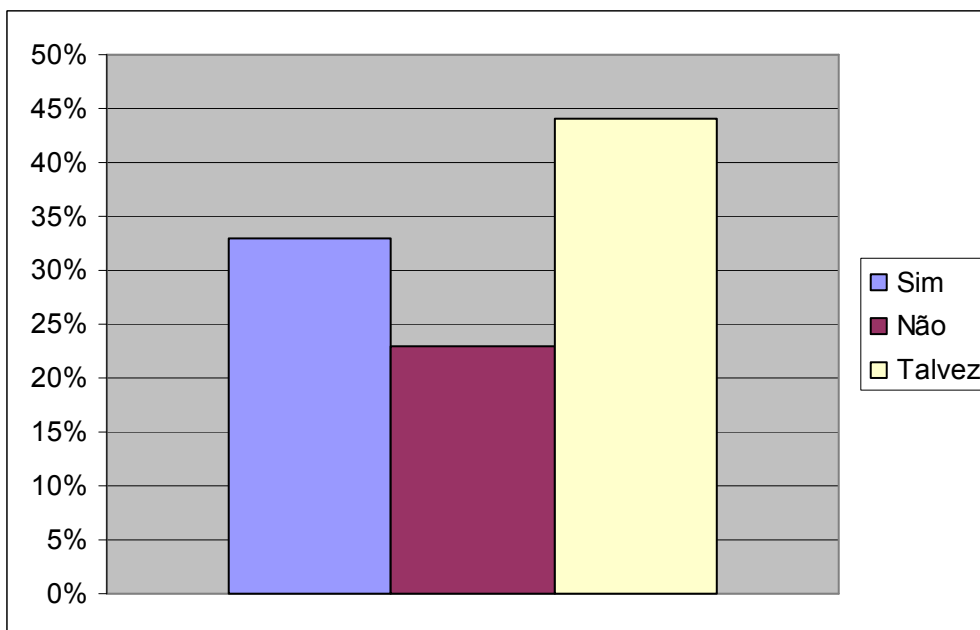
Gráf.4-Pensa que com o crescente fluxo de imigrantes no nosso país e nas nossas escolas, os professores devem adequar as estratégias de ensino?



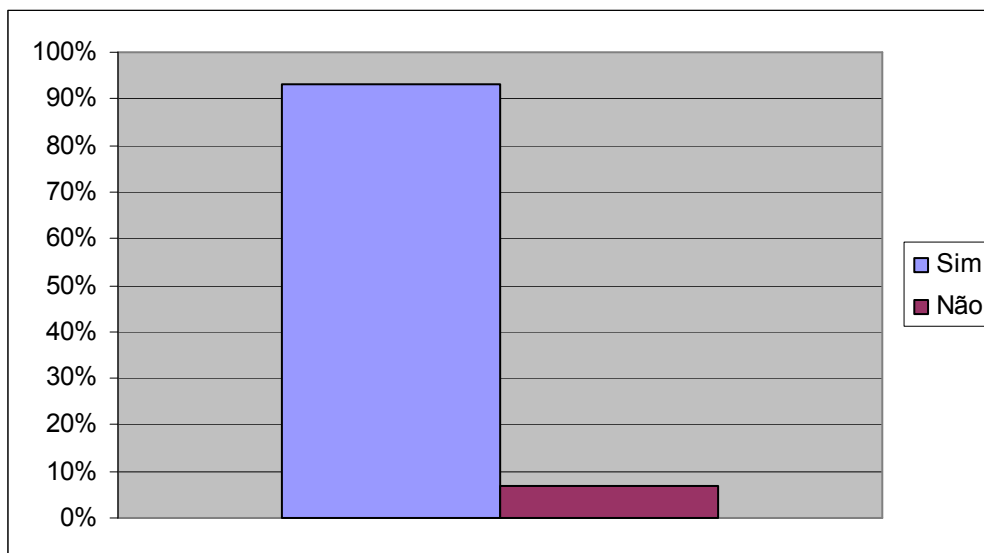
Gráf.5-Acha que a professora respeita a diversidade étnica, cultural, social e religiosa dos alunos?



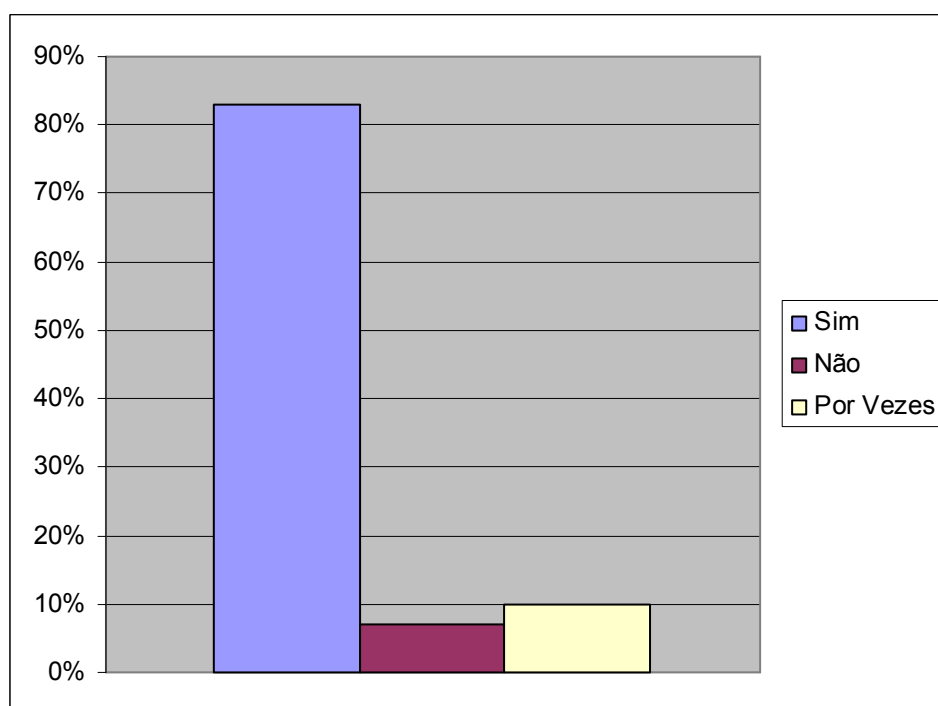
Gráf.6-Considera que se houver uma adequação das actividades educativas à diversidade cultural e estilos de aprendizagens dos alunos, todos os alunos atingem as mesmas metas de aprendizagens?



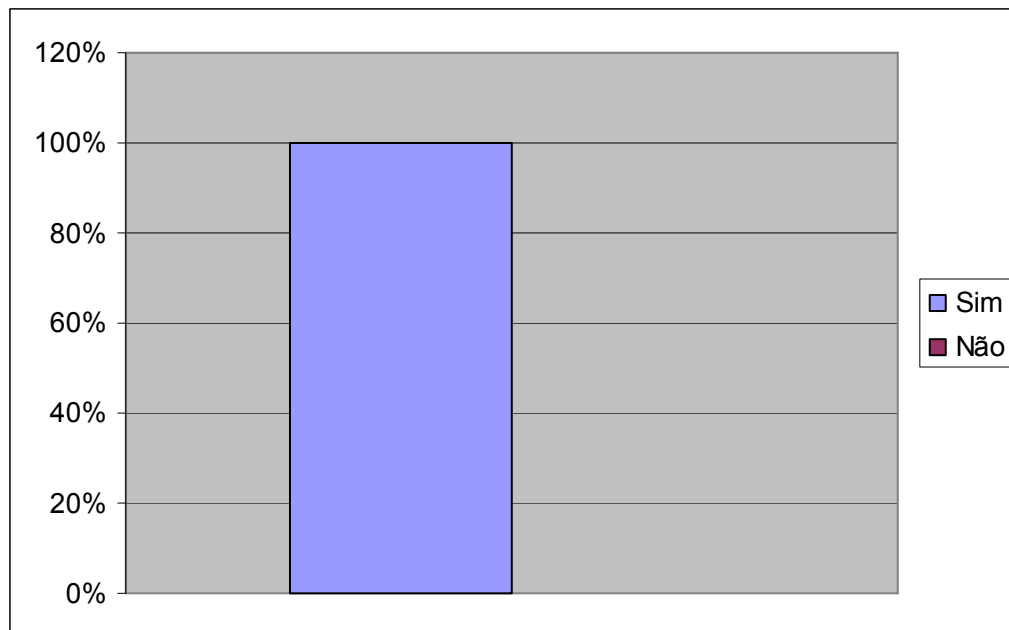
Gráf.7- Pensa que se deve promover actividades para que as crianças de todas as nacionalidades possam conhecer os usos e os costumes dos outros países e passem a aceitá-los?



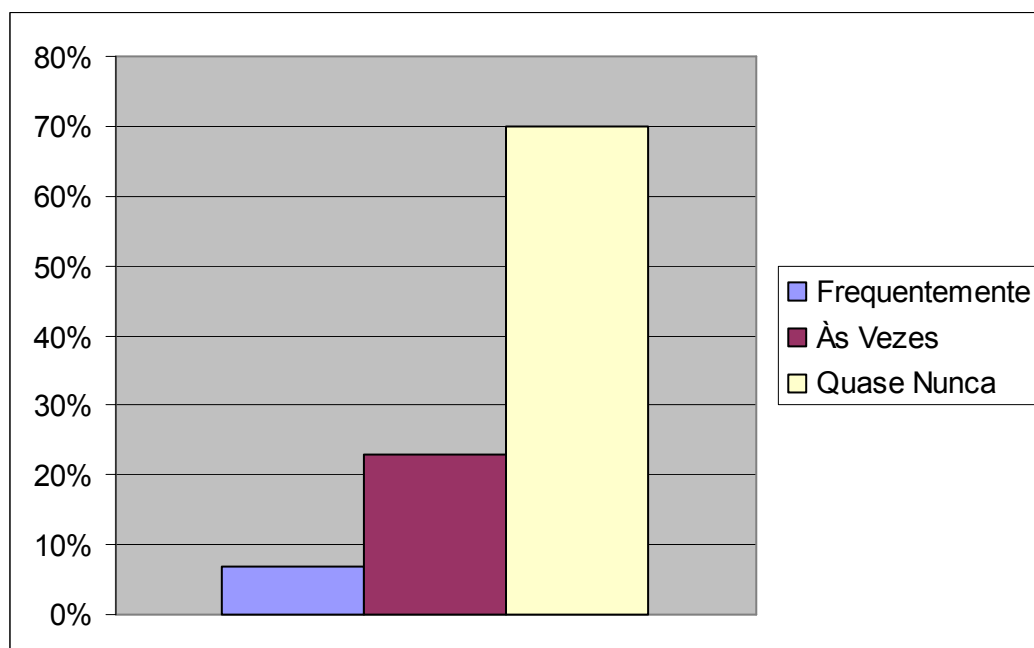
Gráf.8- Acha que a professora deve promover actividades, para que as minorias étnicas se sintam integradas no meio educativo?



