

**FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA**



**Práticas Inclusivas em Contexto Multicultural: Opiniões dos Professores numa
Escola do 1º Ciclo.**

Apresentada por

Maria Eugénia dos Santos Gaspar

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Educação Especial
Apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade de Coimbra

**Realizada sob a orientação da
Professora Doutora
Cristina Maria Coimbra Vieira**

Coimbra, 2009

Agradecimentos

A expressão de agradecimento é uma forma de manifestar a gratidão pelas pessoas que me incentivaram a não desistir deste projecto.

Por isso, aqui deixo o meu muito obrigada a todos os que directa ou indirectamente me ajudaram ao longo desta jornada.

À Professora Doutora Cristina Maria Coimbra Vieira, por todo o seu apoio e disponibilidade, quer no incentivo para a concretização do trabalho, quer na orientação científica do mesmo e pela amizade dedicada.

Ao órgão de gestão do Agrupamento de Escolas de Buarcos pela disponibilidade na concretização do meu estudo.

Aos amigos e colegas de trabalho que se disponibilizaram a serem entrevistados, pela sua colaboração, amizade e simpatia, num período em que se encontravam sobrecarregados de trabalho e burocracias.

Aos meus amigos e amigas, em especial à Eva São Marcos (companheira desta ‘luta’), à Filomena Dias, à Fátima Pinto, à Fernanda Seabra e ao Manuel Mesquita que, de alguma forma me incentivaram nos momentos menos fáceis e de dúvida da capacidade de conclusão do trabalho, pelas oportunas manifestações de companheirismo e de encorajamento.

Aos meus familiares e ao meu filho pelos momentos de compreensão.

A todos o meu profundo agradecimento.

Ao meu filho

Resumo

Vivemos numa época caracterizada pela globalização e pelas migrações internacionais. Olhando em nosso redor damos conta que a sociedade se tornou multicultural. Esta realidade, presente na comunidade e nas nossas escolas, deu origem à necessidade de mudanças no sistema educativo, pelo que nos propusemos reflectir neste trabalho sobre a prática da educação intercultural numa escola multicultural.

Os objectivos deste trabalho prendem-se com o conhecimento de opiniões dos docentes sobre a inclusão de alunos provenientes de outras etnias e culturas, tendo em vista a promoção da educação para a cidadania, da igualdade de oportunidades e da justiça social. Com os dados obtidos pretende-se sensibilizar os agentes educativos do 1º ciclo para a necessidade de se intervir com vista à promoção da educação intercultural nas nossas escolas. No que diz respeito ao papel a desempenhar pelos docentes, estes devem reconhecer e valorizar as culturas presentes, dinamizando actividades interactivas, motivadoras, que promovam o enriquecimento colectivo.

Depois de efectuada a revisão da literatura sob a temática em estudo: educação multicultural, educação intercultural, legislação da área, educação inclusiva, diversas vertentes sobre currículo, importância da formação dos docentes e práticas de inclusão em contexto multicultural, apresentamos na segunda parte desta tese o estudo empírico por nós desenvolvido. Tratou-se de um estudo qualitativo, no âmbito do qual foram entrevistados de forma semi-estruturada quatro docentes de uma escola do 1º ciclo da zona Centro do país, caracterizada pela convivência de alunos de etnia cigana e africanos. Verificámos, na sequência das entrevistas individuais, que a multiculturalidade é uma realidade na escola portuguesa, assim como a educação intercultural, sendo no entanto a sua promoção de carácter quase estritamente informal.

Concluimos, pois, que urge reafirmar que a escola deverá promover a educação para a cidadania, pelo que se torna urgente que a educação intercultural seja integrada nos currículos escolares de uma forma transversal. É ainda de salientar que esta área deve ser integrada nas formações iniciais e contínuas dos docentes e deve também ser vista como um elemento fundamental num eventual projecto global de escola. Consideramos que se torna imperativo fomentar a consciência multicultural dos cidadãos, concebendo e aplicando programas e projectos que a promovam, de forma activa e reflexiva.

Palavras-chave: educação multicultural, educação intercultural, inclusão, sociedade e cidadania

Résumé

Nous vivons une époque caractérisée par la globalisation et par les mouvements des personnes de différents pays. On s'aperçoit que la société est devenue multiculturelle. Cette réalité, présente dans la communauté et dans nos écoles, a contribué à un changement dans le système éducatif. Dans ce projet on propose une réflexion, sur la pratique de l'éducation interculturelle dans une école multiculturelle.

Les objectifs de ce projet ont un rapport avec la connaissance des opinions des professeurs sur l'inclusion de tous les élèves de différentes ethnies et cultures à l'école. On ne doit pas oublier promouvoir l'éducation pour la citoyenneté, l'égalité d'opportunités et la justice sociale.

Après l'analyse des données obtenus des interviews, on a essayé de faire une sensibilisation aux professeurs de l'école élémentaire, pour intervenir avec l'intention de promouvoir l'éducation interculturelle dans nos écoles. En ce qui concerne le rôle des professeurs, ceux-ci doivent reconnaître et mettre en relief les différentes cultures dans la salle de classe, en développant des activités interactives, moteurs qui promouvant l'enrichissement collectif.

Après les recherches sur ce thème : éducation multiculturelle, éducation interculturelle, législation d'inclusion, différents abordages du raccourci, l'importance de la formation des professeurs et pratiques d'inclusion dans un environnement multiculturelle, nous présentons dans la deuxième partie de ce projet, un étude empirique que nous avons développés nous-mêmes. Il s'agit d'un étude autour duquel, quatre professeurs d'une école élémentaire du centre du pays, ont été interviewés d'une façon semi-structurée. Cette école élémentaire avait quelques élèves d'origine gitane et africaine. Pendant les interviews individuelles, on a constaté que la diversité culturelle est une réalité dans nos écoles, au Portugal, donc l'éducation se présente dans un domaine interculturelle. Cependant, la promotion de cette éducation se présente presque, strictement informelle.

On peut conclure que c'est très important que les écoles de nos jours favorises une éducation interculturelle, à partir des programmes scolaires transversales. C'est très important, aussi, que ce sujet appartienne aux formations de base et formations suivantes des professeurs et doit aussi être envisagé comme un élément fondamental dans un projet global de l'école.

Nous trouvons essentiel le développement de la conscience multiculturelle des citoyens, en faisant et un utilisant des programmes et des projets qui la promouvant de manière active et réflexive.

Mots-clés : éducation multiculturelle, éducation interculturelle, inclusion, société, citoyenneté.

Abstract

We live in an era of which the main characteristics are Globalization and International Migrations. Looking around, we find that society has become multicultural. This fact, checkable in both community and schools, has originated the need for changes in Educational System, reason why we do some reflection on Intercultural Education Practice in a Multicultural School, in the present work.

The aims of this reflection have got to do with the knowledge of teachers' opinion about the inclusion of students from other races and cultures, bearing in mind the promotion of citizenship education, equality of opportunities and social justice. With the collected data we aim to draw primary school educational agents' attention for the need of acting in a way to promote Intercultural Education in our schools.

On what concerns the teachers' role, they must recognize and value cultures, dynamizing interactive and motivating activities, which promote collective enrichment.

After the literature reading on the theme studied: Multicultural Education; Intercultural Education; Legislation; Inclusive Education, Curriculum aspects; Importance of teachers training and multicultural context inclusive practice, we present, in the second part of this thesis, the empirical study developed by us. It was a qualitative study, in which four primary school teachers from the centre of the country, characterized by a strong interaction of Gipsy and African students, were interviewed in a semi-structured way. We verified, after the individual interviews that Multiculturality is a reality in Portuguese schools, as well as intercultural education, although its promotion is mostly informally practised.

We, therefore, came to the conclusion that it is urgent to ensure schools must promote citizenship education, being urgent that intercultural education is integrated in schools syllabuses in a transversal way. It is also absolutely necessary that this area must be included in initial and continuous training of teachers moreover be seen as an essential element of schools global projects. We consider that it is very important to develop multicultural awareness of the citizens, conceiving and setting syllabuses and projects that promote it in an active and reflexive way.

Keywords: Education multicultural; education intercultural; inclusion; society and citizenship.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO GERAL	9
PARTE I	14
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
CAPÍTULO I.....	15
UM OLHAR SOBRE A MULTICULTURALIDADE	15
Introdução	16
1. A multiculturalidade na Europa	17
1.1 Conceitos de multiculturalidade	20
1.1.1 Cultura	20
1.1.2 Relações entre culturas	23
2. Evolução do multiculturalismo na sociedade portuguesa.....	25
3. Legislação na área da multiculturalidade.....	31
Conclusão.....	39
CAPÍTULO II	40
EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CONTEXTO MULTICULTURAL	40
Introdução	41
1. A educação inclusiva perante a diversidade	42
1.1 Educação numa perspectiva multicultural/intercultural	46
2. Conceito de currículo.....	54
2.1 Conceito de currículo para a diversidade.....	57
3. Atitudes dos professores perante a diversidade	59
3.1 Modelos de formação dos docentes	61
3.1.1 Formação inicial de professores	62
3.1.2 Formação contínua de professores.....	63
3.2 Práticas educativas e pedagógicas	64
Conclusão.....	66

PARTE II.....	67
ESTUDO EMPÍRICO	67
Introdução	68
1. Opções metodológicas desta investigação	69
1.1 Estudo de caso	71
1.2 Técnica de recolha de dados	72
1.2.1 A entrevista	73
1.3 Técnicas de análise de dados	79
1.3.1 A análise de conteúdo	79
1.3.2 A análise crítica do discurso	82
2. Enquadramento do estudo.....	83
2. 1 Características do meio	83
2.2 Caracterização física da escola	85
3- Descrição do estudo desenvolvido	86
3.1- Dados referentes à identificação dos participantes.....	86
3.2- Instrumentos utilizados – Estratégias de recolha de dados	87
3.3 – Procedimentos de recolha de dados	90
3.4 – Apresentação dos dados sócio demográficos.....	91
4. Análise das entrevistas.....	93
4.1 Bloco Temático II – Caracterização da instituição e percepção do meio circundante.....	93
4.2 Bloco Temático III – Experiência pessoal e profissional relativamente à multiculturalidade/interculturalidade.....	96
4.3 Bloco Temático IV – Diagnóstico de estratégias de carácter multicultural	102
4.4 Bloco Temático V – Reflexão sobre a entrevista	104
REFLEXÕES EM TORNO DAS CONCLUSÕES DESTE ESTUDO.....	107
CONCLUSÃO GERAL	109
BIBLIOGRAFIA	112
ANEXO I.....	119
ANEXO II.....	120
ANEXO III	121
ANEXO IV	122

*“Todo o nosso conhecimento
se inicia com sentimentos.”*

Leonardo da Vinci

INTRODUÇÃO GERAL

A preocupação com as diferentes vertentes da educação tem sido uma constante ao longo da do pensamento pedagógico. Com o decorrer do tempo, a vida política social e educativa, sofreu alterações, impostas por factores como: os efeitos da globalização, a criação da União Europeia e o desmoronar do Bloco Socialista, entre outros, que causaram um movimento migratório inédito de populações.

Actualmente, as sociedades são constituídas por pessoas de muitas proveniências, todas com características diferentes, nas feições, nos gostos, nas heranças culturais, no saber, no pensar, nos valores do que é bom e do que é mau, nos gestos, na maneira de vestir, nos hábitos alimentares, nas expressões musicais, nas manifestações religiosas. Tudo isto para não falar das características físicas, tais como: a cor dos olhos, dos cabelos e da pele.

Apesar desta riqueza e diversidade, ainda se insiste frequentemente em considerar a sociedade como monocultural, ou em agir como se só uma cultura fosse genuína, legitimada e digna de ser considerada ‘cultura’.

Contudo, existem campos em que se aceita o acolhimento da diversidade mais facilmente, é o caso das formas de manifestação artística, de que a música constitui um exemplo. Porém, quando se trata de outros valores sociais, estilos de vida, ancestralidade, ou outros pontos de vista que contêm afinidades com valores que determinam tomadas de atitude ao nível social e político, nem sempre se manifestam relações harmoniosas de convivência.

Surgem assim relações inter-étnicas que vão da homogeneidade ao conflito. Mas a nossa qualidade de vida social, o nosso bem-estar individual, social e colectivo, é inconciliável com actuações como a discriminação, a intolerância, o racismo, a xenofobia, a desigualdade de tratamentos e oportunidades que, por vezes, conduzem a actos de violência causadoras de intranquilidade ou até mesmo de medo nos membros das sociedades, seja da maioritária ou da minoritária.

No contexto português, se tivermos em conta a presença significativa e crescente de alunos de etnia cigana, de alunos provenientes de África, principalmente dos países

africanos de língua oficial portuguesa (PALOP), especialmente, após a década de 60 do séc. XX, com expressão significativa no período que precedeu o 25 de Abril de 1974, conclui-se que a realidade social multicultural não é recente.

Nos últimos anos, devido aos crescentes movimentos migratórios causados pelo desmembramento do comunismo no Leste europeu, pela procura de melhores condições de vida, pela procura de refúgio para escapar às pressões políticas, ideológicas ou demográficas dos próprios conflitos étnicos, pelas pessoas que regressaram da emigração europeia, americana e outras, a realidade multicultural da sociedade portuguesa acentuou-se ainda mais. Por essa razão, a escola, enquanto agente educativo por excelência, não pode ficar indiferente a este fenómeno.

De facto a educação escolar desempenha um papel significativo na extinção dos comportamentos e atitudes discriminatórias e deve usufruir da presença da diversidade para promover o enriquecimento cultural da comunidade educativa.

Entendemos que o sistema educativo, ao admitir a diversidade cultural, não se deve vincular a um único padrão, nas suas práticas de formação formais, informais e não formais, as quais devem abranger diferentes contextos organizacionais e objectivos sociais/culturais específicos. A formação deve ser mais flexível, eficaz e adequada à escola nas suas várias dimensões.

Na verdade, esta temática, no nosso país reflectiu-se nas políticas educativas, desde 1990, em resultado da constatação da presença de alunos de diversas proveniências na escola e da sua crescente importância no contexto escolar. No entanto, por omissão da sua especificidade, uma parte significativa destes alunos era votada ao insucesso e ao abandono escolar.

Perante esta realidade, o Ministério da Educação¹ cria o Secretariado Entreculturas, tendo em vista a concepção de respostas pedagógicas que promovessem uma maior igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso de todos os alunos.

Mais tarde, em 1993, é a vez de se manifestar o Conselho Nacional de Educação² neste domínio, “reconhecendo que (...) participar num amplo espaço de multiculturalidade (...) obrigará as escolas e os agentes educativos a uma maior exigência na preparação dos seus alunos.”

¹ No ano de 1991.

² D.R. de 16/02/93, II Série, nº39”. Recomendação nº2/92 do CNE”.

Desta forma surge a necessidade de implementar no currículo a inclusão de conteúdos que reflectissem a diversidade cultural na escola e na sociedade.

A defesa do currículo multicultural e a discussão das diferenças está, por tudo o que foi mencionado, cada vez mais na ordem do discurso político-social. Esta defesa irrompe das dificuldades sentidas por uma sociedade cada vez mais multicultural, em termos linguísticos, étnicos, religiosos, culturais e sociais, para além da distribuição demográfica, permitindo reinventar as noções de liberdade individual, de validade contributiva das diferentes culturas, de apreço e colaboração entre indivíduos e povos.

Hoje em dia, a educação multicultural e intercultural é impreterivelmente, um elemento essencial na educação e na formação não só dos alunos, mas também daqueles que sobre eles têm responsabilidades educativas.

A realização deste estudo justifica-se pelo facto dos estudos multiculturais e as políticas de inclusão de natureza curricular, formarem uma vertente de análise e de reflexão, sendo que é notória, cada vez mais, a presença desta no contexto educativo português.

Por outro lado, em termos pessoais, o facto de termos obtido colocação, desde o ano lectivo 2006/2007, numa escola do 1º ciclo caracterizada pela diversidade multicultural, fez suscitar a nossa vontade de aprofundarmos conhecimentos individuais e profissionais sobre esta temática. Daqui decorre a motivação para este estudo no âmbito do qual se pretende conhecer:

- Até que ponto a educação intercultural é ou não uma realidade na nossa escola, ouvindo os professores acerca das suas percepções face aos desafios que a presença de alunos de diferentes culturas na escola lhes coloca.

No sentido de esclarecer esta questão/problema, planeámos a nossa investigação que conduziu à elaboração desta tese, a qual se encontra estruturada da forma que apresentamos a seguir:

A primeira parte, destinada à fundamentação teórica, divide-se em dois capítulos:

O primeiro capítulo, designado *Um Olhar sobre a Multiculturalidade*, aborda a presença da mesma na Europa, com referência à globalização e às migrações internacionais que se têm acentuado nas últimas décadas. Procuramos também esclarecer conceitos relacionados com a multiculturalidade, nomeadamente saber o que entende por *cultura* e que tipo de relações se estabelecem entre as diversas culturas que

coabitam num mesmo *território*, tendo recorrido para o efeito às definições de diversos autores e dicionários.

Focalizando o estudo no caso concreto de Portugal, considerámos adequado falar da evolução do multiculturalismo na sociedade portuguesa, procurando incidir a nossa reflexão nos fenómenos da emigração e da imigração, que transformaram uma sociedade homogénea numa sociedade heterogénea. Actualmente, a sociedade portuguesa caracteriza-se pela presença de cidadãos de diferentes origens, que levaram à implementação de novas regras no sistema educativo, no sentido de este corresponder melhor às suas necessidades. Foi este facto que nos levou a fazer uma exploração relativamente às medidas legislativas na área da inclusão e da multiculturalidade.

O segundo capítulo, denominado *Educação Inclusiva em Contexto Multicultural*, versa sobre os contributos deste modelo educativo perante a diversidade e, dentro desta perspectiva, incidimos na distinção de duas vertentes de educação: multicultural e intercultural. Abordamos ainda a educação inter e multicultural, tendo em conta que os autores anglo-saxónicos utilizam a terminologia ‘multicultural’, enquanto que os francófonos usam o termo ‘intercultural’. Corroborando a linha de pensamento de Ramos (2001), acolhemos o termo educação intercultural e não multicultural porque, no nosso entender, a primeira é mais ambiciosa e abrangente, implicando interacção entre os alunos oriundos de diversas culturas. Relativamente ao termo educação multicultural é mais usado nos programas educativos de dois ou mais grupos étnicos, ou seja está mais ligado à simples constatação da presença da diversidade cultural na escola, sendo a mesma referida nos conteúdos programáticos, sem implicar, contudo, a partilha e a interacção entre as diferentes culturas.

A necessidade de se proceder a adaptações do currículo perante a diversidade da população escolar também foi por nós referida, assim como o pensamento de vários autores acerca deste assunto.

Abordamos, ainda, a importância da formação inicial e contínua dos docentes no âmbito da educação intercultural. Para finalizar o capítulo descrevemos de que forma a escolha de recursos materiais e a selecção de actividades de acordo com as premissas da educação intercultural, motivam os alunos e conduzem ao sucesso educativo.

Na segunda parte deste trabalho, a que chamámos *Opiniões dos Professores sobre Práticas Inclusivas em Contexto de Multicultural numa Escola do 1º Ciclo* descrevemos a investigação empírica realizada acerca das visões dos docentes perante a

diversidade de alunos de diferentes culturas, ouvindo-os também sobre a eventual necessidade de formação dos professores nas temáticas da multiculturalidade, e sobre o modo como poderá a escola contribuir para a integração com sucesso de alunos de diferentes grupos étnico-culturais. Para tal entrevistámos de forma semi-estruturada quatro professores do 1º ciclo, a exercer funções numa escola do Agrupamento de Escolas de Buarcos, concelho da Figueira da Foz.

Esperamos que este trabalho possa contribuir para fomentar uma reflexão alargada, por parte dos diversos agentes educativos, em torno das questões da multiculturalidade na escola, em particular, e na sociedade portuguesa, em geral.

PARTE I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO I

UM OLHAR SOBRE A MULTICULTURALIDADE

*“A Arte, Chave para o Futuro
A Humanidade encontra-se num momento de grandes mudanças.
Em todas as ciências se escuta...
Os artistas são sensíveis a tudo o que palpita.
O papel dos artistas é o de florir a vida prática.
Na vida prática é necessário escutar, questionar, sem impor as suas
próprias opiniões.
É preciso dar-mo-nos conta de tudo o que é diferente porque é na
diferença que se aprende.
Não se pode ficar só numa via sem pensar no equilíbrio dos
contrários”.*

Lord Yehudi Menuhin (1998)

Introdução

Durante a época dos Descobrimentos, Portugal foi testemunho do êxodo de muitas pessoas que procuravam riqueza e aventura nos quatro cantos do mundo. Mais tarde o movimento migratório foi movido pela procura de melhores condições de vida, tornando-se assim, o nosso país durante vários séculos um país de emigração.

Contudo, a partir das últimas décadas do século passado, a sociedade portuguesa acompanhou a transformação dos tempos e os efeitos da globalização, que em muito têm contribuído para a deslocação das populações, nomeadamente para a vinda de pessoas de diferentes culturas, religiões e etnias. Esta transformação veio colocar diversas questões, como a necessidade de fomentar relações de cordialidade entre esses grupos minoritários e majoritários e, como integrá-los na sociedade.

Esta mudança não ocorre exclusivamente na sociedade, mas também na educação, sendo a escola um dos elementos fundamentais sujeito a alterações, dado que é a primeira instituição de acolhimento de crianças e jovens que provêm de contextos culturais e étnicos distintos. Vivemos numa sociedade cada vez mais multicultural. Daí reconhecer-se a importância de construir um sistema educativo que respeite a multiculturalidade da sua população escolar e a necessidade de desenvolver uma educação multicultural/intercultural, que considere a diversidade dos alunos e os prepare para a vida em sociedade.

Desta forma, surgem reformas de uma política multicultural/intercultural na educação, propostas por vários autores, entre os quais se destacam Banks e Taylor.

Este capítulo procura, de uma forma geral, tentar analisar e descrever aspectos relacionados com esta temática, versando sobre as transformações ocorridas na Europa, especificando o caso de Portugal e as suas repercussões no mundo actual.

Aborda-se ainda, a questão da legislação portuguesa. Nesta área, procura-se saber de que forma as entidades competentes foram implementando alterações no sentido de dar resposta à formação de uma sociedade mais justa, melhorando o bem-estar social, colectivo e individual.

1. A multiculturalidade na Europa

“A unificação crescente da Europa vai certamente acentuar entre as suas próprias culturas uma convergência e intercâmbios mais importantes que nunca”

Perroti (1997, p. 22).

No último milénio, com as expansões imperiais e, mais recentemente, com a Era colonial, até meados do século XX, delineava-se um mundo dominado por grandes potências coloniais que procuravam ‘civilizar’ os povos e culturas que dominavam. Entre colonos e colonizados ramificava-se uma visão natural de relações possíveis entre as culturas dominante e dominada, a qual conduzia a um de dois modelos: um que transformava o colonizado em reprodução tão fiel quanto possível do colonizador – a assimilação, e outro que separava de uma forma vinculada as duas realidades sócio-culturais e evitava qualquer propagação com a cultura colonizadora, mantendo-a ileso – a segregação.

Após a II Guerra Mundial, surge um paradigma internacional, no plano das relações inter-nações mais diversificado, sendo naturalmente a causa e a consequência de profundas alterações na relação entre povos e culturas, no qual a ONU (Organização das Nações Unidas) desenvolve um papel moderador e regulador. Com a afirmação dos processos de descolonização surgem novas nações na cena internacional³. O mapa-mundo diversifica-se e torna-se mais recortado.

A diversidade étnica e cultural é um dos traços mais destacados nas modificações do mundo actual, expressando-se de uma forma global. No caso específico da Europa, que sempre foi considerado um continente multicultural, actualmente e, de acordo com Toffler (1980, p. 417), corresponde ao modelo, de “uma sociedade muito mais variada, colorida, aberta e diversa”, onde adquire formato natural uma ‘mestiçagem cultural’. Até mesmo Portugal e a Islândia que eram considerados países não multiculturais, através do recente movimento imigratório o passaram a ser.

³ Confrontar – Conferência Ialta (4-12 de Fevereiro de 1945), partilha entre Estados Unidos e União Soviética de zonas de influência na Europa. Conferência de Potsdam (Julho de 1945) – divisão da Alemanha em quatro zonas administradas pelas potências vencedoras.

Outros países europeus, como a França e a Grã-Bretanha, desde meados do século XX, já se tinham tornado progressivamente multiculturais.

A sociedade espanhola ingressou mais tarde em todas as dinâmicas próprias da Europa Ocidental: democracia, valores e direitos humanos, desenvolvimento industrial e tecnológico, pelo que é surpreendente a forma e rapidez, de como passa de fonte de emigração a país de imigração, sobretudo originária de Marrocos, dos países latino-americanos, asiáticos e da África Central. No sentido de dar resposta às necessidades destes imigrantes foram legislados os direitos dos estrangeiros, tal como de qualquer outro cidadão originário de Espanha (Essomba, 2006).

O emergir da questão da diversidade cultural, étnica, linguística e religiosa despontou com a configuração do bloco político e económico – a União Europeia. As apreensões com a uniformidade e coesão desse espaço, exteriorizadas ao nível do discurso e das políticas oficiais, desencadearam um movimento antagónico defensor, quer das culturas nacionais, regionais e das minorias tradicionais, quer com as recentes populações imigrantes que se instalaram principalmente nas áreas metropolitanas, um pouco por toda a Europa acentuando significativamente a sua própria heterogeneidade sócio-cultural.

A criação do espaço comunitário europeu, com o fim dos espaços fronteiriços⁴, permitindo a livre circulação de pessoas, seguindo o princípio de economias abertas, facilitou a aproximação entre populações e facilitou a interacção de grupos étnicos/culturais diversificados, acentuado pelo desmoronamento do Bloco Socialista, no final da última década, que originou um forte movimento migratório da Europa Central e da Europa do Leste.

As migrações na Europa dividem-se em três tipos: migrações nacionais, migrações forçadas de refugiados políticos (resultantes das crises e conflitos armados que provocaram situações de ‘limpeza étnica’) e migrações de raiz económica, tal como Foucher (1995) as caracteriza.

