

**Sónia Rosa Ferreira Pinto**

**AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES NO DIÁLOGO DE  
CULTURAS NAS ESCOLAS.**

**Estudo de Caso: Os Professores do 1º Ciclo de um  
Agrupamento de Escola do concelho de Paredes**



**UNIVERSIDADE PORTUCALENSE – INFANTE D.HENRIQUE**

**PORTO, 2007**



**Sónia Rosa Ferreira Pinto**

**AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES NO DIÁLOGO DE  
CULTURAS NAS ESCOLAS.**

**Estudo de Caso: Os Professores do 1º Ciclo de um  
Agrupamento de Escola do concelho de Paredes**

**Dissertação apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique  
para obtenção do Grau de Mestre em Administração e Planificação da  
Educação**

**Orientadora: Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins**



**UNIVERSIDADE PORTUCALENSE – INFANTE D.HENRIQUE**

**PORTO, 2007**

## **AGRADECIMENTOS**

Um trabalho deste tipo não seria possível de se efectuar se não existissem pessoas com as quais pudéssemos contar para a sua execução. Por isso, quero agradecer à minha Orientadora, Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins, pela sua disponibilidade, incentivo e colaboração na orientação do mesmo, sem cuja sabedoria e saber não seria possível ter terminado.

Às colegas que responderam ao inquérito e às Presidentes do Conselho Executivo e da Associação de Pais do Agrupamento em estudo, quero expressar a minha profunda gratidão pelo tempo que me dispensaram, sem o qual não teria sido possível levar até ao fim esta investigação.

A todos quantos, directa ou indirectamente, me acompanharam no caminho percorrido, o meu obrigada.

Finalmente, mas não em último lugar, vai um agradecimento muito especial para toda a minha família, mas fazendo um destaque especial para o meu marido António que sempre me apoiou e incentivou a chegar ao fim.

Para os meus filhos, um beijo especial pelo tempo que não lhes pude dedicar enquanto me embrenhava no mais profundo do meu ser para me poder concentrar e trabalhar em sossego.

## RESUMO

Esta dissertação pretende analisar a forma como a Educação Multicultural é vista e vivida nas escolas portuguesas, quer pelos professores, quer pelos alunos.

Com esta análise tivemos como primordial estabelecer a relação entre a educação escolar e a diversidade cultural existentes na escola actual, no intuito de contribuir para uma melhor reflexão e compreensão do fenómeno da diversidade cultural na sala de aula e procurar que este espaço seja um espaço educativo onde a igualdade de oportunidades e de sucesso para todos seja uma realidade permanente.

Todavia, constatamos que factores sociais, económicos e culturais, quer de âmbito nacional, quer internacional, podem constituir um obstáculo e uma condicionante à viabilidade de uma escola que se quer democrática e, simultaneamente, capaz de aceitar e valorizar a diversidade.

Privilegiando a análise dos inquéritos, a primeira hipótese de investigação - A diversidade cultural influencia o sucesso escolar dos alunos que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico – sugere-nos a preocupação em verificar se, na verdade, os alunos com culturas diversas, estariam aptos a obter o sucesso educativo desejado.

A análise da informação recolhida através do inquérito por questionário, permitiu-nos desocultar a forma como a diversidade é vivida nas nossas escolas, onde se pretende que seja implementado um processo de valorização das diferentes realidades sociais e culturais aí existentes.

Acabamos por concluir pela emergência de um processo que facilite a integração total da diversidade cultural existente na escola portuguesa, para que não existam diferenças trabalhando-se, assim, na promoção do sucesso dos alunos pertencentes a grupos minoritários e/ou desfavorecidos socialmente.

**Palavras-chave:** Educação Multicultural; Diversidade Cultural; Representação; Integração; Escola Inclusiva.

## **ABSTRACT**

This dissertation pretends to study the way that Multicultural Education is seen and experienced in Portuguese schools, not only by the professors but also by the students.

Within this analyse we had the priority to establish the relation between scholar education and the cultural diversity that exists in school nowadays, with the objective to contribute for a better reflexion and comprehension of the phenomenon of cultural diversity in the classroom and try to manage this educative space in order to be possible the equality of opportunities and success permanently, for everybody.

However, we observed that there are some social, economic and cultural factors, in national and international context that can be a barrier and conditionalism for the viability of a school built under democratic principles and, at the same time, able to valorise and accept the diversity.

We privileged the analyse of the inquiries under the first investigation hypothesis – The cultural diversity influence on the scholar success of students of the 1<sup>st</sup> Cycle of the Basic education.- this suggests us the preoccupation to verify the possibilities and the competences of multicultural students necessary for having the expected success.

The analyse of the receipted information with this inquiry made by questionnaire, permitted us discover the way that diversity is being lived in our schools, where its pretended to be developed a valorisation process of the different social and cultural realities existent.

We finally concluded, that it is emergent a creation of a process to facilitate the total integration of the cultural diversity in Portuguese schools, in order to eliminate the differences, working in the promotion of the success of students that belong to minority groups as well as social ill-favoured.

**Key-Words:** Multicultural Education; Cultural Diversity; Representation; Integration and Inclusive School.

“As culturas que não pensam nas outras são hoje a principal fonte de totalitarismo no planeta. Pelo contrário, as culturas que se abrem às outras e cultivam o diálogo intercultural são um activo valioso para a construção de sociedades de paz e tolerância”.

Carneiro (2003, p.71)

## **SIGLAS**

CECA – Comunidade Europeia do Carvão e do Aço

CEE – Comunidade Económica Europeia

CRSE – Comissão de Reforma do Sistema Educativo

DEB – Departamento de Ensino Básico

DR – Diário da República

EN – Estrada Nacional

EPE – Editora Pedagógica e Universitária

ETAR – Estação de Tratamento de Águas Residuais

EURATOM – European Atomic Energy Community (Tratado da Comunidade Europeia de Energia Atómica)

FENPROF – Federação Nacional dos Professores

FPCE – Faculdade do Porto de Ciências da Educação

GAMP – Grande Área Metropolitana do Porto

IIE – Instituto de Inovação Educacional

INE – Instituto Nacional de Estatística

ISSET – Instituto Superior de Educação e Trabalho

JAI – Justiça e Assuntos de Interior

JL – Jornal de Letras

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico

OEI – Oficina Internacional da Educação (UNESCO)

ONU – Organização das Nações Unidas

PAC – Política Agrícola Comum

PAPA – Presidente da Associação de Pais do Agrupamento

PCE – Projecto Curricular de Escola

PCEA – Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento

PCT – Projecto Curricular de Turma

PE – Projecto Educativo

PEE – Projecto Educativo de Escola

PESC – Política Exterior de Segurança Comum

PEDIC – Projecto de Educação e Diversidade Cultural: para uma sinergia de efeitos de investigação

PESC – Política Exterior e Segurança Comum

PIC – Projecto de Educação Inter/Multicultural

PQND – Professor do Quadro de Zona Pedagógica

PQZP – Professor do Quadro de Nomeação Definitiva

PUF – Presses Universitaires de France

REAPN – Rede Europeia Anti-Pobreza/Portugal

RJFCP – Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores

SPZN – Sindicato dos Professores da Zona Norte

TUE – Tratado da União Europeia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UP – Universidade do Porto

## **ABREVIATURAS**

coord. - coordenação

n.º - número

org. – organização

orgs. - organizadores

p. – página

pp. – páginas

## REFERÊNCIA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade dos Professores.....	104
Gráfico 2 – Sexo .....	104
Gráfico 3 – Anos de Docência.....	105
Gráfico 4 – Habilitações Académicas.....	105
Gráfico 5 – Formação Profissional .....	106
Gráfico 6 – Situação Profissional .....	107
Gráfico 7 – Número de anos de serviço .....	107
Gráfico 8 – Funções docentes na escola .....	108
Gráfico 9 – Exerce na localidade onde reside.....	109
Gráfico 10 – Ano de escolaridade que lecciona .....	109
Gráfico 11 – Alunos minoritários que frequentam a turma .....	110
Gráfico 12 – Número de alunos por nacionalidade .....	111
Gráfico 13 – Número de alunos por sexo.....	112
Gráfico 14 – Frequência de outros graus de ensino .....	112
Gráfico 15 – Minoria que abandona a escola com facilidade.....	113
Gráfico 16 – Aprendizagem da língua do país de acolhimento .....	115
Gráfico 17 – Adopção de currículo que favoreça a homogeneização .....	116
Gráfico 18 – Adopção de um currículo global .....	117
Gráfico 19 – Desenvolver diferentes estratégias de comunicação.....	118
Gráfico 20 – Projecto educativo da escola.....	121
Gráfico 21 – Integração de minorias na escola.....	122
Gráfico 22 – Todos iguais, todos diferentes.....	123
Gráfico 23 – Integração reduz-se a práticas assimilacionistas .....	124
Gráfico 24 – Formação de professores – processo complexo .....	126
Gráfico 25 – Situação profissional dos professores .....	127
Gráfico 26 – Professor trabalha com grupos minoritários .....	128
Gráfico 27 – Professor preparado para responder aos desafios.....	130

## REFERÊNCIAS DE TABELAS

Tabela 1 – Frequências de resposta às afirmações 17 a 22.....	114
Tabela 2 – Frequências de resposta às afirmações 24 a 26.....	115
Tabela 3 – Frequências de resposta às afirmações 28 a 34.....	116
Tabela 4 – Frequências de resposta às afirmações 36 a 41.....	118
Tabela 5 – Desenvolver diferentes estratégias de comunicação e a idade dos professores .....	119
Tabela 6 – Frequências de resposta às afirmações 43 a 47.....	119
Tabela 7 – Frequências de resposta às afirmações 48 a 52.....	120
Tabela 8 – Frequências de resposta às afirmações 54 a 58.....	122
Tabela 9 – Frequências de resposta às afirmações 60 a 62.....	123
Tabela 10 – Frequências de resposta às afirmações 64 e 65.....	124
Tabela 11 – Frequências de resposta às afirmações 67 a 69.....	125
Tabela 12 – Frequências de resposta às afirmações 70 a 75.....	125
Tabela 13 – Frequências de resposta às afirmações 77 a 79.....	128
Tabela 14 – Professor trabalha com grupos minoritários e a idade dos professores .....	129
Tabela 15 – Frequências de resposta às afirmações 81 a 88.....	129
Tabela 16 – Frequências de resposta às afirmações 89 a) a 89 i).....	130

## SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS .....	3
RESUMO .....	4
ABSTRACT .....	5
PENSAMENTO.....	6
SIGLAS .....	7
ABREVIATURAS .....	9
REFERÊNCIA DE GRÁFICOS .....	10
REFERÊNCIAS DE TABELAS.....	11
SUMÁRIO .....	12
INTRODUÇÃO .....	15
<b>I PARTE - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>19</b>
<b>CAPÍTULO I – MULTICULTURALISMO NA SOCIEDADE ACTUAL</b> .....	<b>20</b>
1. A sociedade global .....	20
2. Identidades, etnias e culturas .....	23
3. O caso português: a crescente diversidade étnica e cultural em Portugal	26
<b>CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO MULTICULTURAL</b> .....	<b>29</b>
1. Origens do fenómeno Multicultural .....	29
2. Educação Multicultural e Intercultural .....	32
3. A complexidade de atender à diversidade cultural .....	37
3.1. As desigualdades na escolarização .....	39
3.2. Participação da família na escola multicultural .....	47
<b>CAPÍTULO III – INTEGRAÇÃO/ESCOLA INCLUSIVA</b> .....	<b>51</b>
1. A Integração .....	51
1.1. Modelos de integração escolar .....	52
1.2. Problemas e obstáculos à integração escolar.....	53
A) A condição de minoria .....	53
B) A língua e cultura .....	54
C) A organização escolar e o processo de ensino.....	56
D) As concepções e atitudes dos professores .....	57
1.3. Políticas e práticas facilitadoras da integração .....	62
A) As políticas educativas .....	62
B) As experiências e as práticas integradoras .....	64
2. O Projecto Educativo na Escola Multicultural .....	65
2.1. A Escola ao serviço da Comunidade Educativa.....	65
2.2. O Projecto Educativo como Instrumento Organizacional.....	67

2.3. A Planificação Educativa enquanto Planificação Estratégica.....	69
2.4. O papel desempenhado pelo Projecto Educativo no funcionamento e na vida da Escola.....	70

## **CAPÍTULO IV – O PAPEL E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NUMA ESCOLA MULTICULTURAL..... 72**

1. Desenvolvimento pessoal e profissional dos professores .....	72
1.1. Modelos de formação de professores.....	73
1.2. As representações sociais da Escola nos alunos, nos pais e nos professores .....	78
2. O Professor em contextos multiculturais .....	80
2.1. Qualidade dos professores .....	80
2.2. A (re)construção do conceito do professor Inter/Multicultural .....	82
A) O Professor Monocultural.....	82
B) O Professor Inter/Multicultural .....	83
3. O professor face às mudanças educativas.....	84

## **II PARTE - FUNDAMENTAÇÃO EMPÍRICA 92**

### **CAPÍTULO V – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS..... 93**

1. Definição do Problema .....	93
2. Objectivos da Investigação.....	95
3. Hipóteses.....	95
4. Contexto geográfico e sócio-cultural .....	96
5. População.....	98
6. Instrumento de recolha de dados .....	98
6.1. O Inquérito por Questionário.....	99
6.2. A Entrevista.....	100
7. Validade da investigação.....	101

## **III PARTE - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS 102**

### **CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS ..... 103**

1. Apresentação .....	103
2. O Inquérito por Questionário .....	103
2.1. Idade .....	103
2.2. Sexo.....	104
2.3. Anos de docência .....	104
2.4. Habilitações académicas .....	105
2.5. Formação profissional.....	106
2.6. Situação profissional.....	106
2.7. Número de anos de serviço .....	107
2.8. Número de anos que exerce funções na mesma escola .....	108
2.9. Exerce funções docentes na localidade onde reside .....	108
2.10. Ano de escolaridade que lecciona .....	109
2.11. Análise das minorias étnicas.....	110
2.11.1. Percentagem de alunos .....	110
2.11.2. Percentagem de alunos – por nacionalidade .....	110

2.11.3. Número de alunos por turma – por sexo.....	111
2.11.4. Alunos que frequentaram outros graus de ensino .....	112
2.11.5. Número de alunos que desistiu.....	113
2.11.6. Minoria étnica que abandona com mais facilidade .....	113
3. Escola e Diversidade Cultural.....	113
3.1. Aprendizagem da língua do país de acolhimento .....	114
3.2. Adopção de currículo que favoreça a homogeneização .....	115
3.3. As escolas devem adoptar um currículo global.....	117
3.4. As escolas devem desenvolver estratégias de comunicação .....	118
4. Integração de Grupos Minoritários .....	120
4.1. Projecto Educativo da Escola .....	121
4.2. Integração de minorias na escola .....	122
4.3. Todos iguais, todos diferentes .....	123
4.4. Integração reduz-se a práticas assimilacionistas .....	124
5. Formação de Professores .....	125
5.1. Formação de Professores – processo complexo .....	126
5.2. Situação profissional dos professores.....	127
5.3. Professor trabalha com grupos minoritários.....	128
5.4. Professor preparado para responder a desafios.....	130
6. As Entrevistas.....	131
A) Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento .....	131
B) Presidente da Associação de Pais .....	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	135
BIBLIOGRAFIA .....	140
LEGISLAÇÃO .....	153
DOCUMENTOS .....	155
ANEXOS .....	156

## INTRODUÇÃO

Pensar Educação é, em qualquer momento, obrigatoriamente, pensar Professor e Aluno.

Não que o Professor seja o centro do Sistema Educativo. O centro tem que ser o Aluno, tem que ser o País e aquilo que se espera que a Escola e os Professores façam pela Educação.

A Educação é um acto criador que só tem valor na medida em que tiverem valor aqueles que a fizerem existir e, por isso mesmo, pensar na Educação tem de exigir pensar nos professores e na sua forma de actuarem perante as diferentes situações com que se deparam no seu dia-a-dia.

Contudo, o professor existe num determinado contexto social e organizativo e, por conseguinte, pensar na Educação impõe pensar também na Escola. O professor é um actor e, enquanto tal, precisa de espaço e de tempo para poder agir e interagir, motivo pelo qual a escola enquanto espaço e tempo de acção, obriga a que a educação aconteça como acto criador por excelência.

Por outro lado, a escola só existe através dos seus actores, que dão vida e, quando despojada dos mesmos do processo educativo, transforma-se numa vulgar casa de família, igual a qualquer outra.

Na verdade, como Crozier & Friedberg (1977, p. 9) afirmam, “o sistema só existe através do actor que é o único que pode conduzi-lo, dar-lhe vida e modificá-lo”. Mas são, também, estes sociólogos que reconhecem que “o actor não existe fora do sistema que define a liberdade que é a sua e a racionalidade que ele pode usar na sua acção” (Ibidem).

Portugal é hoje um país menos homogéneo do que há uns anos atrás, quando se limitava a ser um país de emigrantes. Actualmente, Portugal é um país de acolhimento e é preciso sensibilizar a sociedade portuguesa para viver com uma nova faceta: a da multiculturalidade.

A sociedade portuguesa tem vindo a sofrer grandes transformações nos últimos anos, nomeadamente ao nível da sua composição demográfica. A abertura do país, iniciada em 1974 com a democracia e aprofundada com a adesão à comunidade europeia, trouxe até nós populações migrantes dos quatro cantos do mundo, com particular incidência da Europa e África. Só na

década de 1986-96, o número de estrangeiros em Portugal aumentou 97%. Essa diversidade étnico-cultural é facilmente constatável nas escolas públicas (ou seja, nas 90% das escolas existentes).

A presença de grupos étnico-culturais é mais acentuada no 1º Ciclo (onde quase duplicou em termos percentuais, no período de cinco anos), diminuindo ligeiramente na transição de cada um dos níveis de escolaridade subsequentes.

Viver num país onde convivem pessoas oriundas de diferentes espaços e cujas origens étnicas são também diferentes tornou-se a experiência quotidiana da população portuguesa, sobretudo após 1974. As escolas, até então frequentadas por crianças e adolescentes pertencentes a uma maioria branca autóctone, começaram também elas a receber alunos com fisionomias e cor de pele diferentes, portadores de culturas próprias, modos de ser, de estar e de pensar igualmente diversos. Nalgumas, inclusive, a maioria tornou-se minoria, questionando os professores e outros agentes de ensino sobre as respostas mais adequadas a dar a estes alunos.

Louríssimos uns. De pele negra outros. Falam línguas que nos soam estranhas. Há quem tenha aprendido a escrever e a ler de acordo com as regras de um alfabeto diferente. São crianças ucranianas, romenas, chinesas, africanas e ciganas.

Perante tal diversidade cultural ficamos curiosos em saber como é que os professores implicados nas relações entre culturas, conseguem ajudar a encontrarem respostas mais adequadas que conduzam à sua inserção social e ao seu sucesso escolar

Os limites e a problemática do nosso estudo levaram-nos por caminhos que eram previsíveis, pois, a estrutura que empreendemos, o *corpus* que analisamos, as questões que colocámos aos professores foram sempre norteados pela dupla interrogação: “O que pensa o professor?” e “O que faz o professor face à diversidade cultural?”.

Esta dupla pergunta conduziu-nos à estruturação que apresentamos do nosso trabalho, ou seja, partindo de pontos diversos, mas convergentes: um é a linha da escola, que se quer inclusiva, outro é a linha do professor, visto como um profissional da educação e outro ainda, o da junção dos dois

anteriores: conjuntamente a escola e o professor, tendo como ponto comum o aluno.

Naturalmente que não se identificam completamente, pois, são realidades que convergem mas que mantêm sempre, cada uma delas, a sua identidade própria.

Perante a problemática escolhida, a nossa Pergunta de Partida foi: **“No actual contexto da escola portuguesa, os professores, como agentes educativos, desenvolvem na (e através dela) educação o princípio da igualdade de oportunidades, visando assim o sucesso na educação escolar dos alunos das minorias étnicas e culturais?”**.

Como metodologia, servimo-nos do método descrito, e utilizámos como instrumentos um inquérito por questionário e duas entrevistas.

Nesta perspectiva, este trabalho está estruturado tendo como base a questão da multiculturalidade nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico

Assim, a I Parte – Fundamentação Teórica – foi dividida em quatro capítulos.

No primeiro capítulo – subordinado ao tema o Multiculturalismo na Sociedade Actual – começámos por referir alguns aspectos da sociedade global, as identidades, etnias e culturas terminado por referir o caso português e a crescente diversidade étnica e cultural do nosso País, procurando assim, analisarmos os diferentes aspectos relacionados com os diferentes aspectos ligados à educação.

No segundo capítulo – subordinado ao tema Educação Multicultural – analisámos, em primeiro lugar as origens do fenómeno multicultural, procurando compreender as razões do seu aparecimento. Passámos, depois, a analisar a educação multicultural e intercultural no intuito de compreender as suas diferenças e semelhanças para passarmos, em seguida, a verificar a complexidade de atender à diversidade cultural através da verificação das desigualdades na escolarização, bem como analisar a participação da família na escola multicultural.

No terceiro capítulo – subordinado ao tema Integração Escolar – procuramos definir o conceito de integração, abordámos modelos de integração escolar, os problemas e obstáculos inerentes a essa integração bem, como as políticas e práticas familiares facilitadoras da integração. Referimos, também

diferentes aspectos relacionados com o projecto educativo na escola multicultural tendo em conta aspectos relacionados com a escola como serviço da comunidade educativa, com o projecto educativo como instrumento organizacional, com a planificação educativa enquanto planificação estratégica e com o papel desempenhado pelo projecto educativo no funcionamento e na vida da escola.

No quarto capítulo – subordinado ao tema o Papel e a Formação dos Professores numa Escola Multicultural – verificámos de que forma se efectua o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, através dos modelos de formação de professores e das representações sociais da escola nos alunos, nos pais e nos professores para, em seguida, abordarmos aspectos relacionados com o professor em contextos multiculturais, através da qualidade dos professores, da (re)construção do conceito do professor inter/multicultural. Para finalizar referimos o professor face às mudanças educativas na sociedade actual.

Na II Parte – Fundamentação Empírica – centramo-nos na identificação e quantificação das dificuldades dos docentes em lidarem com uma turma multicultural.

No quinto capítulo, apresentamos a metodologia de investigação utilizada e definimos a amostra. O capítulo sexto centra-se na apresentação dos resultados obtidos através das respostas aos questionários e às entrevistas, bem como na análise dos resultados

Terminámos com as conclusões e a apresentação da bibliografia consultada e/ou referida, a legislação, documentos e revistas que nos serviram de suporte para o desenvolvimento desta investigação.

**I PARTE**  
**FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

## **CAPÍTULO I – MULTICULTURALISMO NA SOCIEDADE ACTUAL**

### **1. A sociedade global**

Embora continuemos a discutir a existência ou não de uma genuína globalização, “ninguém põe em dúvida que vivemos num mundo cada vez mais globalizado, um facto visível diariamente pela constante difusão mundializada de mensagens com que os *media* nos bloqueiam” (Morgado & Ferreira, 2006, p. 63).

Na verdade, o que geralmente designamos por globalização, não é mais do que uma globalização bem sucedida de determinado localismo (Teodoro, 2003, p. 61).

A globalização pressupõe sempre a localização. A principal razão da preferência de um termo sobre o outro é porque “o discurso científico hegemónico tende a privilegiar a história do mundo na visão dos vencedores” (Santos, 1997, p. 15).

E como refere Chacon (2002, p. 15), “o que hoje tanto se chama de globalização é na realidade mais uma etapa de expansão de algumas culturas e civilizações em escala mundial”.

Nas salas de aula, nos corredores, nos pátios do recreio, nos campos de jogos, ou onde quer que nos encontremos, há crianças nascidas aqui e ali, vindas de muitos lugares, de diferentes partes do mundo, da África ou da Ásia, do centro da Europa ou dos países de além Atlântico.

Muitas cores, muitas culturas, muitas etnias. E toda esta diferença é uma riqueza ainda por explorar...

Na perspectiva de Moreira & Pacheco (2006, p. 7), “a complexidade e os problemas das sociedades contemporâneas contribuem para colocar sempre num nível mais elevado tais expectativas [relativas à escola, em geral, e ao currículo, em particular], centradas fundamentalmente, na construção de uma escola adjectivada pelas palavras qualidade e sucesso”

Consideram, ainda, estes autores que “num mundo em que se globaliza cada vez mais, em termos económicos, sociais e culturais, discutir as questões da (des)igualdade, da diferença e da inclusão escolar constitui tarefa inadiável

para todos os educadores e professores, comprometidos com critérios de democracia e justiça social”.

Não esqueçamos que já em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, afirmava no seu preâmbulo que “A liberdade, a justiça e a paz no mundo têm por base o reconhecimento da dignidade intrínseca e dos direitos iguais e inalienáveis de todos os membros da família humana”.

A própria OCDE, em 1992 conseguiu estabelecer uma importante base de dados de indicadores de qualidade nacionais de ensino, publicando anualmente a *“Education at a Chance”*. Novos olhares, para além dos tradicionais indicadores (diferentes taxas de escolarização, vários índices de acesso à educação, despesas com a educação, qualificações do pessoal docente) figura um conjunto de novos indicadores que têm consequências na formulação das políticas de educação no plano nacional.

Para Estêvão (2006, p. 32) é necessário que todos pensem na justiça na sua dimensão política e sociológica, bem como nos direitos, para melhor nos adequarmos aos desafios da globalização.

Assim sendo, parece-nos importante lembrar que a globalização não mais pode ser vista de uma forma aligeirada e simplificada, como sendo uma simples abertura de fronteiras e de espaço mundial comum.

Na realidade temos de pensar que, como refere Dowbor (1997, p. 10) vivemos uma profunda revolução tecnológica, o que fez com que os nossos conhecimentos se tornassem, em certo sentido, obsoletos, motivo pelo qual temos de melhorar não só a nossa capacidade de governar mas também a capacidade de sobrevivência.

No entanto, na perspectiva de Nascimento (1997, p. 75) “é mais ou menos generalizada, hoje, a ideia de que a globalização e a exclusão social são dois fenómenos que, em suas características recentes, constituem potenciais questionamentos à modernidade (Nascimento, 1994) e, particularmente, a modernidade ocidental ou europeia”.

Caminhamos, na realidade, para uma sociedade global, para um mundo que se encontra compartimentado em grandes blocos que se encontram unidos entre si.

E Nascimento (Idem, p. 87) remata com a ideia de que a globalização, pode ser pensada como sendo ‘a concretização do mundo inteiro como um

único lugar'. Neste sentido, ela pode trazer-nos alguns problemas, dado que não existe uma percepção única do mundo, motivo pelo qual se deveria falar antes em globalizações.

Para Morgado & Ferreira (2006, p. 61), a denominada 'Sociedade da Informação e do Conhecimento' veio trazer à escola um leque de expectativas no que diz respeito ao papel dos professores.

Contudo, existe uma indefinição relativamente aos efeitos económicos, políticos, científicos, sociais e culturais (Idem, p. 62), pelo que a globalização não permite determinar com clareza qual o esquema conceptual, ideológico e político que norteia a sociedade e dá sentido à acção de todos os actores, impedindo-os de objectivar o futuro que a mundialização reserva e que lhes permitiria investir nela.

Coelho (2003, p. 23) sublinha que, a palavra globalização se tornou tão obsessiva "como todas as palavras que entram em voga em determinada altura, é inevitável e simultaneamente insuportável".

Para Morgado (2005, cit. por Morgado & Ferreira, 2006, p. 63) trata-se de um conceito polissémico para descrever um fenómeno pleomórfico, uma vez que a globalização se torna difícil de abordar e contornar quando pretendemos apontar as características das sociedades contemporâneas.

Para terminar, apontamos o que diz Teodoro (2003, p. 62) a este respeito, quando afirma que as sociedades contemporâneas passam, actualmente, por um período de mudanças profundas, o que faz com que a globalização se tenha tornado no centro da construção da modernidade.

Toda esta transformação veio a ter os seus reflexos na educação, o que foi demonstrado pelo reforço da autonomia das escolas (Sarmiento, 1993, cit. por Morgado & Ferreira, 2006, p. 67), bem como pela necessidade de diferenciação pedagógica que respeitem a individualidade de cada aluno. A este propósito, poderemos dizer que: "Sendo hoje lugar-comum que a uniformidade produz desigualdade, só poderemos pensar em assegurar a igualdade e o sucesso dos estudantes, se o ensino se adaptar à sua diversidade, isto é, se conseguirmos uma diversificação de formações e itinerários educativos".(Idem, p. 68).

## 2. Identidades, etnias e culturas

Derivada do latim *identitate*, podemos considerar que a identidade é, de uma forma muito genérica, a consciência que uma pessoa tem de si própria e que pode ser vista tendo em conta o conjunto de nome, apelido, de parentesco, de profissão e até sinais físicos como: altura, cor dos olhos, etc., que ‘individualiza’ a pessoa.

Na sua acepção actual, o conceito de identidade foi introduzido nas Ciências Sociais por Erik Erikson, no pós-guerra, com toda a complexidade típica dos conceitos sócio-psicanalíticos. Posteriormente, tornou-se generalizado no campo das Ciências Sociais e Humanas e, foi relativamente banalizado e simplificado (Bastos & Bastos, 1999, p. 16).

Não podemos esquecer que a identidade advém de um processo complexo, de uma história pessoal, construída no interior das relações interpessoais.

A certeza de se ser diferente e de se pertencer a uma cultura determinada, leva-nos à identificação de uma identidade cultural. Os mecanismos de formação de uma identidade começam com os nossos progenitores, na forma como são interiorizados os papéis sociais e os valores.

Sacristán (2003, p. 172) refere mesmo que, o indivíduo é “um ser social imerso em redes diversas que não têm como motivo aglutinante directo a cultura”, esta encontra-se presente na sua vida.

Neste sentido, a identidade do indivíduo deixa de ser algo estático e acabado, para ser um processo contínuo de representações do seu “eu” no mundo.

Por isso mesmo, Ferreira (2003, p. 35) alerta-nos para o facto da identidade ser hoje em dia vista numa dimensão abrangente. Jovens, filhos de imigrantes, possuem uma identidade mista e não duas identidades que se confrontam. A prova actual está no facto de, por exemplo, a actual geração de africanos que nascem em Portugal interiorizarem a identidade como etnicidade (Contador, 2001, p. 14).

Perotti (1997, p. 48) é de opinião que a identidade está ligada à “percepção que cada indivíduo tem de si próprio, isto é, da sua própria

consciência de existir enquanto pessoa em relação com os outros indivíduos, com os quais forma um grupo social”.

Cuche (1999, p. 124) remete a identidade cultural para a psicologia social. Para ele, identidade é a denominação dada às representações e sentimentos que o indivíduo desenvolve a respeito de si próprio, a partir do conjunto da sua vivência. A identidade, para o autor, é a síntese pessoal sobre si mesmo, incluindo dados pessoais, biografia, atributos que os outros lhe conferem, permitindo uma representação a respeito de si.

Na área educativa, Ytarte (2005, p. 46) acredita que as questões de identidade são de difícil compreensão para a educação.

No caso concreto de Portugal, Bastos & Bastos (1999, p. 15) referem que, aquando da destruição do império colonial português foi atribuída a identidade portuguesa a muitos africanos e asiáticos, oriundos das ‘antigas províncias ultramarinas’. São ainda de opinião que, quando se fala em identidade temos de nos lembrar que ela exerce a sua acção sobre os aspectos psicossociológico, sócio-histórico e político.

No que concerne ao conceito de etnia, começamos por referir que o conteúdo da etnia é sócio-cultural, histórico e psicológico. Uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente têm um ancestral comum, têm uma língua em comum, uma mesma religião, “uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território” (Ferreira, 2003, p. 34).

Algumas etnias constituíram sozinhas nações. O exemplo mais notório passou-se em África. Os antigos territórios étnicos, no sentido dos Estados Nações são hoje divididos entre os diversos países africanos herdados da colonização.

Falemos finalmente de cultura e fechemos o círculo com a diferença cultural ou identidade cultural.

Existem culturas particulares que escapam à cultura globalizada e se posicionam até como resistência ao processo de globalização. É a partir da tomada de consciência dessas culturas de resistência que se constroem as identidades culturais enquanto processos.

Na perspectiva de Pereira (2004, p. 27), a cultura, tradicionalmente, engloba as crenças, os costumes, os conhecimentos, os hábitos e as tradições

de todos aqueles que fazem parte de uma mesma sociedade, sendo que todos eles se transmitem de geração em geração.

Segall (1979, cit. por Neto, 1997, p. 12) afirma que, o conceito de cultura permite ao psicólogo dar conta do facto de que os estímulos sociais não se encontram em todos os indivíduos com a mesma probabilidade, quando este se encontra em diferentes lugares e em diferentes épocas. Para ele, existem estímulos sociais que são muito mais prováveis do que outros, o que faz a diferença.

Este vocábulo sofreu alterações diversas e, ao longo do século XIX, por exemplo, na Alemanha e sob a influência do nacionalismo ficou ligado ao conceito de Nação. Por sua vez, em França ligou-se ao conceito de Civilização (Ferreira, 2003, p. 24).

Surge, então, no século XIX o estudo científico da cultura – a etnologia, que enquanto disciplina científica faz com que os etnólogos passem a explorar duas vias, sendo que uma privilegia a unidade e minimiza a diversidade, enquanto que a outra atribui importância à diversidade (Cucho, 1999, p. 37).

Nos Estados Unidos da América aprofunda-se este conceito. Alguns etnólogos e antropólogos põem em evidência o papel da educação na aquisição da cultura do grupo de pertença. Salientam-se, entre muitos, Ruth Benedict (1887-1948), aluna e colaboradora de Franz Boas, para quem cada cultura se caracteriza “por um certo modelo mais ou menos coerente de pensamento e de acção” (Ferreira, 2003, p. 28) e Margaret Mead (1901-1978), antropóloga americana, que ao estudar sociedades na Nova Guiné afirmou “que a personalidade individual explica-se pelo ‘modelo’ cultural de uma dada sociedade que determina a educação da criança” (Ibidem).

A generalização do conceito educativo é problemática, uma vez que tem que abarcar as diferentes culturas, tendo em atenção a igualdade de acesso à escola (Idem, p. 15).

De acordo com Sacristán (2003, p. 173), quando se aprende, assimilam-se e enraízam-se as tradições históricas de significado ao considerar que, a globalização da cultura entendida na sua extensão, ao ser partilhada, leva a uma tomada de consciência desse facto, o que proporciona um importante potencial de cimentação social.

Partindo da ideia de que a identidade e cultura são alvo de contínuas negociações e manipulações, Charles Taylor (1994) refere que, a construção da nossa identidade passa necessariamente pelo reconhecimento das nossas singularidades por parte dos outros. Sem esse reconhecimento, grandes parcelas de indivíduos que não partilham a cultura dominante das nossas sociedades ficarão à margem da realização plena da cidadania, mesmo que tenham acesso a uma política de redistribuição. É este o espaço de luta dos movimentos sociais que procuram o reconhecimento das suas identidades culturais.

### **3. O caso português: a crescente diversidade étnica e cultural em Portugal**

Nas últimas décadas, as grandes levas de imigrantes de países pobres em direcção aos países ricos tornaram-se num grande desafio.

