

UNIVERSIDADE DE ÉVORA



Departamento de Pedagogia e Educação

**Mestrado em Educação
Variante Administração Escolar**

**ESCOLA E DIVERSIDADE: OS DESAFIOS DA
DIVERSIDADE CULTURAL NA GESTÃO DO CURRÍCULO**

**ALUNOS IMIGRANTES NAS ESCOLAS DO 1.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO DE ABRANTES:
UM ESTUDO DE CASO**

Ana Paula Marques Lopes

Dissertação apresentada para obtenção do grau de
Mestre em Educação



Orientador: **Professor Doutor José Carlos Bravo Nico**

164 748

“Esta dissertação não inclui as críticas e sugestões feitas pelo júri.”

Évora, 2007

Esta é uma carta escrita por um pai americano nativo ao professor do seu filho e, através dela, podemos verificar como as incompatibilidades culturais podem conduzir a maus juízos de valor.

Referindo-se ao filho, escreve o seguinte:

“Ele não é culturalmente ‘desfavorecido’, mas é culturalmente diferente!... Ele foi apanhado no meio de dois mundos, cada um com sistemas culturais completamente distintos. Quero que o meu filho tenha sucesso na escola e na vida. Não quero que ele seja um desistente ou um jovem delinquentê ou ainda que acabe na droga ou no álcool por causa da discriminação. Quero que ele se orgulhe da sua herança e cultura ricas e gostaria que ele desenvolvesse as capacidades necessárias à adaptação e ao sucesso em ambas as culturas. Mas preciso da sua ajuda. O que diz e o que faz na aula, o que ensina e o modo como o faz, bem como o que não diz e o que não ensina terão um efeito significativo no potencial sucesso ou fracasso do meu filho... O que lhe peço, é que trabalhe comigo, não contra mim, na melhor forma de educar o meu filho. O meu Wind-Wolf não é um copo vazio para encher na sua aula. Ele é um cesto cheio colocado num ambiente e numa sociedade diferentes com algo para partilhar. Por favor, deixe que ele partilhe o que sabe, a herança e a cultura dele, quer com os colegas quer consigo.”

Fonte: Wyman, 2000

Agradecimentos

Ao nosso orientador, Professor Doutor José Bravo Nico, pela colaboração competente, empenhada e afectuosa que manifestou por este estudo, assim como pelos conselhos, sugestões, apoio e motivação prestados;

De um modo especial, aos alunos e professores entrevistados, pela colaboração e disponibilidade manifestadas perante a aceitação deste desafio;

E a **todos** os que nos ajudaram pontual e assiduamente, no decorrer desta longa caminhada, e connosco partilharam os diversos estados de alma, normalmente, norteados pela habitual ansiedade que, teimosamente, insiste em não nos abandonar, fica aqui registada a nossa **imensa gratidão**.

Resumo

Escola e diversidade: os desafios da diversidade cultural na gestão do currículo

Alunos imigrantes nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico de Abrantes: um estudo de caso

Partindo do objecto de estudo: *a gestão do currículo para a diversidade cultural*, é nossa intenção compreender a forma como o discurso do multiculturalismo se encontra presente nos principais documentos definidores de uma política de escola e na postura desta e dos professores, através das decisões e práticas adoptadas perante uma realidade diversificada, na presença de culturas de imigrantes.

A construção do saber e a análise que fazemos da forma como o currículo é gerido, seguiram um percurso assente num quadro teórico nos campos curricular e da educação intercultural, bem como nas opções metodológicas em que o estudo assenta, e às quais recorreremos para a realização da componente empírica. Nesta, analisamos a forma como as escolas-alvo de estudo e os professores respondem à presença dos alunos imigrantes através das representações dos próprios alunos, seus professores e responsáveis pelas escolas; ou seja, analisamos a forma como é gerido o currículo para a diversidade cultural.

Abstract

School and Diversity: the challenges of cultural diversity in curricular management.

Immigrant pupils in Abrantes primary schools: case studies

Taking the subject under study: *curricular management for cultural diversity*, as our starting point, our aim is to gain an understanding of the nature of multiculturalism as portrayed in the main documents that define school policy as well as in the position taken both by the school and the teachers, in the light of the decisions and practices adopted in the presence of a culturally diverse reality, immigrant cultures.

The construction of a body of knowledge and the assessment we make of how the curriculum is managed, has been based on a theoretical framework in the areas of intercultural curricula and education, as well as on the choice of methodology for the study used in carrying out the empirical component.

In the latter, we have analysed the way in which the schools and the teachers under study responded to the presence of immigrant pupils, seen in the descriptions given by the pupils themselves, their teachers and those responsible for the schools, that is to say, we have analysed the way in which the curriculum for cultural diversity has been managed.

Índice geral

Introdução	1
1. A diversidade (cultural) e o Sistema Educativo Português	
1.1. Um país/ uma escola na rota da diversidade cultural: breve contextualização	11
1.1.1. Alguns dados sobre a multiculturalidade portuguesa: novas realidades culturais nas escolas e nas salas de aula	16
1.2. A atenção à diversidade cultural no sistema educativo: breve análise à legislação	18
1.2.1. Pesquisa e análise crítica da legislação: concepções educativas/curriculares nos diplomas estruturadores da Reforma Educativa e da Reorganização Curricular	19
1.2.1.1. <i>A Constituição da República Portuguesa</i>	19
1.2.1.2. <i>A Lei de Bases do Sistema Educativo</i>	21
1.2.1.3. <i>A Reorganização Curricular</i>	23
1.2.1.4. <i>Os Programas – 1.º Ciclo</i>	27
1.2.1.5. <i>A institucionalização do multiculturalismo</i>	32
2. Um discurso da interculturalidade	
2.1. A escola: educação, cultura(s) e cultura escolar	38
2.1.1. <i>Em torno dos conceitos de educação e cultura</i>	38
2.1.2. <i>Reprodução social e cultural: críticas à educação e cultura escolar</i>	43
2.2. Uma educação e uma pedagogia para a diversidade cultural	48
2.2.1. <i>Sob o guarda-chuva da educação para a diversidade cultural</i>	49
2.2.1.1. <i>Perspectiva multicultural e intercultural – um conceito operacional no campo educativo</i>	60
2.2.2. <i>Pedagogia intercultural: a via para a interculturalidade</i>	66
2.3. (Outros) Conceitos relevantes no discurso da interculturalidade	78
2.3.1. <i>Minoria(s)</i>	79
2.3.2. <i>Racismo</i>	80
2.3.3. <i>Estereótipo, preconceito e discriminação</i>	81
2.3.4. <i>Identidade e diferença</i>	82
2.3.5. <i>Auto - estima e autoconceito</i>	84
2.3.6. <i>(Para uma) Igualdade de oportunidades</i>	88
2.3.6.1. <i>Dimensões do conceito</i>	88

2.3.6.2. <i>O direito à diferença no sistema escolar: um significado acrescentado ao princípio da igualdade</i>	91
2.3.7. <i>Etnocentrismo e relativismo cultural</i>	94
2.3.8. <i>Tolerância e respeito</i>	96
2.4. <i>Para uma melhor compreensão do fenómeno multiculturalismo</i>	101
2.4.1. <i>Enfoques decorrentes do discurso político em torno do multiculturalismo</i>	101
2.4.2. <i>Perspectivas teóricas do multiculturalismo: características principais</i>	103
2.4.3. <i>Inovação no domínio de alguns paradigmas curriculares e os papéis dos professores</i> ...	106
2.4.4. <i>Alguns programas para a educação para a diversidade cultural</i>	109
3. Diversidade cultural: escola e currículo escolar	
3.1. <i>Escola: epicentro de mudança em sentidos interculturais</i>	117
3.2. <i>A integração dos grupos culturais minoritários em contextos pluriculturais</i>	122
3.2.1. <i>Ao redor da integração</i>	122
3.2.2. <i>Os diferentes rostos da integração</i>	129
3.2.3. <i>Uma vertente intercultural do currículo promissora da integração</i>	134
3.2.4. <i>Respostas educativas ao fenómeno multicultural</i>	139
3.2.4.1. <i>Construção de dispositivos pedagógicos</i>	139
3.2.4.2. <i>Recursos/materiais pedagógicos/curriculares: sua selecção e concepção</i>	145
3.2.4.3. <i>Organização da escola para a diversidade cultural</i>	153
3.2.4.4. <i>'Mecanismos' pedagógicos/curriculares na sala de aula</i>	161
3.2.4.4.1. <i>Processos de ensino/estratégias pedagógicas</i>	161
3.2.4.4.2. <i>Objectivos e conteúdos na permeação do currículo</i>	178
3.2.4.4.2.1. <i>Níveis de integração curricular da diversidade cultural</i>	184
3.2.4.4.3. <i>Actividades de aprendizagem</i>	189
3.2.4.4.4. <i>Alguns princípios metodológicos subsidiários da complexidade da aprendizagem e facilitadores de práticas interculturais</i>	191
4. Metodologia da investigação	
4.1. <i>Questões metodológicas</i>	197
4.1.1. <i>O estudo de caso: uma aproximação ao conceito</i>	198
4.2. <i>Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados</i>	200
4.2.1. <i>Análise documental</i>	201
4.2.1.1. <i>Triangulação</i>	202

4.2.2. A entrevista	202
4.2.2.1. Entrevista exploratória.....	204
4.2.2.2. Entrevista semi-directiva.....	205
4.2.3. A análise de conteúdo.....	206
5. Estudo empírico	
5.1. População-alvo: critério de selecção e caracterização.....	209
5.2. As fases da investigação e técnicas de colheita de dados.....	210
5.2.1. Entrevistas exploratórias.....	212
5.2.2. A análise documental	216
5.2.3. Selecção, preparação e realização das entrevistas semi-directivas.....	228
5.2.3.1. Plano e objectivos da entrevista.....	228
5.2.3.2. Aspectos a ter em conta na organização da entrevista.....	231
5.3. Análise e interpretação dos resultados da investigação.....	233
5.3.1. As entrevistas aos alunos imigrantes.....	234
5.3.1.1. Análise dos dados fornecidos pela entrevista aos alunos imigrantes (A).....	238
5.3.2. As entrevistas aos professores.....	272
5.3.2.1. Análise dos dados fornecidos pela entrevista aos professores responsáveis (PR) e professores dos alunos imigrantes (P).....	278
Conclusões.....	341
1. Aspectos privilegiados pelos alunos imigrantes.....	341
2. Aspectos menos preferidos/dificuldades com que se debatem os alunos imigrantes na escola (e factores que para isso concorrem).....	343
3. Forma como a escola e os professores promovem a integração dos alunos imigrantes.....	344
4. Factores impeditivos a uma adequada gestão intercultural do currículo.....	354
5. A nossa convicção.....	358
6. Indo além da <i>mesmidade</i>	360
7. Algumas palavras críticas à investigação	363
8. Sugestões para futuras investigações.....	364
Bibliografia.....	367
Anexos.....	377

Índice de quadros

Quadro n.º 1 – Imigração: países de origem vs número de imigrantes.....	15
Quadro n.º 2 – Países de origem vs número de alunos do ensino básico.....	18
Quadro n.º 3 – Representação gráfica de educação monocultural, multicultural e intercultural	61
Quadro n.º 4 – A passagem da educação centrada no ‘eu’ à centrada no ‘outro’.....	70
Quadro n.º 5 – O meio escolar multicultural	118
Quadro n.º 6 – Para uma conceptualização de ‘assimilação’ e de ‘integração’.....	126
Quadro n.º 7 – Os diferentes rostos da integração.....	131
Quadro n.º 8 – Entrevistas realizadas na etapa exploratória	213
Quadro n.º 9 – Frequência relativa referente às ‘ideias-pista’ resultantes da exploração das entrevistas exploratórias	214
Quadro n.º 10 – A Dimensão Axiológica.....	219
Quadro n.º 11 – (Modos)de Organização e Gestão Curricular.....	221
Quadro n.º 12 – (Modos)de Organização da Dimensão Organizacional/ Administrativa	226
Quadro n.º 13 – Entrevistas realizadas para colheita de dados.....	232
Quadro n.º 14 – Blocos e respectivos temas organizadores resultantes da análise de conteúdo das entrevistas aos alunos.....	234
Quadro n.º 15 – Registo da análise de conteúdo (entrevistas A).....	235
Quadro n.º 16 – Categorias emergentes da análise de conteúdo e respectivas frequências absolutas e relativas (entrevistas A).....	237
Quadro n.º 17 – Grelha de frequência relativa ao tema I.1 – O relacionamento com a escola	239

Quadro n.º 18 – Grelha de frequência relativa ao tema I.2	
– O relacionamento com os colegas.....	243
Quadro n.º 19 – Grelha de frequência relativa ao tema I.3	
– O relacionamento com o professor.....	247
Quadro n.º 20 – Grelha de frequência relativa ao tema II.1	
– A relação aluno-aprendizagem.....	252
Quadro n.º 21 – Grelha de frequência relativa ao tema II.2	
– As estratégias e práticas pedagógicas/e inserção.....	257
Quadro n.º 22 – Grelha de frequência relativa ao tema III.1	
– Os recursos/materiais pedagógicos face à diversidade cultural.....	261
Quadro n.º 23 – Grelha de frequência relativa ao tema IV.1	
– Caracterização dos outros ambientes educativos.....	265
Quadro n.º 24 – Grelha de frequência relativa ao tema V.1	
– Caracterização da relação escola – família.....	268
Quadro n.º 25 – Blocos e respectivos temas organizadores resultantes da análise de conteúdo das entrevistas aos professores responsáveis (PR) e professores dos alunos imigrantes (P).....	272
Quadro n.º 26 – Grelha de registo de análise de conteúdo (entrevistas PR e P).....	273
Quadro n.º 27 – Categorias emergentes da análise de conteúdo e respectivas frequências absolutas e relativas (decorrentes das entrevistas PR e P).....	277
Quadro n.º 28 – Grelha de frequência relativa ao tema 1.1	
– Caracterização das experiências anteriores.....	278
Quadro n.º 29 – Grelha de frequência relativa ao tema 2.1	
– Estratégias e práticas promotoras de inserção.....	280
Quadro n.º 30 – Grelha de frequência relativa ao tema 2.2	
– <i>Dinâmicas</i> de acompanhamento/apoio aos alunos imigrantes.....	287

Quadro n.º 31 – Grelha de frequência relativa ao tema 3.1	
– A relação do aluno – aprendizagem.....	289
Quadro n.º 32 – Grelha de frequência relativa ao tema 3.2	
– Estratégias e práticas pedagógicas /curriculares.....	292
Quadro n.º 33 – Grelha de frequência relativa ao tema 3.3	
– Os conteúdos na <i>permeação</i> do currículo.....	301
Quadro n.º 34 – Grelha de frequência relativa ao tema 3.4	
– Actividades passíveis de reflectir a diversidade cultural.....	305
Quadro n.º 35 – Grelha de frequência relativa ao tema 4.1	
– Caracterização do processo de avaliação.....	312
Quadro n.º 36 – Grelha frequência relativa ao tema 5.1	
– Recursos/materiais pedagógicos face à diversidade cultural.....	317
Quadro n.º 37 – Grelha de frequência relativa ao tema 6.1	
– Matrícula e constituição de turmas.....	324
Quadro n.º 38 – Grelha de frequência relativa ao tema 7.1	
– A relação escola – família.....	327
Quadro n.º 39 – Grelha de frequência relativa ao tema 7.2	
– A relação escola – outros parceiros	336
Quadro n.º 40 – Grelha de frequência relativa ao tema 8.1	
– Caracterização das intenções.....	338
Quadro n.º 41 – Factores impeditivos a uma gestão intercultural do currículo.....	355

Índice de anexos

Anexo 1 – Quadro dos blocos e respectivos temas organizadores, resultantes da análise documental dos documentos dos agrupamentos X e Y.....	377
Anexo 2 – Quadro de registo de análise documental dos agrupamentos X e Y.....	379
Anexo 3 – Quadro das categorias emergentes da análise de documental e respectivas frequências absolutas e relativas (documentos dos agrupamentos X e Y).....	382
Anexo 4 – Quadro de registo da análise documental – documentos dos agrupamentos X e Y.....	384
Anexo 5 – Quadro de registo de análise documental – Tabela frequencial.....	393
Anexo 6 – Quadro de registo de análise documental – Tabela frequencial de dados obtidos através da análise documental.....	402
Anexo 7 – Guião de entrevistas para entrevista a seis alunos de outras culturas – alunos imigrantes – acerca da forma como percebem a sua integração escolar face ao modo como o currículo é gerido.....	413
Anexo 8 – Guião de entrevistas para entrevista a cinco professores do 1.ºCEB a leccionar em turmas com alunos imigrantes acerca da forma como gerem o currículo no sentido da integração escolar dos alunos imigrantes.....	417
Anexo 9 – Guião de entrevistas para entrevista a dois professores responsáveis pelos agrupamentos de escolas (presidentes dos conselhos executivos) alvo do estudo acerca do modo como a escola, na sua estrutura/processo organizacional/administrativo e pedagógico reflecte a presença dos alunos imigrantes.....	422
Anexo 10 – Quadro de registo de análise do conteúdo da entrevista aos alunos imigrantes.....	427
Anexo 11 – Quadro de registo de análise do conteúdo da entrevista aos alunos imigrantes – Tabela frequencial.....	445
Anexo 12 – Quadro de registo de análise de conteúdo das entrevistas aos professores responsáveis e professores dos alunos imigrantes.....	459
Anexo 13 – Quadro de registo de análise de conteúdo da entrevista aos professores responsáveis e professores dos alunos imigrantes – Tabela frequencial.....	491

Anexo 14 – Quadro de leitura subjacente à exploração das entrevistas exploratórias aos professores	515
Anexo 15 – Quadro de leitura da exploração da entrevista exploratória ao aluno imigrante.....	522
Anexo 16 – O perfil do professor inter-multicultural.....	525
Anexo 17 – Critérios de avaliação e selecção de materiais pedagógicos.....	527

TÁBUA DE ABREVIATURAS

1.º CEB	1.º Ciclo do Ensino Básico
ACIME	Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas
A	Alunos imigrantes
AP	Associação de Pais
ATL	Actividades de Tempos Livres
CD	Conselho de Docentes
CEE	Comunidade Económica Europeia
CNEB	Currículo Nacional do Ensino Básico
CP	Conselho Pedagógico
CRSE	Comissão de Reforma do Sistema Educativo
DEB	Departamento de Educação Básica
DGEBS	Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário
DGIDC	Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
DREL	Direcção Regional de Educação de Lisboa
EEs	Encarregados de Educação
GFC	Gestão Flexível do Currículo
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
LM	Língua Materna
LNМ	Língua Não Materna
L1	Primeira Língua
ME	Ministério da Educação
P	Professores dos alunos imigrantes
PAA	Plano Anual de Actividades
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PAX	Professor de aluno imigrante - Professor A do agrupamento X
PBX	Professor de aluno imigrante - Professor B do agrupamento X
PCA	Projecto Curricular de Agrupamento
PCT	Projecto Curricular de Turma
PCX	Professor de aluno imigrante - Professor C do agrupamento X
PDY	Professor de aluno imigrante - Professor D do agrupamento Y
PE	Projecto Educativo

PEDIC	Projecto de Educação face à Diversidade Cultural
PEY	Professor de aluno imigrante - Professor E do agrupamento Y
PIC	Projecto de Inter/multicultural
PLE	Português Língua Estrangeira
PLM	Português Língua Materna
PLNM	Português Língua Não Materna
PL2	Português Língua Segunda
PR	Professor(es) responsável(eis) / (Presidente(s) do(s) conselho(s) executivo(s) do(s) agrupamento(s) de escola(s))
PREDI	Projecto de Educação Intercultural
PRX	Professor responsável / (Presidente do conselho executivo do agrupamento de escola X)
PRY	Professor responsável / (Presidente do conselho executivo do agrupamento de escola Y)
PRX/Y	Professores responsáveis / (Presidentes dos conselhos executivos dos agrupamentos de escolas X e Y)
PX	Professor(es) dos alunos imigrantes do agrupamento X
PY	Professor(es) dos alunos imigrantes do agrupamento Y
RI	Regulamento Interno
SE	Sistema Educativo
SEF	Serviço de Estrangeiros e Fronteiras
SEP	Sistema Educativo Português
TPC	Trabalhos para casa
UE	União Europeia

Introdução

Desde a queda do regime ditatorial, há três decénios, que se têm operado grandes transformações na sociedade portuguesa. Com a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia (CEE) em 1986 (actual União Europeia – UE), e com uma contínua abertura das fronteiras europeias, têm-se vindo a verificar grandes alterações, nomeadamente, de índole económico e social, havendo a preocupação de trilhar caminhos democráticos e promover acções tendentes a criar e desenvolver o *espírito do cidadão europeu*, numa vigília por uma igualdade de direitos e de oportunidades, bem como pelo reconhecimento da diversidade cultural.

Também, a nível do Sistema Educativo Português (SEP), grandes modificações se operaram. De uma ‘escola só para alguns’, passou a uma ‘escola para todos’. Uma escola frequentada por culturas autóctones, passou a uma escola com cada vez mais culturas de imigrantes, tornando-se essa diversidade cada vez mais acentuada. Aos professores colocase o desafio de passar de uma concepção monocultural para uma intercultural da ‘escola para todos’, sendo que esta mudança de paradigma apenas pode ser sustentada em noções renovadas da epistemologia, da antropologia e da cultura.¹

Efectivamente, vivemos num mundo trespassado pela complexidade e pela pluralidade, daí que, os caminhos encetados no sentido do reconhecimento dessa diversidade, assim como a igualdade de direitos e de oportunidades que lhe deve estar associada (ao reconhecimento da diversidade), suscita a necessidade de se promoverem processos que garantam essa igualdade, no respeito pela multiculturalidade. Estes princípios, que parecem apontar para uma sociedade que concilie o direito à diferença (cultural) com a democracia, exigem do sistema e das instituições escolares, modos de organização e procedimentos curriculares de carácter não etnocêntrico, e que, uma vez enquadrados por um certo relativismo cultural, se encaminhem no sentido dessa igualdade.

Actualmente, face a uma sociedade multicultural, em que as diversidades étnica, linguística, cultural e social são uma realidade, há necessidade que aprendamos a viver e a conviver nessa sociedade e a apreciar essa mesma diversidade – *o outro* –, um outro entendido como uma oportunidade de convivência, de diálogo e negociação, com vista a consensos sociais.

¹ Ver Gonçalves (2004:21).

Encontramo-nos em presença de diversidades sistémicas, decorrentes das sociedades pluralistas em que vivemos, e não apenas de diversidades individuais. E, neste sentido, torna-se, a cada dia que passa, mais necessário levar o discurso à prática e criar e promover orientações e projectos que reclamem o respeito colectivo e individual, a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolares e um currículo que integre tanto, as expectativas e necessidades individuais, como as necessidades culturais e sociais – ou seja, um currículo contra-hegemónico, suportado por princípios de justiça curricular, apelando à diferenciação pedagógica.

A análise a realizar neste trabalho é, neste sentido, norteadada por ideais democráticos, respeitadores do direito à diferença, em que a Escola é assumida como um espaço de desenvolvimento das diversas identidades culturais em presença, isto é, um espaço que concebe a formação escolar além de um veículo de inculcação da cultura maioritária ou de uma forma de guetizar certas culturas nativas. E é neste quadro de entendimento de instituição escolar – preocupada com a formação, inserção e participação social, rompendo amarras com a desigualdade –, sem recorrer a processos de desculturação ou de rejeição de outras identidades, que nos situamos do ponto de vista teórico e ideológico.

Com este trabalho, e no quadro de todas as ideias enquadradas por todo o quadro teórico-conceptual e legislativo, desejamos realizar uma análise que não se fique pelo discurso das intenções expressas nesses suportes teóricos, diplomas legais e documentos vários analisados e com origem nas escolas, mas que se estenda e conheça as condições criadas pelos estabelecimentos e professores, no sentido de reflectirem a heterogeneidade cultural presente nesses estabelecimentos, nomeadamente, com a presença de alunos imigrantes.

1. A génese do interesse por este campo de estudo

A chegada à escola de alunos de origens cada vez mais diversas – sociais, culturais, linguísticas,...confere à escola contextos cada vez mais diversos, gerando a necessidade de diversificar os olhares sobre essas realidades emergentes por parte da escola, dos professores e demais agentes educativos. Essa etapa escolar, nas vidas dos alunos, constitui um ponto chave que merece ser equacionado pelos agentes educativos, sobretudo, no que respeita à forma como é reflectida a integração escolar dos alunos filhos de pais imigrantes, nomeadamente, na forma como é feita a gestão do currículo escolar, atendendo às diversas perspectivas discentes – na relação com a aprendizagem, a nível relacional, ...

É neste contexto, e face a estas circunstâncias, que surgiu um ponto de interesse para nos decidirmos por este tipo de trabalho. No entanto, e a par desta razão, houve um outro ponto desencadeador e promotor da ideia de desenvolver este estudo, o qual partiu de uma situação ocorrida aquando da organização de turmas e distribuição de horários, no ano lectivo de 2002/2003, situação essa gerada, justamente, pela presença de alunos imigrantes (do leste da Europa) na escola, e cuja presença se caracterizava pelo seu carácter debutante.

A presença destes alunos gerou uma certa apreensão e insegurança por parte dos docentes, face à possibilidade de serem professores numa daquelas turmas, integrando, justamente, os alunos imigrantes; e em nós, suscitou-nos alguns questionamentos e algumas inquietações.

A decisão por nós tomada, de nos embrenharmos neste tipo de estudo – constituindo, as razões apresentadas, o embrião do interesse de aprofundarmos aspectos do currículo e da diversidade cultural – não foi, de todo, deliberada *adoc*, uma vez que *“un tema de investigación siempre se elige por alguna razón, por algún motivo. En este momento es bueno que el investigador especifique las razones que le han llevado a considerar como objeto de estudio el tópico seleccionado”* (Rodríguez Gómez *et al.*,1999:66).

Não obstante a nossa incipiente preparação e experiência em torno deste tipo de pesquisas, pautámos a nossa decisão por uma certa cautela, no que respeita a forma como partimos para a definição do objecto de estudo. De facto, além da natural pertinência científica, atentámos aos critérios identificados por Carmo & Ferreira (1998):

- 1.º critério – *“da familiaridade do objecto de estudo, (...) é vantajoso que o trabalho a empreender se enraíze na experiência anterior do investigador”*(p.45);
- 2.º critério – *“da afectividade, (...) que a selecção do campo e do tema específico da investigação deva resultar de uma forte motivação pessoal”*(p.46);
- 3.º critério – *“dos recursos, resulta, mais prosaicamente da antevisão de facilidades na captura de meios necessários à investigação imaginada”*(p.46).

Assim, a par das razões já evocadas, para a selecção desta temática, há uma que sela todas elas, e que se prende com o interesse muito especial por esta problemática, uma vez que ela nos apraz, particularmente, pela sua actualidade e carácter desafiador, assim como pelo interesse que nos suscita em obter uma visão científica mais aprofundada do fenómeno a estudar, num desejo de conhecer e compreender através de uma *“atitude ‘compreen-*

siva' (...) os sujeitos (...) e uma análise em profundidade do tipo introspectivo" (De Bruyne *et al.*, 1975, in: Lessard-Hébert *et al.*, 1990:169).

Consideramos, assim, de uma importância primordial, e constitui razão do nosso estudo, tentar, se não responder, pelo menos tornar claras, as questões *ditadas* pelo que dizem e fazem os professores e alunos imigrantes acerca da forma como, através dos seus olhares, é feita a gestão do currículo face à diversidade cultural, na promoção de ambientes/situações de aprendizagem curriculares, tão diversificados quanto possível, de forma a aproximarem-se, também, o mais possível, das diversas especificidades individuais, culturais e sociais.

Acresce ainda referir que, e na qualidade de professora do 1.º CEB, o levar por diante este estudo, faz-nos crer que constituirá um contributo para enriquecer profissionalmente todos os docentes, directa e indirectamente, relacionados com ele, levando-os a reflectir sobre as suas práticas, bem como na forma como as desenvolvem, que decerto contribuirá para um melhor desempenho, sempre com os olhos postos numa educação de maior qualidade.

Também, o olhar para *mim própria*, como professora – agora também no papel de investigadora – exigir-me-á a capacidade de estabelecer uma distância íntima com o objecto de estudo; objecto esse que se torna relevante face à nossa preocupação com a integração e sucesso escolar dos alunos-alvo do nosso estudo, não esquecendo a necessária igualdade de oportunidades.

Assim, entre o *hoje*, e o *após* o desenvolvimento deste estudo, encontra-se o *como eu sou* e o *que poderei vir a ser*, numa tentativa de lidar com essa diversidade e com um currículo que lhe dê sentido, promovendo ambientes educativos mais adequados às novas realidades escolares. Face a um trabalho de auto-reflexão teórico-prática, a teoria apoiará e *dará vida* a uma potencial diferenciação de práticas, com vista a responder à diversidade cultural na escola e na sala de aula, contribuindo para uma melhor integração e socialização, para um maior bem-estar e felicidade dos alunos, quer no contexto escolar, quer extra-escolar e consequentemente, na sociedade, uma vez que um estudo sobre as experiências de vida dos outros é também uma reflexão sobre a sua própria vida por parte do investigador, um estado descrito por Farmhouse (2003) como de "*personal transition*".

O que pretendemos, é que o leitor, ao aceder ao relato das experiências expressas neste trabalho, ele próprio possa fazer as suas 'generalizações naturalísticas' (cf. Cap. 4), levando a rever-se ou não nas situações relatadas, e a partir daquele caso, levá-lo a reflectir acerca do que poderá ou não aplicar à sua situação. As referidas 'generalizações naturalísticas',

ocorrem, justamente, no momento em que o conhecimento experiencial tenta fazer a associação de dados encontrados no estudo com dados que são fruto das experiências pessoais.

A este propósito, e sobre os estudos em educação, Langeveld (1965, in: Bell, 1997:32) considera que estes:

“constituem uma «ciência prática» na medida em que não queremos apenas conhecer factos e compreender as relações em nome do saber, mas também pretendem os conhecer e compreender com o objectivo de sermos capazes de agir e agir «melhor» do que anteriormente”.

2. O objecto de estudo

À semelhança de Benavente *et al.* (1994, in: Leite, 2002), também defendemos que o carácter continuado com que as desigualdades continuam a povoar o âmbito escolar, tem algumas repercussões que se traduzem em interrogar e analisar a escola face aos modos como esta se organiza, no sentido de procurar alternativas de educação e formação para uma população escolar cada vez mais plural.

Decorrente da constatação da permanência das desigualdades de oportunidades na escola, deparamo-nos, ainda, com outros efeitos, que se prendem com o colocar em causa a função de ‘democratização’ atribuída à escola, assim como levar a um entendimento de escola mais em função de coesão social e de integração dos alunos, face à redistribuição das desigualdades, ao invés do entendimento de uma instituição criadora de igualdade de oportunidades.

A igualdade de oportunidades educativas, associada aos aspectos inerentes à igualdade de circunstâncias com que a diversidade cultural participa no Sistema Educativo (SE), ainda se encontra relegada para um segundo plano, dominando o conceito associado às condições de acesso ao sistema, que na perspectiva da acção do professor, se baseia no princípio do universalismo liberal que, por sua vez, na perspectiva de Gimeno Sacristán (2000), Cardoso (1996) e Jordán (1994), passa por tratar todos os alunos do mesmo modo, não atendendo às especificidades de cada um. Tendo em conta que a igualdade de oportunidades é o principal objectivo da educação intercultural numa sociedade democrática (Cardoso, 1996, 1998) – e uma vez que o nosso trabalho se situa na encruzilhada da educação intercultural com o âmbito do desenvolvimento do currículo² –, pretendemos

² Segundo Leite (2002:32-33), o campo disciplinar da Teoria e Desenvolvimento do Currículo constitui uma área do saber cuja pretensão passa por compreender o fenómeno educativo como um todo, tornando-se, para tal, importante a reciprocidade nas relações de influência entre teoria e prática; sendo, justamente, essas relações, bem como a forma como se

analisar as situações que, quotidianamente, reflectem a existência da diversidade cultural, assim como as que a subvalorizam e ignoram; sendo esta contradição – patente nos princípios definidores do desenvolvimento do currículo, bem como no dia-a-dia vivencial das escolas (Leite, 2002, baseada em Giroux, 1986) – a responsável pela transformação das mesmas, não se cingindo, apenas, a uma reprodução mecânica, mas a um entendimento de escolas como sistemas de transformação da realidade.

É ao dar-mo-nos conta, justamente, destas contradições, que julgamos pertinente atentar aos projectos concebidos no enquadramento da autonomia das escolas (cf. Cap. 5), desenvolvidos por elas e pelos professores; assim como as acções por estes desenvolvidas no âmbito desses mesmos projectos, no sentido de se proceder à reconstrução/adaptação do currículo prescrito a nível nacional (Roldão, 1999), às realidades culturais e educativas existentes.

Os alunos, portadores de culturas e línguas diversas, deparam-se com os problemas decorrentes da inserção num novo SE, num novo estabelecimento, num novo contexto escolar, social e cultural, ao estabelecerem relações e criarem laços afectivos e relacionais com outras crianças e outros actores educativos que não conhecem. Também, um novo sistema de ensino, com características diversas das da sua proveniência, vem apelar a uma aquisição de aprendizagens diversas das anteriores – nem sempre providas de significado para os alunos –, fazendo do acesso a esta nova realidade escolar – impregnada de grande complexidade –, um marco de extrema relevância para as suas vidas.

A escola e os professores, por sua vez, através das decisões e práticas adoptadas perante uma realidade diversificada culturalmente, na presença de culturas de imigrantes, estão investidos de uma grande responsabilidade pelo papel que desempenham.

E neste sentido, o **problema** central deste trabalho gravita ao redor da questão: de que forma responde o currículo, enquanto plano e enquanto acção, às múltiplas especificidades culturais, decorrentes de uma população escolar de proveniências culturais cada vez mais diversas, especialmente com alunos imigrantes?

O **objectivo deste estudo**, esse, passa por analisar a(s) forma(s) como é feita a gestão do currículo face a uma população escolar caracterizada pela presença de alunos imigrantes.

entende a educação, que possibilitam e proporcionam o encontro de intervenções educativas cada vez mais adequadas à diversidade dos contextos e das situações. E é o recurso a uma teoria pluralista da acção humana que possibilita a interpretação da prática e dá origem a que os seus actores promovam novas formas de realização das acções.

Ao delimitarmos o nosso campo de acção ao estudo da gestão do currículo para a diversidade cultural, optámos por circunscrever o nosso **objecto de estudo** à gestão do currículo de acordo com as representações³ dos professores e dos alunos imigrantes. E neste sentido, optámos por uma metodologia de estudo de caso, recorrendo à realização de entrevistas semi-estruturadas e a uma delimitação geográfica do estudo, ao concelho de Abrantes, concelho onde exercemos a nossa profissão de professora do 1.º ciclo.

Este estudo pretende responder a algumas questões, tendo subjacente preocupações no âmbito da integração e sucesso escolar dos alunos imigrantes e que são:

- quais os problemas/dificuldades com que se debatem os alunos imigrantes na escola?
- que tipo de respostas são encontradas pelas escolas e pelos professores no sentido de debelar esses problemas/dificuldades?
- neste processo, que aspectos são privilegiados pelos alunos imigrantes?

3. Objectivos e estrutura do trabalho

A gestão do currículo apresenta-se, assim, como uma tarefa complexa, assente numa concepção de escola alargada e pluridimensional, dependente de um conjunto de variáveis diversificadas.