Actualmente, uma das grandes preocupações dos governos europeus é o controlo destes movimentos de imigração, o que, há quem advogue que só reunindo condições para: uma melhoria da situação económica, garantia da estabilidade política e uma

⁴ Acordo de Shengen instituído a 14 de Junho de 1985 pela Alemanha, Bélgica, França, Holanda e Luxemburgo. Outros países aderiram, entre os quais Portugal a 25 de Junho de 1992. (Consulta à infopédia, realizada no dia 20 de Março de 2009).

efectiva protecção das minorias, seja capaz de o conseguir, nomeadamente no que se refere às migrações da Europa Central e do Leste.

Sendo o multiculturalismo um modelo ou conjunto de modelos que visa interpretar aquilo que se entende por sociedade multicultural e, simultaneamente estabelecer uma orientação política, em relação a ela própria, pode considerar-se que, a grande maioria das sociedades actuais é multicultural, embora nem todas tenham uma perspectiva multiculturalista. O que caracteriza uma sociedade multicultural é a existência de uma série de culturas distintas na mesma sociedade.

Existem três acepções diferentes sobre culturas distintas: a primeira é a da existência de nações históricas, com uma língua própria e uma história distinta na mesma comunidade política. A segunda acepção é causada pelo movimento de migração de imigração voluntária ou forçada, do qual resultam diversas comunidades étnicas, as quais se distinguem pelas diferenças na língua, religião e usos e costumes. A expansão do conceito de cultura fazendo-o convergir com minorias nacionais, sexuais, imigrantes e outras, conduz a uma terceira acepção de sociedade multicultural.

Relativamente à primeira acepção, as sociedades europeias, enquanto sociedades multinacionais, sempre foram sociedades multiculturais, até mesmo a sociedade portuguesa, se tivermos em consideração a afirmação de Silva (1993, p. 12), “se nos sentirmos portugueses somos também ibéricos – portanto já resultantes de um profundo cruzamento das tradições judaica, cristã e muçulmana. E somos ainda europeus, habitantes do Mundo Antigo. E cidadãos do planeta, cada vez mais articulado pela rede dos negócios, das comunicações, das viagens.”

Segundo Guardiola (2004, p. 85) “as sociedades europeias foram-se tornando multiculturais numa dinâmica de interacção por força dos acontecimentos e, na actualidade, a Europa constitui um projecto comum, plural e diverso que agrupa todo um mosaico na sua mais ampla acepção”.

Os fluxos migratórios têm feito suscitar sentimentos de discórdia e têm feito reacender fenómenos de xenofobia, segregação e racismo, contra as populações.

Estes conflitos podem ser locais, regionais e até mesmo internacionais, como é o caso do conflito que opõe o mundo ocidental do mundo oriental, resultantes de transformações políticas e geo-estratégicas.

1.1 Conceitos de multiculturalidade

As alterações na composição demográfica nos diversos territórios têm instituído grandes mudanças nas sociedades actuais. Assim sendo, essas caracterizam-se pela existência de indivíduos oriundos de diferentes etnias e culturas, coabitando num mesmo espaço ou território, fazendo surgir sociedades multiculturais.

Num estudo de educação multicultural/intercultural torna-se imprescindível o esclarecimento de conceitos como cultura e as relações que se estabelecem entre culturas.

1.1.1 Cultura

“Cultura é tudo o que se refere à actividade social simbólica, expressiva, criadora do sentido, de valores e normas, de consciência ou de sensibilidade”.

Simard (1988, p. 31).

A palavra cultura vem do latim ‘cultura’ e, de acordo com a definição do dicionário de Língua Portuguesa, a cultura consiste nas “maneiras colectivas de pensar e de sentir, conjunto de costumes, de instituições e de obras que constituem a herança social de uma comunidade ou grupo de comunidades; conjunto das acções do meio que asseguram a integração dos indivíduos numa colectividade; sabedoria...” Esta definição apresenta uma visão do conhecimento de carácter colectivo, da sua interacção com o meio e a inclusão dos indivíduos na sociedade.

Hoje em dia, o conceito de ‘cultura’ adquiriu uma maior amplitude, e está relacionado com um outro conceito, bastante problemático, que é o do poder. Este conceito é bastante usual e sempre fez parte do domínio do nosso quotidiano. Aparece frequentemente em palestras coloquiais, artigos científicos, mas mesmo assim não apresenta um significado unívoco.

O conceito de ‘cultura’ que herdámos da Antiguidade, da Grécia clássica e da Roma imperial, fortemente enraizada nos nossos contextos, era de uma dimensão essencial do ser humano, que existia independente dos grupos e das sociedades. Posto

que, a dimensão cultural do ser humano tomava uma forma quase material, a posse desse bem já se levantava desde o ponto de vista de um privilégio baseado em mecanismos de poder.

Desta forma, os conteúdos ou conhecimentos culturais não estavam ao alcance de todos, mas sim unicamente de alguns, daqueles que habitualmente pertenciam às classes dominantes e que tinham acesso a eles.

Os processos de transmissão dos conhecimentos estavam estabelecidos entre gerações: as mais antigas tinham o dever de transmitir às gerações mais novas tudo que sabiam do mundo. Inicialmente esta transmissão era feita por via oral, passando mais tarde a utilizar-se a comunicação escrita. Dava-se ênfase às necessidades de conservar as características distintas, que permitiam manter uma identidade colectiva perante os estrangeiros e/ou bárbaros, ou seja, os que não pertenciam à comunidade (Essomba, 2006). Assim se justifica a definição de cultura que surge na Wikipédia⁵ que, à luz de uma de uma perspectiva das ciências sociais, afirma que cultura “é o aspecto da vida social que se relaciona com a produção do saber, arte, folclore, mitologia, costumes, etc., bem como à sua perpetuação pela transmissão de uma geração à outra”.

A cultura pode ser entendida, no sentido intelectual, como uma ideia de homem culto, inculto ou ignorante, tal como vem definido no *Dicionário de la Real Academia de la Lengua Española* (1993): “efeito de cultivar os conhecimentos humanos e de ajustar-se através do exercício das faculdades intelectuais do homem”. (Abrantes 2006, p. 17).

Pode ainda a cultura indiciar uma hierarquia baseada no próprio estatuto ou no poder, assim como no prestígio social, aparecendo desta forma, como um objecto colectivo concebido maioritariamente como conhecimento; tem cultura aquele que tem saber. Não tem cultura, aquele que carece do saber socialmente institucionalizado como tal. E, esse saber é o Homem quem o deve determinar, em função de quem o possua, dos sujeitos que podem ostentar o poder e governar a cidade, tal como Platão deixou escrito, na sua obra *A República*. No mundo antigo, cultura e poder eram dois elementos intrinsecamente ligados, que se alimentavam em simultâneo: é precisamente daqui que nasce uma interdependência entre estas duas dimensões, aquela que chegou até aos nossos dias (Essomba, 2006).

⁵ Consultado no dia 1 de Abril de 2009.

Seguindo igualmente esta linha de definição, numa perspectiva sociológica e intelectual, o *Dicionário de Sociologia* (2002, pp. 89-90) apresenta um conceito de cultura, como sendo “um conjunto complexo que compreende os conhecimentos, as crenças, a arte, o direito, a moral, os costumes e todas as outras aptidões e hábitos que o Homem, enquanto membro de uma sociedade, adquire”, definido pelo antropólogo Tylor.

Ainda e, na mesma linha de pensamento, surge a definição de Cardoso (1996, p. 15), em que “cultura é definida como sendo o conjunto complexo de crenças, costumes, conhecimentos, hábitos e tradições partilhados pelos membros de uma sociedade, transmitidos, principalmente, de geração em geração.”

Já para Perroti (1997, p. 48), “a cultura cobre o viver e o fazer. A génese desta estrutura complexa opera-se nas transformações técnicas, económicas e sociais próprias de uma determinada sociedade no espaço e no tempo. Ela é o resultado do encontro dos três protagonistas da vida: o homem, a natureza e a sociedade.”

O que evidencia a relação constituída entre o homem e o meio envolvente, produto do próprio homem, que não se encontra confinado à sua estruturação biológica, pois, o meio circundante e, aquilo a que alguns autores denominam objectos culturais actuam no psiquismo humano, tal como o reafirma Clanet (1990, p. 16) “a cultura é o conjunto de formas imaginárias/simbólicas que mediatizam as relações de um sujeito com outro e consigo mesmo e, mais amplamente, com o grupo e o contexto.”

Sendo a cultura algo que define de forma essencial a condição humana, faz pouco sentido, no entanto, falar no singular, pois, na verdade, os seres humanos repartem-se por uma extraordinária profusão de culturas. Quer a diversidade cultural, quer os conflitos entre culturas não são uma realidade nova, marcando toda a história da humanidade.

Existem diversos factores explicativos desta transformação. Por exemplo, no campo da história constatamos que a composição homogénea das sociedades europeias, através das viagens transoceânicas e dos processos de colonização no hemisfério sul, tenham sofrido uma significativa mudança na sua estrutura, que incidirá por sua vez numa alteração da noção de cultura.

Nos últimos anos estes temas têm, contudo, adquirido pertinência acrescida, onde num mundo cada vez mais globalizado, com fluxos migratórios a intensificarem-

se, as nossas sociedades tornaram-se crescentemente atravessadas pela heterogeneidade cultural, facultando as relações entre culturas.

1.1.2 Relações entre culturas

“O intercâmbio cultural constitui, sem dúvida, uma componente mobilizadora de qualquer processo de integração”

Vitorino (2007, p. 9).

A diversidade cultural invadiu a sociedade em geral e de uma forma muito específica as escolas, procurando a educação tornar-se, hoje em dia, um suporte cultural mais sólido.

Mas, ainda permanecem dificuldades e impasses que demandam um redobrado empenho de todos, nomeadamente no que concerne ao combate ao insucesso educativo e ao abandono escolar. Acentuados, muitas vezes, como alguns estudos o demonstram⁶, pela presença de diferentes culturas nas escolas e pelos investimentos diferenciados que se efectuam em relação a elas.

Para conhecer as diversas relações entre as culturas, é imprescindível não só estudar a distribuição do poder social, político e económico, das populações, bem como o conhecimento da estruturação das suas sociedades originárias. Neste contexto, torna-se imprescindível a clarificação de conceitos, como: *minoría*, *etnia*, *minoría étnica* e *grupo étnico*.

Comumente, o conceito de minoría é composto por um conjunto de indivíduos, inserido numa determinada sociedade, em menor número, sendo menosprezado e com menor poder. O *Dicionário de Sociologia* (2002, p. 242) define minoría como sendo um “grupo de pessoas que diferem pela raça, pela religião, pela língua, pelas tradições, sendo, um deles maioritário e os outros minoritários”.

O *Dicionário de Ciências Sociais Alain Birou* (1988, p. 192), apresenta a respeito deste mesmo conceito uma definição mais abrangente – “Numa sociedade global uma minoría é uma sub-sociedade particular caracterizada por aspirar a um modo de viver próprio que a distingue do conjunto e que, de certo modo, a põe à parte. Uma

⁶ Consultar por exemplo os estudos realizados por Villas-Boas (2001) e Cardoso (2007).

minorias não estão necessariamente afastadas ou isoladas da sociedade nacional. É por isso que nem sempre se identifica com um grupo marginal e não é necessariamente objecto de segregação. Uma minoria constitui-se como colectividade ou comunidade particular na base da raça, da língua, da religião ou de um género de vida e de cultura muito diferentes do resto do país ou conjunto. Deste modo se criam ligações afectivas e afinidades que tendem a afastar este grupo do resto da população ainda que ele se encontre disperso no meio dela”.

Relativamente ao termo etnia, este tem a sua origem no grego *ethnikos* e, diz respeito a um povo ou nação.⁷

O *Dicionário Breve de Sociologia* (2004, p. 55) enuncia uma descrição mais ampliada, sobre este conceito: “uma população constituída por indivíduos com a mesma origem e com a mesma cultura, fundamentados na mesma língua, história e território”.

Segundo Gilborn (1990, citado por Cardoso, 1996, p. 18), minoria étnica “é um grupo étnico ou ‘rácico’, numericamente em minoria ou em maioria a que é atribuído um ‘status’ menor/inferior em termos de poder e de direitos, no contexto da sociedade alargada”. Ainda, e de acordo com o mesmo autor, o grupo com maior número de indivíduos num determinado espaço discrimina tendencialmente o grupo minoritário, no que concerne ao acesso aos valores e bens referenciais de uma sociedade, tais como: a educação, a habitação, a participação política e a saúde.

Cardoso (1996) enuncia a mesma definição para grupo étnico e etnia, segundo o qual refere a existência, num contexto de sistemas culturais alargados, de um conjunto de indivíduos oriundos de diferentes culturas, que se podem distinguir por elementos não visíveis: a língua, a história e a religião e outros elementos que saltam à vista como: o vestir e as características físicas dos indivíduos.

Independentemente da origem cultural das pessoas, estabelecem-se entre elas relações interpessoais, baseadas em elementos que possam ser comuns a culturas diferentes.

Na etapa seguinte, abordaremos o advento e a presença de outras culturas na sociedade portuguesa.

⁷ Infopédia - consulta efectuada no dia 4 de Abril de 2009.

2. Evolução do multiculturalismo na sociedade portuguesa

*Naqueles tempos se fazia o espanto
Desta pequena aldeia citadina
Branços, negros, indianos e cristãos,
e muçulmanos, brâmanes, e ateus.
Europa e África, o Brasil e as Índias
Cruzou-se tudo aqui neste calor tão branco”*

(Sena, 1989, p. 185).

Como em todas as nações com um longínquo passado histórico, as origens da cultura da sociedade portuguesa encontram-se nos mitos e ritos fundacionais dos povos que habitaram o território em tempos que remontam à pré-história. Portugal é uma nação que resulta da fusão de centenas de culturas e civilizações distintas, compreendendo modelos monoteístas do judaísmo, do cristianismo e do islamismo que se desenvolveram a oeste da Península Ibérica. Tais modelos foram claramente ajustados com os costumes das diversas populações autóctones e/ou que de alguma forma foram importantes na sua coexistência.

A evolução da sociedade desenvolveu-se, pois, a partir do confronto cultural das populações, que coabitaram em distintos períodos da história. Esta concomitância cultural consumou-se de um modo pacífico, em alguns casos, sendo que noutros assumiu um cariz violento.

O caso específico da Península Ibérica apresenta-se como um modelo de resolução quase coerente, das divergências entre culturas emergentes dos modelos do judaísmo, do cristianismo e do islamismo.

Desde o século XI que a Península Ibérica sofre a influência dos povos do noroeste europeu, como é o caso dos vikings e os groenlandeses, com quem posteriormente se estabeleceram acordos de natureza militar e comercial.

Foi a partir do século XIV, com os primeiros Descobrimentos que Portugal gerou fluxos migratórios, povoando terras descobertas, tal como aconteceu com as ilhas atlânticas. Os portugueses foram-se misturando com os povos dos quatro cantos do mundo e espalharam a presença da nossa cultura, tendo, por outro lado, a cultura nacional herdado: novas lendas, mitos, palavras, costumes, procedimentos e atitudes.

Estes movimentos migratórios têm-se manifestado na nossa sociedade, com uma certa frequência e regularidade até aos nossos dias.

Desde a época áurea dos Descobrimentos e até à década de 70, do século XX, conservou-se a emigração para as ex-colónias, assumindo o colono/emigrante um papel de exercício de poder e subjugação dos povos nativos. Um dos destinos mais evidentes foi o Brasil, para onde foram partindo emigrantes desde o século XVII, logo após a descoberta do ouro.

No século XX, os destinos de emigração escolhidos pelos portugueses foram essencialmente os países desenvolvidos do Continente Europeu e da América, muito peculiarmente no período pós-guerra, tendo o emigrante adquirido conseqüentemente estatuto de minoria.

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

Durante anos, os ciganos foram o único grupo minoritário inserido na sociedade portuguesa, sem que fossem objecto de qualquer política rigorosa que minimizasse as situações de discriminação a que estavam submetidos. Permanecem em Portugal há mais de 500 anos, em número considerado pouco significativo e, em virtude da falta de sedentarismo e do carácter individualista da cultura cigana, provocados em parte, pela perseguição de que são alvo, continuam a ser motivos de prelecção política e da opinião pública que, tacitamente, explicam a lacuna de adopção de medidas eficazes relativamente à sua efectiva inclusão na sociedade.

No final do século XX, após a segunda metade da década de 70, vieram juntar-se a esta diversidade de origem da população residente em Portugal, as populações provenientes das ex-colónias africanas, devido à descolonização, às guerras civis ou a processos de afirmação de independência marcados pelo autoritarismo.

Sucedem-se duas vagas de imigração: um considerável número de imigrantes vindos do Brasil, no final dos anos 80 e nos primeiros 5 anos do século XXI, e dos países de Leste Europeu: Ucrânia, Roménia, Rússia e Moldávia, entre 2000 e 2003 (Vitorino 2007).

Esta nova realidade da diversidade de indivíduos na composição demográfica da população no nosso país, veio causar considerável modificação, nos domínios social e cultural, decorrentes sobretudo da descolonização e da integração de Portugal na

Comunidade Europeia, e acentuou ainda mais as disparidades no que concerne à igualdade de oportunidades de sucesso. É esta realidade que continua a justificar, tal como sugere Sanchez (2003, p. 173), “compreender, admitir e valorizar a ‘equivalência global’ das culturas, aprender a comunicar entre elas e, nessa multiplicidade, ser capaz de discernir o que as pode ligar e fazer comunicar entre si”.

Os grupos minoritários em Portugal, na década de 90 do séc. XX, não atingiam um número significativo, representando segundo dados do Serviço de Estrangeiros cerca de 1% da população total, sendo que na escolaridade obrigatória, representavam cerca de 7.5% do total de alunos, o que correspondia a 88141 alunos, no ano lectivo de 1992/1993, tal como afirmou Cardoso (1996, p. 22). Portugal, enquanto país de emigração transforma-se gradualmente num espaço de acolhimento de trabalhadores migrantes e de refugiados, reflexo da livre circulação de trabalhadores da Comunidade Europeia.

Desta forma, a diversidade cultural e étnica tem vindo a aumentar. De acordo com os dados do último recenseamento efectuado (Censos 2001), a população com nacionalidade estrangeira a residir no nosso território mais que duplicou entre 1991 e 2001 (INE, 2002), representando em 2001 cerca de 2.2% da população portuguesa. A este número acresce aqueles que já nasceram em Portugal, os que já tinham adquirido a nacionalidade portuguesa e os imigrantes ilegais. No nosso país, a maioria da população de origem étnica minoritária reside na área metropolitana de Lisboa e noutras cidades do litoral.

Tradicionalmente, como se disse atrás, a população imigrante vinha sobretudo dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa) e Brasil. Actualmente, existe uma diversidade cultural mais assinalada, destacando-se em especial os movimentos migratórios da Europa do Leste (INE, 2002).

Segundo Vitorino (2007, p. 19) “hoje, no início do século XXI, estima-se que haja cerca de 200 milhões de migrantes à escala global e, no nosso horizonte nacional, debatemos sobretudo o impacto, na sociedade portuguesa, de cerca de 400 mil imigrantes que representam aproximadamente 10% da população activa e 5% da população total do nosso país.”

O quadro (Quadro I) que se segue apresenta e demonstra a evolução da população estrangeira a residir em Portugal, desde 1980 a 2008. Pela sua análise

podemos observar um aumento significativo dos cidadãos estrangeiros no nosso território.

Quadro I

EVOLUÇÃO DA POPULAÇÃO ESTRANGEIRA EM TERRITÓRIO NACIONAL
1980 - 2008

ANO	RESIDENTES	Aut. de Permanência/Prorrog. de A.P. (2005 - 2007)	Prorrogações de Vistos de Longa Duração (2005 - 2008)	TOTAL População Estrangeira	CRESCIMENTO %
1980	50.750				
1981	54.414			54.414	
1982	58.674			58.674	7,82
1983	67.484			67.484	15,01
1984	73.365			73.365	8,71
1985	79.594			79.594	8,49
1986	86.982			86.982	9,28
1987	89.778			89.778	3,21
1988	94.694			94.694	5,47
1989	101.011			101.011	6,67
1990	107.767			107.767	6,68
1991	113.978			113.978	5,76
1992	123.612			123.612	8,46
1993	136.932			136.932	10,77
1994	157.073			157.073	14,70
1995	168.316			168.316	7,16
1996	172.912			172.912	2,73
1997	175.263			175.263	1,35
1998	178.137			178.137	1,63
1999	191.143			191.143	7,30
2000	207.587			207.587	8,61
2001	223.997	126.901		350.898	69,02
2002	238.929	174.558		413.487	17,84
2003	249.996	183.655		433.650	4,87
2004	263.322	183.833		447.155	3,11
2005	274.631	93.391	46.637	414.659	-7,27
2006	332.137	32.661	55.391	420.189	1,33
2007	401.612	5.741	28.383	435.736	3,7
2008 *	436.020		4.257	440.277	1,04

* - Dados provisórios

Fonte: Serviço Estrangeiros e Fronteiras (2009)

As grandes levas de imigrantes de países pobres com destino aos países ricos, nestas últimas décadas, tornaram-se uma grande aposta. Foram colocadas, desta forma, diversas questões às sociedades que anteriormente eram caracterizadas por uma certa homogeneidade e que, actualmente, são detentoras de uma certa multiculturalidade, estando uma delas relacionadas com a preservação da identidade nacional e cultural.

As sociedades dos países com maior poder económico modificaram-se, sendo cada vez mais multiculturais. Detentoras de uma enorme diversidade de grupos étnicos, de culturas e de percepções do mundo, dados estes elementos interagem uns com os

outros diariamente. Portugal não é excepção a uma realidade que veio colocar novos desafios ao quadro de relacionamento entre autóctones e alóctones, nomeadamente no que concerne a:

- acesso ao mercado de trabalho;
- acesso à habitação;
- emergência de situações de racismo;
- alteração/desigualdade nas relações sociais;
- associação entre imigração e criminalidade/delinquência;
- dificuldades de comunicação em termos relacionais entre/com as diversas populações estrangeiras;
- dificuldades de integração a nível cultural.

Novos desafios se colocam também aos professores, que são confrontados, não só com a promoção do sucesso educativo dos seus alunos, mas também com a presença cada vez maior de minorias étnicas que exigem uma verdadeira inclusão.

Segundo Pacheco⁸ (s.d.), os docentes devem promover o desenvolvimento das competências dos alunos, tendo em consideração os seguintes parâmetros:

- Construção de autonomia na aprendizagem dos saberes,
- Desenvolvimento de novas capacidades e aptidões (dando relevo à capacidade de comunicação com o outro e ao despoletar do espírito crítico),
- Desenvolvimento de novas atitudes e valores (educação para a cidadania).

De acordo com um estudo⁹ do ACIME¹⁰ (2006), referido por Ramos (2008), esses desafios estão relacionados com as diferentes expectativas que se colocam em relação às aprendizagens. Estas divergem em função da origem dos alunos, por exemplo: os encarregados de educação, dos alunos vindos dos países de leste depositam grande expectativa na aprendizagem académica dos seus filhos, tendo em elevada consideração os conteúdos programáticos e a promoção por parte da escola de exigências de trabalho. Por outro lado, os oriundos de países africanos, em especial os provenientes de Cabo-Verde, são menos críticos e transmitem insatisfação, uma vez que

⁸ http://www.fpce.up.pt/ciie/natercia_lutaantiracista.pdf, consulta efectuada no dia 10 de Abril de 2009.

⁹ Estudo realizado pelo ACIME e denominado *Cooperação escola/família* (2006).

¹⁰ ACIME (alto comissariado para a imigração e minorias étnicas).

vêm a escola como lugar de educação e responsável pela formação global do indivíduo.

O ritmo individual de cada aluno e a cultura a que pertence são factores que associados às relações de poder, desigualdades sociais e oportunidades podem constituir um entrave ao desenvolvimento das capacidades do aluno, causando problemas de aprendizagem.

As nossas escolas confrontam-se, actualmente, com uma forte representação de alunos de origem estrangeira ou filhos de emigrantes, cerca de 90 mil, do ensino pré-escolar e ensino básico de 1º, 2º e 3º ciclos. No total, “representam cerca de três por cento da população estudantil até aos 15 anos de idade...”, tal como referiu Wong (2004)¹¹.

Um estudo efectuado pelo Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo (GIASE)¹², sobre alunos inscritos por ‘grupo cultural/nacionalidade’, nas escolas localizadas em Portugal Continental, abrangendo o conjunto de alunos de nacionalidade estrangeira ou de nacionalidade portuguesa, cujos ascendentes pertencessem a um determinado ‘grupo cultura/nacionalidade’, no ano lectivo 2003/2004 trouxe a público os seguintes números: o total de alunos matriculados segundo os grupos culturais/nacionalidades era de 81 470 a frequentar o pré-escolar, o ensino básico – 1.º, 2.º e 3.º ciclos e o ensino secundário.

Os alunos distribuíam-se da seguinte forma: 9 335 etnia cigana, 13 985 Angola, 12 040 Cabo Verde, 4 983 Guiné-Bissau, 1 837 Moçambique, 2 875 S. Tomé e Príncipe, 9 334 Brasil, 240 Timor, 1 108 Moldávia, 1 081 Roménia, 719 Rússia, 2 795 Ucrânia, 1 105 Índia-Paquistão, 1 140 China, 10 748 União Europeia, 8 145 outras nacionalidades.

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

¹¹ In jornal *O Público*.

¹² Do Ministério da Educação, realizado nos anos 2000/2001 a 2003/2004.

Pela análise dos dados aqui apresentados é notório um elevado número de alunos no 1º ciclo de etnia cigana, de nacionalidade africana, brasileira e imigrantes oriundos da Europa de Leste.

Convém ainda referir que os números que referimos, do estudo realizado pelo Giase em 2003/2004 já não são actuais, sendo todavia esta a informação mais recente, que encontramos e, divulgada pelo Ministério da Educação. De qualquer forma, estes números merecem-nos alguma reflexão, pois com a tendência do aumento dos fluxos migratórios, é de esperar que actualmente sejam mais significativos, o que torna este assunto ainda mais premente.

Estes números não podem ser ignorados e, tem havido algum investimento por parte dos governos, no sentido de legislar para a educação multicultural/intercultural. Assim, é reconhecida a necessidade de uma política multicultural.

O próximo ponto deste capítulo aborda o que tem sido realizado em termos de legislação e políticas educativas em prol da inclusão dos alunos das diferentes etnias, no sistema educativo português.

3. Legislação na área da multiculturalidade

“A verdadeira fonte dos direitos é o dever. Se todos assumirmos os nossos deveres, o respeito dos nossos direitos será fácil de obter. Se negligenciando os nossos deveres, reivindicarmos os nossos direitos, estes escapar-nos-ão”

(Gandhi).