Em Portugal, apesar de ser muito recente, esta diversidade cultural e étnica também se tem vindo a sentir. De acordo com os dados do último Censo realizado, a população com nacionalidade estrangeira a residir no nosso território mais do que duplicou, entre 1991 e 2002 (INE, 2002), representando em 2001 cerca de 22% da população.

A este número há que acrescentar aqueles que já nasceram em território nacional, os que já tinham adquirido a nacionalidade portuguesa e os imigrantes ilegais.

Os estudos disponíveis mostram que as cidades e, em particular as áreas metropolitanas são pontos de ancoragem privilegiados para a instalação (Valente Rosa et al., 2004), contribuindo assim para reforçar a já pesada hipertrofia do litoral urbano. Por exemplo, no concelho de Oeiras, verifica-se que, nos Censos de 2001, o peso dos jovens (14 aos 24 anos) estrangeiros residentes é de cerca de 10% do total dessa faixa etária.

As inevitáveis cadeias migratórias que se criaram com o “retorno de África”, cedo colocaram problemas difíceis de contornar. Com efeito, se parte significativa das populações post-coloniais escolhe a antiga metrópole como local de fixação em virtude das afinidades culturais, não é evidente que todos

os segmentos dessa população apresentem a mesma facilidade ou à-vontade no manejo das referências culturais da antiga sociedade dominante (Rocha-Trindade, 1995).

Paralelamente, temos a diáspora chinesa. Embora, os primeiros chineses se tivessem estabelecido em território nacional em 1920 (profissionalmente ligados ao comércio ambulante), foi durante o Estado Novo que cresceram várias comunidades chinesas nas colónias portuguesas.

Em Portugal, a presença chinesa em 1998 era de 2.477. Em termos de distribuição geográfica, 13,8% dos chineses encontravam-se no norte do país, 10,5% no centro e 8% no sul (Bastos & Bastos, 1999).

A maioria dos imigrantes chineses em Portugal é oriunda da província chinesa de Zhejiang e entram ilegalmente por via terrestre. Permanecem nessa situação durante muito tempo, movimentando-se entre vários empregadores ou entre diferentes estabelecimentos do mesmo empregador e utilizam Portugal como país de trânsito para outros destinos (Ibidem).

O ciclo em que as migrações post-coloniais monopolizavam o espectro imigratório em Portugal fica, contudo, fechado em finais dos anos de 1990, assistindo-se ao incremento significativo das chamadas populações do leste da Europa e do Brasil (Machado, 1997).

Em relação a estes últimos, não se coloca o problema da língua. Quanto aos primeiros, repete-se de alguma forma o desconhecimento da língua portuguesa, comprometendo o início da carreira escolar, mesmo quando os pais têm níveis de educação superiores à média nacional. (Valente Rosa, 2005).

Por tudo o que foi dito fica provado que Portugal foi, e continua a ser, um país de imigração, motivo pelo qual Bernardo (2005, p. 3) refere que, “a partir das últimas décadas do século XX, a nossa sociedade tem acompanhado a mudança dos tempos: o crescimento da população e a vinda de pessoas de diferentes origens, culturas ou religiões”.

E, se a vida em sociedade sofre mudanças, estas também se fazem sentir na educação, uma vez que sendo a sociedade multicultural, a escola tem de acompanhar esta alteração social.

A escola que denominamos ‘para todos’, teve o seu início nos finais do século XIX e desenvolveu-se ao longo do século XX na Inglaterra, França,

Estados Unidos, Alemanha, antiga Prússia e Áustria, embora, nos países da Europa Central tenha começado antes. Esta escola está sob um contrato social que, estabelecido entre a Igreja ou a Fábrica, e o Estado (Stoer, 2006, p. 1).

É nesta perspectiva que Bernardo (2005, p. 5) afirma que, por toda a Europa e, em particular em Portugal, a escola era apenas acessível aos privilegiados. Contudo, tornou-se democrática e deu lugar a uma 'educação para todos' o que possibilitou que todos os jovens pudessem passar a ter acesso e frequentassem a escola

Hoje em dia, em especial a partir dos anos 90, a situação modificou-se porque se deu início a programas como o 'Escola para Todos'. Passou a existir uma preocupação especial virada para o 1º Ciclo e para o Pré-Escolar, tendo-se criado um consenso acerca da necessidade de existir uma escolaridade mínima obrigatória em Portugal (Stoer, 2006, p. 4).

Se, na realidade, pretendemos ter esta 'escola para todos' é necessário compreender a existência do multiculturalismo e verificar que a marginalização e o desconhecimento de outras realidades, tem de ser substituído por um contributo que a todos beneficie (Leite, 2003, p. 16). Por tal motivo, exige-se a cada professor uma capacidade e uma flexibilidade de inovação capazes de promover o êxito e a mudança sem, no entanto, despersonalizar e aculturar.

Relativamente ao multiculturalismo da escola portuguesa é muito complicado um professor estar na sala de aula atento a um elevado número de alunos (Stoer, 2006, p. 4). No entanto, o mesmo autor considera importante que o professor esteja preocupado com a educação multicultural, pois pensa que os professores devem levar iniciativas interessantes para a sala, com vista à implementação de projectos multiculturais, tal como existem por toda a Europa (Idem, p. 6).

Dado que a escola é um serviço público prestado a uma população sedentarizada, deve ter como objectivo principal integrar todas as crianças, sem que para isso necessite de estar sempre dentro de quatro paredes (Montenegro, 2003, p. 79).

No entanto, "o que é surpreendente, é que na era da acelerada velocidade e mobilidade, ela [a escola] faça um escasso esforço por se adaptar" (Enguita, 1999, p. 45).

## **CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO MULTICULTURAL**

### **1. Origens do fenómeno Multicultural**

Cada vez mais se tem vindo a aceitar que a multiculturalidade é uma realidade actual, que não pode ser posta de lado ou fingir que a mesma não existe. É por isso que, a integração de minorias étnicas em contextos sociais maioritários tem de ser encarada como uma realidade, pelo que a integração escolar e social deve ser vista como real e considerada como prioritária na educação.

Como salientou Dewey (1916/1997, cit. por Branco, 2006, p. 40), “o tipo de educação varia com a qualidade da vida praticada por um grupo”.

Assim sendo, e tendo em conta que “a composição cada vez mais multicultural das sociedades actuais coloca problemas e desafios à educação e à sua configuração democrática” (Idem, p. 44) pensamos ser evidente a necessidade de criar condições para o reconhecimento da identidade das minorias culturais e sociais.

Nesta perspectiva, Hannoun (1987, cit. por Barbosa, 1996, p. 23) refere três situações típicas das sociedades à sua própria diversidade cultural: (a) assimilacionismo, (b) multiculturalismo e (c) interculturalismo.

No que diz respeito ao assimilacionismo, apesar de monocultural está ligado à primeira fase da história do multiculturalismo (Cardoso, 1996, p. 10). Em teoria, o assimilacionismo implica uma completa conformidade dos membros dos grupos étnicos com a cultura do grupo dominante, pelo que defende o direito à cidadania apenas a uma das culturas, relegando para segundo lugar as restantes, chegando mesmo a propor a sua eliminação (Ibidem). Nota-se, assim, um apelo à unificação cultural.

Relativamente ao multiculturalismo, cada grupo apresenta a sua cultura própria e Hannoun (1987, p. 72, cit. por Cardoso, 1996, p. 10) refere que “a paisagem cultural apresenta-se, neste caso, sob o aspecto de um mosaico de culturas com fronteiras claramente desenhadas”, pelo que cada grupo mantém as suas características específicas.

Ao abordarmos o conceito de multiculturalidade, devemos ter presente não só as diferenças ráticas, étnicas e linguísticas, mas também as geográficas, as sócio-económicas, religiosas e culturais existentes no nosso país face ao surto migratório actual. Nesta perspectiva, as pessoas oriundas de regiões ou níveis diversificados têm culturas e comportamentos próprios, que devem ser considerados.

Na perspectiva de Bauman (2003, cit. por Estêvão, 2006, p. 34), o multiculturalismo pressupõe, por vezes, a legitimação de certas formas de autoritarismo político e de conservadorismo social. Estes factos provocam, muitas vezes, insegurança e até hostilidades à coexistência das diferentes culturas em presença.

Como reforça Touraine (1998, p. 263), “a sociedade multicultural, longe de romper com o espírito democrático que assenta no universalismo individualista, é o culminar da ideia democrática, como reconhecimento da pluralidade dos interesses, das opiniões e dos valores”.

Podemos dizer que o multiculturalismo se pode designar como uma prática que deve fomentar o convívio entre culturas distintas, numa única sociedade, sem preconceitos ou discriminações (Vários, 1998, p. 1424) e, conseqüentemente, a sociedade multicultural será formada por muitos grupos culturais distintos (Ibidem).

Tal como menciona Garcia Garrido (1995, pp. 6-12), o multiculturalismo reconhece a existência de uma sociedade plural e diferenciada. Daí existir a necessidade de uma actuação que respeite a inteligência individual, pois, o multiculturalismo não tem de conduzir à existência de uma relação convencional plena entre todos mas antes ao respeito.

No que concerne ao interculturalismo e na perspectiva de Neto (1992, p. 29), “o termo intercultural tornou-se, a partir dos anos setenta amplamente utilizado nas ciências humanas”, de entre as quais podemos destacar “a história, a antropologia, a sociologia e a psicologia” (Idem, p. 30).

Ao decompor este vocábulo, apercebemo-nos, de imediato, que ele é formado de *inter* e *cultura*. Esta simples decomposição conduz-nos à percepção de que a intercultura diz respeito à troca recíproca de relações culturais, ou seja, trata-se de um intercâmbio cultural, no qual ambas as partes se enriquecem em contacto com a outra.

Carvalho (2002, p. 67), afirma que a “*interculturalidade* é frequentemente também, ela própria, apenas uma palavra de ordem das sociedades e de grupos que procuram encontrar meios últimos, avançados e sofisticados que assegurem a manutenção e a gestão do próprio poder e, inclusivamente, das próprias culturas”.

O interculturalismo é sinónimo de reconhecimento, de “pluralismo cultural”. Este último vocábulo “quer dizer, simultaneamente da afirmação de cada cultura, considerada na sua identidade própria e na sua abertura às outras a fim de estabelecer com elas relações de complementaridade” (Barbosa, 1996, p. 23). Assim, pressupõe-se que cada cultura, considerada na sua identidade própria e na sua abertura às outras, deve estabelecer com elas relações de complementaridade. Este facto significa que, existe um enriquecimento de uma cultura, pelo contacto com as outras culturas, o que, pode levar a ‘uma cultura comum’.

Fica bem patente que o pluralismo cultural é de toda a conveniência, não só porque evita a conflitualidade, fruto da ignorância, como também constitui um factor de enriquecimento mútuo.

De acordo com a Recomendação n.º 2/92 do Conselho Nacional de Educação, “ser europeu no início do século XXI é participar num amplo espaço de multiculturalidade [onde] as identidades culturais [...] necessitam de ser compreendidas não como ‘pertencas exclusivas’, mas como ‘pertencas múltiplas’”.

Neste sentido, e tendo em conta que se apresentam cada vez mais novos desafios tecnológicos e as sociedade multiculturais são uma realidade sempre crescente, “o tempo é de incerteza e de dúvida” tal como afirmou Guilherme de Oliveira Martins (1996, p. 38).

Na actualidade, o viver humano desenrola-se numa ‘aldeia global’ (Souta, 1997, p. 20), pelo que as realidades do mundo moderno estão ao alcance de um simples botão tecnológico, seja ele de um televisor ou da internet. Marshall McLuhan (cit. por Souta, 1997, p. 23) refere que, no mundo actual sente-se que existem duas tendências contraditórias: o universalismo e o particularismo, o que se fica a dever ao crescendo do fenómeno da internacionalização, ou seja, à interdependência que existe entre os povos e nações em aspectos ligados à economia, à tecnologia, ao ambiente, entre outros factores.

Refere ainda que, no que respeita ao futuro, existe um consenso relativamente ao facto de existir um aparecimento crescente de sociedades multiculturais, ou seja, a crescente diversidade étnico-cultural das nossas sociedades ocidentais é hoje uma realidade que ninguém pode esquecer (Idem, p. 24).

Deseja-se que todos vivam em harmonia, em paz e que o mundo seja mais justo para todos e cada um. No entanto, para que tudo isto possa ser uma realidade que a todos beneficie, é necessária a existência de políticas e estratégias de educação e de formação que façam com que todos se sintam socialmente integrados e culturalmente identificados (Peres, 1999).

Tal como afirma Peres (1999, p. 160), “em vez de assimilar, digerir o diverso, a tolerância tem antes de mais, de reconhecer o outro, seja ao nível do indivíduo, seja ao nível da comunidade”.

É, por assim dizer, necessário que se apontem caminhos que poderão facilitar a mudança de valores e atitudes face à integração da diversidade.

## **2. Educação Multicultural e Intercultural**

A educação multicultural tem um significado diferente da educação intercultural. Para Banks (1991), a educação multicultural é usada para referir programas e práticas concebidas, no sentido de contribuírem para a melhoria do rendimento escolar de grupos sociais, étnicos e culturais minoritários, bem como fomentar, através da obtenção de conhecimentos sobre outras culturas, a compreensão e a tolerância entre grupos diversos.

Alega-se que a Educação Multicultural deve ser dirigida a todos os estudantes, quer sejam dos grupos dominantes, quer dos grupos dominados dado que, com este tipo de educação, se procura uma formação para o saber viver e conviver com os outros.

De uma forma mais abrangente, para autores como Stoer (1994), Cortesão, Leite & Pacheco (2003), a expressão “multicultural” é usada para referir a aceitação passiva da diversidade, utilizando-se a designação de “intercultural” quando se quer realçar a interacção e o intercâmbio entre as culturas ou subculturas.

Clanet (1990, p. 21) refere que, o “termo ‘intercultural’ introduz a noção de reciprocidade nas trocas e de complexidade nas relações entre culturas”. Na verdade, o intercultural bem conduzido, obriga os indivíduos a reflectirem sobre a sua cultura e impede-os de ficarem “imersos” nela (Camilleri, 1992, p. 44). Consegue ainda “identificar o outro”, mas sobretudo conhecer “o outro na sua diferença e complexidade” (Perotti, 1992, p. 61). Assim sendo, a educação intercultural não abarca apenas o ensino de culturas mas também a “aquisição de competência cultural” (Ouellet, 1991, p. 119).

Apesar da referência conceptual, Banks (1988) chama a atenção para o facto de muitos autores usarem as duas designações como sinónimas (educação multicultural e educação intercultural) e outros ainda num sentido demasiado amplo e global, o que pode levantar preocupações orientadas para o problema do racismo e da discriminação racial.

Embora concordemos com a designação de Banks parece-nos importante referir que, a interculturalidade está mais ligada aos termos de mudança, o que implica “troca de aprendizagem” na comunicação e, uma aceitação crítica da diversidade cultural. Para que tudo isto possa acontecer é necessário apostar na formação de professores interculturais; professores que sejam capazes de pôr em prática pedagogias de divergência.

A escola deve ser um lugar de encontro onde se cruzam e enriquecem os diversos modelos culturais. Até porque, como refere Edgar Morin (2001, p. 15), o desafio da educação intercultural é o de corresponder às idiossincrasias do local e do universalismo a um só tempo. É preciso, na opinião do autor, que o objectivo maior de todo o ensino seja a “condição humana”.

Sem sombra de dúvida, o que mais contribui para uma boa formação é o poder cultural. A instrução está intimamente ligada ao crescimento económico. Além dela, também a idade, o sexo e a classe social a que pertence por nascença. O *hábitus* está acima de qualquer outro dominante para determinar o futuro salário. A idade é a que permite calcular o seu futuro salário.

Com o aparecimento da escola de massas, passou a existir uma diversidade social e cultural da população escolar, o que fez com que aumentasse a complexidade da escola e lhe trouxesse problemas acrescidos de natureza epistemológica, antropológica, sociológica, política e moral que

exigem dos professores novos desafios e novas soluções dos problemas (Peres, 1999, p. 118).

Assim sendo, o autor refere que não chega condenar a existência de uma escola assimilacionista, defendendo o pluralismo como se este fosse resolver todos os problemas existentes na escola, uma vez que é premente que se assumam uma postura crítica, mas ética, face à cultura organizativa, pedagógica e didáctica, de tal forma que se repense quais os interesses (ocultos) que se encontram por detrás desta organização educativa (Ibidem).

Sabendo que é hoje uma realidade a presença nas escolas de diferentes e distintas minorias, exige-se que sejam tidos em conta novos 'itinerários', espaços e tempos de aprendizagem adaptados a esta nova realidade – a diversidade cultural.

Desde a década de 60 do século XX até à actualidade, foi longo o caminho que permitiu que a educação para a diversidade cultural se tornasse numa realidade. Tal percurso acabou por cimentar a abertura das populações ao fenómeno, que começou a ser encarado de maneira positiva embora, tal como afirma Peres (p. 119), as escolas continuem a enfrentar problemas de difícil resolução, para os quais nem sempre encontram a resposta mais adequada.

A este respeito, Zabalza (1992, p. 45) refere que o “assimilacionismo versus pluralismo” e o “*curriculum* comum versus *curricula* diferenciados para cada grupo cultural” são os grandes dilemas com que a instituição escolar se debate diariamente. Afirma o autor que, face à problemática da assimilação/diferenciação, a escola tem vindo a desenvolver estratégias, embora com alguma dificuldade, que lhe permitam manter uma educação para a coesão e união sociais, ou seja, tem promovido a educação para a diversidade cultural.

No dizer de Etxeberria (1997, cit. por Peres, 1999, p. 120), a escola “evoluiu desde a segregação à compensação e, finalmente, à integração de todos os alunos, adequando os programas e adaptando o *curriculum* às necessidades de cada um” (Ibidem). Isto é, a evolução institucional da escola modificou-se dando lugar à evolução de ideias pedagógicas em direcção à diversificação e individualização do ensino (Formosinho, 1997).

Por outras palavras, a escola tem vindo a sofrer o efeito da progressiva multiculturalidade da sociedade, tendo-se confrontado com uma realidade desajustada dos currículos monoculturais que a caracterizavam (Leite, 2003, p. 12).

A expressão prática e mais frequente, traduz-se na inclusão de conteúdos étnicos no currículo, como forma de combater o racismo (Cardoso, 1996).

Neste sentido, a educação intercultural poderá ser entendida como a educação do homem no conhecimento, compreensão e respeito das diversas culturas da sociedade em que vive (Muñoz Sedano, 1997, cit. por Miranda, 2004, p. 20). Esta, tornou-se num alicerce indispensável da Educação Cívica, o que permite aspirar a uma maior harmonia na sociedade em geral e, no convívio entre os homens, em particular (Carneiro, 2003, p. 71). Não nos podemos esquecer que só evoluímos se pensarmos a educação de uma forma intercultural, capaz de promover todos por igual, independentemente da raça, credo ou cor.

De acordo com Delors et al. (2003, p. 50), “a educação para o pluralismo é, não só uma barreira contra a violência, mas um princípio activo de enriquecimento cultural e cívico nas sociedades contemporâneas”.

Uma das condicionantes da Educação para a Cidadania e da Educação Multicultural pressupõe o conhecimento do quadro legal (nacional, comunitário e internacional) em que assentam as sociedades.

Souta (1997, p. 54) demonstra que a multiculturalidade da sociedade portuguesa é ignorada na Lei de Bases do Sistema Educativo quando, define a área do desenvolvimento pessoal e social para os três ciclos sem, contudo, mencionar outras ‘educações’ como: a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, entre muitas outras deixando de fora a educação multicultural.

O Tratado de Maastricht (1993), ao alargar as competências dos Estados-Membros à área da Educação refere este aspecto, no seu artigo 126:

Em síntese, as políticas educativas face ao Multiculturalismo e as suas concretizações não se podem dissociar da evolução do conceito de ‘Educação’ e do papel que tem sido atribuído à Escola. Não é possível uma prática de Educação que respeite e valorize as características diversas da população escolar se não se assumirem posturas curriculares e pedagógicas orientadas, não apenas para a instrução e a transmissão de saberes, mas para uma formação geradora da verdadeira educação.

É por tudo isto que a escola actual deve orientar a seu papel no respeito pelas culturas minoritárias presentes no processo educativo, uma vez que entre a população escolar existem alunos de diversas culturas, de diferentes padrões de vida e de comportamentos diversos, de crenças religiosas e, em muitos casos, falando línguas bem distintas da nossa. Isto é, há uma conciliação entre “a unidade com a diversidade” (Ferreira, 2003, p. 15).

Face a esta nova realidade e, tendo em conta especial a realidade europeia, o Conselho da Europa, num relatório de 1988, declarava esperar que os sistemas educativos viessem trazer uma contribuição importante à promoção da harmonia nas sociedades, estabelecendo pontes de comunicação e compreensão entre os diferentes grupos de comunidades (Souta, 1997).

Mediante o novo contexto da diversidade cultural, a educação multicultural pretende contribuir com soluções e atitudes na escola. No nosso país, ela encontrou o seu germen “não só na sociedade civil, mas também no próprio aparelho de Estado e nas instituições de Ensino Superior” (Idem, p. 60).

Na década de 90, e por iniciativa de Roberto Carneiro, então Ministro da Educação, lançaram-se as linhas mestras enquadradas da Educação Multicultural com a criação do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (Março, 1991), posteriormente denominado “Entreculturas” dependente do Ministério da Educação e com o objectivo de “coordenar e promover, no âmbito do Sistema Educativo, os programas e as acções que visassem a educação para os valores da convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre os diferentes povos, etnias e culturas” (Despacho Normativo n.º 63/91, de 18 de Fevereiro – DR n.º 60, I Série B, 13/03/91). Este secretariado foi coordenado pelo padre Feytor Pinto, e teve como grande objectivo a formação de professores na área da multiculturalidade, o acompanhamento de iniciativas no âmbito da Educação Multicultural e a coordenação de acções que promoviam o conteúdo inscrito na Declaração Universal dos Direitos do Homem, artigo 26º (1) e (2).

Em Setembro de 1993 foi dado incentivo à fundação da Associação de Professores para a Educação Intercultural que, nos seus estatutos, artigo 2º (pontos 1 e 2) se propõe promover programas e acções que visam a educação para os valores da convivência, tolerância, diálogo e solidariedade entre os diferentes povos.

Finalmente, entre 1993 e 1994 desencadeou-se o Projecto de Educação Intercultural.

Nos finais de 1995, o governo do Partido Socialista criou a figura do Alto-Comissário para a imigração e minorias étnicas (Decreto-Lei n.º 3-A/96, de 26 de Janeiro – DR n.º 22, I Série A, de 26 de Janeiro de 1996), que alargou na sua acção a “esfera educativa”, tal como o define o preâmbulo do diploma.

### **3. A complexidade de atender à diversidade cultural**

Na actualidade e dada a rápida evolução que se tem verificado na sociedade, a educação tem vindo a sofrer profundas alterações, motivo pelo qual a escola tem que dar resposta a um elevado número de diferentes situações que se lhe apresentam.

Neste sentido, e de acordo com Leite (1997, p. 1), a educação pressupõe, portanto, “não apenas uma reprodução do saber e da(s) cultura(s) mas também uma produção de novos saberes e das novas expressões culturais”.

Ainda de acordo com a autora e no seguimento das linhas orientadoras de Bourdieu e Passeron (cit. por Leite, 1997), traçadas na década de 60, de uma maneira geral continuamos actualmente a criticar a escola por privilegiar uma determinada classe e cultura, em detrimento de todas as outras.

No pressuposto de que a escola tem de servir todos, Leite (Idem, p. 3) afirma que este objectivo está muito longe de ser atingido, o que a leva a secundar Forquin (1989) e no que diz respeito ao pensamento pedagógico contemporâneo é de opinião que a escola não se pode esquivar de uma reflexão sobre a questão da cultura e dos elementos culturais dos diferentes tipos de escolhas educativas, que é necessário efectuar para bem de todos. Esta situação é inteiramente apoiada por Leite (Idem).

A escola não pode esquecer que todos os indivíduos são detentores dos princípios do direito à diferença e da igualdade de oportunidades. Estes exigem não só uma atenção especial à prática pedagógica mas também aos processos de produção e valorização cultural, ou seja, ao que Bernstein (1990) designa por ‘texto privilegiante da escola’.

Encontramos uma grande diversidade cultural na escola. Logo, esta tem de se adaptar à mesma, procurando não só ter em conta o que cada um sabe, mas também o capital cultural que cada um já detém. Para Banks (1988, p. 31) a educação multicultural tornou-se o conceito mais preferido em muitas instituições educativas, em parte por se referir a uma grande variedade de grupos, em vez de limitar o seu foco às minorias raciais e étnicas.

De uma maneira geral, em Portugal, em parte fruto de mantermos as nossas fronteiras abertas a povos de muitas e diferentes nações, com outros costumes e tradições, outras religiões, outras crenças e outras línguas, passamos de uma primeira fase de assimilacionismo para uma outra de aceitação da diversidade, a qual se tem tornado mais interactiva e geradora de uma interculturalidade crítica (Leite, 1997, p. 6).

Por tudo isto afirmamos que não é possível a existência de um verdadeiro ensino, sem que haja o reconhecimento por parte daqueles a quem o ensino é dirigido, da legitimidade do que lhe está a ser ensinado, motivo pelo qual expressões como a diversidade e o multiculturalismo são aspectos que cada vez mais têm de estar presentes nas escolas dos nossos dias

Neste sentido, Zeichner (1993, cit. por Leite, 1997, p. 16) referindo-se concretamente aos professores, afirma que estes “deverão ser capazes, também, de utilizar estes conhecimentos [relativos ao princípio da inclusão e ao conhecimento sócio-cultural dos diversos grupos] na organização curricular e no ensino, para estimularem a aprendizagem dos alunos”.

Assim sendo, a atitude educativa perante a diversidade dos alunos deve ser a de valorizar as dinâmicas que privilegiem a possibilidade de que cada um se possa tornar numa pessoa, no verdadeiro sentido que este vocábulo encerra.

Quando os alunos chegam à escola, oriundos de outras culturas, como é o caso de alguns ciganos, asiáticos ou vindos do leste europeu, torna-se-lhes extremamente difícil interiorizar as características e os códigos de uma cultura à qual não pertencem. O papel do professor será o de desenvolver um trabalho pedagógico multicultural capaz de integrar aspectos das diferentes culturas.

Não podemos esquecer que, por exemplo, no caso concreto dos ciganos, depois de mais de 6 séculos de costas voltadas para a escola, começaram, nas últimas décadas, a incorporar na escola.

É importante trabalhar a aquisição de estratégias, de planificação das actividades e de reflexão sobre o processo utilizado na aprendizagem, de forma aberta, flexível e diversificada, para integrar todos os alunos oriundos das diferentes regiões e possuidores de diferentes culturas.

### **3.1. As desigualdades na escolarização**

A flexibilização curricular face à escola multicultural tem um historial que merece uma referência especial.

No ano lectivo 1996/97 foi lançado o Projecto de Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico e as escolas tiveram que se pronunciar sobre um conjunto de quatro documentos. Daqui resultou a evidência da necessidade de se proceder a alterações relativamente à autonomia das escolas, nomeadamente através da criação de condições para a realização de uma gestão flexível do currículo, em função dos contextos regionais e locais.

Com a publicação do Despacho n.º 4848/98, de 30 de Julho, que se enquadra no âmbito do regime de autonomia, administração e gestão das Escolas, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, abriu-se às escolas a possibilidade de desenvolverem o Projecto de Gestão Flexível do Currículo.

De acordo com o Despacho n.º 9590/99, de 14 de Maio, este Projecto visa:

promover uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular nas Escolas do Ensino Básico, com vista a melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares, fazer face à falta de domínio de competências elementares por parte de muitos alunos à saída da escolaridade obrigatória e, sobretudo assegurar que todos os alunos aprendam mais e de um modo mais significativo.

Para que tal seja possível, o Departamento de Ensino Básico (DEB) do Ministério da Educação aponta como objectivos deste projecto, efectuar uma mudança da organização educativa; criar condições para que as aprendizagens dos alunos sejam significativas; desenvolver o profissionalismo docente e a capacidade decisora dos professores no campo das áreas-chave

do currículo e implicar a comunidade educativa no desenvolvimento dos projectos educativos e culturais da escola.

Na realidade, tal como a escola actualmente se encontra organizada, não tem sido capaz de dar resposta aos problemas que lhe vão surgindo neste âmbito, isto é, lidar com a diversidade de situações que a educação para todos coloca na sociedade actual.

Segundo Bernardo (2005, p. 5), “a escola tem recebido, no seu espaço, uma grande diversidade entre a população estudantil, em relação ao sexo, idade, origem social e económica e, finalmente, racial, cultural e religiosa”. De facto, e de acordo com a opinião de Diogo & Vilar (2000, p. 20), actualmente a nossa sociedade está repleta de complexidades e diversidades, e a Escola não poderá responder com a uniformidade dos conteúdos e processos que a todos favoreça de igual forma.

Para a prossecução de uma plena gestão flexível dos currículos é necessário que todos os intervenientes no processo educativo (pais, encarregados de educação, educadores, psicólogos, professores e alunos) se envolvam e participem activamente na construção do currículo.

Tal como afirma Pacheco & Dourado (2000, p. 636), os protagonistas do desenvolvimento local são os professores, que necessitam de fazer uma articulação entre a Escola e o meio local, criando espaços de desenvolvimento de uma ampla cidadania democrática.

Por outro lado, o próprio Ministério da Educação (2000, p. 4) reconhece que, “não basta dizer que os professores são mediadores do currículo, é preciso prepará-los para serem mediadores qualificados e criteriosos e para fazerem uma meditação partilhada e integrada das escolas”.

É por tudo isto que, a formação de professores deve ser feita de modo que os estimule, na obtenção de uma atitude crítica e actuante na realidade social; um espírito de inovação e investigação e uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem, que faça com que se adaptem com mais facilidade às mudanças preconizadas (Fernandes, 1998, p. 5).

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), e com a sua posterior alteração pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, o sistema educativo português define a escola e exige dela uma tripla função: de

democratização, de promoção de condições favoráveis ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos e, finalmente, de qualificação social e profissional desses mesmos alunos.

No seu artigo 2º, ponto 2, esta lei institui a Reforma Curricular e assume-se como sendo da “especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”.

A expressão igualdade de oportunidades é utilizada nas políticas educativas e sociais com vista à equiparabilidade de todas as pessoas no acesso e sucesso, independentemente da sua origem, sexo, classe social, religião, etc.

A democratização do ensino supõe, antes de mais, que a escola garanta o exercício do direito à igualdade de oportunidades de todos os alunos, sendo necessário encontrar respostas diferenciadas e adequadas para as necessidades específicas de cada um dos alunos que a frequentam, valorizando a diferença, no exercício das práticas pedagógicas que privilegia.

Assume ainda a LBSE, no seu artigo 2º, pontos 4 e 5, respectivamente, que “o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos” e que “a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio local e social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva”.

A análise do discurso da Lei de Bases revela-nos o reconhecimento dos direitos individuais, sociais e culturais a todos os cidadãos, e configura um aprofundamento da democracia participativa. Assume como um direito não apenas o acesso de todos ao sistema escolar mas também o usufruto de processos que lhes garantam o seu sucesso.

Ao promover uma educação para a cidadania e para os valores, onde a progressiva autonomia, responsabilidade e capacidade crítica de cada um dos alunos se possa construir sempre dentro do respeito pelos valores fundamentais da cooperação e do respeito pelo outro e por cada um dos outros, a escola está a cumprir o seu dever de educar.

É necessário que a escola promova nos seus alunos competências que permitam a sua integração. De entre aqueles saberes, destaca-se a capacidade de aprender a aprender, apoiada na flexibilização dos novos programas, metodologias e currículos, o que fará com que todos os alunos possam aprender de forma harmoniosa e sem se sentirem discriminados (Delors, 2003).

Os novos programas curriculares apontam no sentido do reforço da flexibilidade e ajustamento dos processos de ensino e de aprendizagem. Para que isso seja possível, torna-se necessário fazer uma adaptação dos mesmos às características psicológicas, sociais e culturais dos alunos, para que estes possam obter o tão desejado sucesso escolar e educativo.

Neste pressuposto, os princípios orientadores da *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico* (1991), defendem objectivos para os alunos, tais como: devem conhecer e Língua Portuguesa como forma de transmissão e criação de cultura nacional, ter uma atitude responsável, solidária e participativa face ao relacionamento com os outros e fomentar uma consciência nacional aberta à realidade humanista universal, solidária e de compreensão internacional.

O papel a desempenhar pelas escolas é, cada vez mais difícil e cada vez mais importante. Se pensarmos na articulação das funções de democratização, na promoção das condições de desenvolvimento pessoal e social e na qualificação técnica desejadas, veremos que estas constituem uma tarefa particularmente complexa, sobretudo, tendo em conta a grande heterogeneidade cultural da população discente.

Alguns grupos minoritários, por necessidade de trabalho ou mesmo por sobrevivência, deslocam-se da sua terra de origem, trazendo consigo tradições, valores, formas de viver, pensar e actuar, enfim uma cultura própria, pessoal, regional e nacional que vai encontrar uma multiplicidade de outras culturas, cada uma delas também original e específica da nova região onde se instala. Nestes casos, é necessário que a educação intercultural vise a plena inserção das crianças na sociedade e que estas sejam seres autónomos, livres e solidários, que respeitem o outro e a sua cultura, sem discriminação (Sousa & D'Orey, 2000, p. 430).

Do ponto de vista cultural e afectivo, estes grupos encontram-se mais afastados da realidade escolar desenvolvendo, por tal motivo, expectativas e níveis de aspirações muito baixos.

Constata-se que, para as famílias provenientes destes meios, a educação dos seus filhos constitui, por vezes, um encargo com contrapartidas muito remotas e incertas, na medida em que não vislumbram, de imediato, uma possibilidade favorável ao seu enquadramento.

Para estes alunos, as diferenças sociais e culturais acabam por se converterem em desigualdades escolares, que determinam o seu insucesso repetido e o afastamento precoce da escola. Para pôr cobro a esta situação, o sistema educativo deve encontrar respostas adequadas. É da sua responsabilidade combater todas as formas de exclusão, pelo que se torna imprescindível estabelecer programas adequados.

Na opinião de Díaz-Aguado (2000, p. 20), “um dos princípios da educação intercultural sobre a qual existe, actualmente, maior consenso é a necessidade de integrar conteúdos e materiais de ensino-aprendizagem que sejam coerentes com os seus objectivos”, motivo pelo qual se torna evidente a necessidade do envolvimento das famílias no processo educativo dos filhos.

A educação multicultural, também designada como “anti-racista”, “multirracial” “para a igualdade de oportunidades”, “para a diversidade cultural”, prevê que as mudanças em sentidos multiculturais são progressivas e, em geral, implicam mudanças de perspectivas dos professores a partir das suas formações e práticas anteriores e das prioridades, tradicionalmente, atribuídas ao processo de escolarização em contextos monoculturais (Cardoso, 1996, p. 9).