Como já referimos anteriormente, no âmbito da definição do problema, ao atendermos ao currículo enquanto plano e enquanto acção, propomo-nos analisar a forma como os documentos analisados, bem como as práticas dos professores e das escolas atendem à diversidade que trespassa cada vez mais estas últimas, ou seja, à forma como reflectem a existência, no seu seio, de alunos de culturas diversas, nomeadamente de culturas de imigrantes. Dito de outro modo, analisamos as intenções constantes nesses documentos, por um lado; e por outro, as acções e as práticas realizadas pelos professores, através das suas concepções e das dos alunos imigrantes.

³ Benavente (1999), ao estudar os processos de mudança, preocupa-se também com as representações sociais, afirmando que *“estudar a questão das representações sociais na escola, equivale a falar de universos culturais, porque as representações da profissão e dos alunos falam-nos de quadros de referência culturais e ideológicos nos quais essas representações tomam sentido e que ultrapassam o quadro escolar e o discurso e o discurso individual”* (Benavente, 1999: 253). Vieira (1999:85) diz que: *“As representações são interpretações que resultam, (...), da experiência resultante da própria trajectória social e cultural.”* Para Vala (1993:356), representações são *“factores produtores da realidade, com repercussões na forma como interpretamos o que nos acontece à nossa volta, bem como sobre as respostas que encontramos para fazer face ao que julgamos ter acontecido”*. A representação é sempre uma inscrição e uma construção linguística e discursiva dependente das relações de poder (Silva, 2000:107).

No sentido de tornar possível esta análise, houve a necessidade de fazer uma aproximação aos conceitos/quadros teóricos no domínio da teoria e desenvolvimento curricular, bem como no âmbito da educação para a diversidade cultural.

Nesta óptica, com o desenvolvimento deste trabalho, procuramos a concretização dos objectivos que passamos a apresentar:

- Analisar os documentos definidores de uma política de escola (cf. Cap. 5), com uma população escolar diversificada culturalmente, de acordo com as dimensões axiológica, pedagógica/curricular e organizacional;
- Perceber as representações dos professores sobre a forma como dizem gerir o currículo, face à existência de alunos imigrantes, na escola e sala de aula;
- Perceber que representações têm, da escola, os alunos imigrantes, relativamente ao significado que lhe imputam (com que dificuldades se debatem? e que estratégias são por eles privilegiadas para as superar?).

Ao procurarmos a concretização destes objectivos, como referimos anteriormente, surge a necessidade de desenvolvermos um quadro teórico e analítico nos campos do currículo e da educação para a diversidade cultural, assim como das metodologias de investigação, e “*construir pontes*” (Leite, 2002) entre o currículo e a diversidade cultural.

Sentimos necessidade de recuar no tempo, para melhor compreendermos o presente. Para tal, revisitámos a forma como o direito à diferença se encontra preconizada no sistema escolar, através de uma breve análise à política da diferença na Reforma Curricular.

O trajecto por nós encetado inicia-se com um quadro teórico-conceptual e metodológico, bem como pela caracterização e análise da gestão do currículo quanto à forma como reflecte a presença de alunos imigrantes e suas culturas.

No sentido de cumprirmos os objectivos antes referidos, e tentarmos responder à questão de partida, propomo-nos seguir e apresentar um ‘traçado do percurso’, que vos convidamos a realizar e que se encontra dividido em duas partes.

A primeira consta de quatro capítulos que funcionam como marcos de referência, ou seja, onde construimos o quadro teórico-conceptual de referência a nível de princípios, conceitos, modelos, programas e práticas que têm enquadrado a educação para a diversidade cultural e campo curricular, bem como a apresentação da metodologia utilizada, fundamentando as opções metodológicas subjacentes a esta investigação.

No Capítulo 1 – **A diversidade (cultural) e o Sistema Educativo Português** – centramo-nos, num primeiro momento, e de uma forma muito breve, sobre as migrações no mundo, e especialmente em Portugal, cuja situação actual escolar se caracteriza por um aumento crescente, quer do número, quer das origens da população escolar. Num segundo momento, centramo-nos na legislação – Constituição da República Portuguesa e na emanação do ministério da tutela –, assim como na procura de pontos onde é dada atenção à diversidade/diversidade cultural (seja de um modo mais explícito, seja mais implícito), até um quadro institucional de apoio, que face a um discurso de **escola para todos**, aponte caminhos no verdadeiro sentido da institucionalização do **multiculturalismo**⁴.

No segundo – **Um discurso da interculturalidade** – tecemos as linhas teóricas no domínio da educação e da(s) cultura(s), uma vez que é a partir da cultura e de acordo com esta que pensamos e realizamos a educação. Além da abordagem aos conceitos de ‘educação’ e ‘cultura’ – centrais na problemática do multiculturalismo, e sendo deles que dependem os conceitos e abordagens da educação intercultural –, são de igual modo abordados outros conceitos-chave no discurso da interculturalidade.

Perante as críticas feitas à educação e à cultura escolar, passámos um brevíssimo olhar pela perspectiva da reprodução social e cultural, e no âmbito de uma educação e de uma pedagogia para a diversidade cultural, revisitámos alguns autores e tendências educativas face às perspectivas multicultural e intercultural em educação e à adopção de uma pedagogia intercultural – a pedagogia passível de proporcionar a resposta a uma realidade escolar cada vez mais pluricultural.

São igualmente analisados, no sentido de melhor compreender o fenómeno multicultural e possibilitar uma resposta mais adequada ao mesmo, os enfoques decorrentes dos modelos ideológico-políticos do movimento multicultural⁵, as principais características das perspectivas teóricas do multiculturalismo – entendidas no sentido de um recurso de análise do fenómeno multicultural – e, por fim, alguns paradigmas curriculares e os papéis dos professores a eles associados, e, ainda, alguns programas para a educação para a diversidade cultural.

Demos, desta forma, ênfase à dimensão cultural, tendo definido uma parte do quadro

⁴ Ver Cap. 2, 2.2.1.

⁵ Perante toda uma multiplicidade de diferentes projectos e programas educativos ao redor da educação multi-intercultural, evidenciamos como modelos ideológico-políticos do movimento multicultural: o *assimilacionismo*, o *integracionismo*, o *pluralismo* e o *interculturalismo*.

conceptual que nos orienta no estudo empírico que apresentamos na segunda parte do trabalho.

No capítulo seguinte, Capítulo 3 – **Diversidade cultural: escola e currículo escolar** – num primeiro momento, tentámos definir uma escola como uma instituição que (não sendo a única) se constitui como um espaço e um centro privilegiados para se operarem mudanças em termos interculturais. Gravitámos em torno do conceito de integração, ‘para uma conceptualização de integração’. Tecemos as principais características de um currículo para a diversidade cultural, de acordo com uma ‘vertente intercultural do currículo’. Foram, igualmente, reflectidas respostas educativas, face ao fenómeno multicultural, assentes em dispositivos pedagógicos, recursos e materiais pedagógicos/curriculares, na organização da escola, passando, igualmente, pelos ‘mecanismos’ pedagógicos/curriculares a usar na sala de aula, assim como a forma de proceder a uma adequação curricular. Também neste capítulo, demos relevo à dimensão cultural, e, nesta linha, definimos uma outra parte do quadro conceptual que nos orienta no estudo empírico.

No Capítulo 4 – **Metodologia da investigação** – procedemos à caracterização das opções metodológicas de investigação a que recorreremos neste trabalho, bem como às técnicas que utilizámos para a colheita de dados da componente empírica e análise respectiva.

Na segunda parte, que coincide com o Capítulo 5 – **Estudo empírico** – procedemos à apresentação do estudo empírico. Compreende a apresentação e análise dos dados obtidos na fase exploratória e na fase referente à obtenção de informação pela realização das entrevistas semi-directivas realizadas aos professores e alunos imigrantes.

E por fim – tendo em conta os pressupostos iniciais, o quadro teórico de referência, os dados recolhidos na fase exploratória e na fase empírica do trabalho e a sua análise –, tecemos as nossas **conclusões** acerca do estudo, onde damos conta dos resultados inferidos, das reflexões e considerações finais que os mesmos nos mereceram, bem como a formulação de algumas sugestões e pistas para futuras investigações.

- A numeração das notas de rodapé reiniciam-se em cada capítulo do trabalho.
- As transcrições a partir de quarenta palavras, colocamo-las fora do corpo do texto e escritas numa letra de tamanho menor que a usada no corpo geral do trabalho.
- A primeira vez que cada sigla/abreviatura surge no corpo do trabalho é acompanhada pelo nome por extenso.

Capítulo 1

A diversidade (cultural) e o Sistema Educativo Português

1.1. Um país/uma escola na *rota* da diversidade cultural: breve contextualização

Face aos acontecimentos do final do séc. XX e início do séc. XXI, qualquer observador atento pode constatar como o progresso social e cultural das nossas sociedades se difundiu a um ritmo acelerado. Uma sociedade permeada por uma realidade demográfica, social, cultural, religiosa e económica cada vez mais diversa.

Os países centrais europeus foram alvo, no período do pós-guerra, de grandes movimentos migratórios¹, resultado da queda dos regimes ditatoriais, de desequilíbrios entre países desenvolvidos e países em vias de desenvolvimento, bem como resultado da oferta e procura de mão-de-obra.

Num contexto de livre circulação e comunicação, tendo sido abolidos os obstáculos fronteiriços nos países da Europa Central e de Leste, emerge toda uma panóplia de problemas e situações de desigualdade, normalmente associadas à forma (Fernandes, 2001; Villas-Boas, 2001) como tendem a ser encarados os grupos étnicos e as comunidades imigrantes; ou seja, como:

- a) uma ameaça perante um quadro, já por si, escasso em termos de trabalho e de habitação;
- b) um agravamento do estado do ensino nas escolas;
- c) uma contribuição para um sobre povoamento das áreas urbanas;
- d) um factor despoletador de fenómenos de violência, associados à insegurança de pessoas e bens;
- e) uma ameaça cultural aos usos e costumes da cultura dominante, uma vez que se orientam por valores e princípios culturais, nem sempre condizentes com os defendidos e seguidos pela cultura dominante.

A opinião de Barbosa (1996:21) vem no sentido da apresentada pelos autores anteriores, quando faz referência ao facto de, no âmbito das sociedades culturalmente homogéneas, emergirem novas realidades, onde a convivência entre as várias culturas, e apesar de com-

¹ O termo *migração* é usado para descrever, segundo Jackson (1991, in: Villas-Boas, 2001:156), o “*movimento de uma população temporário ou permanente, de um local físico para outro*”. Por sua vez, o migrante é: “*Aquele que parte do seu lugar de origem ou residência para melhorar as suas condições de vida, na esperança de se sentir cidadão de plenos direitos*” (Peres, 2000:442).

partilharem o mesmo espaço geográfico, nem sempre se poder considerar pacífica. Assim, de acordo com Villas-Boas (2001:158), podem surgir divergências entre a sociedade culturalmente maioritária e as diversas comunidades que com ela coexistem; divergências essas decorrentes de problemas como a discriminação, a xenofobia, o racismo e o fundamentalismo religioso e/ou cultural.

Estes potenciais conflitos, na perspectiva de Barbosa (1996), podem ser agravados por cinco tipos de razões, identificadas do seguinte modo:

- 1 – imposição dos modelos culturais dos grupos dominantes, a toda a sociedade;
- 2 – dificuldade que as minorias têm em ser aceites;
- 3 – depreciação das culturas minoritárias;
- 4 – dificuldade de aceitação pelas culturas minoritárias, viverem de acordo com modelos diferentes dos seus;
- 5 – o fechamento das culturas sobre si próprias, o que se constitui como impedimento ao intercâmbio cultural, e, conseqüentemente, ao enriquecimento mútuo.

Depois dos tempos que puseram em foco a condição dos emigrantes e emigrados portugueses, damos hoje conta de que somos um país de destino, de imigração. É no decurso do processo de descolonização e também com a integração na CEE, hoje UE, que Portugal começou a surgir como país de imigração. Por este motivo (como veremos no ponto seguinte do trabalho), a preocupação com as minorias surgiu, de forma mais acentuada, nos anos 90, quando noutros países da Europa, essa preocupação já se manifestava nos anos 70, um decénio após análoga preocupação nos Estados Unidos da América. Aliás, em países como o Canadá, os Estados Unidos e a Austrália, o pluriculturalismo quase coabitou com a formação e desenvolvimento do Estado-Nação (Leite, 2002:296).²

Por sua vez, e apesar de não ser uma realidade nova, o pluriculturalismo tem crescido, de um modo geral, nos últimos anos, na Europa Ocidental, tendo dele decorrido acções no sentido de responder à diversidade de culturas. Em relação a Portugal, talvez por não ser um país de tradição na imigração – foi no passado um país mais de emigração – justifique que a sensibilidade face a esta problemática seja recente. Não obstante, na actualidade, os dois movimentos serem consentâneos, na perspectiva de Leite (2002:297), pode constituir o justificativo para alguma da atenção que tem sido dispensada ao fenómeno e a pro-

² As populações imigrantes e de origens diversas, nestes países, passaram a estar em maioria, e a subjugar, muitas vezes, as populações nativas.

cura de uma determinada coerência entre, por um lado, o que são considerados direitos para com os cidadãos portugueses imigrados no estrangeiro, e, por outro lado, os direitos em relação aos cidadãos oriundos de outros países, que fazem de Portugal o seu país de imigração. E esta situação, para a autora desta dissertação, poderá ser a responsável por, apenas neste momento, circular um discurso da educação intercultural, um discurso que articula a igualdade de oportunidades com o direito à diferença, sendo que, segundo Gimeno Sacristán (2003:246): “*O direito à diferença faz parte da dignidade humana e é um significado acrescentado ao princípio da igualdade.*” (cf. Cap. 2, 2.3.6.2).

Uma outra razão poderá dever-se a influências, como advertem Stöer & Cortesão (1999: 56-60), recorrendo a outros autores, de “*A pesada herança da ‘Portugalidade’*”, com a inevitável influência do conceito de ‘império colonial’ português de que a sociedade portuguesa ainda encontre dificuldade em se libertar de determinadas atitudes no âmbito do contexto sócio-histórico, influenciada pela ideia arraigada de uma só nação, persistindo na recusa em defrontar uma outra realidade e em libertar-se das roupagens de “*daltónico cultural*”. Persiste, teimosamente, na *cegueira* que a impossibilita discernir a variedade de *tonalidades* que compõem o “*arco-íris de culturas*”, enveredando por um discurso de benevolência, assente na ideia de que os portugueses não são um povo racista.

É necessário que nos apercebamos da pluralidade cultural da sociedade em que vivemos e de como a globalização faz com que tal seja uma questão que diz respeito a todos.

As migrações em massa deram a sua contribuição, segundo Villas-Boas (2001:157), no sentido de tornar a multiculturalidade, uma realidade e uma situação de carácter irreversível em muitos espaços geográficos. Também a forma como a política internacional actual se encontra delineada, acaba por não oferecer obstáculos ao livre fluxo, não só de capitais, como também de mão de obra, continuando a perpetuar a íntima relação entre a teoria do mercado de trabalho e a teoria clássica das migrações, decorrentes, regra geral, de factores de ordem económica, de raiz política e religiosa (factores de repulsão); e, concomitantemente, por factores surgidos de uma condição ou uma expectativa mais vantajosa, comparativamente aos anteriores. E o modelo de atracção/repulsão, defendido por Ravenstein, constitui “*a contribuição teórica mais significativa*” (Jackson, 1991, in: Villas-Boas, 2001:157), uma vez que as migrações são explicadas como fluxos balizados por um determinado número de factores, de entre os quais, emerge com maior supremacia, o factor económico, não menosprezando, ainda assim, outras variáveis, como de ordem histórica, social, familiar, individual, que influenciariam e condicionariam a decisão da mudança.

Portugal, à semelhança de outros países da Europa, originariamente, considerados países de emigração, tem vindo a tornar-se, nos últimos decénios, um país receptor de populações oriundas, quer de países do chamado Terceiro Mundo, especialmente, africanos negros fugidos das guerras civis e da pobreza nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP); dos brasileiros, na procura de melhores condições de vida; à semelhança dos europeus do leste (na sequência da implosão do Bloco Soviético); outros europeus comunitários (com a nossa adesão plena à UE, em 1986); os provenientes das fileiras migratórias portuguesas no exterior; refugiados de Timor; para além dos orientais, com o fecho do nosso ciclo imperial. Também não podemos esquecer as populações de etnia cigana que, desde longa data, vivem em território português, bem como as culturas autóctones. Assim, face a esta evidência, Portugal é, efectivamente, uma sociedade multicultural.

Souta, um antropólogo atento a esta temática, afirma que *“Portugal é, neste início de milénio, um país marcadamente multicultural e esta matriz tende a acentuar-se com ‘portas’ abertas ou fechadas”* (2004:31). Acentua, ainda que este é *“um país que se está a miscigenar culturalmente”*, e que *“a ideia de um Estado, uma nação, uma cultura, chegou ao fim!”* (2004a:31).

Neste contexto, Fernandes (2001:111), baseado em vários autores, alerta para o facto de Portugal estar a acompanhar a tendência verificada em toda a Europa – uma subida da discriminação racista e xenófoba –, contrariando a ideia que habitualmente se tem, decorrente da facilidade de miscigenação³ de portugueses com outros povos.

Segundo Pires (2003), já em meados dos anos 90 se verificou um grande fluxo de imigrantes vindos do leste da Europa, nomeadamente da Ucrânia, Roménia e Moldávia e o número de imigrantes brasileiros triplicou.

Inerente aos fluxos migratórios, existem, na perspectiva de Villas-Boas (2001:157), baseada em Jackson (1991), factores determinantes, como a *“proximidade”*, a *“língua e cultura comuns”* (como acontece em relação a antigas colónias e a potências coloniais), uma vez que o migrante tem tendência a efectuar uma mudança *“do conhecido para o conhecido”* (Jackson, 1991, in: Villas-Boas, 2001:157), o que explica o reagrupamento do

³ A miscigenação cultural, segundo Fernandes (2001:106), respeita à interpenetração/fusão de diferentes patrimónios culturais, não se verificando relação alguma de dominação/subordinação de uns em relação aos outros.

núcleo familiar, a vinda de outros familiares, os contactos entre os vários imigrantes que têm em comum a mesma origem e o facto de procurarem residir próximo uns dos outros.

A diversidade cultural depara-se-nos, de facto, e corroborando Villas-Boas (2001), uma realidade que não podemos ignorar, dado constituir-se, cada vez mais, uma característica das actuais sociedades e, concomitantemente, um dos maiores desafios que se colocam a essas sociedades.

Uma nova realidade está a surgir de norte a sul de Portugal. No ano de 2001, o ano mais forte de imigração, de acordo com Souta (2004a:31), nos meses compreendidos entre Janeiro e Agosto, foram concedidas cerca de 87.500 autorizações de permanência a imigrantes oriundos de 134 países. No contexto da enorme diversidade de imigrantes (legais), em termos de origem nacional, encontramos no ‘top dos vinte mais’, quatro países de leste (Ucrânia, Moldávia, Roménia e Rússia), seis países da União Europeia (Reino Unido, Espanha, Alemanha, França, Países Baixos e Itália), os cinco países africanos de língua oficial portuguesa, três asiáticos (China, Índia e Paquistão) e dois americanos (Brasil e EUA).

Relativamente ao ano de 2003, os dados oficiais acentuam as duas mais recentes ondas migratórias – a proveniente dos países do leste da Europa e a do Brasil. Com a adesão dos países de leste à UE, concretizada no dia 1 de Maio de 2004, prevê-se um movimento migratório de 3,5 milhões de pessoas para o interior dos ex-15 (Souta, 2004a).

Na base dos dados fornecidos pelo Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF), em 2003, e na base da enorme diversidade de imigrantes, são estes os grupos que se destacam:

Quadro n.º1 – Imigração: países de origem vs número de imigrantes

	Países de origem	N.º de imigrantes
1.º	Ucrânia	65 199
2.º	Brasil	64 471
3.º	Cabo Verde	62 766
4.º	Angola	34 267

Fonte :SEF (in: Souta, 2004a:31)

Face às acentuadas transformações que a sociedade portuguesa tem vindo a sofrer no domínio da heterogeneidade étnico-cultural, o mais visível ocorre no litoral e, especialmente, nas grandes áreas metropolitanas.

1.1.1. Alguns dados sobre a multiculturalidade portuguesa: novas realidades culturais nas escolas e nas salas de aula

Os grandes fluxos de imigração ocorridos nos últimos anos têm acentuado a diversidade nas escolas portuguesas (Leite, 2003:40), bem como a visibilidade dessa diversidade. De acordo com Farmhouse (2003), a anterior metropolização dos imigrantes, tem vindo a dar lugar à dispersão por regiões periféricas, e em consequência do reagrupamento familiar, milhares de alunos estão a ser integrados nas escolas, em todos os níveis de ensino, sem saberem uma única palavra de português, embora os dados disponíveis acerca desta realidade a nível nacional, sejam ainda muito escassos. Assim sendo, o reagrupamento das estruturas familiares contribui e constitui um dos sintomas mais evidentes da estabilização e consequente aumento do número de alunos imigrados nas nossas escolas, e o imigrado é o “*espelho da diversidade*” (Perotti, 1997), e: “*A heterogeneidade étnica e cultural é estruturante das sociedades contemporâneas*” (Barbosa, 1996).

Atendendo à especificidade das circunstâncias de cada país, bem como das atitudes da sociedade (Villas-Boas, 2001) face ao quadro migratório, constatamos, umas vezes, fenómenos de assimilação rápida, e, outras vezes, fenómenos geradores de verdadeiros enclaves, nomeadamente, quando se desenvolve uma forte identidade étnica, começando-se a introduzir a nível do discurso, o termo ‘minorias’ (cf. Cap. 2,2.3.1).

As sociedades actuais caracterizam-se por uma crescente complexidade, constituindo um espaço cada vez mais diversificado social, étnica e culturalmente, e, por conseguinte, os cidadãos, que à escola cabe educar, constituem-se em públicos cada vez mais plurais.

A recente imigração proveniente de vários países e continentes não cessa de aumentar e no contexto migratório, o processo do reagrupamento familiar traz para a realidade escolar novas dimensões culturais.

O estudo ‘Diversidade linguística, integração e portfolio europeu de línguas’, elaborado pelo (Ministério da Educação) ME – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2006,in: Mateus, 2006) refere que se encontram, nas escolas portuguesas, cerca de 90 000 alunos estrangeiros provenientes de 120 nacionalidades, que não têm o português como língua materna – correspondes a quase 10% do total de alunos dos ensinos básico e secundário, o que revela um crescimento de 16% em quatro anos lectivos –, cujo número mais elevado está concentrado no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) – 36 730 alunos.

Verificou-se, ainda, um número crescente de alunos nas escolas portuguesas, provenientes do Brasil, Ucrânia, França, Moldávia, Alemanha e Suíça, enquanto que os provenientes de Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Índia decresceram. No entanto, Angola e Cabo-Verde continuam a ser os países mais representados, sendo que em terceiro e quarto lugares estão o Brasil e a Ucrânia.

De acordo com o resultado de um estudo apresentado por Lobo (2005:40), o número de crianças imigrantes nas escolas da Europa, segundo dados do serviço de estatística da UE – a Eurydice – é, actualmente e, em média, nas escolas dos países da UE, cerca de 6 % de alunos estrangeiros em idade escolar. Também, o número de alunos imigrantes nas escolas portuguesas tem vindo a crescer e espera-se a continuação desse crescimento (in:<http://imigrantes.no.sapo.pt/>), cerca de 3% da população escolar até à idade de 15anos. É de lembrar que a população estrangeira na UE varia entre 2,5 e os 9% na maioria dos países. Em relação aos dez últimos países que aderiram à UE (em 1 de Maio de 2004), os imigrantes são ainda em percentagem inferior a 2,5%.

Face a esta moldura e a este prognóstico, urge a necessidade de se reflectir sobre a melhor forma de encarar estas realidades. A nível do ME é fundamental repensar as políticas educativas, no sentido de terem mais presente a existência dos alunos imigrantes no SEP; e a nível de escola, em conjunto com várias instituições da comunidade, é necessário delinear a melhor forma de responder às necessidades dos alunos que a elas, de alguma forma, estão vinculados, desbravando trilhos facilitadores da tão desejável integração na sociedade, onde escolheram refazer as suas vidas.

A Rede Eurydice – UE (Setembro de 2004), no seu último relatório (in: <http://imigrantes.no.sapo.pt/>), acerca da população estudantil imigrante em 30 países da Europa, indicava a existência em Portugal de um total de 89.540 alunos imigrantes no sistema de ensino (dados referentes a 2000). África é o continente de origem da maioria dos imigrantes que chegam a Portugal, à semelhança de França e Itália.

No ensino recorrente (nocturno) o número de alunos era pouco significativo. O 1.º CEB regista 2.839 imigrantes, o 2.º CEB, 1.503 e o imigrantes no 3.º CEB, 4.232. O 1.º CEB é muito procurado pelos imigrantes da Roménia, ao passo que os níveis superiores são mais frequentados por imigrantes de Angola e Cabo Verde. No entanto, no ensino diurno, o número é mais elevado e, à semelhança do referido anteriormente, o 1.º CEB registava 36.730 alunos, o 2.º CEB, 14.056 e o 3.º CEB do ensino básico contava com 19.065 imigrantes; sendo que o maior número de nacionalidades foi registado no 1.º CEB.

Quadro n.º 2 – Países de origem vs número de alunos do ensino básico

	Países de origem	N.º alunos
1.º	Angola	14.081
2.º	Países da UE	12.563
3.º	Cabo Verde	12.501
4.º	Roménia	8.784
5.º	Guiné	4.507
6.º	Brasil	3.057

Fonte: Relatório Rede Eurydice – UE (Setembro 2004, com dados referentes a 2000)

Em 2001 verificou-se um forte crescimento destes grupos em Portugal, pelo que os valores referentes a romenos, moldavos, ucranianos, russos e brasileiros, no momento, devem encontrar-se desajustados da realidade.

1.2. A atenção à diversidade cultural no Sistema Educativo: breve análise à legislação

Na perspectiva de Leite (2002:351), as orientações, acções e compromettimentos decorrentes de decisões no âmbito de uma reforma curricular, norteadas pelo princípio de igualdade de acesso e de sucesso escolares – com o envolvimento de organizações internacionais ligadas à educação escolar de grupos desfavorecidos, contando, também, com equipas ministeriais portuguesas – não tiveram repercussões nas políticas educativas nacionais.

De facto, foram múltiplos os diplomas difundidos pela Comissão Europeia, pelo Conselho da Europa, pela Organização das Nações Unidas, que, no decurso dos últimos anos, definiram um quadro de igualdade, de tolerância e de respeito pela pessoa humana. São documentos que preconizam o combate ao racismo e à xenofobia e defendem a eliminação de todas as formas de discriminação contra as mulheres, estimulam a integração dos deficientes, propõem medidas de apoio aos imigrantes, bem como às minorias étnicas, recomendando, igualmente, o ensino da língua e da cultura das minorias étnicas, num sério comprometimento de uma educação para todos. Os discursos destas organizações internacionais tiveram as suas repercussões nas políticas educativas nacionais, no domínio da democratização da escola, e no da transformação da mesma numa instituição massificada, dado que

a população escolar que povoa as escolas portuguesas, como já referimos algumas vezes, transporta línguas e características diversas em relação às da cultura maioritária, ou seja, é uma escola cada vez mais diversa, social, étnica e culturalmente. E esta constitui-se, efectivamente, uma nova realidade multicultural, exigindo, também, novas respostas educativas. Na perspectiva de Pacheco (1996), apesar de Portugal ser, efectivamente, uma sociedade multicultural, a lentidão do SE perante a diversidade cultural e as orientações do Conselho da Europa são uma realidade.

1.2.1. Pesquisa e análise crítica da legislação: concepções educativas/curriculares nos diplomas estruturadores da Reforma Educativa e da Reorganização Curricular

Começamos por uma breve pesquisa e análise crítica nos diplomas sobre a educação intercultural, com o propósito de verificarmos a forma como a diversidade, nomeadamente a diversidade cultural, é tida em conta no âmbito legislativo português.

Retrocedamos ao decénio de 60, mais concretamente ao dia 21 de Dezembro de 1965, data da adesão dos Estados à Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, na qual este tipo de discriminação é veementemente condenada, obrigando (não olhando aos meios necessários, ainda que os mais adequados) à prossecução urgente de uma política tendente a eliminar todas as formas de discriminação racial e a favorecer a harmonia entre todas as ‘raças’. Porém, Portugal, por estes tempos, apresenta sinais e trilhos, em tudo condizentes com uma forma padronizada de olhar a educação, não se revelando receptiva a qualquer mudança, no sentido de atender às diversidades em termos ‘raciais’ ou outras.

Todavia, em 1982, Portugal acaba por aderir à referida Convenção, e o princípio da igualdade começou a revelar força institucional, mas, limitada ao âmbito da institucionalização do regime democrático.

1.2.1.1. A Constituição da República Portuguesa

Em 1976, a Constituição da República Portuguesa, ao consagrar o princípio da igualdade de oportunidades, constitui-se como a primeira referência da institucionalização da diversidade. A Constituição da República Portuguesa (versão 2001), no seu art.º13º, refere que: ponto 1 “*Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei*”; e ponto 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, instrução, situação económica ou condição social”.

Ao nível educativo, ainda estamos mais longe de alcançar os objectivos da Constituição da República Portuguesa, apesar de se atribuir ao SE um carácter corrector das desigualdades.

Assim, no domínio da educação e do ensino, o princípio da igualdade é aprofundado e explicitado nos art.ºs 73º.2; 74º.1 e 74º.2.j. Reveladores de uma aceitação da diversidade cultural⁴ encontramos os art.ºs 43º.2; 73º.1; 74º.1 e 74º.2.j.

A Constituição da República não faz referência, de um modo claro, à perspectiva assumida, porém, e de acordo com as concepções de educação face à diversidade cultural, a presença de diversas culturas no sistema educativo é considerada (Leite, 2002:308). No entanto, não nos é dado perceber se a perspectiva apontada tende a pender para a assimilação, para um multiculturalismo passivo e uma atitude anti-racista ou, inclusivamente, para uma interacção dos sujeitos portadores das diversas culturas, perspectivando uma valorização da comunicação e diálogo entre as culturas.

O diploma expressa (art.º 73º.1) o direito de todos à educação e à cultura, sendo que (art.º 74º.1) esse direito de todos ao ensino, se constitui como garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar, cabendo ao Estado (art.º 73º.2) promover a democratização da educação, realizada através da escola, de forma a contribuir para a igualdade de oportunidades, para a superação das desigualdades culturais, para o desenvolvimento do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva. Na esteira da liberdade de aprender e ensinar, o art.º 43º.2 expressa que o Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas; mas que no domínio dos seus direitos e deveres culturais, na realização da política de ensino, é da incumbência do Estado (art.º 74º.2.j), assegurar aos filhos dos imigrantes, apoio adequado para efectivação do direito ao ensino.

⁴ Leite (2002:298), no âmbito da análise da ‘Política da Diferença Cultural’, apresenta o multiculturalismo (aceitação da diversidade cultural), como uma concepção de educação face à diversidade cultural, e que é entendido “*enquanto simples constatação ou aceitação passiva da existência de várias culturas*”.

1.2.1.2. A Lei de Bases do Sistema Educativo

Numa perspectiva histórica e sociológica, atendendo às diásporas, às migrações, ao êxodo, às mudanças que se têm operado no mundo, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) – Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, não reflecte nem perspectiva a diversidade cultural, como um dos desafios da sociedade portuguesa actual, constituindo-se como uma dimensão que não fazia parte das intenções dos políticos e planificadores da Reforma Educativa. Quem o afirma é Veiga Simão⁵ ao referir que “*o mal da LBSE de 1986 é (...) que não aponta para os grandes desafios da época*”.

O professor Pedro d’Orey (Cardoso, 1996) da Cunha refere que, numa primeira abordagem à reforma curricular, o currículo nacional reflecte fortemente a cultura e a ideologia dominantes, ainda assim, não inviabiliza leituras alternativas, no sentido de proporcionar ‘janelas de oportunidade’ – ou seja, interpretações resultantes da ideologia, dos interesses e da formação do observador/leitor – potenciadoras de ‘aberturas’ interculturais.

Cardoso (1996) denuncia também o facto de, no momento da concepção da LBSE, não ter sido feita qualquer referência explícita e exclusiva a uma vertente multicultural, quer nos seus princípios organizativos (art.º 3.º), quer nos objectivos (art.º 7.º) que define para o ensino básico. Foram, no entanto, retomados, os princípios constitucionais da igualdade de oportunidades, quer no acesso, quer no sucesso escolares, abrindo caminho à possibilidade de interpretações diversas, de acordo com os interesses e ideologias e formação do observador. Esta possibilidade não afasta, no entanto, a ideia de fragilidade associada a uma débil intenção multi-intercultural, associada ao planeamento inicial da reforma curricular.

Pedro d’Orey da Cunha (1992) refere que:

“A reforma curricular portuguesa, à primeira vista, pode parecer uniformizante. Apresenta, com efeito, uma grelha curricular nacional com poucas opções, uma mesma carga horária, um mesmo conjunto de objectivos. Contém, no entanto, algumas atenuantes importantes, com grande potencial de desenvolvimento intercultural. Em primeiro lugar o método de ensino (...) recomendado é (...) baseado no interesse e actividade do aluno. Tal (...) favorece o respeito pela diferença e portanto a sensibilidade intercultural” (Pedro d’Orey da Cunha, 1992, in: Cardoso, 1996:23).

A LBSE (alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro) determina, através do seu

⁵ Discurso realizado em Copenhaga, entre 5 e 29 de Junho de 1990, no âmbito da Conferência sobre a Dimensão Humana.

art.º 2º.1, o direito à educação e à cultura de todos os portugueses, como princípio básico da educação, nos termos da Constituição da República, reafirmando princípios consignados nessa Lei Constitucional, e que entendemos numa concepção multiculturalista (art.º 2º.3a), em que *“o Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas”*.

Este diploma, nos seus princípios gerais, começa por exprimir que (art.º 2º.1), nos termos da Constituição da República, todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, sendo que (art.º2º.3), *“no acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis”*, e que (art.º2º.2), é ao Estado a quem cabe a responsabilidade, de um modo especial, de promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades, quer no acesso, quer no sucesso escolares; sucesso esse, tido em conta num dos objectivos do diploma (art.º 7º.o), onde estão implícitos todos os alunos, onde está explícita a intenção de: *“Criar condições de promoção de sucesso escolar e educativo a todos os alunos”* e de acordo com uma concepção de educação intercultural:

“a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros 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” (art.2º5.).

A nível dos princípios organizativos do Ensino Básico, há a salientar duas referências que se nos afiguram mais passíveis de uma interpretação intercultural. A aceitação da existência de uma diversidade cultural é evidente, quando este diploma recorre a um discurso do tipo universalista (como no art.º 3º.a e também com o art.º 7ºf). Na perspectiva de Leite (2002), o discurso nacionalista é igualmente extensivo ao art.º 7ºf, que, numa concepção de aceitação da diversidade cultural, aponta como um dos objectivos do ensino básico *“fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional”*.

Encontrar um equilíbrio entre um discurso nacionalista *versus* discurso universalista, ou seja, entre um discurso onde cada um se reconheça na identidade geográfica e cultural e um discurso passível de um reconhecimento e conhecimento comum, não se afigura tarefa

fácil. Ainda assim, uma educação intercultural e global ⁶ exige que seja encontrado esse equilíbrio (Leite, 2002:300). As ‘janelas de oportunidade’ possibilitam o acesso (através do art.º47.º4), ao regionalismo, no momento em que este refere que “*os planos curriculares do ensino básico devem ser estabelecidos à escala nacional, sem prejuízo da existência de conteúdos flexíveis integrando componentes regionais*”.