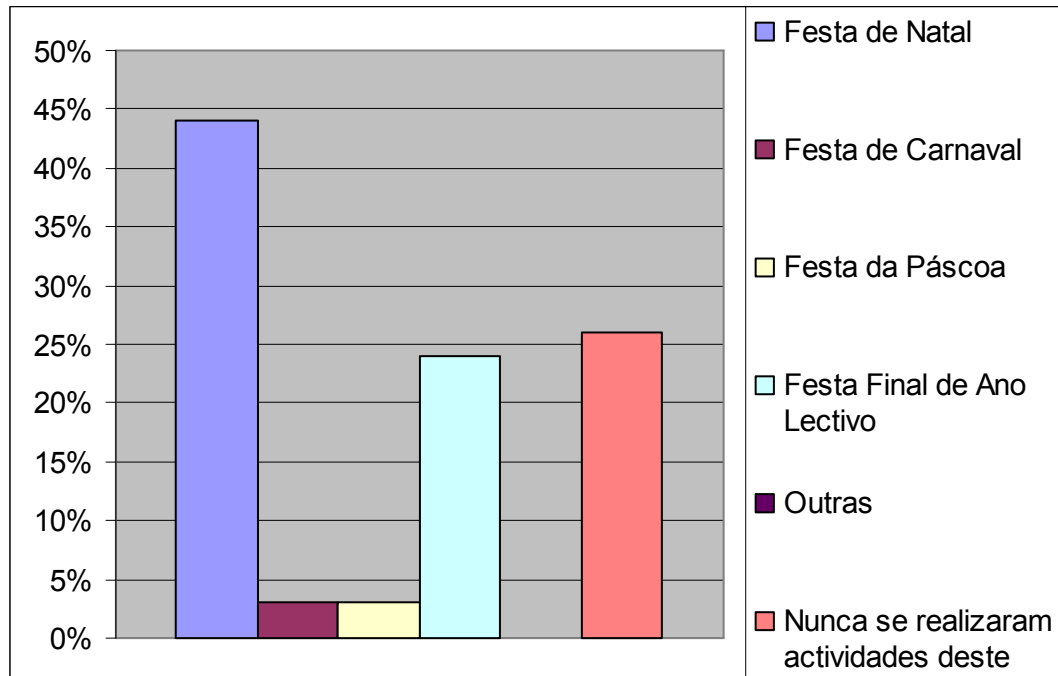
Gráf.9- O seu filho deve respeitar os outros colegas, sabendo que eles têm culturas diferentes?



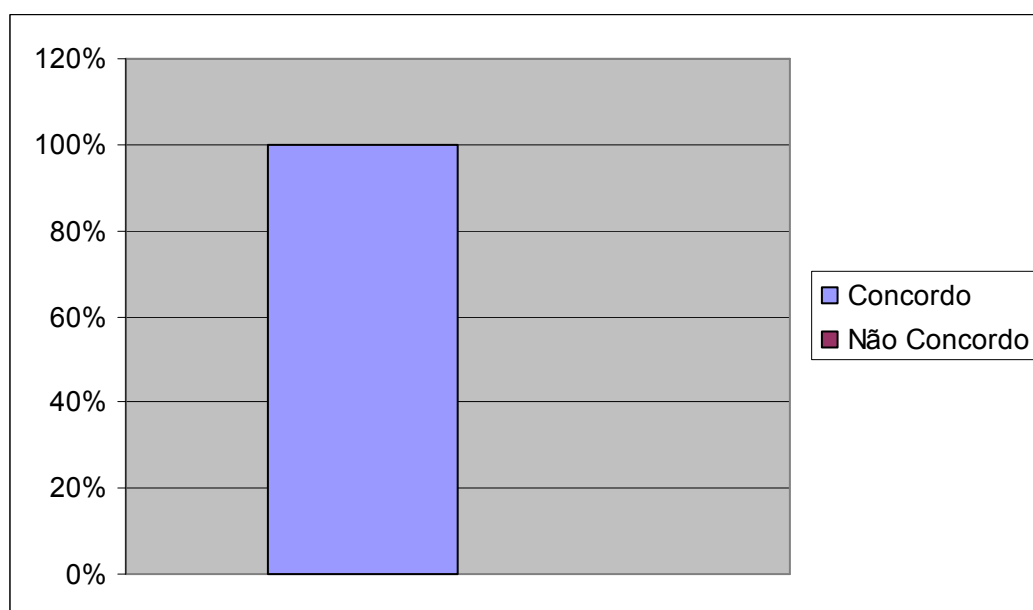
Gráf.10-Já participou em actividades na escola, onde se valorizaram todas as culturas aí existentes?



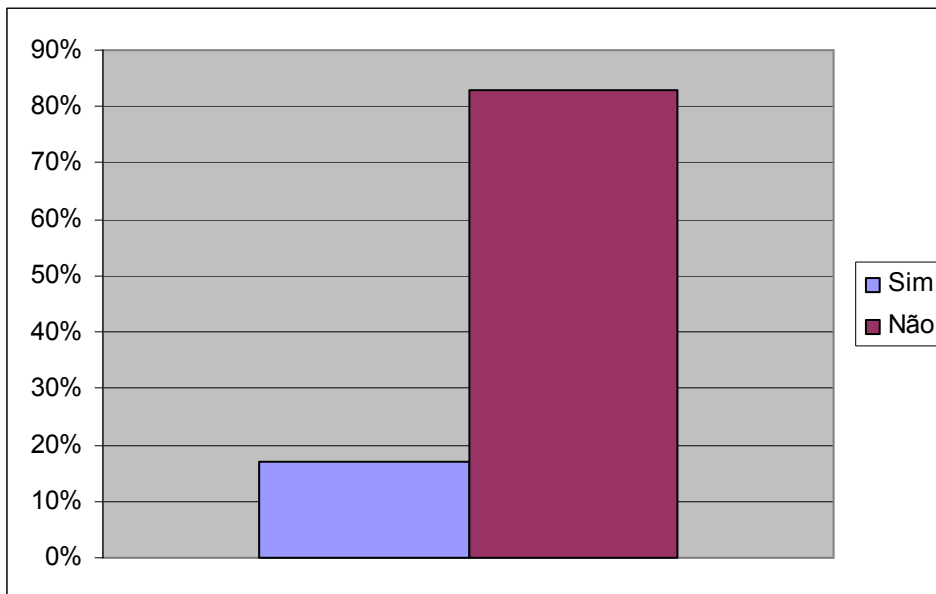
Gráf.11- Das actividades seguintes, indique uma onde se valorizaram as culturas aí existentes?



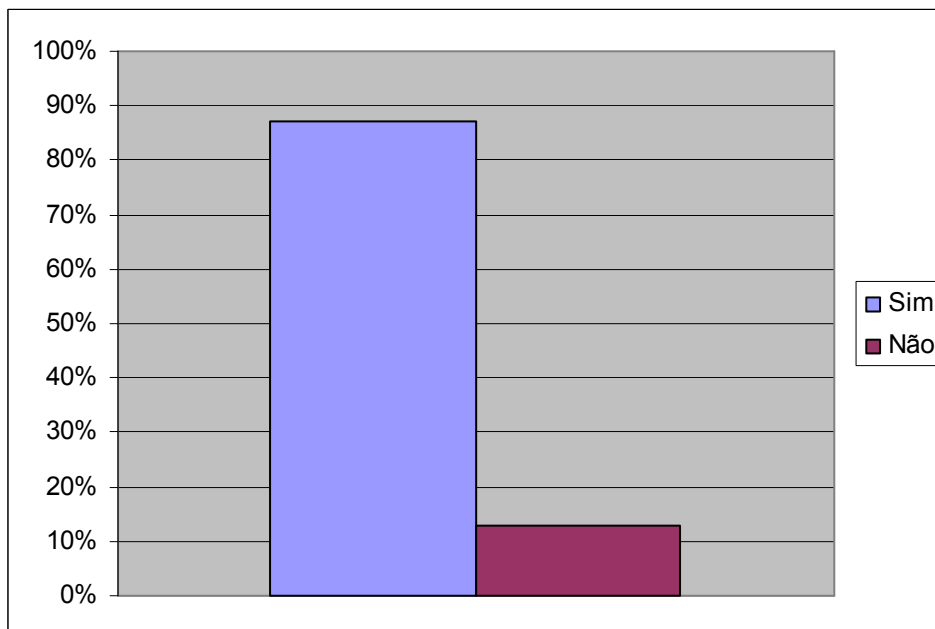
Graf.12- Para que se acabe com a exclusão social, o racismo e a discriminação entre as pessoas, as famílias e a escola devem promover a aceitação e o respeito pelas diferenças?



Graf.13- Na escola, o seu filho/a já foi vítima de discriminação/ racismo?



Graf.14- Gosta da escola do seu filho?



3.4- Comentário aos Resultados Obtidos

Através da interpretação do primeiro gráfico, verificamos que 87% dos inquiridos responderam que os seus educandos gostam de ir à escola.

90% dos encarregados de educação consideram importante a frequência de crianças oriundas de outros países na sala de aula dos seus educandos, contra 10% que não consideram relevante.

Através da interpretação destes resultados, 80% dos encarregados de educação disseram que frequentemente têm por hábito ir à escola para participar nas reuniões de avaliação do seu educando, ao contrário de 10% que responderam que só iam às vezes e 10% que responderam quase nunca.

É de salientar que 87% dos inquiridos responderam que com o crescente fluxo de imigrantes no nosso país e nas nossas escolas, os professores devem adequar as estratégias de ensino. Em contrapartida 13% responderam que se devem manter as mesmas.

Através da interpretação destes resultados, chegámos à conclusão que 97% dos inquiridos acham que a professora respeita a diversidade étnica, cultural, social e religiosa dos alunos, apenas 3% responderam negativamente.

Por esse modo, 44% dos inquiridos responderam que talvez todos os alunos atinjam as mesmas metas de aprendizagem se houver adequação das actividades educativas à diversidade e estilos de aprendizagem.

São na sua totalidade 93% dos inquiridos que pensam que se deve promover actividades para que as crianças de todas as nacionalidades possam conhecer os usos e os costumes dos outros países e passem a aceitá-los.