Tudo isto nos remete para uma perspectiva de educação que pressupõe a existência de um relacionamento harmonioso entre todos os indivíduos, sejam eles oriundos de grupos étnico-culturais diferentes ou semelhantes, mas onde essas diferenças são tidas como uma mais valia para todos e não como um entrave à sua plena integração na sociedade.

A compreensão e a aceitação recíprocas de todas estas diferenças, poderão constituir os alicerces para um novo modelo de educação. Por isso, a educação multicultural, num sentido restrito tem como finalidade, promover a compreensão e a tolerância entre todos mas é imperioso uma mudança de atitudes e de estilos de vida que a todos favoreça.

Convém recordar que o conceito de educação multicultural, assente em organizações internacionais ligadas à educação e à cultura, prevê um conjunto de práticas sociais que promovem o diálogo intercultural, a interação e a valorização do encontro entre aqueles que são diferentes (Pinto, 1993, p. 37).

Por sua vez, a educação intercultural é, antes de mais, uma atitude pedagógica que procura responder a um conjunto de exigências no quadro de alguns princípios que lhe são essenciais: a valorização da diferença; a valorização de diferentes formas de excelência escolar e o envolvimento da comunidade educativa. A valorização da diferença passa pela presença de alunos com proveniências culturais e linguísticas diferentes numa mesma escola e, em particular, numa mesma sala de aula.

Esta, longe de constituir um obstáculo ao acto educativo, constitui uma oportunidade única de enriquecimento mútuo, facilitadora do desenvolvimento de valores como a tolerância, a solidariedade, o respeito pela diferença, entre muitos outros que poderíamos referir.

No que diz respeito à valorização de diferentes formas de excelência escolar e de acordo com a educação intercultural, a motivação dos alunos para o desenvolvimento de actividades escolares é tarefa do professor e da própria escola. Esta, deve organizá-las a partir dos interesses manifestados pelos alunos em geral e, por cada um em particular, procurando reforçar o seu sentimento de valor próprio valorizando, deste modo, os diferentes conhecimentos e competências dos seus alunos mas estimulando, também, percursos alternativos que visam a construção e utilização dos saberes de todos.

No que concerne ao envolvimento da comunidade educativa, a educação intercultural entende que a escola não poderá cumprir integralmente as suas funções educativas se não envolver a comunidade nas suas opções metodológicas de gestão pedagógica.

O sucesso académico e a qualidade das aquisições conseguidas pelos alunos, passam, em boa parte, pela qualidade do envolvimento da comunidade, quer no que concerne a uma educação para os valores, quer no que respeita aos saberes adquiridos e à sua qualidade.

Esta educação intercultural encerra, em si mesma, um importante potencial pedagógico.

O aumento da heterogeneidade da população estudantil, derivada do fluxo migratório actual e futuro, designadamente no seio da comunidade europeia, aumenta o relevo e a importância que aquela educação assume.

Mais do que promover inovações conducentes a rupturas violentas com os modos pedagógicos, trata-se de procurar uma continuidade que atenda às particularidades da diversidade cultural. Será através de novos projectos de desenvolvimento curricular, sempre no quadro da gestão dos novos planos curriculares e de acordo com os princípios emanados na LBSE, que se deve procurar que o sucesso educativo venha a ser uma realidade no nosso país.

Este é um desafio que se coloca à escola dos nossos dias pois, “estão presentes nas escolas não apenas diversidades individuais, mas também diversidades sociais e culturais que se traduzem em diferentes expectativas face à escola e ao saber, face ao mundo e face ao futuro” (Guerra, s/d, p. 12).

Se cumprir estes objectivos, a educação intercultural dará o seu contributo no sentido de fazer surgir uma sociedade nova. Nesta sociedade, que se quer mais justa, mais solidária e onde o respeito por todos e por cada um seja uma realidade, não haverá lugar ao desrespeito pelos direitos humanos. Por tudo isto, consideramos que a educação intercultural é um imperativo nesta aldeia global onde todos vivemos.

Em síntese, estamos conscientes de que, muitas vezes, a diversidade gera conflito. Mas, desde que este não seja fundamentalista, pode proporcionar momentos de reflexão geradores de aprofundamento do conhecimento humano e, por conseguinte, geradores também da aquisição de novos conhecimentos de experiência feitos.

A escola vive hoje uma grande tensão. Se, por um lado, defende que a educação pressupõe o respeito pela diferença, por outro, procura, de uma maneira geral, dar continuidade à situação vigente. Contudo, cabe à escola, através do seu Projecto Educativo, implementar uma verdadeira Educação Intercultural. Esta deve ser alicerçada no conhecimento exacto da realidade multicultural em que a escola está inserida. Deve valorizar essa diversidade de culturas no respeito pela especificidade de cada um dos grupos culturais que a integram. Só desta forma a integração de todos os alunos poderá ser uma realidade que a todos beneficiará, uma vez que vai possibilitar a inserção futura dos diferentes alunos na sociedade em que os mesmos se encontram

inseridos. E nunca nos poderemos esquecer que embora sejamos ‘todos diferentes’, temos de ser ‘todos iguais’.

Por tudo isto, pensamos que a educação deve ter hoje um novo desafio: que na sociedade portuguesa voltem a ser relançados certos valores para que a existência de uma franca e sã convivência possa frutificar de novo entre os povos. No seguimento do pensamento anterior Pinto (1993, p.14) afirma que o respeito pelo outro e a solidariedade dão lugar à criatividade e à privacidade individual, tornando-as em valores presentes e futuros que valorizarão a humanidade.

Este é um dos desafios lançados à Educação, pelo que lhe cabe “abrir um leque variado de aprendizagens, não reprodutoras, onde todos possam expressar, de um modo igual, a sua cultura de origem” (Peres, 1999, p. 55).

Para que isto funcione, o professor da escola portuguesa tem que ser um professor multicultural.

Toda esta diferença é uma riqueza ainda por explorar, fruto da globalização e das migrações que invadem o mundo actual.

Daí a importância do respeito pelos Direitos Humanos, isto é, pelo conjunto de direitos inerentes à pessoa humana, que sustentam a dignidade individual e colectiva e a convivência pacífica entre todos os povos e que se encontram consignados pela UNESCO, através da sua Declaração Universal bem como pela Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural.

Na sua missão educativa, os professores sentem inúmeras dificuldades em conciliar tantas e tão diversificadas culturas apesar de, cada vez mais, se apostar numa educação para os valores, para a paz, para a defesa dos direitos humanos e pela igualdade de oportunidades, para a tolerância e sã convivência, em suma, para uma educação multi e intercultural.

Integrar as crianças, abrir-lhes as portas de um ‘mundo novo’ é a função que cabe aos professores. É necessário que essa integração, essa abertura de portas de um futuro melhor, passe por dar a todos um sentido de vida.

É por isso que pensamos ser necessário dotar as nossas escolas de uma maior capacidade de dar respostas pedagógicas adequadas às características, necessidades e interesses de todos os alunos. Esta tem de ser uma das principais preocupações da Reforma Educativa e nela se inscreve a necessidade da promoção de projectos de intervenção, através dos quais se

suscitam posturas e práticas educativas mais favoráveis, capazes de, no terreno, estimular e apoiar o ensino da tolerância, através da generalização da realidade multicultural que o nosso país apresenta.

### **3.2. Participação da família na escola multicultural**

No domínio da educação tem-se vindo a notar uma grande mudança em Portugal. Apesar disso, e relativamente a outros países europeus, podemos dizer que esta mudança se tem vindo a fazer de uma forma muito lenta e um pouco desfasada da nossa realidade.

O sistema educativo não pode ser entendido como um sistema fechado, impermeável ao meio, dado que ele é o reflexo da sociedade, das suas tradições, dos seus hábitos, dos seus conflitos. E, o processo de globalização obriga a constantes mudanças a nível do sistema educativo, sendo a vivência de um clima democrático e participativo na escola, um dos aspectos mais salientes dessa mudança.

No paradigma actual de consciencialização “europeia, a Escola assume uma importância essencial sempre devidamente enquadrada pela Família e pela respectiva Comunidade Local” (Gonzaga, 2002, p. 231).

A escolaridade básica de 12 anos é a meta que vai exigir a mobilização de todos os recursos e a actuação de todos os mecanismos necessários e, simultaneamente, provocar uma interacção do corpo docente e dos agentes sócio-económicos com a família e a comunidade.

Um dos grandes princípios que a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) consagrou foi a participação de todos os interessados na administração da educação escolar: professores, pais, alunos, pessoal não docente, autarquias, representantes dos sistemas sociais, económicos, culturais e científicos entre a escola e a comunidade local (artigos 43º, nº 2 e 45º, nº 1), utilizando expressões como interligação e integração.

A instituição escola vê-se permanentemente pressionada para “dar conteúdo à palavra comunidade o que obriga alunos e professores a abandonar o microcosmos em que se inserem criando a necessidade de

universalismo e de compreensão da globalização” (Martins, 1992, cit. por Gonzaga, 2002, p. 231).

Nesta perspectiva, Alves-Pinto (1995, p. 9) afirma que, a igualdade de oportunidades não pode, de forma alguma, limitar-se à igualdade de acesso, uma vez que se deve considerar também a igualdade de sucesso. Nada disto é possível sem a colaboração de todos os intervenientes no processo educativo.

A massificação da escola e o insucesso escolar também massivo, têm obrigado a reflectir sobre alguns aspectos da instituição escolar, nomeadamente no entendimento do que seja a democratização do ensino e no relacionamento da escola com o meio social, cultural e económico de que a própria escola faz parte. “O processo de socialização teima em continuar a considerar a criança como agido de uma intervenção dos adultos” (Gonzaga, 2002, p. 232).

Não poderemos esquecer que professor e aluno interagem e que desta interacção poderá resultar ou uma hostilidade ou uma admiração, tendo em conta a forma de ser e estar de ambos. Tudo isto deriva do facto do acto de ensinar ser aleatório e cheio de tensões e de este ser como que uma tentativa de modificar os alunos, pondo-os em confronto com novas ideias.

A melhoria do ensino passa pelo reforço da capacidade de inovar. Claro que não se poderá pensar numa reforma organizacional sem se pensar numa reforma educativa. E, para Ribeiro (1992, p. 20), uma reforma é sempre um movimento mais acentuado, vivido de uma forma mais intensa e mais esforçada dentro do movimento contínuo que a Educação pressupõe.

Dever-se-á, também, propiciar ao aluno a capacidade de criar em si novos estímulos e incentivos conducentes a uma permanente adaptação às cada vez mais rápidas transformações da tecnologia circundante. Estas aptidões, tão necessárias à formação geral do cidadão, permitir-lhe-ão uma qualificação sempre actual para uma possível mudança da sua actividade profissional.

E, como afirma Ribeiro (Idem, p. 31):

O processo de ensino-aprendizagem deve, ainda, privilegiar a formação e treino de operações mentais ou métodos de pensar e agir em vez da aquisição e transmissão de conteúdos sobre que aqueles se exercem nas várias áreas do conhecimento e da cultura; ser capaz, por exemplo, de lidar com informações (recolhê-las, organizá-las, criticá-las) afigura-se aprendizagem

mais duradoura do que transmitir esta ou aquela informação concreta.

A mudança não poderá nem deverá ser apenas feita por decreto. Ela deve, antes e acima de tudo, ter em conta os diversos intervenientes no processo educativo.

Na perspectiva de Carrilho (1992, p. 61), a reforma educativa tem de ser construída a partir da base e não comandada de cima, assente em modelos normativos rígidos, únicos e, por isso, sem eficácia e sem que traga benefício para ninguém.

Será a partir da criação da autonomia da escola e da sua implementação que algo de válido se poderá esperar na sociedade portuguesa. Mas para que isto se verifique é importante pensarmos na formação adequada de todos os agentes educativos e também da comunidade em geral, quer através da troca de experiências e vivências, como pela divulgação das mesmas. Estes factores conjugados seriam um manancial rico de aprendizagens e ensinamentos. Tal não poderia deixar de “contribuir para o fortalecimento do sentido da escola como “comunidade escolar” e “aberta à comunidade local” (Idem, p. 66).

Formosinho (1986, p. 2), acredita que a existência do “centralismo concentrado” em nada vem favorecer a Gestão Democrática, uma vez que o poder central tem guardado para si os poderes de planeamento, decisão e supervisão. À escola apenas permite as tarefas de execução.

O professor jamais poderá esquecer que a família é o primeiro elo de ligação do aluno ao mundo que o rodeia e ainda o verdadeiro *modus vivendi* em que este se insere. A família e a sua realidade natural influenciam as crianças, são o seu apoio, a sua base e o seu estímulo, todos eles indispensáveis ao seu desenvolvimento. Proporcionam-lhe um clima afectivo próprio e necessário ao seu processo de desenvolvimento, que se deseja pleno, embora, nem sempre seja conseguido. É no seio da família que se dá a primeira socialização das crianças, através da aquisição de atitudes, valores e normas de comportamento, que serão indispensáveis à sua vida social futura.

A escola vai permitir à criança o alargamento gradual dos seus conhecimentos: retira-a da “comunidade familiar” e transforma-a em “cidadão do mundo” (restrito, no início, mas que se vai alargando à medida do seu crescimento). A acção da família e da escola, longe de se sobreporem,

completam-se. Os pais estão espalhados pelos mais diversos sectores de actividade, em diferentes níveis sócio-culturais e económicos e trazem consigo perspectivas de diferentes grupos sociais, que enriquecem e completam as dos professores e educadores. Além disso, os pais têm uma natural sensibilidade para conhecerem os problemas dos seus filhos.

Será pela criação de um sentimento de responsabilidade vivida e partilhada que se poderá contribuir para uma aproximação cada vez maior e mais desejada entre pais e professores, pois só assim se poderá trabalhar em prol dos nossos educandos. Mas tudo isto requer aprendizagem entre ambas as partes envolvidas no processo educativo e não se pode pensar que a mudança de mentalidades se pode fazer de um dia para o outro. Pensamos que há que dar tempo ao tempo, para que este se não perca no meio de tanto tempo já perdido.

## CAPÍTULO III – INTEGRAÇÃO/ESCOLA INCLUSIVA

### 1. A Integração

Ao trabalharmos os aspectos relacionados com a integração e escolarização de grupos minoritários em contextos multiculturais não podemos deixar de falar na integração escolar e social, abordando algumas considerações conceptuais.

O termo integração é um termo polissémico. Mas, tratando-se de culturas minoritárias e de cultura dominante, “o conceito de integração opõe-se à noção de assimilação e indica a capacidade de confrontar e de trocar - numa posição de igualdade e de participação - valores, normas, modelos de comportamento, tanto da parte do imigrante, como da sociedade de acolhimento” (Perotti, 1997, p. 49).

A integração é o método progressivo, pelo qual, os recentes residentes se transformam em participantes activos na vida económica, social, cívica, cultural e espiritual do país de imigração.

Segundo Cardoso (1996), o conceito de integração está representado pela presença de uma cultura maioritária, como ponto de referência para as culturas das minorias. Triandis (1986, cit. por Peres, 1999, p. 161) tentando reproduzir o pensamento de Taylor, diz que a integração permanece circundada de “ideias de brancos”, com o objectivo de tornar os negros psicologicamente brancos.

A integração abrange a forma de subsistência ou restituição de horizontes de vida e lições vulgares a pessoas “normais” e “especiais”, com a inquietação de ampliar as capacidades de progresso de todos. Nega, por conseguinte as ideias de segregação, de isolamento, de formação de *ghettos*, subjugando, pelo contrário, um procedimento de acolhimento e ajustamento mútuo (Patrício, 1997).

Temos que aprender a viver com as diferenças existentes, tanto dos outros, como com as nossas. Só desta forma o direito à diferença é um direito igual para todos, sem menosprezar que este não elimina o direito à igualdade. A escola deve ser vista como um local de integração humana.

Com isto pretendemos mostrar que o modelo de integração deve estar assente numa perspectiva intercultural. A integração é um modelo dinâmico, em que os grupos majoritários/ minoritários, se ligam e partilham da mesma organização social, fomentando o respeito mútuo pelas identidades sociais e culturais de cada ser.

A integração tem de ser vista numa perspectiva bidireccional, na medida em que tem que abordar a perspectiva normativa, escolar, social, cultural, etc., apoiada em exemplos abertos e múltiplos, de forma a atingir a pedagogia da diversidade, para que os seres humanos não sejam eliminados por motivos de raça, sexo, classe social, cultura ou outras formas de discriminação que possam existir e que consigam ser cidadãos, com plenos direitos.

### **1.1. Modelos de integração escolar**

Os modelos elaborados pela instituição escolar para integrar alunos pertencentes a classes minoritárias, nem sempre foram os mais indicados. Para isso, relembremos o que foi dito anteriormente, acerca da escola segregadora, assimilacionista, elitista, que não respeitava os saberes, os valores, potencialidades, interesses, etc., dos indivíduos pertencentes aos grupos minoritários.

A este respeito, Santos & Carvalho (1997, p. 19) afirmam que a escola em condição alguma, deve impor valores. A sua missão, entre outras coisas, será a de ajudar à coexistência de uma construção individualizada. "Isto é tanto mais importante quanto sabemos como a escola tem apresentado, tradicionalmente valores como indiscutíveis e como frequentemente estereotipados não dando o direito de existir a outras culturas".

A crescente consciencialização das pessoas pertencentes às minorias étnicas relativamente aos seus direitos, trouxe ao de cima questões relacionadas com o direito, a diferença, a tolerância, o pluralismo, etc., responsabilizando as instituições escolares e sociais a reconsiderar o seu papel. Desta forma começou-se a interrogar o dever e a obrigação da escola e da sociedade na respectiva integração destes alunos. Defendeu-se a efectiva adequação da escola e a sua modificação para receber a diversidade a vários

níveis, de todos os alunos, o que implica que seja necessário haver uma mudança de atitudes de todos os intervenientes no processo educativo.

Os processos de integração que se têm vindo a desenvolver são mais humanos, na medida em que tentam respeitar as diferenças existentes entre os diversos grupos. No entanto, existem muitas deficiências e incoerências nos processos de integração, especialmente no que diz respeito à teoria e à prática. Ou seja, reconhece-se que a educação é um direito de todos, logo a integração é o resultado desta. Contudo, as políticas culturais e educativas, as instituições escolares, os agentes educativos, as teorias pedagógicas, permanecem enclausuradas no modelo assimilacionista.

Estamos muito longe de conseguir desenvolver práticas integradoras ajustadas à concepção de integração escolar que nos é oferecida por López Melero & Guerrero López (1993, cit. por Peres, 1999, p. 164) em que:

a integração escolar é uma ruptura epistemológica, é uma nova cultura aberta e flexível, inovadora e humanizadora, que favorece a aprendizagem das crianças a ser cidadãos democráticos mais orientados à colectividade do que à individualidade e capazes de aceitar e conviver não só com crianças de diferentes raças e nacionalidades, mas também com crianças que apresentem *handicaps*.

## **1.2. Problemas e obstáculos à integração escolar**

Os grupos minoritários debatem-se com inúmeras dificuldades, o que favorece o aparecimento de barreiras à sua integração. Assim, vamos fazer uma breve referência àquelas que estão mais ligadas com a integração escolar.

### **A) A condição de minoria**

O termo minoria pode ter várias acepções. No entanto, ele não pode ser considerado em termos quantitativos, pois há grupos minoritários que se tornam majoritários em certos contextos, apesar de nunca deixarem de ser minoritários.

Minoria é um grupo étnico ou rracico, que pode estar representado maioritariamente, como minoritariamente, mas em que vão ser sempre considerados com um *status* inferior, em relação ao poder e aos direitos, comparativamente aos outros elementos da sociedade (Gillborn, 1990, cit. por Peres, 1999).

A concepção de minoria étnica produz na noção de identidade um sentido político, que inclui um conjunto de meios, que funcionam como armas ideológicas e que pertencem a uma minoria étnica, ou parte desta, um grupo solidário (Perotti, 1997).

O direito à cultura significa, para as pessoas pertencentes às minorias o direito legítimo de proteger a sua lembrança e a sua história, quer a participação na produção da cultura hodierna e a sua prática. Mas, o que acontece é que as ligações entre minorias e maiorias são representadas por desigualdades demasiado amplas (Gelpi, 1996).

Conscientes da sua condição de minoria, faz com que estes grupos se auto-marginalizem, enclausurando-se no seu grupo, quer para garantir a sua identidade, quer pela dificuldade que sentem na interação e comunicação com as maiorias.

Siraj-Blatchford (1999, p. 20) afirma que “a construção da identidade é um processo complexo que nunca está terminado. Os efeitos do género, da classe social e de outras categorias formativas sobrepõem-se, por vezes de maneira complicada, dando forma à identidade individual”. Ou seja, é importante que os profissionais compreendam a natureza da mutabilidade e da variação de identidades, para que nenhuma criança ou nenhuma pessoa seja censurada, rotulada e tratada como tendo uma experiência idêntica, semelhante a outros do seu grupo social, étnico, etc.

## **B) A língua e cultura**

Uma grande barreira prende-se com a língua e com o desenraizamento cultural. A língua é um dos primeiros elementos de uma cultura, sendo responsável pela socialização e identidade cultural de cada ser e pelo sentido de pertença a um determinado grupo.

A socialização é um sistema, segundo o qual a cultura de uma sociedade é comunicada à geração seguinte. Forma-se em simultâneo com a identidade de uma pessoa, na qual a criança aprende a ver-se como os outros a vêem e a compreender os papéis dos outros (Perotti, 1997).

Uma criança que controle correctamente a língua materna e os códigos culturais vai ter um bom desenvolvimento cognitivo, afectivo, expressivo, etc. No caso das crianças pertencentes às minorias linguísticas ou migrantes, em que têm de se submeter ao domínio da língua oficial do seu país de origem ou de acolhimento, em que não há um respeito pela língua-mãe, vão ser defrontadas com uma dupla identidade, o que impede a integração. Isto é, no ambiente familiar falam e vivem a cultura dos pais, na escola, têm de dominar a língua e a cultura do país que as recebem.

No dizer de Peres (1999, p. 167), “a escola está longe de criar um espaço comum com alternativas organizacionais, pedagógicas e metodológicas de ensino que integrem de uma forma adequada as minorias étnicas e linguísticas”.

Para que haja efectivamente educação multicultural é necessário que exista uma comunicação e uma interacção entre todas as culturas em presença. Daí que a língua da cultura de acolhimento representa uma causa fundamental para a implantação, com sucesso, de minorias na comunidade em que vivem.

O Português será sempre uma segunda língua para os estrangeiros que chegam a Portugal, tanto para aqueles que não dominam a língua, como para aqueles que controlam alguma coisa.

É através da língua ou das línguas que as pessoas comunicam, estabelecem relações, formam o seu sentido de identidade, de pertença a uma determinada sociedade. Infelizmente, é muito vulgar encontrarmos intervenientes no processo educativo que encaram preconceituosamente as línguas pertencentes às minorias étnicas. Esses seres pretendem que as crianças destruam todas as ligações com a língua materna e que permaneçam assimiladas ao grupo maioritário (Siraj-Blatchford, 1999).

É urgente não criar estereótipos através da linguagem. Mas sim, promover, valorizar todas as línguas, principalmente nas crianças pequenas, para que elas tenham um desenvolvimento harmonioso.

### **C) A organização escolar e o processo de ensino**

A escola dos nossos dias defronta-se com uma enorme heterogeneidade social e cultural e, ao adoptar modelos organizacionais inflexíveis, fechados e estratégias homogeneizadoras e assimilacionistas, tem conduzido à segregação e exclusão do sistema escolar daqueles que pertencem à cultura minoritária.

A composição organizativa de escola ainda não se ajustou à diversidade cultural e social, nem produziu modelos organizativos mais flexíveis, polivalentes e críticos. Mas, esta realidade implica uma outra concepção de organização escolar, que supere a via da uniformidade e que altere a sua estrutura interna (gestão participativa, normas, espaços, tempos, etc.) e reconheça a diferença e conceba, assim a diversidade como forma de enriquecimento de todos os alunos e da própria comunidade.

É necessário reclamar uma nova atitude face à diversidade e uma redefinição dos métodos de ensino pois o curriculum, a avaliação, os métodos de ensino vão sendo elaborados em função dos alunos pertencentes à cultura dominante.

Encontrar um caminho no sentido da diferenciação permitiria aos alunos com dificuldades emanciparem-se e compreender a mensagem. A UNESCO (1994) é de opinião que o grande problema encontra-se na procura de processos de organização das escolas e do trabalho das turmas, de maneira a que todos os alunos possam realizar uma aprendizagem com sucesso.

Até a avaliação tem um enorme peso selectivo, na medida em que favorece a segregação e o elitismo, não contribuindo para a integração e para a melhoria do processo educativo e escolar. A este respeito Perrenoud (1995) refere que:

à escola compete ensinar, antes de avaliar, certificar, seleccionar. O elitismo joga-se largamente portanto na maneira como o ensino é concebido. Se, segundo a expressão de Bordieu, tratamos todos os alunos como 'iguais em direitos ou em deveres', se praticamos a indiferença às diferenças, salvo num momento de avaliar, então o ensino é elitista. Favorece os favorecidos, reproduz as desigualdades.

## **D) As concepções e atitudes dos professores**

Muitos autores defendem que a integração versus inclusão dos alunos minoritários na escola e na sociedade, por vezes resulta das concepções que os professores têm e dos procedimentos que apresentam em relação às culturas minoritárias.

Segundo Jacques Delors (2003), o papel desempenhado pelos professores é fundamental para levar os jovens a enfrentar o futuro com confiança, mas a fabricá-lo sozinhos, de forma responsável e determinada. Além disso, têm uma função essencial na formação de atitudes.

Santos & Carvalho (1997, p. 39) são de opinião que “o facto de muitos professores no seu quotidiano recorrerem, normalmente com ‘naturalidade’, até com ingenuidade, a esta oferta única, homogénea, de um só processo de ensino-aprendizagem, independentemente da variedade de grupos, de saberes anteriores de experiências, de valores de características sócio-culturais, dos alunos com quem trabalham”, denota a dificuldade que os professores têm em se relacionarem com a diversidade.

Jordán (1994, cit. por Leite, 1996) apresenta três tipologias de professor, relativamente às culturas minoritárias:

- Os primeiros são de opinião que a cultura dos grupos minoritários é algo que impede a sua integração na escola e na sociedade – é a teoria da cultura como “erva daninha”. Isto justifica o baixo nível sócio-económico e o baixo aproveitamento escolar, conduzindo a que factores das culturas minoritárias (por exemplo, a língua) impeçam o acesso destas crianças à escola, ou seja à sua área de aprendizagem. Esta hipótese pode encaminhar a uma preparação de programas de educação compensatória e/ou à reprovação por parte dos educandos minoritários, da sua cultura de origem e/ou da sua cultura de oposição relativamente a valores, condutas e posturas da cultura maioritária.

- Outros demonstram alguma humanidade para com a língua e a cultura dos grupos minoritários, acabando mesmo por incluir algumas referências

culturais no *currículo* escolar. No entanto, não equivale a um verdadeiro gesto de aceitação, estima e valorização dessas mesmas culturas.

- Finalmente, há aqueles que ficam muito comovidos com as culturas minoritárias, abrigando, respeitando e enaltecendo os seus valores e modos de vida dentro da escola mas, defendem o puro relativismo cultural. Este aspecto pode aproximar-se da educação intercultural.

Segundo Patrício (1997, p. 207) o educador pode adoptar três modelos de professor, relativamente às culturas minoritárias e que são muito importantes para compreender o papel do professor:

- O educador assume que a sua cultura é a melhor e faz diligências no sentido de levar o outro a aderir à sua cultura.

- O educador faz um esforço para apreender o mundo cultural do outro mas tem uma grande dificuldade em se distanciar e repete-se a condição anterior.

- O educador coabita com as culturas criando uma situação de mudança.

A expectativa que o professor tem do aluno depende, em grande medida, do grupo étnico a que o educando pertence.

Um grupo étnico é um grupo de pessoas que compartilham uma “nacionalidade de origem, uma língua veicular, uma história herdada ou construída e, nomeadamente, um historial de permanência num dado território, valores culturais (literatura, religião, música, culinária...), modos de organização social e formas de comunicação na vivência dos quotidianos, um projecto e consciência de pertença a um grupo” (Miranda, 1995, p. 145).

As imagens estereotipadas que uma grande parte dos professores têm dos alunos pertencentes às classes minoritárias vai-se repercutir nos resultados escolares. É que é vulgar ouvirmos muitos docentes dizerem: “Vê-se logo que é cigano (preto, cabo-verdiano...), só trazem problemas!!!”.

Isto é, estas crianças vão ser pouco ou nada solicitadas a falar e a contar as suas experiências de vida. Desta forma, elas não vão ter a mesma

igualdade de oportunidades no que diz respeito ao sucesso escolar, aos seus sonhos, interesses... Logo, as baixas expectativas dos professores são facilitadoras de insucesso.

Vários estudos incrementados no Reino Unido por Tomlinson (1984, cit. por Cardoso, 1993) demonstram que os professores de classes multi-étnicas aspiraram explicar a posição desfavorecida das crianças pertencentes a minorias em função das suas desigualdades materiais (mau habitat, mau meio, desemprego dos pais, etc.), colocando numa patente inferior as desvantagens inerentes à cor, à cultura, à condição de imigrantes, etc. Assim, resulta a busca da mudança através de estratégias metodológicas ajustados às crianças brancas, de estratos sociais económicos desfavorecidos, ignorando atributos étnicos determinantes para o progresso do método de escolarização das crianças pertencentes a minorias.

Perante isto, é necessário que os professores tenham uma nova atitude relativamente à heterogeneidade social, linguística e cultural dos seus alunos. Que tenham sempre presente que a criança pertencente a um grupo desfavorecido e/ou minoritário está inserida num “mundo” de valores, normas e códigos culturais, que devem ser respeitados.

Existe uma necessidade, cada vez maior, que o professor tem de se actualizar constantemente e de reaprender diariamente, pois, “o acto educativo é um fenómeno deveras complexo, incompatível já com o modelo de transmissão de saber em condições de causalidade linear de sentido único, sentido racista, do mais para o menos” (Sousa, 2002, p. 307).

Reflectindo sobre o papel do professor podemos afirmar que, apenas o professor reflexivo relativamente a todo o sistema, poderá estabelecer a “ponte” entre as diversas culturas presentes (Idem, p. 310). Será através de um confronto positivo entre todas as culturas presentes na escola, que o professor poderá regular os conflitos cognitivos e culturais entre as mesmas.

Donde se depreende que reflectir sobre a Reforma do Sistema Educativo nas suas diferentes vertentes - aperfeiçoamento do sistema educativo a nível de métodos pedagógicos ou no sector da estrutura curricular - é bem difícil, já que são aspectos em que as mudanças se devem realizar de maneira diferente.

Todos sabemos que o saber pedagógico se constrói no dia-a-dia. E, para que tal suceda, torna-se necessário seguir as tendências modernas mundiais relativamente a este aspecto que são: a reformulação da formação dos professores e a descentralização das tomadas de decisão na Escola (alargada aos pais e às comunidades).

A primeira contribuirá para uma nova consciencialização de Escola e a segunda dará maior maleabilidade e poder na decisão.

Podemos dizer que é “cheirando” o próprio ambiente que se vive na escola, que esta se pode mudar, visto que a inovação nas escolas não é feita só com recursos materiais mas, acima de tudo, através da participação e da interacção de todos os intervenientes.

Não esquecemos, porém, que o papel do professor e da escola estão bem definidos na LBSE nos seus artigos 2º, ponto 1; 6º, 7º, 9º e 11º e nos objectivos da Educação Escolar, quando da explicitação dos programas do Ensino Básico ou seja, na Organização Curricular e Programas, publicado pelo Ministério da Educação (1991, volume 1).

Ser professor é uma profissão submetida, como todas as outras, à regra de uma aprendizagem. Todo o adulto tem em si potencialidades que, se forem despertadas, abrem caminho para um crescimento humano e profissional.

Aquele que tem a seu cargo a responsabilidade de ensinar só será um profissional de educação se for um perito na criação de situações de aprendizagem: “professor-dinamizador”, “desencadeador de aprendizagem”, “professor-recurso”, etc. (Ibidem).

O professor é um educador: interfere no crescimento cognitivo, afectivo e psicomotor dos alunos ajudando a formá-los como seres humanos.

Tendo presente que a *Pedagogia* é, acima de tudo, uma reflexão humilde e honesta sobre os diferentes problemas da *Educação* e do *Ensino*, o que se pretende é precisamente fazer uma reflexão sobre o problema fulcral de como se deve “Ser Professor” e de tudo o que esta afirmação implica.

Sendo a *Pedagogia* o “estudo das ideias de educação segundo determinada concepção de vida e de meios (processos e técnicas) mais eficientes para os realizar” e tendo em conta que em todos os textos de pedagogia se encontram as palavras professor, aluno, criança, adolescente, adulto, daqui se infere que seja impossível desligar as teorias destinadas aos

professores e à sua formação, das teorias referentes aos alunos (Machado, 1991, p. 611).

Mas hoje em dia não existe uma organização educativa válida sem que haja inovação e mudança, pelo que ninguém duvidará da necessidade de ordenar a escola. Tal ordenação pressupõe uma visão prévia do que se vai realizar: toda a prática, qualquer que ela seja, pressupõe uma planificação. Daqui se infere que planificação será o “instrumento” através do qual se irá otimizar uma prática. Neste caso teremos a otimização da organização educativa, cuja reforma já há muito se vislumbrava, mas que nem sempre foi a mais válida ou a mais desejada.

Planificar será, pois, “pôr em acção”, numa realidade concreta - o pensamento organizativo, e tal não poderá ser conseguido sem que se pense na necessidade de se investir num verdadeiro desenvolvimento profissional do professor.

Mais do que encontrar soluções o professor deverá, antes de tudo, colocar questões, que podem ter ou não várias respostas possíveis e, como tal, diferentes soluções.

Numa organização existem várias “realidades” que não podem, nem devem ser esquecidas: pessoas com ideias próprias, dinâmicas diversas, actuações diferentes perante um mesmo problema. Há, pois, uma realidade sócio-cultural e institucional que condiciona sempre a planificação, embora acabe sempre por reflectir as concepções dominantes.

Há marcos normativos, ideológicos e operativos que tudo condicionam, orientando intencionalmente a acção a desencadear.

Se pretendermos inovar teremos que ter em conta que uma planificação, sendo um instrumento de clarificação e gestão das opções e prioridades assumidas num determinado normativo, não poderá ser estática devendo, isso sim, constituir uma realidade que jamais pode ser definitiva, necessitando de constantes reajustamentos e readaptações.

Haverá, também, que ter em conta que existem “níveis de decisão” a manter mas que estes nunca devem ser estáticos pois pretende-se que sejam dinâmicos e abertos às diferentes formas de “ver” uma mesma realidade que é a Escola.

Na perspectiva de Medina (1990, p. 405), ensinar é essencialmente mostrar a totalidade de cada pessoa e oferecer aos alunos um estilo de trabalho que lhes proporcione a aprendizagem, do mesmo modo gerir deverá ser uma actividade intencional pois que se destina a ser um instrumento facilitador do funcionamento de uma organização.

### **1.3. Políticas e práticas facilitadoras da integração**

A integração das crianças pertencentes a grupos minoritários (migrantes, minorias étnicas, linguísticas, culturais, grupos desfavorecidos ou marginais) é bastante complexa. No entanto, vamos apresentar algumas tentativas de problematização e de resolução.