Mas uma referência dirigida à diversidade, afigura-se mais imediata e desafiadora de leituras e práticas interculturais, ao enquadrar uma concepção de aceitação da diversidade cultural (art.º 3.ºd), dado que o SE deve “*assegurar o direito à diferença⁷, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas*”; ora enunciando objectivos do ensino básico, no sentido de uma educação intercultural (art.º7.ºb) ao “*assegurar que nessa formação sejam equilibradas a cultura escolar e a cultura do quotidiano*”, ora apontando para a assimilação/homogeneização cultural⁷ (art.º7.ºg) quando diz “*desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas*”.

1.2.1.3. A Reorganização Curricular do Ensino Básico

O Projecto de Gestão Flexível do Currículo (GFC) – iniciado em 1996, com o lançamento de um processo de análise denominado de Reflexão Participada do Currículo, em que se começa a questionar o insucesso da Reforma Curricular, enquadrada com a LBSE (1986) –, constituiu-se como uma reflexão que se desenvolveu, progressivamente, numa rede de escolas do ensino básico e veio dar lugar a uma reorganização curricular, com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro⁸.

⁶ Leite (2002:92) aborda este conceito, ligando-o a um conceito do mundo, entendido como uma “*aldeia global*”. E são vários os factores que têm gerado este conceito, como por exemplo, a quebra de fronteiras entre blocos económicos, a mobilidade das populações inter-continentes, e também os meios de comunicação que possibilitam um contacto rápido com os conhecimentos que se encontram distantes das esferas em que nos encontramos.

⁷ Leite (2002:298), no âmbito da análise da ‘Política da Diferença Cultural’, apresenta a *assimilação e a homogeneização cultural* como uma concepção de educação face à diversidade cultural, em que são “*caracterizadas pelo facto de se aceitar como legítima apenas uma cultura*”. Reincidiremos nestes conceitos nos Capítulos 2 e 3.

⁸ O processo de reorganização curricular do ensino básico não se identifica com um novo conjunto de disciplinas, nem com uma mudança de programas, o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, vem estabelecer um enquadramento que visa dar às escolas melhores condições de concepção, desenvolvimento e gestão dos seus próprios projectos curriculares, enquadrados pela autonomia que lhes é conferida.

No período que medeia a Reforma Curricular e a Reorganização Curricular, surgiu o Despacho n.º 9590/99, de 14 de Maio, que é decorrente do processo de reflexão participada sobre os currículos do ensino básico, possibilitando o desenvolvimento do projecto de GFC⁹, em que as escolas, face a uma gestão flexível do currículo, tiveram a possibilidade de **organizar e gerir de forma autónoma o processo de ensino/ aprendizagem**, tomando como referência os saberes e as competências nucleares a desenvolver pelos alunos no final de cada ciclo da escolaridade básica, **adequando-os às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar**, havendo a possibilidade de contemplar a introdução de componentes locais e regionais, no currículo.

De acordo com Abrantes (2001), este movimento dividiu exigências entre o ME e as escolas. Ao primeiro, cabe apoiar os projectos das escolas e proceder à formulação de orientações curriculares num sentido compatível com a nova perspectiva de currículo que, para o autor, e de acordo com uma abordagem de currículo baseado em competências e experiências educativas essenciais, afirma:

“O currículo nacional deve identificar as competências e os tipos de experiências educativas essenciais, assim como indicar as áreas e componentes nos diversos ciclos. Porém, a sua concretização é um processo flexível que requer interpretação de cada contexto, consideração dos recursos disponíveis e tomadas de decisão apropriadas. A noção de currículo integra a procura de respostas adequadas às necessidades e características de cada aluno, grupo de alunos, escola ou região”(Abrantes, 2001:24-26).

Para as escolas, este é um processo que lhes confere uma maior responsabilidade e autonomia na gestão das diversas componentes do currículo, requerendo, deste modo, o reforço do trabalho colaborativo dos professores. E neste âmbito, pretende-se que as escolas procedam à gestão curricular, no quadro de uma flexibilidade que procura encontrar respostas adequadas aos alunos e contextos de trabalho dos professores. Deste modo, a noção de currículo está relativa a um quadro de referência que estabelece orientações, especialmente as competências essenciais a desenvolver, e está associada a ideias de diferenciação pedagógica e adequação curricular.

⁹ Projecto regulamentado pelo Despacho n.º 4848/97 (2.ª série), de 30 de Julho e enquadrado no âmbito do regime de autonomia, administração e gestão das escolas, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio. O projecto GFC visa promover uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular nas escolas do ensino básico, com vista a, de entre outros propósitos, melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares e, sobretudo, assegurar que todos os alunos aprendam mais e de uma forma mais significativa.

Já em 1991, com o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, foi regulamentada a integração nos estabelecimentos públicos de ensino dos níveis básico e secundário de alunos com necessidades educativas especiais, conceito que se tem vindo a transformar e alargar, abrangendo, actualmente, alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem, numa perspectiva de **escola para todos**.

Uma outra legislação, criada em 2001, no âmbito das medidas de apoio possíveis de adoptar (Lei n.º 105/2001, de 31 de Agosto), define a figura de **mediador**, “*que tem como função colaborar na integração de imigrantes e minorias étnicas, na perspectiva do reforço do diálogo intercultural e da coesão social*”; indicando as suas competências e deveres. Também o Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho, no artigo 10.º, define as condições de desenvolvimento de funções de **tutoria** nas escolas.

Se a escola básica tem o objectivo de assegurar a formação integral dos alunos, então a integração de experiências de aprendizagem diversificadas, deve ser uma preocupação da sua oferta curricular, sendo que a ‘*variedade*’¹⁰, de acordo com Alda Cravo-Saúde (2001/2002), constitui um dos processos em que a educação intercultural, requerendo uma dinâmica própria, se baseia.

Decorrente das novas realidades nas escolas, com os filhos dos emigrantes, regressados a Portugal, e o crescente número de alunos estrangeiros a frequentar as escolas portuguesas, portadores de línguas de origem cada vez mais diversas, houve a necessidade de se encontrarem medidas adequadas à situação específica destes alunos em Portugal, com a necessidade de se reelaborarem novas tabelas de equivalência, de modo a responder, o melhor possível, aos problemas que, relativamente a esta matéria, são colocados. Com a aprovação de um novo diploma – Decreto-Lei n.º 227/2005, de 28 de Dezembro¹¹ – que passa a regular a concessão de equivalências de habilitações estrangeiras às habilitações portuguesas de

¹⁰ A ‘*variedade*’ constitui um dos processos sobre os quais assenta uma dinâmica investida de toda a sua especificidade, requerida, justamente, pela educação intercultural, de acordo com Cravo-Saúde. Esta tem, ainda, mais relevância em contextos culturalmente diversos, dada a necessidade de reflectir essa diversidade cultural, uma vez que, quanto mais se diversificarem os materiais, maiores serão as possibilidades de atender a essa mesma diversidade (in: documentação cedida pela formadora – Professora destacada na DGEBS, na área de Psicopedagogia da Expressão - no âmbito da disciplina de Pedagogia Intercultural, no Curso de Complemento de Formação de Professores de 1.º Ciclo e Educadores, Escola Superior de Educação João de Deus (ESEJD), 2001/2002.

¹¹ O presente diploma surgiu em data posterior ao período a que se reporta o nosso estudo empírico (na altura vigorava o Decreto-Lei n.º 219/97, de 20 de Agosto), por conseguinte, não poderá ser tido em conta no âmbito do tratamento dos resultados e interpretação dos mesmos.



nível básico e secundário, e a nível da orientação ao apoio pedagógico passando a ser os estabelecimentos de ensino a proporcionar aos interessados, esses serviços de psicologia.

No sentido de atender à heterogeneidade do público escolar, às suas especificidades, a avaliação visa, através do Despacho Normativo n.º 30/2001 (art.º3ºa), “*proceder à selecção de metodologias e recursos em função das necessidades educativas dos alunos*”, sendo da competência do “*órgão de direcção executiva, sob proposta do professor titular no 1.º ciclo, (...) a partir dos dados da avaliação formativa, mobilizar e coordenar os recursos educativos existentes (...) com vista a desencadear respostas adequadas às necessidades dos alunos*” (art.º20º). Atendendo aos princípios sobre os quais assenta a avaliação das aprendizagens, e no âmbito da primazia dada à avaliação formativa, é referida a adopção de “*estratégias de diferenciação pedagógica*” (art.º17.º) “*valorização dos processos de auto-avaliação regulada* (art.º6.ºb) pelos alunos e também da *valorização da evolução do aluno*” (art.º6.ºb).

Um outro princípio refere-se à primazia que deve ser dada a uma atenção à natureza das actividades de aprendizagem (cf. Cap. 3, 3.2.4.4.3). São vários os níveis em que, na escola, podemos situar a gestão curricular e o papel da escola e dos professores na gestão curricular. Também, no sentido de assegurar a transparência do processo avaliativo, a escola deve envolver, de uma forma apropriada (de acordo com as condições estipuladas no Regulamento Interno (RI), os alunos e os Encarregados de Educação (EEs).

Num primeiro nível, a escola procede à definição do seu Projecto Curricular de Agrupamento (PCA) que, por sua vez, se constitui como uma componente fundamental do Projecto Educativo (PE). Balizadas pelo currículo nacional, as decisões tomadas assentam e são norteadas pela análise do respectivo contexto e dos problemas concretos nele existentes, pelas prioridades estabelecidas pela escola, passando, igualmente, pela apreciação dos recursos passíveis de mobilização. Num segundo nível, o professor titular de turma, com o apoio de outros profissionais, procede à elaboração do Projecto Curricular de Turma (PCT)¹². Num terceiro nível, cabe a cada professor a responsabilidade pela condução do trabalho concreto com os seus alunos e a pela tomada das decisões adequadas.

É, justamente, por alturas do movimento renovação curricular (no âmbito do início do projecto de GFC, 1997/1998), que após legislação diversa, surge actualizado e aprovado o

¹² Abrantes (2001) refere ter sido no contexto da ‘gestão flexível do currículo’ que foi criada uma cultura de gestão curricular, através do trabalho colaborativo e da responsabilização dos órgãos de coordenação pedagógica; tendo sido, provavelmente, e segundo o autor, o elemento mais determinante do sucesso da mudança curricular.

‘Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, e dos respectivos agrupamentos’ (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril).

A autonomia de um estabelecimento de ensino afigura-se-nos uma condição imprescindível, para que seja possível a adaptação das normas gerais às situações concretas, surgidas, dia após dia, no meio escolar, uma vez que a autonomia (Lemos & Silveira, 2003: 243) constitui-se como sendo o poder que é reconhecido à escola/agrupamento de escolas, por parte da administração educativa, de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu PE e em função das competências dos meios que lhe estão consignados. Perante o conjunto de novas competências e responsabilidades, as escolas terão de dar as melhores respostas, ou seja, as respostas mais adequadas às realidades que as enquadram, assumindo como objectivo central, uma nova organização da administração da Educação. É na base da descentralização, e assente no desenvolvimento da autonomia das escolas e na valorização da identidade de cada instituição escolar – reconhecida no PE e na sua organização pedagógica flexível, no sentido de assegurar mais e melhores aprendizagens para **todos** os alunos –, que se torna possível responder às especificidades das instituições escolares e dos contextos em que se encontram inseridas.

1.2.1.4. Os programas – 1.º CEB

“A necessidade de uma abordagem intercultural aos programas é, sem dúvida, uma consequência da mudança que nos últimos anos se vem registando na sociedade portuguesa e, particularmente, na população escolar, cada vez mais diversificada sob o ponto de vista étnico. A acessão intercultural dos currículos (...) do 1.º Ciclo, deve contemplar de um modo prioritário a dimensão social das áreas disciplinares (...), apelando para a educação da comunicação entre culturas” (Cardoso, 1998:29).

No âmbito do Programa do 1.º CEB (ME/DGEBS, 1990: 5-8), face a uma gestão do currículo nacional, numa perspectiva intercultural, salientamos as metodologias apontadas, que se encaminham no sentido de práticas de ensino/aprendizagem centradas nos processos, bem como no carácter activo, significativo, diversificado, integrado e socializador das experiências de aprendizagem a realizar pelos alunos. Neste sentido, e na perspectiva de Cardoso (1996), sai valorizada uma das dimensões essenciais – os processos de ensino, ou seja, a dimensão, por meio da qual, devem ocorrer as mudanças em sentidos interculturais.

A explicitação desses conceitos de aprendizagem é expressa do seguinte modo (ME/DGEBS, 1990: 5-7):

- As **experiências de aprendizagem activas** são as que mobilizam a inteligência para projectos decorrentes do quotidiano dos alunos;
- As **aprendizagens significativas** relacionam-se com as vivências efectivamente realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola e que decorrem da sua história pessoal ou que a ela se ligam. São, igualmente, significativas, as que concorrem para saberes que correspondem a interesses e necessidades reais de cada criança. Isto pressupõe que a cultura de origem de cada aluno é determinante para que os conteúdos programáticos possam gerar novas significações;
- As **aprendizagens diversificadas** são as que apontam para a utilização de recursos variados que permitam uma pluralidade de enfoques dos conteúdos abordados. Variar os materiais, as técnicas e os processos de desenvolvimento de um conteúdo são condições que se associam a igual necessidade de diversificar as modalidades do trabalho escolar e as formas de comunicação e de troca dos conhecimentos adquiridos;
- As **aprendizagens integradas** são as que decorrem das realidades vivenciadas ou imaginadas que possam ter sentido para a cultura de cada aluno e concorrem para uma visão cada vez mais flexível e unificadora do pensamento, a partir da diversidade de culturas e de pontos de vista;
- As **aprendizagens socializadoras** são as que, pelas suas formas de organização do trabalho escolar, contribuem para o exercício das trocas culturais, da circulação partilhada da informação e da criação de hábitos de interajuda de todas as actividades educativas. Os métodos e as técnicas a utilizar no processo de aprendizagem hão-de, por conseguinte, reproduzir as formas de autonomia e de solidariedade que a educação democrática exige, requerendo, por parte do professor, o respeito pelas diferenças individuais e pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno; a valorização das experiências escolares e não escolares anteriores; a consideração pelos interesses e necessidades individuais; o estímulo às interacções e às trocas de experiências e saberes; e a valorização das aquisições e das produções dos alunos.

No sentido de assegurar a **igualdade de oportunidades no sucesso de todos os alunos**, o ensino é adaptado à diversidade, sendo apontados métodos de ensino e de aprendizagem interactivos e indutivos, baseados nos interesses, necessidades, características dos alunos e

atendendo aos seus conhecimentos prévios, e a todos os conhecimentos/vivências adquiridos noutros contextos educativos, favorecendo, deste modo, a sensibilidade intercultural.

De facto, ao analisarmos os objectivos gerais das áreas do Programa do 1.º CEB, apenas no texto do Programa de Estudo do Meio, surgem dois objectivos (de entre os dez) que se nos afiguram num sentido mais explícito de atenção à diversidade cultural e a uma educação anti-racista. São eles, os objectivos gerais 1 e 10, que surgem no sentido de orientar um percurso que dê ao aluno a possibilidade de “*estruturar o conhecimento de si próprio, desenvolvendo atitudes de autoestima e de autoconfiança e valorizando a sua identidade e raízes*” (objectivo geral 1), e de “*reconhecer e valorizar o seu património histórico e cultural e desenvolver o respeito por outros povos e culturas rejeitando qualquer tipo de discriminação*” (objectivo geral 10).

O objectivo geral 1 é coincidente com o que se pretende com o bloco 1 – ‘*À descoberta de si mesmo*’, e consiste em levar os alunos a estruturar o conhecimento de si próprios, desenvolvendo, concomitantemente, atitudes de auto-estima e autoconfiança, bem como de valorização da sua identidade e das suas raízes (ME/DGEBS, 1990:69-70), uma pretensão que faz todo o sentido no âmbito de uma educação intercultural. No entanto, quer os conteúdos, quer os objectivos não reflectem a dimensão intercultural, não são claros, no sentido de deixar vislumbrar a forma como são reflectidos e contextualizados os significados culturais associados.

A adequação deste bloco temático a uma abordagem intercultural dependerá, apenas, das intenções do professor, nomeadamente pelas atitudes, recursos e estratégias (Cardoso, 1996) associadas a uma permeação¹³ do programa oficial com elementos da cultura de origem dos alunos pertencentes a culturas minoritárias e constituindo-se um meio de promover a auto-estima e o autoconceito desses alunos, (recorrendo à sua história pessoal, valorizando a sua identidade e as suas raízes). É um objectivo orientado para o desenvolvimento do *bilinguismo cultural*¹⁴ na perspectiva de Leite (2002 e 2003) e Stöer & Cortesão (1999) baseados noutros autores.

Por sua vez, o objectivo geral 10 é coincidente com o que se pretende com o bloco 2 – ‘*À descoberta dos outros e das instituições*’ – são apenas os conteúdos do 3.º ano de escolari-

¹³ Termo adoptado de Cardoso (1996).

¹⁴ O *bilinguismo cultural* é tanto mais importante, dado que poderá desempenhar um importante papel no fortalecimento da auto-imagem pessoal e grupal (que são o produto das subjectividades = novas identidades), o que tornaria mais fácil a assunção da cidadania, tornando possível um *sujeito* menos fictício (Stöer & Cortesão, 1999:100).

dade que fazem referência ao ensino de outras culturas da comunidade em que se insere o aluno, de forma a fazê-lo “*conhecer aspectos das culturas das minorias que eventualmente habitem na localidade ou bairro (costumes, língua, gastronomia, música,...)*” (ME/DGEBS, 1990: p.78), o que, em nosso entender, é susceptível de gerar, o que se entende por *folclorização das culturas* em que o que acontece (Stöer & Cortesão, 1999), não passa de uma mera constatação das diferenças, uma adopção acrítica de um relativismo cultural, no sentido de uma aceitação incondicional da diversidade. Essa postura de aceitação traduz-se através do olhar, trabalhar e valorizar os aspectos exteriores – *uma cultura de superfície* (cf. Cap.2, 2.1.1) – ou seja, as manifestações visíveis das culturas (à semelhança do que é referido no conteúdo acima transcrito), danças, cantares, formas de alimentação, ... E a par deste efeito indesejado, há ainda o risco de (Cardoso, 1996; Stöer & Cortesão, 1999) se gerar um efeito contraditório, o *exotismo da diferença*, dando uma noção de distante e de estranho, situação ligada ao carácter pontual com que surgem estes conteúdos.

Há ainda um outro aspecto que nos merece referência: o deste tipo de aprendizagem, versando sobre outras culturas, apenas se justificar quando existam grupos pertencentes às denominadas ‘minorias’ (cf. Cap. 2, 2.3.1) na localidade ou bairro. Esta posição, assumida neste diploma, vem opor-se, na perspectiva de Leite (2002), a algumas correntes anti-racistas defensoras da posição de que, não é nas minorias que o problema reside, mas sim nas maiorias, e, por conseguinte, a intervenção deveria dirigir-se, preferencialmente e unicamente, a esses grupos.

Todavia, é a nível do Programa de Estudo do Meio (ME/DGEBS, 1990), que se nos oferecem mais ‘janelas de oportunidade’, no sentido de se promoverem abordagens interculturais. Segundo Leite (2002), e revisitando o objectivo geral 10 do Programa do 1.º CEB, surgem enunciados ideais anti-racistas, apenas no âmbito da área de Estudo do Meio. São feitas alusões a princípios gerais de convivência democrática, salientando a importância do reconhecimento e valorização do património histórico e cultural nacional, referindo também, embora que secundariamente, o desenvolvimento do respeito por outros povos e culturas, numa atitude de rejeição por qualquer tipo de discriminação. Esta intenção no sentido intercultural, não é, todavia, reflectida em termos de operacionalização, ou seja (como alerta Cardoso, 1996), quer os conteúdos, quer os objectivos específicos não espelham essa dimensão intercultural; ela resulta desvalorizada. Os ideais tendem a ficar desprovidos de uma intenção intercultural e anti-racista quando os conteúdos de ensino e de aprendizagem surgem listados, pontualmente, num ou dois dos seis blocos do Programa (Leite, 2002). E

um nítido exemplo desta ‘desvalorização’, ocorre quando é feita referência ao *conhecimento de costumes e tradições de outros povos* (ME/DGEBS, 1990:78), ou quando se aponta para a abordagem de conteúdos *de outras regiões e países* (ME/DGEBS, 1990:94), surgir a ressalva de que “*só deverão ser abordados se houver manifesto interesse por parte dos alunos*”(ME/DGEBS, 1990:69).

Denotamos, aqui, uma certa contradição, entre a ênfase no âmbito dos conteúdos e objectivos específicos, e a leitura possível da LBSE, nos art.ºs 3ºd, 7ºb e f.

A concretização do que a LBSE enuncia como objectivos da educação – como os art.ºs 2º.5 e 7º.b –, no âmbito dos programas de ensino, apenas é referido ao nível das propostas metodológicas, não ocorrendo qualquer referência ao confronto de culturas, no sentido do diálogo, atitudes de partilha e enriquecimento recíproco. As abordagens feitas a outras culturas surgem assentes em poucas propostas, que à semelhança do que já tivemos oportunidade de referir anteriormente, parecem apontar para a folclorização das abordagens culturais. O conceito predominante nos diplomas abordados, passa pela aceitação da diversidade cultural, e este quadro é, frequentemente, atravessado por dúvidas acerca das repercussões da adopção desta concepção, que parece apontar para uma expressão ‘multicultural’, no sentido de uma aceitação demasiadamente benevolente e passiva da diversidade (cf. Cap. 2, 2.2.1), não se afigurando fácil (Leite, 2002:310), vislumbrar orientações educativas no sentido de enquadrar esta situação plural.

Cardoso (1998:29-113) demonstra que é possível permear todas as áreas do Programa do 1.º CEB e todos os domínios e blocos temáticos segundo abordagens interculturais, e que o Programa deixa claras aberturas nesse sentido. Cardoso (1998) apresenta uma dimensão intercultural para todas as áreas do Programa e respectivos domínios ou blocos temáticos, apresentando, inclusivamente, referências e sugestões interculturais para cada uma das dimensões do Programa com potencial intercultural. Este exemplo revelador de uma das formas como o currículo pode ser gerido em sentidos interculturais, está em consonância com o espírito da reorganização curricular e com o seu projecto de gestão flexível do currículo, no sentido de atribuir mais autonomia e responsabilidade às escolas e aos professores para trilharem os caminhos mais adequados em prol da qualidade da educação, do sucesso de todos os alunos, buscando respostas adequadas aos alunos e aos contextos. Deste modo, caminha-se na direcção da desejável igualdade de oportunidades, tornando-se, assim, imprescindível uma postura intencional e reflectida dos professores para a gestão intercultural do currículo.

No final da educação básica, e tomando como referentes os pressupostos da LBSE, foram delineadas as competências¹⁵ a alcançar pelos alunos, devendo assentar num conjunto de princípios e valores orientadores do currículo. E “*o respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertencas e opções*” (CNEB - Competências Essenciais, 2001:15), constitui um dos princípios e valores orientadores do currículo, que em muito concorre para a promoção de níveis cada vez maiores de *justiça curricular e igualdade de oportunidades* no currículo escolar.

O programa do 1.ºCEB (ME/DGEBS, 1990:98) aponta a proposta de uma “*avaliação contínua dos níveis de progressão (...) com (...) recurso a estratégias diversificadas (...), ao atendimento de necessidades individuais, (...) num sentido construtivo e encorajador*”, integradora de todos os alunos de origens sócio-culturais diversas.

1.2.1.5. Em torno da institucionalização do multiculturalismo¹⁶

A realização da educação multicultural (Cardoso, 1996) carece de um quadro institucional de apoio, no sentido em que ultrapassa a acção individual do professor na escola.

Embora o projecto de uma ‘educação multicultural’ se encontre inscrito na LBSE, sob a orientação do Professor Roberto Carneiro, é no início dos anos 90, que surge o Secretariado Entreculturas¹⁷ (ligado à Presidência do Conselho de Ministros), em que uma das suas missões ia no sentido de prevenir e impedir os surtos de xenofobia, racismo e segrega-

¹⁵ O termo *competência* (Abrantes, 2001:24) é usado numa concepção ampla, integrando conhecimentos, capacidades e atitudes, e incluindo a apropriação de conceitos e processos fundamentais. No entanto, o autor alerta para o facto de o termo “*competência*” não se poder identificar com um conhecimento memorizado de termos, factos e procedimentos ‘básicos’, isento de compreensão, interpretação e resolução de problemas.

¹⁶ Ver Cap. 2, 2.2.1.

¹⁷ E neste momento afigura-se-nos pertinente referir uma observação de Gonçalves acerca das razões subjacentes à criação do Secretariado Entreculturas. Refere então que o Secretariado Entreculturas nasceu para trabalhar a dimensão da interculturalidade, nasceu devido aos racismos e xenofobias, ou seja, nasceu por causa dos sintomas e não por causa da doença, mesma. E perguntamos nós: E qual é a doença? Gonçalves refere que nós temos estereótipos, e que os filtros que nós possuímos é que são o problema na nossa comunicação, no nosso diálogo e na nossa educação. Se as pessoas se distanciarem desses filtros, tomam consciência quando/quanto são xenófobos, quando/quanto são racistas, e isso é que é importante. São filtros caducos, filtros que derivam da modernidade. Não nos podemos agarrar ao que sabemos como absoluto, se nós não conseguimos compreender o outro, então teremos de mudar os nossos filtros, e não é o outro que tem de mudar (Comunicação oral, Fátima, 2004a) – Jornadas Nacionais de Formação de Professores, subordinadas ao tema : *O (re)conhecimento do Outro...um desafio à educação cristã.*

ções étnicas que começavam a alastrar, no interior do SE e também, em Portugal, mediante a promoção de práticas de acolhimento, solidariedade¹⁸ e tolerância (cf. Cap.2, 2.3.8).

A outra missão assenta na coordenação e dinamização de toda a teoria e prática pedagógica que potencialize as riquezas de cada uma das culturas em presença, bem como das que resultam da sua interação. É este o sentido profundo da educação intercultural que se constitui como razão, modo de ser e finalidade do Secretariado Entreculturas (Carvalho, 1998).

É com a Reforma Educativa que o sistema institui o discurso da **escola para todos**, e em 1991 foram tomadas as primeiras iniciativas legislativas com carácter multicultural, ou seja no sentido da **institucionalização do multiculturalismo**. Com o Despacho Normativo n.º 63/91, de 13 de Março, que sob dependência do ME, foi criado o *Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural*, constituindo esta a primeira medida política concreta em relação à integração das minorias étnicas e linguísticas, com objectivos expressamente multiculturais e com o propósito de garantir os direitos das minorias étnicas no SEP.

A diversificação da sociedade e do público escolar português, do ponto de vista étnico e cultural, não resulta, unicamente, do fluxo migratório de África, depois de 1975, mas é também resultante da integração de Portugal, em 1986, na UE. E neste contexto, decisões tomadas pelo colectivo dos países membros, tiveram as suas repercussões em sectores diversos da sociedade portuguesa. E em 1992, o Tratado da União Europeia, nomeadamente a nível da dimensão política, consagra a criação de uma cidadania europeia que baseia a liberdade de circular e permanecer em qualquer lugar da União, a possibilidade de eleger e ser eleito nas eleições autárquicas e europeias em qualquer dos quinze países membros. Este quadro de mudança, ao integrar diversas comunidades, sociedades e culturas nesse espaço da União, gera efeitos claros em termos de mobilidade e diversificação cultural, de desenvolvimento de novos pluralismos, de conceitos de cidadania mais abrangentes, sem que, e não obstante, se negligencie a cidadania nacional.

É perante as alterações deste quadro europeu que surge a revogação do Despacho Normativo n.º 63/91, pelo Despacho Normativo n.º 5/2001, de 1 de Fevereiro, onde é referido,

¹⁸ Touraine (1998) refere-se à solidariedade como um dever que “*não se impõe como um instrumento de integração social e de paz civil, mas como meio de dar a cada um a autonomia e a segurança sem as quais não pode constituir-se como Sujeito. (...) é o contrário de assistência, que mantém num estado de dependência e enfraquece a capacidade de acção. Ela assenta no reconhecimento de cada um de agir de acordo com os seus valores e os seus projectos*” (Touraine, 1998:193).

no preâmbulo, que “*devem ser asseguradas condições de plena integração e participação social e cívica contra todos os particularismos exclusivistas que negam a liberdade e ameaçam a integridade moral e física dos grupos e dos indivíduos que tomam por alvo*” (negrito nosso).

A preocupação com a plena integração e a participação moral e cívica passa, também, a ser reconhecida como uma realidade que não se pode limitar, apenas, a uma preocupação do ME, ela deve passar além do SE e ser assumida por toda a sociedade.

Na sequência do acordo de Shengen, e sob tutela do Ministério da Administração Interna (Decreto-Lei n.º 94/93), foi publicada a **Lei dos imigrantes**, cuja finalidade passava por pôr cobro à situação de clandestinidade em que se encontravam muitos deles, uma vez que a legalização é um passo para a integração. Esta lei não teve, unicamente, um efeito controlador, mas também serviu para o reconhecimento do compromisso do Estado perante a situação de desfavorecimento social e cultural das minorias imigrantes.

Em 2003, no Decreto-Lei n.º 34/2003, de 25 de Fevereiro, há a destacar o aspecto da concessão de autorização de residência para todos os menores que tenham nascido em Portugal até à data da entrada em vigor do decreto, bem como aos progenitores que em relação a eles exerçam, efectivamente, o poder paternal. Esta legislação, de entre outros propósitos, institui um **Registo nacional de crianças filhos de imigrantes ilegais**, permitindo-lhes o acesso, em condições de igualdade, à saúde e à educação. Este constitui mais um passo no sentido do respeito pelos imigrantes, com responsabilidade e com humanismo.

São desenvolvidos dois projectos PIC (Projecto de Inter/multicultural, 1989-1994) e PEDIC (Projecto de Educação face à Diversidade Cultural, 1992-1995), ambos desenvolvidos por um grupo de professores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. O primeiro envolveu três escolas do 1.º CEB, frequentadas por um número significativo de alunos de origem cigana e africana, provenientes das ex-colónias portuguesas. O segundo, na continuidade do primeiro, integrou uma outra escola C+S do meio rural.

Entretanto, surge o Despacho n.º 170/ME/93, de 6 de Agosto, criando o **Projecto de Educação Intercultural (PREDI)**, no âmbito do Secretariado Coordenador dos Progra-

mas de Educação Multicultural (Entreculturas), que decorreu em 30 escolas do 1.º e 2.º ciclos, durante dois anos lectivos – 1993-1995.¹⁹

Por sua vez, a rede de escolas abrangidas é reformulada pelo Despacho n.º 78/ME/95, de 8 de Agosto, que coloca a possibilidade do projecto ser alargado a todo o SE, passando a denominar-se por segunda fase do Projecto de Educação Intercultural, que promove o apoio a projectos educativos de integração multicultural, dada a necessidade de medidas urgentes nas escolas de zonas urbanas e suburbanas onde existem alunos de etnias e culturas diversas. Este Projecto apresenta como objectivos:

- proporcionar um melhor acolhimento dos alunos de origem estrangeira ou aos nacionais com vivências sociais e culturais diferentes;
- facultar o ensino da língua portuguesa como língua materna;
- desencadear processos que ajam directamente, no sentido de beneficiar a auto-estima e a auto-confiança dos alunos das minorias étnicas;
- promover a partilha de conhecimentos, valores e expressões estéticas das diferentes culturas presentes na comunidade educativa;
- abordagem, por parte das escolas, dos conteúdos educativos, na perspectiva de transmitir a herança multicultural, ajudando os jovens a prezarem a solidariedade e a tolerância.

Merece também referência, a aprovação do sistema de incentivos à qualidade da Educação (Despacho n.º 113/ME/93), que, coordenado pelo Instituto de Inovação Educacional (IIE), apresenta nove medidas, onde se evidenciam preocupações como a partilha de saberes e experiências, renovação das dinâmicas organizacionais, apoio ao desenvolvimento de projectos educativos em escolas carenciadas, divulgação de materiais didácticos, apoios vários à comunidade científica e pedagógica, edição de publicações que contribuam no sentido da formação dos professores no âmbito das dimensões da gestão curricular e também da educação multi/intercultural.

O Decreto-Lei n.º 3-A/96, de 26 de Janeiro (procede à substituição do Secretariado dos Programas de Educação Multicultural pelo Secretariado Entreculturas) define as competências do **Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas**, figura criada pelo Decreto-Lei n.º 296-A/95, de 17 de Novembro, na dependência da Presidência do Conselho de Ministros.²⁰ No preâmbulo é atribuída uma relevância particular à educação na tarefa de integração e protecção de imigrantes e minorias étnicas, com a função de “*colaborar e as-*

¹⁹ Projecto analisado por Leite (2002), em “O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português”.

segurar o acompanhamento e dinamização de políticas activas de combate à exclusão, estimulando uma acção horizontal interdepartamental, bem como o estudo da temática dos imigrantes e das minorias étnicas”.

As responsabilidades do **Secretariado Entreculturas** passam por:

- 1– conceber, lançar e coordenar projectos e programas interministeriais, com o intuito de promover os valores da convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade;
- 2– assegurar o apoio técnico especializado de projectos e programas sectoriais, no âmbito do SE de acordo com a solicitação dos organismos na dependência do Ministro da Educação, principalmente em matéria de conteúdos de formação multicultural.

Um aviso publicado em Diário da República, em 14 de Março de 1996 (II Série), vem reconhecer a educação multi-intercultural como uma área de formação prioritária nas candidaturas ao abrigo do regulamento de equiparação a bolseiro.

Tomando como ponto de atenção o caso português, e de acordo com autores abordados (especialmente, Leite, 2002, 2003) e com documentação analisada neste ponto do trabalho, as origens da atenção da educação escolar ao multiculturalismo, ou seja, a necessidade de repensar a educação de forma a responder à diversidade cultural, tem as suas raízes:

- i) na Declaração Universal dos Direitos Humanos (aprovada em 1948), ao proclamar o princípio do direito de todos à educação, e que saiu reforçada face à aprovação da LBSE (aprovada em 1986);
- ii) nas intenções que começam a surgir, nos anos 70, no sentido da enunciação de um princípio de uma educação para todos, intenção essa, enquadrada pelos ideais democráticos instalados em Portugal;
- iii) na escola passar a ser uma instituição massificada, e daí advir uma maior visibilidade dos públicos diversificados que a frequentam, acentuando a visibilidade inerente à presença nessa escola de alunos que não se enquadram num perfil de “*cliente-ideal*” (Becker, 1977)²¹;
- iv) na institucionalização do discurso da política educativa através das iniciativas legislativas, no sentido de promover o direito à diferença (cf. Cap. 1, 1.2.1.5), e simulta-

²⁰ Em 2002, o Decreto-Lei n.º 251/2002, de 22 de Novembro criou o ACIME – Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, na dependência da Presidência do Conselho de Ministros.

²¹ Leite (2002:141; 2003:13-14) refere-se ao ‘cliente-ideal’, como o aluno que, com facilidade, compreende ou aceita o ensino-padrão caracterizador da escola tradicional e que responde, de acordo com as regras valorizadas por este mesmo modelo-padrão.

neamente, a rejeição das teses monoculturalistas, que ao admitirem um modelo cultural único, o impõem a todos, fazendo crer a estes todos, que essa é a única forma de ascender na sociedade e obter reconhecimento social;

- v) na ideia do empobrecimento cultural, resultante da desculturação da cultura de origem, obrigando todos os que estejam mais afastados da cultura-padrão, a “*passarem uma esponja*” (Leite,2003:14) sobre as raízes e experiências de vida.