Assim sendo, 83% dos inquiridos responderam que a professora deve promover actividades, para que as minorias étnicas se sintam integradas no meio educativo, a seguir aparece 10% que respondem talvez e 7% que respondem que não.

Por sua vez, 100% dos inquiridos responderam que acham que o seu educando deve respeitar os outros colegas, sabendo que eles têm culturas diferentes.

Relativamente às actividades na escola, 70% dos encarregados de educação responderam que quase nunca participaram em actividades onde se valorizaram todas as culturas aí existentes, 23% que responderam às vezes e, por fim, 7% que responderam frequentemente.

Em contrapartida quando foi pedido para indicarem das actividades seguintes: Festa de Natal, Festa de Carnaval, Festa da Páscoa, Festa Final de Ano Lectivo, outras e nunca se realizaram actividades deste género, 44% dos inquiridos responderam que foi na Festa de Natal que se realizaram actividades onde se valorizaram culturas diferentes, depois aparece 26% que responderam que nunca se realizaram actividades deste género, a seguir 24% que responderam que foi na Festa Final de Ano Lectivo e, por fim, responderam 3% que dizem que foi na Festa do Carnaval e da Páscoa importante salientar que nesta questão, os inquiridos escolheram mais do que uma questão.

Quando analisamos as duas questões algo parece não fazer sentido, porque se numa questão a maioria responde que nunca participaram em actividades deste género, como é que na outra questão escolhem a festa de Natal, parece-me que existiu alguma dificuldade da parte dos inquiridos em responder à verdade, que devem ser poucas as actividades inter/multiculturais.

Para a totalidade dos encarregados de educação consideram que a família e a escola devem promover a aceitação e o respeito pelas diferenças, para que se possa acabar com os problemas da exclusão social, o racismo e a discriminação.

83% dos encarregados de educação responderam que na escola os seus educandos nunca foram vítimas de discriminação ou racismo, mas houve ainda 17% que responderam afirmativamente.

Por fim, 87% dos encarregados de educação responderam que gostam da escola dos seus filhos, ao contrário de 13% que responderam negativamente, alegando problemas de degradação dos edifícios, assim como a falta de higiene por ausência de auxiliares de acção educativa e também por existirem poucas práticas multiculturais.

Tal como referimos anteriormente, estas escolas ainda tem muito a fazer no que concerne ao próprio currículo que deve estar preparado para aceitar essa diferença e adaptar à realidade do sistema educativo português, para isso a melhor estratégia será adaptar um currículo intercultural e a própria organização educativa deve modificar o seu Projecto Educativo e Plano Anual de Actividades.

CONCLUSÃO

Após a realização deste trabalho podemos concluir que:

- Dentro da sala de aula, os professores, continuam a não saber usar estratégias pedagógicas adequadas para que se possa promover o sucesso educativo de todos os alunos, independentemente das suas identidades étnicas, sociais, culturais e religiosas.
- As actividades de ensino-aprendizagem, por vezes, não são adequadas à diversidade étnica, social, cultural e religiosa, assim como aos estilos de aprendizagens dos alunos. Numa das sessões, verificámos que uma aluna indiana encontrava-se a elaborar trabalhos a um nível de um primeiro ano de escolaridade, enquanto que o próprio Ministério da Educação disse que os conhecimentos dessa aluna encontravam-se ao nível de um terceiro ano, por esse modo foi matriculada no quarto ano. Mais tarde, após tantas lutas verificou-se que a aluna até sabia a divisão, só que tem uma maneira diferente de apresentar o algoritmo da divisão e que conhecia os números para além do vinte e que até sabia a tabuada e o cálculo mental.
- Há professores que têm dificuldade em modificar a sua maneira de trabalhar, apresentando, um profundo desconhecimento da gestão intercultural do currículo, uma vez que só trabalham com o método sintético-analítico para aprendizagem da leitura e da escrita, porque não usam o método das vinte e oito palavras para os alunos estrangeiros, visto ser um método que associa a imagem à própria palavra. Nota-se que existe ainda uma dificuldade de adaptação no corpo docente.
- Os professores entrevistados nutrem respeito pela diversidade cultural, étnica, social, dentro da sala de aula.
- No que concerne às estratégias de sala de aula, por vezes as usadas não são as mais correctas, se bem que os próprios encarregados de educação acham que se devia adequar as estratégias de ensino, mas que mesmo assim têm dúvidas se todos conseguem as mesmas metas de aprendizagem. Uma das coordenadoras referiu que o futuro dessas crianças se encontra relacionado com as condições económicas das próprias famílias e não pela etnia.

- Ainda existe alguma discriminação entre alunos devido às diferenças culturais.
- A família é o principal elemento para que se possa atenuar a relação existente entre as diferentes culturas.
- A própria organização educativa tem de promover mais actividades interculturais, para que a aceitação passe a ser feita por todos e não só a nível da turma.

Perante estas evidências, apesar de a nossa reflexão ser um estudo de caso, julgamos necessários agir nos seguintes moldes:

- É necessário que as escolas que têm alunos pertencentes a outras minorias étnicas promovam mais actividades inter/multiculturais;
- É também importante consciencializar os pais sobre a frequência desses alunos e também dos benefícios que eles podem trazer para a escola/sociedade;
- É importante que se façam cursos acerca da problemática da interculturalidade/multiculturalidade.
- Os professores devem-se tornar mais versáteis e diversificarem as práticas pedagógicas.
- Se assim for feito, pudemos até conseguir um melhor ensino e acabar com os problemas da baixa alfabetização dessas minorias e contribuir para o desenvolvimento da sociedade, uma vez que é notório que dentro dessa classe é onde existe uma baixa escolarização e são, muitas vezes, estes que desempenham os trabalhos mais banais, que também necessitam de modernização.

FONTES E BIBLIOGRAFIA

Bibliografia

- ALAIZ, Vítor (coordenação); GONÇALVES, Conceição; BARBOSA, João; TEIXEIRA, Lígia (1998). **Projecto de Educação Intercultural Relatório de Avaliação Externa**. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural: Ministério da Educação.
- ALVES, José Matias (2003). **Organização, Gestão e Projecto Educativo de Escolas**. 6ª Ed. Porto: Asa Editores.
- ALVES, Vasco (1993). Comunicação de Dr. Vasco Correia Alves- Director de Serviços na Direcção Geral de Extensão Educativa. In **Relatório da Conferência de Sucesso Educativo em Contexto Multicultural**. (org) Ministério da Educação. Lisboa: Departamento da Educação Básica, p.19
- AMORIM, Maria João (Junho de 2002). Educação Intercultural Todos Juntos! **Pais & Filhos**. Lisboa. Nº 137, p.70-74.
- AUDUS, Jean- Louis (1998) **Former les Enseignants à Travailler dans des Établissements et/ou des Classes**. Paris : UNESCO.
- BARDIN, Laurence (2003). **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70.
- BARROSO, João (1995). **Cadernos de Organização e Gestão Escolar: Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola**. Lisboa: IIE.
- BARROSO, João (1997). **A Autonomia e Gestão das Escolas**. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- BELL, Judith (1997). **Como Realizar um Projecto de Investigação**. Lisboa: Gradiva.
- BERTRAND, Yves; VALLOIS, Paul (1994). **Paradigmas Educacionais: escola e sociedade**. Lisboa: Inst.Piaget.

- BOLÍVAR, Antonio (2000). O Lugar da Escola na Política Curricular Actual Para Além da Reestruturação e da Descentralização. In **Autonomia da Escola- Políticas e Práticas**. (org.) Manuel Jacinto Sarmiento. Porto: Asa Editores, p.157-190.
- BRITO, Carlos (1991). **Gestão Escolar Participada**. Lisboa. Texto Editora.
- CABANAS, José Maria Quintana (s.d). **Justificación De La Diversidad. In Globalização e Diversidade A Escola Cultural, Uma Resposta**. (Orgs) PATRÍCIO, Manuel Ferreira. Porto: Porto Editora.
- CARDOSO, Carlos (1998). **Gestão Intercultural do Currículo do 1º ciclo**. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas da Educação Intercultural.
- CARDOSO, Carlos Manuel (1996). **Educação Multicultural: percursos para práticas reflexivas**. Lisboa: Texto Editora.
- CARNEIRO, Roberto (2003). **Fundamentos da Educação e da Aprendizagem: 21 ensaios para o século XXI**. 2ª ed. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- CARVALHO, Adalberto Dias de (1996). **Epistemologia das Ciências da Educação**. 3ª ed. Porto: Ed. Afrontamento.
- CASTAÑO, Javier Garcia; MOYANO, Rafael A. Pulido; MARTÍNEZ, Antolín Granados (1996). Reflexões em Diversos Âmbitos na Construção da Diferença. In **Educação Intercultural de Adultos**. (orgs) Maria Beatriz Rocha-Trindade; Maria Luísa Sobral Mendes. Lisboa: Universidade Aberta, p.35-76.
- Comunidade Europeia (1994) **Comunidade do Saber: Educação Intercultural na Europa/ Comissão Europeia Educação, Formação, Juventude**. Luxemburgo: Serviços Públicos Oficiais das Comunidades Europeias.

- CORTESÃO; Luíza (coordenadora); □ tal (2000) **Na Floresta dos Materiais: Catálogo Analítico de Materiais de Formação para a Diversidade**. Oeiras: Celta Editora.
- COSTA, Fernando António (1993). **Provas de Aptidão Pedagógica e capacidade Científica contributo para o Estudo do Ensino do Português em Contexto Multicultural (o caso do Luxemburgo)**. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- COSTA, Jorge Adelino (2000). Liderança na Organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In **Liderança e estratégia nas organizações escolares**. (Orgs.) Jorge Adelino Costa; António Neto Mendes, Alexandre Ventura. Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 15-33.
- COSTA, Jorge Adelino (2003). **Imagens Organizacionais da Escola**. 3ªed. Porto: Edições Asa.
- COSTA; Fernando António; ESTRELA, Albano (1993). **Provas de Aptidão e Capacidade Científica: Contributo para o Estudo do Ensino do Português em Contexto Multicultural (O Caso do Luxemburgo)**. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação: Universidade de Lisboa.
- DELORS, Jean- Jacques (1996) **Educação: Um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para o século XXI**. 1ª ed. Porto: Edições Asa.
- DIAS, Ester Luísa (sd). A Diversidade na Educação e a Educação na Diversidade. In **Globalização e Diversidade A Escola Cultural, Uma Resposta**. (Orgs) PATRÍCIO, Manuel Ferreira. Porto: Porto Editora.
- DIAS, José Manuel de Barros; SEBASTIÃO, Luís Miguel dos Santos. (1999) **Educação e Construção Europeia no Dealbar do Terceiro Milénio**. Évora: Association Européenne des Enseignants.