Os portugueses ficaram conhecidos na História pela sua herança étnica e cultural mista. Foram muito susceptíveis a casamentos interculturais, em qualquer parte do mundo onde se edificaram colónias ou territórios ultramarinos. Daí que seja natural que a *Constituição Portuguesa* e a legislação em geral confirmam uma substancial protecção contra o racismo e a discriminação.

O princípio da escola para todos, tomou sentido e forma no pós 25 de Abril de 1974, ligado aos ideais democráticos que passaram a orientar as políticas educativas, demonstrando a necessidade de investigar o currículo, por forma a que este ofereça e

garanta condições para uma igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso aos diferentes alunos. Era contrariado, assim o princípio da meritocracia enunciado pela Reforma de Veiga Simão (1973), o qual expressava o modelo de ‘a cada um o seu mérito’, baseado na prática de que os alunos que tivessem aptidões e se esforçassem, independentemente da origem da sua cultura, aprenderiam o que a escola lhes ensinasse, não pondo em causa o currículo e a selecção escolar. Esta ideia está associada, no contexto da multiculturalidade, à tese do assimilacionismo¹³ (a qual desejava a unificação entre grupos, impondo contudo uma cultura superior) ou do *melting pot*, onde o mundo se transformaria num caldeirão natural (Leite, 2005).

Em nosso entender, cabe ao Estado a tarefa da garantia da integração sócio-cultural das minorias, através das responsabilidades seguintes:

- Definir políticas de relacionamento entre comunidades, assegurando que sejam incrementadas a todos os níveis, tal como consta na alínea d, do artigo 9º da *Constituição Portuguesa*, que refere:

“d) Promover o bem-estar e a qualidade de vida do povo e a igualdade real entre os portugueses, bem como a efectivação dos direitos económicos, sociais, culturais e ambientais, mediante a transformação e modernização das estruturas económicas e sociais”

- Definir planos de acção inclusiva e não discriminatória, destinada a proporcionar aos membros de grupos étnicos e minoritários uma igualdade de oportunidades, ideia que está patente no artigo 13º da *Constituição Portuguesa*, mais precisamente onde é consagrado o Princípio da Igualdade.

“1- Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei.”

“2- Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instruções, situação económica ou condição social.”

- Criar processos para que o Sistema Educativo desempenhe, na formação dos indivíduos, uma função fundamental, contendo as medidas adequadas a preparar todos os jovens para enfrentar uma sociedade diversificada étnica e culturalmente e, que ao mesmo tempo, proporcione aos alunos originários de

¹³ Processo de interacção social em que as pessoas e os grupos modificam aspectos mais íntimos do seu comportamento, dos seus valores, das suas atitudes, dos seus sentimentos, etc., pelos dos outros.

outras culturas ou de minorias, o desenvolvimento pleno das suas potencialidades. Esta ideia está também enunciada no artigo 73º da Constituição Portuguesa – Educação, cultura e ciência – que nos diz o seguinte:

“1. Todos têm direito à educação e à cultura.”

“2. O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva.”

“3. O Estado promove a democratização da cultura, incentivando e assegurando o acesso de todos os cidadãos à fruição e criação cultural, em colaboração com os órgãos de comunicação social, as associações e fundações de fins culturais, as colectividades de cultura e recreio, as associações de defesa do património cultural, as organizações de moradores e outros agentes culturais.”

No que concerne à educação multicultural, a *Lei de Bases do Sistema Educativo*¹⁴ (1986), começa por reconhecer a existência de três exemplos de minorias: “os indivíduos com deficiências físicas e mentais”, nos artigos 17º e 18º, os filhos de ex-emigrantes portugueses, no ponto 4 do artigo 63º, a quem “devem ser criadas condições que facilitem...a sua integração no sistema educativo”, e as mulheres, tendo em conta a igualdade de oportunidades entre os sexos como um princípio organizativo do próprio sistema educativo, na alínea j, do artigo 3. Esta lei não é, no entanto, muito clara relativamente à presença de indivíduos oriundos de outras culturas.

A publicação da lei acima referida, veio enunciar o princípio da igualdade de oportunidades, a todas as crianças incluindo as provenientes de outros grupos sócio-económico-culturais, traduzindo desta forma o acesso/sucesso de todos à educação escolar.

Tal como refere o seu artigo 2º, nos Princípios Gerais:

“1- Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da *Constituição da República*.”

¹⁴ De 14 de Outubro de 1986.

“2- É 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.”

“3 - No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis, tendo em conta, designadamente, os seguintes princípios:

a) O Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas;

b) O ensino público não será confessional;”

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

Estes artigos são reafirmados no Decreto – Lei 49/2005 de 30 de Agosto, relativo à alteração à *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Contudo, esta lei ainda é omissa relativamente à educação multicultural/intercultural, aludindo apenas às suas componentes da área de desenvolvimento pessoal e social (artigo 47, nº2) e, no que se refere aos três ciclos de ensino, às vertentes de alguns tipos de educação: a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo teor. Tal como afirma Souta (1995, p. 45), numa crítica formal, “as mudanças étnicas no mundo e a importância crescente da multiculturalidade na sociedade portuguesa são ignoradas pela *Lei de Bases do Sistema Educativo*”.

O Estado Português, ao assinar a *Convenção Sobre os Direitos da Criança*, assumiu o compromisso em adoptar as medidas adequadas à garantia do cumprimento dos direitos de todas as crianças. No que diz respeito à educação, está definido no Artigo 2º da mesma convenção:

“1. Os Estados Partes reconhecem o direito à educação e têm como objectivo assegurar progressivamente o exercício desse direito na base de igualdade de oportunidades.”

A partir da década de 90 do séc. XX, as questões da multiculturalidade fazem parte das políticas de intervenção e passam a ser tema de debate. Os currículos, possuidores de uma vertente etnocêntrica e monocultural, revelaram-se desajustados, uma vez que as escolas portuguesas sofreram o efeito da multiculturalidade das sociedades.

Em 1991, no texto *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico*¹⁵, encontra-se uma tomada de posição mais adequada às novas realidades, defendendo para o aluno ideias de criação de atitudes responsáveis, solidárias e participativas que conduzam à aceitação do relacionamento com os outros num mesmo espaço, de forma a promover a consciência nacional numa óptica de humanismo universalista.

A sensibilização para as questões relacionadas com a educação multicultural, encontra-se patente em princípios enunciados por: leis, orientações do currículo multicultural e na gestão multicultural do currículo. Paralelamente, foram surgindo programas educativos que se têm vindo a concretizar no domínio do fortalecimento das relações interculturais, tais como:

- O programa Sócrates¹⁶, que fomenta a realização de projectos de investigação e programas que garantem a formação contínua de docentes, de forma a proporcionar-lhes o desenvolvimento de competências, colmatando lacunas existentes.

- O programa Erasmus¹⁷ tem custeado a deslocação e o intercâmbio de professores e estudantes do ensino superior, para diferentes países.

- O programa Leonardo da Vinci¹⁸ patrocina actividades que estão sobretudo dirigidas para a formação profissional com metas estabelecidas em termos de emprego e competitividade.

De acordo com Souta (1991, p. 48), o reconhecimento das alterações populacionais na escolaridade obrigatória e básica, com a duração de nove anos,

¹⁵ Produzido no Ministério da Educação, foi publicado pela Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário, em Lisboa.

¹⁶ Trata-se de um programa comunitário no domínio da educação, e visa a construção de uma Europa una e melhor. Abrange todos os tipos e níveis de ensino. A 1ª fase do programa decorreu entre 1995/1996.

¹⁷ Criado em 1986.

¹⁸ Criado em 1995.

traduziu-se na criação de Março de 1991, do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, na dependência directa do Ministro da Educação, com o objectivo de “coordenar, incentivar e promover, no âmbito do sistema educativo, os programas e as acções que visem a educação para os valores da convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas”.

Trata-se pois de procurar vencer o desafio que se coloca no paradigma da educação, diligenciando respostas às necessidades educativas fundamentais perante a existência da diversidade. Procura-se também um empenho renovado para que todos tenham acesso a uma educação sólida que promova a pessoa humana, aumente as possibilidades de realização social e pessoal, promova o sucesso educativo e amplie os campos da formação inicial e contínua.

É neste sentido que foi publicado o Despacho Normativo fundador nº63/91, pelo Ministério da Educação que remete ao Entreculturas¹⁹ a função de colaborar “com as instituições de ensino superior tendo em vista a elaboração de conteúdos sobre educação em contexto multicultural no âmbito da formação inicial e contínua de professores” (nº.5, al.c), articular “ com o Instituto de Inovação Educacional visando a elaboração, na área da formação pessoal e social, de conteúdos sobre de educação multicultural e convivência étnica” (nº.5, al.d) e realizar “com os responsáveis pelas confissões religiosas que desenvolvem aulas de Educação Moral e Religiosa nas escolas, estudos com vista à inclusão de elementos de convivência cultural e étnica nos respectivos programas” (nº5, al. e).

A *Declaração de Salamanca*, aprovada em Junho de 1994 pelos representantes de 92 governos (entre os quais o de Portugal) e 25 organizações internacionais, constitui uma referência incontornável no percurso de uma escola inclusiva, a qual “visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados” (Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro).

Com a publicação do Despacho 4848/97, é desencadeado o ensaio da flexibilidade curricular, o que permite aos professores perspectivar interculturalmente a sua prática pedagógica, proporcionando a elaboração de um instrumento dotado de linhas teóricas e sugestões práticas.

¹⁹ O Secretariado Entreculturas foi criado em 1991, no Ministério da Educação, face à crescente diversidade da população nas escolas portuguesas, tendo em vista desenvolver respostas pedagógicas que promovessem uma maior igualdade de oportunidades no acesso e sucesso de todos os alunos. Actualmente integra o ACIDI (Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural) e insere-se no DAADI – Departamento de Apoio ao Associativismo e Diálogo Intercultural.

O Decreto-Lei n.º 167/2007, de 3 de Maio, veio centralizar, num instituto público – *Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI)*, as atribuições dispersas por vários organismos, permitindo unir meios humanos necessários e especializados numa resposta conjunta aos desafios para o acolhimento e a integração dos imigrantes, bem como numa maior eficácia na promoção do diálogo inter-cultural e inter - religioso.

De acordo com o referido Decreto-Lei, torna-se impreterível:

d) Combater todas as formas de discriminação em função da raça, cor, nacionalidade, origem étnica ou religião, através de acções positivas de sensibilização, educação e formação, bem como através do processamento das contra-ordenações previstas na lei;

h) Favorecer a aprendizagem da língua portuguesa e o conhecimento da cultura portuguesa por parte dos imigrantes, tendo em vista a sua melhor integração na sociedade portuguesa;

l) Promover a inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos socio-económicos mais vulneráveis, em particular os descendentes de imigrantes e de minorias étnicas, tendo em vista a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social, assegurando a gestão do Programa Escolhas²⁰;

A política educativa, desde há duas décadas, teve sempre em mente as questões da multiculturalidade, da inclusão e da educação para a cidadania, pedindo à escola que prepare os jovens para a formação de uma sociedade mais coesa e homogénea.

As medidas legislativas adoptadas em Portugal exigem a intervenção da escola e dos professores, com o intuito de se integrarem com sucesso famílias e crianças/jovens imigrantes ou provenientes de minorias étnicas na nossa sociedade.

A partir de uma análise à legislação implementada, constatamos que tem sido uma preocupação frequente promover a inclusão, a igualdade e a justiça social. Contudo, existem lacunas na tomada de medidas relativamente à educação multicultural/intercultural. Vejamos, por exemplo:

- A *Lei de Bases do Sistema Educativo* não inclui na área de desenvolvimento pessoal e social a educação multicultural/intercultural, nos três ciclos do ensino básico.

²⁰ O Programa Escolhas, criado em 2001 pelo governo português, tem como objectivo promover a inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos sócio-económicos mais vulneráveis, tendo em consideração o seu maior risco de exclusão social, nomeadamente dos descendentes de imigrantes e minorias étnicas, procurando a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social.

- Os currículos nacionais estão desajustados, nomeadamente no que concerne à área de Estudo do Meio do 1º ciclo²¹, que aponta unicamente para o conhecimento de costumes e tradições de outros povos, caso os alunos manifestem interesse nesse sentido.

- A necessidade de criação de interdisciplinaridade e desenvolvimento de uma consciência cívica, em que a escola promova projectos com a comunidade, que visem a identificação de problemas do meio, a intervenção e a apresentação de sugestões ou propostas de melhoria para a sua resolução²².

Considera-se ainda que a escola está direccionada para currículos monoculturais, havendo lacunas na preparação de cidadãos e cidadãs conscientes e cidadãos participativos/as, plenos/as de direitos nas sociedades que os/as acolhem.

Em nosso entender, deverá ser dado mais valor à formação contínua de docentes nesta área, de forma a prepará-los para a elaboração de metodologias que conduzam a uma maior capacidade de resposta à heterogeneidade, respeitando-a e valorizando-a.

²¹ Ensino Básico: Programas do 1º CEB, DGEBS, 1990; Programa aprovado pelo despacho nº 139/ME/90, D.R. nº202, I Série – 1/9/90.

²² A criação de interdisciplinaridade foi manifestada aquando da *revisão curricular participada* (Realizada em 1997, pelo Ministério da Educação).

Conclusão

A Europa que, noutros tempos povoou o mundo, está agora a ser povoada.

As transformações ocorridas também na constituição da demografia em Portugal evidenciam o seu manancial multicultural. Mas, actualmente, a sociedade portuguesa assiste a uma fase inovada e diferente da sua história. A problemática multicultural coloca-se com uma enorme actualidade no sistema escolar português, sendo os docentes confrontados com a promoção do sucesso educativo e social de uma população escolar, no seio da qual as minorias étnicas e/ou linguísticas têm presença cada vez mais forte.

Os professores têm uma função imprescindível na melhoria da inclusão dos alunos das diferentes raças, etnias e culturas, bem como dos alunos pertencentes a status sociais distintos ou com algum tipo de handicap.

A escola deverá, pois, promover uma educação para a cidadania, onde a progressiva autonomia, responsabilidade e capacidade crítica dos alunos se construa no respeito pelos valores fundamentais da cooperação, da solidariedade e do respeito pelo outro, fundamentada nos princípios básicos da *Convenção Europeia dos Direitos do Homem*, da *Convenção dos Direitos da Criança*, da *Declaração de Salamanca* e da legislação específica de Portugal.

No capítulo seguinte continuaremos a fazer uma abordagem sobre a educação multicultural/intercultural, das diversas perspectivas curriculares, assim como apresentaremos diferentes correntes, aludindo a alguns autores na área da inclusão.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CONTEXTO MULTICULTURAL

*“ (...) Acreditamos e proclamamos que:
- Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;
- Os sistemas de Educação devem ser planeados e os programas educacionais devem ser implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades.”*

(In Declaração de Salamanca;
Conferência Mundial sobre Necessidades
Educativas Especiais:
Acesso e qualidade, 1994.)

Introdução

A partir da revisão da literatura, no domínio da multiculturalidade na escola, podemos identificar diversas perspectivas sobre práticas pedagógicas inclusivas, muitas vezes adaptadas a factores circunstanciais, com ajustamentos às realidades do meio envolvente. A gestão das diferenças ou da diversidade na sala de aula constitui um dos maiores desafios dos docentes dos dias de hoje. Portugal não permanece alheio a estas exigências e têm-se desenvolvido diversos projectos que visam a promoção da inclusão escolar. É o caso do Programa Escolhas²³ e do Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária²⁴, que reforçam o apoio a projectos de inclusão social e escolar de alunos provenientes de meios socioeconómicos vulneráveis, contemplando, nomeadamente, alunos com necessidades educativas especiais, descendentes de imigrantes, e as minorias étnicas.

Procuramos neste capítulo explicar o conceito de educação inclusiva perante a diversidade e, dentro desta perspectiva, debatemos a possibilidade de opção entre a educação multicultural e a educação intercultural.

Abordamos ainda questões relacionadas com a implementação do currículo e da necessidade de adaptação do mesmo à diversidade da população escolar. Outro factor importante é a formação dos docentes na área da multi/interculturalidade. Quer a formação inicial, quer a formação contínua, devem contribuir para a selecção de materiais e actividades destinadas à educação dos alunos para o exercício de uma cidadania plena, conduzindo desta forma à adopção de boas práticas e à promoção do sucesso educativo.

²³ Criado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 4/2001, de 9 de Janeiro.

²⁴ Criado por despacho n.º 147-B/ME/96, de 8 de Julho de 1996.

1. A educação inclusiva perante a diversidade

*Mais diversidade,
Melhor humanidade (2009)²⁵*

A população escolar mudou, a constituição das turmas também, algumas têm alunos oriundos de diversas partes do mundo com características muito diferentes entre si. As relações sociais e humanas transformaram-se e a necessidade de lidar com a diversidade tornou-se um grande desafio nos estabelecimentos de ensino, pois frequentemente surgem situações de conflito e de desmotivação. É imperioso repensar e reformular regras para regularizar as aprendizagens e gerir conflitos.

Perante a diversidade, a instituição escolar, na opinião de Santomé (2008), pode seguir um dos três modelos, como linha orientadora para encarar o desafio educativo:

- 1) Assimilação*
- 2) O pluralismo superficial*
- 3) Educação multicultural crítica*

O primeiro modelo, a assimilação é caracterizado sobretudo pela imposição de uma única língua e cultura oficial. Afasta a diversidade cultural e promove a homogeneidade cultural, linguística e ideológica.

Relativamente ao segundo modelo, o pluralismo superficial, este surge com a luta pela autonomia política e/ou cultural em grupos não hegemónicos e tem como objectivo garantir estatuto de igualdade perante a cultura dominante.

Quanto ao terceiro modelo, *educação multicultural crítica*, este coloca em prática o questionar do tipo de políticas culturais, sociais e económicas que permite reconhecer identidades e valorizar diferenças que não atentem contra os direitos do homem.

Segundo Fraser (1997, citado por Santomé, 2008, p. 38) “as diferenças culturais podem ser elaboradas livremente e mediadas democraticamente baseando-se apenas na igualdade social.”

É este princípio da igualdade social que está subjacente à necessidade da promoção da inclusão, uma vez que como refere Karagiannis (1994), parafraseado por

²⁵ Slogan da semana da diversidade de 18 a 22 de Maio de 2009.

Stainback (1999), cada vez mais as sociedades se tornam multiculturais, sendo imperioso que essas mesmas sociedades se baseiem no princípio da inclusão.

De acordo com Stainback (1999, p. 21), “o movimento da inclusão ganhou um grande ímpeto no início da década de 90, com a reforma geral da educação, sendo a reestruturação da escola para todos os alunos vista como um objectivo fundamental em diversas associações.”

De facto, foi no ano de 1994, que se reuniram representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais, em Espanha, na cidade de Salamanca, para desenvolverem a abordagem da educação inclusiva²⁶, promoverem e proclamarem o verdadeiro objectivo da *Educação para Todos*.

Ainda e segundo o autor acima referido (Stainback, 1999), o ensino inclusivo e a prática da inclusão de todos os alunos só acontece em escolas e/ou salas de aula que garantam a satisfação das suas necessidades educativas, independentemente das suas capacidades, deficiência, origem sócio-económica ou origem cultural.

Cabe-nos pois, a todos nós, como profissionais da educação, efectuar uma reavaliação do modo como agimos nas nossas escolas, por forma a garantirmos aos nossos alunos, independentemente da sua origem, ou características, a possibilidade de colaborar na sociedade, para que esta seja cada vez mais justa e igualitária. Uma sociedade em que todos os valores sejam respeitados e em que todo o ser humano tenha direitos iguais será certamente uma sociedade mais feliz.

A aplicação da premissa da educação para a inclusão e para a cidadania respeita cada aluno e as suas especificidades. De acordo com a *National Association of State Boards of Education* (1992)²⁷, os estabelecimentos de ensino devem promover o desenvolvimento global dos alunos, abrangendo no mínimo três domínios: académico, social e emocional, o que conduz a uma evolução na responsabilidade pessoal e colectiva do sujeito, traduzindo-se nos princípios de uma educação inclusiva para a cidadania.

Muitas vezes utilizamos arbitrariamente os conceitos de integração e inclusão como se fossem sinónimos e tivessem o mesmo significado. Mas eles podem distinguir-se. Essomba (2006) distingue a noção de inclusão da noção de integração. Para este autor, inclusão e integração encontra-se extremamente ligada pois, a integração surge de

²⁶ De onde saiu a Declaração de Salamanca, sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais.

²⁷ Referenciado por Stainback (1999).

certa forma como consequência lógica das transformações no discurso sobre a atenção à diversidade. Contudo, inclusão é mais que integração. A integração faz referência explícita ao processo social e educativo, que é imprescindível para os alunos que apresentam necessidades educativas especiais. A inclusão é mais abrangente e comporta todos os alunos.

A integração/inclusão de todos os alunos no sistema educativo, leva-nos também a abordar o domínio específico da educação especial. Este termo, era “tradicionalmente utilizado para designar um tipo de educação diferente da praticada no ensino regular e que se desenrolaria paralelamente a esta...”, tal como afirma Bautista (1997, p. 9). Mas, na perspectiva do mesmo autor, a “Educação Especial decorre agora pelas mesmas vias que a Educação Regular. A escola da homogeneidade deu lugar à escola da diversidade.”

Correia (1997) corrobora de certa forma esta ideia, e vai mais longe, ao afirmar que “a inclusão visa terminar com um sistema educacional dicotómico (educação regular/educação especial), considerando apenas que existe uma só educação, encarando a educação especial como um conjunto de serviços especializados existentes na escola para atender às necessidades especiais das crianças que a frequentam, com o fim de maximizar o seu potencial” (Citado por Correia, 2005, p. 54).

Alguns autores têm opinião diferente, é o caso de Pearpoint e Monte (citados por Essomba, 2006, p. 92), segundo os quais, a inclusão não é apenas o primeiro passo conducente à integração. A palavra inclusão significa fechar a porta depois de alguém já ter entrado em casa. Há quem, todavia, continue a pensar que se pode falar de integração sem inclusão. Ainda assim, para estes autores, a integração só começa quando todas as crianças estão inseridas na comunidade escolar, sendo a inclusão o primeiro passo necessário para a integração.

Por outro lado, observamos que a terminologia ‘integração’, está a cair em desuso, porque o seu intuito consiste em reintegrar alguém ou algum grupo na vida escolar normal ou na comunidade da qual havia sido excluído. O principal objectivo das políticas educativas, em primeiro lugar, deve ser não deixar ninguém excluído, seja no sistema educativo ou no meio físico e social. Seja qual for a forma adoptada para abordar o assunto, existe um consenso generalizado sobre a necessidade de reorientar o pensamento pedagógico dos docentes e da comunidade educativa rumo à inclusão.

À medida que o sistema de ensino se vai orientando nesta direcção, ocorrem mudanças que podem causar impacto sobre a forma como os professores planificam as suas aulas. Para planificar as aulas em escolas autenticamente inclusivas, é preciso partir do princípio de que todos os alunos de uma aula pertencem ao grupo/turma, e todos podem aprender numa escola do ensino regular, da zona onde vivem. É preciso saber ainda que estratégias/factores beneficiam a inclusão.

A *Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais*²⁸, apresentou, em 2003, os resultados de um estudo realizado em diversos países da Europa, no 1º e 2º ciclos, apresentados num *Relatório Síntese, de Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula*, os quais revelaram cinco grupos de factores que beneficiam a educação inclusiva:

- *Ensino cooperativo* (colaboração entre os professores).
- *Aprendizagem cooperativa* (fomenta o desenvolvimento sócio-emocional e cognitivo dos alunos através da tutoria entre pares).
- *Resolução cooperativa de problemas* (orientada para os docentes que necessitam de gerir conflitos sócio-comportamentais e diminuí-los em contexto de sala de aula. Provaram ser eficazes o estabelecimento de normas claras e a fixação de limites com estes alunos).
- *Grupos heterogéneos* (o ensino flexível, a constituição de pequenos grupos, assim como uma abordagem diferenciada revelaram-se imprescindíveis para gerir a diversidade na sala de aula e promover a educação inclusiva).
- *Ensino efectivo* (a sistematização das estratégias apresentadas, a adaptação do currículo e a avaliação traduzem progressos em todos os alunos e constituem uma abordagem com sucesso ao nível da escola/ensino).

Concluindo, a tomada de decisões acerca de qual a estratégia a seguir para gerir a diversidade, não deve basear-se num aproximar estrutural, mas sim funcional. A aproximação funcional deve responder às características próprias de cada aluno que temos nas aulas, assim como às condicionantes organizativas e curriculares dessa mesma escola e do seu ambiente social.

²⁸ Organização independente e com administração própria. Foi fundada pelos países membros da União Europeia e ainda a Islândia, a Noruega e a Suíça, para funcionar como plataforma de colaboração na área da educação especial.

Essa tomada de decisões deve ser dinâmica, e adaptar-se constantemente ao tempo, sujeita às necessidades dos próprios alunos e/ou dos próprios recursos disponíveis. Finalmente, deve tratar-se de uma tomada de decisões estimulada e organizada pelas equipas directivas, com a cooperação das equipas externas de apoio às escolas que sejam necessárias, e devem configurar-se dentro de uma proposta global e arraigada aos próprios valores da escola inclusiva, que avança incessantemente para um equilíbrio e aproximação cultural, instalando-se um código aberto de relação com o ambiente e a comunidade, tal como defende Essomba (2006).

A relação com o ambiente e a comunidade tem sofrido alterações, como já foi dito, com o aumento da imigração e da conseqüente presença de alunos de origem cultural diversificada, o que fez surgir a necessidade da educação multicultural/intercultural.

No ponto seguinte iremos abordar, numa perspectiva de escola inclusiva, a educação multicultural e intercultural.

1.1 Educação numa perspectiva multicultural/intercultural

*“Si je differs de toi, loin de te léser,
je t’augmente”*

Antoine de Saint-Exupéry

As transformações sociais que ocorreram desde o princípio do século XX, devido aos movimentos migratórios das populações, dando origem ao ‘convívio’ num mesmo espaço de indivíduos de diferentes origens e, que se tornaram mais evidentes em meados do mesmo século, conduziram à formação de sociedades mais heterogêneas sob o ponto de vista cultural, religioso e racial. Essas mudanças contribuíram também para que se desenvolvessem abordagens teóricas relacionadas com os conceitos de educação multicultural e educação intercultural.