De facto, a legislação portuguesa tem vindo a revelar-se mais explícita e mais aberta à diversidade, apresentando, porém, um carácter subjectivo a nível das leituras que cada actor possa delas fazer. E assim sendo, cabe aos diversos intervenientes no processo educativo, o desenvolvimento de atitudes e práticas que reflectam, justamente, na escola e na sociedade, a diversidade étnica e cultural, encarando-a como “*um factor de abertura e de enriquecimento cultural e de desenvolvimento de um país*” (Mucznik, 2004).

Capítulo 2

Um discurso da interculturalidade

2.1. A escola: educação, cultura (s) e cultura escolar

2.1.1. Em torno dos conceitos de educação e cultura

“A educação promove o encontro entre as pessoas e delas com outras culturas com as quais estão, mesmo que não percebam num primeiro momento, em permanente contacto e relação”

(Padilha, 2004:194).

“as culturas (...) são diferentes mas não hierarquizáveis. (...) A normalidade da cultura reside justamente na heterogeneidade”(Vieira, 1999:90).

Já é um lugar comum, estabelecer uma ligação inevitável entre a ideia de educação e a de cultura, bem como as relações que existem entre ambos os conceitos (Leite, 2002: 126). Nesta perspectiva, Hummel (1979, Leite, 2002:42) refere que a relação entre educação e cultura é muito próxima, senão íntima, afigurando-se uma dificuldade extrema em encontrar um ponto de separação entre elas, isto é, em conseguir discernir onde termina o educativo e tem início o cultural. Face a essa nítida dificuldade de separação, e o quanto absurdo é fazê-la, o acto educativo torna-se, igualmente, um acto cultural, em que são os diversos tipos de cultura que influenciam a educação.

A educação, uma vez entendida como o problema fundamental da espécie humana, resulta da relação entre o homem e a cultura. Deste modo, salienta Peres (2000:42), *“o acto educativo é, também, um processo cultural em que a relação educativa depende dos diferentes tipos de cultura”*.

Reimão (2002:165), face ao entendimento de ‘cultura’ e ‘educação’, compreendidos como factores reguladores da diversidade na unidade, afirma que *“não há cultura sem educação, nem indivíduo sem cultura”*. O desenvolvimento do indivíduo é a condição do desenvolvimento da cultura, e esta, por sua vez, constitui-se como o suporte básico de referência do desenvolvimento dos indivíduos. O fim maior do desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade é o que se situa na promoção de condições passíveis de possibilitar a participação dos cidadãos na mesma cultura, a fim de a poderem renovar; o que Reimão (2002:170) denomina de *“carácter constitutivo da educação em relação com a cultura”*.

Leite (2002:126), baseando-se em Forquin (1993), ao entender a educação como um processo dialógico, formativo e transformativo, associa-lhe, obrigatoriamente, o *“conteúdo da educação”*, que pressupõe a existência de contacto, transmissão, aquisição de conheci-

mentos, desenvolvimento de competências, hábitos e valores. Deste modo, não é suposto, unicamente, uma reprodução do saber e da (s) cultura (s), mas, também, uma produção.

A educação não é uma acção exercida sobre a pessoa, mas uma acção e, concomitantemente, uma reflexão acerca da realidade; uma realidade transformada através de um processo de trabalho conjunto que não é mais que a interacção. É neste sentido que evocamos Paulo Freire (in: Reimão, 2002:171), face ao seu conceito de educação, quando afirma que ela é, essencialmente, uma prática de liberdade, uma “*interacção*”. Esta é uma interacção que se afigura como um tipo de **educação dialógica**¹, porque estabelece uma relação entre educando e educador, em que a reflexão/acção se constituem como dois aspectos fundamentais e complementares (Fernandes, 2001:24).

Na óptica de Leite (2002:133), este tipo de educação, baseado na proposta educacional de Paulo Freire, está subjacente a uma prática escolar que contempla o multicultural, que se demarca de processos que valorizam as diferenças, apenas no sentido de justificar a selecção levada a cabo pela escola. Uma educação em que:

“o acto de conhecer não é (...) para Freire, um acto isolado, individual.(...) envolve intercomunicação, intersubjectividade.(...) [e] é através dessa intercomunicação que os homens mutuamente se educam. (...). É essa intersubjectividade do conhecimento que permite a Freire conceber o acto pedagógico como um acto dialógico” (Silva, 2000:61).

¹ De acordo com a análise de Fernandes (2001:24-25), a **educação dialógica**, segundo a proposta educacional de Paulo Freire, encontra-se fundamentada em pressupostos simultaneamente construtivistas e socioculturalmente contextualizados e que se inserem nas teorias críticas da educação. É uma educação que pressupõe um diálogo mediatizado pelo mundo, entre o educador e o educando e vice-versa. Os aprendentes estão investidos de um papel de sujeitos activos na construção da sua própria aprendizagem, de agentes criadores numa permanente procura por novos conhecimentos que tornem a natureza e a realidade social cada vez mais inteligíveis. É uma perspectiva que pressupõe uma prática dialógica reflexiva, a nível do método; e partir da realidade conhecida dos alunos, com o propósito de ultrapassar o conhecimento ingénuo dessa realidade, a nível dos conteúdos. O papel do professor passa por ajudar o aluno a questionar a realidade, a problematizá-la, a desocultá-la – que se faz ao nível da prática educativa, através dum movimento do contexto concreto ao contexto teórico, voltando ao contexto concreto, para experimentar novas formas de *praxis* –, por meio do aumento dos conhecimentos acerca dela, bem como do desenvolvimento do espírito crítico. Assim, a educação dialógica implica dois aspectos que se complementam – reflexão/acção, em que os conhecimentos aprendidos/ apreendidos criticamente na Escola são significativos e relevantes para os alunos, e assim, tornam-se aplicáveis na prática, sendo que uma das condições necessárias a essa prática, passa pela humildade para respeitar a pluralidade e diversidade de culturas e seus conhecimentos.

Segundo Morin (1985, in: Fleuri, 2001:57), “*‘dialógica’ significa que duas lógicas, duas ‘naturezas’, dois princípios são coligados em uma unidade, sem que com isto a dualidade se dissolva na unidade (...) assim o ser humano ‘unidual’, ao mesmo tempo completamente biológico e completamente cultural’*”(negrito nosso).

Padilha (2004:194) entende a educação como promotora do encontro entre as pessoas, e delas com outras culturas, ainda que, à priori, não se dêem conta da relação. O autor (2004:194) alerta para o facto de, nem sempre, percepcionarmos a existência de outras culturas, originando, frequentemente, conflitos que, por não serem reconhecidos, não são, aparentemente, compreendidos.

Seguindo o pensamento de Augé (1994, in: Gimeno Sacristán, 2003:49), o discurso antropológico da sobremodernidade corresponde à ideia de seres cada vez mais itinerantes dos ‘não lugares’ (expresso na obra – ‘Los ‘no lugares’: espacios del anonimato’), contrariamente à ideia de um ser humano ligado a territórios localizados. E porque todos somos portadores de cultura, Gimeno Sacristán (2003:48) afirma que *“a primeira tarefa instrutiva da educação, consiste em ajudar a descodificar o imediato que remete para outros processos e para outras realidades, aproveitando a bagagem cultural disponível”*.

Martins (2002:178), sob outra perspectiva, salienta que a educação *“continua a ser uma estratégia para a identidade² (...) [e] deve assumir-se como multicultural e como uma estratégia de solução para os problemas, de modo a desenvolver-se o pluralismo cultural, valorizando as diferenças entre os povos e as culturas”*. É, para Vieira (1999:76), *“um processo que pode apontar para uma visão do mundo mais monocultural ou pelo contrário mais policultural, o que se traduzirá em práticas e representações diversificadas”*.

Neste sentido, o âmbito da educação reclama um novo papel para a escola, dado que, e face aos actuais contextos, a escola deverá ir mais além da cedência de informações e da simples transmissão de conhecimentos, mas também favorecer o (re)conhecimento do outro, priorizando o objectivo de *“reconstrução do conhecimento experiencial, fruto dos processos de socialização com que o aluno chega à escola”* (Pérez Gómez, 1993, in: Leite, 2002:131). E é face a este processo que necessitamos do ‘outro’, e *“a melhor educação é aquela que favorece o (re)conhecimento do outro e da sua diversidade manifestada nos vários campos social, económico, cultural, político, religioso”* (Gonçalves, 2004:20). O ‘outro’, expresso pelo filósofo moderno Fichte, é o *“Não-Eu”* (Gonçalves, 2004:10).

O conceito de cultura constitui um dos conceitos centrais na problemática do multiculturalismo e dele dependem os conceitos e abordagens da educação multicultural (Barbosa, 1996). É a partir da cultura, e de acordo com a cultura, que pensamos e realizamos a educação *“interferimos’ nela, seleccionando-a e reproduzindo-a como conteúdo de ensino e, de igual forma, criamo-la através das práticas educativas”* (Gimeno Sacristán, 2003:25).

² Ver ‘identidade’, Cap. 2.2.3.4.

No contexto educativo, a forma como o docente percebe a diversidade cultural e étnica dos alunos influencia e repercute-se nas práticas e nas mudanças pedagógicas. Por seu turno, o entendimento, quer de cultura, quer das inter-relações culturais estabelecidas, é influenciado pelas percepções dos docentes. Nesta perspectiva, Gimeno Sacristán (2003: 25) refere que o sentido que têm para nós essas práticas educativas, as atitudes e as avaliações, está relacionado com o significado e julgamento que fazemos a determinadas categorias essenciais, sendo algumas delas: ‘sujeito’, ‘sociedade’ e ‘cultura valiosa’, e não menos importantes, reforça o autor, são as formas como procedemos para as ligar entre si.

O conceito de cultura, tal como o de identidade, segundo Simard (1988, in: Ouellet, 1991: 45), evocam um **campo comunicacional**, através do qual se estabelece uma distinção entre os que se encontram no interior do campo das trocas simbólicas e os que se encontram no exterior. Surge, então, um novo conceito de cultura, refere Gonçalves (2004:18), uma cultura entendida como **culturalidade**, e que se constitui como a noção-chave proposta pela abordagem intercultural, uma vez que indica uma perspectiva de cultura como movimento, dinâmica, processo e interação simbólica dos sujeitos. A culturalidade é a propriedade que define a cultura, a qualidade do que é cultural, sendo que a *“cultura é o que o homem acrescenta à Natureza (...), cultura é o que o homem cria”* (Patrício, in: Rocha, 1997:43), é a *“natureza construída”* (Peres, 2000:41). Neste sentido, cultura é tudo o que resulta da operação criadora do espírito do homem; e a culturalidade é a propriedade do que resulta dessa operação. Esta culturalidade vai no sentido da revelação do(s) homem(ens), investido(s) na figura de sujeito(s) e actor(es) cultural(ais), num palco que é a cultura, através da encenação quer de si, quer dos outros. Neste sentido, a culturalidade *“aponta para uma perspectiva de cultura como movimento, dinâmica, processo de interação de sujeitos.(...) [isto é] abre espaço ao surgimento da ideia de cultura fundamentada em dinâmica, processos, complexidade, interação e variação, enfim, multirreferencial”* (Gonçalves, 2004:23-24).

Neste momento verificamos uma viragem, que Gonçalves (2004:23-24) denomina de *“passagem”*, realizada na base de uma orientação intercultural. Esta *passagem* é sustentada pelo autor, pela alteração da visão de cultura, ou seja, a uma visão de cultura entendida como ordem e sistema – **multiculturalista** –; sucede-lhe uma cultura fundamentada em dinâmica, processos, complexidade, interação, comunicação e variação – **multirreferencial**.

Quando a cultura é abordada no sentido dos aspectos não tangíveis da cultura como sentimentos, emoções, atitudes e regras para interação, situamo-nos a nível de um entendimento de *“cultura profunda”* (Jarvis, 1995; negrito nosso). Neste domínio, esses aspectos não são visíveis a nível superficial, e não são ensinados, sendo uma cultura que se traduz nas formas de estar, nos conceitos com que apreendemos e *“lemos o mundo à nossa volta”*. Por sua vez, quando os aspectos da cultura são visíveis, tais como a gastronomia, o vestuário, o artesanato, situamo-nos a nível de uma *“cultura de superfície”* (Jarvis, 1995; negrito nosso).

Abdallah-Preteille (1986, in: Vieira, 1999:58) define cultura como *“um conjunto de respostas simbólicas e práticas possíveis dum grupo às solicitações dum meio, uma cultura é susceptível de adaptação e de evolução. Ela inscreve-se num movimento diacrónico”*.

Todavia, segundo uma perspectiva multicultural, Cardoso (1996:15) refere que, cada vez mais, as culturas devem ser entendidas como *“elaborações colectivas em transformação constante, em que a cultura dos imigrantes e das minorias são aspectos específicos a ter em conta nas mudanças das sociedades e dos indivíduos”*. E uma cultura, assim entendida, não pode prescindir do ‘outro’, uma vez que a experiência acontece na interação com o outro e, por conseguinte, *“a qualidade da experiência possui um valor ético e uma significação especial no âmbito da intersubjectividade e no campo educativo”* (Gonçalves, 2004:23).

A concepção de cultura, de cariz dinâmico e interactivo, constitui uma base sólida para dar início a uma reflexão sobre uma noção, acerca da qual, se afigura difícil fazer uma ideia clara, dado que, reduzindo a noção de cultura a uma definição, corre-se o risco de a condicionar a um conjunto de características, o que nos faz passar do terreno de cultura viva, às colecções dos museus (Ouellet, 1991:46).

No conceito antropológico de cultura, que temos vindo a enfatizar, foi introduzido um forte potencial crítico com repercussões no âmbito da cultura ocidental, dado que esta *“reconhece que cada povo, grupo social ou indivíduo possui esquemas de referência para conhecer, avaliar, agir e elaborar a sua relação com a realidade”* (Falteri, 1998, in: Padilha, 2004:193).

O conceito de cultura é atravessado por ênfases diferenciadas, estabelecendo uma dicotomia: **particularismos versus universalismos**. Assim, enquanto que umas estão associadas a uma noção particularista de cultura, salientando a importância das culturas locais; outras,

valorizam o carácter universalista de cultura, reconhecendo semelhanças significativas nas diferentes culturas, bem como a existência de uma ordem histórica passível de localizar determinada estabilidade a diferentes grupos ou tipos humanos (Padilha, 2004:188). E a existência de um “*princípio ético que afirme a dignidade de cada cultura e preconize o respeito e a tolerância em relação às culturas diferentes*” (Cucho, 1996, in: Padilha, 2004:188) surge como uma proposta da concepção relativista da cultura, no sentido de ultrapassar essa dicotomia (Padilha, 2004:188)³.

2.1.2. Reprodução social e cultural: críticas à educação e cultura escolar

São várias as imagens de escola, bem conhecidas no âmbito da análise à organização escolar, como as metáforas da escola como: *empresa, fábrica, máquina, prisão, teatro, arena política* ou *campo de batalha, fotocópia,...*, (Costa, 1996). Imagens de organizações que revelam o *clima* de escola e que ajudam a compreender a forma como as escolas se organizam no sentido de responder às necessidades do seu público escolar, ou seja, ajudam a compreender o desenvolvimento organizativo da escola.

Não é nosso propósito dissecar cada uma dessas metáforas e a forma como esses recursos auxiliares contribuem para a compreensão da organização da escola, **mas compreender o rumo desses caminhos, através das teorias educacionais.**

Constitui uma ideia um pouco generalizada que, quer Portugal, quer a maioria dos países, estão conscientes da necessidade de se operar uma mudança na cultura organizativa, pedagógica, didáctica, relacional,...que, actualmente, se vive na escola; e neste contexto, e relativamente aos discursos da escola, Peres (2000) apresenta algumas críticas (a que chama ‘farpas’) dirigidas a esta instituição, das quais salientamos as seguintes:

“A cultura escolar continua dominada pelas representações e poder da cultura hegemónica; A escola é democratista e injusta, pois não assume nas suas práticas o lema – ‘uma escola para todos’ – e, em nome da igualdade, transforma as diferenças culturais em desigualdades sociais;

A escola ainda não (re)inventou respostas para as necessidades e interesses de alunos diferentes, insistindo em privilegiar os alunos sócio-culturalmente mais favorecidos e continuando a ser selectiva e meritocrática” (Peres, 2000:107-108).

³ Padilha (2004:188) faz referência ao antropólogo Franz Boas e à necessidade, por ele desenvolvida, relativa à precisão na descrição dos factos observados e em procurar conjugar teoria e prática; ainda que, Congo afirme que ela teima em manter um modelo positivista no trabalho científico, não obstante as contribuições da concepção relativista de cultura, sendo, por isso, criticada, e também por adoptar o mesmo tratamento científico das ciências naturais, para os factos culturais.

Peres (2000) aponta, igualmente, e de acordo com Santos Guerra (1995), uma série de contradições que teimam em permanecer no seio da instituição escolar e que evidenciam tensões, ambiguidades e conflitos, e de onde evidenciamos alguns deles. Deste modo, “*A escola é uma instituição...*”

- ... *que pretende educar para os valores democráticos e para a vida;*
 - ... *pretensamente igualitária que mantém mecanismos que favorecem o elitismo;*
 - ... *que busca a diversidade mas que forma para competências culturais comuns;*
 - ... *acometida de imposições que pretende educar para a participação;*
 - ... *acrítica que pretende educar para a exigência democrática;*
 - ... *aparentemente neutral que esconde uma profunda disputa ideológica e axiológica”*
- (Peres, 2000:108).

Para compreender a organização escolar é necessário, segundo Peres (2000), atender a todos os ‘pilares’ legitimadores de tal construção, tais como a história, as estruturas económicas e sociais, ideológicas e políticas. É nesta perspectiva que faz todo o sentido o questionamento sobre a escola entendida como organização, tomar conhecimento das várias leituras feitas pelos estudiosos, quer teóricos, quer práticos, no campo da educação; tendo em conta as diversas culturas aí presentes, através de uma perspectiva de organização interna e externa. No sentido em que o estabelecimento de ensino tem a sua própria cultura, o seu próprio modo, seja de organizar, seja de viver o quotidiano, logo, a cultura escolar não pode ser afastada desse processo (AA.VV., 2003:28).

As teorias tradicionais (Silva, 2000) são caracterizadas por conceitos unicamente de índole pedagógica de ensino e aprendizagem e as suas preocupações passam por questões de organização, concentradas, essencialmente, em questões técnicas, devido à facilidade de aceitação dos conhecimentos e saberes dominantes, cuja pretensão é, tão somente, de se constituírem como “*neutras, científicas, desinteressadas*” (Silva, 2000:15). Geralmente, respondia-se às questões: *o quê?, como?* – questões inerentes ao ‘desenvolvimento curricular’⁴ –, no sentido de conhecer a melhor forma de transmitir esse conhecimento.

A educação deveria funcionar de acordo com os princípios da administração científica propostos por Taylor – transferindo, assim, esse modelo de organização para a escola –, havendo necessidade de, à priori, serem estabelecidos, com precisão, os *objectivos* e os *métodos* que permitissem atingir esses objectivos, assim como as inerentes e necessárias habilidades (os conteúdos).

⁴ O currículo resume-se a uma questão técnica e a uma questão de desenvolvimento curricular, um conceito central na perspectiva tradicionalista (Silva, 2000:21).

De acordo com Silva (2000), a insatisfação é constante entre os estudiosos do campo do currículo, surgindo, então, o movimento de reconceptualização (nos EUA, década de 1970) do currículo como expressão da insatisfação sentida, iniciando-se o período da crítica neomarxista às teorias tradicionais do currículo e ao seu papel ideológico. Surge, então, uma outra maneira de ver o currículo, resultante do deslocamento de ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem, para os conceitos de ideologia e poder (das teorias tradicionais para as críticas). Potencia-se, deste modo, um outro olhar sobre a educação, um olhar assente numa nova perspectiva.

As teorias críticas concentram-se, inicialmente, em questões de acesso à educação e ao currículo dos alunos pertencentes a grupos étnicos e raciais considerados minoritários, bem como nos factores que os conduziam ao fracasso. É de salientar que não havia necessidade, para estas perspectivas, de uma problematização do currículo, uma vez que ele nada tinha de 'errado'; situação que evolui para a descrição e explicação das complexas inter-relações das dinâmicas de hierarquização social.

A tradição crítica inicial sobre educação e currículo chama a atenção para as determinações de classe do currículo, concentrando-se na análise da dinâmica de classe no processo de reprodução cultural da desigualdade, bem como nas relações hierárquicas no âmbito da sociedade capitalista, das quais fazem parte as 'teorias de reprodução'. E esta forma de organizar a economia capitalista tem repercussões a nível de outros âmbitos sociais, de onde se incluem o da educação e da cultura; havendo, assim, uma relação estrutural economia/educação e economia/cultura (o desenvolvimento das teorias críticas sobre o currículo esteve estreitamente ligado à utilização de uma teoria social crítica mais ampla, contrariamente às perspectivas empíricas e técnicas sobre o currículo em que assentavam as perspectivas tradicionais).

Das teorias críticas à instituição escolar, algumas delas entendem-na como um meio de *reprodução cultural e social* no sentido em que impõe significações como legítimas, fazendo sentir que é o único caminho para se aceder a determinadas posições com reconhecimento, no ponto de vista social, por um lado; e por outro, que a cultura dominante, isto é, a elite, se constitui como a única cultura que todos devem interiorizar e conquistar.

Na opinião de Durkeim (2001), a primeira preocupação dos sistemas educacionais prende-se com a integração do indivíduo na cultura desse sistema, ao invés de revelarem uma preocupação com o desenvolvimento do indivíduo como indivíduo. Nesta perspectiva, a educação aparece encimada para uma finalidade conservadora, no sentido em que estabe-

lece uma cultura para os seus membros e a sua pretensão passa, justamente, por moldar os indivíduos à imagem dessa cultura, perpetuando-se, assim, o privilégio pela aprendizagem da cultura escolar. Durkeim (2001) salienta o facto de as instituições escolares serem utilizadas pelas sociedades como meios de conservação, no sentido de perpetuar a sua peculiar forma de existência.

Althusser (1970, 1974) e Bourdieu & Passeron (1969, 1970, 1975) – autores referidos em Silva (2000:27-28)⁵ e Pedra (2003:48) – defendem que a escola se afigura como um instrumento eficaz na reprodução das desigualdades sociais, no sentido em que legitima e reproduz as relações de reprodução, recorrendo a um duplo mecanismo que, de acordo com Bourdieu & Passeron (1969, in: Pedra, 2003:48):

- “ *inculca um sistema de valores que é o da classe dominante;*
- *elimina do sistema escolar, pela ritualização do exame, as classes populares, reservando a aprendizagem da cultura aos grupos dominantes, ou antes, seus herdeiros*”.

Estas situações implicam, inevitavelmente (Leite, 2002), sujeição a processos de aculturação⁶ por parte dos grupos considerados como mais desvalorizados, ou a fenómenos de marginalização, devido ao insucesso escolar. Esta constitui uma situação discutida por Bourdieu & Passeron, uma vez que, o que é produzido, são formas de relação com a cultura dominante, daí considerarem a ocorrência dessa situação, nomeadamente, no domínio cultural. Neste domínio da reprodução cultural e social, deparamo-nos com a força do

⁵ Silva (2000), com a preocupação de traçar as ramificações da construção teórica e crítica do currículo, revisa referências importantes do pensamento educacional, como Althusser, Bowles e Gintis, Bourdieu & Passeron que deixaram o seu legado e modificaram, radicalmente, a teoria curricular pós-decénio de 1960. A partir da teoria marxista, tais autores, com ênfases diversas, investigaram a estreita relação entre a educação e a produção e disseminação da ideologia, apontando a escola como um espaço de reprodução da sociedade capitalista.

⁶ Fernandes (2001:105) define aculturação como “*a imposição de uma cultura estranha a um grupo social provocando a destruição do seu património cultural*”. Segundo Banks & Lynch (1984, in: Leite, 2002:165) “*a aculturação tem lugar quando a cultura de um indivíduo ou de um grupo se modifica ao contactar com outro*”. Por seu turno, Leite (2002:165-166), baseada em Berry (1988), faz referência às atitudes de aculturação para expor a forma como se deseja pertencer a outros grupos (cf. Cap.3, 3.2). E nesta mesma perspectiva, Perotti (1990, in: Leite, 2002: 166) define aculturação como “*o conjunto dos processos de apropriação consciente ou inconsciente da cultura ou, pelo menos, de alguns traços culturais, de um outro grupo de pertença cultural que não o seu*”. Ouellet (1991 :131), por sua vez, considera a aculturação como um processo com origens opostas, um processo que “*désigne l’adoption de la culture seconde et le rejet, par choix ou par pression extérieure, de la culture et de la langue maternelles. Mais il s’agit là d’un processus qui prendra des générations avant qu’on ne puisse parler pour un groupe d’une assimilation véritable*”.

convencimento, visando a formação da consciência (dominante ou dominada) e assente num “*esforço permanente de convencimento ideológico*” (Apple, in: Silva, 2000:46). Segundo Althusser (in:Silva, 2000:28), esta ideologia permite reproduzir, culturalmente, as estruturas sociais; e a escola (à semelhança da família, da religião e dos *mass media*) é uma instituição encarregue de garantir essa continuidade, impedindo a contestação do *status quo*. Neste sentido, são os aparelhos ideológicos do Estado, como a escola, a via pela qual se processa a produção e a disseminação da ideologia, ou seja, um dos principais dispositivos de manutenção da estrutura social existente, fazendo uso dos seus recursos para reproduzir as relações e as divisões sociais. Mas a escola “*projectada como uma instituição para a «igualdade de oportunidades», não pode iludir a sua responsabilidade na reprodução das desigualdades e na produção de uma cosmovisão hierarquizada da sociedade e da cultura*” (Velasco Maillou *et al.*, 1993, in: Peres, 2000:109).

Althusser critica, de igual modo, o que se aprende na escola, relativamente ao que aí se produz e reproduz, isto é, “*ao mesmo tempo que ensina... técnicas e... conhecimentos, a Escola ensina também as regras dos bons costumes, isto é, o comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar*” (in: Peres, 2000:129-130). Deste modo, Althusser (in:Silva, 2000), à semelhança de outros críticos da instituição escolar, assume uma posição céptica no que concerne ao papel que a educação escolar pode ter na melhoria da situação dos grupos em situação mais desfavorecida, especialmente em relação a uma ascensão social.

Outros críticos ⁷ há que têm apresentado as suas posições críticas face ao SE, pelo facto deste proceder à hierarquização das diversas culturas existentes na sociedade, em função da posição que ocupam, relativamente ao modelo cultural que tradicionalmente é valorizado pela instituição escolar, ou seja, dependendo da maior ou menor proximidade a que distam desse modelo; e ainda, por não ser levado em linha de conta a diferença. Os alunos, face a este modelo cultural, na perspectiva de Leite (2002), e com a qual corroboramos, não só se encontram a distâncias diferentes dessa cultura padrão, como lhes é exigido um esforço desigual. E deste modo, os alunos oriundos de grupos sócio-económicos e culturais mais afastados e com culturas de origem socialmente subvalorizadas, vêem-se na contingência de se sujeitarem a um processo de aculturação que implica abalar a sua cultura de

⁷ Leite (2002:130) nomeia alguns dos críticos referidos em quadros de análise desta problemática, e que são, de entre outros, Baudelot & Establet; Bowles & Gintis e Perrenoud.

origem e serem alvo de *assimilação*⁸ pela cultura dominante (cf. Cap.3, 3.2). Os alunos de grupos sócio-económicos e culturais mais favorecidos, contrariamente aos alunos da situação anterior, ao serem detentores de raciocínios, desempenhos e expectativas semelhantes aos valorizados pela Escola, apenas são alvo de um processo de *enculturação*⁹ em que ampliam saberes, mantendo ou reforçando a sua identidade cultural.

2.2. Uma educação e uma pedagogia para a diversidade cultural

No âmbito do actual quadro de globalização económica, a educação intercultural, no contexto das lutas sociais contra os processos crescentes de exclusão social, propõe o desenvolvimento de estratégias, no sentido de promover a construção de identidades particulares, bem como o reconhecimento das diferenças, ao mesmo tempo que sustenta a inter-relação crítica e solidária entre diferentes grupos.

Também, no âmbito educativo, o interesse pela educação intercultural é crescente, sendo que um dos motivos assenta no desafio que a maior parte dos sistemas educativos das sociedades ocidentais enfrenta no momento em que se depara com uma população escolar cada vez mais diversificada culturalmente. O interesse por esta educação é tanto mais pertinente, dado que a sua finalidade passa pela formação sistemática de todos os alunos, e não apenas dos pertencentes a grupos étnicos e culturais minoritários.

A educação intercultural acolhe todo um movimento pedagógico, ao qual o SE terá de

⁸ Peres (2000:442) define assimilação como o: “Processo em que os indivíduos ou grupos perdem a sua identidade pessoal e cultural (minorias), sendo absorvidos pelos grupos dominantes (maiorias). A assimilação tem sido o modo de integração das populações migrantes nos países de acolhimento.” Na perspectiva de Touraine (1998:255), a assimilação só foi a solução dominante nos países de imigração muito forte proveniente de países culturalmente próximos do país de acolhimento. Em muitos dos países ocidentais, os grupos étnicos estruturalmente excluídos reivindicaram mudanças nas instituições, ao mesmo tempo que procuraram exercer mais poder, sendo que uma grande parcela dessas reivindicações, eram dirigidas à escola. Nesse contexto, Banks apresenta uma tipologia das respostas produzidas pelas instituições educativas. De acordo com o autor (in: Ouellet, 1991:26), a assimilação constitui um dos dez paradigmas da educação multicultural, e de acordo com o qual, os alunos das minorias étnicas, para poderem desfrutar de participação plena na cultura nacional, teriam de se despojar da sua identidade étnica; caso contrário, poderiam ser penalizados no seu sucesso académico e verem crescer a tensão étnica. Ouellet (1991:131), baseado em Camilleri (1990), refere assimilação como uma modalidade de aculturação (cf. Cap.3, 3.2).

⁹ Leite (2002:130) explicita o sentido em que é empregue o conceito de *enculturação*, referindo que ele aqui é usado num sentido análogo ao de socialização, sublinhando, todavia, os mecanismos, quer singulares, quer colectivos, que geram e configuram este processo. Perotti define a enculturação como “o processo pelo qual um indivíduo interioriza a cultura do seu próprio grupo (cultura de origem, cultura materna), da sua própria classe social” (1990, in: Leite, 2002:166), um processo que o autor define como antagónico à aculturação.

dar uma resposta pedagógica. E é, justamente, a resposta às actuais realidades dos referidos sistemas que constitui um dos grandes desafios deste século.

2.2.1. Sob o guarda-chuva da educação para a diversidade cultural

Segundo a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 1989, in: Peres, 2000:52), no interculturalismo:

“o diálogo entre culturas é possível, a abertura a diferentes culturas é, por princípio, a melhor perspectiva política moral e pedagogicamente – é mais ideológico, pois situa-se sobre o terreno da ética e das convicções. O interculturalismo aparece como um projecto, um desejo, uma hipótese, uma perspectiva, um trabalho de longo alcance e retomar sem cessar, um engajamento ético, um ideal. Apresenta um avanço em relação ao multiculturalismo, vai mais além da simples coexistência entre culturas diferentes, sem para tanto empreender a sua fusão num modelo comum («melting-pot»¹⁰) impregnado de um novo contrato social”.

O desafio da educação intercultural, associado a toda a complexidade das relações de índole social e intercultural no mundo contemporâneo, exige modos inovadores de construir o conhecimento nos domínios da pesquisa e da educação.

Padilha (2004) salienta a importância de se clarificarem os conceitos, a fim de se poder proceder a uma análise mais precisa das contribuições que as diferentes ciências podem oferecer à compreensão da multiculturalidade e da sua veiculação directa ao currículo.

Um dos aspectos alvo de clarificação é a utilização de toda a multiplicidade de concepções existentes acerca dos conceitos de multiculturalidade e interculturalidade (entre os quais tem havido alguma confusão), constituindo-se esta, uma distinção terminológica que

¹⁰ Esta fusão remete-nos para o âmbito das respostas à diversidade cultural, em que a fusão, também chamada de teoria do “*melting pot*” (no âmbito das respostas à diversidade cultural, Hernandez [1989, in: Wyman, 2000:12] aponta uma tipologia com três formas de lidar com a diversidade cultural: o assimilacionismo, a fusão e o pluralismo cultural) que constitui uma outra orientação possível para que a política escolar equacione a relação entre grupos étnicos e o grupo dominante. No âmbito deste quadro conceptual, é do contacto multicultural que, supostamente, resultaria uma nova cultura, integrando o que melhor há em todas as subculturas. Assim, à luz desta teoria, com a fusão e relativamente a todos os grupos envolvidos, ocorre desistência, despojamento em relação a alguns aspectos inerentes às suas culturas, e ganho de outros aspectos. E nesta perspectiva, a função da escola passaria por ensinar de acordo com determinados modos passíveis de proporcionar o reconhecimento de todas as culturas. A ideia de metáfora de ‘caldo de culturas’ (Vieira, 1999:65; Leite, 2002:139) é mais orientada por ideais de homogenização, e para uma aculturação, e está associada ao princípio de que todas elas têm os seus pontos fortes, os seus pontos positivos, e que toda essa diversidade no seio do “*caldeirão*” (da América) pode desencadear uma fusão, geradora de uma nova cultura superior. No entanto, esta ideia do ‘*melting pot*’ está a ser alvo de combate (há cerca de 30 anos) por parte da educação inter/multicultural, que ao impor-se no campo educacional, apresenta, em alternativa, a *noção de unidade na diversidade*, uma noção também defendida por Stöer (2001:247) e pelo pedagogo Paulo Freire (cf. Cap. 2, 2.2.1.1).

varia, consoante a região ou o país em que o termo é utilizado, aplicado e estudado. Daí, umas vezes falar-se em multiculturalidade, e mais recentemente, de interculturalidade (normalmente, na Europa); outras vezes falar-se (secundando MacLaren, 1997) em multiculturalismo, que não se manifesta apenas de uma maneira, e que enquanto concepção, depende da perspectiva teórica de quem a defende. Podemos então encontrar o “*multiculturalismo conservador*” (Leite, 2002:139), o liberal, o de esquerda, que Ardoino (1992, in: Stöer & Cortesão, 1999:29) denomina de “*multiculturalismo benigno*”¹¹, e o “*multiculturalismo crítico*” (Stöer & Cortesão, 1999:30), bem como o termo ‘multicultural’, que são utilizados mais nos países de influência anglo-saxónica, como no Reino Unido, Estados Unidos, Austrália e Canadá. Por sua vez, Peres (1999) faz referência aos conceitos de multiculturalidade e interculturalidade, conforme sejam utilizados, respectivamente, na América ou na Europa. No entanto, e acima de tudo, estes conceitos “*reportam ao respeito e à valorização da identidade de cada pessoa, preconizando uma cultura da diversidade*” (Peres, 1999, in: Baldaia, 1999:10).

Leite (2002:139) dá-nos conta da evolução ocorrida em Portugal, afirmando que após uma fase de características explicitamente assimilacionistas – expressas no multiculturalismo conservador da educação escolar colonial –, têm vindo a ser esboçadas algumas acções que tiveram início numa aceitação da diversidade, ainda que passiva e benevolente, através de “*uma educação que se confina à aceitação passiva da diferença, nada fazendo no sentido de a fazer interagir. (...) a que se pode chamar de educação multicultural benevolente ou passiva, pois reconhece a diferença sem a querer conhecer*” (Leite, 2003:25), mas que, paulatinamente, se têm caracterizado por uma crescente interactividade.