- DIAS, José Ribeiro (sd). Globalização, Diversidade e Cultura. **In Globalização e Diversidade A Escola Cultural, Uma Resposta.** (Orgs) PATRÍCIO, Manuel Ferreira. Porto: Porto Editora.
- DÍAZ-AGUADO, Maria José (2000). **Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa.** Porto: Porto Editora.
- DUTERCQ, Yves (2000). Será a Escola o Futuro do Sistema Educativo? Uma Análise Política do Funcionamento dos Estabelecimentos de Ensino. In **Autonomia da Escola- Políticas e Práticas.** (org.) Manuel Jacinto Sarmiento. Porto: Asa Editores, p.191-228.
- FERNANDES, António Sousa (2004). Tendências e Paradigmas da Administração Educacional. In **Administração e Gestão das Escolas: Diferentes olhares sobre a mesma problemática.** (coord.) Ana Paula Vilela. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul, p. 47-58.
- FERNANDES, João Veigas (2001). **Saberes, Competências, Valores e Afectos Necessários ao Bom Desempenho Profissional do/a Professor/a.** Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- FERREIRA, Manuela Malheiro (2003). **Educação Intercultural.** Lisboa: Universidade Aberta.
- FONSECA, Abílio da (2000). A Liderança Escolar e a Comunicação Relacional. In **Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares.** (orgs) Jorge Adelino Costa, António Neto Mendes e Alexandre Ventura. Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 137-152.
- FONTOURA, Madalena (2000). O Currículo na Gestão e Organização das Escolas. In **Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares.** (orgs) Jorge Adelino Costa, António Neto Mendes e Alexandre Ventura. Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 249-268.

- FORMOSINHO, João (2004). A Governação das Escolas em Portugal- da “Gestão Democrática” à Governação Participada. In **Administração e Gestão das Escolas: Diferentes olhares sobre a mesma problemática**. (coord.) Ana Paula Vilela. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul, p.31-45.
- GARGATÉ, Carlos; BALEIRO, Odília (2002). **Uma Prática Sustentável de Gestão Flexível do Currículo**. 2ª ed. Porto: Texto Editora.
- GELPI, Ettore (1996). Educação de Adultos, Democracia e Desenvolvimento. In **Educação Intercultural de Adultos**. (orgs) Maria Beatriz Rocha-Trindade; Maria Luísa Sobral Mendes. Lisboa: Universidade Aberta, p.77-98.
- GOMES, Duarte (2000). **Cultura Organizacional: comunicação e identidade**. Coimbra: Quarteto Editora.
- GREENFIELD, William D. (2000). Para uma Teoria da Administração Escolar: A Centralidade da Liderança. In **Autonomia da Escola- Políticas e Práticas**. (org.) Manuel Jacinto Sarmiento. Porto: Asa Editores, p.257-284.
- IBÁÑEZ, Ricardo Marín (s.d). La Educación Intercultural En La Nueva Escuela. In **Globalização e Diversidade A Escola Cultural, Uma Resposta**. (Orgs) PATRÍCIO, Manuel Ferreira. Porto: Porto Editora.
- JESUÍNO, Jorge Correia (1999). **Processos de Liderança**. 3ª Ed. Lisboa: Livros Horizonte.
- LESSARD-HÉBERT, Michel (1996). **Pesquisa em Educação**. Lisboa: Inst. Piaget.
- LIMA, Licínio C. (1996). **Cadernos de Organização e Gestão das Escolas: Construindo modelos de gestão escolar**. Lisboa: IIE.
- LIMA, Licínio; AFONSO, Almerindo Janela (2002). **Reformas da Educação Pública: Democratização, modernização, neoliberalismo**. Porto: Ed. Afrontamento.

- LOBO, Maria Helena Antunes (2001). **Redes Migratórias, Germinação e Construção Europeia. Mestrado em Relações Interculturais.** Lisboa: Universidade Aberta.
- LOPES, João A. (2002). Alunos Problemáticos em Contexto de Sala de Aula. In **O Aluno na Sala de Aula.** (org) Marina Serra de Lemos e Teresa Rio de Carvalho. Porto: Porto Editora, p.153-172.
- MACEDO, Berta (1995). **A Construção do Projecto Educativo de Escola- Processos de definição da lógica do funcionamento da escola.** Lisboa: IIE.
- MARQUES, Ramiro (1999). **Modelos Pedagógicos Actuais.** Lisboa: Plátano Edições.
- MARQUES, Ramiro (2001). **A Arte de Ensinar dos Clássicos aos Modelos Pedagógicos Contemporâneos.** 2ª Ed. Porto: Ed. Plátano.
- MIALARET, Gaston (1999:7ª). **As Ciências da Educação.** Lisboa: Livros e Leitura.
- PAIXÃO, Maria de Lurdes (1993). Comunicação de Drª Maria de Lurdes Paixão- directora-Geral dos Ensinos Básicos e Secundários. In **Relatório da Conferência de Sucesso Educativo em Contexto Multicultural.** (org) Ministério da Educação. Lisboa: Departamento da Educação Básica, p.15-18
- PALACIOS, Samuel Gento (1994). **Participación en la Gestión Educativa.** Madrid: Santillana.
- PATRÍCIO, Manuel Ferreira (2001) A Escola Cultural: da Culturalidade à Transculturalidade. In **Educação Intercultural Actas das IX Jornadas Pedagógicas III Transfronteiriças, Realizadas a 30 e 31 de Março de 2000.** (Org.) Associação Nacional de Professores. Castelo Branco: RVJ – Editores, p. 61-77.

- PERALTA, Helena (2002). Projectos curriculares e trabalho cooperativo na escola. In **Gestão Flexível do Currículo: reflexões de formadores e investigadores**. (Org.) Maria Luísa Sobral Mendes. Lisboa: Ministério da Educação- Departamento do Ensino Básico, p.17.
- PERES, Américo Nunes (2001). A Cultura nas Culturas: Educação Intercultural Utopia ou Realidade? In **Educação Intercultural Actas das IX Jornadas Pedagógicas III Transfronteiriças, Realizadas a 30 e 31 de Março de 2000**. (Org.) Associação Nacional de Professores. Castelo Branco: RVJ – Editores, p. 79-96.
- PEROTTI, António (2003). **Apologia do Intercultural**. Lisboa: Secretariado Entreculturas Presidência do Conselho de Ministros Ministério da Educação.
- QUIVY, Raymond; CAMPENHOUD, Luc Van (1998). **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. 2ª Ed. Lisboa: Ed. Gradiva.
- REGO, Arménio (1997). **Liderança nas Organizações: teoria e prática**. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- REGO, Arménio (1998). **Liderança nas Organizações- teoria e prática**. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- REGO, Arménio (1999). **Comunicação nas Organizações: teoria e prática**. Lisboa: Edições Sílabo.
- REVEZ, Maria Helen Allen (2004). **Gestão das Organizações Escolares. Liderança Escolar e Clima de Trabalho: Um Estudo de Caso**. Chamusca: Ed. Cosmos.
- ROBINSON, Clinton D. W. (1996). Alfabetização nas Línguas das Minorias: Que Esperanças? In **Educação Intercultural de Adultos**. (orgs) Maria Beatriz Rocha-Trindade; Maria Luísa Sobral Mendes. Lisboa: Universidade Aberta, p. 115-128.

- ROCHA – TRINDADE, Maria Beatriz; SOBRAL MENDES (1996). **Educação Intercultural de Adultos**. Lisboa: Universidade Aberta.
- ROLDÃO, Maria do Céu (1999). Currículo como Projecto. O Papel das Escolas e dos Professores. In **Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico**.(orgs) Ramiro Marques e Maria do Céu Roldão. Porto: Porto Editora, p.11-21.
- ROSA, Maria Helena Valente (1993). Comunicação da Dr^a Maria Helena Valente Rosa- Directora Geral de Extensão Educativa. In **Relatório da Conferência de Sucesso Educativo em Contexto Multicultural**. (org) Ministério da Educação. Lisboa: Departamento da Educação Básica, p.6-8.
- SAMUEL, B. Bachard; BRYAN, L. Mundell (2000). Políticas Organizacionais da Escola: micro, macro e lógica da acção. In **Autonomia de Escola: políticas e práticas**. (org) Manuel Jacinto Sarmento. Porto: Edições Asa.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2001). **Um Discurso sobre as Ciências**. 12^a ed. Porto: Ed. Afrontamento.
- SARMENTO, Manuel Jacinto (1998). Autonomia, Práticas de Regulação das Escolas e Regulamento Interno. In **Regulamento Interno e Construção da Autonomia das Escolas**. (org.) Fernando Diogo. 2^a Ed. Porto: Asa Editores.
- SCHEIN, Edgar H. (1982). **Psicologia Organizacional**. 3^aed. Rio de Janeiro: Editora Prentice-Hall do Brasil Ltda.
- SCHMECKIES, Anne; et all (2000). **Comunidade do Saber: Educação intercultural na Europa**. Lisboa: Sodilivros
- SILVA, Eugénio Alves (2000). Gestão Estratégica e Projecto educativo. In **Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares**. (orgs) Jorge Adelino Costa, António Neto Mendes e Alexandre Ventura. Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 217-237.
- SOUTA, Luís (1997). **Multiculturalismo & Educação**. Porto: Profidições.

- SOUTA, Luís; MARQUES, Alfredo Santos; NAYSMITH, John; e tal (Inverno-Primavera 1996). **Multicultural. Centro para a Igualdade de Oportunidades em Educação.** Setúbal. Ano IV N°6, p. 2-9.
- STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luiza (1999). «**Levantando a Pedra**». **Da Pedagogia Inter/Multicultural às Práticas Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização.** Porto: Edições Afrontamento.
- TAVARES, Luís Valadares (1993). Comunicação de Prof. Doutor Luís Valadares Tavares – Professor Catedrático do Instituto Superior Técnico Presidente do Comité de Educação da OCDE. In **Relatório da Conferência de Sucesso Educativo em Contexto Multicultural.** (org) Ministério da Educação. Lisboa: Departamento da Educação Básica, p.9-14.
- TEIXEIRA, Manuela (1995). **O Professor e a Escola- Perspectivas Organizacionais.** Lisboa: McGraw-Hill.
- TEODORO, António (2001) **A Construção Política da Educação- Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo.** Porto: Ed. Afrontamento.
- VEIGA, Manuel Alte da (2001). **Vida – Violência – Escola – Família.** Braga: APPACDM DE BRAGA
- VIEIRA, Maria Manuel (2001). A gestão flexível do currículo: abordagem sociológica. In **Gestão Flexível do Currículo: contributos para uma reflexão crítica.** (Orgs.) C. Varelas de Freitas □ tal. Lisboa: Texto Editora, p.17
- WYMAN, Sarah LaBrec (2000). **Como Responder à Diversidade Cultural dos Alunos.** Porto: Asa Editores.