#### **A) As políticas educativas**

São precisas políticas que respondam, no sentido de reanimar e construir estruturas educativas e sociais que fomentem actividades, com o objectivo de integrar todas as crianças na escola e na sociedade. Para isso, pode-se partir do atendimento particular das necessidades dos alunos pertencentes às minorias étnicas; desenvolver estratégias que sejam capazes de prevenir e eliminar as inúmeras formas de discriminação e segregação e fomentar atitudes positivas relativamente à diferença e à diversidade cultural.

Em Portugal, como já referimos anteriormente, as primeiras medidas políticas que surgiram em relação à integração das minorias étnicas e linguísticas foram da competência do Ministério da Educação. Foi criado o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, com a finalidade de promover programas e acções. Os objectivos que se pretendiam alcançar eram a educação para os valores, a tolerância, o diálogo e a solidariedade entre os povos, etnias e culturas, etc. Ou seja, desejou-se corresponder à multiculturalidade dos públicos escolares, dirigindo especialmente a sua prática para as crianças e para os jovens pertencentes a minorias étnicas (ME, Despacho Normativo n.º 63/91, de Março).

A LBSE não tem em atenção o facto da sociedade portuguesa ser multicultural, assim como as alterações étnicas no mundo (Souta, 1997). Por exemplo, no artigo 47, n.º 2 faz referência a um leque diversificado de 'educações', do qual a educação multicultural não faz parte.

Este facto trouxe várias consequências, já que as pessoas encarregadas pela política educativa e os designers curriculares, ao elaborarem os programas tiveram em consideração esta lei. Assim, por exemplo, o Estudo do Meio do 1.º Ciclo do Ensino Básico vem reforçar o que foi dito anteriormente, na medida em que os itens "conhecer costumes e tradições de outros povos" e "de outras regiões ou países", surgem com a salvaguarda de que "só deverão ser abordados se houver manifesto interesse por parte dos alunos" (Programa do 1.º Ciclo. Programa aprovado pelo Despacho n.º 139/ME/90, DR n.º 202, II Série, 1/9/90, pp. 108-136).

Da observação dos próprios livros de texto e manuais escolares, verificamos que são poucos os que fazem referência à diversidade cultural, já que uma grande percentagem deles só têm desenhos de crianças brancas.

A maneira de expor a classe de indivíduos favorece a construção de práticas discriminatórias. São poucos os manuais de texto que zelam por enobrecer a riqueza da diferença e fomentar o respeito pela diversidade

Uma definição muito simples de racista afirma que há pessoas, à partida melhores do que outras, devido a razões biológicas e fisiológicas e que o convívio, contacto e junção de pessoas é de banir (Cordeiro, 1997).

Será que existe alguma criança que queira ser como qualquer uma das que são apresentadas como diferentes?

Acreditámos profundamente que não. Por isso o lema que nós vulgarmente ouvimos "Todos iguais, todos diferentes" pode ter diversas opiniões, dependendo da perspectiva em que nos situamos.

Estes e outros problemas merecem muita atenção por parte de todos, e sublinhamos todos os intervenientes educativos na criação de dispositivos legais e estruturas, programas de formação e desenvolvimento profissional dos professores, de forma a construir na escola uma nova cultura organizativa, a nível social e pedagógico-didático.

## **B) As experiências e as práticas integradoras**

Os problemas de integração na escola e na sociedade localizam-se, principalmente, em crianças privadas da cultura, culturalmente diferentes, filhos da cultura da pobreza, filhos de migrantes, filhos das classes populares, passando pelas crianças sobredotadas...

É preciso voltar a pensar criticamente em algumas actividades/estratégias, relativamente à integração de grupos minoritários, já que ainda não se alcançaram as barreiras encontradas, além de que não se valorizaram as práticas que se revelaram integradoras, ajustando-as às diferentes realidades.

Não chega defender o pluralismo cultural nas escolas. Estas precisam de desenvolver projectos, que foquem os saberes e as experiências dos alunos das várias culturas, de maneira a permitir que cada aluno possua uma melhor sabedoria e valorização, relativamente ao seu grupo de origem e aos outros grupos étnico-culturais (Peres; 1999).

Peres (1999) e Iram Siraj-Blatchford (1999) são de opinião que se torna imperioso incrementar estratégias que facilitem a interiorização de princípios mundiais, como a justiça, a tolerância, o companheirismo, a camaradagem e a cooperação para que, deste modo, se possam abolir preconceitos e estereótipos e tentar banir as posturas de discriminação, bem como combater as injustiças educativas e qualquer prática de discriminação estrutural (quer seja consciente ou inconscientemente), relativamente aos diversos grupos étnicos ou desfavorecidos.

Por outro lado, consideram os mesmos autores que é necessário proporcionar um ensino que enalteça as línguas e as respectivas culturas de todos os grupos em presença na escola, bem como habilitar todos os alunos para viver numa sociedade multicultural desenvolvendo oportunidades reais para todos os educandos, que sejam propiciadoras de incrementar a auto-estima, a autoconfiança, a autocrítica, a realização pessoal e a autonomia.

Consideram também importante enaltecer a contribuição de todas as culturas, para o progresso do conhecimento humano, pelo que é necessário proporcionar a todos os alunos a oportunidade para compreender e conhecer outras culturas e outras sociedades, promovendo os conhecimentos sobre

valores e modos de vida de outras culturas, de maneira a que todos os alunos as compreendam e as respeitem. Só deste modo se pode promover a compreensão das causas e das consequências dos preconceitos, dos estereótipos e das inúmeras maneiras de discriminação, através do conhecimento de outras experiências e de outros modos de vida da cultura de origem dos alunos pertencentes aos grupos minoritários

Os professores devem acreditar no seu papel de mediadores das aprendizagens dos alunos, tomando consciência das desigualdades sociais e culturais existentes na sociedade, promovendo a igualdade de oportunidades para todos; tentando responder afirmativamente às expectativas, interesses e necessidades dos alunos e das suas famílias e os pais e os membros da comunidade devem ser responsabilizados e incentivados a participar na educação dos seus filhos. Para isso, a escola tem de escutar as suas opiniões devendo estes participar no projecto educativo.

## **2. O Projecto Educativo na Escola Multicultural**

### **2.1. A Escola ao serviço da Comunidade Educativa**

O conceito de Projecto Educativo de Escola (PEE) só faz sentido se concebermos uma escola-comunidade educativa, uma escola com autonomia pedagógico-didáctica, financeira e administrativa.

Assim, o PEE é um instrumento estratégico de planeamento e gestão, a médio e longo prazo à disposição da construção desta nova concepção de escola, uma escola-comunidade educativa.

Rocha (1996, p. 8) chega mesmo a afirmar que, para que cada escola se estabeleça e cresça como comunidade educativa, é necessário “que se torne sensível e consciente do que foi, é e deseja ser”, assim como promotora de mudança e inovação. A este respeito, Jacques Delors (2003) é a favor de que a autonomia fomenta imenso a inovação.

O PEE confere personalidade à escola e fá-la funcionar como um organismo vivo, faz dela um órgão autónomo (Álvarez et al., 2004).

A este respeito, para João Barroso (1992, p. 30) “é o projecto que define a autonomia real da escola, e não a autonomia que pré-existe ao projecto”. Assim, perspectiva-se que os espaços de autonomia serão construídos com o desenvolver do projecto. Compete à escola tentar cumprir todos os campos de decisão que o estado lhe concede, assim como aqueles que não foram objecto de regulamentação, de forma a encontrar especificidade e identidades próprias.

Para Carvalho & Diogo (2001), o Projecto Educativo define a planificação da acção educativa, a autonomia e constitui um elemento essencial da dinâmica e do desenvolvimento da vida organizacional da escola.

Para que tudo isto se torne numa realidade que a todos beneficie, é preciso uma implicação activa dos professores na elaboração dos Projectos Curriculares de Escola (PCE) e de Turma (PCT), de tal forma que eles possam responder às situações e às características individuais das crianças e dos jovens que frequentam a escola (Leite, 2003). É neste sentido que os professores têm de aceitar o desafio de prever e conceber diferentes processos e meios de ensinar, criando condições de aprendizagem que a todos beneficiem. Só através da renovação do currículo é possível concretizar o princípio da “escola para todos”.

O PCE é o conjunto de deliberações articuladas, partilhadas pela equipa docente de uma escola, conducentes a dotar de maior coesão na sua actuação, “concretizando as orientações curriculares de âmbito nacional em propostas globais de intervenção pedagógico-didáctica adequadas a um contexto específico” (Carmen & Zabala, 1991, p. 16).

Assim sendo, um projecto curricular pode, e deve, ser um meio que facilite a dinâmica de mudança na escola para que possam existir aprendizagens com sentido (Leite et al., 2001, p. 68).

No que diz respeito ao PCT este deve ser elaborado a partir do currículo nacional, tal como o PCE, mas adaptando-o à especificidade dos alunos que constituem a turma a que diz respeito, motivo pelo qual deve ter uma articulação quer a nível horizontal, quer vertical (Leite, 2003, p. 116).

## **2.2. O Projecto Educativo como Instrumento Organizacional**

Para que a reforma educativa seja uma realidade actual, haverá que pensar na reorganização da administração educacional para que se inverta, de uma vez por todas, a tradição de uma gestão centralizada e transferindo poderes de decisão para os planos regional e local. Será o caso, por exemplo, da realização, pela Escola, do seu Projecto Educativo, do qual advirão benefícios para os educandos, quer através da participação dos diferentes intervenientes no processo educativo, quer pela participação dos representantes da comunidade local. Haverá, então, Autonomia da Escola se houver uma ampla descentralização e desconcentração de funções e de poderes, a nível regional e local.

O termo Projecto Educativo tem vindo a ser muito falado desde a saída da LBSE e do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, que entendem por autonomia da escola “a capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo” (artigo 2º, ponto 1).

Mas, para que esta seja uma realidade e não apenas uma falácia, necessário se torna a adopção de um novo modelo de organização e administração das escolas do ensino básico e secundário que permitam “modelos alternativos ou adaptações indispensáveis, em função de características e interesses próprios e do meio em que a implementação vai ter lugar” (Ribeiro, 1992, p. 61).

Todavia esta reforma não poderá nem deverá ser “apenas feita” através da simples mudança de normas ou disposições legais, devendo antes ser confrontada com a realidade do terreno.

Existem vários sentidos para o termo Projecto Educativo, quer no que respeita à sua duração, quer à sua concepção. Rodríguez (1985, p. 432) define Projecto Educativo como sendo um “documento pedagógico, elaborado por toda a comunidade, que, com carácter temporal, expressa, a nível realista e concreto, a actividade educativa, em ordem à coerência da acção e organização académica do centro”.

Nas mudanças educativas devemos sempre ter em conta que estas não se circunscrevem a um determinado tempo e espaço. Visam entender a educação como um processo permanente e constante ao longo da vida de cada indivíduo. A aprendizagem em situação escolar deve ser orientada no sentido de fornecer aos educandos uma capacidade de contínua mutação e uma vontade permanente de autoformação, orientada para novas aquisições de conhecimentos cada vez mais amplos.

As escolas são “organizações com características específicas que as diferenciam umas das outras, e encerram em si potencialidades e capacidades de desenvolvimento da própria autonomia” (Macedo, 1995, p. 83). Ou seja, a escola enquanto organização é uma escola com identidade própria e capacidade de se auto-organizar.

De facto, a escola não é apenas um local, no qual se aplica uma política nacional de educação, é também um local de realização duma política educativa local, motivo pelo qual “a dinâmica de uma escola espelha-se no seu Projecto Educativo e no seu Plano Anual de Actividades e retrata-se na sua concretização” (Brito, 1994, p. 21).

Assim sendo, podemos considerar que PEE é um documento, através do qual a escola afirma a sua identidade (Leite; Gomes & Fernandes, 2001). Neste sentido, ele funciona como modelador, mediador e integrador de toda a vida escolar. Assim é como que um documento de referência, através do qual se irão realizar e desenvolver todos os documentos posteriores, que organizam a vida escolar de uma instituição autónoma, nomeadamente: o Projecto Curricular de Escola, o Regulamento Interno, o Plano Anual de Actividades, o Orçamento e, por fim, o Projecto Curricular de Turma.

A especificidade de cada instituição de ensino, a diversidade dos seus públicos escolares e de formas pelas quais é possível assegurar a execução dos grandes objectivos nacionais para a educação, enunciados na LBSE, permitem que cada escola edifique a sua própria identidade, expressa no seu PEE.

Porém, no que concerne à legislação geral e específica do sector, as escolas possuem a competência para estabelecer uma política própria, em áreas importantes, como por exemplo: a organização dos recursos financeiros e materiais; a gestão dos tempos e espaços escolares; a organização e

desenvolvimento curricular; a formação pessoal; a circulação da informação e as formas de participação; a orientação e acompanhamento dos alunos; a ligação à comunidade.

### **2.3. A Planificação Educativa enquanto Planificação Estratégica**

De acordo com o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio:

Projecto educativo – é o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seu órgão de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa.

Efectivamente, o projecto educativo é o reflexo desta política própria. Consiste num acordo estabelecido entre os diversos parceiros da comunidade educativa, tendo em vista atingir metas comuns. A escolha dessas metas resulta duma reflexão e análise em conjunto, pelos diversos parceiros da especificidade da escola e da comunidade em que ela se integra, dos seus problemas e expectativas, dos recursos existentes ou mobilizáveis.

Neste sentido, o “projecto educativo deve ser uma resposta aos problemas da comunidade escolar, deve ser uma acção não alienada, deve ser uma acção que se interroga a si mesma que tem consciência dos seus sucessos e insucessos, uma acção investigativa” (Alves, 1999, p. 67).

Portanto, as metas apontadas no PEE provêm de princípios e valores educativos partilhados pela comunidade educativa e traduzem-se numa política de médio ou longo prazo para a instituição. A operacionalização desta política faz-se, no curto prazo, por meio do plano anual de actividades da escola.

Convém realçar que a escola cumpre a sua função educativa através da explicitação dos princípios, dos valores, das metas e das estratégias a atingir. Só desta forma é que o papel desempenhado pelo projecto educativo adquire sentido e significado no funcionamento e na vida da escola.

Um PEE deve, ao optar por uma educação multicultural, “defender um modelo de integração pluralista que favoreça a interacção entre os membros das diversas comunidades, étnicas ou culturais, para que todos possam

participar activamente na construção de uma sociedade dinâmica e aberta” (Guerra, 1996, p. 85).

É neste sentido que se afirma que os professores, ao elaborarem um PE, seja ele de escola, inter turmas ou de turma, devem ter presente e fazer uma:

reflexão sobre três aspectos fundamentais e que a elaboração de um PE deste teor exige: (i) *a identificação* (através de processos de pesquisa-acção) *das necessidades educativas das crianças e da escola* (na diversidade das perspectivas dos vários agentes envolvidos, professores e directores, auxiliares educativos, pais e, obviamente, crianças); (ii) a *“negociação” de objectivos e estratégias* face às necessidades identificadas (na mesma rede de agentes) e (iii) *a elaboração de um projecto educativo com as componentes – actividades pedagógicas, actividades de aprofundamento/pesquisa, plano de avaliação* (Idem, p. 89).

#### **2.4. O papel desempenhado pelo Projecto Educativo no funcionamento e na vida da Escola**

O PEE assume um papel muito importante no funcionamento e na vida da escola pois “funciona como ordenador de toda a vida escolar, dotando-a de coerência e de uma intencionalidade clara” (Carvalho & Diogo, 2001, p. 52).

Neste âmbito, o projecto educativo na sua qualidade de instrumento de planificação escolar, deve conseguir dar resposta a duas das questões básicas da escola, a coerência e a autonomia.

No entanto, ele desempenha outras funções e que são as seguintes:

- Funcionar como ponto de referência para a gestão e tomada de decisões dos órgãos da escola e dos agentes educativos;
- Garantir a unidade de acção da escola nas suas variadas dimensões, dando-lhes um sentido global;
- Ser ponto de partida da contextualização curricular;
- Servir de base à harmonização das actuações dos professores dos mesmos alunos;
- Promover a congruência dos aspectos organizacionais e administrativos com o papel educativo da escola (Idem, pp. 51-52).

Só assim, o projecto desdobrado nos planos de actividades a realizar ao longo do tempo, se pode exprimir por ser global, isto é, está relacionado com todas as áreas de trabalho e funcionamento da escola; integrador, uma vez que articula, a partir dos princípios que determina, as diversas dimensões e actividades; endógeno, já que as escolhas feitas tem em conta a realidade das escolas, as suas características e os recursos existentes.

Para Álvarez et al. (2004, pp. 17-21), o projecto educativo de escola:

- Harmoniza a diversidade, criando espaços de coerência e diversidade durante o processo de ensino-aprendizagem, mantendo sob controle as tendências desagregadoras que a diversidade provoca;
- Garante a participação ordenada e eficaz, de todas as categorias na tomada de decisões;
- Cria âmbitos de negociação para a tomada de decisões, os quais fazem do trabalho consensual o método de gestão;
- Proporciona um modelo de auto-avaliação formativa, de carácter institucional, mediante a negociação de indicadores de eficácia capazes de orientar a auto-regulação do funcionamento da escola.

Com base nestes propósitos, o PEE proporciona espaços que possibilitam a explicitação de intenções e interesses, que constituem os princípios educativos de todos os actores educativos comprometidos com o funcionamento da escola. Posteriormente, negociando com base nos objectivos e princípios organizacionais, com os quais todos concordam, tem a finalidade de dar uma identidade específica à escola e de fazê-la funcionar de forma coerente.

Para se saber se o projecto funciona de forma coerente torna-se necessário avaliar. Avaliar a escola é, essencialmente, avaliar a adequação do seu projecto educativo e a forma como este é realizado.

A avaliação que interessa às escolas é principalmente aquela que lhe permite reflectir sobre as suas prioridades e estratégias e aprender com os erros cometidos.

O bom projecto é aquele que se transforma, aquele em que a avaliação contínua e exigente possibilita introduzir as reorientações necessárias à renovação do seu rigor e eficácia.

## **CAPÍTULO IV – O PAPEL E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NUMA ESCOLA MULTICULTURAL**

### **1. Desenvolvimento pessoal e profissional dos professores**

Os nossos conhecimentos rapidamente são ultrapassados pelo aparecimento e desenvolvimento de novas tecnologias, cada vez mais eficazes e mais eficientes. Daqui se depreende da necessidade, cada vez maior, que o professor tem de se actualizar constantemente e de reaprender diariamente.

Assim sendo, a formação contínua dos professores, confrontados com os novos conhecimentos que os alunos adquirem de uma forma muito mais rápida, torna-se, então, indispensável e cada vez mais necessária.

Há que entrar em permanente ‘negociação’ com os alunos para que estes interajam de uma forma saudável e eficaz. Só assim a aprendizagem os conduzirá a um sucesso real e cada vez maior.

Ensinar jamais poderá continuar a ser ‘comunicar ou oferecer saber’ mas terá que ser uma partilha: há que ensinar o que faz falta e não aquilo que se aprende e nunca mais se utiliza.

As instituições de formação inicial de professores têm como objectivo, ainda que a longo prazo, a preparação e a educação dos jovens. Seria de esperar que preparassem os futuros professores para desempenharem a sua função e saberem gerar os conflitos diários que lhe são inerentes. Contudo, isto não se passa e o jovem professor vê-se perante determinados problemas, que nem sempre sabe ultrapassar, entrando em constrangimentos desnecessários. Tal não sucederia se a sua preparação o tivesse alertado para este facto. Isto é muito bem explicado por Geer (1971) quando afirma que, vivendo na sua torre de marfim, mais considerado e mais bem remunerado, o professor dos professores perde o contacto com o professor dos alunos.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), no seu Capítulo IV, artigo 30º, aponta os princípios gerais sobre a formação de educadores e professores e refere vários tipos de formação, a saber: a) Inicial; b) Contínua; c) Flexível (reconversão profissional); d) Integrada; e) Assente em

práticas metodológicas; f) Estimuladora de atitude crítica e actuante; g) Favorecedora e estimuladora da inovação e investigação e h) Participada.

A elas nos referiremos ao longo deste trabalho, de forma sucinta.

Na perspectiva de Miranda (2004, p. 35), o sistema educativo define a necessidade de uma “formação contínua que complemente e actualize a formação inicial numa perspectiva de educação permanente” (Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, artigo 30º - ponto 1.b) e defende, de igual modo, a existência de uma “formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem” (LBSE, ponto 1.h).

### **1.1. Modelos de formação de professores**

O processo da formação de professores é complexo e assume em Portugal tal importância que leva a considerá-lo como um ponto crítico do Sistema Educativo. O Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro apresenta-nos o chamado “Regime Jurídico da Formação Contínua” e está em consonância com o estipulado quer pela LBSE quer pelo Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro, que regulamenta a formação dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Miranda, 2004, p. 36). De igual modo, a formação contínua está prevista no Estatuto da Carreira dos Educadores e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário, aprovado em 28 de Abril de 1990, no qual se prevê a existência de um domínio de competências científicas e pedagógicas por parte daqueles docentes.

Quer a formação inicial, quer a contínua, devem abordar, além dos domínios didáctico e o pedagógico, o domínio cultural, social e institucional, pois, só assim a formação pode facilitar “a desconstrução” das representações, o que implica idas e voltas entre realidade e reflexão, entre teoria e prática (Benavente, 1991).

Em abono da verdade, “as reformas educativas têm salientado a necessidade dum melhoria na qualidade de ensino, o que implica, obrigatoriamente, um repensar da formação de professores, entendida, globalmente, como formação inicial e formação contínua” (Jacinto, 2003, p. 26).

A formação de professores deverá ser vista numa perspectiva de educação permanente, tendo em conta que a escola é um espaço educativo aberto e interligado com o meio social envolvente.

Ao abordar a literatura mais representativa da formação de professores numa perspectiva intercultural, Jordán (1994, pp. 101-102) refere algumas preocupações relativamente à formação, para ele inadequada, de professores para uma escola multicultural.

A formação de professores deve ser sempre analisada tendo em conta a relação existente entre a escola e a sociedade, e pode ser apresentada, de acordo com a opinião de Correia (1989), da seguinte forma:

1 - Escola como mecanismo de reprodução social e os sistemas pré-programados de formação de professores – a sua preocupação seria a formação e não a aprendizagem;

2 - Escola como mecanismo de adaptação social e os sistemas de formação de professores centrados no desenvolvimento pessoal – desenvolvimento de uma ideologia meritocrática;

3 - Escola como instrumento de transformação social e os sistemas de formação de professores centrados na análise sociotécnica das condições de trabalho – que visava uma intervenção no domínio da formação de professores capazes de transformar a escola num instrumento de mudança social, através da adopção de princípios pedagógicos inovadores.

Já em 1984, Formosinho (p. 101) afirmava que a pedagogia proposta pelo ministério é uma pedagogia burocrática, num outro sentido, o da abstracção típica dos preceitos administrativos. Ignora também as capacidades, interesses e formação dos professores, as suas opções e as condições de trabalho na escola.

Não nos podemos esquecer que, na nova pedagogia da escola, “é imprescindível, quando se reflecte sobre a formação dos professores, distinguir bem quatro níveis de análise: o saber como discurso constituído na coerência interna, a prática como actividade direccionada e contextualizada, a prática do saber e o saber da prática”, donde se infere que a formação implica, acima de tudo, a transmissão de saberes o que tem como prioritário a eficácia de uma tarefa (Charlot, 2005, p. 94).

Será bom referir que a inovação terá de partir dos professores e do seu espaço privilegiado para o fazer - a sala de aula -, pois que este é o espaço menos burocratizado e burocratizável.

Todavia, Formosinho (1984, p. 106) afirma que, mesmo neste campo tudo é um pouco complicado e difícil de fazer, já que os professores têm uma prática docente tradicionalmente individualista o que ocasiona a impossibilidade de transmissão de inovação de professor para professor. Tal facto iria obrigar o professor inovador a violar essa privacidade, tanto a sua como a dos outros.

O professor parece ser incapaz de reflectir sobre a sua experiência profissional, motivo pelo qual a formação assume um papel relevante, pois, a existência desta 'falta' de capacidade para reflectir sobre as práticas é um problema que é necessário resolver (Caria, 2000, p. 144).

Convém, acima de tudo não esquecer que "a formação inicial detém imensa responsabilidade no que diz respeito à formação docente" tornando-se, contudo, necessário investir numa "formação e num desenvolvimento profissionais baseados em competências que, aparentemente, seriam mais adequados que os modelos de qualificação e diplomação" (Lüdke & Boing, 2006, p. 155 e p. 160).

O professor está descrente na sua profissão, não podendo antever o que fazer e questiona-se relativamente à validade ou não da formação que lhe é 'imposta'. Parece-nos, todavia, que o professor esquece que não se pode abordar a formação sem que a ela se liguem a democratização e a mudança, tão desejada e tão cara para todos, professores e alunos.

A valorização da profissão docente passará pelo desenvolvimento de programas de formação permanente que visem reforçar a competência profissional dos professores, única garantia de autonomia e único meio de revalorizar a sua função, tal como decorre da Lei de Bases do Sistema Educativo (artigo 35º - formação contínua).

Também está previsto, na mesma Lei e no artigo 60º, o estabelecimento de um plano de desenvolvimento do sistema educativo, com um horizonte temporal a médio prazo e limite no ano 2000, que deveria assegurar a realização gradual da referida lei e, conseqüentemente, a reforma do sistema educativo mas que não tem passado de um amontoado de leis, diplomas,

regulamentações e despachos ministeriais, correndo o risco de não passar apenas de um esforço legislativo.

De facto, a formação docente deveria assentar no conceito de racionalidade sobre o que diz ou faz, não apenas em relação ao saber, mas também à aplicação desse saber numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional. Não pode, também, prescindir do agir comunicativo, tal como ele é entendido por Habermas (1981), ou seja, a teoria do agir comunicativo não é uma meta teoria. É antes o começo de uma teoria da sociedade que se esforça por justificar os seus parâmetros críticos. Deste modo se poderão construir, através dos enunciados descritivos, normativos e valorativos, a racionalidade do 'saber', do 'saber-fazer' e do 'ser', permitindo assim as diferentes formas de argumentação que conduzem à negociação ou ao consenso de uma maneira crítica e esclarecida.

O processo de formação deverá, antes de mais, visar uma construção pessoal e social de atitudes e saberes, em que o formando desempenha um papel fulcral, cabendo ao formador possibilitar um espaço de interacção que facilite o desenvolvimento da sua competência científica e pedagógica, a par do seu auto-desenvolvimento pessoal, social e profissional. Terá como prioridade desenvolver o diálogo e o clima afectivo-relacional.

Para Machado de Abreu (1992, cit. por Cadernos CIDInE 5), “a teoria do agir comunicativo porque promove a intercomunicação e o consenso, colabora no processo de interacção social e dá forma às componentes estruturais do mundo da vida, a saber, a sociedade, a pessoa e a cultura” (é o conceito de acção social, a busca da compreensão do sentido do agir, e a descrição do processo de modernização da sociedade sob o signo da racionalização).

Nóvoa (1991) refere dois grandes grupos de modelos na formação de professores: os modelos estruturantes, nos quais inclui a formação tradicional e comportamentalista e que assentam numa lógica de racionalidade científica e técnica e, os modelos construtivistas, os quais podem assumir, entre outros, uma vertente investigativa e acentuar uma estratégia interactivo-reflexiva.

Wallace (1991) questiona-se sobre três modelos de formação profissional: o modelo da mestria por imitação, o modelo da aplicação da ciência à prática e o modelo reflexivo, argumentando em favor deste último.

Relativamente ao modelo reflexivo Wallace diz que ele valoriza a autonomia do professor, a dimensão do seu desenvolvimento profissional e a sua intervenção na inovação educacional, ou seja, que propõe uma estratégia global de formação mas com uma vertente informativa, privilegiando o confronto entre o pensamento e a acção, entre saber teórico e saber experiencial, através do que ele chama 'ciclo reflexivo' da prática profissional do professor, com a perspectiva de um desenvolvimento desta competência profissional através de estratégias de formação autónoma e colaborativa. Possibilita, também, uma actualização constante, salienta a dimensão investigativa e inovadora do ensino, valoriza as experiências anteriores e responde a expectativas individuais, legitimando a autoridade profissional do professor.

João Formosinho (1986), ao apresentar a sua proposta de LBSE em Março desse ano, pretendeu mostrar o quão importante é a formação dos professores, de uma forma geral e, de forma especial, a respeito dos docentes do ensino básico, no artigo 30º do documento citado. Neste artigo refere a formação inicial (a ser ministrada por instituições de ensino superior) e a contínua (indispensável à progressão na carreira).

A formação depende muito das expectativas dos professores e de acordo com Cardoso (1993), na condição actual, o somatório dos professores no sistema educativo Português não teve qualquer preparação inicial no domínio da Educação Multicultural e muitos poucos têm tido possibilidades de, em acções de formação regulares, reflectirem acerca desta problemática.

Os trabalhos efectuados pelo Conselho de Cooperação Cultural (cit. por Peres, 1999, p. 272) dão-nos conta da importância de formação dos professores numa perspectiva Intercultural:

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

Com efeito, a Educação Intercultural é um método em que se educa mais sendo e fazendo do que dizendo. Neste âmbito, valoriza-se a satisfação das necessidades básicas e o desempenho de funções socialmente admitidas como válidas para a dignidade individual e colectiva. Tal como diz Delors (2003), devemos aprender a desenvolver atitudes e comportamentos democráticos.

Efectivamente, é verdade que a Educação Intercultural é difícil de ser posta em prática. Tal, como também é verdade que ela está a deparar-se com imensas dificuldades por parte das Instituições Educativas das nossas sociedades, que ainda aspiram em ser homogéneas e monoculturais (Rey, cit. por Stoer & Cortesão, 1999).

Assim, torna-se necessário fomentar nas Escolas programas de sensibilização à comunidade escolar, que promovam para a construção de atitudes tolerantes, solidárias e respeitadas para com a diferença étnica, religiosa, nacional, racial, política.

## **1.2. As representações sociais da Escola nos alunos, nos pais e nos professores**

A Escola pode ser representada pelo ponto de vista dos alunos, dos pais e dos professores tendo, para cada um deles, uma razão de ser e uma visão diferente.

Santiago (1993), que dedicou parte das suas investigações às representações sociais da Escola nos alunos, nos pais e nos professores, considera que há uma grande escassez de estudos neste campo.

Este autor, para proceder a uma análise exaustiva desta questão, recorreu a investigações afins que se preocuparam com as significações atribuídas à escola por aqueles actores (alunos, pais e professores) e as suas influências nas interacções e nos resultados escolares.

No caso dos alunos, que constitui a população alvo mais susceptível de ser influenciada no processo representacional, os resultados disponíveis apontam para factores de ordem sócio familiar que, poderão estar na base das orientações dos alunos no plano da tomada de posições face à escola. As

posições manifestadas pelos alunos reproduzem as posições da família, do grupo social de pertença e dos professores.

Os autores pioneiros na definição de um modelo geral de análise das representações em vários campos de estudo (Moscovici, 1972; Herzlich, 1969; Kaës, 1968; Gilly, 1980) distinguem a representação produto, da representação processo.

A representação enquanto processo de “construção mental do objecto” (Herzlich, 1972, cit. por Santiago, 1993, p. 88) contribuiria para a edificação de modelos explicativos da realidade, ligados à experiência própria e actual do sujeito, à sua história individual e à história dos grupos e instituições sociais. Quanto à representação como processo esta é mais difícil de investigar, de acordo com o mesmo autor.

A investigação das representações como produto não se constrói tanto na base da história passada do sujeito, mas mais em referência às suas experiências actuais, em relação com os objectos, com as situações e com os outros sujeitos, ou seja:

A construção da representação da escola pelo aluno é produto da influência: do contexto sócio familiar do contexto escolar, do trajecto escolar do aluno, do estatuto escolar e processos de atribuição de causalidade das dificuldades escolares, da capacidade de emitir juízos sociais e da técnica utilizada na indução das representações (Santiago, 1993, p. 91).

Contudo, as influências externas nas representações dos alunos face à Escola, têm a sua intervenção, por exemplo, a nível do contexto sócio familiar.

Sabemos que as famílias segundo a sua origem social, não têm os mesmos comportamentos face à escola. A família proporciona às crianças sistemas de representações próprias, construídas a partir da experiência de formas de vida específicas e da reinterpretação de valores e normas sociais, influenciada, é certo, pela sua inserção no conjunto de estratificação social.

Alguns estudos comprovaram que pelo menos ao nível do Jardim-de-Infância e do 1º Ciclo do Ensino Básico, as influências familiares seriam determinantes na formação das representações dos alunos em relação ao professor/educador e às diferentes situações escolares.

Das investigações sobre a influência da família nas representações e atitudes do aluno face à escola, umas preocupam-se com a origem social da

família e o tipo de população das escolas, tentando correlacioná-las com as expectativas, as aspirações, as atitudes ou as representações da escola no aluno (Santiago, 1993).

Outras, colocam a família e a categoria social no centro do processo, procurando demonstrar a existência de uma relação forte entre as posições desta, face à escola e às posições dos alunos ou os seus desempenhos escolares, fazendo intervir comparações entre os dois grupos (pais e alunos).

Por último, para outro conjunto de investigadores o seu objecto de estudo foi a problemática da influência directa nas representações dos alunos, da representação dos pais sobre as diferentes dimensões da vida escolar.

No entanto, continuam a ser definidos em função da categoria social de pertença e não das particularidades da organização da estrutura familiar (Gilly, 1989).

Nesta investigação foi demonstrado que o grau de dependência dos alunos em relação ao exterior, tem a ver, em parte, com a fase de desenvolvimento em que eles se encontram e do nível de escolaridade, sofrendo uma maior influência da família no Pré-Escolar e até ao fim do 1º Ciclo.

A partir do 2º e 3º Ciclos, a influência familiar vai diminuindo dando lugar à escola e tornando-se o aluno mais autónomo na construção das representações escolares.

## **2. O Professor em contextos multiculturais**

### **2.1. Qualidade dos professores**

O acelerado aumento da população escolar trouxe consigo uma mobilização em massas de professores.

O recrutamento de professores foi muitas vezes efectuado com recursos económicos reduzidos e nem sempre foi fácil achar candidatos qualificados. A escassez de financiamento e de recursos pedagógicos, tal como a superlotação das turmas, exprimiram-se, frequentemente, numa excessiva deterioração das condições de trabalho dos professores. O ingresso na Escola

de alunos com imensas dificuldades a nível social e familiar impõem novas tarefas aos professores, para as quais eles estão imensas vezes mal preparados.

A eficácia do ensino, nomeadamente dos professores é muito importante. Por exemplo, é no período inicial da educação básica que se modelam as atitudes da criança em relação ao estudo, tal como o retrato que faz de si mesma.

Quanto maiores forem as dificuldades que o aluno tiver que ultrapassar (pobreza, meio social difícil) mais se exige do professor. Para ser eficiente terá de recorrer a competências pedagógicas diversificadas e a qualidades humanas como o poder, empatia, calma e modéstia. Se o primeiro professor que a criança ou o adulto depara na vida possuir uma formação defeituosa ou se manifestar pouco motivado, são os próprios alicerces sobre os quais se irão assentar as futuras aprendizagens que, certamente, ficarão pouco duradouras.