¹¹ Neste sentido, S. May (1994, in: Leite, 2002:143) alerta para as implicações do “*multiculturalismo benevolente*”, nomeadamente, no campo interaccional entre grupos étnicos minoritários e grupos dominantes. S. May (1994) defende que, no âmbito da educação para o multiculturalismo e da retórica do pluralismo, esta vertente ‘benevolente’ reveste-se de extrema importância face à identidade cultural e étnica. Todavia, no que determina negociações de sucesso para grupos étnicos minoritários – num quadro de interacção com os grupos dominantes na sociedade –, a sua importância encontra-se francamente minimizada. McCarthy (1994, in: Stöer & Cortesão, 1999:30) denomina-o de “*multiculturalismo benigno*”. Para Stöer & Cortesão (1999:26), este é um multiculturalismo que conduz, unicamente, a uma tentativa ‘caridosa’ e/ou tecnocrática de enfrentar a diversidade cultural na escola. Para os autores, apenas uma análise crítica, constante, permite aceder ao nível das causas (sendo, justamente, aí que se deve trabalhar), ao invés de limitar o trabalho a um nível superficial, ou seja, a nível dos sintomas dos problemas resultantes da diversidade cultural no processo educativo. Stöer & Cortesão (1999:30-31) apresentam uma série de recomendações importantes a ter em consideração numa educação atenta às culturas.

Cortesão afirma o **multiculturalismo** como “*um conceito (...) complexo e ambíguo de que diferentes autores se socorrem, embora não partilhem obrigatoriamente a mesma visão do mundo. E poderão até invocá-lo com propósitos não coincidentes*” (1997, in: Stöer & Cortesão, 1999:24).

O **multiculturalismo**, contrariamente, à tradição crítica inicial sobre educação e currículo, vem mostrar que, neste âmbito, o nível da desigualdade resulta de outras dinâmicas (como as de gênero, raça, etnia e sexualidade) e não apenas das que se restringem à dinâmica de classe no processo de reprodução cultural da desigualdade, bem como às relações hierárquicas no âmbito da sociedade capitalista (Silva, 2000).

Gimeno Sacristán (2003:103) perspectiva o **multiculturalismo** segundo dois marcos conceptuais:

- 1 – constatação da existência da diversidade cultural, constituindo-se uma forma de chamar a atenção sobre um determinado tipo de pluralidade;
- 2 – dar a ideia da existência de uma determinada ordem, bem como uma continuada separação entre culturas, havendo uma coerência interna que as distingue umas das outras, defendendo o valor de se fazer respeitar cada uma delas num contexto de relativismo, passível de tolerar a autonomia e a interdependência das mesmas.

O multiculturalismo, face a uma educação liberal multicultural (Torres, 2001, in: Padilha, 2004:217) tem como pretensão garantir a igualdade nas escolas, assumindo a ideia de “*tolerância multicultural*”, como uma das suas metas primordiais.

Assim, também os termos ‘educação multicultural’ e ‘educação intercultural’ têm significados diferentes e são utilizados, igualmente, com sentidos diferentes por autores vários. No entanto, e dependendo, igualmente, dos autores, dos contextos, das políticas e das práticas promovidas, assim o discurso e a literatura a elas associados, recorrem a termos diversos que, tanto podem atribuir significados diversos para um dado termo, como também pode acontecer, haver vários termos com os mesmos significados, tais como: “*educação «multicultural», «intercultural», «anti-racista», «multiracial», «para a igualdade de oportunidades», «para a diversidade cultural», embora, em muitos casos, com os mesmos significados*” (Cardoso, 1996:9).

A educação multicultural também é alvo de uma diferenciação terminológica, que segundo Sales & García (1997, in: Padilha, 2004), é influenciada, não apenas no âmbito geográfico ou dos países de origem, como referimos anteriormente, mas também, e muito parti-

cularmente, de acordo com as características das realidades socioculturais. No contexto americano, a educação multicultural tem vindo a referir-se e a dirigir-se, além dos grupos culturais e étnicos, também a questões ligadas ao género, classe social e minorias. No entanto, na Europa, alertam Sales & García (1997, in: Padilha, 2004: 231), existe um outro enfoque, quando falamos em educação multicultural, e que se reporta aos grupos étnicos e culturais na situação de imigrantes. Estes, uma vez chegados a países como França, Suíça e Inglaterra, encontram a chamada ‘Pedagogia de Estrangeiros’; e na Alemanha encontram a ‘Ausländerpädagogik’.

Sob o ponto de vista de Bullivant (1981, in: Peres, 2000:72), quando falamos em educação multicultural, a situação torna-se susceptível de falarmos de coisas diferentes, chegando, inclusivamente, a afirmar-se a respeito, que “*a educação multicultural significa muitas coisas para muita gente*”. Esta ausência de uma definição do conceito, no âmbito do estudo de variadas aproximações ao conceito de educação multicultural, é referida por Gibson (1984, in: Peres, 2000:72), do seguinte modo: “*a literatura sobre educação multicultural denota falta de clareza em relação aos conceitos-chave e, às vezes, abundam concepções indefensáveis em relação aos objetivos, estratégias e resultados*”.

Deste modo, Sales & García (1997, in: Padilha, 2004:231) fazem referência à educação multicultural como uma espécie de “*guarda-chuva*”, no sentido de abrigar toda essa panóplia de concepções consideradas, dependendo a sua especificidade do tipo de problema a abordar.

Apesar do termo ‘igualdade de oportunidades’ se constituir como central no conceito e nas práticas desta educação, ainda assim, e de acordo com Cardoso (1996), é também um termo de usos e significados diversos, alguns deles de conveniência (cf. Cap. 2, 2.3.6).

Perante toda esta multiplicidade de concepções no âmbito da educação multicultural, Gibson (1984, in: Peres, 2000:72) afirma que:

“ a educação multicultural deve ser entendida como uma experiência humana normal. Começa com os conceitos de educação e cultura, desenhados a partir de definições antropológicas. A conceptualização da educação multicultural é desenvolvida a partir de conceitos e não de programas propostos pelas escolas. São os proponentes dos novos programas que dão significado àquilo que é ser multicultural em qualidade e conteúdo ”¹².

¹² No ponto 2.4.2 do presente capítulo, e segundo a perspectiva de Sales & García (1997, in: Padilha, 2004), abordaremos as principais características de algumas das perspectivas teóricas – antropológica, psicológica, sociológica educacional, linguística, pedagógica – perspectivas através das quais, podemos analisar o fenómeno multicultural.

Vieira (1999:64) refere a educação multicultural, em primeiro lugar, na ligação com questões no âmbito da justiça social, nomeadamente, com preocupações políticas, no sentido de busca de igualdade e combate à discriminação de que têm sido alvo de determinadas camadas e grupos sociais. É entendida em termos de uma trajectória teórica e prática, e foi pensada, primeiramente, em função das minorias raciais. Hoje, ela é aplicada a outras diferenças culturais, desde as questões de âmbito linguístico, às classes sociais, ao género, atingindo outras diversidades culturais, que não apenas as étnicas.

Na perspectiva de Robert Ford, apoiado em Banks, a educação multicultural é *“a que se preocupa com a criação de um ambiente educativo no qual os estudantes de uma variedade de grupos microculturais (isto é, raça e etnia, género, classe social e necessidades específicas) experimentam igualdade educativa”* (in: Leite, 2002:137), sendo usada (Banks, 1991, in: Leite, 2002: 146) para fazer referência a programas e práticas em que, subjacente à sua concepção, está o propósito de:

- a) melhorar o rendimento académico dos grupos étnicos ou de migrantes e/ou ;
- b) instruir os alunos dos grupos majoritários sobre as culturas e experiências dos grupos étnicos minoritários.

A esta concepção, na perspectiva de Banks (1991), estão implícitos determinados princípios educativos que:

- *“reconhecem a existência de uma experiência social diversificada;*
- *procuram que a escola seja um local de sucesso para todos;*
- *consideram que este tipo de educação se deve dirigir a todos os alunos e não apenas aos que pertencem às ditas minorias;*
- *reconhecem a importância de um conhecimento mútuo das culturas em presença”*
(Leite, 2002:146, baseada em Banks, 1991).

Por sua vez, os princípios antes referidos, e de acordo com os mesmos autores, indicam **dois tipos de postura** que diferem entre si, em que:

- 1 – uma delas tem por principal propósito **melhorar o rendimento escolar** dos alunos pertencentes a grupos sociais, étnicos e culturais minoritários;
- 2 – a outra postura tem como propósito **promover a compreensão e a tolerância** entre grupos diversos, por meio da obtenção de conhecimentos acerca de outras culturas.

Leite (2002:147) faz ainda menção a Gollnick & Chinn (1990), de origem anglo-saxónica, que para referir a abertura à diversidade cultural, à promoção do respeito pelo diferente, assim como o desenvolvimento da solidariedade entre distintos grupos socioculturais, tam-

bém têm feito uso do termo 'educação multicultural'. Estes autores defendem, ainda (à semelhança de Banks, 1991), que a educação multicultural deve impregnar todo o meio escolar, dirigir-se a **todos os alunos** presentes no contexto escolar, sejam os oriundos de grupos dominantes, seja os oriundos de grupos dominados. Referem objectivos que apontem o desejo de promover uma formação no sentido de valorizar a diversidade cultural; os direitos humanos; o respeito por aqueles que são diferentes de nós; a justiça social e a vivência e convivência com os outros, concomitantemente, com um meio que proporcione oportunidades no sentido de todos desfrutarem de igual oportunidade face às ofertas materiais e profissionais disponíveis na sociedade, para que todos tenham acesso ao exercício pleno da cidadania democrática, promovendo alternativas de escolha de vida para as pessoas e equidade na distribuição do poder e das rendas entre grupos.

Perante a necessidade de esclarecer alguns conceitos e delimitar, conceptualmente, a utilização de alguns termos que incorporam a raiz 'cultural' e alguns prefixos, recorreremos a Rey (1996), que com o propósito de clarificar o quadro inerente à educação intercultural e multicultural, afirma que:

“é útil manter vivos todos estes termos que nos chegaram de diferentes tradições, mas temos de manter os seus significados claros e distintos. Poder-se-ia pensar que 'multicultural' (algumas pessoas utilizam também o conceito de 'policultural' – 'multi', em latim, 'poli', em grego = muitos) ou 'pluricultural' ('plures' em latim = vários) implica um sentido de status quo. A interação não é excluída mas não faz parte do conceito, como acontece com o de 'intercultural', que se esforça por descrever e promover a dinâmica do processo” (Rey, 1996, in: Stöer & Cortesão, 1999:111).

Leurin (1987) partilha a posição defendida por Rey, quando afirma que o termo:

“intercultural não se limita a descrever uma situação particular, mas define um enfoque, procedimento, processo dinâmico de natureza social em que os participantes são positivamente levados a ser conscientes da sua interdependência e, é também, uma filosofia, uma política, e um pensamento que sistematiza tal enfoque” (Leurin, 1987, in: Peres, 2000: 50-51).

De acordo com alguns autores de origem francófona e hispânica, e também no sentido do referido em diversos trabalhos (Cortesão & Pacheco, 1991; Stöer, 1994; Stöer & Cortesão, 1999; Vieira, 1999; Fernandes, 2001; Fleuri, 2001; Leite, 2002; Padilha, 2004), o termo 'multicultural' é utilizado para fazer referência a uma *aceitação passiva da diversidade*.

No momento em que existe *pretensão* de salientar a importância do *diálogo, da interação e da comunicação e intercâmbio* entre os sujeitos portadores de cultura(s), passa-se à designação de 'educação intercultural'. A abordagem intercultural *“acrescenta a dimen-*

são da integração, reconhece o poder da estrutura e insiste explicitamente na interação” (Rey, 1996, in: Stöer & Cortesão, 1999:111). A interculturalidade é *“o conhecimento e a apreciação de diferentes culturas e o estabelecimento de relações de trocas positivas e de enriquecimento mútuo entre os elementos das diversas culturas, tanto no interior de um país como no mundo”* (Conselho da Europa, 1994, in: Leite, 2003:34).

A capacidade, de uma dada cultura comunicar e trocar conhecimentos e experiências com outra cultura, é expressa pelo conceito de **interculturalismo**, assente numa análise francófona e hispânica. Subjacente a este conceito, encontra-se uma perspectiva que vai além do conceito da simples coexistência de culturas, isto é, a criação de laços e mecanismos de comunicação que possibilitem reciprocidade no entendimento e engrandecimento. O termo **‘intercultural’**, Camilleri (1993, in: Leite, 2002:146) utiliza-o *“a partir do momento em que se preocupa com os obstáculos à comunicação entre os portadores destas culturas: desde o reparar e analisar destes impedimentos até às tentativas para as fazer desaparecer”* (negrito nosso).

Também, em relação ao termo **diversidade cultural**, deparamo-nos, igualmente, com posições dissonantes, relativamente à sua clarificação. Padilha (2004) afirma que o conceito tem sido muito utilizado nos últimos três decénios, e que, segundo Gadotti, de entre várias leituras, uma delas afirma as culturas como dinâmicas, sofrendo transformações em contacto com outras culturas. Ainda, e relacionado com este termo, Padilha (2004) refere o de *“identidade étnico-cultural”*, como que patenteando, em simultâneo, uma determinada originalidade, e também diferença e semelhança. Devido ao seu dinamismo, é *“cada vez mais difícil reconhecer uma cultura que não esteja em íntima interdependência das outras”* (Bhabha, 1998, in: Padilha, 2004:209).

Homi Bhabha (1998, in: Padilha, 2004:209) afirma a **diversidade cultural**, sob dois pontos, como:

“reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados; mantida em um enquadramento temporal relativista, ela dá origem a noções liberais de multiculturalismo, de intercâmbio cultural ou da cultura da humanidade. A diversidade é também a representação, de uma retórica radical da separação de culturas totalizadas que existem intocadas pela intextualidade de seus locais históricos, protegidas na utopia de uma memória mítica de uma identidade coletiva única”.

Gadotti, no âmbito da visibilidade relativa à viabilidade de *“aldeia global”* – com o apogeu da globalização da economia de finais do século XX, sustentada por um ideal de

“*educação para todos*” – no seu livro ‘*Diversidade cultural e educação para todos*’ reconhece que, “*paradoxalmente, uma outra tendência marcante já se revelava no cenário mundial, que era a multiculturalidade, a diversidade cultural, portanto, a valorização das culturas regionais, a afirmação da identidade e valores dos pequenos grupos, etnias, etc.*” (1992, in: Padilha, 2004:209).

Perante esta ambiguidade de clarificações, quando recorremos ao termo ‘diversidade cultural’, ou seja, quando queremos responder positivamente a essa pluriculturalidade, não nos limitamos aos efeitos resultantes da coexistência de uma mera pluralidade de culturas em jogo, mas vamos mais além, dada a preocupação subjacente à comunicação entre indivíduos portadores de culturas diversas. À semelhança do referido noutra ponto do trabalho, entendemos que, quando há uma preocupação, há uma consciência, há intenção e, de acordo com Gonçalves (2004), é à luz de um novo conceito de cultura como culturalidade (cf. Cap. 2, 2.1.1), que “*passamos de uma concepção ‘atributiva’ da cultura para o ‘reconhecimento’ do sujeito portador de cultura*”.

Padilha defende que os conceitos são inerentes a determinados contextos e condições históricas, e que já passados três decénios sobre a emergência da discussão sobre certos conceitos, como identidade, multiculturalismo e diversidade cultural, há toda a pertinência na sua ressignificação, ou, inclusivamente, apresentar outras alternativas à nossa actual visão de cultura, nomeadamente, acerca da forma como, no âmbito da nossa praxis, operamos com ela (Bhabha, 1998, Padilha, 2004:210-211). É face a esta crítica sobre a utilização do conceito de diversidade cultural (que na perspectiva de Padilha, e com a qual concordamos, não deve ser alvo de generalização), que surge a proposta de Bhabha (1998, in: Padilha, 2004:210-211), a qual refere o conceito de “*diferença cultural*”, entendida como um “*processo de enunciação da cultura como ‘conhecível’, legítimo, adequado à construção do sistema de identificação cultural*”. Bhabha (1998, Padilha, in: 2004:211) apresenta uma diferenciação entre ‘diversidade cultural’ e ‘diferença cultural’, na qual, o conceito de ‘diversidade’ constitui uma “*categoria ética, estética ou etnologia comparativas*”; o de ‘diferença cultural’ “*é um processo de significação por meio do qual afirmações da cultura ou sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade*” (sublinhado nosso).

Quanto à implantação da diversidade cultural, esta surge decorrente da coexistência no espaço escolar, de diversos grupos culturais ou linguísticos, devido à convivência histórica e geográfica entre eles, ou então, devido às imigrações na sociedade industrial. E no senti-

do de atender a essa diversidade cultural, emerge uma nova perspectiva de educação, a intercultural, ainda que haja vozes que se levantem, advertindo para o facto de a educação, no momento em que *“tem em conta a diversidade”* (Leite, 2003:30), em simultâneo, está a *“acentuar ou alertar para a diferença”* (Leite, 2003:30). A autora (2003), à semelhança de outros autores (Delors *et al.*, 1996; Cardoso, 1996; Ouellet, 1991), não descarta esse risco, ainda assim, o que se pretende é que as práticas educativas promovidas, ao invés de realçarem as diferenças, procedendo a uma separação entre o *“nós”* e os *“outros”*, passem a identificar na diversidade das culturas, o que entre elas é comum, através da promoção de práticas interculturais *imersas* em situações concretas, e no verdadeiro contacto entre indivíduos ou grupos concretos, devidamente situados e contextualizados histórica e socialmente. De entre uma listagem de conselhos práticos relativamente a atitudes e *skills* que é necessário desenvolver, no sentido de aumentar a nossa eficácia na comunicação intercultural, Ouellet (1991), baseando-se em alguns autores americanos, refere que se torna necessário: *“Rechercher les éléments communs entre les cultures. Même s’il faut reconnaître l’importance des différences, il faut éviter de les exagérer et chercher à identifier les ressemblances qui peuvent servir à établir la communication”* (Ouellet, 1991: 123).

O **interculturalismo** constitui-se, por sua vez, uma ideologia que se opõe, justamente, ao modelo assimilacionista¹³, na perspectiva de promover e favorecer uma interacção dinâmica entre as diversas culturas, assente num plano de igualdade, defendendo a necessidade

¹³ Apesar de ser um modelo monocultural, o assimilacionismo afigura-se como a primeira etapa da história do interculturalismo, etapa essa onde é exigido às minorias que abandonem os seus valores culturais, que esqueçam as suas culturas de modo a não constituírem uma ameaça à harmonia social. É uma corrente que *“pretende, basicamente, a absorção dos diferentes grupos étnicos e culturais numa sociedade que se supõe relativamente homogénea. Para esta assimilação, o único critério cultural a ser considerado é o da cultura dominante”* (Sales & García, 1997, in: Padilha, 2004:221). Assim, na etapa assimilacionista, a cultura de acolhimento afigura-se como a cultura dominante e dominadora – cultura única – na qual os indivíduos, pertencentes às minorias étnicas e culturais, acabam por adquirir os traços culturais do grupo dominante, excluindo qualquer aceitação da cultura nativa. Este é um processo social que tem como propósito a defesa do sistema cultural, social e económico em vigor, tornando-se, todavia, necessária uma prévia erradicação das barreiras culturais entre populações pertencentes a minorias e à maioria. Neste sentido, *“a diversidade étnica, racial, cultural (...), a diversidade em geral, se concebe como um problema que ameaça a integridade e coesão social”* (Sales & García, 1997, in: Padilha, 2004:221). A tolerância, relativamente às culturas minoritárias, tem-se cingido aos aspectos que não afectem as bases sociais e ideológicas da maioria e daí entendermos a posição da ideologia assimilacionista, ao favorecer aos imigrantes, uma aprendizagem rápida da cultura maioritária da sociedade de acolhimento, através de um processo de desculturação e de aculturação, negando, assim, a multiplicidade cultural e considerando que esta seria a ideologia melhor adaptada ao funcionamento da cultura maioritária. Neste sentido, o assimilacionismo visa assegurar *“a integração dos recém-chegados ao grupo dominante favorecendo a aprendizagem da língua e da cultura do país de acolhimento, sem ter em consideração a sua pertença cultural, étnica, religiosa, linguística”* (LaFortune & Gaudet, 2000).

de se ultrapassar um simples 'proteger' e 'tolerar' as culturas minoritárias (LaFortune & Gaudet, 2000).

Segundo Jordán (1994), cabe à **educação intercultural**, ao acolher todo um movimento pedagógico, **responder, da melhor forma possível, à realidade cultural** e etnicamente plural das escolas e das salas de aula. Partindo dos princípios e objectivos traçados por alguns autores (Sales & García, 1997, in: Peres, 2000:74; Jordán, 1996, 1994:13-14), procedemos à sua fusão, mantendo, no entanto, nessa reelaboração, o teor inicial dos mesmos. Assim, de entre outros princípios e objectivos, este enfoque procura:

a) proporcionar condições para:

- a igualdade de oportunidades educativas no acesso e no sucesso;
- participar de modo activo na construção da sociedade democrática e nas dinâmicas culturais;

b) dotar os alunos de competência bicultural, de modo a capacitá-los para que, de forma adequada, eles possam funcionar, concomitantemente, no âmbito da cultura maioritária e da minoritária, no sentido de dominarem, por exemplo, uma segunda língua, ou mais; de encontrarem omáximo de conhecimento no que concerne os valores principais e comuns às culturas presentes, lutando contra o etnocentrismo e o relativismo puros;

c) valorizar a diversidade e respeitar a diferença (recorrendo, caso seja necessário, à educação compensatória, relativamente a alunos oriundos de grupos culturais minoritários);

d) erradicar todos os preconceitos, estereótipos, ou qualquer outra forma de discriminação negativa (marginalização ou exclusão face aos grupos minoritários);

e) cultivar atitudes interculturais positivas face aos diversos grupos;

f) melhorar o autoconceito pessoal, cultural e académico dos alunos;

g) favorecer o desenvolvimento de uma identidade cultural aberta e flexível;

h) proporcionar, dentro e fora da escola, a convivência e a cooperação entre alunos e pessoas culturalmente diversas.

Também, na perspectiva de complementar as posições de Cardoso (1996, 1998, 1998a), Jordán (1994, 1996) e Sales & García (1997), salientamos Leite (2002: 363-364; 2003:28-29), quando propõe algumas ideias-base presentes nas treze linhas de força enunciadas por Rey (1986), no sentido de ultrapassar a tradição associada a uma certa perpetuação da edu-

cação tradicional e monocultural, através das quais nos podemos orientar face ao desenvolvimento de uma educação intercultural. É, assim, proposto que:

- 1– as culturas devem ser consideradas e apreendidas no seu dinamismo, através de processos interactivos que conduzam ao reconhecimento mútuo e à desocultação de relações de dominação;
- 2– seja “*fundamentalmente, uma educação de valores e de atitudes*” (Merino Fernández & Muñoz Sedano, 1995, in: Leite, 2003:29), constituindo-se, desse modo, um princípio subjacente a toda a actividade escolar, não sendo, por conseguinte, uma nova disciplina;
- 3– pressuponha que a acção integrada, subjacente a uma postura e opção de carácter intercultural, não se esgote nem nos conteúdos, nem nos materiais seleccionados visando o processo ensino/aprendizagem; mas que ao invés, trespasse todos os aspectos da organização e gestão escolares (elaboração de programas e horários escolares, a selecção de recursos materiais e humanos, o tipo de actividades extra-escolares, etc.);
- 4– valorize as culturas maternas dos diversos grupos presentes na escola, seja através do poder de expressão da identidade pessoal e social, seja pela significação que encerra, enquanto reconhecimento do direito à diferença;
- 5– através da arte, entendida como expressão artística e cultura, constitua uma forma privilegiada de comunicação e reconhecimento das diversas culturas;
- 6– implique as famílias e outros agentes da comunidade, seja como uma importante condição propiciadora de aprendizagem, seja como factor desencadador de um maior conhecimento e articulação entre eles;
- 7– implique, activamente, os professores, uma vez que eles têm um importante papel na educação para a vivência intercultural. Por isso, é crucial uma formação que os prepare, na perspectiva de Rey (1986, in: Leite, 2002:364):

“ para receberem e compreenderem alunos, famílias, colegas vindos de outros lados, para respeitarem a diversidade das línguas, dos modos de vida, dos projectos, dos comportamentos, das religiões, para ultrapassarem os conflitos que surgem em proveito de um enriquecimento cultural de cada um”.

Nanni (1998, in: Fleuri, 2001:55), ao definir operacionalmente a educação intercultural, fá-lo, igualmente, como um processo multidimensional, uma vez que esta promove “*a mudança do sistema escolar: defende a igualdade de oportunidades educacionais para to-*

dos, requer a formação dos educadores, estimula a reelaboração dos livros didáticos, assim como a adoção de técnicas e de instrumentos multimediais”.

2.2.1.1. Perspectiva multicultural e intercultural – um conceito operacional no campo educativo

“a educação intercultural não é (...) somente o ensino de culturas mas (...) a aquisição da competência cultural” (Ouellet, 1988, in: Leite, 2002:149).

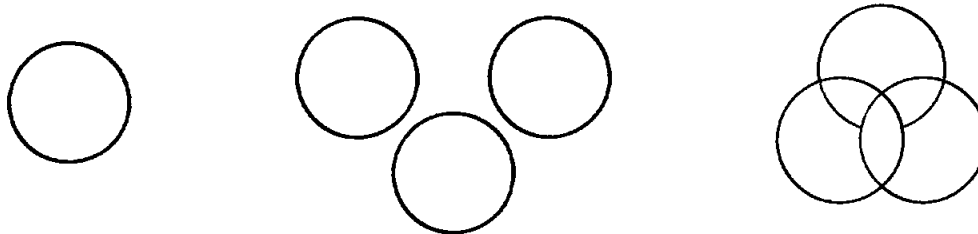
Stöer (1994), ao referir-se a uma educação que responda positivamente à diversidade cultural, está a utilizar o termo **inter/multicultural**, justificando esta opção pelo desejo de articular, dinamicamente, os dois conceitos – o interculturalismo e o multiculturalismo. No decurso do nosso trabalho recorreremos a este termo, corroborando a justificação do autor.

Stöer (2001:245), baseando-se em Archer (1991), ao reflectir acerca do multiculturalismo e da educação intercultural refere que, primeiramente, isso acontecia devido a um fenómeno de globalização dado que, e paradoxalmente, quanto mais as culturas do mundo se aproximavam, mais eram sensíveis as diferenças entre elas. Também, hoje em dia, e com a globalização do saber e das comunicações, estamos, pela primeira vez na história, ‘condenados’ a pensar **uma unidade humana, na base da sua diversidade cultural**. Uma segunda explicação sobre a **educação inter/multicultural**, é que esta ter-se-ia imposto nas agendas devido ao fenómeno do racismo na Europa, sendo que a construção desta passa por um problema histórico ligado à forte presença dos imigrantes e ao racismo.

Ainda acerca da diversidade referida antes por Bhabha, Padilha (2004:213) faz questão de relembrar que Paulo Freire foi um grande defensor da ‘unidade na diversidade’, considerando, inclusivamente, a existência de diferenças entre as pessoas, os grupos, as etnias. Admitindo que essas diferenças eram passíveis de gerar dificuldades na prossecução do trabalho, ainda assim, propunha a realização de um trabalho educacional na unidade. A noção de ‘unidade na diversidade’ (que apesar da aparente simplicidade, esconde uma complexidade que apenas agora começa a ser confrontada) constitui a alternativa a desenvolver, no campo educacional, contra a ideia do ‘*melting pot*’ (Stöer,2001:247;cf.Cap.2, 2.2.1).

Leite (2003:28), no sentido de distinguir educação monocultural/educação multicultural /educação intercultural, propõe o esquema de representação gráfica apresentado no Quadro n.º 3 (página seguinte). Assim, de uma **educação monocultural**, característica de “*uma civilização monolítica ocidental*” (Gonçalves, 2004:13), pautada por “*um monólogo do ‘eu consigo mesmo*’” (Gonçalves, 2004:13), com as características de uma “*educação*

Quadro n.º 3 – Representação gráfica de educação monocultural, multicultural e intercultural



Educação monocultural

Educação multicultural

Educação intercultural

Fonte: Leite (2003:28)

centrada no eu” (Gonçalves, 2004:13), e que, de acordo com críticas que lhe têm sido dirigidas, provenientes dos domínios social e educativo, indicam o seu carácter injusto e empobrecedor, decorrente dos princípios pelos quais está norteada (Leite, 2003:24) – a *assimilação* e a *homogeneização cultural* (Cap. 1, 1.2.1.3 e Cap.2, 2.1.2).

As críticas que lhe são dirigidas assentam, fundamentalmente, nas práticas monoculturais e assimilacionistas que, uma vez confrontadas com a diferença, “*optam por uma atitude subtractiva – ignorando a diferença – ou por uma atitude aditiva – preenchendo os aspectos considerados em défice relativamente à cultura hegemónica*”¹⁴ (Leite, 2003:24).

Outras correntes surgiram, originadas pelas críticas em torno das práticas monoculturalistas e assimilacionistas, sustentadas por ideais de reconhecimento da coexistência de culturas diversas, do direito à diferença, bem como do enriquecimento passível de emergir da interacção entre essas especificidades diversas. Leite (2003:25) alerta para o facto de ser este multiculturalismo que caracteriza as sociedades, na sua generalidade – e de forma particular a realidade portuguesa –, o que vem enquadrar os ideais democráticos de uma ‘*escola para todos*’, bem como os novos papéis em que os professores se encontram investi-

¹⁴ Para Apple (2000:43), o conceito de hegemonia reporta-se “*a um processo em que os grupos dominantes de uma determinada sociedade se unem, de modo a formarem um bloco social que mantém e garante a sua liderança perante os grupos subordinados*”. O autor utiliza a palavra hegemonia pelo facto de a considerar uma ferramenta de extrema utilidade para analisar, entre outros aspectos fundamentais, o programa de restauração das políticas culturais, no domínio da educação. Ainda assim, e apesar da preponderância com que as forças mais poderosas da sociedade influenciam determinados domínios dessa sociedade, as instituições educativas estatais fazem parte dos domínios onde esses efeitos estão mais minimizados, uma vez que “*a cultura dominante nunca consegue dominar completamente o campo: tem que lutar continuamente com as culturas residuais e emergentes*” (McGuigan, 1992, in: Apple, 2000:44).

dos em relação ao currículo e processos do seu desenvolvimento. É face a esta moldura (cf. Cap.1, 1.2.1.5) que surgem discursos, projectos e enquadramentos legais, no sentido de procurar adaptar a escola às mudanças ocorridas, e que surge a educação intercultural.

Perante os termos **multicultural** e **intercultural**, Sales & García (1997, in: Padilha, 2004:231-232) afirmam-nos:

- 1 – o primeiro, como puramente **descritivo**, uma vez que descreve a realidade das sociedades no seio das quais coexistem culturas distintas;
- 2 – o segundo, por sua vez, é **normativo**, e uma vez, sob recomendação do Conselho da Europa, refere-se a um processo de intercâmbio e de interacção comunicativa que seria desejável no âmbito das sociedades multiculturais. Deste modo, e a partir do momento em que a educação responde a ambos os caracteres – prescritivo e normativo –, afi-gura-se mais adequada a expressão intercultural.

Necessitamos, de facto, de reflectir, pois como afirma Stöer (1994:20):

“vai uma distância grande entre o olhar passivo para a diferença, lendo-a como algo que é necessário corrigir, como um olhar que a reconhece sem a conhecer, e a adopção da educação inter/multicultural não só como uma filosofia educativa mas também como projecto a realizar nesta época de globalização”.

No campo da educação, Fleuri (2001:52-53), recorrendo a outros autores, distingue perspectiva multicultural da perspectiva intercultural de educação. Tanto o multiculturalismo, quanto o interculturalismo, fazem referência aos processos históricos, segundo os quais, culturas diversas entram em contacto entre si e interagem. Mas, é no modo como se concebe a relação entre as diversas culturas, especialmente, na prática educativa, que se encontra a diferença entre o multiculturalismo e o interculturalismo. O autor faz, assim, referência a três distinções entre a educação multicultural e a educação intercultural, nomeadamente, no que se refere:

- 1 – à **intencionalidade** inerente à relação entre grupos culturais diferentes;
- 2 – à **relação entre culturas na prática educativa** e aos modos como são entendidas;
- 3 – à **ênfase nos sujeitos da relação**, na educação intercultural.

1 – **Intencionalidade** – É aqui reiterado o carácter **intencional**, ou seja, a *intencionalidade* que motiva a relação entre os diversos grupos culturais. A perspectiva multicultural limita-se a reconhecer as diferenças culturais, étnicas e religiosas como um processo histórico natural, espontâneo, entre grupos que cohabitam no mesmo contexto.

Ao adoptar uma perspectiva multicultural, o educador considera a diversidade cultural como um facto para o qual está desperto e consciente para lhe adaptar um plano/projecto educativo deliberado. Aqui, a acção *adaptar-se* remete para o sentido de 'limitar os danos sobre si e sobre os outros'. Todavia, neste processo ocorre uma mudança de perspectiva, quando o educador passa da perspectiva multicultural à perspectiva intercultural, ou seja, quando constrói um plano/projecto intencional para promover a relação entre sujeitos das diversas culturas. Assim, passamos a falar de interculturalidade, quando é tido em conta, além do processo histórico de coexistência entre as diversas culturas, também, a proposta de mudança e projectualidade.

A propósito deste modo de conceber a relação entre as diversas culturas, e no âmbito da primeira distinção, atentemos à posição de Demétrio (1994, in: Fleuri, 2001:51-52):

“Na realidade tudo o que faz referência à multiétnicidade e multiculturalidade não requer um projeto educativo, porque ela é intrínseca nas fenomenologias históricas, nos processos de imigração irreversíveis que vivemos hoje e que temos sempre vivido. Todavia, no momento em que pensamos na interculturalidade na escola, nas praças, nos bairros e nas cidades, emerge a dimensão projetual. Se a nossa atitude é apenas multicultural, de tolerância, em relação aos outros nichos, é pouco demais. Trata-se de ir além da tolerância como valor. Trata-se de caminhar em direcção a uma perspectiva de interculturalidade viva inevitavelmente projetual.”

Concordamos com Camilleri (1993, in: Leite, 2002:146), quando reserva a expressão 'multicultural' para a simples pluralidade de culturas em jogo, bem como os efeitos resultantes de tal simultaneidade face a essa variedade; e utilizamos a concepção de 'intercultural', a partir do momento em que há uma *preocupação* de comunicação entre indivíduos portadores de culturas diversas, pois, entendemos que quando há uma *preocupação*, há uma consciência sobre esses obstáculos, há uma intenção (mais explícita ou mais implícita) de os ultrapassar.

2 – Relação entre culturas na prática educativa – A segunda distinção faz referência à prática educativa e às formas diversas de entender a relação entre culturas no seio dessa prática. De uma forma geral, as culturas diferentes, no âmbito da educação multicultural, são encaradas e reduzidas a matéria a ser aprendida, como mais um dos objectos de estudo, ao invés da perspectiva intercultural, em que quer os educadores, quer os educandos encaram a outra cultura de forma particular, e que consiste na perspectiva da relação, ou seja, a forma própria como um grupo social vê a outra

cultura e interage com ela. A relação entre culturas diferentes, e sendo estas consideradas contextos complexos, são geradoras de situações de tensão e confronto, atendendo às múltiplas visões do mundo na sua diversidade.