Legislação

- Portugal-Lei nº46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Portugal. Decreto- Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio.

Endereços Electrónicos:

- CANÁRIO, Maria Beatriz (s.d). **Cadernos de Organização e Gestão Escolar**. Página Consultada a 26 de Maio de 2004, disponível em [http:// www.iie.min-edu.pt/biblioteca/ccoge10/index.htm](http://www.iie.min-edu.pt/biblioteca/ccoge10/index.htm).
- ESTEVÃO, Carlos (s.d). **Cadernos de Organização e Gestão Escolar**. Página Consultada a 29 de Maio de 2004, disponível em [http:// www.iie.min-edu-pt/biblioteca/ccoge09/index.htm](http://www.iie.min-edu-pt/biblioteca/ccoge09/index.htm).
- FREITAS, Cândido Varela de (s.d). **Cadernos de Organização e Gestão Escolar**. Página Consultada a 26 de □ ta de 2004, disponível em <http://www.iie.min-edu.pt/biblioteca/ccoge07/index.htm>.
- SOUSA, Miguel (2004). **Do Projecto Educativo de Escola Ao...** Página Consultada A 26 de Maio de 2004, disponível em [http: // educarparasaude.blogs.sapo.pt7arquivo/016076.html](http://educarparasaude.blogs.sapo.pt7arquivo/016076.html).

ANEXOS

ANEXO1-ESQUEMATIZAÇÃO DO GUIÃO DA ENTREVISTA ÀS PROFESSORAS

Objectivo Geral: Verificar a adequação do currículo intercultural à diversidade étnico, social e cultural dentro da sala de aula.

Blocos	Objectivos específicos	Estratégias/ Perguntas
Bloco I- Motivação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Motivar as entrevistadas para a colaboração pedida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar a adequação do currículo intercultural à diversidade étnica, social e cultural dentro da sala de aula. • Manter-se-á o anonimato das pessoas envolvidas no processo de investigação e os dados recolhidos serão de carácter confidencial.
BlocoII- Adequação do currículo à diversidade étnica, social e cultural dos alunos.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as estratégias, de sala de aula, utilizadas pelo professor para que todos os alunos independentemente da sua diversidade atinjam as mesmas metas de aprendizagem. • Caracterizar as inter-relações sociais entre os colegas. • Avaliar a adequação das actividades de ensino- 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Quais são as estratégias de sala de aula, utilizadas pela professora para que todos os alunos atinjam as mesmas metas de aprendizagens? 2) De que forma o sucesso educativo desses alunos passa também pela boa aceitação dos colegas? 3) Como é que o professor adequa as actividades de ensino- aprendizagem à

	<p>aprendizagem à diversidade cultural e estilos de aprendizagens dos alunos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar a relação existente entre a participação da família e a integração das diferentes culturas. • Compreender a gestão intercultural do currículo, em contexto de flexibilidade, de forma a garantir o sucesso educativo dos alunos de minorias étnicas e culturais. 	<p>diversidade étnica, social, cultural e religiosa, assim como os estilos de aprendizagens dos alunos.</p> <p>4) Por que razão a relação existente entre a participação da família contribui para a integração das diferentes culturas?</p> <p>5) O que é para si a Educação intercultural e a flexibilidade curricular?</p>
<p>Bloco III- Postura intercultural das docentes na sala de aula.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar as igualdades de circunstâncias para o sucesso educativo de todos os alunos independentemente das suas identidades étnicas e sociais, dentro da sala de aula. • Avaliar as atitudes de respeito pela diversidade cultural, étnica e social dos alunos, dentro da sala de aula. 	<p>6) Relativamente aos alunos de minorias étnicas, pode indicar alguns dos seus problemas específicos?</p> <p>7) Que expectativas tem em relação às aprendizagens desses alunos?</p> <p>8) Que tipos de actividades realiza de forma a valorizar as culturas aí existentes?</p> <p>9) Considera que a diversidade cultural é de um meio de</p>

		enriquecimento pessoal, social, cultural e curricular?
Bloco IV- Perspectivas futuras para estes alunos.	<ul style="list-style-type: none"> • Perspectiva o futuro dos alunos pertencentes a minorias étnicas. 	10) Quais são, na sua opinião, as perspectivas futuras destes alunos, na sua vida escolar como também na sua vida social?
Bloco V –Perspectivas acerca das organizações educativas	<ul style="list-style-type: none"> • Perspectivar o futuro das organizações face a esta temática. 	<p>11) De que forma a administração educativa se preocupa com esta temática.</p> <p>12) Será que a planificação educativa se prende com os problemas da flexibilidade curricular e com a educação intercultural.</p> <p>13) O que é que pensa do Decreto-Lei 115-A?</p> <p>14) Considera que o Projecto Educativo da Escola aborda a educação intercultural e a flexibilidade curricular.</p> <p>15) Acha que numa escola multicultural o Projecto educativo deve estar virado para a flexibilidade curricular e para a educação intercultural.</p> <p>16) Acha que a administração da escola tem valorizado esta temática.</p>

ANEXO 2-ESQUEMATIZAÇÃO DO GUIÃO DA ENTREVISTA ÀS COORDENADORAS DAS ESCOLAS

Objectivo Geral: Verificar a adequação do currículo intercultural à diversidade étnico, social e cultural dentro da sala de aula.

Blocos	Objectivos específicos	Estratégias/ Perguntas
Bloco I- Motivação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Motivar as entrevistadas para a colaboração pedida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar a adequação do currículo intercultural à diversidade étnica, social e cultural dentro da sala de aula. • Manter-se-á o anonimato das pessoas envolvidas no processo de investigação e os dados recolhidos serão de carácter confidencial.
BlocoII- Adequação do currículo à diversidade étnica, social e cultural dos alunos.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as estratégias, de sala de aula, utilizadas pelo professor para que todos os alunos independentemente da sua diversidade atinjam as mesmas metas de aprendizagem. • Caracterizar as inter-relações sociais entre os colegas. • Avaliar a adequação das 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Na sua opinião, quais deveriam ser as estratégias de sala de aula, utilizadas pelas professoras para que todos os alunos atinjam as mesmas metas de aprendizagens? 2) No seu entender, o sucesso educativo desses alunos passa também pela boa aceitação dos colegas?

	<p>actividades de ensino-aprendizagem à diversidade cultural e estilos de aprendizagens dos alunos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar a relação existente entre a participação da família e a integração das diferentes culturas. • Compreender a gestão intercultural do currículo, em contexto de flexibilidade, de forma a garantir o sucesso educativo dos alunos de minorias étnicas e culturais. 	<p>3) Como é que os professores deverão adequar as actividades de ensino-aprendizagem à diversidade étnica, social, cultural e religiosa, assim como os estilos de aprendizagens dos alunos.</p> <p>4) Considera que a relação existente entre a participação da família contribui para a integração das diferentes culturas?</p> <p>5) O que é para si a educação intercultural e a flexibilidade curricular?</p>
<p>Bloco III- Postura intercultural das docentes na sala de aula.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar as igualdades de circunstâncias para o sucesso educativo de todos os alunos independentemente das suas identidades étnicas e sociais, dentro da sala de aula. • Avaliar as atitudes de respeito pela diversidade cultural, étnica e social dos 	<p>6) Relativamente aos alunos de minorias étnicas, pode indicar alguns dos problemas específicos ocorridos na escola?</p> <p>7) Que expectativas tem em relação às aprendizagens desses alunos?</p> <p>8) Que tipos de actividades se realizam nas escolas</p>

	alunos, dentro da sala de aula.	de forma a valorizar as culturas aí existentes? 9) Considera que a diversidade cultural é de certa forma um meio de enriquecimento pessoal, social, cultural e curricular?
Bloco IV- Perspectivas futuras para estes alunos.	<ul style="list-style-type: none"> • Perspectiva o futuro dos alunos pertencentes a minorias étnicas. 	10) Quais são, na sua opinião, as perspectivas futuras destes alunos, na sua vida escolar como também na sua vida social?
Bloco V – Perspectivas acerca das organizações educativas	<ul style="list-style-type: none"> • Perspectivar o futuro das organizações face a esta temática. 	11) De que forma a administração educativa se preocupa com esta temática. 12) Será que a planificação educativa se prende com os problemas da flexibilidade curricular e com a educação intercultural. 13) O que é que pensa do Decreto-Lei 115-A? 14) Considera que o Projecto Educativo da Escola aborda a educação intercultural e a flexibilidade curricular. 15) Acha que numa escola multicultural o Projecto educativo deve estar virado para a flexibilidade curricular e para a educação

		intercultural. 16) Acha que a administração da escola tem valorizado esta temática.
--	--	--

ANEXO 3- GUIÃO DE ENTREVISTAS ÀS COORDENADORAS

A entrevista que se segue, destina-se a recolher dados para analisar a educação intercultural e o papel da escola/administração educativa na integração de minorias étnicas e tem os seguintes objectivo:

- Verificar a adequação do currículo intercultural à diversidade étnico, social e cultural dentro da sala de aula;
- Avaliar a postura intercultural dos docentes.

Esta entrevista serve de base a uma dissertação de mestrado. É anónima.

Agradeço toda a colaboração que poderá prestar.

DADOS BIOGRÁFICOS/ PROFISSIONAIS

1- Escola: _____
2- Idade: _____ 3- Sexo: M _____ F _____
4- Estado Civil: _____ 5- Mora a quantos Km da escola? _____
6- Habilitações Literárias:
Licenciada: _____ Bacharel: _____
Magistério Primário: _____ Outras: _____
7- Situação Profissional:
Quadro geral: _____ Quadro de Vinculação: _____
Contratado: _____
8- Número de anos de serviço: _____

DADOS PARA INVESTIGAÇÃO

9- Na escola existem diversas etnias?

10- De que forma é que se adequa o currículo à diversidade étnica, social e cultural dentro da sala de aula?

11- No seu entender, o sucesso educativo desses alunos passa também pela boa aceitação dos colegas? Dê exemplos.

12- Considera a participação familiar um factor essencial para a integração das diferentes culturas?

13- Indique um problema ocorrido na escola com alunos de minorias étnicas?

14- Que expectativas tem relativamente à aprendizagem desses alunos?