O conceito multicultural é de origem latina e resulta da junção de dois termos, *multi* e *cultura*, significando pluralismo cultural, o que define “a existência de muitas culturas numa localidade...”.²⁹

De acordo com Cortesão (1995), o conceito de multicultural é encarado como sendo a procura de compreensão das especificidades de cada cultura num território ou espaço em que convivem diferentes culturas. A utilização do termo educação multicultural verifica-se com maior frequência na literatura anglo-saxónica.

Ainda, e de acordo com a mesma autora, o termo ‘intercultural’ é mais usual na literatura francesa e, é visto como “um percurso agido em que a criação da igualdade de oportunidades supõe o conhecimento/reconhecimento de cada cultura, garantindo, através de uma interacção crescente, o seu enriquecimento mútuo” (1995, p. 34).

Na realidade, nas sociedades contemporâneas, muitas vezes os termos educação multicultural e educação intercultural são utilizados de forma aleatória, estando muito próximos um do outro e sobrepondo-se frequentemente.

Contudo, estas terminologias são distinguidas por alguns autores que esclarecem que: “a primeira limita-se à inclusão de matérias ligadas às diferentes culturas e à discriminação social nas estruturas curriculares dos planos de formação de professores e alunos, e nos próprios materiais didácticos, enquanto a segunda incide basicamente no intercâmbio cultural dos grupos em presença”, tal como refere Rocha-Trindade (1995, pp. 257-258).

Devemos destacar que, frequentemente, é escolhida a utilização de um dos conceitos sem que esta escolha esteja relacionada com as diferenças de natureza conceptual e com o conteúdo do conceito, mas sim com a aceitação por parte dos países de uma nomenclatura específica. É o caso dos Estados Unidos, Canadá, Austrália e Reino Unido onde se escolheu a designação ‘educação multicultural’. Contrariamente, alguns países europeus decidiram-se pela adopção da terminologia ‘educação intercultural’.

Frequentemente, o que nos vem ao pensamento quando se fala em educação multicultural ou educação intercultural é a procura de soluções para a resolução de conflitos. Nas sociedades actuais estão latentes situações conflituosas que vão muito mais além do sistema educativo, tal como invoca Santomé (2008), falar de educação multicultural é trazer à discussão muitos destes conflitos.

²⁹ Wikipédia consultada no dia 01 de Abril de 2009.

Corroborando esta opinião, Rizvi, referenciado por Belchior (1999, pp. 22-23), acrescenta que “a educação multicultural é ela própria um conceito complexo que, sob pena de adoptarmos uma perspectiva paternalista, não pode escamotear as questões das desigualdades estruturais e das situações de desvantagem em que se encontram as crianças pertencentes às minorias étnicas e às classes sociais mais desfavorecidas”.

A prática da educação multicultural consiste também em lutar, através do reconhecimento da diversidade, por uma maior justiça social, o que se pode conseguir com o aplicar de um “conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível do sistema, de escola e de classe, cujo objectivo é promover a compreensão e tolerância entre indivíduos de origens étnicas diversas, através da mudança de percepções e atitudes com base em programas curriculares, que expressem a diversidade de culturas e estilos de vida”, o que para Carrington e Short (citados por Cardoso, 1989, p. 9) define educação multicultural.

O ensino, numa perspectiva multicultural, deve ir um pouco mais longe que esta definição e deve ser especificamente anti-racista e anti-sexista, no sentido de promover a igualdade e o respeito pela individualidade, para superar as mensagens preponderantes que as crianças colhem noutros ambientes da sociedade.

Ainda, e de acordo com Cardoso (1996, p. 55), “a educação multicultural deve visar todas as escolas e todos os alunos. Não deve ser só uma educação para escolas com diversidade étnica significativa”. É a partir do reconhecimento da pluralidade cultural e, do reconhecimento de que numa sociedade diversificada existem riquezas latentes, podendo e devendo estas ser partilhadas por todos, que se promove o enriquecimento colectivo, originando a criação de algo novo.

Guerra (1993) partilha a mesma opinião que o autor anterior, ao afirmar que a multiculturalidade é uma riqueza social, não devendo ser confundida com pobreza, visto esta ser um *handicap* social. Segundo Ouellet (1991, citado por Belchior 1999, p. 23) a educação multicultural, é uma concepção que nomeia, tanto nos grupos maioritários, como nos grupos minoritários toda a formação sistemática e que tem como objectivos desenvolver:

- a) “Uma melhor compreensão das culturas nas sociedades modernas;
- b) Uma maior capacidade de comunicar entre pessoas de culturas diferentes;

- c) Uma atitude mais adaptada ao contexto da diversidade cultural de uma dada sociedade, devido à melhor compreensão dos mecanismos psicossociais e dos factores sócio-políticos capazes de produzir o racismo;
- d) Uma melhor capacidade de participar na interacção social, criadora de identidades e de reconhecimento da pertença comum à humanidade.”

Assim, assistimos sobretudo ao desenvolvimento de competências relacionais e comunicacionais, que têm como objectivo levar as pessoas a obter uma melhor compreensão e consciencialização das culturas que fazem parte da sociedade.

Após ter identificado factores interculturais na educação, Essomba (2006) efectuou uma análise aos factores definidores da proposta multicultural, dado que e, de acordo com este autor, foi nos anos oitenta, do séc. XX, que despoletou uma crítica à educação multicultural, no Reino Unido, levantada por impulsionadores de uma pedagogia mais crítica.

Apresentamos no quadro seguinte (Quadro II) a distinção que este autor estabeleceu entre multicultural e intercultural.

Quadro II: Distinção entre educação multicultural e educação intercultural

Educação	Multicultural	Intercultural
Abordagem da diversidade cultural	A partir da diferença	A partir da desigualdade
Valorização subjectiva da abordagem da diversidade cultural	A diferença como algo positivo	A desigualdade como algo negativo
Objectivo da acção sócio-educativa	Valorizar a diferença	Eliminar a desigualdade
Princípios da acção sócio-educativa	Integração e padronização (normalização)	Educação compensatória e igualdade de oportunidades
Abordagem do assunto	Étnico	Social
Temporalidade dos recursos	Permanente	Temporário
Sujeito prioritário da acção sócio-educativa	Indivíduo	Comunidade

Fonte: (Essomba, 2006, p. 58)

Segundo Marques³⁰, Portugal tem afirmado a sua opção de gestão da diversidade cultural, de acordo com o modelo intercultural, considerado por si a opção mais exigente de todas as políticas de inclusão das minorias étnico-culturais, necessitando para o efeito de convicção, investimento, negociação e transformação mútua, para o seu desenvolvimento.

Ramos segue esta linha de pensamento e aponta para a necessidade da implementação da educação intercultural, no nosso país, referindo que: “se a existência de quadros legais que promovam a integração dos imigrantes em Portugal é fundamental, é igualmente necessário implantar uma educação intercultural susceptível de desenvolver nos portugueses a capacidade de aceitarem e valorizarem as diferenças e contribuir para criar uma sociedade, onde todos participem e dialoguem, e uma concepção cosmopolita da nação” (Ramos, 2003, p. 263).

Para compreendermos melhor a adopção deste conceito, convém referir que a educação intercultural, relativamente à sua origem etimológica, tem implícita a dinâmica entre grupos. Uma vez que a palavra intercultural é formada por dois termos fulcrais: *inter* e *cultura*. O prefixo *inter*, de origem latina, implica a relação estabelecida entre elementos diversificados, dinamismo e interacção entre dois pólos. Prevê um encontro permanente entre indivíduos de diferentes culturas, sem a submissão ou sobreposição de qualquer um desses pólos, fazendo referência à inter-relação entre culturas.

Segundo Sedano (1997, p. 119), este prefixo não equivale a um “mero indicador retórico, mas faz referência a um processo dinâmico marcado pela reciprocidade de perspectivas”, opondo-se desta forma ao conceito de multiculturalismo que simplesmente reconhece a diversidade cultural existente num dado grupo, sem indiciar alguma ideia de interacção entre os seus elementos. Por outro lado, o conceito subjacente à educação multicultural, que é o multiculturalismo, prevê o reconhecimento da diversidade cultural existente numa sociedade, sem aludir à ideia de interacção entre os diferentes grupos étnicos.

Ramos (2001, p. 156) reforça esta ideia ao mencionar que “a noção de intercultural implica relação, processo, dinâmica, a tomada em conta das identidades (individuais e colectivas), das interacções entre os indivíduos e os grupos. (...) As

³⁰ Conferência de Encerramento no Seminário “Diversidade e Identidade Nacional na União Europeia: Desafios Multiculturais”, realizado em Lisboa, nos dias 22 e 23 de Março de 2007.

problemáticas do domínio intercultural, os problemas originados pelo pluralismo e multiculturalidade, impõem desenvolver uma competência social, cultural, pedagógica e comunicacional, construída na experiência da alteridade e da diversidade, no equilíbrio entre o universal e o singular”.

A educação intercultural presume pois, novos paradigmas de estruturação interna das escolas, promovendo uma maior articulação entre a vida escolar e as comunidades, debatendo-se com uma verificação das atitudes dos professores, seja em contexto de sala de aula ou, no próprio convívio social com os alunos.

Segundo Sales (1997, citado por Bernardo (s.d., pp. 4-5) os objectivos primordiais de uma educação intercultural, são:

- “Oferecer condições para a igualdade de oportunidades e participar activamente na sociedade e na transformação da cultura, dentro de uma sociedade democrática em que se formam novas gerações de cidadãos críticos que tomam decisões públicas para o desenvolvimento das estruturas e práticas sociais e culturais;
- Valorizar a diversidade e respeitar a diferença como elemento dinamizador e enriquecedor na interacção entre pessoas e os grupos humanos. A inter-relação destes objectivos é a que melhor define o modelo intercultural porque a interculturalidade só pode ser entendida como igualdade na diferença, como a possibilidade de instaurar um verdadeiro diálogo entre diferentes culturas que procurará ser enriquecedor e não discriminatório;
- Procurar valores comuns que possam dar sentido à interculturalidade como pontos de referência axiológicos para desenvolver ideologias, políticas e modelos educativos num mundo plural, ameaçados por um certo relativismo pós-moderno, através de estratégias comunicativas, sociais e educativas no diálogo, como forma de intercâmbio de perspectivas culturais e busca de consensos e modelos culturais e sociais alternativos;
- Tomar consciência das práticas sociais e educativas e colectivas que resultam de atitudes estereotipadas e preconceitos étnicos, culturais, sexuais ou sociais e desenvolver habilidades cognitivas, afectivas, comportamentais, pessoais e sociais para transformar estas práticas e as estruturas que determinam e legitimam o racismo para evitar a sua produção (preconceitos individuais) e a sua reprodução em ideologias institucionais);

- Desenvolver as competências multiculturais: conhecer, entender e valorizar diferentes percepções culturais para superar os etnocentrismos paralisantes e discriminadores;
- Favorecer o desenvolvimento de uma identidade cultural aberta e flexível.”

O paradigma intercultural da educação aponta, deste modo para a valorização das vivências singulares no contexto de um qualquer grupo étnico (minoritário ou majoritário) e, assim sendo, a educação intercultural não será exclusivamente dirigida a escolas onde haja filhos de imigrantes, ou crianças provenientes de outras culturas/etnias. Será, em vez disso uma escola destinada a todos os alunos.

Ramos (2001, p. 170) salienta que “a comunicação e educação intercultural visam desenvolver em todos os indivíduos, pertencentes a grupos minoritários ou não, atitudes e comportamentos mais bem adaptados ao contexto da diversidade individual e grupal, desenvolver um outro olhar sobre nós mesmos e o outro, desenvolver aptidões que conduzam a um processo de consciencialização cultural e a uma melhor capacidade de comunicação e de participação na interação social, assim como, desenvolver uma melhor compreensão dos mecanismos psico-sociais e factores sociopolíticos susceptíveis de originarem a rejeição, a intolerância, a violência, o racismo, o ‘fundamentalismo’.” Baseada numa relação estabelecida entre grupos e/ou pares a autora propõe a ultrapassagem de limites normalmente restritos ao grupo, propondo a cooperação e a partilha entre os mesmos.

Nessa linha, em 2001, a *Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura* (UNESCO), através da sua *Declaração Universal da Diversidade Cultural*, sublinhava que “em sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interacção harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como a sua vontade de conviver. As políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz”.

Contrariando as ideias habituais de combate à exclusão, aparecem-nos no Guia Inter³¹, outras orientações que visam implementar a educação intercultural na escola, mencionando que a educação intercultural não se vê nas seguintes práticas:

³¹ *Um guia prático para implementar educação intercultural na escola*, realizado por várias universidades do estrangeiro e com a colaboração da universidade do Porto.

- Realizar comemorações isoladas: os eventos frequentemente chamados ‘Semana Intercultural’, ‘Dia Gastronómico’, ‘Dia da Paz’, entre outros;
- Aprender apenas acerca das características de certos grupos, como ‘outros’, para os ‘conhecermos melhor’;
- Ter receitas para resolver conflitos, ou para abordar os chamados grupos rotulados de forma diferente;
- Possuir programas educativos dirigidos a grupos específicos tal como as aulas de apoio e outras similares;
- Misturar alunos de ambientes diferentes sem promover relações positivas ou outras finalidades mais alargadas;
- Fazer tudo para evitar os conflitos! Os conflitos fazem parte da nossa vida de todos os dias e, a chave é lidar com eles adequadamente, e termos consciência do nosso viés, aprendendo positiva e activamente a lutar contra a discriminação e os preconceitos.

Resumindo, a educação intercultural prende-se indiscutivelmente com a educação para a cidadania, não sendo somente uma questão de pedagogia prática. Para atender aos objectivos sociais, as propostas educativas da escola intercultural situam-se, de acordo com Essomba (2006), em três níveis integrados de complexidade: conhecimento da descoberta do outro, reconhecimento e vínculo com o outro e gestão da convivência com o outro.

Para o desenvolvimento de uma escola para todos, em que se estimule a interculturalidade, torna-se indispensável que os professores desenvolvam metodologias activas, bem como estratégias e actividades diversificadas procurando valorizar a aprendizagem cooperativa e a gestão flexível do currículo.

No próximo ponto debruçar-nos-emos sobre questões relacionadas com o currículo.

2. Conceito de currículo

*O que faz andar o barco não é a vela enfunada,
mas o vento que não se vê.*

Platão

Durante muitos anos, prevaleceu em Portugal uma filosofia curricular que defendia um currículo uniforme para todos os alunos e para todos os professores, independentemente das características e aptidões dos que transmitem e dos que recebem. Este tipo de currículo apelativo de uma pedagogia uniforme – os mesmos conteúdos, conduzindo a condições de passagem e métodos de avaliação similares – tem sofrido alterações no sistema educativo português.

Na extensíssima literatura sobre a dinâmica curricular é bastante realçado o conceito de currículo, como um conceito polissémico, dúbio e pluridimensional, por isso mesmo, é difícil encontrar consenso na sua definição. Este facto levou-nos a consultar várias perspectivas de diferentes autores que, na área da educação, se debruçaram sobre esta temática. Nesta sequência parece-nos importante estabelecermos termos de comparação e reflexão em torno dos vários contributos teóricos lidos, para um melhor esclarecimento do conceito.

O conceito de currículo tem sido utilizado de duas formas distintas, as quais se foram traduzindo por duas filosofias curriculares: *currículo no plano formal* e *currículo de reconstrucionismo social*.

A primeira filosofia curricular define currículo no plano formal, elabora a aprendizagem num âmbito organizacional, e concebe o currículo como sendo programado antecipadamente e com a determinação de atitudes formais precisas, através da definição de objectivos.

Para Cardoso (1998, p. 16) “os objectivos e conteúdos do currículo formal para uma sociedade são essencialmente, uma selecção de conhecimentos, atitudes e valores relevantes da cultura dessa sociedade, sendo esses os que a escola mais privilegia.” Entende-se, assim, o currículo como um conjunto de conteúdos e intenções a promover num plano de acção pedagógica.

Segundo Poplin e Stone (1992, citados por Stainback, 1995, p. 235) “há muito tempo o currículo tem sido encarado e implementado partir da perspectiva de que as turmas de educação regular têm um conjunto padronizado de exigências académicas ou

de fragmentos de conhecimento e habilidades que todo aluno deve aprender para terminar com sucesso o seu curso. Tal visão baseia-se na suposição de que há áreas de conhecimento ou informação pré-definidas que, quando aprendidas em sequência, resultam em sucesso na vida após a escola.”

Falar de currículo, aderindo a esta orientação é o mesmo que falar de programa, numa tradição francófona, apresentando como aspectos basilares os objectivos e os conteúdos, afigurando-se como algo muito planificado, com objectivos bem definidos, em que o papel do professor é o de transmissor dos conhecimentos.

Barbosa (1996, p. 26) denomina esta vertente do currículo de *racionalismo académico*, dado que se trata de um currículo voltado para a transmissão de conteúdos disciplinares. De acordo com Eisner e Vallance (1991), referenciados pelo mesmo autor, a função da escola “é a da transmissão cultural no seu sentido mais específico: cultivar o intelecto das crianças, fornecendo-lhes oportunidades de adquirir os mais poderosos produtos da inteligência humana. Estes produtos encontram-se na sua maior parte nas disciplinas tradicionais.” Os estabelecimentos de ensino eram, seguindo esta perspectiva, a via para aceder aos conhecimentos que os programas abrangiam.

De algumas décadas a esta parte, o discurso das políticas educativas tem evoluído e sofrido transformações, insistindo-se na inovação e na mudança. Paralelamente, insiste-se na necessidade de uma actuação diferente dos professores e das escolas. A realidade é que este conceito de currículo análogo a programa permanece instaurada e pouco alterada nas mentalidades e nas rotinas de carácter pedagógico. Importa pois averiguar se esta concepção simplista oferece resposta à diversidade da população escolar, uma vez que a escola tem que a garantir de uma forma efectiva a todos e, não apenas, a uma porção homogénea e limitada.

Por outro lado, a noção de currículo, difundida pela segunda filosofia curricular indicia o currículo como um projecto que resulta do seu plano de concretização, no seio de um sistema organizado, e não somente de um plano de propósitos, tal como propõe Zabalza (2002). Para este autor, o currículo “é todo aquele tipo de disposições e processos que cada sociedade põe em marcha para tornar efectivo, através da escola, o direito das crianças e dos jovens a receber educação e a facilitar o seu desenvolvimento pessoal e social” (2002, p. 3).

Trata-se pois, de um currículo mais virado para a intervenção social, impulsionador do desenvolvimento de experiências de aprendizagem, pensando-se que

desta forma a educação possa intervir nas diferenças sociais e gerar mobilidade social ascendente. Acredita-se, assim, na possibilidade de contrariar a tese de Bernstein (1970)³² de que a educação não pode compensar a sociedade: para o autor, a escola coloca em situação desvantajosa as crianças oriundas de determinados grupos sociais.

Barbosa (1996) identifica esta perspectiva de currículo com uma filosofia de *reconstruccionismo social*.

De acordo com Pacheco (1996), adoptando a definição proposta também por Gimeno (1988)³³, o currículo é aludido de duas formas: a primeira como um conjunto das experiências educativas vividas pelos alunos dentro do contexto escolar, a segunda como um propósito bastante flexível que permanece aberto e dependente das condições da sua aplicação.

Numa outra perspectiva, Machado e Rodrigues (1991, citados por Barbosa, 1996), distinguem currículo em duas vertentes, uma em *sentido lato* e outra em *sentido estrito*. Por currículo em *sentido estrito* entende-se a súmula de conteúdos e objectivos programáticos, digamos que é o conjunto de informações sequenciadas, padronizadas e transmitidas pelos professores. Relativamente ao currículo em *sentido lato*, entende-se que os seus componentes, “não decorrem directamente do programa de estudos proposto (em termos de objectivos, conteúdos e métodos), mas da própria organização do ensino escolar e que constituem ingredientes necessários da vida da instituição-escola”, tal como refere Ribeiro (1990, p. 18).

Esta demarcação de currículo remete para a questão lançada por Barbosa (1996, p. 26) sobre a responsabilização das instituições de ensino na formação dos alunos e quais as suas metas e âmbitos. Importa pois perceber “se se trata da simples transmissão de um conjunto de conteúdos ou, pelo contrário, do desenvolvimento de um espectro alargado de conhecimentos, capacidades, competências, atitudes e valores?”

Com base na definição da lei espanhola de *Ordenación General del Sistema Educativo* “entende-se por currículo o conjunto de objectivos, métodos pedagógicos e critérios de avaliação de cada um dos níveis, etapas, ciclos, graus e modalidades do sistema educativo que regulam a prática docente “. Tendo como suporte esta determinação legal Gallardo e Gallego (1993, citados por Bautista, 1997, p. 14), salientam:

³² As ideias de Bernstein ajudam-nos a entender porque é que as pessoas que provém de determinados meios socioeconómicos tendem a ter um desempenho abaixo do seu potencial na escola.

- ” O currículo aparece como um marco teórico-reflexivo com a intenção de dar resposta aos elementos que o constituem
- Os elementos que dão forma ao currículo apoiam-se em dois pressupostos concretos:
 - Intenção: Que é ensinar?
 - Actuação: Quando e como ensinar?
 - O quê, quando e como avaliar?
- O currículo deverá adoptar modelos de ensino flexíveis e abertos que permitam contemplar as características individuais.
- O currículo é um caminho para a experimentação educativa e, por conseguinte, um instrumento de melhoria da qualidade do ensino.
- Os elementos materiais do currículo serão todos aqueles que envolvem o aluno.”

Barbosa (1996, p. 26) distingue ainda currículo formal de currículo informal. Por currículo formal entende que é a planificação e organização de forma a desenvolver um leque de aprendizagens expressamente determinadas. Por outro lado, o currículo informal é constituído pelos intuitos educativos abrangidos e difundidos.

A inexistência de adaptação do currículo à diversidade, inerente às diferentes experiências já vividas, ao ritmo de aprendizagem, aos costumes e aos interesses de todos os alunos, é uma das razões pelas quais a noção de currículo tem sofrido alterações e faz também surgir o conceito de um currículo multi/intercultural.

2.1 Conceito de currículo para a diversidade

*Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança:
Todo o mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades*

Luís de Camões

A escola transformou-se, no século XXI, num dos espaços privilegiados da diversidade cultural, através da promoção da igualdade de oportunidades no acesso à

educação. Cabe-lhe a tarefa de transmitir à geração vindoura o legado cultural da sociedade, integrando a pluralidade, para que todos se reconheçam e encontrem o seu espaço.

Numa escola culturalmente diversificada, o currículo desempenha, sem dúvida, um papel importante neste desafio, através da reflexão e da promoção da heterogeneidade.

Leite (2002, p. 362), parafraseando Gimeno (1990), refere que fazendo face à análise do currículo, perante a diversidade cultural, a chave de qualquer estratégia de reforma encontra-se patente em quatro pontos fundamentais: “(a) a formação de professores; (b) o desenho/esquema dos programas curriculares; (c) o desenvolvimento de materiais apropriados; (d) análise e revisão crítica das práticas vigentes, a partir de avaliações de experiências, da investigação-acção com professores, etc”.

O aumento da diversidade cultural nas sociedades e, conseqüentemente, nos estabelecimentos de ensino leva a que os currículos escolares se orientem para uma gestão flexível e de previsibilidade, tal como Freitas (1991, citado por Barbosa, 1996, p. 21) refere, “o que está em causa, ao elaborar um currículo, é essencialmente um trabalho de previsão”.

Essomba corrobora esta afirmação e adianta que “o currículo não pode ser uma lista fechada de objectivos e conteúdos, mas deve contemplar-se como um contexto de referências que inspire as diversas acções educativas que o professorado deve empreender, de acordo com as características dos alunos e dos diferentes graus de tensão entre as distintas dimensões que o implicam” (2006, p. 57).

Desta forma, o currículo pode ser entendido como um conjunto de conhecimentos/aprendizagens que, de algum modo, possam contribuir para o desenvolvimento de atitudes e interacções positivas entre grupos culturais e étnicos distintos, dentro de uma determinada comunidade educativa.

No sentido mais abrangente, para Barbosa (1996, p. 27), o currículo para a diversidade integra:

- “As aprendizagens do domínio cognitivo programadas, isto é, a aquisição de conhecimentos (do âmbito estrito das diversas disciplinas ou de cariz inter e transdisciplinar) sobre as diferentes culturas e etnias;

- As aprendizagens do domínio sócio-afectivo que, explicitamente, visam promover valores, atitudes e comportamentos positivos face às diferenças (culturais, étnicas, etc);
- As aprendizagens que não sendo programadas nem, muitas vezes, explícitas, veiculam, desenvolvem e concretizam valores, atitudes e comportamentos positivos face à diversidade cultural e étnica;
- O conjunto das práticas organizacionais da escola (formais e informais), que tendem a desenvolver o conhecimento dos valores, as atitudes e os comportamentos positivos face à pluralidade escolar.”

Na verdade entendemos que o currículo não pode entender-se como algo predeterminado, ou seja, como se fosse um ‘medicamento’ que se utiliza seguindo uma ‘bula’. Trata-se, em vez disso, de um processo resultante das interações estabelecidas por indivíduos em diversos contextos.

Para Formosinho, “currículo é tudo o que é aprendido na escola pelos alunos, seja ou não objecto de transmissão deliberada” (1991, p. 44), ideia esta que nos alerta para a existência de uma vertente mais silenciosa de aprendizagem que a Sociologia da Educação convencionou chamar de *currículo oculto* ou *currículo escondido*. No âmbito do tema que motivou esta tese, ou seja, a existência na escola de diversidade cultural, esta visão do currículo oculto assume uma importância muito particular.

3. Atitudes dos professores perante a diversidade

*“E vos digo e conjuro que canteis!
Que sejais menestréis
Duma gesta de amor universal!
Duma epopeia que não tenha reis,
Mas homens de tamanho natural!
Homens de toda a terra sem fronteiras!
De todos os feitios e maneiras,
Da cor que o sol lhes deu à flor da pele!”*

Miguel Torga (1977)

Actualmente assistimos a uma mudança de paradigma: passou-se do paradigma da homogeneidade para o paradigma da heterogeneidade. O mundo apresenta-se

incondicionalmente plural. Logo, não há que desvendar essa realidade e não educar/ensinar as crianças como se fossem todas iguais ou ensinar muitas como de uma só se tratasse.