Por sua vez, as relações estabelecidas de uma forma permanente, pelos diferentes sujeitos, no âmbito da relação intercultural (Padilha, 2004:243), criam, igualmente, condições para a superação dos seus próprios problemas, ressignificando e actualizando, quer os problemas, quer a si mesmos (os sujeitos), bem como a forma de encarar a realidade e as atitudes face ao seu viver. A relação ocorre em contextos complexos e entre diferentes culturas, resultando daí confrontos entre as diferentes visões do mundo. A escola, uma vez entendida como um espaço privilegiado, ou seja, um dos espaços criados para a interacção das culturas, possibilita que este contexto crie as condições para que as pessoas e os diferentes grupos, face a essa interacção, possam identificar diferenças com outras culturas e, perante elas assumirem pontos de vista e lógicas diferentes de interpretação, seja da realidade, seja da relação social que os envolve (Fleuri, 2001:53). Essa relação complexa, segundo Fleuri (2001, in: Padilha, 2004:243), *“vai além da dimensão individual dos sujeitos e envolve suas respectivas identidades culturais diferentes”* e constitui um processo que carece, na perspectiva de Vivian Schelling (1990, in: Padilha, 2004:242), *“[d]o semear de novos caminhos que nos exigem a convivência com o outro, com a alteridade, sem subordinação de parte a parte. (...) Há que se realizar o reencontro e, até mesmo, o desencontro para que os caminhos trilhados sejam efetivamente prósperos”*.

3 - Ênfase nos sujeitos da relação – Este ponto assenta na ênfase nos *sujeitos* da relação, como uma característica da educação intercultural, uma vez que esta educação se desenvolve, não apenas entre ‘culturas’ entendidas de modo abstrato, mas como relação entre *peessoas* de culturas diferentes. Porque as culturas não existem abstractamente, elas constituem-se como saberes de grupos e de pessoas históricas (das quais nunca mais se poderão separar, uma vez que não são as pessoas que fazem cultura, mas são formadas em determinados contextos culturais). O que terá de ser alvo de valorização não são as culturas, mas, prioritariamente, os sujeitos portadores de cultura, ou seja, os *sujeitos* criadores e sustentadores das culturas. Nesta perspectiva, promover a *relação entre as pessoas* – entendidas como sujeitos activos e membros de sociedades históricas, caracterizadas de forma muito diversa no ponto de vista cultural – constitui-se como a preocupação primeira de uma estratégia *intercultural*. A pes-

soa e o grupo social, a cultura e a religião, a língua e a alimentação, os preconceitos e as expectativas, constituem os factores e as dimensões que envolvem a educação intercultural que se apresenta como um *processo*, ou seja, um caminho aberto, complexo e *multidimensional*. Esta é uma educação que não se pode reduzir a uma mera relação de conhecimento, mas da *interacção*¹⁵ entre sujeitos – ou seja, uma relação de troca e reciprocidade entre pessoas vivas, que, de um modo recíproco, reconhecem os seus direitos e a sua dignidade – com rostos e nomes próprios. Este é o tipo de relação que extravasa a dimensão individual dos sujeitos e se embrenha nas suas *identidades culturais diversas*. A educação intercultural constitui-se como uma pedagogia do *encontro* (cf. Cap. 2, 2.2.2), levada ao extremo, cujo propósito passa pela promoção de uma *experiência profunda e complexa*, em que o carácter diverso das narrações, alvos de confronto/encontro, constituem-se ocasiões de crescimento para o sujeito, *uma experiência não superficial e incomum de conflito/acolhimento*. Dado o carácter completamente imprevisível do desdobramento ou do resultado final da promoção de uma educação intercultural, o que há a fazer, passa por verificar a ocorrência/ou não da *'transitividade cognitiva'*, que consiste na interacção cultural. Esta, por sua vez, é a responsável pelos efeitos na própria matriz cognitiva do sujeito, bem como por uma *particular oportunidade de crescimento da cultura pessoal de cada um*, e ainda, pela mudança das relações sociais, *perspectivando a mudança em tudo aquilo que cria obstáculos à construção de uma sociedade mais livre, mais justa e mais solidária*.

Partindo das concepções apresentadas, somos levados a concluir e a corroborar o ponto de vista de Fleuri (2001:55-56), ao afirmar que a educação intercultural vai mais além da perspectiva associada à educação multicultural, uma vez que ultrapassa o carácter 'puramente descritivo', aponta uma perspectiva humanista, propõe uma relação que se dá entre pessoas concretas, ou seja, entre sujeitos que se decidem pela construção de contextos e processos de aproximação, de conhecimento recíproco e de interacção; ao invés de ocorrer a um nível abstracto. É uma educação que, além de reconhecer o valor inerente a cada uma das culturas, propõe construir uma mútua relação entre elas, revelando-se, igualmente, defensora do respeito mútuo entre os diversos grupos identitários. Estas relações afiguram-se

¹⁵ Nesta perspectiva, o emprego do prefixo 'inter' significa em conjunto, realçando, assim (Leite, 2002:148, baseando-se em Rey, 1984), os aspectos inter-activos, inter-pessoais e inter-grupais ligados a esta atitude em educação.

passíveis de provocar alterações nos sujeitos, uma vez que favorecem a consciência de si próprios e reforçam a própria identidade, principalmente, mudanças de índole estrutural a nível das relações entre grupos. Assim, a este nível, o desafiar estereótipos e preconceitos (legitimadores de relações de sujeição ou de exclusão), sendo estes questionados e reflectidos criticamente, poderão ser ultrapassados, uma vez que os diversos sujeitos se reconhecem a partir dos seus contextos, das suas histórias, das suas opções, ou seja, no reconhecimento do Outro, nas suas especificidades.

2.2.2. Pedagogia intercultural: a via para a interculturalidade

A diversidade, entendida como uma característica fundamental do SE europeu, implica a necessidade de lhe dar uma resposta pedagógica, *“dar respuesta desde la escuela a lo que propone como sociedad abierta y democrática; esto es, aquella sociedad donde la diversidad no es un delito, sino una riqueza”* (Sarramona, in: Jordán, 1994:9).

É, justamente, a pedagogia intercultural que permite proporcionar a resposta.

A educação, especialmente, a educação escolar, encontra-se na base da mudança das mentalidades, e é neste domínio que Memmi (1982, in: Liégeois, 2001:252) acredita na pedagogia; em tudo o que possa tornar as pessoas mais lúcidas, mais inteligentes, indo no sentido da aceitação do outro. Sendo, de facto, necessário falar em pedagogia intercultural, Liégeois (2001:252) alerta para o papel da escola e afirma que este passa pela participação na valorização e compreensão das diferenças e, apesar dos antagonismos existentes serem seculares, estes devem ser transformados. Assim, é de todo legítimo que a própria escola se constitua como um modelo de abertura e respeito, quer a nível das suas estruturas, quer do seu funcionamento. A escola, segundo Liégeois (2001), constitui-se como um produto social, mas, ao mesmo tempo, ela participa na constituição da sociedade; e é desta situação ambivalente que resulta a possibilidade de, gradualmente, uma evolução pontual das estruturas, ser acompanhada por uma evolução, igualmente, pontual dos conteúdos, advindo daí uma mudança de mentalidades, assim como uma generalização de novas fórmulas (cf. Cap.3, 3.2.4.4.2.1). Ainda assim, Liégeois (2001:254) entende como demasiado condicionador determo-nos, apenas, na proposta e aplicação de uma pedagogia intercultural, sem que, simultaneamente, levemos em consideração os conjuntos socioculturais envolvidos, reforçando a necessidade de este processo ser precedido *“antes de mais, [pel]a criação de uma política intercultural”*.

A pedagogia intercultural (Vieira, 1999), além de se aplicar à escolarização de alunos emigrantes, também se pode aplicar a alunos provenientes de qualquer cultura ou subcultura, constituindo uma pedagogia que *“procura, antes de mais, favorecer a experiência do encontro de pessoas portadoras de culturas, experiência esta possível no campo da intersubjectividade”* (Gonçalves, 2004:28). Assim, a educação intercultural suplanta os objectivos de uma maior inserção, assim como da problemática do insucesso escolar das minorias étnicas, atravessando, igualmente, o problema das políticas educacionais para a escola democrática e para o sucesso de todos, situando-se *“numa perspectiva dinâmica e interaccionista de enriquecimento e de aprendizagem pela troca de saberes e pelo diálogo de culturas”* (Vieira, 1999:67).

Neste sentido, entende-se o pedido direccionado à escola de hoje, isto é, o exercício de uma função educativa que vai para além da dimensão dos saberes, integrando-os num processo global de formação, comum a todos os alunos. Assim, numa escola de massas, aberta a todos, obrigatória, e onde se tem vindo a acentuar a pluralidade de culturas, é necessário o desenvolvimento de processos de participação activa, promovendo *“o desenvolvimento de uma comunicação intercultural”* (Leite, 2003:43), através de um trabalho conjunto, envolvendo os seus actores, de forma significativa.

E como pode a escola criar condições para que cada um aprenda a *“viver juntos e a viver com os outros”* (Delors et al., 1996:83), ao invés de *“alimentar preconceitos desfavoráveis em relação aos outros”* (Delors et al., 1996:83)?

A este propósito, o relatório para a UNESCO defende a importância desse contacto entre grupos se realizar num contexto igualitário, que face a objectivos e projectos comuns, pode levar à erradicação dos preconceitos e da hostilidade latente, e dar lugar a uma cooperação mais serena e, inclusivamente, à amizade.

A resposta à questão passa, segundo Delors et al. (1996), por *“duas vias complementares. (...) a descoberta progressiva do outro(...) e ao longo de toda a vida, a participação em projectos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes”* (p.83), ao mesmo tempo que esses projectos comuns *“fazem com que se ultrapassem as rotinas individuais, que valorizam aquilo que é comum e não as diferenças”* (p.85).

Devido às grandes modificações verificadas nas sociedades de acolhimento dos trabalhadores migrantes e respectivas famílias, Liégeois (2001:246) afirma a necessidade de serem encontradas novas fórmulas em matéria de pedagogia, uma vez que a inadequação das práticas e dos programas, aliada às diversas tentativas de assimilação levaram, na maioria das

vezes, a uma não-assimilação e a um conseqüente abandono do sistema escolar. Uma vez alvo de marginalização, o aluno não se sente integrado, mas afastado, dado que (Liégeois, 2001: 254) a característica essencial da escola continua a passar pela dominação de uma única cultura, constituindo-se, ainda no tempo actual, *“uma regra de gramática política, que nada tem de teórico ou de irregular, é que o plural se conjuga no singular”* (Liégeois, 1985, in: Liégeois, 2001:254).

Reportando-se à escolarização dos alunos filhos de imigrantes, Liégeois (2001:253) refere que, num número crescente de países, a actual situação de multiculturalismo e a vontade dos membros das diferentes culturas em não serem assimilados pela cultura dominante, tentam impedir a fusão preconizada (cf. Cap. 2, 2.2.1).

Não obstante, o grande desenvolvimento de determinados discursos em torno da educação intercultural, ainda assim, a interculturalidade, na perspectiva de Liégeois (2001), continua, inclusivamente, no âmbito da educação escolar, a constituir-se como experimental. Para o autor (2001:246), as dificuldades surgem aquando da saída do âmbito de um quadro experimental para entrar no âmbito de um quadro global, preconizado pela interculturalidade, dado que, mais que um mero método a aplicar, é uma **prática social vivida**; mais que um projecto pedagógico, é um **projecto de sociedade**, um *“movimento social, cujo aparecimento está relacionado com o fenómeno de globalização e com o aparecimento de novos padrões de regulação social”* (Stöer, 2001:247). Neste sentido, Padilha (2004:239) refere-se à educação intercultural do seguinte modo:

“Fazer uma educação intercultural significa agir num espaço em que experiências culturais diferentes se encontram em diálogo para realizar um trabalho reconstrutivo de conhecimentos, na perspectiva do encontro de várias pessoas e de várias ciências, que também se entrecruzam, como acontece com a própria cultura das pessoas.”

Também o Conselho da Europa (1984, in: Liégeois, 2001:253) sustenta a posição de que:

“A educação intercultural implica uma atitude simultaneamente receptiva e criativa de toda a comunidade; exige que directores e professores tenham um bom conhecimento das duas culturas em presença e disponham dos instrumentos pedagógicos adequados. Na prática, estes três aspectos não existem ou são ainda insuficientes.”

A **pedagogia intercultural** – a forma de pôr em prática, através da prática pedagógica, a educação intercultural – procura, antes de mais (Gonçalves, 2004), estabelecer e favorecer a experiência do encontro de pessoas portadoras de culturas, uma experiência possível, na perspectiva do autor, no campo da intersubjectividade, sendo que o acontecimento chave

que rompeu com uma identidade totalitária de uma educação centrada no ‘eu’ (uma educação egocêntrica), foi o aparecimento do outro na sua alteridade ¹⁶, ocorrendo esse aparecimento, na passagem da identidade (centrada no ‘eu’) para a identidade/alteridade (centrada no ‘outro’).

O conhecimento dos outros, na perspectiva de Gimeno Sacristán (2003:146-147):

“não se elabora individualmente, sem quaisquer outras referências, excepto as que cada um pode obter de nós, mas constrói-se a partir de determinadas coordenadas culturais, encontra-se mediado por diversos condicionalismos de carácter pessoal ou do grupo a que se pertence (classe social, cultura étnica, género, etc.)”,

uma vez que, para compreendermos alguém como indivíduo, fazemo-lo, considerando-o como alguém que pertence a determinadas categorias de seres humanos, em relação às quais, antecipadamente, atribuímos certas especificidades (mulher, criança, muçulmano, europeu,...), na base das categorias às quais pensamos esse alguém pertencer ou nas qualidades que acreditamos esse alguém possuir. Deste modo, e segundo Gimeno Sacristán (2003), é a partir dos traços que assumimos como próprios que compreendemos a alteridade, uma vez que, por um lado, os outros são vistos, como nós nos vimos a nós mesmos; por outro lado, é conforme percebemos os outros, que nos percebemos a nós próprios. O que Gimeno Sacristán (2003:147) afirma, é que:

“o conhecimento que nos relaciona com os outros, quer seja directo e cara a cara, ou tenha outra origem, faz parte de um jogo de espelhos que projectam a imagem de uns sobre os outros, mediadas pela lente das coordenadas culturais, as quais não são monolíticas, nem fixas (já que podemos reelaborá-las), mas certamente existentes” .


Nesta perspectiva, e segundo o ponto de vista do Gimeno Sacristán (2003:147), o conhecimento dos outros, afigura-se imprescindível para o estabelecimento de redes sociais, sustentadas por relações positivas ou de “proximidade”, não obstante, a sua visibilidade ser maior no caso das relações sociais “negativas”; à semelhança do que sucede relativa-

¹⁶ E o que significa *alter*? “É o outro enquanto outro, um outro que vale por si mesmo; o outro que tem que ser visto a partir do outro, e não de mim” (Gonçalves, 2004a). No entanto, e segundo Gimeno Sacristán (2003), este conhecimento do outro não se afigura assim tão linear, ele está sujeito a condicionantes de carácter pessoal e grupal, norteadas por determinadas coordenadas culturais que influenciam reciprocamente o conhecimento de nós próprios e o conhecimento dos outros, numa espécie, diríamos nós, de círculo vicioso. A educação para a alteridade, no âmbito do ‘terceiro pilar da educação’ de Delors et al. (1996) – “Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros” – passa pela descoberta de nós próprios (mesmidade) e pela relação de semelhanças e interdependências entre todos os seres humanos, começando pelos próximos. Gimeno Sacristán (2003:149) apresenta, inclusivamente, algum cepticismo quando afirma que “difundir uma cultura da alteridade pode ser pouco determinante das atitudes e condutas em relação aos outros”.

mente ao racismo, onde surgem impregnadas de preconceitos, conhecimentos prévios deformados e injustos.

Gonçalves (2004), através do esquema constante no Quadro n.º 4, apresenta os eixos de mudança, a que ele chama de ‘passagem’, onde acontece um deslocamento da ênfase dada à educação: de uma educação centrada na subjectividade, isto é, centrada no ‘eu’, para uma educação aberta à alteridade, ou seja, centrada no ‘outro’, i.e., “o outro representa o desafio e a oportunidade para a mudança de perspectiva na educação e na prática pedagógica” (2004:31). Foi o aparecimento do outro na sua alteridade, rompendo com a identidade totalitária do monólogo do ‘eu-consigo-mesmo’ que, na perspectiva do autor, foi o grande responsável pela crise do pensamento ocidental, tendo-se passado “de uma perspectiva da educação virada sobre a subjectividade para a educação fundada no diálogo inter-subjectivo” (Gonçalves, 2004:31).

Quadro n.º4 – A passagem da educação centrada no ‘eu’ à centrada no ‘outro’

Educação centrada no Eu	<p style="text-align: center;">A Educação Intercultural e a Pedagogia Intercultural possibilitam esta passagem</p> 	Educação centrada no Outro
Uno		Múltiplo
Totalidade	Diversidade	
Diferente	Diverso	
Homogeneidade	Heterogeneidade	
Identidade monológica	Identidade dialógica	
Educação monocultural, autocentrada	Educação intercultural, descentramento	
Cultura universal, estática, monolítica, ‘atributiva’	Diversidade e singularidade cultural, dinâmica, interacção de sujeitos, comunicação	
Identidade	Identidade/alteridade	
Uma educação baseada na vivência e na simpatia	Uma educação baseada na experiência e na empatia	

Fonte: Gonçalves (2004:32)

Esta passagem apenas é possível devido aos contributos da teoria da educação intercultu-

ral – apesar da acusação de que é alvo, sobretudo, no que se refere “à sua pretensa insuficiente clarificação teórica” (Gonçalves, 2004:33) –, e da resposta pedagógica que é dada a essa teoria, sendo a pedagogia intercultural quem desempenha esse papel.

É salientado que, no âmbito dessa passagem, algumas das noções não são negadas, dado que elas não são, propriamente, antagónicas, mas ao invés, elas são enriquecidas e incorporadas num movimento dialéctico. Assim, o quadro resultante desta passagem (o da direita, no Quadro n.º 4), representa a passagem de noções a serem introduzidas numa educação que vise o (re)conhecimento do outro, uma vez “que numa educação intercultural o acento deve ser colocado mais sobre a relação que o eu mantém com o outro, do que sobre o outro, propriamente dito” (p.32, sublinhado nosso).

Subjacente a uma implementação da pedagogia intercultural no terreno educativo, deverá estar presente no seu seio a preocupação de que “cada sujeito supere a imagem inconsciente que tem do outro e seja capaz de reconhecer a alteridade do outro” (Gonçalves, 2004a). Para (re)conhecermos o **outro** na sua **alteridade**, necessitamos de enfatizar, entre outros, a **interacção**, o **intercâmbio** a **abertura**, a **solidariedade**, deslocando a ênfase de **identidade** (centrada na subjectividade), para uma tomada de consciência, sobre o grau conflitualidade perante o ‘outro’, perante o diferente (cf. Cap. 2, 2.3.4), dando oportunidade, nos últimos decénios, à passagem de uma identidade monológica a uma identidade dialógica, identidade como “um espaço de construção de maneiras de ser e de estar” (Nóvoa, 2000: 16).

Neste sentido, entendemos a perspectiva de Abdallah-Preteille (1999, in: Gonçalves, 2004:28), bem como a pertinência pela adopção da educação intercultural, dado que, com ela: “*Pretende-se encetar um caminho (...) auto-reflexivo e inter-subjectivo e discernir a lógica psico-social das relações entre eles [sujeitos].*” E, por sua vez, as chaves para uma pedagogia intercultural passam, na perspectiva de Gonçalves (2004:30-31), por uma operacionalização pedagógica de toda a riqueza inerente à educação intercultural, e são:

Accões cognitivas

- Princípios axiológicos: educação para a descentração e a relação com o outro;
- Desvendar ideologias e práticas racistas através de um trabalho assente nos estereótipos, nas representações, na auto e hetero-imagens, projecções,...
- Valorizar a diversidade pessoal e/ou grupal e trabalhar sobre categorias negativas – moralização, desvalorização, generalização, homogeneização,...

Estratégias metodológicas

- Princípios: desmontar e reconstruir;
- Procedimentos: em situações de experiência, interpelar e descobrir;
- Finalidades: consciencializar e empatizar;

Ferramentas de sentido

- Educação para a resolução de conflitos;
- Postular a heterogeneidade como norma e a homogeneidade como figura de coerção;
- Encetar o desarme cultural: procurar o equilíbrio entre a diversidade e igualdade, redefinir a própria cultura,...

Mas, assim, suscita-nos questionar: Como é na prática? De acordo com Gonçalves (2004:28-29), devemos proporcionar-lhes a experiência do encontro, e:

“a qualidade da experiência possui um valor ético e uma significação especial no âmbito da intersubjectividade e no campo educativo. Mas este valor ético não está previamente dado, não é ad intra, mas é construído e pressupõe o outro.

Esta relação polarmente tensionada que gera o encontro não é uma mera relação noética (ter consciência de) ou epistemológica, mas empática”¹⁷.

Apesar da simpatia se situar (Gonçalves, 2004:29) a par da descentração¹⁸ (no cruzamento do sociológico e do psicológico), ainda assim, estas duas atitudes revestem-se de extrema importância, uma vez que reenviam para a dialéctica do uno e do múltiplo, da identidade/alteridade. A análise da qualidade das relações entre as pessoas constitui, segundo Gonçalves (2004a), um indicador da forma como as relações se desenvolvem em termos culturais; e com isto o autor não quer dizer que, necessariamente, não haja relações tensas.

Na perspectiva de Vieira (1999:67), a pedagogia intercultural, e evocando uma utopia pedagógica (à semelhança de Adalberto Dias de Carvalho, 1994, não em ideologia, mas sim na possibilidade de realizar o que falta fazer), situar-se-ia, ou situar-se-á numa perspectiva dinâmica e interaccionista de enriquecimento e de aprendizagem pela troca de saberes

¹⁷ Gonçalves (2004:29) afirma que a empatia se distingue da simpatia, que se situa mais ao nível afectivo, na medida em que é um esforço de previsão e de antecipação da experiência do encontro. É “uma abordagem participativa com vista à compreensão do Eu, do Outro enquanto outrem e à previsão das suas potencialidades” (Abdallah-Preteille, 1996, in: Gonçalves, 2004:29). “A simpatia estrutura-se como alo-empatia (olhar o outro através dos olhos do outro) e auto-empatia (sentir e tornar-se ‘alter’ na sua relação com o ego)” (Abdallah-Preteille, 1996, in: Gonçalves, 2004:29).

¹⁸ Gonçalves (2004a) refere a descentração e a relação, como valores que, quer o professor, quer o aluno, devem praticar porque são valores fundamentais. “Descentrar-me de mim mesmo, é ver-me de fora e ver-me, também, através dos olhos do outro, e ver o outro através dos olhos do outro. Descentrar-me é pôr-me na pele do outro e vermos o tipo de relação que estabelecemos com isso.”

e pelo diálogo de culturas, insurgindo-se contra as políticas de unificação, assimilação e adesão a uma cultura hegemónica (cf. Cap. 2, 2.2.1.1) e contra uma educação multicultural, que não obstante, o respeito pelas diferentes culturas e mentalidades, apenas reconhece as diferenças e as aceita. No âmbito da “*mudança de perspectiva*” de Gonçalves, a ‘educação monocultural, autocentrada’, cede passagem à ‘educação intercultural e ao descentramento’; e a ‘homogeneidade’ característica de uma educação monocultural, dá passagem à ‘heterogeneidade’.

De acordo com Liégeois (2001:256): “*Por se tratar de um método, a interculturalidade permite satisfazer o critério da ‘adaptação’ (...) sobre as estruturas, possibilita a saída de uma reflexão infundável, que acaba por perder o sentido, sobre a ‘escolha’ entre as turmas*”, turmas com alunos de outras culturas e as “*turmas ‘normais’*”. Além de satisfazer o referido critério, este é um processo que também tem como preocupação, responder aos anseios dos pais que desejam que os seus filhos permaneçam em contacto, e também dos que recusam, que os seus filhos integrem turmas especiais. No contexto da flexibilidade preconizada, este método (constituindo-se, concomitantemente, forma e conteúdo) proporciona uma adaptação do ritmo ao aluno, uma adaptação ao nível atingido por ele, bem como ao perfil geral da turma. Mas, assim, torna-se necessária flexibilidade para que possam emergir inovações a partir das diversas iniciativas. A flexibilidade de funcionamento, segundo Liégeois (2001:258), deveria permitir que as turmas satisfizessem o critério de adaptação, não se afigurando pertinente falarmos em turmas especiais ou normais, evitando-se, deste modo, os possíveis rótulos, o gueto, bem como a rigidez¹⁹. Neste sentido, a existência de cada turma surge no contexto de uma “*adaptabilidade evolutiva*”, sendo que é esta adaptabilidade que permite dar resposta à necessidade de acolhimento da criança culturalmente diversa na turma.

Segundo a Comissão das Comunidades Europeias (1984, in: Liégeois, 2001:258- 259): “*Uma criança (...) tem direito à pedagogia de acolhimento adaptada ao seu caso específico. Este direito ao acolhimento faz parte do direito fundamental à educação escolar (...) os métodos de acolhimento são tão variados quanto as situações*”, reiterando a importância do apoio linguístico durante os anos do ensino primário.

¹⁹ Liégeois (2001:258) faz referência a observações de professores que apontam a rigidez, ou seja, uma ausência de “*flexibilidade e abertura, atitudes que qualquer cidadão tem direito de esperar por parte das instituições do Estado a que pertence*”, como responsável pela inadaptação e pelos bloqueios fazendo com que os seus esforços resultem debalde.

A escola povoada, cada vez mais, por culturas mais diversas, e cada aluno com as suas características, que carecem ser respeitadas em todos os seus domínios, enfatiza a necessidade de reconhecer a complexidade cultural existente no contexto escolar, recorrendo à perspectiva psicológica, enquanto recurso de análise do fenómeno cultural (cf. Cap. 2, 2.4.2), uma vez que *“se as diferentes culturas produzem diferentes estilos cognitivos, diferentes formas de percepção e diferentes estilos de aprendizagem, a escola, se quiser ser mais democrática, terá de optar, por uma pedagogia intercultural, uma pedagogia de troca e partilha de experiências”* (Vieira, 1999:67- 68). Porque na escola existem diversas culturas, uma escola que quer ser democrática, terá que optar por uma pedagogia intercultural, em que se favoreça a troca e a partilha de experiências e garanta, salienta Martins (2002:176), a promoção de situações de ‘encontro’ e relações de convivência, mantendo, todavia, a sua identidade.

A necessidade de uma educação e de uma pedagogia intercultural começaram a ser salientadas pelo Conselho da Europa e pela União Europeia, em consonância com as novas conquistas de investigação, como o multilinguismo, a consideração do aluno num contexto sócio-económico e cultural globais; de entre outros. Na perspectiva de Liégeois (2001), as minorias culturais podem daí tirar benefício em termos de escolarização, ainda assim, a vontade política tarda em manifestar-se concretamente. Segundo Neves (in: Liégeois, 2001:246), é:

“À luz da experiência adquirida e em função das perspectivas para a Europa, deve salientar-se que a interculturalidade não é um esquema abstracto, mas sim uma prática social vivida. Como tal, não é simplesmente um encontro ou uma confluência linguística, mas antes, e sobretudo, um encontro sociológico, psicológico, económico, em resumo, uma realidade social que só pode ser esclarecida através de um método e de uma prática inter-disciplinares. (...) A interculturalidade só pode atingir os seus objectivos e instalar-se numa prática a longo prazo se tiver em conta o contexto institucional, de se integrar nele e, simultaneamente, o influenciar.”

A prática de uma pedagogia intercultural, para Liégeois (2001:251), pressupõe a valorização dos elementos das diferentes culturas em presença, devendo salientar todas as capacidades de que a criança é detentora, como a capacidade de adaptação, a possibilidade de bilinguismo (cf. Cap.3, 3.2.4.4.4), de entre outras, tanto mais que: *“Cada um traz a sua vivência original: deverá poder referir-se a ela. Apoiar-se nela, assumi-la, apresentá-la e valorizá-la”* (Liégeois, 2001: 250).

Perante este quadro, questionamo-nos sobre o que devemos fazer. Liégeois (2001:250) aponta uma atitude de questionamento que devemos ter, de entre outros aspectos, sobre a

organização do espaço (cf. Cap. 3, 3.2.4.3), o sistema de avaliação (a sua utilidade formativa e os seus efeitos; cf. Cap. 1, 1.2.1.3; Cap.3,3.2.4.4.1), sobre os manuais escolares e as imagens veiculadas por eles e pelos professores, acerca da necessidade e utilidade de os elementos das diversas culturas serem apresentados de forma paritária (cf. Cap.3,3.2.4.2). Para que no seio da mesma turma o ensino vise todos os alunos, ou seja, aconteça a *“possibilidade suprema da interculturalidade”* (Liégeois, 2001:250). O autor (2001) adverte que para além da flexibilidade das estruturas, já referidas anteriormente, a necessidade de se atentar, de modo especial, nas formas e conteúdos do ensino (cf. Cap. 3, 3.2.4.4.1 e 3.2.4.4.2), para que a cultura de cada aluno seja respeitada e valorizada aos olhos dos outros, e para que as práticas pedagógicas, ao invés de negarem e combaterem as práticas culturais, se baseiem e tirem proveito, efectivamente, dessas práticas culturais diversas. Assim, há que tirar proveito dessas vivências e experiências culturais (Cap. 1, 1.2.1.4) que os alunos, portadores de culturas diversas, trazem para a escola, e antes de se tentar reestruturar de uma outra forma, o que foi desestruturado – sendo esta uma evidência, geralmente, esquecida, alerta Liégeois – pensamos, à semelhança do autor, que é *“inútil destruir para reconstruir”* (2001:250), com a agravante de que essa reconstrução assenta em materiais de inferior solidez e em bases fragilizadas.

No decurso de toda esta trajectória em direcção ao ‘outro’, que o autor denomina de *“percurso de reconhecimento mútuo”*, surgem diversos obstáculos que teremos de debelar e várias dificuldades a evitar. Sob as *abas* de uma interculturalidade mal compreendida, Liégeois aponta a *“manipulação folclórica”* (Liégeois, 2001:250), que de um modo pontual e descontextualizado, ou seja, isolado do respectivo contexto, recorre a elementos culturais próximos de estereótipos, como a culinária, a dança, a música, de entre outros. E ao recorrer a uma cultura de superfície (cf. Cap.2, 2.1.1) e de um modo esporádico e desgarrado do contexto respectivo, é susceptível de tornar uma utilização deste tipo, tanto mais falaciosa e *“tanto mais enganadora quanto dá a impressão de conhecer, de respeitar e de promover a cultura donde provêm estes elementos”* (Liégeois, 2001:250).

Os alunos de outras culturas e os seus pais esperam, na perspectiva de Liégeois, a qual também defendemos, que a escola lhes forneça elementos de modo a facilitar-lhes a compreensão do meio que os cerca, ou seja, as *“ferramentas de negociação [e a] educação cívica intercultural”* (Liégeois, 1983, in: Liégeois, 2001:251).

O que defendemos, à semelhança do autor (2001), é que não é suficiente, não obstante as boas intenções pedagógicas, proceder ao isolamento dos elementos de determinada cultura,

colocá-los em destaque e analisá-los segundo uma perspectiva unilateral. Pelo contrário, torna-se imprescindível ter esse procedimento face a todas as culturas existentes na escola, nomeadamente, em relação aos elementos do universo que rodeia os alunos imigrantes e ao qual eles carecem adaptar-se. Desta forma, através de um reconhecimento recíproco, o aluno, segundo Ferté (1984, in: Liégeois, 2001:251):

“num movimento duplo, (...) vê-se reconhecido através da sua cultura e os seus valores culturais são, por isso reforçados. Sente-se valorizado: ‘o professor conhece os nossos costumes e o nosso modo de vida’. Por outro lado, o professor vai dar-lhes as chaves da sua própria cultura (...). O aluno será, assim, iniciado num outro modelo cultural e poderá, em seguida, compreendê-lo melhor e adaptar-se melhor a ele. O que não significa adoptá-lo”.

É de salientar, afirma Liégeois (2001: 247), alguns problemas técnicos de organização do trabalho, bem como a forma reiterada como é assinalado o dilema perante a escolha entre o ensino da língua e da cultura de origem, para além de outras aulas, o que leva a uma sobrecarga para o aluno. Mas para uma pedagogia intercultural, este constitui um falso dilema, uma vez que a pedagogia não é uma sobreposição, nem uma amálgama de matérias culturais.

Giacomelli (1998, in: Padilha, 2004:241-242), no âmbito da educação intercultural, estabelece uma comparação entre a pedagogia intercultural e a pedagogia freiriana. O autor salienta a importância que Paulo Freire atribui à valorização da cultura popular, constituindo-se esta uma forma de revelar resistência à cultura hegemónica. Face à proposta de libertação colectiva de autonomia e de responsabilidade, é referido que o diálogo se constitui como uma categoria, através da qual Paulo Freire sugere o reconhecimento da diferença entre as pessoas; o encarar o conflito como uma forma de escuta e de acolhimento, com o propósito de se atingir o equilíbrio que conjuga solidariedade e respeito, reconhecendo, simultaneamente, a importância do debate científico, da emoção e do sentimento.

Giacomelli (1998, in: Padilha, 2004:242) refere que:

“no contexto da pós-modernidade e de uma crise do debate ético, que se manifesta, sobretudo no esgotamento das práticas de diálogo e discussão, o pensamento pedagógico de Freire pode oferecer uma contribuição à definição de uma filosofia da educação coerente e necessária, sobretudo, se nos situamos na perspectiva da formulação e formação – como dois processos inseparáveis – de uma experiência de cidadania que vá além do horizonte estreito do já dito e preestabelecido ou dos limites de uma democracia fictícia, que funciona por delegação” .

Uma das principais dificuldades, no âmbito da implementação da pedagogia intercultural, na perspectiva de Liégeois (2001:247), reside, justamente, na **atitude dos professores**, uma vez que, e acontece frequentemente, ser praticamente inexistente qualquer elemento inerente à cultura de crianças das minorias culturais na escola, considerando, assim, insignificante a sua contribuição para as aulas, afastando a possibilidade de lhe conferirem qualquer relevância. Apesar de os professores considerarem que não possuem material pedagógico relacionado e adaptado à cultura dos alunos presentes na sala de aula, ainda assim, o autor afirma que a maioria dos professores não se revela interessada em possuir material pedagógico relacionado com a cultura dos seus alunos e (baseado num estudo efectuado no Reino Unido - 1985), afirma que o racismo latente ou manifesto existe nas práticas dos professores, sobre a educação de crianças pertencentes a grupos étnicos minoritários, essencialmente, em relação aos viajantes.

O propósito da aplicação de uma pedagogia intercultural, refere ainda Liégeois (2001:247):

“não é uma hibridação intelectual dos alunos, através de uma manipulação pedagógica, mas no seu enriquecimento e a compreensão mútua, por meio de aprendizagens baseadas nos antecedentes culturais de cada um deles”. O autor defende que “as adaptações são possíveis quando as estruturas são flexibilizadas, designadamente para o ensino da língua materna ou de determinadas disciplinas que exigem apoio”.

A pedagogia intercultural (Liégeois, 2001:259) não terá dificuldade em encontrar o seu lugar, caso se levem em conta determinadas condições. É então necessário que se proceda a uma mudança do estado de espírito para:

- a) que da classificação etnocêntrica em categorias se possa passar ao pluralismo pedagógico;
- b) possibilitar a participação dos pais interessados;
- c) se considerar a situação no seu todo e não apenas um aspecto – o que se cinge às estruturas ou ao seu lado técnico da didáctica;
- d) participar na execução de uma ‘política intercultural’ global, no âmbito da qual a pedagogia intercultural, facilmente, encontrará o seu lugar.