As medidas a tomar para recrutar os futuros professores entre os estudantes mais motivados, para aperfeiçoar a sua formação e impulsionar os melhores a aceitar as funções mais difíceis, devem ser definidas em função de cada país e de cada Escola (Delors, 2003).

Melhorar a qualidade e a motivação dos professores deve, ser uma prioridade de todos os países. A seguir vamos indicar algumas medidas para o conseguir: recrutamento (aperfeiçoar a selecção), formação inicial, formação contínua, professores de formação pedagógica, controle, gestão, participação de agentes exteriores à Escola, condições de trabalho, meios de ensino.

Segundo Enguita (1999), deve-se defender uma formação de qualidade e isso só é possível quando se tem em consideração a diversidade e quando se actua atendendo à “negociação da diferença”.

Também a Oficina Internacional da Educação (OEI) da UNESCO, a partir de 1993, tem-se concentrado em construir uma base de dados sobre a formação de professores em contextos multiculturais, visando aumentar a qualidade do Ensino Básico e as capacidades/qualidades do professorado relativamente à diversidade.

Presentemente, o mundo na sua globalidade modifica-se rapidamente. Os professores, aliás, devem consciencializar-se que a sua formação inicial não é suficiente para o resto da vida. Peres (1999, p. 258) chega mesmo a afirmar

que “por muito bem que estejam concebidos os programas de formação inicial de professores, já lá vai o tempo em que a preparação académica conferia um saber total que se deveria utilizar para o resto da vida”. Necessitam de actualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos e técnicas, durante toda a vida.

Uma das finalidades da formação de professores, quer inicial, quer contínua, é incrementar neles as qualidades de ordem ética, intelectual e afectiva, que a sociedade quer, que exerçam de forma a saberem em seguida transmitir para os seus alunos essas mesmas qualidades.

Em Portugal, ignorou-se ao longo de muito tempo a diversidade cultural. Concebia-se que existia uma única cultura. Mas, os tempos modificaram-se e o discurso do Interculturalismo tem-se ampliado. Na formação de professores este é um campo que não pode ser ignorado.

## **2.2. A (re)construção do conceito do professor Inter/Multicultural**

Nem o professor monocultural, nem o professor Inter/Multicultural rejeitam a diferença, simplesmente posicionam-se de forma diferente perante ela. De seguida vamos indicar os princípios estruturantes e o perfil do professor monocultural/intercultural segundo Cortesão & Stoer (1995) e Peres (1999).

### **A) O Professor Monocultural**

Princípios estruturantes:

A – Cultura imutável/fixa: homogeneidade cultural – a identidade cultural é algo histórico e incontestável;

B – Cidadania apoiada na democracia representativa: Desejo da maioria e eliminação da minoria; reconhecer a (Democracia económica) intolerância, o racismo, a xenofobia e os estereótipos;

C – Igualdade de oportunidades – acesso; desigualdade – sucesso;

D – Escola meritocrática/assimilacionista/uniformista/individualista.

Perfil:

Estar de professor é:

1. Ser um “estranho sociológico”, especialista, empregado e “desprofissionalizado”; comunicar conhecimentos/valores e controlar a disciplina; obedecer às construções e incrementar assuntos e processos aconselhados;

2. Encarar a diversidade cultural como uma barreira e um *déficit* ao sistema de ensino aprendizagem; hetero-estruturação: ensino/instrução não significativa;

3. Garantir um currículo fechado e homogêneo, transmitindo uma cultura oficial para todos – etnocentrismo;

4. Fomentar a rivalidade entre os alunos, desenvolvendo dispositivos de compensação (educação compensatória) para os mais “fracos”/grupos minoritários;

5. Afirmar e entender as desigualdades sociais e culturais, contudo, fomenta um trabalho de “manutenção”;

6. Desconhecer as experiências/vivências dos alunos, desprezando a educação não-formal e informal;

7. Continuar nos costumes liberais e conservadores, desenvolvendo os guetos da Escola;

8. A Escola é o núcleo: os pais e os membros da comunidade são estranhos à vida da Escola.

## **B) O Professor Inter/Multicultural**

Princípios estruturantes:

A – Cultura em acção: heterogeneidade cultural/diversidade cultural e respeito pela diferença;

B – Democracia participativa: direitos de cidadania – justiça e solidariedade (Democracia pública), pluralismo, respeito mútuo;

C – Igualdade de oportunidades – acesso/sucesso;

D – Escola Democrática/ integradora/ inclusiva/cooperativa.

Perfil:

Ser professor é:

1. Possuir atitudes prático-reflexivas e críticas; educador de direitos humanos, orientador, construtor e companheiro; interrogar as organizações e a sua profissionalidade, tendo em conta os saberes/técnicas e as normas/valores. É empenhar-se ética e profissionalmente;
2. Considerar o pluralismo cultural (atrato e diálogo de culturas) como engrandecimento para o método de ensino-aprendizagem; interestruturação: aprendizagem interactiva/cooperante e significativa para os discentes;
3. Garantir um currículo aberto e flexível, ajustado aos contextos multiculturais, compreendendo a importância do curriculum oculto e do saber em formação;
4. Fomentar a conversação e o apoio (pedagogia interactiva) com os grupos minoritários e com os grupos majoritários, garantindo um projecto social, interpessoal e projecto de si;
5. Garantir a emancipação cultural e a reconstrução social – igualdade para viver e diversidade para conviver;
6. Incentivar a educação não-formal e informal, construindo pontes entre as experiências anteriores à Escola e os projectos curriculares;
7. Codificar o costume com a novidade, revisitando cada vez mais as ocasiões mais significativas da cultura comunitária;
8. Garantir a descentração da Escola – a Escola faz parte da comunidade, fundação de laços entre a Escola, a família e a comunidade local e global.

Em suma, não chega enunciar apenas o perfil do professor inter/multicultural, é forçoso entrar no terreno e fabricar referenciais de formação que respondam aos desafios da educação efectivamente intercultural.

### **3. O professor face às mudanças educativas**

A inovação não se decreta. A inovação não se impõe. A inovação não é um produto. É um processo. Uma atitude. É uma maneira de ser e de estar na educação (Nóvoa, 1988).

Os processos inovadores em Educação só poderão ser sentidos no quotidiano das escolas quando os professores tomarem em mãos a orientação das medidas legais, a nível de enquadramento, emanadas superiormente. Pretendemos com isto dizer que é através da sensibilização e/ou alteração de atitudes de abertura à mudança que algo de válido se poderá fazer. O professor terá de se aproveitar das 'zonas de incerteza' da legislação em vigor, e fazer delas o seu cavalo de batalha para procurar alcançar, através da actividade de formação inicial e/ou contínua, os seus objectivos. Será pela consciencialização da importância deste processo de formação que se conseguirá desencadear uma reflexão sobre o modo como decorre a formação dos professores, nos seus diferentes níveis.

Saber o que não se quer é o primeiro passo para uma atitude inovadora e daqui se deverá partir para uma constante reflexão sobre a prática pedagógica: é a busca das soluções possíveis para os problemas do professor e dos alunos, numa constante procura de novos caminhos.

A formação e qualificação profissional dos professores constituem uma peça fundamental e decisiva no processo da reforma educativa e no progresso qualitativo da educação (Ribeiro, 1992, p. 6).

Devemos, pois, pensar que a formação dos professores tem aspectos muito significativos, quer em termos de situação actual, como de evolução futura.

Uma vez que há a preocupação de evitar rupturas na passagem dos programas actuais para os novos programas, tal como afirmou Ribeiro (1992, p. 17) numa Comunicação que efectuou num Encontro sob "*A Reforma Educativ*"a, em Viseu, em 25/05/88, posteriormente publicada.

Por isso, é preciso pensar na preparação efectiva dos professores para estarem à altura da transição pedida e das implicações óbvias de uma implementação deste tipo, já que se vai pedir ao professor que refaça todo o seu trabalho anterior. E que melhor maneira de o ajudar na implementação de uma reforma curricular, senão através de planos de formação concebidos de acordo com estas exigências?

A heterogeneidade de formações iniciais dos docentes existentes dentro do mesmo nível de ensino, pressupõe uma diversidade de projectos de formação. Tal facto dá origem à grande complexidade do processo. Todavia, é

de esperar que, num futuro próximo, se consiga dar resposta, em termos de eficiência e eficácia, às expectativas dos docentes no que respeita à sua formação contínua, com vista à formulação de sugestões alternativas de um sistema global de formação de professores.

Pretende-se, também, que seja uma formação que favoreça não só a progressão e a actualização mas também a reconversão profissional dos docentes que dela careçam.

Tais objectivos pressupõem um trabalho que permita o recurso a diferentes entidades e instituições, que seja feita uma avaliação das necessidades dos docentes, que se identifiquem os princípios orientadores da formação, que se enunciem os objectivos a atingir pela referência às componentes de formação e ao tempo de duração da mesma, não podendo nem devendo, contudo, ser esquecida a avaliação final.

Deverá ser dada ênfase à valorização de actividades que constituam um estímulo à inovação e ao tipo de trabalho a desenvolver, seja ele individual ou de grupo. Deverão, ainda, ser valorizados aspectos como o 'saber', o 'saber fazer', o 'saber ser', o 'saber estar' e o 'saber tornar-se'.

Do mesmo modo, o relacionamento entre formando/formador deverá ser tido em conta para, deste modo, se poder vivenciar de forma válida o processo de formação.

E aproveitamos para perguntar: deverá o formando ser sujeito ou objecto da sua formação?

No primeiro caso, será o formando a estabelecer, após uma análise, as suas necessidades de formação; no segundo, é à instituição ou ao sistema que cabe estabelecer as suas necessidades e impô-las como formação obrigatória.

Parece-nos de referir que apenas o primeiro caso interessará, uma vez que só o próprio professor é capaz de conhecer as suas carências e as suas necessidades.

Marcel Postic (1979) tinha já uma experiência rica da formação de professores. As suas pesquisas, directamente extraídas da realidade, mostram-nos como é possível articular a análise rigorosa das situações de ensino e a prática quotidiana de Educação, como se pode estabelecer um diálogo fecundo entre investigadores e práticos, para maior proveito de uns e outros.

Importante será salientar o facto de haver uma atitude de abertura, de predisposição para a mudança. E, a este respeito, Postic (1979) afirma que a atitude é a organização dos processos de motivação, perceptivos, cognitivos, afectivos, que influenciam as respostas de um indivíduo colocado perante uma situação social, levando-o a seleccionar os estímulos e a reagir especificamente.

Benavente afirmava em 1991 que os sistemas educativos têm que ser capazes de regulações, de adaptações e de transformações sucessivas nas sociedades de hoje, sociedades em movimento. Daqui se infere que a reforma educativa pressupõe uma real e evidente preocupação com a formação dos professores já que, da diversificação de ofertas desta, dependerá o real sucesso para todos na Escola Básica. Será o reequacionar do papel da Escola e da Formação num contexto nacional e internacional, tendo em conta quer o estipulado pela Lei de Bases do Sistema Educativo, quer a nossa permanência na União Europeia.

A escola já não pretende, em primeiro lugar, fornecer educação para combater uma sociedade fortemente diferenciada do ponto de vista social, mas antes preencher eficazmente os lugares da estrutura ocupacional (Stoer & Araújo, 1991).

Tal como a escola mudou os seus interesses e os seus objectivos, também a formação de professores modificou e diversificou as suas necessidades e os seus interesses, com o decorrer dos tempos. Há que pensar na formação inicial e contínua dos professores, de tal modo que esta seja um contributo que facilite a apropriação dos processos de inovação e que valorize as iniciativas a nível local para que, deste modo, algo de válido e construtivo seja feito em prol da Educação em Portugal.

Formosinho (1984, p. 59) afirma que à formação contínua contrapõe-se a formação inicial e, portanto, é um conceito que só tem sentido para professores já formados inicialmente, isto é, para agentes da educação escolar com uma certificação académica na especialidade a ensinar e uma certificação pedagógica em Ciências da Educação e Prática Pedagógica Orientada.

Mas, por sua vez, esta formação assume um carácter de formação em serviço, pois os destinatários são professores que continuam com serviço docente nas suas escolas. Refere ainda a formação em tempo integral que

poderá ser feita se os professores forem libertados parcial ou totalmente das suas tarefas docentes.

A nível central, privilegia-se a certificação, a partir de serviços governamentais que devem (na perspectiva da política actual) liderar os processos de formação; privilegia-se a visibilidade imediata, entendem-se as práticas como decorrendo da formação, como uma consequência do nível dos conhecimentos transmitidos.

A nível local, os professores privilegiam a aquisição de novos saberes com implicações nas suas práticas, privilegiam a resolução de problemas, a resposta a necessidades (que não têm uma lógica disciplinar, nem curricular, nem certificativa), valorizam a visibilidade pessoal, de natureza afectiva e relacional, interessam-se pela reflexão a partir das suas práticas e não esquecem, forçosamente, apesar de múltiplas contradições, os aspectos da certificação (por força do Estatuto da Carreira Docente) (Benavente, 1991).

Mas será também importante referir o que se entende por carreira docente e para isso servir-nos-emos da definição de Alves-Pinto (1987, p. 36). Ao falarmos em carreira estamos a indicar que se trata de uma profissão cujo percurso tem etapas ou estádios que se diferenciam por competências e funções específicas, com acesso e transições organizadas de acordo com certas condições ou critérios.

Deveria ser dado, também, um papel importante à formação de formadores para que, deste modo, a transformação tão necessária à educação, fosse uma realidade e uma prática que todos ansiamos já que estes são mediadores importantes nas transformações da escola e da educação.

Sabe-se que a formação contínua de professores é uma exigência para a inovação educacional. Sabe-se, também, que a Lei de Bases do Sistema Educativo (artigo 6º. 1.) destaca uma escolaridade obrigatória de 9 anos. Por sua vez a Reforma Curricular também tem aspectos inovadores, como seja um novo conceito de escola ou seja, apresenta um novo conceito de saber.

Mas Formosinho (1984, p. 59) distingue, também, os resultados obtidos por uma formação contínua: dela devem advir benefícios sociais (para a educação dos alunos e para as escolas) e então faz sentido articular a formação contínua e a carreira docente e benefícios para o docente (embora estes sejam os menos importantes) uma vez que representa um caso de

legítimo acesso a bens culturais para gozo pessoal que deve ser incentivado apenas enquanto tal e não recompensado em termos de carreira profissional.

A iniciação dos professores na investigação será uma das estratégias mais privilegiadas na formação contínua, sendo a escola o núcleo, por excelência, para essa investigação que deverá ser investigação/reflexão/acção. O professor deverá reflectir sobre a sua acção e sobre o seu pensamento, de tal forma que a investigação seja reorientada no sentido da sua prática profissional.

A formação de professores será pensada como uma 'arena' onde interagem vários actores sociais, institucionais e profissionais, podendo contribuir para a conquista de margens mais alargadas de autonomia ou, pelo contrário, para a imposição de novos dispositivos de supervisão estatal (Nóvoa & Popkewitz, 1992).

A partir de uma determinada altura começa a ouvir-se falar na educação inter/multicultural e tal deve-se a alguns fenómenos. Segundo Jameson (1984, cit. por Stoer & Araújo, 1991) quanto mais as culturas do mundo se aproximam, mais se sentem as diferenças entre elas. É o fenómeno da globalização do saber e das comunicações – é o pensar a nossa unidade humana na base da nossa diversidade cultural. Por outro lado cada vez mais se sente, na Europa, o crescimento do fenómeno do racismo.

O professor da escola de massas tem de ser um professor novo, um professor formado profissionalmente para lidar com as novas situações com que vai deparar (Formosinho, 1987). Tal aspecto impõe ao professor uma nova forma de estar, exigindo-lhe uma formação cada vez mais vasta e mais sólida, obrigando-o a ter um papel de motivador dos alunos para novas aprendizagens. Ele será o mediador entre a escola e a família, terá que ser activo e criativo e saber desempenhar todos os cargos para que seja nomeado a nível de coordenação, a nível de orientação ou de acção.

Desta forma de agir dependerá a qualidade da educação escolar oferecida a quem dela carece. Afirma Formosinho que (1984, p. 63):

Poderemos ter uma escola telecomandada, sem autonomia, de clima mediocrático em que a formação contínua seja sobretudo uma actividade de valorização pessoal do professor empenhado, ou uma escola autónoma, gerida pedagogicamente por profissionais, num clima profissional, em que a formação contínua, em articulação com a carreira

docente, contribua para um sistema de coordenação pedagógica competente que contribua para a melhoria da qualidade da educação escolar oferecida.

O que se pretenderá, então, dos professores?

Que, através da formação, eles sejam cada vez mais capazes de lutar contra os fenómenos que acentuam as desigualdades dos alunos. Assim sendo, eles deverão assumir o papel de agentes/promotores da democracia desenvolvendo, na escola, uma efectiva igualdade de oportunidades para o sucesso educativo, fazendo prevalecer uma atitude e um comportamento inter/cultural (anti-racista). Será através da implementação de uma efectiva e real igualdade de oportunidades que se promoverá a tão falada cidadania e pluralismo cultural.

Não nos enganemos: esta tarefa não será fácil. Será sempre difícil persuadir os professores de que os métodos, que há muito utilizam, se encontram ultrapassados e que não são os melhores. Uma condição preliminar se impõe: que para a educação dos jovens e para o desenvolvimento da cultura, Portugal saiba investir na educação e na formação docente, na medida em que este campo de acção é dos mais importantes para o desenvolvimento do país.

Deverá prevalecer o critério da formação sobre o da informação, ou seja, as disciplinas escolares devem ser concebidas como instrumentos de formação e de cultura e, como tal, ministradas. Os conhecimentos indispensáveis devem tornar-se objecto de reflexão a fim de se integrarem no conjunto da sua personalidade. À noção de rentabilidade imediata opõe-se a de cultura autêntica, a única capaz de formar o aluno e de o deixar disponível para outras evoluções ulteriores. Estará, deste modo, aberto o caminho para a educação permanente. Daqui deriva a necessidade urgente de se aprofundar a formação dos professores e, até mesmo, a sua reconversão profissional, se tal for necessário.

O professor carece de se sentir seguro, pois, o sentimento de insegurança provoca angústia e constrangimentos em nada favoráveis a um bom relacionamento, quer com os alunos, quer com os colegas. Como consequência haverá um desequilíbrio emocional e uma falta de confiança em

si mesmo. Lutemos contra o medo e a insegurança e saibamos dar aos professores aquilo de que eles carecem e lhes é indispensável.

**II PARTE**  
**FUNDAMENTAÇÃO EMPÍRICA**

## **CAPÍTULO V – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

### **1. Definição do Problema**

A actual condição de modernidade corresponde a alterações significativas na estrutura material da vida, nas instituições sociais e nos modos de pensar, com implicações ao nível do quotidiano, do senso comum e afectando os aspectos mais pessoais e subjectivos da experiência de cada cidadão.

As mudanças que actualmente se verificam na sociedade estão relacionadas com a globalização. Numa época de inevitável globalização, a escola e a família são dois elementos importantes na construção de bases para as sociedades futuras. Um e outro são imprescindíveis à promoção de uma educação integral da pessoa (Carneiro, 2003).

Neste sentido, a educação assegura a continuidade da sociedade, transmitindo toda a herança cultural, como valores, costumes e crenças, satisfazendo desta forma a coesão social. Contudo, também promove as inovações, estimula a criatividade, analisa e critica as realidades sociais existentes, ou seja, introduz mudanças sociais.

De acordo com Miranda (2004, p. 15), a educação multicultural deve:

promover a reflexão sobre o que se é, o que se sabe, o que se faz, quer de si próprio quer do outro, sem preconceitos, sem estereótipos, sem discriminação, numa atitude anti-racista, que leve o ser humano, neste caso específico o professor e o aluno - e até mesmo as suas famílias - a conhecer-se melhor, a conhecer melhor a cultura de outros alunos, percebendo que estas são tão válidas quanto a sua.

Neste contexto, perspectiva-se um novo papel da escola, nomeadamente do professor, no sentido de entender e engrandecer a realidade dos seus alunos.

Todos os alunos possuem uma cultura, que influencia a sua maneira de perceber o mundo e o modo como efectuam a sua escolarização, pois uma grande parte do que somos é a cultura em que nascemos e a cultura que existe em nossa volta, abrangendo valores, normas, crenças e modelos. Assim, não só na sociedade, mas também na escola encontramos diversos grupos com

uma cultura própria, independentemente da etnia, cor da pele ou classe social a que pertencem, pois nenhum destes grupos é totalmente homogéneo.

Por conseguinte, “formar espíritos abertos à diferença cultural e à sã convivência humana configura porventura o desafio mais instante que se coloca a todos os sistemas educativos” (Carneiro, 2003, p. 73).

Nesta perspectiva, consideramos que numa sala de aula se encontra de algum modo uma múltipla diversidade de culturas com diferentes saberes, sistema de valores, crenças, interpretações do mundo, hábitos, modos de agir, expectativas, necessidades e projectos de vida.

A integração dos alunos minoritários na escola depende de vários factores e de distintos agentes internos e externos ao sistema educativo. Porém, achamos que, em contexto escolar, os professores são os elementos mais importantes neste processo. Pois, são eles que melhor conhecem a situação social, cultural, linguística dos alunos e, por conseguinte, podem contribuir para a construção de novos modelos e práticas integradoras.

Desta forma, compete aos professores desses alunos fomentar, no âmbito das competências e dos princípios orientadores do sistema educativo, as estratégias e as actividades que visem a consciencialização para a diversidade e para a diferença, respeitando os diversos e os diferentes, de forma a que as culturas das minorias não sejam submetidas pelas culturas dominantes, perdendo a sua própria identidade. Os cidadãos deverão respeitar os valores, os interesses e as aspirações de todas as culturas.

Assim, optamos por direccionar o nosso trabalho para os Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico de um Agrupamento de Escolas do concelho de Paredes.

Perante esta problemática relembremos a nossa Pergunta de Partida:

**No actual contexto da escola portuguesa, os professores, como agentes educativos, desenvolvem na (e através dela) educação o princípio da igualdade de oportunidades, visando assim o sucesso na educação escolar dos alunos das minorias étnicas e culturais?**

## 2. Objectivos da Investigação

Relativamente ao objectivo geral procuramos:

✓ Saber se os professores assumem a educação intercultural como riqueza a integrar na sua actividade profissional.

Quanto aos objectivos específicos, procuramos:

✓ Averiguar que formação (inicial/contínua) tem os professores sobre a educação intercultural;

✓ Conhecer a realidade multicultural e multilingue das escolas;

✓ Identificar e descrever as concepções dos professores sobre o sistema educativo, organização escolar, *curriculum*, ensino e comunidade educativa na escola multicultural;

✓ Conhecer as representações dos professores sobre modelos, agentes e práticas de integração escolar dos alunos minoritários;

✓ Conhecer o que pensam os inquiridos sobre os diferentes modelos de formação e desenvolvimento profissional dos professores, tendo em vista a construção de um professor intercultural.

## 3. Hipóteses

As hipóteses equacionadas neste trabalho surgem, na sequência da problemática referida.

De acordo com Tuckman (2002), ao iniciarmos uma investigação devemos elaborar, desde o princípio uma hipótese. Pois, a hipótese é um instrumento que vai permitir a selecção dos dados e a organização da sua análise.

No mesmo seguimento, Quivy (1998, p. 119), a hipótese fornece à investigação “um fio condutor particularmente eficaz que, a partir do momento em que é formulada, substitui nessa função a questão de pesquisa, mesmo que esta deva permanecer na nossa mente”.

Assim, as hipóteses centrais do nosso trabalho são as seguintes:

**Hipótese 1** – A diversidade cultural influencia o sucesso escolar dos alunos que frequentam o 1º Ciclo do ensino básico.

**Hipótese 2** – As representações dos professores influenciam o sucesso escolar dos alunos minoritários.

**Hipótese 3** – No actual contexto da escola portuguesa, os professores seguem as directrizes sobre a multiculturalidade.

**Hipótese 4** – Os professores, nas suas práticas/actividades pedagógicas, criam grupos e ritmos diferenciados, para que o ensino produza aprendizagem para todos, visando assim o sucesso escolar dos alunos.

#### **4. Contexto geográfico e sócio-cultural**

Paredes integra-se na região do Vale do Sousa. Este concelho localiza-se na região Norte, em Portugal Continental, sub-região do Tâmega e pertence administrativamente ao Distrito do Porto, posicionando-se de forma contígua à recentemente criada Grande Área Metropolitana do Porto (GAMP), distando a cidade de Paredes 30 km em relação à cidade do Porto.

É detentor de 83,376 habitantes distribuídos por uma área de 156,26 km<sup>2</sup>, perfazendo uma densidade populacional de 545 hab/km<sup>2</sup>.

Observa-se, assim, que a população do concelho de Paredes está fixada, sobretudo, no hemisfério Norte, com especial ênfase para as freguesias situadas nos limites Oeste (Noroeste) e Este (Nordeste).

O concelho de Paredes e nomeadamente a cidade de Paredes regista, nos últimos anos, níveis elevados de crescimento urbano no contexto regional do Vale do Sousa, com todas as implicações que daí possam advir para a respostas educativa que é necessário proporcionar, a uma cidade onde a regeneração da população é ainda garantida pelo facto do número de jovens ser superior ao número de idosos.

A economia está maioritariamente assente na agro-pecuária, silvicultura, indústria alimentar, madeira, mobiliário, têxtil, serralharia, metalomecânica, comércio retalhista e restauração.

Das indústrias atrás referidas, a de mobiliário e confecção de vestuário são as mais geradoras de emprego. Os trabalhadores por conta de outrem, nomeadamente, na construção civil e serviços, são também significativos. Verificou-se, nos últimos tempos, algum afluxo de emigração

Relativamente à sua caracterização cultural, o concelho de Paredes foi criado por Passos Manuel em 1836, passou a vila em 7 de Fevereiro de 1844, por Alvará régio de D. Maria II e a partir de 20 de Junho de 1991, Paredes ascendeu à categoria de Cidade.

Paredes possui como locais históricos de relevo, o Palacete da Granja, do Visconde de Paredes, datado do século XIX, de estilo neoclássico e pombalino e que é hoje Casa de Cultura; o Solar de Cepeda, oitocentista, situado junto à ponte romana; a Igreja Matriz; a Capela de São José; a Capela da Guia; a Capela de Abadim que, é a capela do Calvário e, ainda, um conjunto de topónimos do tempo soa romanos.

Como espaços de cultura referimos a Biblioteca-Museu Municipal, actualmente em remodelação, a casa da Cultura, a Academia de Música bem como várias escolas de música particulares.

Como colectividade há que enunciar o Rancho Regional, datado de 1950, a Associação Cultural e Musical, a Associação Cultural e Recreativa dos Pescadores de São José, a Associação Juvenil Amigos 200, a Associação Juvenil Esperança Viva, o Agrupamento número 519 de Escuteiros e o Clube Recreativo e Desportivo do Oural, a Rádio Terra Verde e os jornais “O Progresso de Paredes”, “Fórum” e “Novas”.

Paredes possui um Centro de Dia para Idosos, a Santa Casa da Misericórdia, a Delegação de Saúde, os Bombeiros e a Segurança Social.

A nível de estabelecimentos de ensino, tem uma cobertura geral que vai desde creches até ao 12º ano.

No campo da Saúde, podemos usufruir de razoáveis condições e meios hospitalares (Hospital do Vale do Sousa), Clínicas, Centro de Saúde, Laboratórios de análises, radiografia, terapias e consultórios médicos.

## **5. População**

O universo do nosso estudo é constituído por 51 docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico. Como tal, distribuámos um número (51) de inquéritos e recebemos de retorno 24 inquéritos por questionário.

Fizemos igualmente uma Entrevista à Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento, assim como à Presidente da Associação de Pais.

## **6. Instrumento de recolha de dados**

Perspectivando as técnicas de investigação como um “conjunto de procedimentos bem definidos e transmissíveis, destinados a produzir certos resultados na recolha e tratamento da informação requerida pela actividade de pesquisa” (Almeida & Pinto, 1982, p. 78), iremos seleccionar, de entre as técnicas empíricas de pesquisa mais usuais, a que nos parece adequar-se ao estudo em questão, fazendo o desejável tratamento da informação obtida.

Qualquer metodologia só consegue ganhar consistência se tiver a constituí-la instrumentos, técnicas e procedimentos que a suportem e lhe dêem um conteúdo próprio. O recurso a várias técnicas de investigação que assegurem um olhar multifacetado sobre o objecto empírico, ou a “combinação de metodologias no estudo de um mesmo fenómeno” (Santos, Guerra, 2003, p. 127), torna-se também uma das condições essenciais à construção holística dos fenómenos em estudo.

Tendo esta preocupação, elegemos como instrumentos fundamentais para a recolha de dados, o inquérito por questionário e a entrevista. Tal procedimentos permitiu, julgamos, ultrapassar algumas fragilidades que alguns métodos de recolha de dados apresentam e valorizar as potencialidades de cada um deles.

## 6.1. O Inquérito por Questionário

O Inquérito por Questionário é uma técnica não documental não participante que é constituída por uma série de perguntas estruturadas, por escrito, relativas a uma temática específica.

Para o nosso trabalho optamos por um Inquérito por Questionário de administração directa que nos permite uma análise através de métodos quantitativos (Quivy & Campenhoudt, 1998). Parte deste inquérito foi baseado num outro, realizado por Peres (1999, p. 432) sobre a “concepção de professoras e professores sobre a educação intercultural”

Do trabalho de construção do Inquérito por Questionário resultou a inclusão de alguns itens existentes no original e a introdução de novos itens inexistentes no mesmo questionário. Tal decorreu, essencialmente da necessidade de integrar aspectos que se nos afiguraram pertinentes no nosso quadro conceptual e, por outro lado, atender às exigências e ao contexto do nosso campo de investigação.

Na fase de validação do instrumento, escolhemos, de entre um conjunto de docentes pertencentes a outro Agrupamento de Escola, seis, aos quais distribuímos o inquérito a fim de verificarem a validade aparente e ainda a validade de conteúdo.

Após a validação, realizamos um pré-teste, distribuindo o inquérito a dez docentes que, não tendo mostrado dificuldades na sua elaboração, consideramos pronta a versão final.

O Inquérito por Questionário resultou de todo este processo e é constituído, na parte inicial, por questões sobre os dados biográficos dos participantes.

Utilizamos uma escala de tipo Likert de cinco níveis, propondo aos inquiridos que se pronunciassem em relação a cada afirmação, desde a discordância total à concordância total, assinalando com um X o quadrado respectivo colocado à frente de cada afirmação.

Utilizámos o programa SPSS.

## 6.2. A Entrevista

A entrevista consiste na recolha de informação com recurso a uma forma de comunicação interactiva verbal (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). Segundo Lüdke & André (1986, p. 34), a grande vantagem que a entrevista apresenta sobre outras técnicas de recolha de dados “é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

De acordo com a liberdade de percurso durante a entrevista, esta pode ser estruturada ou fechada, semi-estruturada e não estruturada.

Para a nossa análise optámos pela modalidade de entrevista semi-estruturada que considerámos, conforme Bogdan & Biklen (1994) a mais indicada a este tipo de investigação educacional, tendo em vista não colocar demasiada directividade na sua condução, o que possibilita liberdade de percurso e nos permite fazer, enquanto entrevistadores, as necessárias adaptações no decurso da mesma e uma recolha opinativa das participantes.

Com base em objectivos definidos e de acordo com o nosso quadro teórico, elaborámos os guiões das entrevistas (ver anexos 2 e 3), constituídos por uma série de perguntas que queríamos formular às entrevistadas com temas similares aos das afirmações do Inquérito por Questionário de maneira a poderem tirar-se algumas conclusões e dissipar uma possível discrepância que os resultados destes nos fornecem, resultando daí as seguintes categorias:

<b>Categoria</b>	<b>Questão PCEA</b>	<b>Questão PAPA</b>
Escola e diversidade cultural	1; 5; 6; 7; 10	1; 2; 5; 6; 9; 11; 12
Integração de grupos minoritários	2; 3; 4; 8; 9	3; 4; 7; 8; 10; 13; 14; 15
Formação de professores	11; 12	-----

Tentamos salvaguardar a possibilidade de manter um ambiente natural de conversa caracterizado pela flexibilidade na formulação das questões.

Fizemos a entrevista à Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento assim como à Representante da Associação de Pais.

As entrevistas foram obtidas com o consentimento prévio das entrevistadas e tivemos a preocupação de explicar o que desejávamos e quais os objectivos do nosso trabalho, bem como assegurar o carácter confidencial das informações prestadas.

## **7. Validade da investigação**

No que concerne à validade externa, pois a validade poderá ser definida como uma medida que revela se a avaliação mede efectivamente aquilo que pretende medir (Erasmie & Lima, 1992, pp. 107-109) e, dado que a população somente abrange um estabelecimento de ensino, os resultados obtidos, embora sejam importantes e possam servir de base para novos estudos, não deverão ser generalizados a outros contextos.

No que respeita à validade interna e, na medida que a investigação não foi prolongada no tempo, não houve, igualmente, repetição nem selecção de mais sujeitos na constituição da população, designadamente no que concerne aos alunos e pais/encarregados de educação, podendo ser esses os principais factores que, pensamos, podem vir a afectar a validade interna da investigação.

**III PARTE**  
**APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS**

## **CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

### **1. Apresentação**

Foram seleccionadas algumas variáveis independentes que consideramos ser relevantes e que poderiam ter influência nas respostas dadas pelos inquiridos, nomeadamente a idade e os anos de docência.

Na análise foi estabelecida uma probabilidade teórica de erro de 5%, ou seja, um grau de certeza de 95%.

Por fim, realçamos o facto de não fazermos qualquer tratamento de dados quando o número de respostas é inferior a 10%, uma vez que os resultados não teriam qualquer validade.

Procuramos saber quem eram os professores que responderam ao nosso inquérito, quanto aos factores pessoais: idade, sexo, anos de docência, habilitações académicas e formação profissional, e relativamente aos factores escolares: situação profissional e tempo de serviço.

Foram ainda analisados outros factores que se relacionam com a existência de minorias éticas na escola.

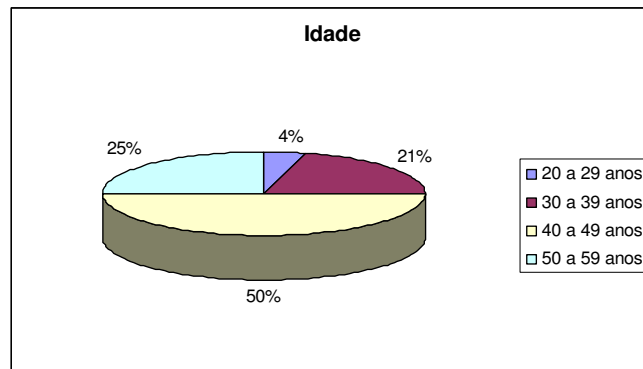
Obtivemos os seguintes resultados em cada uma das situações.

### **2. O Inquérito por Questionário**

#### **2.1. Idade**

Na questão inicial foram dadas aos respondentes cinco conjuntos de idades: de 20 a 29 anos, de 30 a 39 anos, de 40 a 49 anos, de 50 a 59 anos e mais de 60 anos.