Na promoção de uma escola que promova a igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente da sua religião, raça, cultura, sexo, etc., estamos cientes do papel preponderante que os professores desempenham. Na sequência desta ideia Cardoso (1998, p. 19) menciona que o professor deve:

- “Assumir, no seu dia-a-dia como cidadão comum e professor, atitudes visando a promoção de uma sociedade mais justa e humana.
- Empenhar-se na promoção da igualdade de oportunidades para todos os alunos e estar convicto da importância do seu papel nessa tarefa.
- Olhar a diversidade humana – étnica, racial, social, religiosa, etc. – como meio de enriquecimento pessoal, social, cultural e curricular.
- Adquirir um sentido de identidade étnica, de relativismo e de interdependência da sua cultura com outras culturas.
- Tratar a diversidade cultural no pressuposto de que cada um, nessa diversidade, tem uma cultura.
- Analisar os seus sentimentos em relação aos seus alunos pertencentes a diversos grupos étnicos e culturais.
- Desenvolver expectativas positivas em relação às aprendizagens de cada aluno, tendo como referência as suas especificidades étnico-culturais, sociais e linguísticas e transmitir-lhes esse sentimento/convicção.

Para que os docentes adotem atitudes e competências essenciais à promoção da educação intercultural, é imperioso que adquiram saberes seguros sobre os temas de modo a dinamizar e valorizar as culturas distintas. Desta forma, os currículos de formação dos professores deverão veicular-lhes conhecimentos e fomentar neles o desenvolvimento de atitudes positivas e de cidadania face à diversidade cultural.

Para isso, devem contemplar conteúdos que desenvolvam competências pedagógicas, conduzindo à adopção de atitudes positivas no relacionamento inter-racial, tornando-se desta forma os docentes, agentes activos de mediação cultural.

O desenvolvimento de competências por parte dos docentes, através da formação deverá torná-los capazes de reduzir os preconceitos e gerir conflitos, assim como de

promoverem o sucesso educativo, independentemente da origem e da classe social dos seus alunos.

3.1 Modelos de formação dos docentes

Os professores necessitam de uma formação apropriada que lhes permita desenvolver a sua prática pedagógica com autonomia, tendo em conta os interesses/necessidades dos alunos, indo ao encontro das orientações curriculares estabelecidas, fomentando actividades que se relacionem entre as diversas disciplinas e que promovam a formação cívica.

Desta forma encarada, a formação de professores, será também um processo de valorização pessoal e social que possibilita e dinamiza a aquisição de conhecimentos que não se devem limitar ao saber de carácter científico.

Segundo Banks (1991), referido por Fernandes (1996, p. 4), a formação inicial e contínua dos docentes deve fomentar a percepção das diferentes culturas e “ajudar os alunos a valorizarem a sua experiência cultural e a desenvolverem identificações culturais étnicas. Precisam também de passar por experiências que lhes permitam tomar consciência dos valores e atitudes, que têm para com os outros grupos culturais e étnicos, de clarificar e analisar esses valores e atitudes, de considerar valores e atitudes alternativos e de confrontar pessoalmente alguns dos seus valores e atitudes latentes em relação a outras raças.”

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

Como se disse atrás, esta capacitação dos professores para lidarem eficazmente com a diversidade cultural das escolas pode ser tanto ao nível da sua formação inicial como ao nível da sua formação contínua.

3.1.1 Formação inicial de professores

A formação inicial deverá proporcionar aos futuros docentes instrumentos conceptuais e metodológicos que lhes possibilitem analisar situações que surjam, de forma a intervirem de uma maneira assertiva e consciente, na educação de crianças e jovens.

Relativamente aos programas convencionais de formação inicial dos professores, não se tem verificado um rigor explícito na preparação dos discentes para a diversidade da população escolar que encontrarão na sua actividade profissional. Antes pelo contrário, os programas tradicionais, na opinião de Fernandes (1996, citado por Pereira 2004, p. 94) formam o professor monocultural, contribuindo frequentemente para “legitimar e reforçar atitudes e valores que visavam corrigir”.

Para Perotti (1997, p. 72), desde a formação inicial que os docentes deveriam ser motivados e sensibilizados para os seguintes aspectos:

- “Desempenhar um papel activo nas suas próprias organizações e nos processos democráticos;
- Interessar-se pelos assuntos nacionais e mundiais;
- Familiarizar-se com os métodos activos de aprendizagem, de pesquisa e de discussão, assim como com a utilização dos *media*;
- Viver ou trabalhar no estrangeiro ou num meio diferente;
- Experimentar e elaborar os seus próprios métodos de trabalho;
- Referenciar o sexismo e o racismo na sociedade, e reconhecer e combater os seus próprios preconceitos. “

É importante que se valorize o contexto da multiculturalidade e que se sensibilize os futuros docentes a desenvolver o respeito pela diversidade cultural, religiosa e sexual.

Pensamos, pois, que a formação inicial dos professores dos diversos níveis de ensino, deverá desenvolver-lhes competências que lhes proporcionem a aquisição de conhecimentos ao nível científico e pedagógico, facultando-lhes a aproximação com a diferença, nomeadamente no que se refere ao respeito por realidades culturais

diversificadas e à aceitação do outro, garantindo a aquisição de competências interculturais.

3.1.2 Formação contínua de professores

A formação contínua dos professores deve continuar a promover a compreensão das diferentes culturas, desenvolvendo acções de sensibilização para os docentes.

Na opinião de Perotti (1997, p. 69) e segundo a perspectiva da educação intercultural, a formação contínua dos docentes, “pelas suas características (nomeadamente flexibilidade e adaptabilidade, funcionamento em sessões curtas, módulos diversificados), é particularmente adequada para preencher a função que lhe é pedida. Permite a uma parte dos professores adquirir competências num domínio que não diz respeito a todos os professores, em particular na escolarização das crianças ciganas.”

A participação dos docentes em acções de formação contínua deverá desenvolver a aquisição de competências, fomentar a troca de opiniões e divulgação de sugestões que lhes permitam adoptar estratégias educativas/pedagógicas que envolvam todos os alunos, promovendo actividades estimulantes, que conduzam a aprendizagens significativas para os discentes, levando a uma verdadeira educação para a cidadania.

Os professores têm direito a actualizar os seus conhecimentos, a avaliar as suas competências e os seus métodos de trabalho. De forma a programarem a sua intervenção didáctico/pedagógica devem por isso ter acesso à formação contínua que lhes deve garantir e oferecer essas mais-valias, também ao nível da educação intercultural. É importante que a formação contínua permita a reflexão individual e colectiva sobre esta nova realidade.

Ainda de acordo com Perotti (1997, p. 73), a formação contínua dos docentes passa pelos níveis seguintes:

- “Ao nível didáctico, por um percurso científico que imponha a abordagem de todos os conhecimentos segundo pontos de vista diferentes, pondo em evidência a sua relatividade. Embora haja matérias privilegiadas para este género de abordagem (a História, a Geografia, a Literatura, a Arte, a Música), nenhuma deveria ser-lhe estranha;

- Ao nível pedagógico, pela aquisição de capacidades, de atitudes e de meios que permitam a cada um situar-se relativamente ao outro, diversificar as suas referências, aceitar as diversas modalidades culturais do seu meio, descobrir que os grupos de quem se reclama não são o centro nem o topo do mundo;
- Ao nível social, por uma educação que tende para uma integração optimal numa sociedade democrática e para uma integração humana na comunidade (educação para as relações e para o domínio das competências e dos conflitos inevitavelmente ligados às sociedades europeias culturalmente compósitas).”

Temos a percepção de que vários factores impelem o docente para a realização de formação contínua, sendo que para além da motivação pessoal, existe a necessidade de aquisição de créditos para progressão na carreira docente. É claro que o nível de empenho do formando decorre frequentemente dos objectivos que o levaram a frequentar a formação, pelo que é relevante que o formador saiba as expectativas e interesses de cada formando para que a sua participação seja activa e produza resultados positivos.

3.2 Práticas educativas e pedagógicas

Reconhecemos que prevalecem por vezes determinações institucionais que de alguma forma condicionam a acção dos professores, em termos de dinamização de projectos, como, por exemplo, a necessidade de cumprimento do programa curricular e a existência de turmas heterogéneas e com muitos alunos. Mas, é absolutamente necessário que se dinamizem práticas pedagógicas diversificadas e motivadoras, que tenham o objectivo da inclusão de todos os alunos e da promoção do seu sucesso educativo.

O docente deve adoptar uma função de dinamizador intercultural na escola, defendendo a igualdade de oportunidades para todos os alunos. Contudo, deve ter cuidado na selecção dos recursos didácticos cujos conteúdos podem transmitir ideias preconceituosas.

“Independentemente do maior ou menor etnocentrismo que ainda caracteriza o currículo formal, o professor, ao nível da sua prática pedagógica, tem uma certa margem de liberdade que lhe permite: seleccionar e/ou redefinir a ênfase a conceber aos objectivos e conteúdos mais representativos da diversidade cultural existente na turma/escola/comunidade; adoptar as estratégias de ensino mais adequadas ao contexto em que trabalha; implementar modalidades e técnicas de avaliação compatíveis com a heterogeneidade cultural e com a diversidade de ritmos e processos de aprendizagem” (Pereira, 2004, p. 104).

Os docentes deverão promover um ensino especializado e individualizado, de carácter transversal, desenvolvendo estratégias que se coadunam com os interesses dos alunos que facilitem aprendizagens. As especificidades étnicas, culturais, linguísticas e sociais não devem ser negligenciadas pelos professores. Atendendo a estes aspectos, devem desenvolver-se atitudes e expectativas favoráveis no processo de ensino/aprendizagem de cada aluno, fomentando simultaneamente uma aprendizagem de cariz cooperativo e interactivo.

Outro aspecto a ter em consideração é a selecção e avaliação dos materiais pedagógicos utilizados: estes devem conter referências a diversos grupos étnicos e apresentar estes grupos nas suas tarefas habituais, no país ou na cultura de onde são oriundos. Em relação aos livros, será importante apresentarem a contribuição das ‘minorias’ na sociedade, destacando por exemplo alguma individualidade que se tenha evidenciado nalguma área.

Pensamos que é benéfico a elaboração e utilização de materiais pedagógicos que fomentem valores como: respeito, tolerância, solidariedade e convivência múltipla, cooperação, partilha, etc.

Conclusão

A inclusão de todas as crianças na escola e o ideal de uma escola para todos têm dado novo rumo às práticas educativas, quer para os alunos que apresentam necessidades educativas especiais, quer para aqueles que são provenientes de outras etnias e culturas. A inserção de todos, sem distinções nas condições linguísticas, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, étnicas, socioeconómicas ou outras, requer que os sistemas educacionais sejam planeados e organizados, que tenham em conta a diversidade dos alunos e que ofereçam respostas adequadas às suas características e necessidades individuais. O êxito da integração escolar depende, de entre muitos outros factores, da eficiência no atendimento à diversidade da população estudantil. Deste modo, revelam-se de extrema importância as atitudes dos professores face às adaptações a fazer no currículo, no sentido de se estabelecer uma relação harmoniosa entre as necessidades que o aluno apresenta e a programação curricular.

Face a tudo o que indagámos, estamos em crer que uma gestão flexível do currículo, a formação dos professores (inicial e contínua) e a adopção de boas práticas, se revelam de extrema importância, construindo ferramentas fundamentais que permitem beneficiar o desenvolvimento de capacidades, atitudes e valores dos alunos, promovendo a educação para a cidadania numa perspectiva intercultural.

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO

“Cada investigador tende frequentemente a desenvolver o seu próprio método em função do seu objecto de investigação, dos seus objectivos, dos seus pressupostos teóricos ou de outros factores contingentes.”

Maroy (1997, p. 117)

Introdução

Como já foi referido, a Era da globalização trouxe modificações consideráveis nas sociedades e nos sistemas educativos de diferentes países.

Em Portugal, a crescente diversidade cultural tem conduzido ao florescimento de uma escola diferente, com mais autonomia e com capacidade de construir a sua própria identidade, de acordo com as características da população escolar.

A presença da diferença numa comunidade deve ser considerada e encarada como uma riqueza e não como um factor de entrave na sociedade e na educação, tornando-se imprescindível a reorganização e o reconhecimento do outro como igual.

A heterogeneidade étnica e cultural nas sociedades contemporâneas faz com que surja a necessidade de adaptação dos currículos a novas práticas educativas adequadas à realidade da escola e da comunidade. Estes devem prever a inclusão e aprendizagens diferenciadas para todos.

Após ter sido efectuada uma revisão da literatura sobre: educação multicultural e intercultural, inclusão perante a diversidade, abordagem ao currículo, formação dos professores e práticas educativas e pedagógicas, realizámos um estudo de caso numa escola do 1º ciclo, o qual nos propomos descrever nesta segunda parte da tese.

Quando iniciámos este projecto, pensámos que seria de natureza quantitativa, no âmbito do qual seria seleccionada uma amostra maior e, eventualmente, representativa da população. Como se manifestou problemático reunir a participação dos sujeitos, devido em parte ao excesso de burocracias a que os docentes estão submetidos actualmente, optámos por um estudo de cariz mais restrito, que se cingisse a uma única escola, e que entrevistasse directamente os professores. Optou-se, nesta sequência, por um estudo qualitativo do tipo estudo de caso.

Ao longo do tempo, vinha-se mantendo enraizada a ideia de que a investigação estava restrita apenas a estudos de grande significado científico, à qual estava ainda associada uma ideia de estudos tipicamente quantitativos.

No entanto as limitações ao paradigma positivista em dar resposta a alguns problemas concretos e complexos, nomeadamente na área da educação, levaram ao surgimento no início do séc. XX do paradigma qualitativo baseado sobretudo na

compreensão da realidade a partir da perspectiva de quem a vive, admitindo ainda a natureza múltipla dessa mesma realidade.

Sentiu-se, assim, a necessidade de recorrer a observações mais ou menos prolongadas dos sujeitos envolvidos a investigação, de os submeter a entrevistas e, de registar o que eles diziam acerca das suas formas de pensar.

Foi esta a estratégia de investigação utilizada no estudo que passamos a descrever.

Começaremos este capítulo por efectuar uma abordagem à natureza da investigação, explanando as etapas seguidas neste trabalho: escolha do caso, construção do guião, recolha de dados, entrevista directa aos docentes envolvidos, a análise de conteúdo das respostas e análise crítica do discurso.

Após esta abordagem apresentamos as conclusões obtidas através da realização de um pequeno questionário e de quatro entrevistas efectuadas a professores do 1.º ciclo, a exercer funções docentes numa escola do agrupamento de escolas de Buarcos, concelho da Figueira da Foz.

O questionário aborda a identificação do participante, a sua formação académica, idade, formação específica de cada docente na área da multiculturalidade.

A entrevista planeada (ver anexo I), através de um guião, pode ser dividida em cinco blocos temáticos, em função da informação que era solicitada nos participantes, São eles: a) legitimação da entrevista, b) caracterização da instituição e percepção do meio circundante, c) experiência pessoal e profissional relativamente à multiculturalidade /interculturalidade, d) diagnóstico de estratégias de carácter multicultural/intercultural, e) reflexão sobre o conteúdo do estudo e da entrevista.

A partir da análise dos dados das entrevistas, apresentamos as conclusões e considerações finais, com uma reflexão pessoal sobre o grau de cumprimento dos objectivos³⁴ traçados no guião da entrevista.

1. Opções metodológicas desta investigação

O estudo empírico que se apresenta assume um carácter exploratório, reflexivo e de cariz interpretativo, inserindo-se no paradigma da investigação qualitativa.

³⁴ Ver no anexo II os objectivos específicos de cada bloco temático que compõe a entrevista.

Pretende-se com esta pesquisa, que consideramos um estudo de caso, conhecer as opiniões dos professores de uma escola do 1º ciclo, relativamente às práticas inclusivas em contexto multicultural.

Em virtude da natureza qualitativa deste trabalho, não houve lugar à formulação prévia de hipóteses, podendo estas surgir (hipóteses emergentes) no decurso da investigação.

A investigação qualitativa tem como objectivo compreender valores, crenças, hábitos, atitudes, representações e opiniões, sendo a abordagem de investigação mais indicada para aprofundar a complexidade de factos e processos particulares e específicos, partindo das vozes de indivíduos e grupos. A abordagem qualitativa é ainda a mais aconselhada para a compreensão de fenómenos que são caracterizados por um alto grau de complexidade interna, através da perspectiva dos seus actores, em discurso directo.

McMillan e Schumacher (1989, p. 187), citados por Vieira (1999, p. 92) advogam que numa abordagem qualitativa “o significado das acções humanas depende dos contextos, ou situações, nas quais as atitudes, os sentimentos e as percepções têm lugar”. Ainda e segundo a mesma autora, “os dados obtidos nas investigações realizadas são sempre, e obrigatoriamente, referenciados a “cenários sociais” particulares, sendo a sua escolha mais personalizada” (1999, p. 92).

Este estudo de natureza qualitativa ao abordar as questões da multiculturalidade/interculturalidade está direccionado para a percepção de um fenómeno social com grande impacto e actualidade na vida de professores e alunos.

As características principais da investigação qualitativa são as seguintes:

a) Privilegia-se o contexto material como fonte directa dos dados, sendo o investigador o principal elemento de recolha, enquanto observador do que quer investigar.

b) É essencialmente descritiva, pois os dados recolhidos apresentam-se normalmente num texto (texto das entrevistas, fotografias, gravações, documentos pessoais, artigos), e não com aspecto numérico.

c) Incide mais nos processos (descrição e análise das acções, interacções e discursos dos participantes) do que nos produtos. Tem mais a ver com o processo do que com os resultados obtidos.

Ainda e de acordo com Bogdan e Biklen (1994), são cinco as características base da investigação qualitativa:

- A fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.
- A investigação qualitativa é descritiva.
- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.
- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

A metodologia de investigação qualitativa envolve diversas abordagens, de acordo com designações adjudicadas pelos diferentes investigadores, tendo capacidade de abranger: “a observação participante, a etnografia, o estudo de caso, o interaccionismo simbólico, a fenomenologia ou, muito simplesmente, uma abordagem qualitativa”. (Lessard-Hébert et al., 1994, p. 31).

Passamos a descrever brevemente o que se entende por estudo de caso.

1.1 Estudo de caso

Trata-se de um tipo de pesquisa cujo objecto de estudo é uma unidade que se analisa em profundidade, podendo ser um ambiente, uma pessoa ou uma situação, que pode ser simples, específica ou complexa e abstracta.

Apresentamos um estudo de caso em contexto de acção específico e delimitado, que é a escola EB1 de Vila Verde onde se constata a presença da multiculturalidade.

Para o efeito, contámos com a participação de quatro docentes, com a característica comum de leccionarem turmas com alunos de várias culturas e etnias.

De acordo com Yin (1994, citado por Godoy, 1995, p. 23), o estudo de caso “é uma forma de fazer pesquisa empírica que investiga fenómenos contemporâneos dentro do seu contexto de vida real, em situações em que as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não estão claramente estabelecidas, onde se utilizam múltiplas fontes de evidência.” O objectivo é aprofundar a descrição de determinado fenómeno, podendo o

investigador optar pelo estudo de situações típicas (semelhantes a muitas outras do mesmo tipo) ou não usuais. O estudo de caso desenvolve-se numa situação natural, concreta e real, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.

O investigador que desenvolve um estudo de caso deve adoptar um enfoque exploratório e descritivo, ficando atento a novos elementos ou à multiplicidade de dimensões que poderão surgir no decorrer do trabalho, uma vez que a realidade é sempre complexa. Os conflitos e as divergências, elementos comuns da situação social, devem estar presentes no estudo e devem ser devidamente assinalados e interpretados.

Para Yin (1994) a qualidade de um estudo de caso está relacionada com critérios de validade e fiabilidade. A validade pode ser ainda dividida em validade interna e validade externa, tal como nos estudos quantitativos. A primeira, que é considerada o ponto forte dos estudos qualitativos, está relacionada com o grau de coerência entre as conclusões obtidas e a realidade estruturada. A ‘validade externa’ mostra até que ponto as conclusões de um estudo de caso podem ser generalizáveis a outras investigações de casos semelhantes. A fiabilidade de um estudo de caso evidencia em que medida outros investigadores chegariam a resultados idênticos, utilizando as mesmas estratégias de investigação no mesmo contexto ou em contextos idênticos.

1.2 Técnica de recolha de dados

Algumas das técnicas de recolha de dados privilegiadas na investigação qualitativa são a observação dos participantes, as entrevistas, as notas de campo, a consulta de registos biográficos, a consulta de documentos históricos e jornalísticos, entre outras.

Tendo em mente o objectivo do nosso estudo, optámos por realizar entrevistas aos professores titulares de turma da escola em questão. Passamos a caracterizar, de uma maneira geral, esta técnica específica, partindo da literatura da especialidade consultada.

1.2.1 A entrevista

A atenção para a complexidade da acção humana foi atraída pelo alargamento correlativo dos conhecimentos e o desenvolvimento das ciências sociais. Foi neste contexto que os investigadores se foram interessando cada vez mais pelo indivíduo, pela sua forma de ver o mundo, pelas suas intenções e pelas suas crenças.

A entrevista tornou-se, assim, um instrumento fundamental para esta abordagem em profundidade do ser humano. Ela é uma fonte de significado e revela informações não observáveis à primeira vista. De acordo com Morgan (1988) uma entrevista baseia-se num diálogo propositado, que pode ser efectuado com duas ou mais pessoas, sendo uma delas quem a orienta. O objectivo de uma entrevista é, e ainda segundo mesmo autor, obter informações sobre a pessoa entrevistada.

Para outros autores é uma técnica ou uma arte, em que uma pessoa (entrevistador) solicita informação sobre outra ou sobre um grupo (entrevistados, informantes), para obter dados sobre um determinado problema. Pressupõe, pois, a existência de pelo menos duas pessoas e a possibilidade de interacção verbal. Através dela entra-se na perspectiva do entrevistado e tenta-se compreender a sua visão do mundo através das suas palavras.

A recolha de dados através da entrevista pode ser desenvolvida de várias maneiras: individual; telefónica; em grupo (esta entrevista tem a vantagem de economizar tempo e mostrar percepções diferentes; social (é uma ocasião teoricamente informal e descontraída, onde uma pessoa ou um grupo avalia e forma uma opinião acerca de um ou mais indivíduos); de painel (tipo de entrevista onde uma pessoa é entrevistada por várias pessoas em conjunto); e através das tecnologias informação e comunicação (TIC).

De acordo com o objectivo profissional com que se utiliza a entrevista, esta pode abranger várias funções, tais como: obter informação de indivíduos ou grupos; influenciar sobre certos aspectos de conduta (opiniões, sentimentos e comportamentos); ou exercer mesmo um efeito terapêutico. No caso específico de entrevistas a grupos, estas permitem fornecer perspectivas que a entrevista individual dificilmente permite e, valorizam os processos e dinâmicas sociais e interpessoais.

Para se efectuar uma entrevista adopta-se uma linha de conduta, de forma a superar os constrangimentos que possam surgir durante a realização duma entrevista de 'qualidade'. Pretende-se que o interlocutor se expresse o mais espontaneamente possível

e dê as informações mais completas e precisas sobre o assunto tratado. Diante disto, diversas questões se colocam: Quem interrogar?; Como contactar as pessoas a interrogar e como realizar uma entrevista?. Não existem respostas prontas, mas um conjunto de possibilidades que, como é evidente, devem ser conhecidas, não obstante terem que ser utilizadas com o devido discernimento.

No desenrolar da entrevista temos que considerar várias vertentes: a relação entrevistador-entrevistado, a formulação de perguntas, a recolha e o registo das respostas ou o fim do contacto entre o entrevistador e o entrevistado. Por outro lado, temos que reconhecer a existência de estratégias diferentes no desenrolar das mesmas, de acordo com as distintas modalidades de entrevista. Deve criar-se um ambiente em que o entrevistado se sinta confortável e seguro, concedendo-lhe formas para que deixe transparecer ao entrevistador as percepções do seu mundo. Há que considerar também as questões de natureza ética, tais como: obter um consentimento informado do entrevistado (por escrito), garantir o direito à privacidade e assegurar o direito à protecção de dados pessoais.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 134), “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

A qualidade da entrevista depende essencialmente do entrevistador e este deve ter preparação para a realização da mesma, seguindo alguns princípios: saber quem deve entrevistar, como apresentar-se, como começar a entrevista para colocar o entrevistado à vontade, como utilizar questões com resposta chave e outros processos não lineares, como registar as respostas e se necessário como codificá-las.

Durante a condução de uma entrevista, após o entrevistador ter seleccionado os sujeitos e de os ter contactado telefonicamente (por exemplo), informando-os oralmente do conteúdo da carta prévia de apresentação e marcando a entrevista propriamente dita, no espaço escolhido para o encontro, o entrevistador deve apresentar de novo os seus objectivos e a natureza da sua entrevista, aclarando como vai registar as respostas (escritas, áudio, vídeo). É relevante que o entrevistador não se deixe influenciar pelas suas próprias inclinações, pelas suas opiniões ou curiosidades e nem se afaste do formato e do guião que elaborou para a entrevista.

Através da análise e interpretação dos resultados, o entrevistador sistematiza, ordena, relaciona e tira conclusões relativas ao problema estudado. Os dados recolhidos numa fase anterior que ainda estão pouco elaborados, transformam-se em ideias que conduzem à eventual modificação de certas condutas ou atitudes dos sujeitos entrevistados, obtendo-se uma informação valiosa sobre o problema estudado.

Existem diferentes tipos de entrevistas, que alguns autores qualificam utilizando igualmente uma nomenclatura distinta. Segundo Fontana e Frey (1994), existem três grandes tipos de entrevista: entrevista não *estruturada*, a *semi-estruturada* e a *estruturada*. Para Patton (1987), elas classificam-se entre quantitativas e qualitativas, sendo que a última se divide em três grupos: entrevista conversacional informal, entrevista guiada e entrevista aberta *standard*.

Porém, o princípio que orienta estas diferentes classificações é o mesmo – as entrevistas distinguem-se a partir do seu grau de estruturação e da abertura das questões.

Existem entrevistas estruturadas tais como as denominadas por quantitativas, que implicam a definição prévia das questões a colocar e que envolvem um conjunto limitado de categorias de resposta, assemelhando-se aos questionários e que são indicadas para estudos quantitativos recorrendo-se ao tratamento estatístico dos dados.

Contudo, os tipos de entrevista mais utilizados em investigação qualitativa são a semi-estruturada e a não-estruturada ou, usando a terminologia de Patton, as entrevistas qualitativas.