15- Que tipo de actividades se realizam na escola/sala de aula de forma a valorizar as culturas aí existentes?

16- Considera que a diversidade cultural é uma forma de enriquecimento pessoal, social, cultural e curricular?

17- Quais são, na sua opinião, as perspectivas futuras destes alunos, na sua vida escolar como também na sua vida social?

18- Será que a planificação educativa se prende com os problemas da flexibilidade curricular e com a educação intercultural?

19- O que é que pensa do Decreto-Lei 115-A?

20- Considera que numa escola multicultural o Projecto Educativo de Escola deve estar virado para a flexibilidade curricular e para a educação intercultural?

22- Acha que se tem valorizado a problemática da interculturalidade no PEE?

Data: ___/___/___

Obrigada pela colaboração prestada!
Andreia Sofia Campos Henriques

ANEXO 4- GUIÃO DE ENTREVISTAS ÀS PROFESSORAS

A entrevista que se segue, destina-se a recolher dados muito importantes para analisar a educação intercultural e o papel da escola/administração educativa na integração de minorias étnicas e tem os seguintes objectivos:

- Verificar a adequação do currículo intercultural á diversidade étnico, social e cultural dentro da sala de aula;
- Avaliar a postura intercultural dos docentes.

Esta entrevista serve de base a uma dissertação de mestrado. É anónima.

Agradeço toda a colaboração que poderá prestar.

DADOS BIOGRÁFICOS/PROFISSIONAIS

1- Escola: _____
2- Idade: _____ 3- Sexo: M _____ F _____
4- Estado Civil: _____ 5-Mora a quantos Km da escola? _____
6- Habilitações Literárias:
Licenciada: _____ Bacharel: _____
Magistério Primário: _____ Outras: _____
7- Situação Profissional:
Quadro geral: _____ Quadro de Vinculação: _____
Contratado: _____
8- Número de anos de serviço: _____

DADOS PARA INVESTIGAÇÃO

9- Na escola existem diversas etnias?

10- De que forma é que se adequa o currículo à diversidade étnica, social e cultural dentro da sala de aula?

11- No seu entender, o sucesso educativo desses alunos passa também pela boa aceitação dos colegas? Dê exemplos.

12- Considera a participação familiar um factor essencial para a integração das diferentes culturas?

13- Indica um problema ocorrido na escola com alunos de minorias étnicas?

14- Tem boas expectativas em relação às aprendizagens desses alunos?

15- Que tipo de actividades se realizam na escola/sala de aula de forma a valorizar as culturas aí existentes?

16- Considera que a diversidade cultural é uma forma de enriquecimento pessoal, social, cultural e curricular?

17- Quais são, na sua opinião, as perspectivas futuras destes alunos, na sua vida escolar como também na sua vida social?

18- Será que a planificação educativa se prende com os problemas da flexibilidade curricular e com a educação intercultural?

19- O que é que pensa do Decreto-Lei 115-A?

20- Considera que numa escola multicultural o Projecto Educativo de Escola deve estar virado para a flexibilidade curricular e para a educação intercultural?

21- Acha que se tem valorizado a problemática da interculturalidade no PEE?

Data: ____ / ____ / ____

Obrigada pela colaboração prestada!
Andreia Sofia Campos Henriques

**ANEXO 5- TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À
COORDENADORA DA ESCOLA BÁSICA DO 1º CICLO DA
PROVÍNCIA
(Coord.A)**

Introdução feita pela investigadora: A entrevista que se segue destina-se a recolher dados para analisar a educação intercultural e o papel da escola/administração educativa na integração de minorias étnicas e tem os seguintes objectivos:

Verificar a adequação do currículo intercultural à diversidade étnico, social e cultural dentro da sala de aula;

Avaliar a postura intercultural dos docentes.

Esta entrevista serve de base a uma dissertação de mestrado. É anónima.

Agradeço toda a colaboração que poderá prestar.

Dados biográficos/Profissionais

1ª Questão: Escola?

R: Escola Básica do 1º ciclo da Província.

2ª Questão: Idade?

R: 45 anos.

3ª Questão: Sexo?

R: Feminino.

4ª Questão: estado civil?

R: Casada.

5ª Questão: Mora a quantos km da escola?

R: A dez.

6ª Questão: Habilitações literárias?

R: Licenciada.

7ª Questão: Qual a sua situação profissional?

R: Quadro de escola.

8ª Qual o número de anos de serviço?

R: 22 anos.

Dados para a investigação:

9ª Questão: Na escola existem diversas etnias? Quais?

R: Sim, africanos (caboverrdianos, angolanos, moçambicanos) indianos e brasileiros.

10ª Questão: De que forma é que adequa o currículo à diversidade étnica, social e cultural dentro da sala de aula?

R: Promover a troca e partilha de saberes, costumes e tradições no respeito pela diversidade e pela diferença.

11ª Questão: No seu entender, o sucesso educativo desses alunos passa também pela boa aceitação dos colegas? Dê exemplos?

R: Passa sim. As crianças são peças fundamentais na integração de colegas de outras etnias. O sucesso educativo desses alunos e de todos os outros conta também com o factor da aceitação e da boa relação com os pares.

12ª Questão: Considera a participação familiar um factor essencial para a integração das diferentes culturas?

R: A participação familiar pode ser importante, mas não a considero essencial.

13ª Questão: Indique um problema ocorrido na escola com alunos de minorias étnicas?

R: O maior problema com alunos de minorias étnicas prende-se com as dificuldades de comunicação.

14ª Questão: Que expectativas tem em relação às aprendizagens desses alunos?

R: Uma vez superada as dificuldades de comunicação, tenho as mesmas expectativas que para os outros alunos.

15ª Questão: Que tipo de actividades se realizam na escola/ sala de aula de forma a valorizar as culturas aí existentes?

R: Por vezes realizamos ateliês ou oficinas temáticas, já temos realizado no Carnaval, Páscoa e Dia da Europa.

16ª Questão: Considera que a diversidade cultural é uma forma de enriquecimento pessoal, social, cultural e curricular?

R: Sim, é através da troca que podemos aprender mais uns sobre os outros.

17ª Questão: Quais são, na sua opinião, as perspectivas futuras destes alunos, na sua vida escolar como também na sua vida social?

R: Julgo que as perspectivas futuras desses alunos não dependem das etnias, dependem das condições económicas/sociais das famílias

18ª Questão: será que a planificação educativa se prende com os problemas da flexibilidade curricular e com a educação intercultural?

R: Depende dos professores, pois existem muitos que se preocupem com esta problemática e outros que não estão sensibilizados para as mesmas.

19ª Questão: O que é que pensa do Decreto- lei 115-A?

R: Este decreto deu oportunidade para que as escolas tivessem autonomia pedagógica, dando oportunidades para as mesmas resolverem os seus próprios problemas.

20ª Questão: Considera que numa escola multicultural o Projecto Educativo de Escola deve estar virado para a flexibilidade curricular e para a educação intercultural?

R: Sim, isso é fundamental para que todos os alunos sintam a escola como sua.

21ª Questão: acha que se tem valorizado a problemática da interculturalidade no PEE?

R: Sim, visto que somos uma escola inter/multicultural.

ANEXO 6- TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À COORDENADORA DA ESCOLA BÁSICA DO 1º CICLO DA SERRA (Coord.B)

Introdução feita pela investigadora: A entrevista que se segue destina-se a recolher dados para analisar a educação intercultural e o papel da escola/administração educativa na integração de minorias étnicas e tem os seguintes objectivos:

Verificar a adequação do currículo intercultural à diversidade étnico, social e cultural dentro da sala de aula;

Avaliar a postura intercultural dos docentes.

Esta entrevista serve de base a uma dissertação de mestrado. É anónima.

Agradeço toda a colaboração que poderá prestar.

Dados biográficos/Profissionais

1ª Questão: Escola?

R: Escola Básica do 1º ciclo da Serra.

2ª Questão: Idade?

R: 40 anos.

3ª Questão: Sexo?

R: Feminino.

4ª Questão: estado civil?

R: Casada.

5ª Questão: Mora a quantos km da escola?

R: A dez.

6ª Questão: Habilitações literárias?

R: Licenciada.

7ª Questão: Qual a sua situação profissional?

R: Quadro de escola.

8ª Qual o número de anos de serviço?

R: 17 anos.

Dados para a investigação:

9ª Questão: Na escola existem diversas etnias? Quais?

R: Sim, indianas, PALOP's, etc.

10ª Questão: De que forma é que adequa o currículo à diversidade étnica, social e cultural dentro da sala de aula?

R: Essa adequação nem sempre é fácil sobretudo quando a etnia tem associado um cariz religioso, no entanto procuro que dentro dos conteúdos programados possa incluir situações que sejam familiares a todos os alunos.

11ª Questão: No seu entender, o sucesso educativo desses alunos passa também pela boa aceitação dos colegas? Dê exemplos?

R: É sempre importante que os colegas os aceitem, no entanto, alguns alunos sobretudo os do leste, apresentam uma grande capacidade de trabalho, uma boa preparação académica e são capazes de obter bons resultados mesmo quando não são totalmente aceites pelos colegas.

12ª Questão: Considera a participação familiar um factor essencial para a integração das diferentes culturas?

R: Seria importante que todos os familiares, de todos os alunos, se integrassem neste processo. Seria proveitoso não só para os que vêm de novo, mas também para os nossos alunos que com toda a certeza ficariam mais motivados para aceitar as diferentes culturas.

13ª Questão: Indique um problema ocorrido na escola com alunos de minorias étnicas?

R: Os problemas que ocorrem são normalmente entre crianças independentemente da etnia. Apesar de em algumas situações, as ofensas verbais se relacionarem com a raça, penso que isso acontece de forma recíproca.

14ª Questão: Que expectativas tem em relação às aprendizagens desses alunos?

R: As expectativas dependem em relação aos alunos e não são as mesmas para todos. Alguns obterão sucesso enquanto que outros nunca serão capazes de ultrapassar determinadas barreiras.

15ª Questão: Que tipo de actividades se realizam na escola/ sala de aula de forma a valorizar as culturas aí existentes?

R: Sempre que existe algum tempo para desenvolver uma actividade com características mais lúdicas, aproveito o que as crianças de outros países têm para nos contar e oferecer (danças, costumes, gastronomia).

16ª Questão: Considera que a diversidade cultural é uma forma de enriquecimento pessoal, social, cultural e curricular?

R: Se não fosse vista como uma forma de segregação desses alunos ou se cada um de nós não se sentisse em “perigo” pela presença do outro cada um de nós sairia mais rico de certeza.