Neste sentido, afirma Peres (2000:127), a escola é encarada como o ponto fulcro das mudanças significativas ocorridas no contexto educativo e, por sua vez, essas mudanças deverão ser encaradas numa vertente emancipadora e cultural (cf. Cap. 2, 2.4.1), reclamando o envolvimento de todos os intervenientes no processo educativo, dado que “o proble-

ma da melhora da escola (...) [reside também n]a natureza interactiva dos seus componentes”(Eisner, 1979, in:Peres, 2000:127). Desta forma, e porque “*não há fórmulas universais e perfeitas*” (Eisner, 1979, in:Peres, 2000:127), apenas faz sentido apelarmos a teorias devidamente contextualizadas, para que as mudanças operadas resultem, de facto, proficuas e se encaminhem no sentido de melhorar e favorecer os processos de mudança.

2.3. (Outros) Conceitos relevantes no discurso da interculturalidade

Um conceito, segundo Peres, é “*como uma forma de o espírito humano apreender ou conhecer o real*”(2000:49).

À semelhança de Cardoso (1996), julgamos necessário proceder à clarificação de determinados conceitos que entendemos pertinentes e fundamentais, no sentido de nos enriquecer com significados inerentes à educação para a diversidade cultural, bem como alguns conceitos a ela associados, pois pensamos que esta explicitação contribuirá e constituirá uma sustentação face a um quadro reflexivo e crítico que deve subjazer às nossas práticas educativas, orientando novos *trilhos*, sempre norteados para mudanças em sentidos interculturais.

Face às novas e emergentes realidades sociais e culturais nas escolas, nomeadamente com a presença de alunos imigrantes nas nossas salas de aula, sem que nos demos conta, começamos a introduzir no nosso dia a dia, um léxico caracterizado por determinadas especificidades. Com a introdução espontânea desses termos no nosso discurso, e a forma (ir)reflectida como agimos e falamos face a esses alunos, poderá fazer toda a diferença, salienta Cardoso (1996:8), dado que:

*“não estar consciente, ignorar, desvalorizar, ou usar inadequadamente esses termos na nossa prática pode ter efeitos discriminatórios que devemos evitar”,
talvez, nem sempre, “estejamos plenamente conscientes do peso e do significado de cada um desses termos; modos como são gerados, como se manifestam e qual o seu impacte”.*

Touraine alerta para o facto de, e não obstante este mundo ser atravessado por intercâmbios culturais intensos, não haver democracia sem reconhecimento da diversidade entre as culturas e das relações de dominação que existem entre elas.

2.3.1. *Minoria(s)*

No âmbito de um entendimento de condição de minoria, Peres (2000: 164) afirma que ‘minoría’ é um vocábulo que pode não corresponder à minoria entendida em termos absolutos (numa perspectiva quantitativa), dado que existem grupos minoritários que, apesar de se encontrarem numericamente em maioria em determinado contexto, ainda assim, continuam a ser minoritários. Tarrow (1992), interpretada por Peres (2000:164), advoga o emprego dos termos “*dominantes e dominados*” no lugar de maioria e minoria, uma vez que, é o acesso ao poder que se afigura de maior importância, e não uma maior ou menor população. Perotti (1997:50) insurge-se e, inclusivamente, considera abusivo, confundir comunidades imigradas e minorias étnicas, e manifesta o seu desacordo quando se confundem as comunidades imigradas com as minorias étnicas, dado que a minoria étnica tem como um dos seus elementos essenciais, a reivindicação política de uma identidade própria. Por sua vez, a noção de minoria étnica introduz no conceito de identidade, um significado político, contendo o conjunto dos elementos que se constituem como armas ideológicas, transformando, assim, uma minoria étnica, ou uma parte dela, num grupo solidário; e é pela sobreposição dos fenómenos da imigração e da descolonização que esse significado político pode ser gerado.

Na perspectiva de Peres (2000:442), minorias são “*grupos de pessoas que pela sua identidade (étnica, racial, nacional, social, cultural, religiosa, sexual, de género e de idade) são considerados numa situação de desfavor em relação aos outros membros da sociedade (maiorias)*”. Esta posição está em consonância com a de Gillborn (1990), referida em Cardoso (1996:18), onde caracteriza a minoria étnica como um grupo étnico ou «*rácico*», numericamente em maioria ou em minoria, e, no que respeita ao poder e aos direitos, é-lhes atribuído um *status* menor/inferior, relativamente a um âmbito mais alargado da sociedade. Por outras palavras, Cardoso (1996:18) aborda as minorias como “*grupos discriminados por indivíduos da maioria, no acesso aos valores e bens estimáveis duma sociedade (educação, habitação, saúde, participação política, etc.)*”.

Fernandes (2001:104) refere-se a *minoría étnica* como sendo um *grupo étnico* (conjunto de indivíduos que se reconhecem e são reconhecidos como culturalmente diferentes, argumentando essa diferença com aspectos mais ou menos notórios, tais como a língua, história, religião, vestuário adoptado, características físicas, ...) a que é atribuído um estatuto inferior, relativamente aos grupos dominantes numa sociedade.

Quando, no nosso trabalho, nos referimos a minorias culturais, recorreremos, digamos que, à conjugação dos dois conceitos (minorias étnicas e grupo étnico). Recorreremos, igualmente, ao entendimento de Peres (2000), à luz do qual também justificamos a nossa posição, quando consideramos os alunos imigrados como pertencentes a grupos minoritários, e as culturas a que pertencem, culturas minoritárias, não sendo nossa pretensão associar-lhes qualquer sentido pejorativo.

Quando falamos em etnia, secundando Giddens (1993), referimo-nos a valores culturais e normas que distinguem os membros de um dado grupo dos outros grupos. Um grupo étnico é caracterizado por os seus membros partilharem uma consciência distinta da sua identidade cultural, sendo essa, a característica que os separa dos outros grupos à sua volta. Refere, também, que, possivelmente, em todas as sociedades, as diferenças étnicas se encontram associadas a diferenças de poder e riqueza.

2.3.2. Racismo

Para Cardoso (1996:16; 1998:24), o **racismo** é entendido como uma modalidade de discriminação baseada em critérios ‘raciais’ e/ou étnicos. Expressa-se através de práticas sociais condicionadoras das oportunidades dos indivíduos de um dado grupo racial ou étnico, restringindo-lhes o acesso a determinados bens sociais, culturais ou materiais, tais como à educação, ao emprego, a uma habitação condigna, à saúde, etc., limitando, assim, a igualdade de oportunidades de acesso a esses bens comuns, a que esses grupos têm direito. Esse tipo de práticas (Foster, 1990, in:Cardoso, 1996) baseia-se e encontra suporte e justificação na crença de que os elementos desses grupos são, por inerência moral, cultural ou intelectual, entendidos como inferiores.

Fernandes (2001:111-112) alerta para o facto de nas sociedades contemporâneas, um racismo, que antes assentava numa base biológica, ter tendência a ser substituído por outras formas, assentes, essencialmente, em preconceitos económicos e/ou culturais. Assim, a ‘raça’ “*não é uma identidade biológica mas sim uma construção social*” (Apple, 2000:44).

Leite (2002:298), no âmbito da análise da ‘Política da Diferença Cultural’, apresenta a educação anti-racista como uma concepção de educação face à diversidade cultural, entendida enquanto promoção de uma educação que põe a tónica na desmontagem de estereótipos ou preconceitos negativos em relação a algumas culturas.

Uma das especificidades do currículo intercultural é considerar que o pluralismo étnico deve permear todo o ambiente escolar. Deste modo, todas as escolas devem estar compro-

metidas com uma orientação anti-racista e também intercultural, devendo fazer parte do projecto global de escola (Cardoso (1996:41).

No entanto, para Merino Fernández & Muñoz Sedano (1995, in: Leite, 2002:364), o racismo transcende um simples amontoado de preconceitos:

“O racismo não é um mero conjunto de preconceitos para com os outros seres humanos e que se pode superar facilmente por uma educação não racista centrada na modificação de atitudes e de crenças. O racismo é uma ideologia que justifica a defesa de um sistema segundo o qual certos indivíduos gozam de vantagens sociais que derivam directamente da sua pertença a um grupo determinado.”

Peres (2000: 442), por sua vez, entende-a como uma *“forma apriorística de classificar grupos humanos (“superiores” e “inferiores”), a partir das suas características biológicas e culturais (cor, raça, etnia, religião,...), que fomentam atitudes de desigualdade e discriminação”*.

2.3.3. Estereótipo, preconceito e discriminação

Estereótipos são imagens/rótulos atribuídos às pessoas de outro grupo, baseados em argumentos não comprovados, não sendo, por conseguinte, fundamentados. Essas imagens podem ser positivas ou negativas (geralmente são negativas), e atribuídas a todos os elementos do grupo, não tendo em conta as diferenças individuais, o que implica generalização de crenças, por outros grupos diferentes (Fernandes, 2001:104). Neste âmbito, alertamos para a pertinência pela adopção de uma educação intercultural, uma vez que a erradicação destas imagens e rótulos carece desta educação, ela constitui a *tábua de salvação*. Para Abdallah-Preteille (1999, in: Gonçalves, 2004), esta educação tem como propósito o desenvolvimento de um trabalho sobre os preconceitos e estereótipos, e não, propriamente, a sua erradicação. Uma das características, ou seja, uma das condições a que obedece o currículo intercultural e o ambiente escolar, é ter a dimensão anti-discriminatória (anti-racista incluída) como uma das suas componentes essenciais (Cardoso, 1996:41).

O **preconceito** é uma opinião/ideia preconcebida, geralmente desfavorável, atribuída a outros indivíduos ou grupos sociais (Fernandes, 2001:104), carecendo de fundamento empírico (à semelhança do conceito anterior) e que (Giddens, 1993) dificilmente se alteram, mesmo face a uma nova informação. Todavia, aos preconceitos poderão estar associados a formas de tratamento desigual, o que não acontece em relação ao estereótipo. O preconceito pode levar à discriminação.

A **discriminação** consiste em fazer um tratamento diferenciado, relativamente a determinados indivíduos, no acesso a bens essenciais, ou seja, colocar indivíduos pertencentes a grupos distintos, em posições desfavoráveis, com base em características/critérios como a ‘raça’, etnia, género, preferência sexual, religião, classe social, etc. (Fernandes, 2001; Cardoso, 1998).

2.3.4. *Identidade e diferença*

“Pode alguém ser quem não é?” (Sérgio Godinho - músico).

Relativamente ao conceito de identidade, deparamo-nos com múltiplos significados e conceitos. Identidade, de uma forma simples, constitui, não um dado nem uma estrutura, mas um processo dinâmico onde os outros interagem connosco. Apercebemo-nos, facilmente, salienta Guerra (1999) que:

“só poderemos viver em conjunto, combinando a unidade de uma sociedade com a diversidade das personalidades e das culturas, se colocarmos a ideia de sujeito pessoal no centro da nossa reflexão e da nossa acção. (...) o sujeito, o ‘eu’ não se constrói numa relação imediata consigo próprio. A construção identitária é um fenómeno de interacção, com os outros que são diferentes”.

O carácter interactivo do processo identitário está também presente em Vieira (1999: 373) que o entende como um processo que se nos afigura inacabado, uma vez que está *“continuamente em estruturação/desestruturação/reestruturação, embora, sem dúvida, acredite na importância das interacções, aprendizagens e formas de arrumar o mundo”.*

Fernandes (2001) refere-se ao carácter interactivo do processo identitário para o qual a concepção de identidade consiste na *“percepção que cada indivíduo tem de si próprio. A identidade constrói-se na relação e interacção dialéctica que se estabelece entre o «eu» e o «outro», na similitude e na diferença”* (Fernandes, 2001:102).

Desta forma, a nossa identidade constrói-se com a ajuda de uma tomada de consciência, sobre o grau de conflitualidade perante o ‘outro’, perante o diferente; e, por conseguinte, *“não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. Identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar”* (Nóvoa, 2000: 16). Também a identidade dos povos e das culturas se constrói, de acordo com Martins (2002:178), desde a diversidade e de modo dicotómico. A uma consciência subjectiva de pertença, ou seja, o sentimento de pertença cultural, enquanto membro de um

grupo, de uma comunidade e/ou de uma sociedade específica, está inerente ao conceito de **identidade cultural** (Fernandes, 2001:102).

A afirmação da identidade assenta “*na convicção de que todas as culturas são relativas a um determinado meio ao qual pretendem dar resposta eficaz, pelo que nenhuma delas pode arrogar-se como universal ou intemporal*”(Barbosa, 1996:23). Doravante, “*falar de ‘identidade’, implica procurar novos sentidos ao conceito, tais como: ‘intercâmbio’, ‘interacção’, ‘abertura’ e ‘solidariedade’*”(Martins, 2002:178).

A **diferença**, bem como a identidade, constitui-se como um “*processo relacional. (...) só existem numa relação de mútua dependência. O que é (a identidade) depende do que não é (a diferença) e vice-versa*”(Silva, 2000:105).

Desta forma, Silva (2000) adverte para a recusa da teoria social contemporânea sobre identidade cultural e social, perante a simples descrição ou celebração da diversidade cultural, dado que esta não é um facto ou uma coisa, mas o resultado de um processo relacional (histórico e discursivo) de construção da diferença. Uma perspectiva crítica de currículo, na visão de Silva (2000:106), esforçar-se-ia por lidar com a questão da diferença como sendo uma questão histórica e política, dado tratar-se de questionar a diferença e a diversidade, ao invés de as celebrar, simplesmente. Neste sentido, o currículo multiculturalista abandonaria a tendência folclórica, tornando-se, profundamente político.

O pós-estruturalismo estende, de modo considerável, o alcance do conceito de diferença (Silva, 2000:124), chegando, inclusivamente, a parecer que não existe nada que não seja diferente. Esta concepção pós-estruturalista, assim como a concepção materialista, constituem a denominada **perspectiva crítica do multiculturalismo**.

Relativamente à primeira concepção, a **diferença** constitui, eminentemente, um processo linguístico e discursivo, no sentido em que não pode ser entendida extrinsecamente aos processos linguísticos de significação, no sentido em que “*não é entendida como uma característica cultural: ela é discursivamente produzida*”(Silva, 2000: 89) e “*é sempre uma relação: não se pode ser ‘diferente’ de forma absoluta; é-se diferente relativamente a alguma coisa*”(Silva, 2000:89), sendo que essa “*outra coisa*”, o “*não-diferente*” apenas existe e faz sentido, face à “*relação de diferença*” que a opõe ao “*diferente*”. Gonçalves (2004:12) ao manifestar uma posição coincidente com Silva (2000), afirma que: “*Só se pensa a ‘diferença’ em relação a um centro de comparação. Logo, o eu constitui esse centro*”, e assim sendo, “*este pensamento está eivado de uma comparação ou de uma subordinação*”; e daí o autor achar “*ser mais adequado falar-se de diverso, propondo uma*

relação horizontal e de legitimidade a partir do outro enquanto outro”(negrito nosso). Esta foi também a nossa posição ao adoptarmos o termo ‘diversas’, quando nos referíamos às culturas.

Nesta relação, que constitui uma relação social, a “*diferença*” é produzida por um processo de significação que ocorre de forma conectada com relações de poder. E são estas relações de poder, as responsáveis pelo “*sinal*” adquirido pela “*diferença*”; sinal esse que avalia de forma negativa ou positiva cada um dos termos da diferença, ou seja, avalia o “*diferente*”, quando estabelece uma relação com o “*não-diferente*”. Assim, se perante esse sinal, o “*não-diferente*” é avaliado positivamente e o “*diferente*”, negativamente; a situação indica que há poder.

No entanto, esta perspectiva pós-estruturalista da diferença é alvo de crítica face ao seu desmesurado textualismo, pela empolgação dada aos processos discursivos de produção da diferença. Assim, uma perspectiva mais “*materialista*” salienta a importância, também, da análise de outros processos nos quais assenta a produção dessa diferença, processos institucionais, económicos e estruturais, ao invés de se cingir, apenas, a processos discursivos. Silva (2000) refere, ainda, que no âmbito da análise dos processos de discriminação e desigualdade baseados na diferença cultural, o exemplo da erradicação do racismo, a qual afirma não se poder cingir, apenas, ao combate a expressões linguísticas de índole racista, devendo, igualmente, incluir o combate à discriminação racial na educação, no emprego, na saúde.

2.3.5. Auto-estima e autoconceito

“Não se pode aprender sem uma auto-estima elevada” (Perrenoud, 2001), pois ela *“é a meta mais elevada do processo educativo e o eixo e centro da nossa forma de pensar, sentir e actuar”* (Alcántara, 2000).

Estas constituem variáveis que se revestem de extrema importância, dado que andam associadas ao sucesso escolar dos alunos – são “*dos principais obstáculos ao sucesso escolar*” (Cardoso, 1996:18) – e muito especialmente de alunos provenientes de grupos culturais diversos. É da desvalorização de aspectos essenciais da sua identidade, como a cultura, a língua, de entre outros; bem como de outras situações de que são vítimas no âmbito da sociedade dominante e da escola, situações essas de cariz preconceituoso e discriminatório, que decorrem dos baixos níveis de auto-imagem e de auto-estima dos alunos. Deste modo, quanto mais baixos forem os níveis de auto-imagem e auto-estima, maiores são as possibilidades de originar baixas expectativas no âmbito das aprendizagens e, por

sua vez, levar à facilitação do insucesso escolar. Uma das dificuldades mais frequentes que os alunos, em situação de desvantagem sócio-cultural enfrentam na escola, segundo AA.VV. (2003:20), prende-se com a falta de motivação e baixa auto-estima, uma vez que a sensação de não controlar o que acontece, impede que se esforcem para aprender. De forma a contrariar esta ideia, apontamos uma das características, ou seja, uma das condições a que obedece o currículo intercultural, uma vez que este “*deve proporcionar oportunidades para o desenvolvimento da auto-estima, do auto-conceito e da auto-confiança de todos os alunos*”(Cardoso,1996:41). Também Vieira (1999), refere que, após conhecer os alunos, devem-lhes ser comunicadas expectativas elevadas, uma vez que, é apenas desse modo, que se lhes transmite o seu valor próprio, ao mesmo tempo que se lhes aumenta a auto-estima e o autoconceito.

A **auto-estima** (Alcántara, 2000) constitui-se como uma atitude básica que determina o comportamento e o rendimento escolar do aluno. Neste sentido, a vida escolar exerce uma influência determinante na configuração do autoconceito que, por sua vez, acompanhará o sujeito ao longo de toda a sua vida.

No sentido de responder à questão – que é a auto-estima?²⁰ – o autor aponta quatro aspectos: uma *atitude*; o *componente cognitivo*; o *elemento afectivo* e o *elemento de conduta*. Nesta estrutura complexa da auto-estima, Alcántara (2000) adverte para a correlação e interdependência entre estes três componentes: **cognitivo**, **afectivo** e de **conduta**, pois dada uma alteração num deles, esta repercute-se nas restantes.

Assim, e segundo palavras de Alcántara (2000:18):

“Um aumento de nível afectivo e motivacional, abre-nos a um conhecimento mais penetrante e a uma decisão mais eficaz. Uma compreensão e conhecimento mais completo elevará automaticamente o caudal afectivo e volitivo. Uma tendência e empenho na conduta reforçará a dimensão afectiva e intelectual.”

O mesmo processo também pode evoluir em sentido oposto, ou seja, quando ocorre a deteriorização de um destes componentes, os restantes ficam, automaticamente, e negativamente afectados. E assim sendo, no momento de se traçar uma pedagogia da auto-estima é

²⁰ Alcántara (2000), face à importância que defende revestir-se a educação para a auto-estima, no sentido em que deve ser assumida como um objectivo primordial no plano curricular de cada escola, e também perante a questão colocada pelos professores sobre ‘como se educa a auto-estima?’, oferece experiências e orientações adequadas, apresentando métodos, estratégias, actividades, directrizes adequadas e programação de planos de actuação.

importante ter-se em atenção a interacção entre estes três componentes e a forma como esta se processa.

A auto-estima é *“uma atitude para consigo próprio”* (Alcántara, 2000:17), é a avaliação que a pessoa faz da sua auto-imagem, ou seja, corresponde a um conjunto de atitudes e sentimentos positivos e/ou negativos que cada indivíduo relaciona consigo próprio, *“com o nosso ‘eu’ pessoal”* (Alcántara, 2000:17), uma atitude adquirida, decorrente das suas vivências e experiências e um dos constituintes do autoconceito.

De acordo com a teoria da auto-estima, há a necessidade de as pessoas terem sentimentos positivos, sentirem um valor próprio que é satisfeito no momento em que recebem a aprovação dos outros, e que, contrariamente, é frustrado/afectado, quando da parte dos outros, são alvo de desprezo e desdém (Cardoso, 1996, baseado em Cohen & Manion, 1983). Constitui-se, simplesmente, como a dimensão avaliativa do autoconceito ou auto-imagem, dado que, quando sentimos uma auto-estima elevada, temos respeito por nós próprios e sentimo-nos valorizados, amados, apreciados, capazes e significativos.

O **autoconceito** ou **auto-imagem** pode ser definido como a percepção que o indivíduo tem de si próprio, em variadas vertentes da sua vida, de índole social, emocional, familiar, física, académica, ..., com atributos associados a papéis particulares, como vizinho, filho, atleta, estudante, entre outros. A nossa auto-imagem (Cardoso, 1996) resulta das nossas interacções com as pessoas com quem convivemos e que para nós são significativas. O professor é uma ‘outra’ figura significativa para o aluno, tendo uma influência decisiva na forma como se definem o seu autoconceito e sua auto-estima.

Paulo Freire (1997:47) reforça essa importância quando afirma:

“Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo.”

Camilleri salienta a necessidade de os professores tomarem consciência que os alunos migrantes são, frequentemente, *“objecto de desvalorização”*, e que muitos deles têm vergonha de si mesmos, dos seus pais e da sua comunidade (1990, in: Ouellet, 1991:148; tradução nossa). É a componente afectiva (Alcántara, 2000), a dimensão que coadjuva a valoração do que em nós há de positivo e de negativo, a distinção do favorável ou desfavorável, do agradável ou desagradável que vemos em nós.

Para Alcántara (2000), *“o autoconceito ocupa um lugar privilegiado na génese, crescimento e consolidação da auto-estima, de tal modo que toda ela está impregnada de inte-*

lecção” (p.19). O seu vigor “*baseia-se nas nossas crenças entendidas como convicções, convencimentos próprios*” (p.19).

Perante alunos pertencentes a grupos culturais minoritários, a atitude do professor (que frequentemente sobrevaloriza as desvantagens sociais inerentes aos grupos de onde são oriundos os alunos) afigura-se passível de tender à acomodação, à desistência e à demissão perante o dever profissional e contribuir, deste modo, para o insucesso escolar do aluno. Este aspecto constitui uma barreira ao sucesso educativo dos alunos pertencentes a grupos culturais minoritários (Cardoso, 1996:30), uma vez que um esforço e dedicação menores do professor em prol do aluno, repercute-se na sua auto-estima e autoconfiança e, por conseguinte, na sua motivação, promovendo-se, deste modo, o insucesso. As condições, que podem conduzir à formação de um fraco autoconceito num aluno, podem ser agravadas com o facto desse aluno pertencer a um grupo minoritário, uma vez que o percurso escolar desses alunos, oferece, geralmente, mais dificuldade que o dos alunos pertencentes à cultura dominante. Sendo uma das dificuldades com que se deparam, a que se encontra associada à **competência linguística** (Cardoso, 1996:29), nomeadamente quando os alunos não têm o português como língua materna, ou quando há diferenças linguísticas em relação ao português padrão.

Um dos principais problemas que surgem, relativamente a alunos pertencentes a minorias étnicas (Cardoso, 1996:30-35), é o professor que, frequentemente e inconscientemente, e tomando por bitola os valores da sua cultura, tende a conceber perfis de ‘bons alunos’. Mas o professor, ao valorizar, quase exclusivamente, os conhecimentos, atitudes e comportamentos que são esperados nos alunos pertencentes ao grupo maioritário, está, inevitavelmente, a interferir na auto-estima dos alunos.

Decorrente da categorização, os professores tendem a distribuir desigualmente essa atenção e expectativas, tendo, estas, repercussões nos próprios alunos, uma vez que há a tendência para, eles próprios assumirem as atitudes e expectativas dos seus professores; o que leva os alunos com estatutos baixos a terem propensão para a desmotivação, baixas expectativas, baixa auto-estima e autoconfiança e indisciplinados. Este quadro poderá levar o professor a um menor empenho e dedicação e, conseqüentemente, afectar a autoconfiança e a auto-estima do aluno, levando à diminuição da sua motivação e, por conseguinte, ao insucesso escolar.

O bilinguismo cultural constitui um dos exemplos que, segundo Stöer & Cortesão, “*poderá desempenhar um papel importante no fortalecimento da auto-imagem pessoal e*

grupais”(1999: 100) e também, de acordo com AA.VV. (2003:24) o “*reconhecimento positivo das diversas culturas e línguas e da necessidade de estarem presentes e de serem cultivadas na escola*” (cf. Cap. 3, 3.2.4.4.4).

2.3.6. (Para uma) Igualdade de oportunidades

2.3.6.1. Dimensões do conceito

“diversidade sem igualdade é opressão” (Weinberg, 1994, in:Leite, 2002:144).

Em analogia com outros termos em educação, o termo ‘igualdade de oportunidades educativas’ é alvo de diferentes significados. Então, quando nos referimos à igualdade de oportunidades educativas, referimo-nos, segundo Cardoso (1996:11; 1998:21) e Barbosa (1996:9-10), ao princípio da igualdade de oportunidades face à sua dimensão formal, político-legal e ao acesso efectivo e condições reais de frequência do SE.

– Ao princípio da **igualdade de oportunidades** face à sua dimensão **formal, político-legal**. Face a esta formulação, o significado da igualdade de oportunidades passa por, e perante a Legislação (cf. Cap.1, 1.2), todos os indivíduos terem o direito a ingressar, participar no sistema educativo e dele beneficiar, independentemente das suas condições sócio-económicas, étnicas e culturais. No entanto, este consiste num significado formal, mínimo, imediatista e generalizado de igualdade de oportunidades e constitui um princípio advogado por inúmeros professores, ainda que subjacente a esta postura esteja uma boa intenção. Assim, a igualdade formal que regula a prática pedagógica, segundo Bourdieu (1966, in: Perrenoud, 2001:66) “*na verdade, serve de máscara e de justificação às desigualdades reais frente ao ensino e frente à cultura ensinada ou, mais exactamente, exigida*”.

Neste sentido, a Legislação influencia os discursos face aos princípios da igualdade de oportunidades, não obstante as reais condições de realização/ não realização desses princípios tenderem a ser ofuscadas. A preponderância do significado formal de igualdade de oportunidades sustenta, e de certo modo, pretexta, no sentido que contribui para perpetuar uma postura acomodativa e um espírito conservador dos professores. Esta dimensão, entendida numa perspectiva legal, tem subjacente a ideia implícita de que a escola é de todos, mas que a responsabilidade para aceder aos benefícios por ela disponibilizados, cabe a cada um e às famílias, pois é deles que depende o interesse, a vontade, o querer e o esforço;

– O **acesso efectivo e condições reais de frequência** do SE. Subjacente a estas dimensões, o sistema pressupõe que o acesso à escola é apanágio de todos e, que esses todos a frequentam em igualdade de circunstâncias, não obstante estarmos conscientes que há crianças que não têm igual acesso à escola, e que o abandono do percurso escolar é uma prática que ainda ocorre. Efectivamente, perante a afirmação de que *'todos vão à escola'*, não podemos concluir que é sinónimo de *'plena igualdade de oportunidades educativas'* e, para Cardoso (1996; 1998) e Barbosa (1996), isso ainda está longe de o ser.

No discurso dos professores é notório um determinado desajustamento, senão contradição, decorrentes, justamente, desse entendimento de igualdade de oportunidades. Assim, se por um lado, afirmam o respeito pelos princípios da igualdade e da individualidade entre os alunos, por outro lado, ignoram o facto desse significado de igualdade ser realizado em contexto organizacional, curricular e social, favorecedor da maioria branca, no que concerne aos processos e produtos das aprendizagens.

Nesta perspectiva, a acção do professor baseia-se no princípio do universalismo liberal, segundo *"uma aceção de justiça que reside no dispensar uma igualdade de tratamento (...) na distribuição dos bens primordiais considerando toda a gente igual"* (Bobbio, 1998, in: Gimeno Sacristán, 2003:325), expresso em comentários do senso comum como: *"trato todos os alunos de igual modo"*; *"para mim são todos iguais"* (Troyna & Carrington, 1990, in: Cardoso, 1996:10-11); ou a *"ilusão do 'trato igualitário'"* (Jordán, 1994:43).

No combate às desigualdades, de acordo com Gimeno Sacristán (2003:325), as prioridades terão de incidir no que diz respeito a uma desigualdade de participação nos bens primordiais, como é o caso do acesso ao SE ou a real possibilidade de aí permanecer.

De facto, este conceito ainda se encontra demasiado delimitado ao acesso de todos ao SE, menosprezando os aspectos inerentes à igualdade de circunstâncias com que nele participa a diversidade social e étnica dos alunos, bem como o impacto social dessa participação. As **desigualdades de circunstâncias** mantêm-se no interior do SE, impedindo a realização de idênticas oportunidades de sucesso escolar a todos os alunos; e, para isso, contribuem alguns factores tais como:

- a) **diferenças quantitativas e qualitativas entre as escolas** – em recursos humanos e materiais, em aspectos organizacionais e metodológicos, entre escolas públicas privadas, entre regiões, etc;
- b) **diferentes condições económicas e sociais** – condições económicas e sociais das famílias para apoiarem a escolarização dos seus filhos;
- c) **factores específicos**, condicionadores da realização efectiva da igualdade de circuns-

tâncias no SE face à presença de minorias étnicas :

- o carácter monocultural do *ethos*²¹ escolar;
 - a natureza etnocêntrica do currículo;
 - as ideologias assimilacionistas de muitos professores;
 - a falta de preparação dos professores para lidar com minorias e as baixas expectativas em relação a esses alunos;
 - os processos internos à escola tendentes a perpetuar as desvantagens das minorias tais como: a integração das crianças em grupos de níveis diferentes em função da sua etnia, a classificação desproporcionada de crianças pertencentes a minorias em grupos com ‘necessidades especiais’ ou consideradas ‘difíceis’.
- O impacto das qualificações académicas para o prosseguimento dos estudos e/ou para ingressar no mercado de trabalho. Este constitui um outro campo de (des)igualdades efectivas de oportunidades. Efectivamente, devido a factores de cariz diverso, os estudantes pertencentes a minorias (étnicas, ‘raciais’, sócio-económicas ou outras), saem desfavorecidos, uma vez mais, no acesso a esses bens sociais.

Este conceito de igualdade de oportunidades ainda se encontra demasiado circunscrito ao acesso de todos ao SE, havendo pouca ou nenhuma consideração face ao impacto e reconhecimento sociais dos processos e produtos das aprendizagens e ao efeito social dos resultados e credenciais escolares.

No sentido de travar e erradicar uma educação de carácter discriminatório e segregacionista, e enveredar por uma educação intercultural emancipatória, cujo propósito (Fernandes, 2001:109) é o combate das desigualdades sociais, é necessário que essa educação vá além das escolas, onde o número de alunos oriundos de grupos sociais minoritários seja significativo, e vá, igualmente, além dos alunos pertencentes a minorias ‘rácicas’ e étnicas. Neste sentido, reevocamos a posição de Peres (2000:176) e advogamo-la, quando este defende que há o perigo da educação intercultural se converter em mais um dos instrumentos de discriminação e segregação dos grupos minoritários, sejam eles migrantes ou étnicos, desde o momento em que esta não seja dirigida a todos esses grupos.

²¹ Geertz (1989, in: Vieira, 1999:57) fala de *ethos*, a propósito da descrição dos aspectos morais e valorativos de uma determinada cultura, bem como da visão do mundo, quando se refere a aspectos cognitivos e existenciais. A significação do termo ‘*ethos*’, segundo Vieira (1999:21), refere-se às especificidades inerentes a cada escola, dado que “*cada escola acaba por ter a sua própria singularidade, o seu ethos*”.

Neste mesmo sentido, Jordán (1996, in: Peres, 2000:71) afirma ser errado pensar o desenvolvimento da educação intercultural, apenas nas escolas onde o número de alunos minoritários seja significativo, dado que, de acordo com Banks & Banks (1989, in: Banks, 2002:527), constitui um processo cujos objectivos principais passam por ajudar as crianças de diferentes grupos culturais, étnicos, sexuais e sociais a ter acesso a oportunidades educativas iguais, e ajudar todos os alunos a desenvolver atitudes, percepções e comportamentos transculturais positivos. Os efeitos daí decorrentes, na opinião de Cardoso, revelar-se-ão, sobretudo, num quadro mais lato da sociedade onde, futuramente, os alunos irão assumir e desempenhar papéis sociais, uma vez *“todos os (...) alunos vivem e intervirão numa sociedade crescentemente multicultural”*(Cardoso, 1996:40).

Ligeóis adverte para os perigos de não atender aos pontos de partida dos alunos, uma vez que: *“Tanto a teoria como a prática da escola mostram que querer colocar todas as crianças na mesma pista, no início da maratona escolar, dará como resultado chegarem em ordem dispersa”*, tanto mais que: *“Ao tratar todos os discentes como iguais, por mais desiguais que estes sejam (...) o sistema escolar é levado a sancionar as desigualdades iniciais face à cultura”* (Bourdieu, 1966, in: Liégeois, 2001:255). Um outro perigo é a tendência que ainda existe é fazer da *“assimilação cultural (...) como uma forma de igualar”*(Peres, 2000:120).

2.3.6.2. O direito à diferença no sistema escolar: um significado acrescentado ao princípio da igualdade

Os programas destinados a promover e favorecer a normalização²² educativa (AA.VV., 2003:48-49) dos alunos pertencentes a minorias étnicas e culturais têm sido alvo de frequentes críticas, onde é apontado o facto de os referidos programas, ao invés de procederem a modificações nesse sistema, cingem-se a adaptar, unicamente, a criança ao sistema escolar, sem que ocorra algum tipo de modificação. Dito de outro modo, esses programas

²² Normalização (AA.VV., 2003:21) diz respeito ao direito que todo o cidadão tem na aceção, de modo igualitário, aos serviços de promoção individual básica (educação, saúde, habitação,...), e que se constituirão como elementos facilitadores face à inserção na sociedade em que a referida normalização se desenvolve. Por sua vez, a normalização educativa, refere-se ao direito que toda a criança tem em aceder, de modo igualitário, ao serviço público de educação, de forma a que este lhe proporcione os instrumentos necessários, para que se possa desenvolver, plenamente, nas áreas que facilitam o seu desenvolvimento académico e social, bem como a sua posterior inserção como membro activo da sociedade. Essas são áreas que respeitam ao acesso à escola, à integração nas rotinas, normas e ritmos escolares, ao acesso escolar em função da normativa curricular, bem como à relação da família com a escola.

não se inserem a nível dos elementos curriculares, como nas actividades e conteúdos escolares, valores e elementos das minorias étnicas e culturais em presença, o que minimizaria, de forma significativa, a grande divergência com que se deparam quando chegam à escola essas minorias étnicas e culturais. Também se afigura um contra-senso, quando no âmbito de uma educação intercultural, se tem como um dos propósitos, educar na tolerância face à diferença, face ao diverso, sem que se deixe de levar em conta, e por conseguinte, sem que se respeite os valores das culturas diversas, às quais pertence a população escolar de uma dada escola. Há uma forte tendência à homogeneização por parte das escolas, no sentido de igualar os alunos; situação que, na perspectiva dos autores, e à luz dos princípios da educação intercultural, poderia ser contrariada de uma forma bem mais correcta, e que passaria pela procura dos aspectos comuns e submetê-los a um consenso.