No primeiro tipo de entrevista, para além do entrevistador conseguir uma maior margem de manobra, podendo alterar, acrescentar ou suprimir algumas perguntas, o tipo de questões a formular tem um carácter aberto. Esta característica permite aos entrevistados expressar as suas próprias compreensões nos seus termos, o que facilita o entendimento das suas percepções e experiências pessoais por parte do investigador.

Quanto à entrevista não estruturada (informal, aberta, etnográfica, *in-depth*), ela é semelhante a uma conversa entre duas pessoas sem que seja necessário utilizar um guião rígido, embora estejam omnipresentes os objectivos e as grandes questões de referência.

Este tipo de entrevista apresenta as seguintes características: o entrevistador propõe um tema, o tema desenvolve-se no fluir da conversa, baseia-se frequentemente na observação do participante, há uma tomada de consciência por parte dos entrevistados, as questões emergem tipicamente do contexto imediato e são

espontâneas, o entrevistador promove, encoraja e orienta a participação do sujeito, não existe um guião de entrevista previamente estruturado e aplica-se o conceito ‘*ir na onda*’.

Há algumas vantagens neste tipo de entrevistas, nomeadamente: aumentar a importância das questões, permitir ao entrevistador responder bem às diferenças individuais e às mudanças situacionais, as questões podem ser individualizadas para melhorar a comunicação e podem ser adaptadas aos indivíduos de forma a aumentar a imediaticidade.

As principais desvantagens a ter em conta são: as entrevistas são pouco sistemáticas e englobantes, requerem muito tempo para se adquirir informação sistemática, pode levar demasiado tempo até que as mesmas questões sejam abordadas por diferentes pessoas, depende bastante das capacidades e treino do entrevistador e são de difícil organização /análise de dados.

Segundo Bogdan e Bicklen (1994), nas entrevistas semi-estruturadas adquirem-se dados comparáveis entre os diferentes participantes, apesar de se desaproveitar a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos coordenam o tópico em questão.

A entrevista semi-estruturada caracteriza-se pelos seguintes aspectos: existência de um guião previamente preparado que serve de eixo orientador ao desenvolvimento da entrevista, procura garantir que os diversos participantes respondam às mesmas questões, não se exige uma ordem rígida nas questões mas que todas sejam cobertas na entrevista, o guião funciona como uma *checklist*, o desenvolvimento da entrevista vai-se adaptando ao entrevistado e mantém-se um elevado grau de liberdade na exploração das questões.

As principais vantagens deste tipo de entrevistas são o estilo de diálogo, a rentabilização do tempo disponível e o tratamento sistemático dos dados. São especialmente aconselhadas para entrevistas a grupos, permitem seleccionar temáticas para aprofundamento, não se espera a introdução de novas questões mas, não se fecha essa possibilidade. São, ainda entrevistas situacionais.

Quanto à entrevista estruturada (standard, sistemática), ela obedece a um plano sistemático ou estruturado, constituído por uma série de questões previamente escolhidas e integradas num guião, torna-se fundamental quando é importante minimizar a variação entre as questões postas aos entrevistados, permite maior

uniformidade no tipo de informação recolhida, é ideal quando há vários entrevistadores, as questões são colocadas tal como foram previamente escritas, as palavras utilizadas são escolhidas e pensadas previamente, as possíveis categorias de respostas estão previamente definidas e a avaliação das respostas durante as entrevistas é reduzida.

São vantagens deste tipo de entrevista: facilitar a análise posterior, reduzir o efeito do entrevistador e as distorções de opinião, permitir a verificação e confirmação da instrução, facilitar a organização e análise de dados e tornar mais fácil uma réplica do estudo.

Como desvantagens apontam-se: a redução da flexibilidade e da espontaneidade, a quase anulação da possibilidade de aprofundar questões que não foram antecipadas pelo entrevistador, o facto de as circunstâncias e os elementos pessoais do entrevistado não serem tomados em consideração, podem transmitir algum constrangimento e limitações nas pessoas entrevistadas.

Segundo Fontana e Frey (1994) a entrevista estruturada deve fornecer informação objectiva, standard e breve acerca dos seus objectivos e, os mesmos autores apresentam as seguintes sugestões para a sua realização: nunca nos desviarmos da sequência das perguntas e das palavras com que as questões foram formuladas, nunca deixar que outrem que não o entrevistado responda às perguntas, nunca sugerir uma resposta nem concordar ou discordar da mesma, nunca interpretar o significado da pergunta; apenas repetir a pergunta com as palavras com que foi formulada, nunca improvisar.

A entrevista de tipo etnográfico, segundo McMillan e Schumacher (1989), consiste num conjunto de questões abertas, destinadas a obter dados sobre os significados dos participantes (a forma como as pessoas interpretam o que lhe acontece e dão significado às suas vidas). Pode constituir a técnica inicial de recolha de dados, ou surgir no decurso da observação participante. No entanto, esta entrevista é mais formal do que uma conversa de carácter informal. As suas principais características são: a mudança de papéis, que é menos equilibrada e mais assimétrica, tendo a repetição, um papel importante na reformulação do discurso do entrevistado, a expressão de interesse e ignorância é mais frequente, mas apenas por parte do entrevistador e este encoraja mais o entrevistado a desenvolver as suas ideias sobre a temática em análise.

Quanto ao registo das entrevistas, ele pode ser efectuado apenas tomando notas, fazendo-se um registo áudio ou fazer-se um registo em vídeo. Contudo, o registo

magnético não dispensa que o entrevistador faça a tomada de notas durante a entrevista, para depois ponderar até que ponto os elementos não verbais foram importantes.

Para se manter o interesse da entrevista, e obter qualidade nas respostas, o uso do espaço inter-pessoal para comunicar atitudes é importante, assim como o uso de pausas e silêncios e as variações em volume, entoação e modulação da voz do entrevistador.

Antes de iniciar qualquer entrevista, o entrevistador deve traçar os seus objectivos e delinear as questões que possam ser relevantes para o esclarecimento das dúvidas. Coloca-se assim a questão – Que perguntas fazer? – Este será o primeiro passo para planificar o decorrer da entrevista e, conforme o tema escolhido, o entrevistador terá que optar pelo tipo de questões a colocar. As questões podem ser relativas à experiência/comportamento do entrevistado, de opinião, relativas a questões de natureza afectiva, relativas a conhecimento ou ainda de natureza sensorial.

As perguntas podem ser construídas com frases no passado, presente ou futuro e passam pela escolha do tipo de palavras utilizadas. Há que ponderar previamente se serão questões abertas que possibilitem minimizar a imposição de respostas e que permitam respostas nos seus próprios termos ou se serão questões claras com identificação prévia do tipo de linguagem a utilizar. O entrevistador também terá que decidir se fará uma pergunta de cada vez ou várias questões numa pergunta só.

As estratégias de condução da entrevista podem ter a forma de dicas e perguntas de aprofundamento, para obter mais detalhe, mais elaboração e melhor clarificação de ideias, questões/respostas de apoio e reconhecimento, questões para comunicar neutralidade, questões para comunicar sensibilidade ou questões relativas ao controlo da entrevista.

Depois da entrevista o entrevistador deve analisar reflexivamente as respostas obtidas, embora toda a entrevista seja também um meio de observação directa de como o entrevistado encara o problema em debate, no sentido de procurar perceber a qualidade da informação recolhida/dos dados. Por outro lado, ele deve escrever de imediato todas as notas que a memória lhe permita.

1.3 Técnicas de análise de dados

1.3.1 A análise de conteúdo

De acordo com Bardin (1977), a análise de conteúdo pode ser tratada a partir de diferentes etapas, organizadas em três pólos cronológicos: Pré-análise; Exploração do material; Tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

A primeira fase corresponde à organização do material, ou seja, à escolha dos documentos a serem analisados, à formulação das hipóteses e dos objectivos e à elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. A etapa seguinte (exploração) é longa e abarca as operações de codificação, desconto ou enumeração, de acordo com as regras estabelecidas previamente. Por último, surge a etapa onde o investigador pode alvitrar inferências e adiantar interpretações em relação aos objectivos previstos, ou que digam respeito a novas descobertas. Tal só pode acontecer após a elaboração de quadros de resultados, diagramas e figuras que transparecem as informações retiradas da análise, através das operações estatísticas simples (percentagens) ou complexas (análise factorial).

A forma de abordar a análise de conteúdo pode variar e ser vista por outros prismas, dependendo do autor. Assim, Vala (2003), citando Osgood propõe três direcções, ao investigador, para proceder à análise de conteúdo de qualquer material (entrevista, textos, documentos, etc.): Análise de ocorrência; Análise avaliativa; Análise associativa. Contudo, qualquer uma prevê:

- ▶ Delimitação dos objectivos e definição de um quadro de referência teórico orientador da pesquisa;
- ▶ Constituição de um corpus constituído por todo o material seleccionado tendo em conta critérios de ordem qualitativa ou quantitativa;
- ▶ Definição de categorias, sendo que estas são os elementos-chave do código do analista e têm por objectivo simplificar para potenciar a apreensão e a explicação;
- ▶ Definição de unidades de análise, as quais podem ser denominadas de unidades de registo, de contexto ou de enumeração. Importa referir que todas as unidades devem ser colocadas numa categoria e cada uma unidade só pode pertencer a uma categoria;

► Quantificação, considerada a última fase do trabalho, nem sempre é utilizada. No entanto, a expansão das novas tecnologias veio dar um novo impulso à quantificação da análise de conteúdo.

Há ainda a considerar a construção de um conjunto de procedimentos que permitam atestar a fidedignidade e a validade, ao longo de todas as fases de uma análise de conteúdo.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998), os vários métodos de análise de conteúdo podem ser segmentados em três grandes categorias, de acordo com a direcção do exame a efectuar. Assim, temos:

1. *Análises temáticas* – o exame incide sobre determinados elementos do discurso e tenta revelar as representações sociais ou os juízos, tratando a questão em duas direcções, ou seja, fazendo análises verticais e horizontais. Estes tipos de análise abordam o problema de um modo particular, sendo que, respectivamente, uma debruça-se sobre cada indivíduo e a outra examina cada tema, destacando as diversas formas como o mesmo tema aparece nos vários inquiridos. “ (...) A análise temática é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos directos (significações manifestas) e simples” (Bardin, 1977, p. 153). Fazem parte deste tipo de análise, a análise categorial e a análise da avaliação. A primeira é essencialmente quantitativa – calcula e compara as frequências de certas características, tendo por base a hipótese segundo a qual uma característica é tanto mais citada, quanto mais importante é, para o locutor. “Cronologicamente é a mais antiga; na prática é a mais utilizada” (Bardin, 1977, p. 153). Relativamente à segunda análise, Quivy e Campenhoudt (1998) afirmam que incide nos juízos formulados pelo locutor e calcula a frequência dos diferentes juízos (positivos e negativos) e a sua intensidade.

2. *Análises formais* – recaem principalmente sobre as formas e encadeamento do discurso, sendo que “existem diversas técnicas que podem ser classificadas sob a denominação de análise de expressão” (Bardin, 1977, p. 185), onde se analisa a forma da comunicação, cujas características apontam o estado de espírito e as tendências ideológicas do locutor. Há ainda a considerar, numa análise formal, a análise de enunciação, a qual se direcciona “sobre o discurso concebido como um processo cuja dinâmica própria é, em si mesma, reveladora” (Quivy e Campenhoudt, 1998, p. 229).

Este último tipo de análise “apoia-se numa concepção da comunicação como processo e não como dado” (Bardin, 1977, p. 169).

3. *Análises estruturais* – incidem sobre a forma como os elementos da mensagem estão dispostos e visam “(...) permitir inferências sobre a organização do sistema de pensamento da fonte implicado no discurso que se pretende estudar” (Vala, 2003, p. 120). Neste tipo de análises, distinguem-se: a análise de co-ocorrência, a qual deve assinalar as presenças simultâneas de dois ou mais elementos na mesma unidade de contexto (Bardin, 1977), tendo por objectivo determinar o interesse da fonte por vários objectos ou conteúdos (Vala, 2003) e a análise estrutural propriamente dita, cujo objectivo é expor os princípios que organizam os elementos do discurso, independentemente do próprio conteúdo destes elementos.

Existem ainda métodos complementares, ou seja, métodos de recolha de dados qualitativos, sendo que a análise de conteúdo visa reunir informações. Entre eles situam-se as entrevistas semidirectas (os seus elementos de informação são tratados através da análise de enunciação e da análise estrutural), o levantamento de documentos sobre os quais se baseia a análise e, embora menos frequente, os inquéritos por questionários para tratamento de questões fechadas (Quivy e Campenhoudt, 1998).

Uma das questões a ter em conta, na aplicação e utilização dos diferentes métodos da análise de conteúdo, é o carácter subjectivo que pode influenciar os resultados da própria análise. É necessário tomar medidas de controle para não comprometer a validade e fidelidade da investigação. Segundo Vala (2003), a análise de conteúdo não tem modelos ideais. Importa, pois, dar enfoque aos referentes teóricos e aos objectivos do investigador, de modo a criar as regras do processo inferencial que antecede a análise de conteúdo.

Pelas características expostas, concordamos que a “análise de conteúdo, pela sua componente interpretativa, impôs-se como técnica de tratamento dos dados submetida a uma definição de categorias e dimensões de análise consonante com o quadro teórico da investigação” (Costa e Paixão, 2004, p. 93). Daí recorrermos a ela para a análise das respostas obtidas às entrevistas neste trabalho.

1.3.2 A análise crítica do discurso

Para a realização da análise dos dados obtidos com a condução das entrevistas, pensámos inicialmente na técnica de análise de conteúdo divulgada por Bardin (1977), exposta no ponto anterior do nosso trabalho. Dado que os principais objectivos da nossa investigação se prendem com atitudes reflexivas, exploratórias e contextuais, optámos pelo modelo de análise crítica do discurso.

A análise do discurso por si só é utilizada no âmbito de áreas científicas como: a sociologia, a psicologia, a comunicação, os estudos literários, os estudos políticos, etc. Esta forma de abordagem teórico/metodológica do tratamento de dados não é considerada apenas um método, mas também é encarada numa perspectiva que envolve a essência da linguagem e da sua inter-ligação com objectos fulcrais das ciências sociais.

Relativamente à análise crítica do discurso, esta procura igualmente padrões, mas dentro de contextos mais abrangentes, relacionados com questões da cultura e da sociedade. Esta ideia é preconizada por autores como Wetherell, Taylor e Yates (2001, citados por Nogueira, 2001).

Os discursos não espelham ou caracterizam apenas entidades e relações sociais, eles edificam-nas. Combinações diversificadas de discursos relativos a mudanças sociais próprias, geram um novo e complexo discurso. De acordo com Pereira (2005, p. 256) o conteúdo ou sentido da mensagem não é o que existe dentro do texto nem o que é produzido pelo locutor mas sim o resultado da interacção contextualizada que envolve os recursos cognitivos que o analista/leitor põe na sua interpretação”.

No que concerne ao número de casos a estudar, a análise do discurso foge ao hábito usual da ciência, não se preocupando em abranger números elevados de pessoas. De acordo com a autora já referida, “pretende-se apenas encontrar pessoas mais ou menos ‘típicas’ da categoria em estudo, que vivam determinada situação particular, etc., assumindo-se que os padrões que se revelem através dessas entrevistas indicam o conhecimento partilhado por outros membros da mesma cultura, categoria, grupo, problemática, etc.” (2001, p. 34).

Pelo facto de o nosso caso em estudo envolver uma instituição específica, no âmbito da qual são partilhadas ideias, valores e práticas sobre as mais diversas

problemáticas, pareceu-nos adequado proceder à análise crítica do discurso dos quatro professores que entrevistámos.

2. Enquadramento do estudo

A escola desempenha um papel de reconhecida importância no âmbito da presença da diversidade étnico/cultural, pois, para além de transmitir conteúdos programáticos, tem como função ‘educar’ e sensibilizar a comunidade educativa, de forma a promover a inclusão dos alunos.

Compete à escola, representada pelo corpo docente, desenvolver projectos inovadores que promovam a inclusão de alunos pertencentes a grupos sociais distintos, alunos com necessidades educativas especiais (NEE), alunos de diferentes culturas, etnias ou oriundos de outros países.

O agrupamento de escolas de Buarcos do concelho da Figueira da Foz, é exemplo do aumento da diversidade cultural, daí que quando se começou a conceber este projecto, se tenha pensado na realização de um estudo quantitativo que o abrangesse. Esta hipótese foi abandonada em virtude da actual conjuntura, preconizada pela implementação do *Estatuto da Carreira Docente* que impôs a divisão dos professores em duas categorias: professor e professor titular e pela aplicação do novo modelo de avaliação dos professores, que causou bastante ‘desconforto’, tendo dividido a classe, pelo que foi evidente a dificuldade que sentimos em conseguir a colaboração dos professores neste trabalho. A acrescentar a esta realidade temos ainda a excessiva burocracia e carga horária, que actualmente caracterizam a vida dos docentes.

Neste enquadramento optámos por elaborar um estudo mais restrito, mas não menos interessante, de natureza qualitativa, tendo escolhido para o efeito uma escola do 1º ciclo com alguma representatividade de multiculturalismo e que nos é familiar, tendo sido mais fácil a cooperação dos participantes para efectuar as entrevistas e conseguir cumprir os objectivos da presente investigação.

2.1 Características do meio

A escola EB1 de Vila Verde situa-se no centro da localidade e sede de freguesia de Vila Verde, na rua Comendador Mário Barraca. Dista da sede de concelho, Figueira

da Foz apenas 5 km. Pertence ao Agrupamento de Escolas de Buarcos, desde o ano lectivo 2003/2004 e tem como sede a escola EB2,3 Infante D. Pedro.

O meio é considerado semi-urbano. Na sua maioria os alunos que frequentam a escola provêm do bairro social que existe próximo. Este bairro é habitado por pessoas com baixas qualificações académicas e de diferentes proveniências (étnicas e sociais).

Os alunos que frequentam este estabelecimento de ensino, na sua maioria, provêm de famílias com situação sócio-económica vulnerável devido à grande taxa de desemprego, à toxicodependência e a casos de desestruturação familiar. O nível cultural das famílias, como já foi referido, pode considerar-se baixo e, por vezes, há sinais de tensão social no meio, o que também influencia a pouca participação dos encarregados de educação na escola e, de certa forma limita o acompanhamento apropriado dos alunos.

A população estudantil é fruto desta constelação de factores sociais.

O corpo docente é formado por quatro professores titulares de turma em actividade lectiva, uma professora de educação especial e um professor de apoio educativo. A escola contou ainda com o apoio de uma terapeuta da fala, uma vez por semana. Relativamente ao pessoal não docente existe uma auxiliar de acção educativa e uma assalariada, tal como se apresenta no quadro seguinte (Quadro I):

Quadro I: caracterização do pessoal docente/não docente

Pessoal docente	Pessoal não docente
Quatro Professores com turma	Uma Auxiliar de Acção Educativa
Uma Professora de Educação Especial	Uma Assalariada
Um Professor de Apoio Educativo	
Uma Terapeuta da Fala	

Funcionam quatro turmas na escola: a professora Teresa lecciona o 1º ano, num total de 18 alunos, sendo um deles de outra etnia; a professora Sónia tem na sua turma alunos do 2º, 3º e 4º anos de escolaridade, num total de 15 alunos, sendo que 7 desses alunos também são oriundos de outras culturas; o professor Nuno lecciona o 4º ano com 20 alunos, sendo também um dos alunos oriundo de outra cultura e por último o professor João tem uma turma com alunos do 1º e 2º anos de escolaridade, num total de

12 alunos, 3 dos quais são de outra etnia. A escola apresenta um total de 65 alunos, do 1º ciclo dos quais 12 são oriundos de outras culturas. (Ver quadro II)

Quadro II - População Escolar ³⁵

Turmas	Nomes dos Professores	Ano de escolaridade	Total alunos p/ ano escolaridade	Alunos oriundos de outras culturas
1ª turma	Profª Teresa	1ºano	18	1
2ª turma	Profª Sónia	2ºano / 3ºano 4º ano	2/12 1	7
3ª turma	Profº Nuno	4ºano	20	1
4ª turma	Profº João	1ºano / 2ºano	2/10	3
TOTAL			65	12

Passamos a efectuar uma caracterização física da escola, de forma a tentar proporcionar uma visão dos espaços disponíveis na mesma, para o fomento de práticas multiculturais inclusivas.

2.2 Caracterização física da escola

Tipo de edifício

O edifício escolar é do tipo “Raul Lino”³⁶ tendo sido concluída a sua remodelação há 18 anos, mas apenas no seu interior, porque o exterior conserva as características iniciais.

Salas de Aula e dependências

Dispõe de seis salas de aula, arejadas e com bastante luz, que se encontram distribuídas por três pisos. Duas salas em cada um. Actualmente estão ocupadas 4 salas pelo 1ºciclo e duas no rés-do-chão pelo Jardim-de-Infância.

³⁵ Os nomes dos docentes apresentados são fictícios

³⁶ Arquitecto (1879/1974) que sugeria a utilização de elementos arquitectónicos e decorativos que entendia serem tipicamente portugueses: beirais, alpendres, azulejos, cantaria, caiação.

No primeiro piso, além das duas salas de aula há também duas pequenas divisões para arrumos. No terceiro piso há ainda mais dois gabinetes, um funciona como escritório o outro com o gabinete de apoio permanente.

Existe uma pequena biblioteca infantil num armário, que precisa de ser actualizada. O edifício tem electricidade, água canalizada da companhia, saneamento e o aquecimento a gásóleo.

Espaços exteriores

No logradouro encontram-se os sanitários para professores e alunos. As crianças desfrutam do espaço destinado ao recreio em campo aberto e de um telheiro. Existe também um pré-fabricado onde são servidas as refeições aos alunos e, onde este ano funcionam algumas actividades extracurriculares.

Recursos materiais

Relativamente ao mobiliário existente este está num estado razoável. O material didáctico é pouco, algum encontra-se desactualizado e está em mau estado de conservação. Existe uma televisão que não é utilizada pois o leitor de cassetes-vídeo está avariado. Em cada sala há um computador e uma impressora multifunções. Presentemente há uma sala que tem um quadro interactivo e um computador ligado ao mesmo. Todos os computadores já têm ligação à Internet.

3- Descrição do estudo desenvolvido

3.1- Dados referentes à identificação dos participantes

Tendo consciência que, num estudo de natureza qualitativa, é impossível entrevistar todos os elementos do grupo que pretendemos estudar, tendo como intenção conhecer e analisar práticas docentes inclusivas e a forma de agir dos professores (opiniões, ideias concebidas e adoptadas) no contexto da multiculturalidade, optámos por entrevistar os quatro professores que leccionam na escola por nós seleccionada. Procuramos com estes quatro participantes conhecer opiniões e percepções dos professores do 1º ciclo, sobre a forma como enfrentam e concebem práticas inclusivas, em contexto multicultural, no decorrer do processo ensino/aprendizagem.

Como se disse atrás, os participantes entrevistados são quatro professores a leccionar em turmas do ensino regular numa escola do 1º ciclo – EB1 de Vila Verde, do Agrupamento de Escolas de Buarcos, no concelho da Figueira da Foz.

O motivo da escolha destes professores foi intencional:

- São professores que leccionam no 1º ciclo;
- No ano lectivo 2008/2009 tinham nas suas turmas alunos oriundos de culturas diversificadas.

Tendo existido uma selecção intencional, de conveniência, em termos de espaço, ciclo de leccionação, tendo em conta a presença de alunos de outras etnias nas turmas, acabou por prevalecer na sua escolha o critério da acessibilidade, pela aceitação e disponibilidade dos docentes com quem estabelecemos contacto.

Antes de se proceder à entrevista foram informados da confidencialidade da sua identificação e das informações que viessem a fornecer no âmbito deste trabalho.

3.2- Instrumentos utilizados – Estratégias de recolha de dados

Para realizar o estudo foram utilizados dois instrumentos: um pequeno questionário de dados pessoais e profissionais ³⁷ que aborda a identificação, formação académica, idade, formação específica na área da multiculturalidade/interculturalidade de cada pessoa e uma entrevista semi-estruturada, que permitiu aos participantes exporem as suas ideias de uma forma aberta e espontânea, sobre a temática em apreço.

As perguntas da entrevista baseiam-se num conjunto de temas integrados, em cinco grandes objectivos gerais, estruturados da forma apresentada de seguida:

Quadro III: objectivos gerais

1. Reconhecer formas de acesso à educação intercultural na escola;
2. Reflectir sobre questões de índole multicultural;
3. Identificar reacções dos professores da escola face à multiculturalidade/interculturalidade;
4. Nomear estratégias de carácter multicultural/intercultural;
5. Apresentar propostas de intervenção em contexto multicultural;

³⁷ Ver anexo III.

Tendo em vista dar resposta a estes objectivos, foram construídos blocos temáticos (ver anexo II) para a partir deles e, após ter sido realizada revisão da literatura, se ir construindo o guião da entrevista (ver anexo I), que é composto por cinco blocos temáticos (constituídos por estruturas seleccionadas por temas), por objectivos específicos de cada bloco temático, por questões orientadoras e perguntas de recurso e aferição. Foi com base nas questões orientadoras e nas perguntas de recurso e aferição que pusemos em prática a realização das entrevistas.

No desenrolar das entrevistas foram utilizados os seguintes blocos temáticos:

Quadro IV: blocos temáticos

- | |
|--|
| I Legitimação da entrevista |
| II Caracterização da instituição e percepção do meio circundante |
| III Experiência pessoal e profissional relativamente à multiculturalidade/interculturalidade |
| IV Diagnóstico de estratégias de carácter multicultural/intercultural |
| V Reflexão sobre o conteúdo do estudo e da entrevista |

Após terem sido realizadas as quatro entrevistas que, foram gravadas em áudio e posteriormente passadas a escrito, com recurso à utilização do computador, efectuou-se uma leitura meticolosa das mesmas, identificando, ordenando, sublinhando e tentando encontrar sentido na informação obtida. Isto conduziu-nos à construção de uma grelha de análise, com o propósito de facultar a apresentação da leitura dos dados.

Como já referimos, a cada um dos blocos temáticos correspondem objectivos específicos diversificados, com o intuito de reflectir sobre as práticas inclusivas em contexto multicultural.

Assim temos:

O bloco I, “*Legitimação da entrevista*”, serviu para apresentar o estudo e agradecer a colaboração dos colegas entrevistados, que designamos por e1, e2, e3 e e4. Os seus objectivos específicos são: agradecer a disponibilidade; informar sobre a

utilização do gravador; explicar o problema, o objectivo e os benefícios do estudo; explicitar os objectivos da entrevista; colocar o entrevistado na situação de colaborador; garantir a confidencialidade dos dados.