Verificaram-se os seguintes valores:

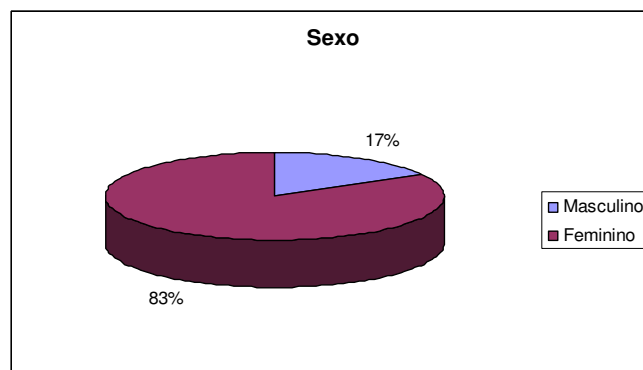


**Gráfico 1 – Idade dos Professores**

Ao analisar o gráfico anterior podemos verificar que, 50% dos respondentes têm entre 40 e 49 anos e apenas 4% têm entre 20 e 29 anos.

## 2.2. Sexo

Relativamente ao sexo obtivemos os seguintes resultados:

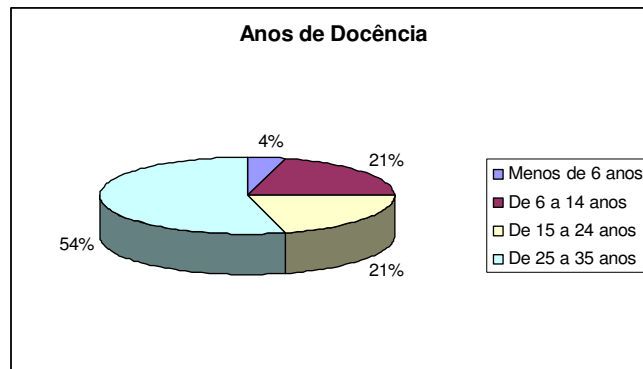


**Gráfico 2 – Sexo**

Ao analisar o gráfico anterior podemos verificar que, 83% dos respondentes são do sexo feminino, sendo apenas 17% do sexo masculino.

## 2.3. Anos de docência

Os anos de docência dos respondentes foram divididos em cinco categorias distintas: menos de 6 anos, de 6 a 14 anos, de 15 a 24 anos, de 25 a 35 anos e 36 ou mais anos.



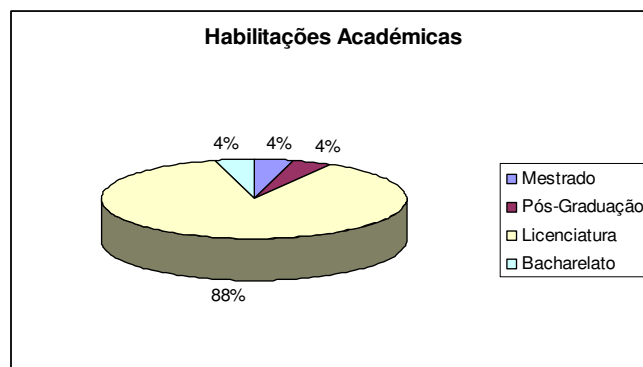
**Gráfico 3 – Anos de Docência**

Ao analisar o gráfico anterior verificamos que, 54% dos professores têm de 25 a 35 anos de serviço. Por outro lado, apenas 4% dos professores têm menos de 6 anos de serviço.

#### **2.4. Habilitações académicas**

Outro factor analisado foi as habilitações académicas dos professores. Inicialmente foram considerados seis categorias: Doutoramento, Mestrado, Pós-Graduação, Licenciatura, Bacharelato e outro.

Obtiveram-se os seguintes resultados:



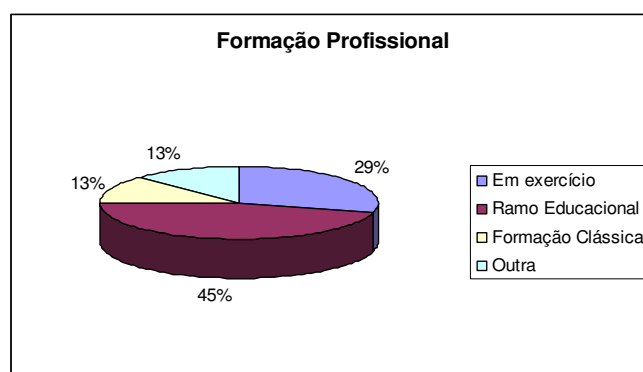
**Gráfico 4 – Habilitações Académicas**

Verificou-se que a maioria dos professores, 88%, são licenciados. Por outro lado, 4% dos professores responderam ter Mestrado, Pós-Graduação ou Bacharelato.

## 2.5. Formação profissional

A formação profissional foi subdividida em quatro categorias: em exercício, ramo educacional, formação clássica ou outro tipo de formação.

Assim sendo, obtiveram-se os seguintes resultados:



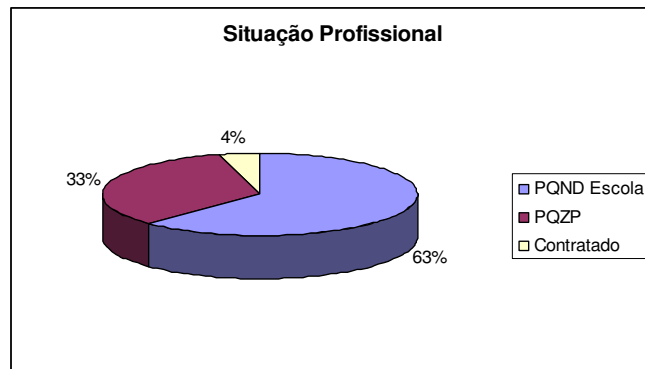
**Gráfico 5 – Formação Profissional**

Da análise do gráfico anterior podemos constatar que, 45% dos respondentes têm uma formação no ramo educacional. Por outro lado, 13% referiram ter formação clássica ou outro tipo de formação.

## 2.6. Situação profissional

A situação profissional foi inicialmente dividida em oito categorias: PQND Escola, PQND Destacado, PQZP, Professor em Profissionalização, Professor Não Profissionalizado, Professor Contratado, Professor em Substituição ou outra situação.

Obtivemos os seguintes resultados:



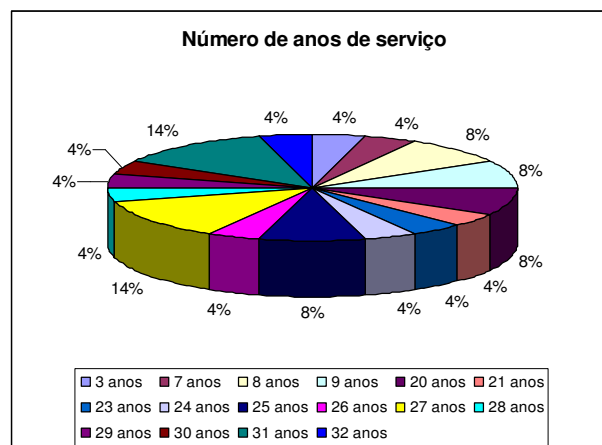
**Gráfico 6 – Situação Profissional**

Da análise do gráfico anterior podemos constatar que, a maioria dos respondentes, 63%, são professores do Quadro de Escola. Por outro lado, apenas 4% referiram ser Contratados.

## 2.7. Número de anos de serviço

O número de anos de serviço dos docentes foi deixado ao critério de cada respondente.

Obtivemos os seguintes resultados:



**Gráfico 7 – Número de anos de serviço**

Da análise do gráfico anterior, podemos constatar que, a maior percentagem de respostas, 14%, foi para professores com 27 ou com 31 anos de serviço.

De salientar que o facto de esta resposta ser livre originou uma grande diversidade de respostas, daí se ter verificado que a grande maioria das idades representadas terem 4% de respondentes.

## 2.8. Número de anos que exerce funções na mesma escola

O número de anos em que cada professor exerce funções docentes na escola onde se encontra a leccionar, foi inicialmente dividido em três categorias: menos de 1 ano, de 1 a 4 anos e 5 ou mais anos.

Obtivemos os seguintes resultados:

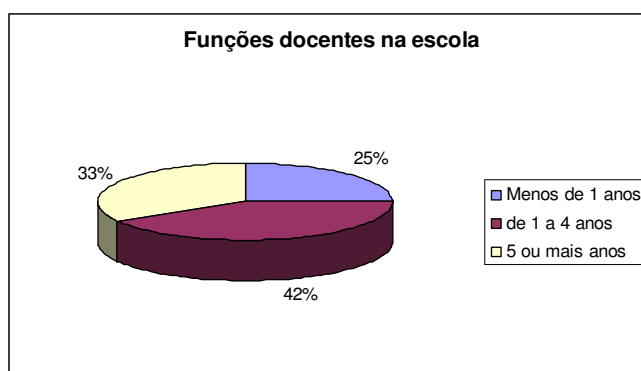


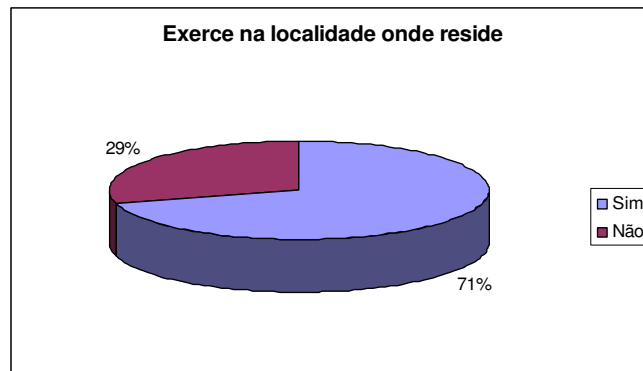
Gráfico 8 – Funções docentes na escola

Da análise do gráfico anterior podemos constatar que, a maior percentagem de respostas, 42%, foi para professores que se encontram na escola entre 1 a 4 anos. Por outro lado, verificou-se que 25% dos professores referiram estar na escola há menos de 1 ano.

## 2.9. Exerce funções docentes na localidade onde reside

O facto de exercer funções docentes na localidade onde reside, foi a seguinte questão a ser colocada aos docentes.

Obtivemos os seguintes resultados:



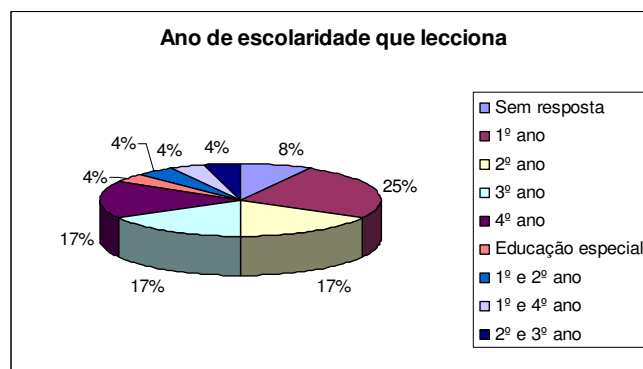
**Gráfico 9 – Exerce na localidade onde reside**

Da análise do gráfico anterior podemos constatar que, a maioria dos respondentes, 71%, exerce funções docentes, na localidade onde reside. Por outro lado, apenas 29% têm que se deslocar para poderem leccionar.

## 2.10. Ano de escolaridade que lecciona

Foi ainda solicitado aos professores, que referissem qual o ano de escolaridade, que se encontravam a leccionar durante este ano lectivo. Inicialmente foram dadas quatro hipóteses de resposta: 1º ano, 2º ano, 3º ano ou 4º ano. Verificou-se, contudo, que alguns professores se encontravam a leccionar mais do que um ano de escolaridade.

Obtivemos os seguintes resultados:



**Gráfico 10 – Ano de escolaridade que lecciona**

Da análise do gráfico anterior podemos constatar que, a maior percentagem dos respondentes, 25%, lecciona o 1º ano de escolaridade. Por

outro lado, verificou-se a existência de alguma percentagem, 4%, de professores que leccionavam 1º e 2º ano, 1º e 4º ano ou 2º e 3º ano.

## 2.11. Análise das minorias étnicas

Em seguida, iremos analisar algumas questões, relacionadas com a existência de alunos de minorias étnicas, presentes nas turmas dos nossos inquiridos.

### 2.11.1. Percentagem de alunos

A primeira questão colocada sobre minorias étnicas estava relacionada com a percentagem de alunos que frequentavam a turma.

Inicialmente foram dadas quatro hipóteses de resposta: de 0 a 9%, de 10 a 24%, de 25 a 39% e mais de 40%.

Obtivemos os seguintes resultados:

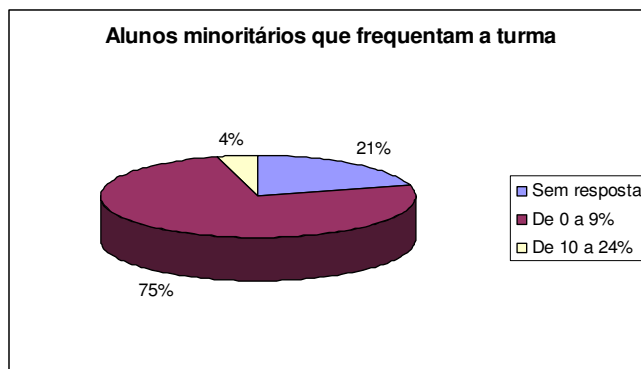


Gráfico 11 – Alunos minoritários que frequentam a turma

Da análise do gráfico anterior podemos constatar que a maioria dos respondentes, 75%, têm entre 0 a 9% de alunos provenientes de minorias étnicas. Por outro lado será de salientar que 21% dos respondentes referiram não terem alunos provenientes de minorias étnicas.

### 2.11.2. Número de alunos na turma – por nacionalidade

Em seguida foram questionados os professores sobre o número de alunos, provenientes de minorias étnicas da turma. Foram inicialmente colocadas cinco categorias: Ciganos, Chineses, Ucrrianos, Russos e outros.

Obtivemos os seguintes resultados:

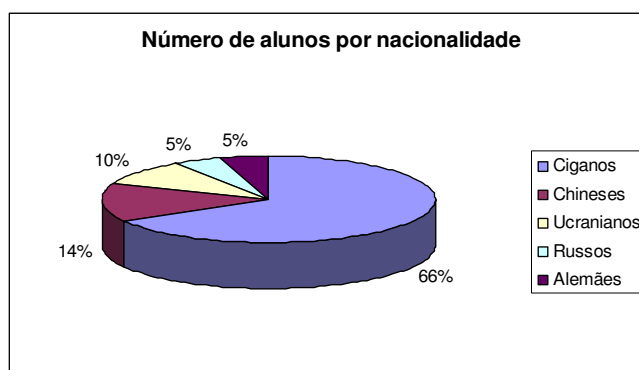


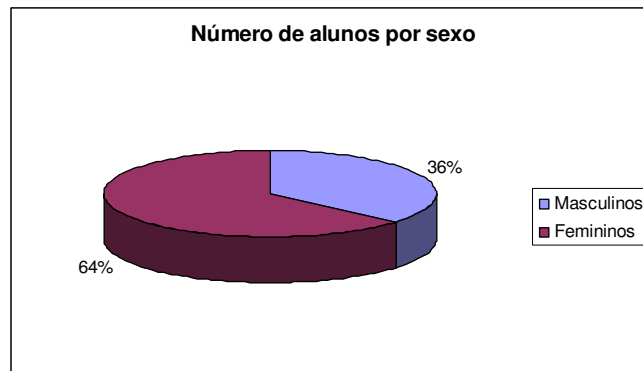
Gráfico 12 – Número de alunos por nacionalidade

Da análise do gráfico anterior podemos constatar que, a maioria dos alunos, 66%, são ciganos. Relevante é ainda a percentagem de alunos, 14%, que são chineses. De salientar que 5% dos respondentes referiram ter alunos Alemães, considerando estes como sendo provenientes de uma minoria étnica.

### 2.11.3. Número de alunos por turma – por sexo

No seguimento do número de alunos, pretendeu-se saber como se distribuían esses alunos quanto ao sexo.

Obtivemos os seguintes resultados:



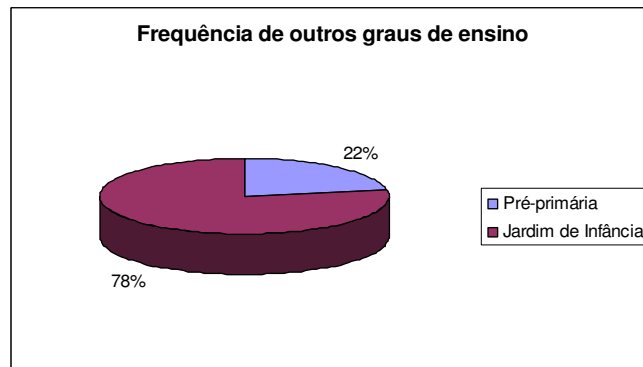
**Gráfico 13 – Número de alunos por sexo**

Da análise do gráfico anterior podemos constatar que, a maioria dos alunos, 64%, são do sexo feminino, sendo apenas 36% do sexo masculino.

#### **2.11.4. Alunos que frequentaram outros graus de ensino**

A frequência de outros graus de ensino, por parte de alunos pertencentes a minorias étnicas, foi outra das questões colocadas.

Obtivemos os seguintes resultados:



**Gráfico 14 – Frequência de outros graus de ensino**

Da análise do gráfico anterior podemos constatar que, dos alunos que frequentaram outro grau de ensino, a maioria, 78%, frequentou o Jardim-de-Infância, tendo 22% frequentado a Pré-Primária.

### 2.11.5. Número de alunos que desistiu

Relativamente a esta questão verificou-se que nenhum aluno, nem do sexo masculino, nem do sexo feminino, desistiu da frequência de nenhum grau de ensino. Por este motivo, não se apresenta qualquer gráfico relativamente a esta questão.

### 2.11.6. Minoria étnica que abandona com mais facilidade

Finalmente, questionamos os professores sobre qual seria a minoria étnica que abandona a escola com mais facilidade. Inicialmente foram colocadas cinco hipóteses de respostas: Ciganos, Chineses, Ucrrianos, Russos e outros.

Obtivemos os seguintes resultados:

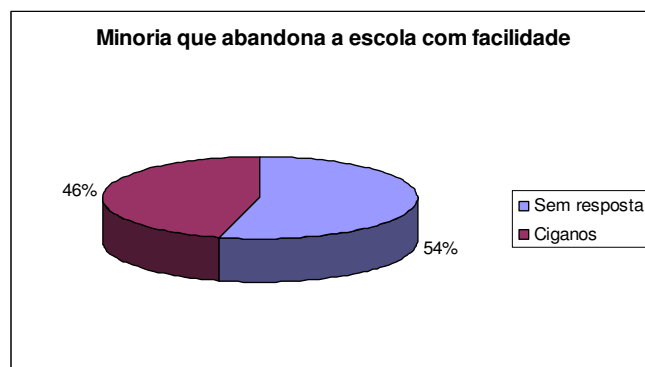


Gráfico 15 – Minoria que abandona a escola com facilidade

Da análise do gráfico anterior podemos constatar que, segundo os professores inquiridos, são os ciganos quem abandona a escola com mais facilidade.

## 3. Escola e Diversidade Cultural

A segunda parte deste tratamento centrou-se na escola e na sua diversidade cultural.

Para analisar essa situação, foram apresentadas 31 afirmações, para as quais foi solicitado aos professores que referissem qual o seu grau de concordância. Foram dadas cinco hipóteses de resposta: concordo plenamente, concordo, sem opinião, discordo e discordo plenamente.

Atendendo à grande quantidade de afirmações vamos apresentar os resultados em várias tabelas de frequências acumuladas e relativas.

Em todos os quadros seguintes utilizaremos a mesma terminologia empregue no questionário, isto é, concordo plenamente (CP), concordo (C), sem opinião (SO), discordo (D) e discordo plenamente (DP).

A primeira tabela apresenta as frequências das afirmações 17 a 22.

Item	CP (%)	C (%)	SO (%)	D (%)	DP (%)
17	63	38	0	0	0
18	0	21	21	46	13
19	17	21	8	50	4
20	4	33	4	38	21
21	38	58	4	0	0
22	21	21	13	25	21

**Tabela 1 – Frequências de resposta às afirmações 17 a 22**

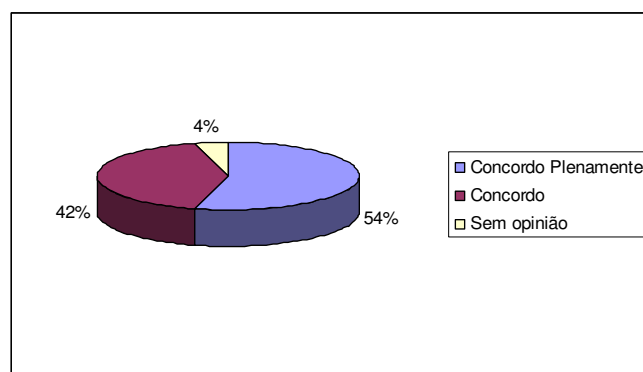
Para um melhor tratamento da informação recolhida, foram seleccionadas algumas questões, que foram consideradas como sendo as mais importantes, relativas à escola e diversidade cultural.

Em seguida, iremos proceder ao seu tratamento, relacionando essas questões com a idade e os anos de docência do professor.

### **3.1. Aprendizagem da língua do país de acolhimento**

A primeira afirmação considerada, está relacionada com o facto, de a escola dever proporcionar ao aluno, pertencente a grupos minoritários, a aprendizagem da língua do país de acolhimento.

Obtivemos os seguintes resultados:



**Gráfico 16 – Aprender a língua do país de acolhimento**

Da análise do gráfico anterior podemos verificar que, a maioria dos respondentes, 54%, concordam plenamente com a ideia de os alunos de minorias étnicas aprenderem, na escola, a língua do país de acolhimento. Por outro lado, será ainda de realçar o facto de 4% dos inquiridos não terem opinião formada sobre este assunto.

Estes resultados poderão ficar a dever-se ao facto de os professores considerarem que, se os alunos não dominam o Português, então será muito difícil obterem bons resultados nas restantes disciplinas.

Não se verificaram a existência de diferenças significativas, nem com a idade, nem com os anos de docência dos professores.

As seguintes questões (24 a 26), embora também importantes na formação e análise deste trabalho, serão apenas referidas, tendo em conta a sua frequência relativa.

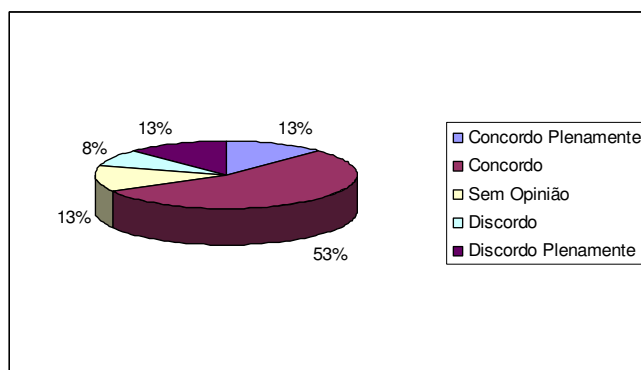
Item	CP (%)	C (%)	SO (%)	D (%)	DP (%)
24	38	58	0	4	0
25	0	25	0	67	8
26	17	46	0	38	0

**Tabela 2 – Frequências de resposta às afirmações 24 a 26**

### **3.2. Adopção de currículo que favoreça a homogeneização**

A segunda afirmação a merecer um tratamento, prende-se com o facto de as escolas adoptarem um curriculum que favoreça a homogeneização cultural.

Obtivemos os seguintes resultados:



**Gráfico 17 – Adopção de currículo que favoreça a homogeneização**

Da análise do gráfico anterior podemos verificar que, a maioria dos respondentes, 53%, concordam com a ideia de as escolas adoptarem currículos que favoreçam a homogeneização cultural. Será, no entanto, importante realçar o facto de haver ainda uma grande percentagem, 13%, que discordam plenamente desta opinião.

Estes resultados poderão ficar a dever-se ao facto de os professores considerarem que, uma boa homogeneização favorece a integração dos alunos, resultando desse facto, um melhor aproveitamento escolar.

Não se verificaram a existência de diferenças significativas, nem com a idade, nem com os anos de docência dos professores.

As seguintes questões (27 a 34), embora também importantes na formação e análise deste trabalho, serão apenas referidas, tendo em conta a sua frequência relativa.

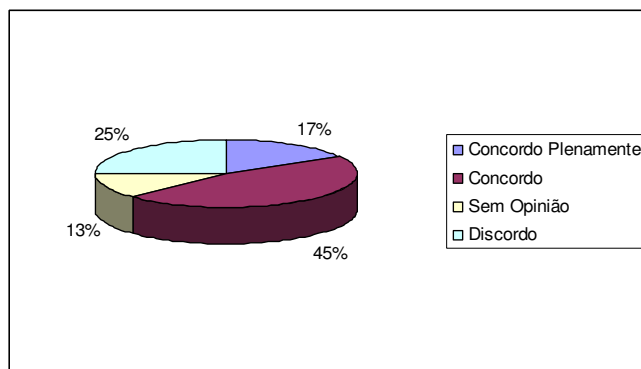
Item	CP (%)	C (%)	SO (%)	D (%)	DP (%)
28	25	13	29	33	0
29	8	29	8	54	0
30	17	46	8	29	0
31	21	67	8	4	0
32	25	71	0	4	0
33	8	50	8	33	0
34	13	8	13	46	21

**Tabela 3 – Frequências de resposta às afirmações 28 a 34**

### 3.3. As escolas devem adoptar um currículo global

Em seguida, confrontamos os professores com a ideia de a escola adoptar um curriculum global e integrador, das minorias silenciadas.

Obtivemos os seguintes resultados:



**Gráfico 18 – Adopção de um currículo global**

Da análise do gráfico anterior podemos verificar que, uma grande percentagem de respondentes, 45%, concorda com a ideia da adopção de um currículo global e integrador. Por outro lado, é de realçar a grande percentagem de professores, 13%, que não têm opinião sobre este assunto.

Estes resultados poderão ficar a dever-se ao facto de os professores considerarem que, a existência de um currículo global e integrador facilita a integração das minorias, fazendo com que estas se sintam como parte integrante da comunidade escolar.

Não se verificaram a existência de diferenças significativas, nem com a idade, nem com os anos de docência dos professores.

As seguintes questões (36 a 41), embora também importantes na formação e análise deste trabalho, serão apenas referidas, tendo em conta a sua frequência relativa.

Item	CP (%)	C (%)	SO (%)	D (%)	DP (%)
36	13	33	0	42	13
37	8	42	4	42	4
38	13	67	13	8	0
39	8	67	21	4	0
40	46	50	4	0	0
41	50	46	0	4	0

Tabela 4 – Frequências de resposta às afirmações 36 a 41

### 3.4. As escolas devem desenvolver estratégias de comunicação

A última afirmação, desta parte do questionário, a merecer um tratamento mais aprofundado, prende-se com a ideia de a escola desenvolver diferentes estratégias de comunicação, para atender à linguagem que utilizam os alunos, nomeadamente os códigos linguístico-culturais.

Obtivemos os seguintes resultados:

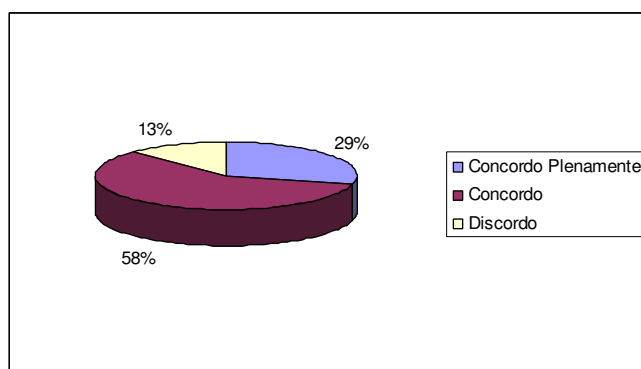


Gráfico 19 – Desenvolver diferentes estratégias de comunicação

Da análise do gráfico anterior podemos verificar que, a maioria dos respondentes, 58%, concorda com a ideia de a escola desenvolver diferentes estratégias de comunicação com os alunos. Por outro lado, é de realçar que, uma percentagem ainda significativa de professores, 13%, discorda desta opinião.

Estes resultados poderão ficar a dever-se ao facto de os professores considerarem que, quanto melhor for a comunicação com os alunos de minorias, melhor estes se integrarão na escola, conseguindo assim que estes se empenhem mais nas suas tarefas.

Verificou-se a existência de diferenças significativas com a idade dos professores.

**Tabela 5**

**Desenvolver diferentes estratégias de comunicação e a idade dos professores**

Desenvolver diferentes estratégias de comunicação Idade	Concordo plenamente	Discordo	TOTAL
	Concordo		
Menos de 39 anos	5 24%	1 33%	6 25%
Mais de 39 anos	16 76%	2 67%	18 75%
<b>TOTAL</b>	<b>21</b> <b>100%</b>	<b>3</b> <b>100%</b>	<b>24</b> <b>100%</b>

Da análise da tabela anterior podemos verificar que a maioria dos professores que têm mais de 39 anos, concordam ou concordam plenamente, 76%, com a afirmação que as escolas devem desenvolver diferentes estratégias de comunicação. Por outro lado, são os professores com menos de 39 anos, quem em maior percentagem, 33%, discordam desta afirmação.

Estes resultados poderão ficar a dever-se ao facto de os professores com mais experiência, serem os que já passaram por mais situações de existência de alunos de minorias nas suas turmas, sentindo, talvez por isso, necessidade de implementar diferentes estratégias para tentar integrar esses alunos.

As seguintes questões (43 a 47), embora também importantes na formação e análise deste trabalho, serão apenas referidas, tendo em conta a sua frequência relativa.

Item	CP (%)	C (%)	SO (%)	D (%)	DP (%)
43	0	21	50	21	8
44	50	29	0	21	0
45	25	75	0	0	0
46	8	8	0	42	42
47	0	33	13	38	17

**Tabela 6 – Frequências de resposta às afirmações 43 a 47**

#### 4. Integração de Grupos Minoritários

A terceira parte deste tratamento centrou-se na integração de grupos minoritários.

Para analisar essa situação, foram apresentadas 22 afirmações, para as quais foi solicitado aos professores que referissem qual o seu grau de concordância.

Tal como na secção anterior, foram dadas cinco hipóteses de resposta: concordo plenamente, concordo, sem opinião, discordo e discordo plenamente.

Atendendo à grande quantidade de afirmações vamos apresentar os resultados em várias tabelas de frequências acumuladas e relativas.

Em todas as tabelas seguintes utilizaremos a mesma terminologia empregue no questionário, isto é, concordo plenamente (CP), concordo (C), sem opinião (SO), discordo (D) e discordo plenamente (DP). A primeira tabela, apresenta as frequências das afirmações de 48 a 52.

Item	CP (%)	C (%)	SO (%)	D (%)	DP (%)
48	4	25	25	29	17
49	4	58	8	29	0
50	46	25	0	29	0
51	38	25	12	21	4
52	9	63	17	13	0

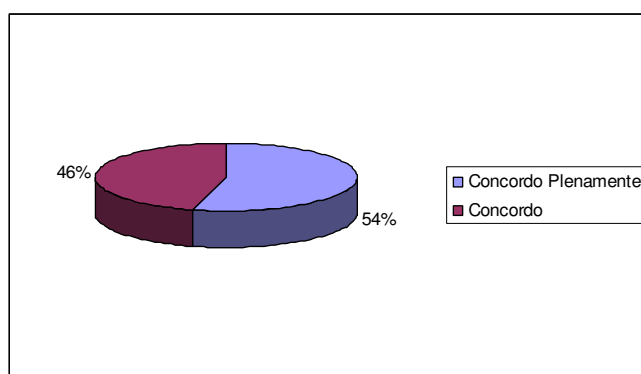
Tabela 7 – Frequências de resposta às afirmações 48 a 52

Para um melhor tratamento da informação recolhida, foram seleccionadas algumas questões, que foram consideradas como sendo as mais importantes, relativas à integração de grupos minoritários. Em seguida, iremos proceder ao seu tratamento, relacionando essas questões com a idade e os anos de docência do professor.

#### 4.1. Projecto Educativo da Escola

A primeira afirmação considerada, está relacionada com o facto, de o projecto educativo da escola dever reflectir as necessidades de todos os alunos.

Obtivemos os seguintes resultados:



**Gráfico 20 – Projecto educativo da escola**

Da análise do gráfico anterior podemos verificar que, a maioria dos respondentes, 54%, concordam plenamente com a ideia de o projecto educativo da escola, reflectir as necessidades e interesses de todos os alunos. De realçar que apenas se verificou a existência de opiniões positivas relativamente a este assunto.

Estes resultados poderão ficar a dever-se ao facto de os professores considerarem que, o projecto educativo da escola tem uma grande importância na correcta definição de todas as necessidades dos alunos, reflectindo, dessa maneira, as práticas correctas a seguir por parte dos professores.

Não se verificou a existência de diferenças significativas, nem com a idade, nem com os anos de docência dos professores.

As seguintes questões (54 a 58), embora também importantes na formação e análise deste trabalho, serão apenas referidas, tendo em conta a sua frequência relativa.

Item	CP (%)	C (%)	SO (%)	D (%)	DP (%)
54	13	79	8	0	0
55	4	13	33	42	8
56	21	54	13	13	0
57	4	63	17	17	0
58	58	42	0	0	0

Tabela 8 – Frequências de resposta às afirmações 54 a 58

## 4.2. Integração de minorias na escola

A segunda afirmação considerada, está relacionada com a integração de minorias na escola, pretendendo-se saber se esta integração se efectua quando as aprendizagens são significativas para os alunos.

Obtivemos os seguintes resultados:

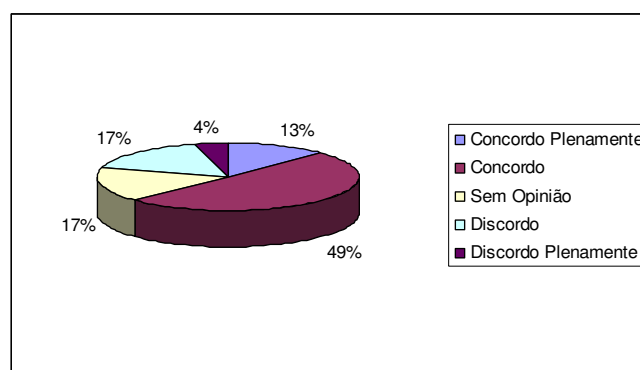


Gráfico 21 – Integração de minorias na escola

Da análise do gráfico anterior podemos verificar que uma grande percentagem de respondentes, 49%, concorda com a ideia de a integração das minorias étnicas se fazer quando as aprendizagens são significativas para os alunos. Por outro lado, existe ainda uma pequena percentagem de professores, 4%, que discorda totalmente desta afirmação.

De realçar, o facto de esta ser uma questão que gera poucos consensos, talvez porque a integração de um aluno se fazer por outros meios que não só os das aprendizagens.

Não se verificaram a existência de diferenças significativas, nem com a idade, nem com os anos de docência dos professores.