17ª Questão: Quais são, na sua opinião, as perspectivas futuras destes alunos, na sua vida escolar como também na sua vida social?

R: As crianças serão aquilo que a família os ajuda a ser. A escola é um local onde as crianças aprendem mas a família é o verdadeiro alicerce relativamente ao seu futuro.

18ª Questão: será que a planificação educativa se prende com os problemas da flexibilidade curricular e com a educação intercultural?

R: Não. Continuamos muito presos a hábitos antigos e a estarmos apenas próximos daqueles que achamos que se identifiquem mais connosco.

19ª Questão: O que é que pensa do Decreto- lei 115-A?

R: Nenhuma mudança deve ser feita de ânimo leve e nada se faz sem “custos”. Uma escola autónoma é “boa” se for bem “comandada” e para tal tem de existir bons recursos humanos e financeiros.

20ª Questão: Considera que numa escola multicultural o Projecto Educativo de Escola deve estar virado para a flexibilidade curricular e para a educação intercultural?

R: Claro que sim ou então nada fará sentido, é a diferença entre todos na escola ou uma escola para todos.

21ª Questão: acha que se tem valorizado a problemática da interculturalidade no PEE?

R: Não me parece que a maioria dos docentes esteja sensibilizado para colocar em prática o que por vezes se coloca no papel.

**ANEXO 7- TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À PROFESSORA
DA ESCOLA BÁSICA DO 1º CICLO DA PROVÍNCIA
(Prof.A)**

Introdução feita pela investigadora: A entrevista que se segue destina-se a recolher dados para analisar a educação intercultural e o papel da escola/administração educativa na integração de minorias étnicas e tem os seguintes objectivos:

Verificar a adequação do currículo intercultural à diversidade étnico, social e cultural dentro da sala de aula;

Avaliar a postura intercultural dos docentes.

Esta entrevista serve de base a uma dissertação de mestrado. É anónima.

Agradeço toda a colaboração que poderá prestar.

Dados biográficos/Profissionais

1ª Questão: Escola?

R: Escola Básica do 1º ciclo da Província.

2ª Questão: Idade?

R: 44 anos.

3ª Questão: Sexo?

R: Feminino.

4ª Questão: estado civil?

R: Solteira.

5ª Questão: Mora a quantos km da escola?

R: A 200 metros.

6ª Questão: Habilitações literárias?

R: Licenciada.

7ª Questão: Qual a sua situação profissional?

R: Quadro de escola.

8ª Qual o número de anos de serviço?

R: 17 anos.

Dados para a investigação:

9ª Questão: Na escola existem diversas etnias? Quais?

R: Sim, africanos (caboverrdianos, angolanos, moçambicanos), indianos e brasileiros.

10ª Questão: De que forma é que adequa o currículo à diversidade étnica, social e cultural dentro da sala de aula?

R: Acima do que se possa ser submetido pelo carácter normativo (com a **introdução da disciplina cidadania**) importa viver e saber estar como “ ser pessoa” no que toca ao respeito pelo outro (independentemente da cor, raça, crença) e o respeito pela diferença.

11ª Questão: No seu entender, o sucesso educativo desses alunos passa também pela boa aceitação dos colegas? Dê exemplos?

R: Comunicar e conviver (sem cair em extremo como já se fez outrora) é uma forma saudável e ímpar para conhecermos os outros e nos darmos a conhecer. Nós os portugueses fomos ímpares ao fazê-lo ao longo da história como demonstra uma obra recentemente lançada.

12ª Questão: Considera a participação familiar um factor essencial para a integração das diferentes culturas?

R: A participação familiar é sempre um factor essencial para enriquecer a comunicação entre escola-comunidade-família e não só exclusive para a integração de diferentes culturas, se não há caímos no tal exacerbismo da escola multicultural.

13ª Questão: Indique um problema ocorrido na escola com alunos de minorias étnicas?

R: Ao nível comportamental têm o mesmo tipo de problemas, que qualquer outra criança lusa. Ao nível das aprendizagens tem a ver com os problemas linguísticos.

14ª Questão: Que expectativas tem em relação às aprendizagens desses alunos?

R: As expectativas são as mesmas relativamente a qualquer outro aluno: saber gerir a turma como comunidade educativa; saber organizar o trabalho no meio dos mais vastos espaços-tempos; saber cooperar com colegas, pais e outros; saber conceber e dar vida ao processo de ensino-aprendizagem; saber identificar e modificar aquilo que dá ou tira o sentido aos saberes e actividades escolares, saber criar e gerir situações-problemas, identificar os obstáculos, analisar e reordenar as tarefas, saber observar os alunos nos trabalhos, saber avaliar as competências e saberes em construção.

15ª Questão: Que tipo de actividades se realizam na escola/ sala de aula de forma a valorizar as culturas aí existentes?

R: O que como professora atenta (que espero ser) valorizo que os alunos possam possuir em termos de pré-requisitos e de conhecimentos prévios a nível de estratégias de raciocínio e de cálculo. A nível de escola, a existência de oficinas e ateliês que possam promover (ou não directamente) jogos e actividades do “mundo” global a que pertencemos (se formos a ver o que existe de mais ancestral até tem pontos em comum nas várias culturas do globo).

16ª Questão: Considera que a diversidade cultural é uma forma de enriquecimento pessoal, social, cultural e curricular?

R: É sempre visto de ambas os lados de quem chega e de quem recebe. Valorizar mais uma das partes levará ou poderá conduzir a reacções pouco previsíveis e nada construtoras.

17ª Questão: Quais são, na sua opinião, as perspectivas futuras destes alunos, na sua vida escolar como também na sua vida social?

R: Neste momento?! Prefiro não comentar.

18ª Questão: será que a planificação educativa se prende com os problemas da flexibilidade curricular e com a educação intercultural?

R: Isto é muito mais vasto e complexo para responder.

19ª Questão: O que é que pensa do Decreto- lei 115-A?

R: Todo o papel e função do docente requer coerência e continuidade aula após aula, com um contínuo esforço do saber estar, gerir, fazer, aprender e avaliar e por outro a cooperação entre professores. Exigir aos professores “esforço de adaptação” poderá ter pouca utilidade, se o sistema educativo apenas adaptar a linguagem da lei. É necessário parar e pensar na filosofia subjacente e a mudança chave ser realmente a sentida e desejada.

20ª Questão: Considera que numa escola multicultural o Projecto Educativo de Escola deve estar virado para a flexibilidade curricular e para a educação intercultural?

R: Qualquer PEE deve ter como máximas ser eficaz para todos os alunos, ter objectivos bem definidos e estabelecer metas para os atingir, valorizar o trabalho dos seus profissionais e reconhecer quem o faz, trabalho cooperativo, analisar resultados para definir estratégias de melhoria, aceitar e responder aos desafios que lhe são colocados (sejam eles de que natureza (por muito ligeira e subtil que seja), revelar capacidades antecipatórias. Está claro...isto é o ideal, bem longe do somatório de leis dos PCT e/ ou de pouca sensibilidade a qualquer contexto.

21ª Questão: acha que se tem valorizado a problemática da interculturalidade no PEE?

R: Só posso falar por mim, uma vez que o trabalho cooperativo começa a dar os seus primeiros passos (temos uma forte cultura profissional individualista). Valorizo o que

há de relevante a valorizar e sempre que acho oportuno...contínuo a frisar o mais importante é aceitar o ser pessoa de cada um

**ANEXO 8- TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À PROFESSORA
DA ESCOLA BÁSICA DO 1º CICLO DA SERRA
(Prof.B)**

Introdução feita pela investigadora: A entrevista que se segue destina-se a recolher dados para analisar a educação intercultural e o papel da escola/administração educativa na integração de minorias étnicas e tem os seguintes objectivos:

Verificar a adequação do currículo intercultural à diversidade étnico, social e cultural dentro da sala de aula;

Avaliar a postura intercultural dos docentes.

Esta entrevista serve de base a uma dissertação de mestrado. É anónima.

Agradeço toda a colaboração que poderá prestar.

Dados biográficos/Profissionais

1ª Questão: Escola?

R: Escola Básica do 1º ciclo da Serra.

2ª Questão: Idade?

R: 29 anos.

3ª Questão: Sexo?

R: Feminino.

4ª Questão: estado civil?

R: Casada.

5ª Questão: Mora a quantos km da escola?

R: A um quilómetro.

6ª Questão: Habilitações literárias?

R: Licenciada.

7ª Questão: Qual a sua situação profissional?

R: Quadro de escola.

8ª Qual o número de anos de serviço?

R: 5 anos.

Dados para a investigação:

9ª Questão: Na escola existem diversas etnias? Quais?

R: Sim, indianas, PALOP's, etc.

10ª Questão: De que forma é que adequa o currículo à diversidade étnica, social e cultural dentro da sala de aula?

R: O currículo em si tem de ser adaptado às necessidades, interesses e saberes destes alunos.

11ª Questão: No seu entender, o sucesso educativo desses alunos passa também pela boa aceitação dos colegas? Dê exemplos?

R: Sim, nesta turma as alunas são frequentemente ajudadas pelos colegas na compreensão da língua.

12ª Questão: Considera a participação familiar um factor essencial para a integração das diferentes culturas?

R: Considero, mas por vezes torna-se um pouco complicado, uma vez que a própria família não entende a língua. Mas a família é sempre um factor importante para o bom desenvolvimento social, escolar, etc. da criança.

13ª Questão: Indique um problema ocorrido na escola com alunos de minorias étnicas?

R: Nesta turma não há nenhum problema específico, no que diz respeito ao comportamento, são só problemas de aprendizagens devido ao atraso das próprias culturas.

14ª Questão: Que expectativas tem em relação às aprendizagens desses alunos?

R: Dentro do currículo adaptado estes alunos estão a adquirir conhecimentos do funcionamento da língua e conhecimento e compreensão dos algoritmos.

15ª Questão: Que tipo de actividades se realizam na escola/ sala de aula de forma a valorizar as culturas aí existentes?

R: Torna-se complicado ir ao encontro destas culturas dentro e fora da sala de aula, devido à grande heterogeneidade cultural, social e comportamental e à grande extensão do programa

16ª Questão: Considera que a diversidade cultural é uma forma de enriquecimento pessoal, social, cultural e curricular?

R: Sim, devido à heterogeneidade da turma permite ao professor explorar esse campo.

17ª Questão: Quais são, na sua opinião, as perspectivas futuras destes alunos, na sua vida escolar como também na sua vida social?

R: A maioria destes alunos irão frequentar até ao 6º ano de escolaridade e depois devem ir trabalhar na construção civil, ou ser empregados de mesa, etc. tudo profissões mal pagas e que exigem um baixo nível de escolarização.