O bloco II, “*Caracterização da instituição e percepção do meio circundante*”, começa por encaminhar para o assunto do estudo e, em particular, da entrevista. Abrange como objectivos específicos: recolher informações sobre o contexto da escola e do agrupamento; obter dados sobre a turma em que lecciona o entrevistado; constatar que a escola reúne condições para a realização do estudo; identificar a existência de alunos provenientes de outras culturas; registar o nível sócio-económico dos alunos. Este bloco é composto por seis perguntas (ver anexo II).

O bloco III, “*Experiência pessoal e profissional relativamente à multiculturalidade/interculturalidade*”, pretende perceber as opiniões dos docentes face ao multiculturalismo e à educação intercultural, na prática pedagógica. Assume os objectivos específicos seguintes: obter informações acerca das considerações do professor(a) sobre educação intercultural; obter informações sobre as reacções favoráveis/desfavoráveis dos docentes relativamente à presença de alunos provenientes de outras etnias, raças ou nacionalidades; identificar relações sociais estabelecidas pelos alunos; identificar o tipo de formação na área da multiculturalidade/interculturalidade; identificar a necessidade de formação na área da multiculturalidade/interculturalidade, e compreender se a formação influencia ou não a preparação dos professores. Este bloco é composto por oito perguntas (ver anexo II).

O bloco IV, “*Diagnóstico de estratégias de carácter multicultural/intercultural*”, visa explicar um pouco as estratégias pedagógicas relativamente à aplicação da educação intercultural. Tem como objectivos específicos efectuar o levantamento de actividades de carácter multicultural desenvolvidas na escola e efectuar o levantamento dos recursos utilizados. Este bloco é composto por quatro perguntas (ver anexo II).

O bloco V, “*Síntese e reflexão sobre o estudo e sobre a entrevista*”, pretende: identificar opiniões sobre os objectivos deste trabalho, perceber o contributo que os

professores possam ter dado a este estudo, reflectir sobre a temática do estudo, apresentar sugestões de melhoria na resposta educativa aos alunos provenientes de outras etnias, raças ou nacionalidades e identificar a necessidade de formação dos professores em educação intercultural. Este bloco é composto por três perguntas (ver anexo II).

3.3 – Procedimentos de recolha de dados

O primeiro instrumento aplicado aos professores foi um pequeno questionário que incluía uma questão de resposta aberta. Assim, os itens do questionário solicitavam aos participantes que identificassem: o sexo, a idade, a formação académica e o tempo de serviço docente.

Relativamente à questão de resposta aberta, esta visou conhecer a razão da colocação dos docentes na escola.

Inicialmente foi por nós preenchido para cada docente o questionário, para se familiarizarem e se sentirem mais confortáveis com a realização da entrevista.

Quanto ao segundo instrumento utilizado, uma entrevista semi-estruturada, já descrita, esta foi de carácter individual, e teve lugar no estabelecimento de ensino, mais propriamente no gabinete de atendimento, garantindo condições de privacidade, a concentração do entrevistador e entrevistado, com ausência de perturbações sonoras.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente passadas para linguagem escrita.

Assim se reuniu o material que nos propomos a analisar.

3.4 – Apresentação dos dados sócio demográficos

Começámos pelo ordenamento de cada questionário. Cada docente envolvido foi denominado com um código. Assim, temos: e1, e2, e3, e4 (esta designação será utilizada para identificar os docentes na análise das entrevistas e ao longo do trabalho). Elaborámos uma tabela (anexo IV) onde formámos categorias e subcategorias.

As categorias são:

I – Dados pessoais

II – Dados profissionais

As subcategorias da primeira categoria – dados pessoais, são:

Sexo

Idade

As subcategorias da segunda categoria – Dados profissionais, são:

Formação Académica

Tempo de serviço

Tempo de permanência na escola

Motivo da colocação na escola

Passamos agora, a apresentar os resultados de cada subcategoria.

Relativamente ao sexo, foram entrevistados dois indivíduos do sexo masculino e dois do sexo feminino (ver quadro V).

Quadro V: participantes, por sexo

Feminino	Masculino
2	2

As idades das pessoas entrevistadas situam-se entre os trinta e os cinquenta anos. Temos dois sujeitos do sexo feminino, um com quarenta e nove anos e outro com cinquenta anos de idade. Quanto ao sexo masculino um tem trinta e quatro anos e o outro tem quarenta e seis (ver quadro VI).

Quadro VI: participantes, por idade

Feminino (idades)	Masculino (idades)
49	34
50	46

No que concerne à formação académica temos: um elemento com bacharelato, outro com especialização e dois com licenciatura (ver quadro VII).

Quadro VII: participantes, por formação académica

Bacharelato	Licenciatura	Outra
1	2	1 (Especialização)

No que respeita ao tempo de serviço, temos a considerar um indivíduo com menos de dez anos de trabalho docente, outro com menos de vinte anos e dois com tempo de serviço superior a vinte anos (ver quadro VIII).

Quadro VIII: participantes, por tempo de serviço

Menos de 10 anos	10 a 20 anos	20 a 30 anos
1	1	2

Dois dos professores entrevistados estão colocados nesta escola há três anos consecutivos, outro encontra-se há quatro anos neste estabelecimento de ensino, sendo que um aqui permaneceu um só ano lectivo (ver quadro IX).

Quadro IX: participantes, por tempo de colocação na escola

1 ano	3 anos	4 anos
1	2	1

Três dos sujeitos que participaram neste estudo ficaram colocados nesta escola por opção, existindo um docente colocado por atribuição em concurso das necessidades residuais (ver quadro X).

Quadro X: participantes, por tipo de colocação na escola

Opção	Outras razões
3	1 (concurso)

Passamos, em seguida, a descrever os dados obtidos nas quatro entrevistas efectuadas sobre as questões da multiculturalidade na escola.

4. Análise das entrevistas

Após termos dado cumprimento ao primeiro bloco temático – legitimação da entrevista – cumprindo os objectivos estabelecidos no guião: agradecimento da disponibilidade, informação sobre o recurso ao gravador, explanação do problema (objectivos e os benefícios do estudo), garantia da confidencialidade dos dados, passou à exploração do conteúdo do segundo bloco temático.

Com vista a aumentar a credibilidade das conclusões e a respeitar o chamado “princípio de literalismo”, apresentamos ao longo do texto algumas citações directas retiradas das entrevistas.

4.1 Bloco Temático II – Caracterização da instituição e percepção do meio circundante

Relativamente à localização do agrupamento, os quatro inquiridos começaram por afirmar que este se insere num meio piscatório, numa zona urbana.

Quanto ao meio onde a escola está localizada, consideram-no meio semi-rural/semi-urbano. De uma forma geral, referiram a distância da escola à sede de agrupamento.

Foi mencionada a proximidade da sua localização com o rio Mondego e a existência de um bairro social junto à escola, o que faz dele *um meio socialmente desfavorecido* (e3), onde *grande parte da população sobrevive do subsídio de reinserção social* (e4), também referido pelo e2.

Relativamente à escola foi ainda referido o que passamos a citar:

...O lugar onde a Escola se encontra dista da sede de concelho apenas 5km. A vila nos últimos anos tem aumentado com a construção do bairro social e de outras casas. Possui um Posto Médico e de enfermagem e farmácia e uma colectividade que se distingue com diversas actividades: desportiva, cultural e recreativa. (e1)

...a escola dista cerca de 13 km da sede de agrupamento...Alguma população dedica-se à agricultura de subsistência, outra parte à indústria vidreira e serviços... (e2)

...uma das mais afastadas da sede de agrupamento... Algumas pessoas dedicam-se à agricultura, basicamente de subsistência, outros trabalham na vidreira da Fontela ... (e4)

A existência de alunos oriundos de outras etnias ou migrantes na escola, foi uma constatação generalizada dos entrevistados. O e2 referiu a existência de *alunos de etnia cigana, de raça negra e um ou outro que nasceu no estrangeiro*. Todos referiram como principal razão para estas crianças frequentarem a escola, a proximidade do bairro social. Uma outra razão apontada foi o reagrupamento familiar. *Sei de alguns casos que vieram para cá porque se juntaram aos familiares, sobretudo os ciganos.* (e1)

As principais razões da existência desses alunos na escola, penso que é sobretudo por ela estar inserida num meio onde existe um bairro social, talvez por motivos profissionais, outros por dificuldades económicas e ainda por reagrupamento familiar... (e1)

...ter sido construído um bairro social, aqui próximo da escola e, que tem atraído muitos ciganos. Uns foram cá instalados... outros têm vindo de outros pontos do país e vêm ter com os seus familiares. (e2)

Atribuição de residência no bairro social onde está inserida a escola. (e3)

...sobretudo a existência de um bairro social localizado muito próximo da escola. Outros vieram para junto de familiares e outros ainda, por questões profissionais. (e4)

Quanto à caracterização das turmas em que leccionam, os entrevistados referiram a presença de alguns alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e ainda de oito alunos com necessidades educativas especiais (NEE).

A minha turma tem 20 alunos...à exceção da existência de 2 alunos com NEE, a turma é de uma forma geral homogénea, com fracos resultados escolares, havendo pouquíssimos alunos que se destacam favoravelmente nas suas aprendizagens. (e1)

A minha turma é pouco numerosa, mas com alunos que apresentam problemas graves de comportamento e de aprendizagem. Tenho dois alunos NEE... (e2)

...numerosa e heterogénea... (e3)

...a maior parte dos alunos da minha turma não beneficia de apoio familiar, em casa...alguns com dificuldades de aprendizagem...é a turma mais diversificada da escola. (e4)

A presença de um bairro social, nas proximidades da escola limita, logo à partida o nível socio-económico dos alunos que frequentam esta escola. Sendo assim, os professores referenciaram que a maioria dos alunos pertence a famílias carenciadas. Como referiu e1, *as famílias de alguns alunos subsistem através do subsídio de reinserção social.*

Não existe uma diversidade significativa nos níveis social e económico dos alunos.

Metade do número de alunos da turma apresenta um nível socio-económico e cultural... razoável e a outra metade é proveniente de níveis mais desfavorecidos... (e1)

...meio socio-económico e cultural muito desfavorecido, na sua quase totalidade. As suas famílias subsistem quase todas com o rendimento de reinserção social e os pais de alguns alunos ciganos dedicam-se ao comércio ambulante. (e2)

...nível económico estável. Poucos alunos beneficiam do escalão 1 do subsídio escolar atribuído pela Câmara, mas tenho alunos provenientes de famílias pouco tradicionais (monoparentais), tenho um aluno de etnia cigana, que teve algumas dificuldades de adaptação à escola. (e3)

O nível socio-económico e cultural da maioria dos alunos é muito baixo, beneficiando do

subsídio escolar, muitos estão no escalão 1. (e4)

Todas as turmas desta escola têm na sua composição alunos provenientes de outras etnias, culturas e/ou nacionalidades, havendo uma das turmas que se destaca pela diversidade, senão vejamos:

Este ano lectivo, só tenho uma aluna de etnia cigana. (e1)

Três dos alunos da minha turma são de etnia cigana. (e2)

há apenas um...de etnia cigana. (e3)

... 4 são de etnia cigana, 2 irmãos de raça negra e um aluno de nacionalidade inglesa, mas que é de origem portuguesa. (e4)

4.2 Bloco Temático III – Experiência pessoal e profissional relativamente à multiculturalidade/interculturalidade

Tal como referimos no segundo capítulo da parte teórica, os docentes desempenham um papel importante na promoção da igualdade de oportunidades para todos os alunos.

De acordo com Cardoso (1998, p. 19), entre outras competências, o professor em contexto multicultural deve “olhar a diversidade humana – étnica, racial, social, religiosa, etc. – como meio de enriquecimento pessoal, social, cultural e curricular.”

As opiniões dos docentes entrevistados relativamente à presença de alunos provenientes de outras etnias, raças ou nacionalidades, de uma forma geral, revelaram-se positivas, havendo apenas um dos entrevistados que se mostrou um pouco receoso no início do ano lectivo, sendo o professor com menos tempo de serviço e com menos experiência em contexto de multiculturalidade.

Reajo favoravelmente, tento integrá-los o melhor possível, respeitando as diferenças e tentando ao máximo tirar partido dos seus valores e costumes para enriquecer culturalmente o grupo. (e1)

No início do ano lectivo fiquei um pouco apreensivo... Mas reagi o mais naturalmente possível. Trato os alunos todos da mesma forma e procuro integrá-los no grupo para que não se sintam diferentes. (e2)

Reajo com naturalidade, ou seja, da mesma forma como reajo com qualquer um dos outros. Para mim todos são alunos, uns mais difíceis que outros. (e3)

Reajo com normalidade, pois ao longo da minha actividade docente, tenho tido turmas desta natureza. Considero que estas crianças precisam de mais apoio da minha parte... (e4)

Santomé (2008) afirma que a multiculturalidade faz sobressair conflitos que estão de certa forma ocultos na sociedade. Estes conflitos, segundo o autor, são frequentes nas escolas actuais destacando-se o papel do professor enquanto mediador dos mesmos.

Das relações sociais estabelecidas entre diferentes grupos de alunos destaca-se sobretudo o despoletar de situações de conflito, mencionadas diversas vezes durante o discurso. É unânime a preocupação dos docentes na gestão dos referidos conflitos, numa acção promotora da inclusão de todos os alunos, numa perspectiva de educação para os valores.

...pois nunca tinha tido alunos de etnia cigana e sei que normalmente criam conflitos. ...Gosto que eles partilhem os hábitos e costumes da sua cultura, até como uma forma de promoção do diálogo entre as diversas culturas (e2)

...apesar das diferenças existentes na minha turma, especialmente entre os ciganos e as crianças de raça negra, actualmente todos se respeitam... (e4)

No que concerne à identificação da necessidade da educação intercultural na prática pedagógica, todos os inquiridos afirmaram que sentiram necessidade da sua aplicação, relacionando-a de imediato com as situações de conflito entre pares. Abordaram ainda a dificuldade da resolução dos conflitos surgidos perante a intervenção, na maioria dos casos nefasta, dos pais e/ou outros familiares que agudizam ainda mais estas situações. Foi referenciado o facto de se utilizar a presença de outras culturas na escola para fins pedagógicos e de educação para os valores da tolerância e do respeito.

Sim, mais em contexto de recreio, para gerir conflitos e às vezes para desmistificar os comentários feitos pelos familiares junto à entrada da escola. (e1)

As sociedades cada vez são mais multiculturais e, conseqüentemente, a população escolar tornou-se mais diversificada sócio e culturalmente. Algumas vezes surgem conflitos perante esta diversidade, sendo mais complicada a sua resolução quando envolve os pais. Pessoalmente, tento esbater ao máximo essas contendas e procuro tirar partido, sob o ponto de vista pedagógico e cultural, da variedade de culturas na escola. Neste sentido pratico-a [a educação intercultural] sempre nas minhas aulas, procuro educar para os valores da paz, da tolerância e do respeito pelo outro. (e2)

... uma vez que tenho alunos que provêm de outras etnias. Por exemplo, há famílias que não aceitam de bom grado a convivência dos filhos com os ciganos e então há necessidade de servir de mediador. Os incidentes acontecem com alguma frequência nos recreios e aí é preciso intervir. Nas aulas de formação cívica reforço alguns conceitos como tolerância, respeito e solidariedade. (e3)

A educação intercultural, na minha prática pedagógica, tem de ser uma constante para não haver conflitos...porque, eu trato-os de igual forma... e tenho procurado que os meus alunos respeitem as diferenças. (e4)

A formação adequada na área da multiculturalidade/interculturalidade é importante na actividade docente, pois permite desenvolver as práticas pedagógicas de uma forma autónoma, tendo por base as orientações curriculares estabelecidas no

currículo nacional, de forma a desenvolver actividades direccionadas para a interdisciplinaridade e formação cívica.

Percepcionar o posicionamento dos professores do 1º ciclo em relação à sua formação nesta área afigura-se-nos como relevante, dado que nos parece ser de extrema importância constatar se os conteúdos programáticos envolvidos nesta temática fizeram parte da sua formação inicial e contínua.

Das respostas dadas nesta questão verificou-se que nenhum dos indagados possuía formação específica nesta área. Perante o pedido de ser especificado o tipo de formação que possuem, foi dito:

...só estive presente num seminário que abordava esta temática, há já alguns anos. (e1)
... Apenas foi feita uma abordagem deste tema, aquando da minha formação inicial. (e2)
...tendo o tema sido abordado em formações na área da Educação Especial. Analisei o problema da multiculturalidade, no âmbito de um trabalho da conclusão da minha licenciatura. (e3)
...Elaborei e defendi um trabalho nesta área na minha licenciatura. (e4)

Como se disse na parte teórica as escolas poderão utilizar diversos modelos de orientações políticas e educativas para fazer face à presença de diferentes etnias e culturas, designadamente: políticas assimilacionistas³⁸, políticas multiculturais³⁹ e políticas interculturais⁴⁰.

Actualmente, a heterogeneidade ao nível da cultura, língua, raça e etnia são uma realidade constante nos estabelecimentos de ensino. É essencial dar resposta às especificidades de cada aluno e valorizar as suas experiências pessoais e a cultura individual, fomentando o reconhecimento da diversidade.

Assistimos a uma mudança de atitudes e de mentalidades, causada pela diversidade de alunos nas salas de aula, uma realidade perceptível que leva os agentes educativos a

³⁸ Pretendem a homogeneização e procura-se eliminar as características que diferenciam os grupos.

³⁹ Promovem o respeito pela diversidade e motiva-se a sua valorização.

⁴⁰ Visam o inter-relacionamento entre indivíduos de diferentes culturas procurando que exista por parte de cada aluno uma compreensão do outro.

adoptar práticas de *promoção do respeito e da tolerância entre os ideais de todos os indivíduos* (e1). Ideal este que também foi corroborado pelos entrevistados e2 e e3.

Qualquer um de nós, independentemente do meio cultural de origem tem muito que aprender com os outros. (e3) É esta a premissa da educação intercultural, preconizada por Rocha-Trindade (1995) e subscrita pelos docentes que entrevistámos:

...É a partilha de hábitos e tradições entre diversas culturas, o que conduz a um enriquecimento global a nível cultural. (e1)

... é acima de tudo uma educação para o respeito, para a cidadania, através da criação de estratégias de trabalho e actividades que fomentem a valorização da diversidade como algo positivo e proveitoso para todos. (e2)

...abrange alunos de culturas diversificadas, o que envolve alguma tolerância e respeito pela diferença... Na escola deve ser criado espaço para partilhar experiências de culturas diferentes e procurar dar resposta aos interesses de cada grupo cultural, o que nem sempre é fácil. As referências que possuímos, muitas vezes impedem-nos de desenvolver com alunos de outras culturas uma relação mais justa. (e3)

É uma área de ensino com regras bem definidas para tratar de problemas relacionados com a realidade presente e futura da imigração e o modo de integrar as minorias, respeitando a sua especificidade cultural. (e4)

De acordo com Cardoso (1996) e, como já expressámos, a educação intercultural destina-se a todos os alunos sem excepção, independentemente de haver ou não, na turma, alunos provenientes de outras culturas.

Sobre a opinião dos docentes relativamente ao público-alvo da educação intercultural foi dito:

Destina-se a todos os intervenientes no processo educativo: alunos, pais, professores, auxiliares e comunidade educativa. (e1)

...destina-se... a todos os intervenientes no processo educativo: alunos/ professores, pais, funcionários, enfim à comunidade educativa em geral... deve ser pensada e alargada a toda a sociedade, com campanhas de sensibilização e respeito. (e2)

A todos os alunos e respectivas famílias. (e3)

...destina aos profissionais que estão em contacto com uma série de culturas diferentes na mesma sociedade: professores, médicos, políticos... (e4)

As entidades governamentais ao constatarem a presença do multiculturalismo nas escolas em particular e na sociedade portuguesa, em geral, têm vindo a propor medidas de intervenção educativa. As medidas legislativas e a implementação de programas/projectos⁴¹, direccionados para a inclusão das famílias imigrantes e das minorias étnicas, visam combater discriminações de racismo e xenofobia, procurando garantir a igualdade de oportunidades a todos os alunos, promovendo cada vez mais a interacção entre os indivíduos das diferentes culturas.

Vejamos então o que pensam estes professores sobre a forma como chega a educação intercultural à escola:

Começa por chegar através dos alunos, de filmes, de livros, de conversas formais ou informais, da multimédia, da formação, de reuniões de pais onde o tema possa ser tratado, palestras, intervenções exteriores... aplicação da legislação nesta área. (e1)

...chega às escolas pela necessidade de agir perante a presença de alunos com valores e culturas diferentes umas das outras... pela carência do cumprimento da legislação em vigor, pela execução das orientações dos projectos: educativo, curricular de turma e outros. (e2)

...chega quando é preciso actuar. No projecto educativo é mencionada na forma de princípios e valores orientadores e, no projecto curricular de turma, os alunos que precisam de integração são referenciados e apontadas algumas estratégias de actuação na sala de aula. (e3)

...chega às escolas de uma forma um tanto ou quanto deficiente. Surge muito pela necessidade da sua aplicação...faltam acções de formação...mediadores... (e4)

⁴¹ Apresentados na parte teórica do nosso estudo.

4.3 Bloco Temático IV – Diagnóstico de estratégias de carácter multicultural

Os docentes assumem frequentemente práticas pedagógicas dinamizadoras da multiculturalidade na escola, fomentando princípios de justiça e igualdade. Contudo, tal como afirma Cardoso (1996, p. 55), “para além do professor existem os materiais que, por si só, podem veicular ‘mensagens’ (preconceitos⁴², estereótipos⁴³, etc.) contrariando as intenções multiculturais e anti-racistas do professor”.

No que concerne à utilização de práticas educativas de carácter multicultural todos os docentes entrevistados afirmaram que as adoptam: no caso do e2 afirmou *sempre que é oportuno*; e o docente e4 declarou *sempre que é necessário e propício*.

...procuro sempre promover práticas de carácter multicultural/intercultural, quer tenha alunos provenientes de outras culturas ou não. Através da concretização de projectos individuais e de outros em colaboração com a professora de Educação Especial da escola, seguindo as linhas de orientação do projecto educativo e do meu projecto curricular de turma, os quais visam a inclusão de todos os alunos e a promoção do princípio da ‘Escola para todos’. Procuro adaptar o currículo nacional com conteúdos multiculturais. (e1)

... Quando há alunos de outras etnias ou culturas. Se não houver, à partida, os alunos sendo lusos partilham todos dos mesmos princípios. Por vezes elaboramos ou participamos em projectos de escola que têm como objectivo o reforço da inclusão. (e3)

Quanto ao tipo de actividades relacionadas com a educação intercultural, as mais praticadas por estes docentes foram: *o visionamento de filmes, a leitura de textos e de histórias, os diálogos/debates, a dança, as dramatizações e as actividades lúdicas. (e1)* Para além destas, o e2 indicou ainda a *recolha de informação sobre hábitos de outras culturas, nomeadamente no que se refere à etnia cigana...* O docente e3 referenciou ainda a utilização do *jogo*.

Relativamente aos motivos da selecção das actividades desenvolvidas pelos professores, foram apontados ainda os que se seguem:

⁴² “São opiniões pré-concebidas rígidas, geralmente desfavoráveis, em relação a indivíduos ou grupos, formadas sem consideração pelos factos, pela experiência ou informação adequadas a um julgamento racional, levando, geralmente, à discriminação, ao tratamento desigual daqueles indivíduos ou grupos” (Cardoso, 1996, p. 18).

⁴³ “São imagens-rótulos, em geral, negativamente conotados, que pessoas de um grupo/cultura atribuem às pessoas de outro grupo/cultura, baseados em argumentos não comprovados” (Cardoso, 1996, p. 18).

As actividades são escolhidas em função da existência de recursos na escola e ainda em função das necessidades dos meus alunos e sobretudo actividades que valorizem a igualdade e desvalorizem a diferença. (e1)

...enfim sobretudo actividades que promovem o conhecimento mútuo, criando estratégias de acolhimento, valorizando capacidades e talentos diversificados, praticando uma verdadeira inclusão, partindo da premissa estabelecida na Declaração de Salamanca de uma escola para todos. (e2)

Actividades ...que abordem a tolerância. (e3)

...Estas actividades por serem lúdicas, fazem os alunos sentir-se motivados, causando um clima de festa a todos e promove o respeito. (e4)

A educação intercultural baseia-se sobretudo em atitudes interpares. Contudo, perante a presença da realidade multicultural, a disponibilidade dos docentes sensibilizados para a importância desta área, conduz a ideias inovadoras, recorrendo-se a recursos humanos e materiais que não eram utilizados, anteriormente, na prática das actividades pedagógicas.

Os materiais pedagógicos seleccionados pelos docentes devem ser submetidos a uma selecção criteriosa e, de acordo com Pereira (2004, p. 107), “...não devem conter referências explícitas ou implícitas que tendam a diminuir, estereotipar, padronizar ou subestimar os grupos minoritários...”

Também entrevistámos os nossos participantes sobre os recursos utilizados.

Um dos docentes por nós entrevistado costuma recorrer principalmente à *multimédia, aos livros/manuais, revistas e fichas de carácter pedagógico. (e1)* O docente e2 acrescentou ainda a utilização de *CD e DVD*.

Os outros dois referiram:

Livros de contos que contenham subtilmente uma ‘lição de moral’, para não aborrecer as crianças com retóricas moralistas. (e3)

Costumo recorrer sobretudo a recursos materiais: leitor de DVD, livros de histórias, pequenas peças de teatro... (e4)

4.4 Bloco Temático V – Reflexão sobre a entrevista

Parece consensual que “a educação deve proporcionar aos futuros cidadãos uma ‘gramática’ que lhes permita ler e compreender o mundo em que estão inseridos, do qual faz parte uma componente conceptual e simbólica para avaliar esse mundo em ordem a poder intervir na sua transformação” (Reimão, 2000, p. 139).

Esta intervenção passa pelo facto de se promover a inter/multiculturalidade, o que só se consegue a partir da participação activa e consciente dos intervenientes no processo ensino/aprendizagem, dando importante relevo ao papel desempenhado pelos docentes. Foi partindo deste pressuposto que desenvolvemos o nosso estudo, considerando, por isso mesmo, importante referir, neste momento, as opiniões dos professores participantes em relação aos objectivos deste projecto.