As seguintes questões (60 a 62), embora também importantes na formação e análise deste trabalho, serão apenas referidas, tendo em conta a sua frequência relativa.

Item	CP (%)	C (%)	SO (%)	D (%)	DP (%)
60	38	63	0	0	0
61	46	54	0	0	0
62	50	50	0	0	0

Tabela 9 – Frequências de resposta às afirmações 60 a 62

### 4.3. Todos iguais, todos diferentes

A seguinte afirmação analisada, está relacionada com a ideia do lema “todos iguais, todos diferentes”, exigir actividades pedagógicas adaptadas à especificidade de cada aluno.

Obtivemos os seguintes resultados:

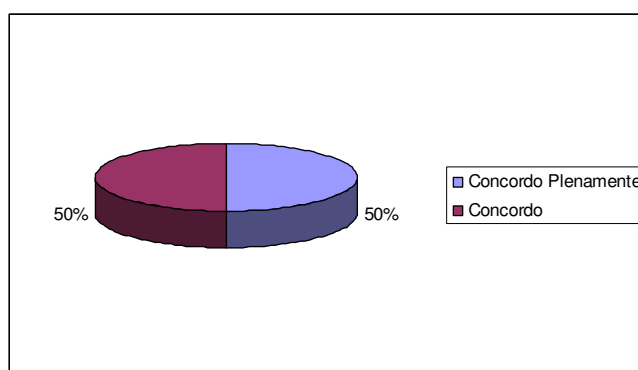


Gráfico 22 – Todos iguais, todos diferentes

Da análise do gráfico anterior podemos verificar que, os professores concordam ou concordam plenamente com a ideia “todos iguais, todos diferentes”. Apesar de divididos, os professores, apresentam opiniões positivas em relação à ideia de este lema exigir actividades pedagógicas adaptadas à especificidade de cada aluno.

Não se verificaram a existência de diferenças significativas, nem com a idade, nem com os anos de docência dos professores.

As seguintes questões (64 e 65), embora também importantes na formação e análise deste trabalho, serão apenas referidas, tendo em conta a sua frequência relativa.

Item	CP (%)	C (%)	SO (%)	D (%)	DP (%)
64	0	21	21	58	0
65	42	58	0	0	0

Tabela 10 – Frequências de resposta às afirmações 64 e 65

#### 4.4. Integração reduz-se a práticas assimilacionistas

A última afirmação analisada, está relacionada com a ideia de, habitualmente, a integração escolar dos alunos pertencentes a grupos minoritários, se reduzir a práticas assimilacionistas.

Obtivemos os seguintes resultados:

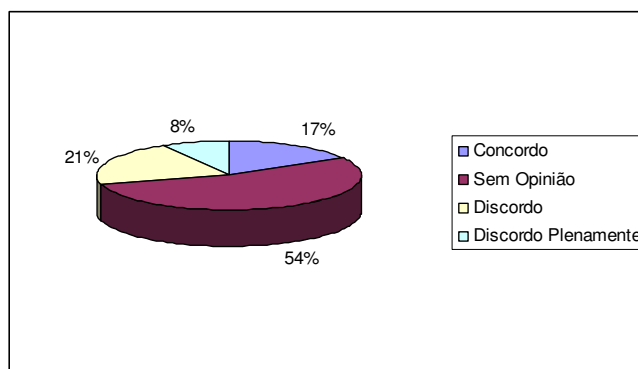


Gráfico 23 – Integração reduz-se a práticas assimilacionistas

Da análise do gráfico anterior podemos verificar que, a maioria dos respondentes, 54%, não tem qualquer opinião formada sobre este assunto. Por outro lado, podemos verificar que, dos professores que apresentam algum tipo de opinião sobre este assunto, 21%, referem discordar da ideia de a integração se reduzir a práticas assimilacionistas.

Não se verificaram a existência de diferenças significativas, nem com a idade, nem com os anos de docência dos professores.

As seguintes questões (67 a 69), embora também importantes na formação e análise deste trabalho, serão apenas referidas, tendo em conta a sua frequência relativa.

<b>Item</b>	<b>CP</b> <b>(%)</b>	<b>C</b> <b>(%)</b>	<b>SO</b> <b>(%)</b>	<b>D</b> <b>(%)</b>	<b>DP</b> <b>(%)</b>
<b>67</b>	42	58	0	0	0
<b>68</b>	8	58	25	8	0
<b>69</b>	21	25	29	21	4

**Tabela 11 – Frequências de resposta às afirmações 67 a 69**

## **5. Formação de Professores**

A última parte deste tratamento centrou-se na formação de professores.

Para analisar essa situação, foram apresentadas 32 afirmações, para as quais foi solicitado aos professores que referissem qual o seu grau de concordância.

Tal como nas secções anteriores, foram dadas cinco hipóteses de resposta: concordo plenamente, concordo, sem opinião, discordo e discordo plenamente.

Atendendo à grande quantidade de afirmações vamos apresentar os resultados em várias tabelas de frequências acumuladas e relativas.

Em todas as tabelas seguintes utilizaremos a mesma terminologia empregue no questionário, isto é, concordo plenamente (CP), concordo (C), sem opinião (SO), discordo (D) e discordo plenamente (DP). A primeira tabela, apresenta as frequências das afirmações de 70 a 75.

<b>Item</b>	<b>CP</b> <b>(%)</b>	<b>C</b> <b>(%)</b>	<b>SO</b> <b>(%)</b>	<b>D</b> <b>(%)</b>	<b>DP</b> <b>(%)</b>
<b>70</b>	8	46	12	26	4
<b>72</b>	38	21	4	38	0
<b>73</b>	58	33	0	8	0
<b>74</b>	54	38	0	8	0
<b>75</b>	25	54	0	13	8

**Tabela 12 – Frequências de resposta às afirmações 70 a 75**

Para um melhor tratamento da informação recolhida, foram seleccionadas algumas questões, que foram consideradas como sendo as mais importantes, relativas à formação de professores.

Em seguida, iremos proceder ao seu tratamento, relacionando essas questões com a idade e os anos de docência dos professores.

### 5.1. Formação de Professores – processo complexo

A primeira afirmação considerada está relacionada com o facto, de a formação de professores ser um processo complexo que exige um equilíbrio entre conhecimentos, capacidades e atitudes sobre teorias e práticas de ensino.

Obtivemos os seguintes resultados:

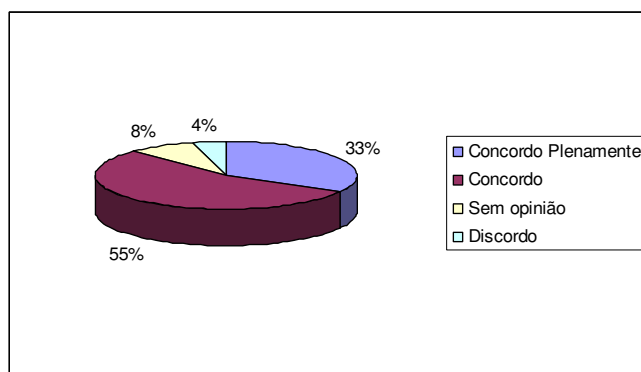


Gráfico 24 – Formação de professores – processo complexo

Da análise do gráfico anterior podemos verificar que a maioria dos respondentes, 55%, concorda com a ideia de a formação de professores ser um processo complexo. De realçar que, apenas 4% dos respondentes discorda desta afirmação.

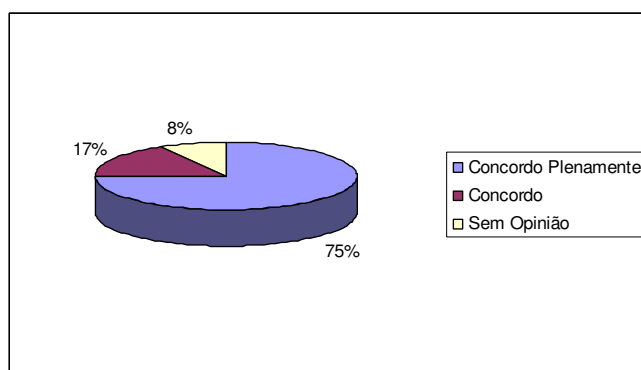
Estes resultados poderão ficar a dever-se ao facto de os professores, ao longo do seu processo formativo, terem sentido essas dificuldades a nível do saber, do saber-fazer e do saber-ver.

Não se verificou a existência de diferenças significativas, nem com a idade, nem com os anos de docência dos professores.

## 5.2. Situação profissional dos professores

A segunda afirmação considerada, está relacionada com a situação profissional dos professores, nomeadamente, tendo em conta o facto de esta exigir uma continua reflexão crítica, individual e/ou em grupo, sobre o ensino.

Obtivemos os seguintes resultados:



**Gráfico 25 – Situação profissional dos professores**

Da análise do gráfico anterior podemos verificar que, a maioria dos respondentes, 75%, concorda plenamente com a ideia de a situação profissional dos professores exigir uma constante reflexão crítica. De realçar o facto de existirem ainda 8% de respondentes, sem opinião formada sobre este assunto.

Estes resultados poderão ficar a dever-se ao facto de os professores sentirem, eles próprios, a necessidade de efectuarem eles próprios, mesmo sem qualquer tipo de imposição legal, essa reflexão, pelo menos individual, sobre o seu desempenho profissional.

Não se verificou a existência de diferenças significativas, nem com a idade, nem com os anos de docência dos professores.

As seguintes questões (77 a 79), embora também importantes na formação e análise deste trabalho, serão apenas referidas, tendo em conta a sua frequência relativa.

Item	CP (%)	C (%)	SO (%)	D (%)	DP (%)
77	54	25	0	21	0
78	42	54	4	0	0
79	45	45	8	8	0

Tabela 13 – Frequências de resposta às afirmações 77 a 79

### 5.3. Professor trabalha com grupos minoritários

A seguinte afirmação considerada, está relacionada com o facto de, o professor que trabalha com grupos minoritários estar em permanente tensão, devido à necessidade de atender a todos e cada um dos seus alunos, ao mesmo tempo.

Obtivemos os seguintes resultados:

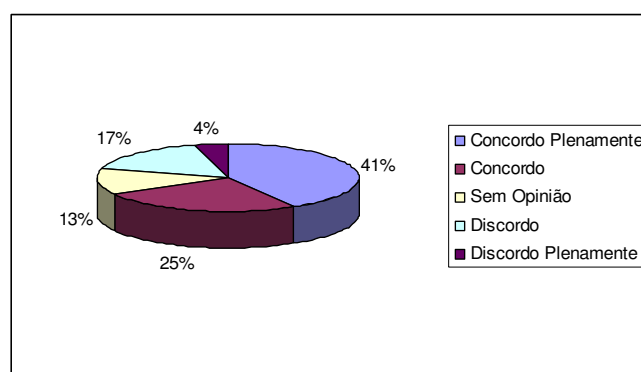


Gráfico 26 – Professor trabalha com grupos minoritários

Da análise do gráfico anterior podemos verificar que, uma grande percentagem dos respondentes, 41%, concorda plenamente com a ideia de o professor que trabalha com grupos pequenos estar em constante tensão. Por outro lado, existe ainda uma percentagem significativa de professores, 17%, que discorda desta afirmação.

Verificou-se a existência de diferenças significativas, com a idade dos professores.

Tabela 14

Professor trabalha com grupos minoritários e a idade dos professores

Professor trabalha com grupos minoritários	Concordo plenamente	Sem Opinião	Discordo plenamente	
Idade	Concordo		Discordo	TOTAL
Menos de 39 anos	4 25%	0 0%	3 60%	7 25%
Mais de 39 anos	12 75%	3 100%	2 40%	17 75%
<b>TOTAL</b>	<b>16</b> <b>100</b>	<b>3</b> <b>100%</b>	<b>5</b> <b>100%</b>	<b>24</b> <b>100%</b>

Da análise da tabela anterior podemos verificar que, a maioria dos professores que tem mais de 39 anos, concordam ou concordam plenamente, 75%, com a afirmação que os professores que trabalham com grupos minoritários estão em permanente tensão, devido à necessidade de atender a todos os alunos.

Por outro lado, são os professores com menos de 39 anos, quem em maior percentagem, 60%, discorda desta afirmação.

Estes resultados poderão ficar a dever-se ao facto de os professores com mais experiência, serem os que já passaram por mais situações com grupos minoritários, tendo eventualmente sentido, uma permanente tensão, devido à necessidade de atender a todos os alunos.

As seguintes questões (81 a 88), embora também importantes na formação e análise deste trabalho, serão apenas referidas, tendo em conta a sua frequência relativa.

Item	CP (%)	C (%)	SO (%)	D (%)	DP (%)
81	25	46	17	13	0
82	21	63	17	0	0
83	54	46	0	0	0
84	67	29	4	0	0
85	58	33	8	0	0
86	46	38	13	4	0
87	46	38	13	4	0
88	38	38	25	0	0

Tabela 15 – Frequências de resposta às afirmações 81 a 88

As seguintes questões (89 a) a 89 i), embora também importantes na formação e análise deste trabalho, serão apenas referidas, tendo em conta a sua frequência relativa.

Item	CP (%)	C (%)	SO (%)	D (%)	DP (%)
89 a	17	50	13	21	0
89 b	17	67	17	0	0
89 c	17	58	17	8	0
89 d	21	67	13	0	0
89 e	17	75	0	8	0
89 f	29	71	0	0	0
89 g	29	50	17	4	0
89 h	33	63	4	0	0
89 i	33	63	4	0	0

Tabela 16 – Frequências de resposta às afirmações 89 a) a 89 i)

#### 5.4. Professor preparado para responder a desafios

A seguinte afirmação considerada está relacionada com o facto de os professores, em geral, estarem preparados para responder aos desafios da educação intercultural.

Obtivemos os seguintes resultados:

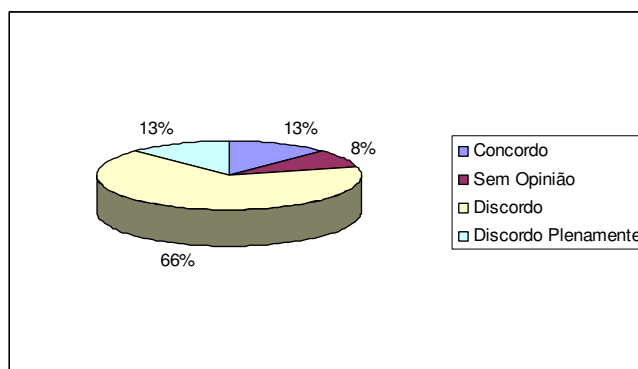


Gráfico 27 – Professor preparado para responder aos desafios

Da análise do gráfico anterior podemos verificar que, a maioria dos respondentes, 66%, discorda da ideia de o professor estar preparado, para responder aos desafios da educação intercultural. Por outro lado, existem ainda 8% de professores que não têm qualquer opinião formada sobre este assunto.

Estes resultados poderão ficar a dever-se ao facto de os professores não se sentirem preparados para lidar com as diferenças interculturais.

## **6. As Entrevistas**

### **A) Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento**

Com esta entrevista pretendemos, por um lado, compreender um pouco melhor a realidade deste Agrupamento e, por outro lado, verificar a visão de alguém que superintende uma realidade ligada à diversidade cultural.

Foi uma entrevista que decorreu dentro da normalidade, ou seja, a nossa entrevistada mostrou-se disponível para responder às nossas questões sem, no entanto, nos dar aqueles pormenores que julgámos de maior importância e sendo parca em palavras.

A entrevistada em questão permitiu que divulgássemos a sua identidade. Assim, tem 42 anos de idade, exerce funções docentes há 19, é licenciada, pertence ao Quadro de Zona Pedagógica e está neste Agrupamento vai para 10 anos, tempo este durante o qual exerce a função de Presidente.

Está consciente de que o seu Agrupamento tem um número fora de vulgar de alunos pertencentes a várias minorias étnicas e não tem sentido, ao longo destes anos, qualquer dificuldade de adaptação ou de integração destes alunos, motivo pelo qual não se têm verificado desistências, nem abandono escolar.

Considera, no entanto, que apesar de tudo, são os alunos de etnia cigana aqueles que pelos seus valores culturais exclui as raparigas, quem tem tido uma maior dificuldade, uma vez que as raparigas nem sempre são bem vistas pelos da sua etnia.

É de opinião que a diversidade cultural da escola permite um enriquecimento do meio escolar, motivo pelo qual no seu Agrupamento se valoriza a cultura de origem das crianças pertencentes aos grupos minoritários, através da criação de actividades ligadas a essas culturas.

Por este motivo, opina que o sistema educativo não deve criar escolas para as minorias uma vez que ao fazê-lo estaria a privar o enriquecimento de outras crianças, ou seja, não permitiria que estas pudessem tomar conhecimento de outras culturas e de outras realidades.

No que concerne ao rendimento dos alunos em geral, considera que a presenças de minorias não tem qualquer influência negativa no sucesso escolar em geral e que permite, pelo contrário, a igualdade de acesso e de sucesso bem como de oportunidades.

Perguntada quanto ao número de docentes e de alunos pertencentes aos grupos minoritários, respondeu o seguinte:

- Professores do 1º Ciclo – 51
- Alunos – 19 assim distribuídos:
  - ✓ Chineses - 4
  - ✓ Ucrânianos - 4
  - ✓ Russos - 4
  - ✓ Ciganos - 6
  - ✓ Venezuelanos – 1.

## **B) Presidente da Associação de Pais**

No que diz respeito à Presidente da Associação de Pais, a mesma preferiu não fornecer os dados de identificação, o que foi por nós aceite de imediato.

No entanto, mostrou-se receptiva para responder às questões que pretendíamos colocar-lhe tendo, contudo, salvaguardo a hipótese de não responder a qualquer questão que não fosse do seu inteiro agrado, o que não sucedeu com nenhuma das questões que lhe colocámos.

É de opinião que a escola deve proporcionar aos alunos pertencentes aos grupos minoritários a aprendizagem de língua do país de acolhimento, uma vez que, deste modo, a sua integração se fará de uma forma muito mais coerente e o aluno poderá obter, com maior facilidade, sucesso educativo.

Por outro lado, opina que se a escola valorizar a cultura de origem das crianças pertencentes a grupos minoritários, estará a prestar um melhor

acolhimento e a proporcionar uma melhor adaptação desses alunos, uma vez que, talvez por terem maiores dificuldades em comunicar e por desconhecerem as regras exigidas, as crianças, ao compararem as duas culturas poderão adaptar-se mais facilmente.

Considera que a escola, ao pedir a participação dos pais nas decisões tomadas, está a proporcionar a possibilidade de que estes tomem conhecimento das mesmas, continuem a ser os primeiros educadores dos filhos mas, para além disso, intervindo com a comunidade educativa, estão a dar aos seus filhos maiores possibilidades de êxito.

Tendo em conta que cada vez mais há menos tempo para os pais educarem os filhos, ao colaborarem com a escola, ao interagirem com ela, os pais estão, automaticamente, a participar e a intervir na educação dos filhos motivo pelo qual, ao vivermos e ao trabalharmos todos no mesmo ambiente, devemos ser educados de igual modo. Assim sendo, não cre que se justificasse a criação de escolas destinadas às minorias.

É de opinião que a escola deve escutar todo o tipo de alunos. No entanto, considera que deve proporcionar uma linguagem correcta e uma comunicação que permita a igualdade. Segundo ela, a criança pertencente a uma minoria, deve dispor de tempo diferenciado, caso necessite, para o grau de exigência poder ser igual aos dos seus colegas do país de acolhimento. Enquanto é ensino obrigatório, todas as crianças devem ter igualdade de oportunidades em relação ao acesso escolar, uma vez que é do conhecimento de todos que os meios económicos, entre outros, são uma grande entrave.

Afirma que a integração social das famílias pertencentes a grupos minoritários é fundamental para a integração escolar das crianças, dado que, estas se integram mais rápida e eficazmente se, em casa tiverem o apoio que é necessário para isso, dado que as famílias têm de estar preparadas para o fazer de uma forma coerente e válida.

Para si, a Associação de Pais deste Agrupamento ainda não tem, mas devia ter, um papel a desempenhar na integração destes grupos minoritários, uma vez que pensa que, quando alguém se sente obrigado a abandonar o seu país em busca de melhores condições de vida, é lógico que o seu primeiro e grande objectivo seja ganhar dinheiro, para com isso dar melhores condições de vida aos seus familiares. Com isto, ou nisto, é claro que se inclui a

educação. Mas sabemos que esse tipo de pessoas têm que se ausentar durante mais tempo e trabalhar mais para conseguir estruturar as suas vidas, motivo pelo qual acha que, mesmo nos grupos majoritários, há muitas pessoas a dar mais importância ao dinheiro do que à educação dos filhos, mesmo que isso não fosse o mais necessário.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de procurarmos retirar algumas conclusões do estudo que empreendemos, vale a pena relembrar alguns dos limites do nosso trabalho, limites esses que, por um lado, impedem algumas generalizações de resultados e, por outro lado, não aconselham uma leitura linear dos mesmos.

Orientámos o nosso trabalho de investigação para o conhecimento das representações dos professores do 1º Ciclo em relação à diversidade cultural, no modo como agem e interagem e das relações que podem estabelecer-se entre as imagens que o professor tem dessa diversidade e o modo como nela se implica.

O nosso esforço de compreensão desta realidade relativa às percepções dos professores ancorou-se, por um lado, na perspectiva que assumimos de que o professor é um ser de relação numa profissão de relação, por outro lado, de que a escola é um espaço de múltiplas interacções, que tem por base o aluno.

Os resultados obtidos não podem ser generalizados. Com efeito, a amostra que utilizámos, como já referimos, não presume de representatividade do corpo docente, situação esta que é por demais relevante quando se sabe que apenas diz respeito a um Agrupamento do Norte do País.

Afirmámos, também que não pode, nem deve, ser feita uma leitura linear dos resultados dado que, para o nosso estudo tivemos em conta a forma como os professores se implicam na escola, através das respostas ao inquérito, o qual, sub linearmente, nos fazia perceber a forma de actuar dos docentes.

O estudo por nós desenvolvido foi, permanentemente, orientado por uma dupla interrogação:

- O que pensa o professor?
- O que faz o professor face à diversidade cultural?

Devemos reconhecer que as nossas interrogações e preocupações não são muito originais. Grande parte dos trabalhos de investigação a nível educativo procura dar resposta ao pensamento dos indivíduos ligados ao tema, bem como às questões da interacção em contexto educativo.

Quanto à formulação das nossas quatro hipóteses, no que diz respeito à primeira hipótese - A diversidade cultural influencia o sucesso escolar dos alunos que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico – quando questionados sobre se as escolas devem adoptar um *curriculum* que favoreça a homogeneidade cultural, a maioria está de acordo pois considera que favorece a integração (ver gráfico 17). Uma grande percentagem concorda que as escolas devem adoptar um *curriculum* global e integrador das minorias silenciadas, uma vez que considera que faz com que se sintam como parte integrante da comunidade escolar (ver gráfico 18). Concordam ainda que a escola desenvolva diferentes estratégias de comunicação para atender à linguagem que utilizam os alunos (códigos sociais-linguísticos) pois, deste modo se empenham mais nas tarefas que têm de desenvolver (ver gráfico 19).

Relativamente à nossa segunda hipótese - As representações dos professores influenciam o sucesso escolar dos alunos minoritários – a maioria dos inquiridos considera que a escola deve proporcionar ao aluno pertencente a grupos minoritários a aprendizagem da língua do país de acolhimento, para a obtenção de bons resultados nas restantes disciplinas por parte destes alunos (ver gráfico 16). A grande percentagem dos inquiridos é de opinião que o professor que trabalha com grupos minoritários está em permanente tensão devido à necessidade de atender a todos e cada um dos seus alunos, ao mesmo tempo para que estes possam obter sucesso educativo (ver gráfico 26).

Relativamente à terceira hipótese – No actual contexto da escola portuguesa, os professores seguem as directrizes sobre a multiculturalidade – os inquiridos consideraram, na sua maioria, que, o projecto educativo da escola, ao reflectir as necessidades e os interesses dos alunos, reflecte, simultaneamente, as práticas seguidas pelos docentes (ver gráfico 20). Por outro lado, não existe grande consenso relativamente à opinião de que a integração de alunos pertencentes a grupos minoritários na escola começa com o reconhecimento dos seus saberes na sala de aula (ver gráfico 21). No entanto, consideram que o lema “todos iguais, todos diferentes” exige actividades pedagógicas adaptadas à especificidades de cada aluno pois, deste modo, permite uma aprendizagem mais eficaz (ver gráfico 22). A maioria dos inquiridos concorda que, habitualmente, a integração escolar dos alunos

pertencentes a grupos minoritários se reduz a práticas assimilacionistas (ver gráfico 23).

Para a quarta hipótese - Os professores, nas suas práticas/actividades pedagógicas, criam grupos e ritmos diferenciados, para que o ensino produza aprendizagem para todos, visando assim o sucesso escolar dos alunos – os inquiridos consideram, na sua maioria, que a escola deve reconhecer os diferentes saberes dos alunos (ver tabela 8) mas que os tipos de acolhimento para estes alunos minoritários ainda não são suficientes (ver tabela 10). No entanto, a totalidade dos inquiridos considera que é dever do professor potenciar a auto-estima destes alunos (ver tabela 11) mas que o grande problema dos professores tem a ver com aquilo que devem ensinar aos alunos pertencentes a grupos minoritários (ver tabela 12). Apesar de tudo isto, os inquiridos consideram, na sua maioria, que os professores não estão preparados para responder aos desafios da educação intercultural (ver gráfico 27).

Por tudo o que dissemos, podemos concluir que a pergunta de partida mereceu uma resposta afirmativa e que as hipóteses foram confirmadas.

A participação do professor aparece como uma orientação central do novo modelo de administração das escolas, instituído pelo Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, participação essa que se alarga a todos os parceiros educativos: dos actores internos à escola (professores, alunos e auxiliares de acção educativa), aos actores externos (pais, representantes das autarquias e dos interesses sociais, económico e culturais), com o que se alargaram, objectivamente, as próprias fronteiras da escola e se podem enriquecer as perspectivas para a sua mudança.

O professor, como profissional, viu alargados os fundamentos da sua profissão, motivo pelo qual deve desempenhar o papel que lhe cabe no estabelecimento de relações que promovam uma perfeita e harmoniosa integração de alunos portadores de outras culturas.

Temos consciência que muito ficou por explorar, da nossa incapacidade para tudo abarcar e ainda da impotência, por sermos humanos, para conseguir ir mais além dado o tempo e o espaço destinado a esta investigação.

Pensamos, no entanto, que quer na escola, quer na reforma educativa, o que está em jogo é um processo social onde inúmeros e múltiplos grupos de actores sociais intervêm, com interesses que nem sempre são convergentes,

construindo estratégias por vezes contraditórias para a definição da situação educativa.

Tem hoje a Escola, mais do que nunca, uma função educativa que deve estar ligada à participação na formação e desenvolvimento de cidadãos activos, tendo sempre em conta a sua diversidade de origens. Terá de orientar a sua formação de acordo com os seus diferentes interesses e por trajectos também diferentes, de modo a permitir a todos um real e efectivo sucesso educativo.

Mas algumas questões se nos colocam:

Como será possível, aos professores, valorizarem a Escola quando o Estado os não valoriza a eles, como actores principais neste processo da educação?

Não será a competência profissional dos professores a garantia da sua autonomia perante o Estado e uma condição de revalorização social da sua profissão?

Não serão, quer a formação inicial, quer a contínua, um factor de aquisição de saberes e competências técnicas bem como uma actualização permanente de conhecimentos, num mundo em constante evolução?

Não será prioritário dar aos professores possibilidades de se constituírem num corpo profissional dotado de interesses e estratégias comuns?

Deixamos todas estas perguntas sem resposta já que elas nos parecem ser duma grande importância no momento presente em que se pretende que a Escola seja, cada vez mais, um local de interacção entre todos os actores e intervenientes no processo educativo.

Sendo a formação uma componente importante da profissão de professor, ela deve incentivar a sua presença e a sua ligação a uma sociedade em profunda mutação de relações sociais, de corpos de conhecimentos, de instituições centrais e de movimentos sociais e culturais (Notícias, SPCE, 1992).

Os professores, na sua missão educativa, sentem inúmeras dificuldades em conciliar tantas e tão diversificadas culturas.

Integrar todas estas crianças, abrir-lhes as portas de um “mundo novo” é a sua função. Contudo, é necessário que essa integração passe por dar a todos um sentido de vida.

Em suma, trata-se de educar, o que não é fácil... devido a toda a diversidade de crianças que frequentam as nossas escolas.

Torna-se imprescindível fazer crescer uma comunidade de amigos, construir actividades em que todos tomem parte activa e transformar a escola num campo maravilhoso para a educação multi e intercultural.

É por isso que pensamos ser necessário dotar as nossas escolas de uma cada vez maior capacidade de dar respostas pedagógicas adequadas às características, necessidades e interesses de todos os alunos. Pensamos que esta tem de ser uma das preocupações da Reforma Educativa.

É no quadro desta preocupação que se inscreve a necessidade da promoção de projectos de intervenção através dos quais se suscitem posturas e práticas educativas mais favoráveis a esta necessidade e que possam, no terreno, estimular e apoiar o ensino da tolerância, através da generalização da realidade multicultural que o nosso país apresenta.

Mas se hoje se diz que todos somos iguais, Orwell já advertiu que uns são mais iguais que outros. No mundo globalizado há os que globalizam e os que são globalizados. Assim, torna-se cada vez mais essencial não se conceber o conhecimento como culturalmente neutro.

Para terminar queremos dizer que temos consciência que uma vida inteira, por mais longa que ela seja, não nos permite compreender completamente a realidade humana...

Por isso mesmo, e para dar sentido ao que acabámos de afirmar, deixamos as palavras de Weber (1979, p. 119) “trabalhar sem termos a esperança de que outros chegarão mais longe do que nós, num progresso que, em princípio, não tem fim”.

## BIBLIOGRAFIA

- Almeida, M. & Pinto, H. (2003). *Inventário dos Valores de Vida*. Lisboa: Edição de Autor
- Álvarez, Manuel et al. (2004). *O Projecto Educativo de Escola*. Porto: Ed. Artmed
- Alves, José Matias (1999). *Organização, Gestão e Projecto e Projecto Educativo das Escolas*. 5.<sup>a</sup> Edição. Porto: ASA
- Alves-Pinto, Conceição (1987). Contributo para uma Reflexão sobre o Estatuto da Carreira Docente dos Ensinos Básico e Secundário. *Ser Professor, Contributos para um Debate*. (pp. 29-46). Porto: Sindicato dos Professores da Zona Norte
- Alves-Pinto, Conceição (1995). *A Sociologia da Escola*. Lisboa: McGraw-Hill
- Angelina, Carvalho & Diogo, Fernando (2001). *Projecto Educativo*. 4.<sup>a</sup> Edição. Porto: Afrontamento
- Banks, J. (1988). *Multiethnic Education: Theory and Practice*. Newton, Massachusetts: Allyn and Bacon
- Banks, J. (1991). La educacion Multicultural. In Husén et al., *Enciclopedia Internacional de la Educacion* (vol. 7). Barcelona: Vivens-Vives-MEC
- Barbosa, João (1996). Currículos para a Diversidade Cultural: do Debate Teórico à Prática. *REVISTA INOVAÇÃO*, 9 (1 e 2), 21-34.
- Barroso, João (1992). Fazer da Escola um Projecto. In Rui Canário (org.). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa, pp. 17-53.

- Bastos, José Gabriel Pereira & Bastos, Susana Pereira (1999). *Portugal Multicultural. Situação e Estratégias Identitárias das Minorias Étnicas*. Lisboa: Fim de Século
- Benavente, Ana (1991). *Seminário Internacional sobre Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Setembro.
- Benavente, Ana (1991). *O Sucesso Educativo: Políticas e Práticas. Comunicação no Encontro Aprender Aprendendo*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Bernardo, Isabel Maria Araújo (2005). *A Escola Multicultural e o Ensino de Português Língua Segunda*. Porto: Universidade Internacional (policopiado)
- Bernstein, Basil (1990). *Poder, educación y consciéncia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure Editorial
- Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Branco, Maria Luísa (2006). *A Educação Democrática face aos desafios do Multiculturalismo*. In João Paraskeva (org.). *Currículo e Multiculturalismo*. (pp. 39-49). Mangualde: Edições Pedagogo
- Brito, Carlos (1994). *Gestão Escolar Participada – na escola todos somos gestores*. 4ª Edição. Lisboa: Texto Editora
- Cadernos CIDInE 5, Supervisão e Formação de Professores* (Novembro 1992)
- Camilleri, Carmel (1992). *Anthropologie culturelle et éducation*. Paris: UNESCO
- Caria, Telmo H. (2000). *A Cultura Profissional dos Professores. O uso do conhecimento em contexto de trabalho na comunidade da reforma*

*educativa dos anos 90*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/  
Ministério da Ciência e da Tecnologia

Cardoso, Carlos (1993). Educação Multicultural: da Dimensão Docente à Dimensão Política. In *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 32. Lisboa: Edições APEI, pp. 3-6.

Cardoso, Carlos Manuel (1996). *Educação Multicultural. Recursos e Práticas Reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.

Cardoso, Carlos Manuel Neves (1996). Referências no Percurso do Multiculturalismo: do Assimilacionismo ao Pluralismo. *REVISTA INOVAÇÃO*. 9 (1 e 2), 7-20.

Carmen, L. del & Zabalza, A. (1991). *Guia para la elaboración, seguimiento y valoración de proyectos curriculares de centro*. Madrid: CIDE

Carneiro, Roberto (2003). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem. 21 Ensaios para o século XXI*. 2ª Edição. Vila Nova de Gaia: Ed. Fundação Manuel Leão

Carvalho, Adalberto Dias de (2002). A Escola Cultural como Consciência Crítica da Sociedade Global. Capítulo III, ponto 6. *Globalização e Diversidade. A Escola Cultural, uma Resposta*. Porto: Porto Editora, pp. 67-72.