18ª Questão: será que a planificação educativa se prende com os problemas da flexibilidade curricular e com a educação intercultural?

R: Sim sem sombra de dúvida.

19ª Questão: O que é que pensa do Decreto- lei 115-A?

R: Acho que com este decreto cria mais autonomia às escolas, dando-lhes oportunidades de conseguirem colmatar mais depressa e melhor os problemas.

20ª Questão: Considera que numa escola multicultural o Projecto Educativo de Escola deve estar virado para a flexibilidade curricular e para a educação intercultural?

R: Eu acho que este campo não se deve explorar muito, uma vez que se devem inserir na nossa cultura, pois este foi o país escolhido, por eles, pais para refazerem a sua vida.

21ª Questão: acha que se tem valorizado a problemática da interculturalidade no PEE?

R: Muito sinceramente acho que não se tem valorizado este aspecto.

ANEXO 9 -INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

Para responder a este inquérito, coloca uma cruz (X) na opção que corresponde à tua opinião:

Sexo: F M Idade:

Ano de Escolaridade :

3º Ano do Ensino Básico(1º Ciclo)

4º Ano do Ensino Básico(1º Ciclo)

1- Qual a tua nacionalidade?

- a) Portuguesa
- b) Cabo verdiano
- c) Angolano
- d) Moçambicano
- e) Guineense
- f) Chinês
- g) Outra _____

1.1- Qual a nacionalidade da tua mãe?

- a) Portuguesa
- b) Cabo verdiana
- c) Angolana
- d) Moçambicana
- e) Guineense
- f) Chinesa
- g) Outra _____

1.2 Qual a nacionalidade do teu pai?

- a) Português
- b) Cabo Verdiano

c) Moçambicano

d) Angolano

e) Guineense

f) Chinês

g) Outra _____

2- Acha que as pessoas que têm uma cor da pele diferente da tua merecem ser respeitadas?

Sim

Não

Se não, porquê? _____

3- No intervalo, tens o hábito de brincar com os meninos que têm uma cor da pele diferente da tua?

Frequentemente

Às vezes

Quase Nunca

4- Achas que uma pessoa com uma cor da pele diferente da tua é diferente de ti?

Sim

Não

Se sim, porquê? _____

5- Na aula, cantam histórias, lengalengas, cantigas e provérbios da vossa terra?

Frequentemente

Às Vezes

Quase Nunca

6- Na aula, ouves com atenção aquilo que os teus colegas contam acerca daquilo que eles fazem nos seus países?

Frequentemente

Às Vezes

Quase Nunca

7- Achas que as actividades/ festas realizadas na sala e na escola falam daquilo que se passa nos outros países?

Sim

Não

8- Há actividades, na aula e na escola, onde os teus colegas mostram as danças, as comidas e as roupas que eles vestem nos seus países?

Sim

Não

9- Indique uma actividade/festa realizada na escola onde os teus colegas mostraram aquilo que eles fazem nos seus países?

a) Festa de Natal

b) Festa de Carnaval

c) Festa da Páscoa

d) Festa Final de Ano Lectivo

e) Outras? _____

f) Nunca se realizaram actividades deste género

12) Gostas da tua escola?

Sim

Não

Se não, porquê _____

Obrigada pela colaboração

ANEXO 10- INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

O presente questionário aborda alguns aspectos relacionados com a sociedade multicultural, visando a igualdade de oportunidades nas aprendizagens.

Solicito a sua resposta às várias questões, já que a sua colaboração se revestirá de grande importância relativamente à temática em estudo- **O Professor do 1º Ciclo e a Educação Intercultural (Flexibilidade Curricular e Especificidade da Organização Educativa)- Estudo de Caso.**

Destina-se a ser integrado num projecto de investigação para o mestrado em Administração e Planificação da Educação. É confidencial e anónimo.

Para realizar este inquérito, coloque uma cruz (X) na opção que corresponde à sua opinião.

Sexo: F

M

Idade: igual ou inferior a 30 anos

31-40

31-50

51-60

Igual ou superior a 60

Profissão: _____

1- Acha que o seu filho gosta de ir à escola?

Sim

Não

Às vezes

2- Considera importante a frequência de crianças oriundas de outros países na sala de aula do seu filho?

Sim

Não

Se não, porquê?

3- Costuma ir à escola para participar nas reuniões de avaliação do seu educando?

Frequentemente Às Vezes Quase Nunca

4- Pensa que com o crescente fluxo de imigrantes no nosso país e nas nossas escolas, os professores devem adequar as estratégias de ensino?

Concordo Não Concordo

5- Acha que a professora respeita a diversidade étnica, cultural, social e religiosa dos alunos?

Sim Não

6- Considera que se houver uma adequação das actividades educativas à diversidade cultural e estilos de aprendizagens dos alunos, todos os alunos atingem as mesmas metas de aprendizagens?

Sim Não Talvez

7- Pensa que se deve promover actividades para que as crianças de todas as nacionalidades possam conhecer os usos e os costumes dos outros países e passem a aceitá-los?

Sim Não

8- Acha que a professora deve promover actividades, para que as minorias étnicas se sintam integradas no meio educativo?

Sim Não Por Vezes

9- Acha que o (a) seu (sua) filho(a) deve respeitar os outros colegas, sabendo que eles têm culturas diferentes?

Sim Não

10- Já participou em actividades na escola, onde se valorizaram todas as culturas aí existentes?

Frequentemente Às Vezes Quase Nunca

10.1- Das actividades seguintes, indique uma onde se valorizaram as culturas aí existentes?

- g) Festa de Natal
- h) Festa de Carnaval
- i) Festa da Páscoa
- j) Festa Final de Ano Lectivo
- k) Outras _____
- l) Nunca se realizaram actividades deste género

11) Para que se acabe com a exclusão social, o racismo e a discriminação entre as pessoas, a família e a escola devem promover a aceitação e o respeito pelas diferenças?

Concordo

Não Concordo

12) Na escola, o seu filho/a já foi vítima de discriminação/ racismo?

Sim

Não

13) Gosta da escola do seu filho?

Sim

Não

Se não, porquê? _____

Obrigada pela colaboração!

ÍNDICE

RESUMO.....	I
ABSTRACT.....	I
SIGLAS E ABREVIATURAS.....	I
TABELA DE FIGURAS.....	I
TABELA DE QUADROS.....	III
TABELA DE GRÁFICOS.....	III
INTRODUÇÃO	8
Parte I	15
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
CAPÍTULO I – FENÓMENO MIGRATÓRIO E SUAS CONSEQUÊNCIAS.....	16
1.1- Imigração, exclusão social, discriminação e racismo no mundo actual	16
1.2 - Minorias Étnias e Sistema Educativo	28
1.3- A importância dos pilares da Educação no Processo de Ensino Aprendizagem	35
1.4- A Consequência da Mundialização das Aprendizagens	37
1.5- A Implementação de Projectos Educativos decorrentes do Fenómeno Migratório.....	38
1.6- Flexibilização do Sistema Educativo.....	41
CAPÍTULO II - O ALUNO NO CONTEXTO EDUCATIVO	43
2.1 – A Visão Humanista da Educação.....	43
2.1.1- O Projecto Educativo de Escola.....	43
2.2 – Diversidade Humana e Igualdade de Oportunidades	47
2.3- Consequências do Insucesso Escolar.....	59
2.4- O Aluno na Sala de Aula	68
2.5- A Indisciplina na Sala de Aula	75
2.6- Participação dos Pais, Escola e Sociedade na Educação Intercultural	78
CAPÍTULO III – A GESTÃO INTERCULTURAL	82
3.1 – Políticas Multiculturais	82
3.2- Gestão do Currículo.....	88
CAPÍTULO IV – CURRÍCULO E INOVAÇÃO.....	95
4.1 – Professores num Contínuo Processo de Mudança	95
4.2- Democratização do Ensino	102

4.3- Gestão Flexível do Currículo.....	115
CAPÍTULO V – ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO.....	124
5.1 – A Escola Como Organização	124
5.2- Vertentes da Gestão Escolar	129
5.3- Modelos de Gestão Escolar.....	133
5.4- Autonomia e Gestão das Escolas	138
5.5- Administração e Gestão das Escolas perante a diversidade cultural	143
5.6- Comunidade Educativa e Projecto Educativo de Escola	146
5.7 - Cultura Organizacional	149
5.8 - Comunicação nas Organizações	151
5.9- Liderança nas Organizações	153
Parte II.....	160
ESTUDO EMPÍRICO.....	160
CAPÍTULO I – CARACTERIZAÇÃO DO OBJECTO DE ESTUDO.....	161
1.1- Caracterização e Objecto do Estudo Empírico	161
1.2- Opções Metodológicas.....	164
1.3- População Alvo.....	165
1.3.1- Caracterização do Meio da Escola da Província.....	165
1.3.2- Caracterização do Edifício da Escola da Província	166
1.3.3- Caracterização do corpo docente e não docente da escola da Província	167
1.3.4- Caracterização das Famílias da Escola da Província	168
1.3.5- Caracterização do Meio da Escola da Serra.....	168
1.3.6- Caracterização do Edifício da Escola da Serra	169
1.3.7- Caracterização do Corpo Docente e não Docente da Escola da Serra	170
1.3.8- Caracterização das Famílias da Escola da Serra.....	170
CAPÍTULO II – A PERSPECTIVA DOS PROFISSIONAIS.....	171
1- A Perspectiva das Coordenadoras.....	171
2- A Perspectiva das Professoras	173
CAPÍTULO III- ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE GRÁFICOS	178
1- O Sentir dos Alunos.....	178
1.1- Alunos da Escola da Província	178
1.2- Análise aos Resultados Obtidos (Alunos da Escola da Província).....	185
1.3- Alunos da Escola da Serra	187
1.4- Análise aos Resultados Obtidos (Alunos da Escola da Serra).....	194

2- O Sentir dos Encarregados de Educação	196
2.1- Da Escola da Província	196
2.2- Análise Aos Resultados (Encarregados de Educação da Escola da Província)	204
2.3- Da Escola da Serra	207
2.4- Análise Aos Resultados (Encarregados de Educação da Escola da Serra).....	215
3- Análises Comparativas	217
3.1- Aos Alunos	217
3.2- Comentário aos Resultados Obtidos	223
3.3- Aos Encarregados de Educação	225
3.4- Comentário aos Resultados Obtidos	232
CONCLUSÃO	235
FONTES E BIBLIOGRAFIA	237
Bibliografia	238
Legislação	247
Endereços Electrónicos:	247
ANEXOS.....	248