Quando questionados sobre os objectivos deste trabalho, três dos docentes (e1, e2 e e3) consideraram a temática pertinente e aliciante. O docente e1 mencionou ainda o facto de *diariamente sermos confrontados com a necessidade de aplicar a educação intercultural e muitas vezes fazemo-lo de uma forma natural, sem reflectirmos muito sobre esta área.*

O docente e2 corrobora esta ideia, acrescentando que os objectivos deste estudo *são objecto de reflexão não só para os intervenientes no estudo, como para os profissionais da educação em geral.*

O e3 defende que *estando no terreno, são problemas que surgem de forma natural e não pensamos muito em termos de uma educação intercultural, mas sim mais em termos de civismo e cidadania.*

Para o e4, os objectivos deste trabalho *ajudam a valorizar o intercâmbio de culturas.*

Passamos a citar algumas das respostas:

Acho pertinente a escolha do tema dado que cada vez existe mais alunos, nas nossas escolas, oriundos de outros países, etnias e religiões. (e1)

Considero que são pertinentes e que..., no intuito de divulgar e promover práticas educativas no âmbito da educação intercultural. Vai com certeza ajudar-nos a utilizar boas práticas. (e2)

Numa sociedade pós-moderna, que tem como base uma escola para todos, estes objectivos mostram a sua pertinência. (e3)

...sensibilizam os profissionais da educação para a existência efectiva de culturas diferentes nas escolas e, promovem as boas práticas educativas de carácter multicultural nas escolas... (e4)

Ao concluirmos a realização destas entrevistas quisemos levar os docentes a uma reflexão individual sobre a forma como encararam a sua participação nesta investigação. No nosso ponto de vista, os entrevistados participaram empenhadamente, reflectindo sobre as questões colocadas.

As opiniões não foram muito divergentes e para os docentes e1, e2, e3 sobressai a vontade de quererem aprofundar os conhecimentos e competências nesta área.

Gostei muito de colaborar nesta investigação, levou-me a pensar sobre este assunto despertar curiosidade por saber mais, realizar pesquisas e até mesmo a repensar as actividades a colocar em prática em contexto de sala de aula. (e1)

Foi com agrado que participei no estudo, levou-me a reflectir sobre a temática e a ficar com vontade de saber mais sobre este assunto. É um tema do quotidiano, mas que muitas vezes é descurado. (e2)

Poderá ser importante para aprofundar o tema. (e3)

O meu contributo é de âmbito profissional. A existência de culturas diferentes nas escolas deve ser considerada uma mais-valia em todas as escolas e por toda a comunidade escolar. (e4)

O aumento da diversidade cultural dos alunos nas nossas escolas tem conduzido à criação, implementação e divulgação de diversas iniciativas e programas multi e interculturais, nomeadamente através de políticas educativas e desenvolvimento de projectos já referidos, como é o caso do *programa Escolhas* e do *projecto Sócrates*. Todas estas iniciativas têm como objectivo a interacção entre as diversas culturas, a melhoria das práticas pedagógicas numa perspectiva de inclusão de todos os alunos, através do desenvolvimento de estratégias promotoras da educação intercultural. Muito já foi realizado nesta área e muito caminho há ainda a percorrer. Por isso auscultámos a opinião dos professores entrevistados para conhecermos propostas de intervenção sugeridas, para a escola dar resposta aos referidos alunos.

Foi valorizada pelos professores participantes neste trabalho a necessidade de mais formação pedagógica/científica do corpo docente (e1 e e2). O docente e3 considera que *talvez fosse adequada a intervenção dos órgãos de poder autárquico com acções de informação junto dos pais, das famílias e da população em geral*.

...Acções de sensibilização ao pessoal não docente. Promoção de reuniões com os encarregados de educação, de forma a conduzir a uma troca de valores e uma maior informação sobre as diferentes culturas, para dinamizar a inclusão. Reformulação e dinamização de mais projectos que criem estratégias de acolhimento e de integração de todos os alunos, desenvolvimento de mais actividades curriculares que valorizem os percursos históricos, geográficos, culturais e linguísticos de todos. (e1)

Penso que os manuais escolares poderiam ser elaborados numa perspectiva mais multicultural. Deveria haver, por parte dos órgãos de poder local e até da comunicação social, mais campanhas para sensibilizar a população em geral para lidar com a diversidade. Passa sobretudo por desenvolver uma educação para a cidadania. (e2)

A minha escola, como integra um número significativo de alunos de outras etnias tem dado resposta a estas situações...Sentimos lacunas na articulação de medidas e estratégias inter-instituições, nomeadamente instituições de carácter social. (e3)

...mais oportunidades, formação contínua para docentes neste domínio, de forma a divulgar estratégias e, partilhar experiências.

Deviam existir campanhas de sensibilização à população em geral, ...devemos começar por educar/formar os cidadãos em geral. Relativamente à escola penso que poderia haver uma reorganização escolar e pedagógica com metodologias mais diversificadas, mas sempre com o objectivo de educar para a justiça e igualdade... (e4)

REFLEXÕES EM TORNO DAS CONCLUSÕES DESTE ESTUDO

Após a descrição alargada das opiniões dos professores entrevistados relativamente às práticas inclusivas em contexto de multiculturalidade, apresentaremos de seguida uma breve reflexão em torno de cada objectivo proposto.

Quanto ao primeiro objectivo – *reconhecer formas de acesso à educação intercultural na escola* – podemos inferir que a maioria dos entrevistados considera que se acede à educação intercultural de uma forma ‘natural’ e a partir da presença de alunos provenientes de outras etnias ou de outras nacionalidades na turma. O docente e4 referiu que este modelo de educação chega às escolas de uma forma deficitária.

O paradigma da educação intercultural para os professores da escola EB1 de Vila Verde acontece quando sentem necessidade de actuar pedagogicamente perante alunos de outras etnias/culturas. Todos se referem ainda à necessidade de formação contínua, como forma de acesso à educação intercultural. Foi também descrito que se acede à educação intercultural através do cumprimento das linhas orientadoras dos projectos: educativo (e2 e e3), curricular e outros (e2). Os entrevistados e1 e e2 consideram que a educação intercultural surge nas escolas pela aplicação da legislação nesta área.

Relativamente ao segundo objectivo – *reflectir sobre questões de índole multicultural* – toda a entrevista decorreu em torno deste objectivo, havendo uma questão que destacava a reflexão dos docentes. Todos os entrevistados consideram este tema aliciante e mostraram interesse em querer aprofundar os conhecimentos nesta área, face à actual realidade patente nas escolas. O participante e2 reconhece mesmo a este estudo uma certa relevância, pois ele pode contribuir para uma mudança de atitudes dos docentes, com base numa melhoria do seu desempenho e, ainda para a divulgação e promoção de práticas no âmbito da educação intercultural.

No que respeita ao terceiro objectivo do nosso estudo – *identificar reacções dos professores da escola EB1 de Vila Verde face à multiculturalidade* – em termos gerais, todos os entrevistados se mostraram receptivos à inclusão dos alunos de etnia cigana na escola, expressando opiniões e falando de práticas favoráveis à sua presença. Apenas

um docente demonstrou que tinha sentido alguma ansiedade no início do ano lectivo (e2). Explicamos esse facto pela pouca experiência do docente em contextos de multiculturalidade.

O docente e1 acrescentou no seu depoimento que, a partir da diversidade existente na sua sala de aula, procura enriquecer o nível cultural dos seus alunos. No decorrer das entrevistas, sobressai a preocupação destes professores em promover e facilitar a inclusão dos alunos de etnia cigana e africanos, assim como em fomentar o sucesso educativo, prestando-lhes o apoio necessário e a atenção individual possível.

Quanto ao quarto objectivo – *nomear estratégias de carácter multicultural/intercultural* – aplicadas pelos professores da escola, foi sobretudo referenciada a realização de danças, leitura de textos, dramatização de histórias, diálogos, recolhas de informação sobre as outras culturas, visionamento de filmes e interpretação de canções. De acordo com os professores, as estratégias são escolhidas em função dos recursos existentes no estabelecimento de ensino e têm como objectivo a motivação, a participação e o envolvimento de todos os alunos.

Por último, o quinto objectivo era – *apresentar propostas de intervenção em contexto multicultural* – fez-nos concluir que as respostas obtidas coincidem de uma forma geral com as referências teóricas, passando pela implementação de mais projectos que criem estratégias de inclusão de alunos provenientes de outras etnias, reformulação dos manuais escolares, mais formação contínua para os professores, intervenção dos órgãos do poder autárquico com acções de sensibilização dirigidas à população em geral, diversificação das actividades por forma a valorizar a história, a língua e outras culturas, entre outros aspectos. Não foi mencionado por nenhum dos professores a existência e a utilização do *guia do professor para a educação intercultural*⁴⁴ e do documento da *gestão intercultural do currículo do 1º ciclo*⁴⁵, como instrumentos de apoio pedagógico de carácter transversal e multidisciplinar.

Esta não utilização de materiais específicos de apoio conduz-nos a uma reflexão sobre que tipo de educação intercultural estamos a promover nas nossas escolas e se aquilo que os docentes dizem fazer é mesmo uma educação intercultural.

⁴⁴ Publicado pelo Ministério da Educação.

⁴⁵ Do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, com a coordenação de Carlos Cardoso.

CONCLUSÃO GERAL

A temática da educação inter/multicultural tem assumido cada vez mais importância para todos aqueles que se preocupam em tornar a escola de hoje num espaço onde se aprendam activamente os valores da cidadania democrática.

Ao projectarmos esta investigação, tivemos como objectivo primeiro conhecer a percepção dos professores do 1º ciclo, de um agrupamento de escolas, relativamente à presença de alunos provenientes de diversas etnias, ou migrantes. Tal como já dissemos anteriormente, não foi possível efectuar-lo, devido às situações também já referenciadas de dificuldade em conseguir a participação dos sujeitos. Resolvemos então efectuar o mesmo estudo mas com uma amostra mais restrita. Para o efeito, escolhemos uma escola do 1º ciclo, que tem uma população escolar diversificada e optámos assim por uma metodologia de carácter qualitativo, o que contribuiu para nos aproximarmos das percepções e das opiniões dos sujeitos entrevistados, compreendendo a sua visão da temática em análise através das suas próprias palavras. Nesta sequência, realizámos quatro entrevistas aos professores e procurámos “fazer falar o material recolhido” (Pais, 1993, p. 104).

Agora, que damos o estudo por terminado e fazendo um balanço de tudo o que ouvimos, parece-nos que independentemente da formação específica de cada professor entrevistado na área da multiculturalidade, da sua idade, ou do tempo de serviço cumprido, os participantes no estudo estavam sensíveis para a temática. Contudo, gostariam de obter mais formação nesta área, de forma a terem mais confiança no desenvolvimento das suas competências e a serem capazes de dar respostas adequadas aos desafios específicos que a multiculturalidade coloca dentro da sala de aula.

Esta questão da formação dos docentes parece-nos oportuna e fundamental, e as entidades governativas deveriam legislar no sentido de incluir obrigatoriamente a temática da educação intercultural na formação inicial e contínua dos professores, convertendo-a numa área de reflexão e de desenvolvimento de boas práticas. Seria útil, ainda, a criação de espaços de debate que envolvessem não só professores, mas também outros agentes educativos, com o intuito de trocar experiências, de discutir resultados, de planear projectos e de partilhar informação eventualmente valiosa para o estabelecimento de parcerias entre a escola e instituições variadas da sociedade civil.

Numa atitude reflexiva da nossa parte, poderemos afirmar que este estudo nos possibilitou adquirir mais conhecimentos sobre a actuação dos professores, perante a diversidade multicultural, assim como indagá-los sobre as práticas que adoptam face a esta realidade, em contexto sala de aula/escola.

A temática deste trabalho revelou-se ainda importante para a nossa formação, em virtude da relação directa com a educação especial, área na qual se insere o nosso Mestrado. Corroborando a ideia de Correia (1997), concordamos que existe uma só educação. Desta forma a educação especial consiste no conjunto de serviços prestados pelos técnicos especializados que atendem às necessidades específicas de todos os alunos. A educação especial tem como principal objectivo fomentar a inclusão de todos os alunos, avaliar as suas competências, de forma a projectar a intervenção, recorrendo à diversidade de estratégias activas que fomentem o sucesso dos alunos e reforcem a sua auto-estima.

Na recta final deste trabalho convém referir ainda algumas limitações, que de alguma forma possam ter constituído constrangimento a uma maior clarificação da temática em estudo. Assim, consideramos que o número reduzido de participantes nesta investigação foi uma das limitações deste estudo. Outra das limitações foi o tempo reduzido para aprofundar o estudo, como seria desejável, em virtude das dificuldades de tempo disponível advindas da nossa actividade profissional. O facto de termos ouvido apenas os docentes poderá ser também apontado como um aspecto menos favorável a uma compreensão mais alargada desta realidade. Outros agentes educativos directa ou indirectamente envolvidos na escola, e os próprios alunos, terão certamente algo a dizer sobre o assunto.

Como sugestões para futuros estudos neste domínio, apresentamos as seguintes propostas: abranger um maior número de sujeitos/participantes, possibilitando a obtenção de dados representativos e generalizáveis; observar as práticas dos docentes do 1º ciclo, em contexto de sala de aula, para averiguar o grau de correspondência entre opiniões e práticas; avaliar a utilização de estratégias para a gestão de conflitos em contexto de multiculturalidade pelos docentes do 1º ciclo, comparando professores com formação e professores que não têm formação específica; conhecer opiniões de alunos em ambientes multiculturais sobre a inclusão de alunos oriundos de outras etnias/culturas; fazer estudos de caso de entidades com boas práticas de educação intercultural.

Quase a terminar, pretendemos tecer algumas considerações que o processo de investigação agora findo nos suscitou: devem ser proporcionados mais meios, nomeadamente recursos humanos e materiais, para se promover a qualidade de uma efectiva educação intercultural no sistema educativo. Consideramos ainda que os professores do 1º ciclo têm um papel fundamental no desenvolvimento de competências para a inclusão de todos os alunos, independentemente das suas características ou da sua origem cultural. Parece-nos absolutamente necessário que todos os profissionais de educação, mais concretamente, os professores do 1º ciclo se mentalizem sobre a importância do seu papel, enquanto formadores de futuros cidadãos activos, críticos e participantes numa sociedade que é cada vez mais plural.

Para finalizar, não podemos deixar de manifestar a satisfação sentida com a realização deste trabalho, pois tivemos a oportunidade de investigar a temática da educação intercultural em vários domínios e, com base numa análise reflexiva, voltámos a nossa atenção para as práticas educativas. Todo este trajecto que percorremos, com empenho e carinho, foi o da compreensão de uma realidade, numa escola do 1º ciclo, em que também somos membro do respectivo corpo docente. Temos consciência de que o tema não ficou esgotado, mas acreditamos ter aberto caminho a uma necessária reflexão sobre a problemática da multiculturalidade na escola.

BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, M. A. P. (2006). *Educação Intercultural: Estudo Exploratório em Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Albarello, L. et al (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Azevedo, M. (2004). *Teses, Relatórios e Trabalhos Escolares*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Banks, J. A. (1993). A educação multicultural das crianças em idade pré-escolar: atitudes raciais e étnicas e sua alteração. In Bernard Spodek (Org.) (2002), *Manual de Investigação em Educação de Infância*, (pp. 527-559). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbosa, J. (1996). Currículos para a diversidade cultural: do debate teórico à prática. *Inovação*, 9, 1 e 2 (pp. 21-54).
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Belchior, M. (1999). Educação Multicultural e Construção de Sociedades Democráticas. *Escola Moderna*, 6, 5, (pp. 21-31).
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bernardo, I. M. A. (2005). *A escola multicultural e o ensino do português língua segunda*. Porto: Universidade Internacional (texto policopiado).
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, C. M. (1996). *Educação Multicultural: percursos para práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.
- Cardoso, C. M. (1998). *Gestão Intercultural do Currículo – 1º ciclo*. Lisboa: Luviprinte.
- Cardoso, S. (2007). *O dualismo cultural: os luso-caboverdianos entre a escola a família e a comunidade*. Braga: Universidade do Minho.
- Carvalho, R. T. (2004). *Discursos pela interculturalidade no campo curricular da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos 1990*. Recife: Edições Bagaço.
- Charlot, B. (2005). *Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Clanet, C. (1990). *L' Interculturel*. Toulouse: Presses Universitaire du Mirail.
- Conselho Nacional de Educação (2000). *Educação Intercultural e Cidadania*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L. (1991). O Conceito de Educação Intercultural. *Interculturalismo e Realidade Portuguesa. Inovação*, 4, 2 e 3 (pp. 33-44).
- Cortesão, L. & Stoer, S. (1995). *Projectos, Percursos, Sinergias no campo da Educação intercultural – Relatório Final*. Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, M. H. B. & Paixão, M. F. (2004). Investigar na e Sobre a Acção Através de Diários de Formação. In L. Oliveira; A. Pereira, & R. Santiago, (Eds), *Investigação em Educação – Abordagens Conceptuais e Práticas*. Porto: Porto Editora.
- Dicionário Breve de Sociologia* (1997), Queluz de Baixo: Editorial Presença.
- Dicionário de Ciências Sociais Alain Birou* (1982), Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Dicionário de Sociologia – Dicionários Temáticos* (2002). Porto: Porto Editora.
- Essomba, M. À. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Fernandes, M. (1996). A Formação de Professores para a Diversidade. *Reflectir*, 1 (pp. 12-24).
- Fontana, O. & Frey, J. H. (1994). *Interviewing the art of Science*. In N. Denzin & Y. S. Lincoln (Orgs.), *Handbook of qualitative research* (pp. 361-376). London: Sage Publications Inc.
- Formosinho, J. (1991). Currículo Uniforme – Pronto-a-vestir de tamanho único. In Fernandes Machado e Maria F. Gonçalves, (Eds.), *Currículo e Desenvolvimento Curricular*. (pp. 262-267) Porto: Edições ASA. Rio Tinto.
- Foucher, M. (1995). *As Novas Faces da Europa – Conselho da Europa*. Lisboa: Secretariado Entreculturas (Texto traduzido e policopiado).
- Gimeno, J. (1988). *El Curriculum: Una reflexión sobre la Práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Godoy, A. S. (1995). Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo.
- Guardiola, R. A. (2004). *Identidad e inmigración: orientaciones psicopedagógicas*. Madrid: Catarata.

Guerra, I. et al. (1993). *Multiculturalismo*. In *Forma*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

Leite, C. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa.: Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Leite, C. (2005). *O currículo escolar e o exercício docente perante a multiculturalidade – implicações para a formação de professores*, Comunicação apresentada no V Colóquio Internacional Paulo Freire, Centro de Estudos e Pesquisas Paulo Freire, Setembro de 2005.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Ludke, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda.

Maroy, C. (1997). Análise qualitativa de entrevistas. In Albarello, Luc et al. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. (pp. 117-155). Lisboa: Editora Gradiva.

McMillan, J. & Schumacher, S. (1989). *Research in education: a conceptual introduction*. Glenview: Scott, Foresman and Company.

Menuhin, Y. L. (1998). Seminário do Muse em Bruxelas. In *Educação Intercultural e Cidadania*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Ministério da Educação (2001). *Gestão Flexível do Currículo. Escolas partilham experiências*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Moreira, A. F. & Silva T. T. da (1995). *Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução*. In A. F. Moreira & T. T. Silva (Org.), *Currículo, Cultura e Sociedade*, pp. 7-38. S. Paulo: Cortez Editora.

Morgan, G. (1988). *Riding the waves of change – Developing managerial competencies for a turbulent world*. San Francisco, CA: Jossey - Bass Publishers.

Nogueira, C. (2001). A análise do discurso. In L. Almeida & E. Fernandes (Eds.), *Métodos e técnicas de avaliação: novos contributos para a prática e investigação*. Braga: CEEP (texto policopiado).

Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.

Pais, J. M. (2003). *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in education*. Newbury Park, CA: Sage.

- Pereira, A. (2004). *Educação Multicultural – Teorias e Práticas*. Porto: Asa Editores.
- Pereira, J. A. (2005). *Agentes, factores, suposições, acasos e outros intervenientes na modelação do género. A construção social da diferença no discurso auto-biográfico das mulheres pouco escolarizadas*. Tese de Mestrado não publicada. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Perotti, A. (1997). *Apologia do Intercultural*. Lisboa: M E.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, M. C. P. (2004). *Acção Social na Área do Emprego e da Formação Profissional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ramos, N. (2001). Comunicação, cultura e interculturalidade: para uma comunicação intercultural. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35, 2, (pp. 155-178).
- Ramos, N. (2003). *Etnoteorias do desenvolvimento e educação da criança, uma perspectiva intercultural e preventiva*. In C. Pires et al. (Coord.), *Psicologia, Sociedade & Bem-Estar*, (pp. 161-177). Leiria: Ed. Diferença.
- Ramos, N. (2008). *Saúde, migração e interculturalidade: perspectivas teóricas e práticas*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB.
- Reimão, C. (2000). *Síntese Final*. In Educação Intercultural e Cidadania. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Ribeiro, A. C. (1990). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Rocha-Trindade, M. B. (1995). *Sociologia das Migrações*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rodrigues, D. (Org.) (2006). *Investigação em Educação Inclusiva*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana. Serviço de Edições.
- Rodriguez, G., J. & Garcia E. (1999). *Metodologia de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Sanches, M de F. C. (2003). *Centralidade da cidadania no processo educativo e na formação de professores: algumas questões críticas*. In J. S. Ferreira & C. V. Estêvão (Eds.), *A construção de uma escola cidadã. Público e privado em educação* (pp. 171-198). Braga: Externato Infante D. Henrique.
- Santomé, J. T. (2008). *Multiculturalismo Anti-Racista*. Porto: Profedições, Lda.
- Sedano, A. M. (1997). *Educacion Intercultural, Teoria e Prática*. Madrid: Escuela Española.

- Sena, J. (1989). *Poesia – III*. Lisboa: Edições 70.
- Silva A. & Jorge, V. O (1993). (Org.). *Existe uma cultura portuguesa?*. Porto: Edições Afrontamento.
- Simard, J. J. (1988). *La revolution Pluraliste*. In F. Oullet. *Pluralisme et École, Amostra de Materiais Pedagógicos (resumo de conferências)*. Setúbal: Escola Superior de Educação.
- Souta, L. (1991). *A educação multicultural*, Inovação, 4, 2 e 3, (pp. 45-52).
- Souta, L. (1995). *Género, Multiculturalidade, Cidadania: Problematização para a educação no Mundo de Hoje*. In CIOE (Org.), *Novos Caminhos Para a Cidadania na Europa e os Valores da Igualdade, Género, Multiculturalidade e Direitos Humanos*. Setúbal: Escola Superior de Educação.
- Stainback W. S. (1999). *Inclusão. Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalismo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Toffler, A (1980). *A Terceira Vaga*. Lisboa: Livros Brasil.
- Torga, M. (1977). *Odes*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Wong, B. (2004). *Três por Cento dos Alunos são de Origem Estrangeira*. In *Jornal O Público*, 16 de Setembro de 2004.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2ª Ed) Thousan Oaks, CA: SAGE Publication.
- Vala, J. (2003). *A Análise de Conteúdo*. In A. S. Silva & J. M. (Orgs.) *Pinto Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, C.M.C. (1999). *A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: questões relativas à sua fidelidade e validade*. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIII, 2, 1999, 89-116.
- Villas-Boas, M. A. (2001). *Escola e Família. Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. Editora Ideias Virtuais.
- Vitorino, A. (P. Catarino, P. Teixeira da Cruz, M. L. Fonseca, D. Justino, F. L. Machado, J. Peixoto, R. Pena Pires). (2007). *Imigração: Oportunidade ou Ameaça? – Recomendações do Fórum Gulbenkian Imigração*. Estoril: Príncípia.
- Zabalza, M. (2002). *El curriculum en la educación escolar*. (pp. 47-371). Psychology Press. (texto policopiado).

Sites consultados

<http://www.entreculturas.pt> – Acesso em 20/08/09

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Cultura> – Acesso em 01/04/09

<http://www.ugr.es/~recfpro/portugal.pdf> – Acesso em 20/03/09

http://www.portugal.gov.pt/Portal/PT/Portugal/Sistema_Politico/Constituicao/constituicao_p02.htm - Acesso em 20/03/09

www.european-agency.org – Acesso em 21/03/09

<http://www.min-edu.pt/np3/265.html> – Acesso em 21/03/09

http://www.sef.pt/portal/v10/PT/asp/legislacao/index.aspx?id_linha=4191&menu_position=4133 – Acesso em 15/07/09

[http://www.infopedia.pt/\\$acordo-de-schengen](http://www.infopedia.pt/$acordo-de-schengen) – Acesso em 20/03/09

http://www.ine.pt/portal/page/portal/PORTAL_INE – Acesso em 21/03/09

<http://www.rae.es/rae.html> – Acesso em 25/03/09

http://www.acidi.gov.pt/docs/Diversidade_e_Identidade_Nacional-desafiosmulticulturais.pdf – Acesso em 24/04/09

http://www.european-agency.org/publications/flyers/agency-brochure/agency_brochure_pt.pdf – Acesso em 07/08/09

<http://www.paulofreire.org.br/asp/Index.asp>. – Acesso em 28/06/09

[http://www.infopedia.pt/\\$conferencia-de-potsdam](http://www.infopedia.pt/$conferencia-de-potsdam). – Acesso em 23/08/09

[http://www.infopedia.pt/\\$conferencia-de-ialta](http://www.infopedia.pt/$conferencia-de-ialta) – Acesso em 23/08/09

http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf - Acesso em 26/02/09

[http://www.google.pt/#hl=ptPT&source=hp&q=Organiza%C3%A7%C3%A3o+Curricular+e+Programas+do+Ensino+B%C3%A1sico+\(1991\)&btnG=Pesquisa+do+Google&meta=&aq=&fp=42f8b071df74ca27](http://www.google.pt/#hl=ptPT&source=hp&q=Organiza%C3%A7%C3%A3o+Curricular+e+Programas+do+Ensino+B%C3%A1sico+(1991)&btnG=Pesquisa+do+Google&meta=&aq=&fp=42f8b071df74ca27) – Acesso em 14/03/09

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].

Despacho Normativo n.º 63/91, de 18 de Fevereiro.

Despacho 4848/97, de 30 de Julho.

Decreto-Lei n.º 167/2007, de 3 de Maio.

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.

ANEXO I

ANEXO II

ANEXO III

ANEXO IV

ANEXO V