Carrilho, Manuel Maria (coord.) (1992). *Rhétoriques de la modernité*. Paris: Presses Universitaires de France (PUF)

*Censos* (2001). Lisboa: Instituto Nacional de Estatística

Chacon, Vamireh (2002). O Fenómeno da Globalização. Sua Natureza e Implicações Culturais. Capítulo I, ponto 1. *Globalização e Diversidade. A Escola Cultural, uma Resposta*. (pp. 15-22). Porto: Porto Editora

- Charlot, Bernard (2005). *Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização*. Porto Alegre: Artmed Editora
- Clanet, Claude (1990). *L'interculturel: introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail
- Coelho, Eduardo Prado (2003). A globalização como fenómeno de homogeneização cultural. In J. M. Brito (coord.). *Globalização e Democracia. Os Desafios do Século XXI*. (23-28). Lisboa: Edições Colibri
- Contador, António Concorde (2001). *Cultura Juvenil Negra em Portugal*. Oeiras: Celta Editora
- Cordeiro, Mário (1997). Racismo: uma atitude cientificamente incorrecta e intelectualmente estúpida. In *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 41
- Correia, José Alberto (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Coleção Biblioteca Básica de Educação e Ensino. Porto: ASA
- Cortesão, Luíza; Leite, Carlinda & Pacheco, José Augusto (2003). *Trabalhar por projectos em educação: uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora
- Cortesão, Luísa; Stoer, Steve (1995), *Projectos, Percursos, Sinergias no Campo da Educação Inter/ Multicultural – Relatório Final*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto. Porto: Edições Afrontamento
- Crozier, Michel & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Seuil

Cuche, Denys (1999). *A Noção de Cultura nas Ciências Sociais*. Lisboa: Fim de Século Edições

*Declaração Universal dos Direitos do Homem* (simplificada)

Delors, Jacques (coord.) (2003). *Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. 8ª Edição. Porto: ASA

Díaz-Aguado, Maria José (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora

Diogo, F. & Vilar, A. M. (2000). *Gestão Flexível do Currículo*. Porto: ASA

Dowbor, Ladislau (1997). Globalização e tendências institucionais. In Ladislau Dowbor, Octavio Ianni e Paulo-Edgar A. Resende (orgs.). *Desafios da Globalização*. (pp. 9-16). Petrópolis: Editora Vozes

Enguita, Mariano F. (1999). *Alumnos gitanos en la escuela paya: un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*. Barcelona: Ariel

Estêvão, Carlos V. (2006). Justiça, direitos humanos e educação na era da globalização. In António Flávio Moreira e José Augusto Pacheco (orgs.). *Globalização e Educação. Desafios para políticas e práticas*. (pp. 31-60). Porto: Porto Editora

Erasmie, Thord & Lima, Licínio C. (1992). *Investigação e projectos de desenvolvimento em educação: uma introdução*. Braga: Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos

Fernandes, António Sousa (1998). *A Formação Inicial de Professores e Educadoras. Princípios, instituições e modalidades de Formação*. Braga: Universidade do Minho

- Ferreira, Manuela Malheiro (2003). *Educação Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta
- Formosinho, João (1984). A Renovação Pedagógica numa Administração Burocrática Centralizada. *O Ensino, Revista Galaico-Portuguesa de Psicopedagogia e Sociolinguística*, 7-8-9-10, 101-107.
- Formosinho, João (1986). *Descentralizar a Educação. Desburocratizar a Escola - Projecto de Lei de Bases do Sistema Educativo*. Braga: Março
- Formosinho, João (1987). *Consequências Organizacionais Pedagógicas do Aumento da Escolaridade Obrigatória* (Trabalho elaborado para a Comissão de Reforma do Sistema Educativo). Braga: Abril
- Formosinho, João & Machado, Joaquim (1997). *Variações em torno da Autonomia das Escolas. Anuário da Educação 97/98*. Senhora da Hora: Edições Eurostandarte, pp. 28-29.
- García Garrido, J. L. (1995). Interculturalismo: o desafio da União/Educação Europeia. *Vela Mayor*, 5, 6-12.
- Geer, Blanche (1971). Ensinar. In Stephen Stoer (org.). *Sociologia da Educação II*. (pp. 189-203). Lisboa: Livros Horizonte
- Gelpi, Ettore (1996). *Educação Intercultural de Adultos*. Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais, Coleção de Estudos Pós-Graduados. Lisboa: Universidade Aberta
- Gilly, M. (1989). Les Représentations Sociales dans le Champ Éducatif. In D. Jodelet (ed.). *Représentations Sociales*. Paris: Presses Universitaires de France (PUF)
- Gonzaga, Luís (2002). Professores e Alunos: Cooperação ou Competição entre Subjectividades?. In Manuel Ferreira Patrício (org.). *Globalização e*

*Diversidade. A Escola Cultural, uma Resposta.* (pp. 231-242). Porto: Porto Editora

Guerra, Isabel (s/d). Contexto e Enquadramento do Projecto de Educação Multicultural. In VÁRIOS. *Multiculturalismo*. 10-13.

Guerra, Isabel (1996). Reflexões em Torno de um Projecto de Educação Multicultural. *Inovação, Educação e Diversidade*, 9 (1 e 2), 83-97.

Habermas, Jürgen (1981). *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Zahar

Jacinto, Manuela (2003). *Formação Inicial de Professores. Concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Departamento da Educação Básica/Ministério da Educação

Jordán, J. A. (1994). *La escuela multicultural: Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós

Leite, Carlinda (1996). *Do Multiculturalismo Social à Educação Intercultural*. Vila Nova de Cerveira: Sindicato dos Professores do Norte

Leite, Carlinda (1997). O Lugar da Escola e do Currículo na Construção de uma Educação Intercultural. *As palavras mais do que os actos? O multiculturalismo no sistema educativo português*. Porto: FPCE da UP, no prelo.

Leite, Carlinda (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: ASA

Leite, Carlinda; Gomes, Lúcia & Fernandes, Preciosa (2001). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma: Conceber, gerir e avaliar*. Porto: ASA

- Lüdke, Menga & André, Marli E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária (EPU)
- Lüdke, Menga & Boing, Luiz Alberto (2006). Globalização e profissionalidade docente. A realidade brasileira. In António Flávio Moreira & José Augusto Pacheco (orgs.). *Globalização e Educação. Desafios para políticas e práticas*. (pp. 127-165). Porto: Porto Editora
- Macedo, Berta (1995). *A construção do Projecto Educativo de Escola: Processos de definição da Lógica de Funcionamento da Escola*. Lisboa: IIE
- Machado, José Pedro (1991). *Grande Dicionário de Língua Portuguesa*. Volumes I a VI. Lisboa: Publicações Alfa
- Machado, Fernando Luís (1997). Contornos e especificidades da imigração em Portugal. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 24, 9-44.
- Martins, Guilherme de Oliveira (1996, Julho). “Artigo de Opinião”. *Jornal de Letras*
- Medina, A. (1990). Estudio de los elementos nucleares del curriculum. In A. Medina e Sevilla K. L. (coords.). *Didáctica – adaptación*. Madrid: UNED
- Ministério da Educação. Departamento de Ensino Básico. [[www.deb.min.edu.pt](http://www.deb.min.edu.pt)]
- Miranda, Filipa Bizarro (2004). *Educação Intercultural e Formação de Professores*. Porto: Porto Editora
- Miranda, Joana (1995). Olhares sobre os minoritários. *Discursos, Estudos de Língua e Cultura Portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta, Discursos Periféricos, n.º 10

- Montenegro, Mirna (2003). *Aprendendo com Ciganos: Processos de Ecoformação*. Lisboa: Educa
- Moreira, António Flávio & Pacheco, José Augusto (orgs.) (2006). *Globalização e Educação. Desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora
- Morgado, José Carlos & Ferreira, José Brites (2006). Globalização e autonomia: desafios, compromissos e incongruências. In António Flávio Moreira e José Augusto Pacheco (orgs.). *Globalização e Educação. Desafios para políticas e práticas*. (pp. 61-86). Porto: Porto Editora
- Morin, Edgar (2001). *Os desafios do século XXI: religar os conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget
- Nascimento, Elimar Pinheiro do (1997). Globalização e exclusão social: fenómenos de uma nova crise da modernidade. In Ladislau Dowbor, Octavio Ianni e Paulo-Edgar A. Resende (orgs.). *Desafios da Globalização*. (pp. 74-94). Petrópolis: Editora Vozes
- Neto, Félix Fernando Monteiro (1992). *Psicologia da Migração Portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta
- Neto, Félix Fernando Monteiro (1997). *Estudos de Psicologia Intercultural. Nós e os Outros*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica
- Neto, Félix & Barros, José (1992). Solidão dos Professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia* 1.
- Nóvoa, António (1991). O passado e o presente dos professores. In António Nóvoa (ed.). *Profissão: Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 9-32.
- Nóvoa, António (1988). Inovação para o Sucesso Educativo Escolar. *Aprender, Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*, 6, 5-9.

- Nóvoa, António & Popkewitz, Thomas S., et al. (org.) (1992). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa - Professores.
- Organização Curricular e Programas do Ensino Básico* (1991). Lisboa: ME/DEB
- Ouellet, F. (1991). *Pluralisme et École*. Québec: Institut Québécois de Recherche sur la Culture
- Pacheco, José Augusto & Dourado, Elsa (2000). A reorganização dos espaços escolares: as lógicas da tradição e da mudança. *Revista Galego-Portuguesa da Psicoloxía e Educación*, 4.
- Patrício, Manuel Ferreira (1997). *Formar Professores para a Escola Cultural dos anos 2000*. Porto: Porto Editora
- Pereira, Anabela (2004). *Educação Multicultural. Teorias e Práticas*. Porto: ASA
- Peres, Américo Nunes (1999). *Educação Intercultural, Realidade ou Utopia? Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola (Genebra e Chaves)*. Porto: Profedições
- Perotti, António (1992). *La lutte contre l'intolérance et la xénophobie dans les activités du Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe 1969-1989*. Strasbourg
- Perotti, António (1997). *Apologia do Intercultural*. Lisboa: Secretariado Coordenador de Educação Multicultural – Entreculturas, Ministério da Educação
- Perrenoud, Philippe (1995). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente*. Lisboa: Publicações Dom Quixote

- Pinto, Manuel (1993). A televisão e a Educação Multicultural. In VÁRIOS. *Escola e Sociedade Multicultural*. (pp. 35-43). Lisboa: Entreculturas e Ministério da Educação
- Postic, Marcel (1979). *Observação e Formação de Professores*. Livraria Almedina, Coimbra
- Quivy, Raymond & Campenhoudt, Luc Van (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 2ª Edição. Lisboa: Gradiva
- Ribeiro, António Carrilho (1992). *Reflexões sobre a Reforma Educativa*. 3ª Edição. Lisboa: Texto Editora
- Rocha, Abel Paiva da (1996). *Projecto Educativo de Escola*. Rio Tinto: ASA
- Rocha-Trindade, Maria Beatriz (1995). *Sociologia das Migrações*. Lisboa: Universidade Aberta
- Rodríguez, M. López (1985). El ideário educativo. In Saenz, Oscar (dir.). *Organizacion Escolar*. (pp. 407-443). Madrid: Ed. Anaya
- Sacristán, José Gimeno (2003). *Educar e Conviver na cultura global*. Porto: ASA
- Santiago, R. (1993). *Representações Sociais da Escola – Contributo para uma Abordagem Organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Santos, Boaventura de Sousa (1997). Por uma concepção multicultural dos Direitos Humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48, 11-32.
- Santos, Milice & Carvalho, Angelina (1997). *Interacção cultural e aprendizagem: correspondência escolar e classes de descoberta*. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian

- Santos Guerra, Miguel (2003). *Aprender a conviver na escola*. Porto: Asa.
- Siraj-Blatchford, Iram (1999). Língua, Cultura, Diferença. In *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 49. Edições APEI, pp. 19-25.
- Sousa, Maria Manuela Duque Vieira & D'Orey, Maria Inês (2000). Educação para a multiculturalidade – a prática no Jardim de Infância. *Actas do Congresso Internacional Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*. (pp. 430-434). III volume. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho
- Sousa, Jesus Maria (2002). O Papel do Professor face à Tensão entre Globalização e Diversidade. In Manuel Ferreira Patrício (org.). *Globalização e Diversidade. A Escola Cultural, uma Resposta*. (pp. 307-310). Porto: Porto Editora
- Souta, Luís (1997). *Multiculturalidade e Educação*. Porto: Profedições
- Stoer, Stephen (1994). *Educação e Mudança Social em Portugal. 1970-1980, uma Década de Transição*. Porto: Afrontamento
- Stoer, Stephen R. (2006). Educação escolar e exclusão social. *A Página*. Ano XV, n.º 162, Dezembro de 2006, <http://www.a-pagina-da-educacao.pt/arquivo/Artigo.asp?ID>.
- Stoer, Stephen & Araújo, Helena (1991). Educação e Democracia num País Semiperiférico (no contexto europeu). In Stephen Stoer (org.). *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*. (pp. 205-230). Porto: Afrontamento
- Stoer, Stephen R. & Cortesão, Luiza (1999). “Levantando a Pedra”. *Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto: Afrontamento

- Taylor, Charles (1994). The Politics of recognition. In A. Gutman (org.). *Multiculturalism – examining the politics of recognition*. (pp. 35-78). New Jersey: Princeton University Press
- Teodoro, António (2003). *Globalização e Educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Afrontamento
- Touraine, A. (1998). *Iguais e Diferentes. Poderemos viver juntos?* Lisboa: Instituto Piaget
- Tratado de Maastricht* (1993). Lisboa: Legis Editora
- Tuckman, Bruce W. (2002). *Manual de Investigação em educação*. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Valente Rosa, Maria João; Seabra, Hugo & Santos, Tiago (2004). *Contributos dos “imigrantes” na demografia portuguesa. O papel das populações de nacionalidade estrangeira*. Lisboa: Observatório da Imigração
- Vários (1998). *MICHĂELIS. Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos
- Wallace, Michael J. (1991). *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge: University Press
- Weber, Max (1979). *Sobre a teoria das ciências sociais*. Lisboa: Presença
- Ytarte, Rosa Maria Marí (2005). Socialidad y diversidad cultural. Lo múltiple como escenario. *Diversidad, Identidades y Ciudadanías: la educación Social como Cultura Ciudadana*. (pp. 41-51). Valência: Nau Llibres
- Zabalza, Miguel A. B. (1992). Implicaciones Curriculares de la Educación Intercultural. *Bordón*, 44 (1), 45-59.

## LEGISLAÇÃO

*Lei n.º 46/86*, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo [LBSE, alterada pela *Lei n.º 115/97*, de 19 de Setembro]

*Relatório do Conselho da Europa* (24 de Maio de 1988) [Teve por objectivo reforçar a dimensão europeia da educação, através da criação de uma série de medidas concretas para o período de 1988/1992]

*Lei n.º 43/89*, de 3 de Fevereiro [Define o regime de autonomia das escolas dos 2º e 3º ciclos e ensino secundário]

*Decreto-Lei n.º 344/89*, de 11 de Outubro [Regulamenta a formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário]

*Despacho n.º 139/ME/90*, de

*Decreto-Lei n.º 139-A/90*, de 28 de Abril [Estatuto da Carreira dos Educadores e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário]

*Despacho Normativo n.º 63/91*, de 18 de Fevereiro [D.R. n.º 60, I série-B, de 13 de Março. Cria o *Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural*]

*Decreto-Lei n.º 172/91*, de 10 de Maio [Define o regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário – áreas escolares]

*Recomendação n.º 2/92* [Conselho Nacional de Educação]

*Tratado da União Europeia* (TUE) ou *Tratado de Maastricht* ou (1992) [Constitui uma pedra angular no processo de integração europeia. Modifica e completa o Tratado de Paris de 1951, que criou a CECA, os Tratados de Roma de 1957 que constituem a CEE e a EURATOM, e ainda a Acta Única Europeia de 1986. Consagra oficialmente o nome de ‘União Europeia’ que, a partir daí, substituirá o de Comunidade Europeia. Afirma que “O presente Tratado constitui uma nova etapa no processo criador de um União cada vez mais estreita entre os povos da Europa...”. O Tratado vai ter uma estrutura baseada em “três pilares”, segundo o ponto de vista jurídico dos que o idealizaram e redigiram. A metáfora utilizada é de que o TUE tem a forma de um “templo grego”]

que se sustenta em três pilares: “ pilar comunitário”, - central (o mercado único, a união europeia, a união Económica e Monetária, a PAC, os fundos estruturais e de coesão), ladeado pelos pilares da cooperação entre os governos: Política Exterior e Segurança Comum (PESC) e Justiça e Assuntos de Interior (JAI).]

*Decreto-Lei n.º 249/92*, de 9 de Novembro [Regime Jurídico da Formação Contínua (RJFCP)]

*Despacho n.º 170/ME/93*, de 20 de Julho [Cria o *Projecto de Educação Intercultural*, no âmbito do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (Entreculturas), a decorrer durante dois anos lectivos (1993/95), em 30 escolas do enésimo básico]

*Despacho n.º 78/ME/95*, de 8 de Agosto [D.R. n.º 211, II série de 12 de Setembro. Inicia a 2ª fase do *Projecto de Educação Intercultural Entreculturas* para o biénio 1995/97, alargando para 52 a rede de escolas envolvidas, incluindo agora a região Centro (3 escolas) e o Alentejo (2 escolas), ao mesmo tempo que prolonga o projecto para mais dois anos]

*Lei n.º 60/93*, de 20 de Agosto [Alterações ao RJFCP – D-L n.º 249/92]

*Decreto-Lei n.º 274/94*, de 28 de Outubro [Alterações ao RJFCP – D-L n.º 249/92]

*Lei n.º 115/97*, de 19 de Setembro [Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (LBSE)]

*Decreto-Lei n.º 115-A/98*, de 4 de Maio [Aprova o regime de *autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação* pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como os respectivos agrupamentos]

*Despacho n.º 4848/98*, de 30 de Julho []

*Despacho n.º 9590/99*, de 14 de Maio []

*Despacho Normativo n.º 5/2001*, de 1 de Fevereiro [D.R. n.º 27, I série-B. Cria o *Secretariado Entreculturas*. Revoga o Despacho Normativo n.º 63/91, de 18 de Fevereiro]

*Decreto-Lei n.º 6/2001*, de 18 de Janeiro [Regulamenta a *Reorganização Curricular*. Fixa o novo desenho curricular no ensino básico (princípios orientadores da *Reorganização e Gestão do Currículo* para os 2º e 3º

ciclos). Apresenta as principais orientações e disposições relativas à avaliação das aprendizagens no ensino básico. Revoga o Decreto-Lei

## **DOCUMENTOS**

*Constituição da República Portuguesa 2ª revisão - 1989*, Imprensa Nacional - Casa da Moeda, E.P., Agosto 1991.

*Estatuto da Carreira dos Educadores e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário*, aprovado em 28 de Abril de 1990.

*Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro): apresentação e comentários de Eurico Lemos Pires, Edições ASA, Rio Tinto, 1ª Edição, 1987.

## **ANEXOS**

**ANEXO 1**  
**Inquérito por Questionário**

## Pedido de Autorização

Ex<sup>ma</sup> Senhora Presidente do Conselho Executivo

Sónia Rosa Ferreira Pinto, residente na freguesia de Rebordosa, concelho de Paredes, distrito do Porto, Professora de Ensino Básico do 1.º Ciclo, estando inscrita no presente ano lectivo de 2006/07 no 2º ano do Plano Normal do Mestrado em Administração e Planificação da Educação, na Universidade Portucalense, vem, por este meio solicitar a V<sup>a</sup> Ex<sup>cia</sup> autorização para proceder a um trabalho de investigação na escola que superintende, a fim de elaborar a sua dissertação final segundo a metodologia de inquérito por questionário, destinado a ser respondido pelos professores do 1º ciclo desse organismo educativo, subordinado ao tema. *Representações dos professores do 1º ciclo, face à integração de alunos pertencentes a grupos minoritários.*

Gostaria, também, que V<sup>a</sup> Ex<sup>cia</sup> me facultasse o fornecimento de uma cópia do vosso Projecto Educativo de Escola.

Mais informo que o nome da escola nunca será referido ou divulgado sendo qualquer informação utilizada no trabalho feita debaixo do anonimato, garantindo ainda que ninguém terá acesso aos materiais recolhidos, para além de mim.

Agradeço desde já a colaboração prestada. Ficarei ao dispor da escola para qualquer esclarecimento.

Com os meus cumprimentos

Pede deferimento

---

(Sónia Rosa Ferreira Pinto)

## Inquérito por Questionário

### OPINIÃO DOS PROFESSORES E DAS PROFESSORAS SOBRE A INTEGRAÇÃO DE GRUPOS MINORITÁRIOS

Este Inquérito por Questionário faz parte de um trabalho de investigação para a conclusão de uma dissertação de mestrado em “Administração e Planificação da Educação” e tem como objectivo saber a opinião dos professores do 1.º Ciclo face à integração / inclusão de alunos pertencentes às minorias étnicas.

Os dados recolhidos são estritamente confidenciais e não serão usados para outro fim. A vossa participação é imprescindível, por favor colabore connosco. Obrigada pela sua ajuda.

#### INSTRUÇÕES SOBRE O PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO

1 - Marque com uma cruz, a opção que melhor se adapta à sua opinião.

2 - O significado dos símbolos utilizados são os seguintes:

1 – Concordo Plenamente (**CP**)

2 – Concordo (**C**)

3 – Sem Opinião (**SO**)

4 – Discordo (**D**)

5 – Discordo Plenamente (**DP**)

#### A – DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

##### 1. Idade

A – 20 a 29 anos

D – 50 a 59 anos

B – 30 a 39 anos

E – 60 ou mais anos

C – 40 a 49 anos

##### 2. Sexo

A – Masculino

B – Feminino

##### 3. Anos de Docência

A – Menos de 6 anos

D – De 25 a 35 anos

B – De 6 a 14 anos

E – 36 ou mais anos

C – De 15 a 24 anos

##### 4. Habilitações académicas

A – Doutoramento

D – Licenciatura

B – Mestrado

E – Bacharelato

C – Pós-Graduação

F – Outra

Especifique \_\_\_\_\_

##### 5. Formação profissional

A – Em exercício

C – Formação Clássica

B – Ramo Educacional

D – Outra

Especifique \_\_\_\_\_

**6. Situação Profissional**

- A – PQND da Escola  E – P não Profissionalizado   
B – PQND destacado  F – P Contratado   
C – PQZP  G – P em substituição   
D – P em Profissionalização  H – Outra situação

Qual? \_\_\_\_\_

**7. Número de anos de serviço** \_\_\_\_\_

**8. Número de anos que exerce funções docentes nessa escola:**

- A – Menos de 1 ano  C – De 1 a 4 anos  D – 5 ou mais anos

**9. Exerce funções docentes na localidade onde reside?**

- A – Sim  B – Não

**10. Ano(s) de escolaridade que lecciona no presente ano lectivo:**

- A – 1º ano  C – 3º ano   
B – 2º ano  D – 4º ano

**11. Percentagem (aproximada) de alunos minoritários que frequentam a sua turma(s) classe(s)**

- A – 0 a 9%  C – 25 a 39%   
B – 10 a 24%  D – 40% ou mais

**12. Número de alunos na sua turma:**

- A – Ciganos  D – Russos   
B – Chineses  E – Outros   
C – Ucrânianos

Especifique \_\_\_\_\_

**13. Número de alunos de minorias étnicas na sua turma:**

- A – Do sexo masculino  B – Do sexo feminino

**14. Desses alunos pertencentes às minorias étnicas, quantos frequentaram o ensino pré-primário, creche ou jardim de infância?**

- A – Pré-primário  C – Creche  D – Jardim de Infância

**15. Número de alunos que desistiu:**

- A – Do sexo masculino  B – Do sexo feminino

**16. Qual a minoria étnica que abandona a escola mais facilidade:**

- A – Ciganos  D – Russos   
B – Chineses  E – Outros   
C – Ucrânianos

Especifique \_\_\_\_\_

## B – DADOS DE OPINIÃO

Assinale com uma cruz o seu grau de concordância com as seguintes afirmações:

<b>Escola e Diversidade Cultural</b>	<b>CP</b>	<b>C</b>	<b>SO</b>	<b>D</b>	<b>DP</b>
17 – As escolas devem valorizar mais aquilo que nos une do que aquilo que nos separa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18 – A escola actual é democrática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19 – As escolas devem manter-se à margem dos problemas políticos e dos conflitos sociais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20 – A escola deve promover a competição entre os alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21 – A escola deve criar dispositivos de compensação (educação compensatório) para os mais “fracos” (grupos minoritários).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22 – A diversidade cultural na escola cria dificuldades para o bom desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23 – A escola deve proporcionar ao aluno pertencente aos grupos minoritários a aprendizagem da língua do país de acolhimento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24 – A escola deve valorizar a cultura de origem das crianças pertencentes aos grupos minoritários.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25 – A cultura escolar ignora a cultura popular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26 – O sistema educativo reproduz desigualdades sociais e culturais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27 – As escolas devem adoptar um curriculum que favoreça a homogeneização cultural.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28 – A família dos grupos minoritários vai, por iniciativa própria, menos vezes à escola, do que a família dos grupos maioritários.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29 – Habitualmente, a escola solicita a presença das famílias para lhes fazer queixas dos filhos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30 – Os pais devem participar nas decisões da escola, nomeadamente no projecto educativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31 – Os laços de cooperação entre a escola e a comunidade são fundamentais para a democratização do ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32 – A comunidade exige que a escola resolva problemas que ultrapassam as competências da própria escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33 – As práticas monoculturalistas dos sistemas educativos promovem a exclusão social.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34 – Os sistemas educativos devem “criar escolas para as minorias”.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35 – As escolas devem adoptar um curriculum global e integrador das minorias silenciadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36 – A escola é resistente aos processos de inovação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37 – A escola tem liberdade para modificar os conteúdos programáticos, adaptando-os ao seu contexto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38 – A escola, enquanto espaço relacional, deve dar vez e voz às minorias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

39 – A escola deve descodificar a cultura veiculada pelos mass media – cultura do imediato.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40 – Os projectos curriculares das escolas devem promover práticas de justiça e de solidariedade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41 – A escola actual deve ser um lugar de prevenção de conflitos sociais (xenofobia, racismo...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42 – A escola deve desenvolver diferentes estratégias de comunicação para atender à linguagem que utilizam os alunos (códigos sociais-linguísticos).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43 – A escola desenvolve, com frequência, em relação às culturas maioritárias, manifestações folclóricas descontextualizadas – “currículo tipo-turista”.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44 – A principal função da escola é unir o saber à ética – educar desde e para os Direitos Humanos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45 – O processo de ensino-aprendizagem necessita de uma relação fluida e bidireccional entre as maiorias e as minorias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46 – A função da escola é essencialmente transmitir conhecimentos, deixando outros aspectos (afectivos, religiosos, morais, ...) a outras instituições.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47 – Os professores justificam a sua resistência à mudança devido ao controlo da administração.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### **Integração de Grupos Minoritários**

	<b>CP</b>	<b>C</b>	<b>SO</b>	<b>D</b>	<b>DP</b>
48 – A presença de alunos minoritários na turma/escola prejudica o rendimento dos alunos maioritários.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49 – Os alunos minoritários devem submeter-se ao processo educativo da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50 – Todas as crianças têm a mesma igualdade de oportunidades em relação ao acesso escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51 – Todos os alunos têm a mesma igualdade de oportunidades em relação ao sucesso escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52 – A integração de grupos minoritários é possível em todas as escolas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53 – O projecto educativo da escola deve reflectir as necessidades e interesses de todos os alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54 – As escolas devem reconhecer explicitamente os valores culturais das minorias que pretendem integrar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55 – A quantidade de tarefas escolares, exigidas aos alunos pertencentes aos grupos minoritários, dificulta o seu gosto pela escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56 – A integração dos alunos pertencentes aos grupos minoritários na escola começa com o reconhecimento dos seus saberes na sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57 – A possibilidade de integração escolar dos alunos pertencentes aos grupos minoritários depende da valorização da sua língua/ cultura de origem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58 – O trabalho em equipa com diferentes parceiros/cenários, interiores e exteriores à escola, ajuda a integração escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59 – A integração de minorias na escola faz-se quando as aprendizagens são significativas para os alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60 – Os grupos minoritários devem estar tão abertos ao diálogo como os grupos pertencentes às culturas maioritárias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61 – O êxito escolar dos alunos pertencentes aos grupos minoritários facilita a sua integração social.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

62 – A integração social das famílias pertencentes a grupos minoritários é fundamental para a integração escolar dos seus filhos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63 – O lema “todos iguais, todos diferentes” exige actividades pedagógicas adaptadas à especificidade de cada aluno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64 – Os tipos de acolhimento existentes em relação aos grupos minoritários estão adaptados às suas necessidades educativas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65 – O respeito pelos sentimentos sobre o ensino (saber), facilita a sua integração escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66 – Habitualmente, a integração escolar dos alunos pertencentes a grupos minoritários reduz-se a práticas assimilacionistas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67 – O professor deve potenciar a auto-estima dos alunos pertencentes aos grupos minoritários.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68 – A existência de Associação de Pais facilita a integração de grupos minoritários na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69 – Para as famílias pertencentes a grupos minoritários é mais importante ganhar dinheiro do que educar os seus filhos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Formação de Professores

	CP	C	SO	D	DP
70 – Os modelos de formação de professores obedecem a uma concepção de professores como aplicadores de teorias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71 – A formação de professores é um processo complexo que exige um equilíbrio entre conhecimentos (saber), capacidades (saber-fazer) e atitudes (saber-ver) sobre teorias e práticas de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72 – A formação de professores deve privilegiar os conhecimentos sobre o ensino (saber).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
73 – A formação de professores deve dar mais importância às capacidades para ensinar (saber-fazer).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
74 – A formação de professores deve privilegiar o desenvolvimento de atitudes e valores em educação (saber-ver).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
75 – O grande problema do professor é como ensinar e não o que ensinar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
76 – A situação profissional dos professores exige uma contínua reflexão crítica, individual e/ ou em grupo, sobre o ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
77 – O professor ao avaliar os alunos deve ter tanto em conta as atitudes e as circunstâncias como os conhecimentos adquiridos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
78 – Um professor comprometido com a educação deve trabalhar com e não para os grupos minoritários.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
79 – A administração investe pouco na formação dos professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
80 – O professor que trabalha com grupos minoritários está em permanente tensão devido à necessidade de atender a todos e cada um dos seus alunos ao mesmo tempo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
81 – A formação de professores, por processos de imersão em contextos multiculturais, facilita a integração de minorias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
82 – A formação de professores exige uma cultura de convivência a favor da igualdade de oportunidades educativas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
83 – O professor deve dar oportunidade aos alunos para pensar autónoma e criticamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

84 – O professor deve orientar os alunos para a prática de valores éticos e morais – dignidade humana.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
85 – O professor deve investigar com os alunos a (re)construção crítica do conhecimento de uma forma interdisciplinar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
86 – A formação contínua dos professores deve realizar-se a partir dos problemas da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
87 – A formação centrada na escola deve ser uma reflexão, individual e em grupo, sobre experiências vividas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
88 – A formação inicial e contínua dos professores deve fazer parte da cultura profissional dos professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
89 – A formação de professores, numa perspectiva intercultural, deve contemplar diferentes aspectos, como por exemplo:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a) – Conhecimento de outras línguas;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) – Participação em projectos que envolvam comunidades minoritárias;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) – Estágios em escolas frequentadas por alunos minoritários;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) – Aquisição de estratégias pedagógicas sobre negociação de conflitos (racismo, xenofobia, preconceitos...) na sala de aula;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) – Conferências, seminários e cursos sobre culturas minoritárias;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) – Reflexão sobre práticas escolares que contribuem para a reprodução das desigualdades sociais;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) – Investigação etnográfica sobre as relações entre língua, cultura e outras aprendizagens;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) – Reflexão crítica sobre os valores da nossa sociedade;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) – Avaliação dos alunos na sua diversidade;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) – Outras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
90 – Os professores, em geral, estão preparados para responder aos desafios da educação intercultural.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
91 – O êxito ou fracasso da educação intercultural depende, em boa medida, da formação inicial e contínua de professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
92 – O professor do futuro deve possuir uma formação intercultural.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
93 – O professor intercultural faz-se com a experiência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Terminou o preenchimento deste questionário.**

**Muito Obrigada!**

## **ANEXO 2**

### **Guião de Entrevista à Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento**

## GUIÃO DE ENTREVISTA

### Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento

#### Dados pessoais e profissionais

Idade? \_\_\_\_\_

Anos de docência \_\_\_\_\_

Habilitações Académicas \_\_\_\_\_

Formação Profissional \_\_\_\_\_

Situação Profissional? \_\_\_\_\_

Número de anos de serviço \_\_\_\_\_

Número de anos que exerce funções docentes nessa escola \_\_\_\_\_

#### Dados de opinião

1 – Tem consciência de que a escola da qual é Presidente do Executivo tem um número fora do vulgar de alunos pertencentes a várias minorias. Em seu entender, a que se deve este fenómeno?

2- Teve conhecimento que os alunos pertencentes às minorias tiveram dificuldades na integração na escola? Porquê?

3 – Tem conhecimento da desistência de algum aluno pertencente a uma das minorias? Se sim, qual a minoria e quantos alunos desistiram?

4 – Em sua opinião, quais os alunos pertencentes a estas minorias que têm mais propensão para abandonar a escola? Porquê?

5 – Qual é a sua opinião sobre a diversidade cultural na escola e o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem?

6 - A escola deve valorizar a cultura de origem das crianças pertencentes aos grupos minoritários?

7 - As escolas devem adoptar um *curriculum* que favoreça a homogeneização cultural?

8 – Em sua opinião os sistemas educativos devem “criar escolas para as minorias”?

9 – Qual a sua opinião sobre a presença de alunos minoritários na turma/escola relativamente ao rendimento dos outros alunos?

10 – Acredita que as crianças devem ter a mesma igualdade de oportunidades em relação ao acesso escolar? E em relação ao sucesso?

11 - A administração investe pouco na formação dos professores?

12 – A nova pedagogia acredita que o professor do futuro deve possuir uma formação intercultural. Qual é a sua opinião sobre o assunto?

**NOTA:**

Perguntar ainda:

- Qual é a totalidade dos professores do 1.º ciclo (com turma)?

- Quantos alunos:

  - Chineses?

  - Ucranianos?

  - Russos?

  - Ciganos?

  - Chineses?

- \*Onde trabalham os pais destas crianças?

## **ANEXO 3**

### **Guião de Entrevista à Presidente da Associação de Pais do Agrupamento**

**GUIÃO DE ENTREVISTA**  
**Presidente da Associação de Pais**

1 - A escola deve proporcionar ao aluno pertencente aos grupos minoritários a aprendizagem da língua do país de acolhimento? Porquê?

2 - A escola deve valorizar a cultura de origem das crianças pertencentes aos grupos minoritários? Porquê?

3 - A família dos grupos minoritários vai, por iniciativa própria, menos vezes à escola, do que a família dos grupos majoritários? Porquê?

4 - Habitualmente, a escola solicita a presença das famílias para lhes fazer queixas dos filhos? Porquê?

5 - Os pais devem participar nas decisões da escola, nomeadamente no projecto educativo? Porquê?

6 - A comunidade exige que a escola resolva problemas que ultrapassam as competências da própria escola? Porquê?

7 - Os sistemas educativos devem “criar escolas para as minorias”? Porquê?

8 - A escola, enquanto espaço relacional, deve dar vez e voz às minorias? Porquê?

9 - A escola deve desenvolver diferentes estratégias de comunicação para atender à linguagem que utilizam os alunos (códigos sociais e linguísticos). Porquê?

10 - A presença de alunos minoritários na turma/escola prejudica o rendimento dos alunos majoritários? Porquê?

11 - Todas as crianças têm a mesma igualdade de oportunidades em relação ao sucesso escolar? Porquê?

12 - Todas as crianças têm a mesma igualdade de oportunidades em relação ao acesso escolar? Porquê?

13 - A integração social das famílias pertencentes a grupos minoritários é fundamental para a integração escolar dos seus filhos? Porquê?

14 - A existência de Associação de Pais facilita a integração de grupos minoritários na escola? Porquê?

15 - Para as famílias pertencentes a grupos minoritários é mais importante ganhar dinheiro do que educar os seus filhos? Porquê?