Face à grande diferença entre as temáticas subjacentes aos conteúdos escolares e as inerentes à vida familiar dos alunos pertencentes a grupos culturais minoritários, as repercussões daí resultantes, são enormes e muito díspares. E o aluno, perante dois mundos que se afiguram claramente incompatíveis, pode ser forçado a optar, ou pela adaptação escolar e inerente promoção social ou pela identificação com o próprio grupo social.

Assim, de forma a superar estas críticas, e a reflectir a presença de alunos culturalmente diversos no contexto escolar, a sugestão apontada passa por, e partindo da criação de situações e da elaboração de materiais curriculares, promover a aproximação à (s) cultura(s) minoritária(s) e à educação intercultural e, desta forma, alterar a actividade escolar.

Atentemos, então, à proposta alvitrada pelos AA.VV.(2003:48-49), no sentido de se **favorecer a referida aproximação:**

- 1- No sentido de debelar a incompatibilidade antes referida, urge *elaborar conteúdos e actividades curriculares que se aproximem dos conteúdos e das actividades que os alunos realizam fora do contexto escolar*, contribuindo, deste modo, para a diminuição da enorme divergência existente entre a actividade familiar e a escolar. Assim, o estudo das culturas minoritárias reveste-se de um significado especial, na medida em que permite, a todos os alunos, uma oportunidade ímpar de educação intercultural;
- 2- O *estudo de outras culturas*, sobretudo, *o da cultura minoritária*, constitui uma excelente oportunidade de promover a educação intercultural, facilitando o desenvolvimento da tolerância – uma vez que estimula a compreensão das diferenças étnicas –, entendida como forma de adaptação a contextos sócio-históricos, igualmente

te, diferentes. E esta perspectiva apresenta-se passível de construir uma boa ferramenta intelectual contra o racismo, quando procede a explicações sobre as situações e problemas a ele subjacentes, resultantes de situações de marginalização e nas quais se encontram, frequentemente, envolvidos os seus actores;

- 3 – Os alunos pertencentes a minorias étnicas, por vezes, apresentam problemas de identificação com o próprio grupo étnico, problemas esses que parecem ter origem numa sensibilidade especial destes alunos ao aperceberem-se de atitudes de rejeição ou do estatuto social inferior do seu grupo. A prevenção pode passar por uma adequada intervenção educativa, no âmbito das proposta que estão a ser referidas;
- 4 – A introdução de elementos próprios das culturas minoritárias no âmbito dos conteúdos e das actividades da sala de aula, pode constituir-se como um primeiro passo no sentido da necessária democratização, quer do currículo, quer da escola em geral, através da elaboração de um currículo:
 - a) que admita e reflecta a diversidade cultural, de forma a permitir que o aluno encontre semelhanças com o seu próprio capital cultural;
 - b) multicultural que condiga com os valores de sociedade democrática, que respeite o pluralismo e que contribua para a consecução de uma perspectiva universalista em toda a comunidade educativa, onde se reconheçam as diferenças entre os seres humanos, mas onde também se sublinhem as semelhanças e os objectivos partilhados;
- 5 – É no projecto educativo, bem como nos restantes planos e documentos de organização dos estabelecimentos de ensino, que a atenção à diversidade cultural, uma vez entendida como um processo educativo, deve ser integrada; sendo que a assunção do conteúdo cabe a toda a equipa de profissionais, implementando um processo de auto-avaliação, promotor de uma melhoria da qualidade da educação;
- 6 – Os materiais concebidos e publicados, por parte das mais variadas entidades (administrações educativas, associações ciganas ou de outras minorias étnico-culturais e outras entidades sem fins lucrativos,...), no sentido de efectivarem essa transformação curricular, poder-se-ão constituir de grande utilidade, uma vez que incluem os aspectos essenciais que permitem o conhecimento de um grupo cultural, que podem passar, por exemplo, pelo conhecimento das suas origens, da sua situação no país (histórica e actual), da organização familiar, dos costumes, da forma de vida, das manifestações artísticas, das crenças, da língua, ... Seria desejável contar com a participação dos representantes dos diferentes grupos culturais, para a elaboração desses

materiais.

2.3.7. *Etnocentrismo e relativismo cultural*

Mas quando se trata de analisar “o modo como olhamos as culturas dos ‘outros’” (Cardoso, 1996:15), surge a necessidade de atentarmos a conceitos considerados como essenciais, tais como, o etnocentrismo e o relativismo cultural.

O **etnocentrismo**, no âmbito do processo de identificação de uma cultura, acaba por ser um elemento básico. Ladmiral (1989, in: Vieira, 1999a:20) esclarece ainda que:

“o etnocentrismo é inerente a todo o grupo sócio-cultural, étnico ou nacional. É correlativo do mecanismo da distinção que separa o teu do meu, o próximo dos estrangeiros, as pessoas daqui das pessoas de fora (...). Assim, o etnocentrismo é ao mesmo tempo um traço cultural universalmente expandido e um fenómeno psicológico de natureza projectiva e discriminativa que faz com que toda a percepção se faça através duma grelha de leitura elaborada inconscientemente a partir do que nos é familiar e dos nossos próprios valores”.

Neste sentido, vai também a posição de Cardoso (1996:15), que ao abordar o etnocentrismo, afirma que este “*refere-se à tendência para julgar/apreciar os valores, atitudes, comportamentos e características de outros grupos étnicos tendo como referência características e pontos de vista da cultura do observador*” e, por sua vez, os ‘outros’ são vistos pelos ‘óculos’ do observador e a sua cultura e quadros referência constituem a ‘bitola’, através ‘da qual, os ‘outros’ são vistos. Por sua vez, a maior ou menor proximidade com os padrões culturais do observador constitui factor determinante para ajuizar acerca do grau de desenvolvimento desses ‘outros’, posição que se encontra em consonância com Gimeno Sacristán (2003), quando se refere à elaboração do conhecimento dos outros.

Uma visão etnocêntrica para Ouellet (1991:130) “*consiste à affirmer carrément sa supériorité culturelle («Ma façon de voir et de faire est la bonne») et à dénigrer les autres cultures et les autres façons de faire. L’individu hetnocentrique divise le monde en deux: eux et nous”.*

Fernandes (2001:102-103), por sua vez, afirma que na óptica etnocentrista são tomados como universais, as normas, os valores, as atitudes e os códigos inerentes ao seu grupo, à sua classe, à sua cultura, subestimando, menosprezando e, mesmo, hostilizando os indivíduos que não os adoptem. Passa, igualmente, pela incapacidade em compreender que a diferenciação cultural não é sinónimo, nem acarreta uma valoração de inferioridade dos grupos etnicamente distintos do grupo de pertença.

O etnocentrismo constitui-se como um comportamento habitualmente associado à recusa da diversidade cultural, sinónimo de intolerância e xenofobia, fonte de racismo e de discursos moralizadores. Constitui-se como a tendência para privilegiar os valores e as normas do grupo de pertença e para o erigir em modelo de referência, com a desvalorização e a adopção de sentimentos negativos em relação às outras etnias (Barrette *et al.*, 1996). A socialização²³ constitui o processo apontado como responsável pelo desenvolvimento, por parte dos seres humanos, de atitudes e perspectivas etnocêntricas (Fernandes, 2001:102).

Leite (1996:64) afirma a propósito: “*Apesar desta diversidade, alguns insistem em considerar a sociedade monocultural ou em actuar como se houvesse apenas uma cultura legítima e digna de ser considerada ‘cultura’.*”

Quanto à clarificação da concepção de **relativismo cultural** ²⁴ justificamos a sua pertinência face à forma como este vem sendo encarado, no contexto das sociedades, cada vez mais heterogêneas culturalmente. Ouellet (1991:130) afirma que, face à necessidade de ultrapassar o etnocentrismo, o primeiro passo a dar consiste, justamente, na tomada de consciência da existência de outros grupos que, apesar de ainda serem encarados como ‘estrangeiros’, não se constituem, obrigatoriamente, como inimigos. E, justamente, em oposição ao conceito de etnocentrismo, consideremos o conceito de relativismo cultural.

Cardoso (1996) alerta para o facto de, e não obstante o carácter humanista da postura relativista, o recurso a esta última fazer mais sentido, em épocas em que as culturas eram estudadas e apreciadas como realidades distantes, estranhas e exóticas. Barbosa (1996:16) adianta que, no contexto de uma postura relativista das culturas, o desenvolvimento de políticas e práticas consistentes de educação multicultural encontram barreiras à sua conse-

²³ A socialização é um processo através do qual a cultura de uma sociedade é transmitida à nova geração, através de normas de comportamento, valores, crenças sociais, noções de senso comum, ideologias espontâneas, conhecimentos, determinados códigos de leitura da realidade que integram uma dada cultura ou sub-cultura. Este processo produz-se em simultâneo com o desenvolvimento da identidade do indivíduo. A criança aprende a olhar-se de acordo com a forma como os outros a olham e a reconhecer os papéis dos outros (Perotti, 1997:50; Berger & Luckman, 1973, in: Fernandes, 2001:101). Perotti (1997:50) distingue dois tipos de socialização: a primária e a secundária. A primeira realiza-se no âmbito familiar; a segunda no âmbito escolar, através dos contactos com os demais grupos sociais, quer formais, quer informais, especialmente com o grupo de pares.

²⁴ O conceito de **relativismo cultural** pressupõe que os elementos/as características de uma cultura devem ser julgados/apreciados sem imposição de padrões externos, ou seja, na base de pontos de vista e critérios de valor, ligados à própria cultura, e não na base de critérios inerentes a outra cultura, a uma cultura entendida como superior; pois, face a esta concepção, não é admissível a ideia de culturas superiores nem inferiores (Cardoso, 1996; Perotti, 1997; Fernandes, 2001).

cução, que, no campo da educação, resultam do ‘fechamento’ das culturas sobre si próprias, resultado da subvalorização de dimensões comuns entre elas.

Nos anos 60, a ‘nova sociologia da educação’ assentou em justificativas sustentadas pelos argumentos do relativismo cultural e, sobre eles assentava o desenvolvimento de práticas de aceitação da diferença e de oposição a atitudes etnocêntricas. Cardoso (1995:2) alerta no sentido de que esta *“forma de aceitação, na lógica de um relativismo cultural puro, pode conduzir à opção pela educação em culturas diversas e não a uma educação através de e para a multiculturalidade”* (sublinhado nosso). A subvalorização dos aspectos comuns entre as culturas é salientada por Cardoso (1995:2; em consonância com Barbosa, 1996) quando refere que a *“perspectiva de cultura aliada ao conceito de relativismo cultural tem dado origem a uma concepção dominante de multiculturalismo que se concentra nas variáveis identidade e diversidade culturais, desvalorizando denominadores interculturais comuns que desafiem mudanças culturais e sociais”*, interferindo negativamente na auto-estima dos alunos dos grupos culturais minoritários (cf. Cap.2, 2.3.5). Por sua vez, da subvalorização das dimensões comuns resulta uma sobrevalorização, ou seja, uma maior atenção às diferenças, podendo advir, daí, uma aproximação a práticas pedagógicas separatistas e discriminatórias, por parte do professor (Cardoso, 1996). Esta postura vai ao encontro de uma concepção de multiculturalismo que enfatiza as diferenças culturais, um multiculturalismo inerente a um quadro conceptual tradicional e estático de cultura. Assim, de acordo com Cardoso (1996:15), o conceito de relativismo cultural, à semelhança do conceito tradicional de cultura, revela, afirma Cardoso, *“crescentes inadequações na análise das interações em sociedades modernas cada vez mais heterogêneas culturalmente”*.

2.3.8. Tolerância e respeito

“A tolerância é o respeito pela diferença através da nossa humanidade comum”

(Boutros Boutros-Ghali, sexto secretário-geral das Nações Unidas – ONU).

“A intolerância da intolerância é a tolerância” (Voltaire).

Os significados da ideia de tolerância, de acordo com Gimeno Sacristán (2003:158), decorrem das situações concretas em que se colocam os encontros entre as diferenças humanas. Para Gimeno Sacristán (2003:158), a tolerância apresenta-se gradativamente em termos de valor, ou seja, apresenta diferentes graus de valor moral, uma vez que existem muitas formas ou graus de tolerar.

Ao fazer uma aproximação aos significados da ideia de tolerância, regista-se a ambivalência do conceito (Gimeno Sacristán, 2003; Peres, 2000), associando, ao termo, uma pluralidade de **graus de tolerar** (Gimeno Sacristán, 2003:158-159):

No primeiro grau – manifestações de tolerância no seu aspecto negativo:

- **suportar** e resistir às diferenças com os outros. Tolerar (*tolerare*) também tem o significado de sofrer, padecer e suportar pacientemente o sofrimento e os incómodos que os outros nos produzem, mas, implicando, igualmente, vigor de ânimo para sofrer a dureza dessas coisas;
- **permitir** sem mais nada, coexistindo ao lado do que os outros fazem ou acreditam; ou seja, surge a fraqueza e a aceitação passiva através de um mero (re)conhecimento das diferenças.

Mas como afirma Touraine (1996, in:Peres, 2000:91):

“reconhecer as diferenças não resolve problema nenhum e agrava muitos deles, ao passo que reconhecer a diversidade permite ver em cada indivíduo as presenças do universal e, simultaneamente, a do particular (...) o nosso objectivo histórico já não deve ser o progresso, mas a recomposição do mundo” .

Deste modo, há necessidade de, além dos conceitos de subjectividade e de diversidade, também do de solidariedade²⁵ – um conceito primordial no âmbito da *“coesão das nossas sociedades”* (Delors *et. al.*, 1996:202), uma vez que *“hoje em dia, primeiro que tudo, [urge] respeitar a dignidade do ser humano e criar laços sociais em nome da solidariedade”* (Delors *et. al.*, 1996:202).

²⁵ A coesão social e a solidariedade surgem na filosofia educativa nos finais do século XX (Delors *et al.*, 1996), como aspirações e finalidades aspirando finalidades indissoluvelmente ligadas, em harmonia com a dignidade da pessoa humana. Face à dificuldade em encontrar uma definição para solidariedade, surgem muitas definições, sendo (Peres, 2000) mais frequente o termo surgir na linguagem francófona, do que na anglo-saxónica, o que indicia uma ausência de linearidade e continuidade no domínio dos discursos e das práticas discursivas ou não discursivas. Caballo Villar *et. al.* escrevem que é um: *“Compromisso voluntário contraído por certos sujeitos ou grupos para com outros que se encontram em situações problemáticas ou discriminatórias, participando com eles na compreensão das suas dificuldades (de trabalho, relações sociais, educação, saúde,...), com o objectivo de eliminar as suas causas e resultados. Também pode tratar-se de uma adesão circunstancial às opiniões, ideias, acções ou atitudes de outras pessoas, compartilhando as suas consequências”* (1996, in: Peres, 2000:91). Para Touraine, o respeito pelos direitos do indivíduo caminha a par e passo com o sentido da responsabilidade, onde é estimulada a aprendizagem para que homens e mulheres possam viver juntos, uma vez que: *“A nossa modernidade ocidental, que se espalhou por todo o mundo, arrancou o homem macho, adulto, educado, nacional, ao mundo indiferente dos trabalhadores, das mulheres, das crianças, dos colonizados, considerados irracionais. É necessário reencontrar o universal em todos, homens e mulheres, gente com línguas, memórias e crenças diferentes, indivíduos com actividades, interesses e gostos diversos ou opostos”* (Touraine, 1996, in:Peres, 2000:91).

Então, as manifestações, referentes ao primeiro grau de tolerar, correspondem a atitudes reveladoras de uma grande passividade sobre o outro, e que não revelam, obrigatoriamente, qualquer interesse em relação aos que consideramos diferentes. Parece existir o que Gimeno Sacristán (2003:158) chama de “*espécie de pacto para deixar cada um na sua perspectiva (...) sou tolerante com o outro porque devo ser tolerado*”.

São manifestações de tolerância assentes no respeito pelas diferenças, na base de uma coexistência pacífica do viver e deixar viver, enquadradas num ‘multiculturalismo benigno’ ou num ‘multiculturalismo benevolente’ (cf. Cap.2,2.2.1), e que conduzem os grupos minoritários a um certo isolacionismo, podendo, inclusivamente, levar a situações de guetização ou na sua assimilação (Wieviorka, 1999, in: Stöer & Cortesão, 1999:23).

A palavra **respeito** (Pujol i Pons & González, 2003) é proveniente de uma palavra latina que significa ‘olhar à volta’, um significado que pode “*pode lançar muita luz sobre o que significa respeito e respeitar*” de onde concluímos que “*o que respeita olha à sua volta*”.

A chamada de atenção de Popper (1902-1995, in: Peres, 2000:86) – enquanto defensor de uma sociedade plural e aberta –, vai no sentido do perigo que assenta na possibilidade da tolerância poder conduzir à ausência de discussão, à aceitação passiva, bem como ao fatalismo neo-liberal. Por sua vez, Marcure (1898-1979, in: Peres, 2000:86) alerta para os perigos da ‘tolerância repressiva’, dado que pode levar ao etnocentrismo e à exclusão do diferente, uma vez que, segundo o autor, não pode haver liberdade, onde se desenvolva a reflexão e a contradição sem tolerância.

No **segundo grau** – **manifestações positivas de tolerância** e que nos aproximam dos outros:

- **compreender** o que é diferente de nós, ou seja, em que é que difere de nós;
- **aceitá-lo** como um ser diferente (cf. Cap. 2, 2.3.4);
- **interessarmo-nos** pela sua diferença.

Estas manifestações de tolerância, assentes no respeito pelas diferenças, remetem para o “*multiculturalismo liberal*” ou “*humanista*” (Silva, 2000:89 e 91) que sob a alegação de uma humanidade comum aos diferentes grupos culturais (uma vez que os tornaria iguais entre si), salientam a importância de um currículo multiculturalista *assente em valores sociais* como a *tolerância* e o *respeito*, assim como uma convivência harmoniosa e pacífica entre as diversas culturas, assente, por conseguinte, no *dever de tolerar e respeitar a diferença*, dado que subjacente a uma aparente diferença, está uma mesma humanidade.

A tolerância entendida, segundo Gimeno Sacristán (2003:158), num sentido puramente liberal de neutralidade ou de respeito, sem qualquer outra implicação com os nossos próprios erros – , e uma vez desprovidos de qualquer impulso para reagir e mobilizar-nos face a tudo aquilo que não é pura e simplesmente tolerável – poderia deixar-nos imobilizados no interior da cultura de cada um. No sentido de contrariar esta imobilização, devemos nos deixar *conduzir* pela tolerância, deixando que esta nos leve, como diz o autor, “*em última instância, a impregnar-nos dos outros, a aproximarmo-nos deles movidos pela ânsia do conhecimento e aprendizagem com eles*” (Gimeno Sacristán, 2003:158), uma vez que “*é importante e mesmo proveitoso aproximar-me e criar com ele uma continuidade de diálogo*”(Villoro, 1998, in:Gimeno Sacristán, 2003:158). Logo, há que promover a avidez de reconhecermos o ‘outro’, pois na convicção de Dearden (1995, in: Pires, 1996:99) “*quando compreendemos (...) o outro, aprendemos a ser tolerantes*”. Por oposição, Pires (1996:99) refere-se à intolerância, afirmando que “*a intolerância não é mais que a incapacidade de nos colocarmos no lugar do outro*”.

Perante a inexistência de verdades absolutas, a tolerância torna-se necessária para a aceitação da verdade dos outros (Stuart Mill, 1806-1873, in: Pires, 1996:69).

A aproximação ao outro, de que falava Villoro (1998, in: Gimeno Sacristán, 2003:158), pressupõe respeito, um respeito pela liberdade do outro, e que, na perspectiva do autor, tem de ter continuidade até ao reconhecimento de que se trata de um outro ‘eu’. Mas este caminho encetado em direcção a um outro ‘eu’, implica, segundo Gimeno Sacristán (2003), “*que nos entendamos a nós próprios, enquanto críticos com crenças e modos de ser próprios, sem renunciar às nossas convicções, mas com vontade de as mudar*” ao mesmo tempo “*que nos aproxima dos outros para os compreender e mostrar o nosso compromisso activo para com eles e para com o pluralismo cultural*” (Gimeno Sacristán, 2003: 159).

Deste modo, o respeito pelo outro torna-se uma “*exigência e uma necessidade*” (Gimeno Sacristán, 2003:158), e é a partir destes pressupostos que o autor reclama a **construção e a ampliação da tolerância**, usufruindo da multiplicidade de espaços que se nos deparam, quer a entendamos (a tolerância) segundo as suas manifestações negativas ou positivas.

Gimeno Sacristán (2003:159), a partir da concepção de tolerância e das concepções propostas, apresenta a seguinte tipologia:

- a) concepção negativa da tolerância – uma concepção passiva;
- b) concepção positiva da tolerância – uma concepção activa – sugere um amplo **programa de directrizes e de conteúdos para a educação, seja para a aprendizagem,**

seja para o comportamento prático, e que o autor aponta em três direcções:

1- utilização do espaço público, respeitante à vida institucional nas escolas:

- endógena: relações entre alunos, entre professores, entre estes e aqueles;
- exógena: com os pais, entre estes e com o resto da comunidade, praticando e analisando a convivência nas escolas;

2 - uma melhor e mais ajustada **informação acerca de quem são e foram os outros e quem somos nós**, incidindo na análise das situações de intolerância e nas confrontações (presente e passado), bem como no etnocentrismo, com desconstrução dos relatos sobre quem somos nós e quem são os outros; clarificação de conflitos raciais, linguísticos, entre outros;

De acordo com a análise de Peres (2000), a trajectória da tolerância surge condicionada historicamente, por um lado, por interesses individuais; por outro, por interesses de grupo; constituindo-se um conceito praxiológico delicado, que se reveste de grande complexidade. É um tema que, a par da evolução do processo histórico, segundo os estudiosos, surge quase sempre entendido como um problema de poder e de convicção, adaptado aos contextos e vivências de cada época. De acordo com Gimeno Sacristán (2003:159), o intolerante e os não tolerados surgiram por razões distintas, em cada uma dessas épocas, uma vez que os factores despoletadores da intolerância variam com o tempo e com as circunstâncias do encontro entre culturas; e, assim sendo, *“a aprendizagem da tolerância está sempre inacabada”*.

3- cultivo do hábito intelectual da crítica e auto-crítica, permitindo-lhe não só entender e aceitar a diversidade, como também, compreender e posicionar-se face aos conflitos entre a verdade e o erro, entre o moralmente admissível e o intolerável dessa mesma diversidade.

Um currículo baseado numa concepção assente nas manifestações positivas de tolerância – compreensão, aceitação, interesse e questionamento, e no sentido de incidir (Silva, 2000) nas relações de poder despoletadoras da produção dessas diferenças (uma vez que elas são constantemente produzidas e reproduzidas) – iria mais além do que ensinar a tolerância e o respeito, mas insistiria numa análise de processos, através dos quais, as diferenças são produzidas por meio de relações de assimetria e desigualdade. Assim, num currículo com estas características, ou seja, num *“currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais que tolerada e respeitada, é colocada permanentemente em questão”*(p.91).

2.4. Para uma melhor compreensão do fenómeno multicultural

Nos últimos decénios têm sido adoptadas diferentes orientações através de políticas multiculturais e práticas educativas em relação à educação para a diversidade cultural, no sentido de lidar com a crescente diversidade étnica e cultural, quer na sociedade, quer no SE, com o propósito (Sales & García, 1997, in: Padilha, 2004:221) de melhorar a nossa compreensão do fenómeno multicultural.

Perante toda uma multiplicidade de diferentes projectos e programas educativos ao redor da educação multi-intercultural, seguimos alguns dos autores e evidenciamos os vários paradigmas com vista a debelar os *problemas* inerentes à diversidade cultural.

2.4.1. Enfoques decorrentes do discurso político em torno do multiculturalismo

No âmbito da análise do discurso político, gravitando em torno do multiculturalismo, Leite (2002:149), baseando-se em McCarthy (1994), procede à identificação de três enfoques que são: a *compreensão cultural*, a *competência cultural* e a *emancipação cultural*, e à qual nós integramos olhares de outros autores, por, em nosso entender, nos parecerem relevantes. O **primeiro** enfoque passa por um entendimento baseado na sensibilidade e apreço pelas diversas culturas (harmonia racial); o **segundo** espera que os alunos das minorias, sem abandonarem a sua herança cultural, promovam o desenvolvimento no âmbito da cultura pública e das atitudes e habilidades da sociedade branca; o **terceiro**, sugere um currículo multicultural reformista, passível de provocar resultados positivos a nível dos autoconceitos dos alunos pertencentes a minorias e, assim, contribuir para o sucesso escolar, trazendo melhorias em termos do futuro económico.

Face a estas perspectivas, é a **emancipação cultural**, segundo Leite (2002:149), a que vai ao encontro de uma postura curricular reconstrutivista e de um multiculturalismo crítico e de resistência. É uma perspectiva que, de entre as várias proposições onde se baseia, salienta: em primeiro lugar, o desajuste existente entre o currículo escolar e as experiências essenciais e origens culturais dos alunos pertencentes a grupos minoritários; em segundo lugar, o facto de as escolas desempenharem um papel crítico na produção de oportunidades diferenciadas, educativas e vitais; e por fim, os educadores terem por dever ajudar a alterar esta situação de desigualdade, desencadeando uma reforma curricular multicultural.

A emancipação cultural afigura-se-nos a concepção, à semelhança da autora, mais adequada face ao entendimento de educação intercultural por nós defendida, dado que, além de possibilitar uma compreensão das culturas existentes no contexto escolar, permite,

igualmente, adquirir uma competência despoletadora de uma competência e emancipação cultural, tornando os alunos competentes para viverem numa sociedade diversificada culturalmente e aí se *movimentarem* e viverem ao longo da sua vida.

Esta perspectiva – associada à aquisição de competência e emancipação cultural para fazer face às múltiplas situações surgidas nos mais diversos contextos culturais por onde os alunos irão passar – transcende, segundo Leite (2003:34), uma percepção de currículo que trabalha pontualmente e de modo fragmentado, os temas da diversidade cultural, promovendo, assim, um olhar do ‘diferente’, como se de algo de estranho e de exótico se tratasse; configurando o que Húsen (1988,in:Leite, 2002,2003) denomina de “*currículo de turistas*”. O que defendemos transcende uma postura contemplativa, ou seja, enveredamos por uma postura conduzida através de um percurso agido, ao qual está subjacente a promoção da igualdade de oportunidades; a “*sensibilidade e o apreço pelas diferentes culturas*”(MacCarthy, 1994, in: Leite, 2002:149); a constatação da presença de culturas diversas, com o suposto reconhecimento de cada uma; a procura da compreensão das suas especificidades e o desenvolvimento do respeito pelas diferenças (Cortesão & Pacheco, 1991; Fernandes 2001), garantindo, assim, através de uma comunicação e interação crescentes, o seu enriquecimento mútuo (Cortesão & Stöer, 1991; Fernandes 2001) com “*o desenvolvimento de atitudes por parte de todos os alunos (...) de consideração e respeito pelas diversas culturas, do sentido da identidade cultural, da auto-estima, do auto-conceito*”(Cardoso, 1996:45-46).

Atendendo ao facto de, tal como adverte Gimeno Sacristán (1990, in: Leite, 2002:151), “*a escolaridade não deixa[r] de ser um meio de aquisição de competências para participar na vida social, económica e cultural dominante*”, o que propomos, vem no sentido da implementação de práticas interculturais, assentes em situações concretas, no contacto com indivíduos ou grupos concretos e em contextos, igualmente, concretos, adquirindo o “*bilinguismo cultural*” (Leite, 2002, 2003; Stöer & Cortesão, 1999; Jordán, 1994), adoptando práticas pedagógicas orientadas no sentido de, segundo Cardoso (1996:41), identificar, de entre a diversidade das culturas em presença, o que de comum há entre elas e que define a unidade e a igualdade entre todos os seres humanos.

Neste contexto, e na perspectiva de Ouellet (1988:119, in: Leite, 2002: 149), a educação intercultural, ao transcender o simples ensino de culturas e ao implicar a aquisição da competência cultural, afigura-se, segundo Leite (2002:30) e Jordán (1994:13), um processo de

aquisição de um biculturalismo (cf. Cap. 3, 3.2.4.4.4) que possibilita o apetrechamento dos alunos com a competência bicultural, ou seja, para Leite (2003:30) é:

“um meio de adquirir competência em duas culturas: a cultura de origem e a do grupo social maioritário, e que detém o poder, pois só assim se criam condições para que todos sejam capazes de vir a usufruir da totalidade dos bens sociais”.

Este quadro encontra-se muito próximo do apresentado por Banks (1986, in: Leite, 2002:151), ao defender que os alunos pertencentes aos grupos minoritários devem adquirir conhecimentos e desenvolver competências que lhes possibilitem a participação na cultura nacional, orientando-se por ideais democráticos de justiça e igualdade social. No sentido de se atingir este propósito, há ainda a necessidade frequente de os alunos assimilarem componentes culturais que não faziam parte das suas culturas de origem, sem que para isso, adverte Banks (1986), tenham necessidade de se despojarem das suas identidades culturais.

2.4.2. Perspectivas teóricas do multiculturalismo: características principais

O multiculturalismo não apresenta uma forma única de se manifestar, e uma vez entendido como concepção, depende da perspectiva teórica de quem a defende. Só na perspectiva de MacLaren (1977, in, Padilha, 2004:232), o termo multiculturalismo apresenta quatro variações: o *multiculturalismo conservador*, o *liberal*, o *de esquerda* e o *crítico* (esta última, advogada por Padilha). Deste modo, surge a necessidade e a pertinência de clarificar o tipo ou grupo cultural ao qual nos referimos.

Face à multiplicidade de perspectivas teóricas disponíveis, optámos pela contribuição de Padilha (2004) e das autoras Sales & García (1997) e pela sistematização feita por estas, das principais características das perspectivas teóricas: antropológica, psicológica, sociológica educacional, linguística e pedagógica. Mas, acerca destas perspectivas, o autor (2004) esclarece que, e afirmando o respeito às diferenças de abordagens que seguidamente são apresentadas, a separação delas é aqui considerada, mais num sentido de **recurso de análise do fenómeno multicultural**, do que no sentido de uma proposta tendente a defender uma ou outra abordagem específica. Esta posição é tanto mais pertinente, uma vez que o que se pretende é reconhecer a complexidade cultural existente no contexto escolar e verificar que, no actual contexto mundial, praticamente todas as culturas recebem correntes migratórias ou, pelo menos, convivem com o multiculturalismo.

A **perspectiva antropológica** permite a compreensão do fenómeno cultural a partir do conceito de cultura, no sentido de procurar significados comuns para a comunicação intercultural, para o transcultural, bem como para o desenvolvimento dinâmico de todas as culturas. Uma das possibilidades passa por, no contexto escolar ou da comunidade, enveredarmos pelo levantamento da diversidade cultural aí existente e do relativismo cultural presente nesses contextos. Quando nos referimos à perspectiva antropológica, além de tentarmos reconhecer a existência de determinados valores universais promotores da comunicação e do intercâmbio cultural entre grupos humanos diversos, há também o propósito de tentarmos perceber a relação desses valores com a diversidade, ou seja, tentarmos compreender até que ponto esses valores universais se afastam ou aproximam de uma possível erradicação da diversidade ou, inclusivamente, se sobrepõem a essa própria diversidade. Na análise do fenómeno multicultural, esta perspectiva procura, por conseguinte, os significados culturais valorizados pelo sujeito cultural, pelo grupo, bem como pela cultura do outro, originando comunicações diversas, todavia integradas por valores universais, que acabam também por contribuir para a convivência e comunicação.

Na **perspectiva psicológica**, a análise das diferentes culturas salienta a importância do desenvolvimento cognitivo das pessoas, atentando na heterogeneidade individual no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem. Esta situação aponta para a análise da problemática do respeito ao ritmo individual dos alunos na escola e na sala de aula, uma vez que, mediante a forma como se consideram os alunos, assim alteramos a abordagem curricular; sendo que *“as diferentes culturas produzem diferentes estilos cognitivos, diferentes formas de percepção e diferentes estilos de aprendizagem”* (Vieira, 1999:67-68).

É uma análise que permite, igualmente, observar o impacto e repercussões produzidas nas sociedades multiculturais, por parte do encontro intercultural, permitindo, de entre outros, medir o ajuste emocional dos alunos que se inserem num novo contexto cultural, tornando possível a análise das causas dos sintomas, de entre outros, de ansiedade, depressão, stresse, ... - sintomas resultantes do choque cultural²⁶.

²⁶ Guanipa (2004), especialista em Psicologia Multicultural, descreve o **choque cultural** como um incómodo físico e emocional sofrido quando uma pessoa se instala noutra país ou noutra lugar que não o de onde é originário. Acontece, frequentemente, que a forma como vive até então não é aceite ou considerada normal no novo local de residência. Tudo é diferente, desde a língua, o funcionamento dos telefones, inclusivamente as caixas multibanco. *Choque cultural* é um termo introduzido, pela primeira vez, em 1958 para descrever a ansiedade que surge quando uma pessoa muda pela primeira vez para um ambiente totalmente diferente. É uma expressão que traduz a desorientação e a sensação de não saber o que fazer ou como fazer as coisas num ambiente novo, e não saber o que é ou não apropriado, sendo uma sensação que costuma surgir ao fim de algumas semanas num novo ambiente. Os sintomas podem surgir em alturas

O fenómeno cultural, segundo a perspectiva **sociológica crítica da educação**, no que concerne às teorias da desigualdade na escolarização (racial, sexual, formas de exploração e de alienação institucional, estratégias de resistência à cultura dominante), estuda as relações de poder no seio da estrutura capitalista. É uma perspectiva que, através da qual, podemos compreender os modelos sociais e educativos que, por sua vez, nos ajudam a descobrir os critérios sociais subjacentes às políticas educativas, sendo estas responsáveis pelo estabelecimento de certos currículos escolares. Através desta perspectiva, o estudo do fenómeno cultural facilita a nossa percepção na relação sociedade/currículo; ou seja, permite-nos perceber o tipo de sociedade que é servida pelo currículo que estudamos, bem como o tipo de conhecimento por ele privilegiado e o tipo de mecanismos de controlo social utilizado. Permite, igualmente, desvendar, num ponto de vista crítico, a existência de possíveis imposições curriculares, bem como o facto de o *currículo oculto* não ser reconhecido, na medida em que este tende a ensinar, frequentemente, mais que o currículo formal e explicitamente declarado. Esta constitui um tipo de reflexão que se reveste de extrema importância, dado que perspectiva uma formação crítica dos sujeitos que coexistem no contexto escolar e nele actuam e convivem, assumindo o conflito como condição básica e despoletadora da emergência de novos valores que, a diversos níveis – pessoais, interpessoais, grupais e institucionais – orientarão as relações humanas.

A **perspectiva linguística** de análise do fenómeno multicultural contribui para esclarecer e entender a educação multicultural, ao encarmos o estudo da língua e da cultura baseado na relação das partes com o todo, recorrendo a modelos integradores que explicitem as suas ligações internas, extralinguísticas e culturais. Deste modo, a problemática do idioma/bilinguismo constitui-se como objecto privilegiado de observação e de pesquisa.

Caso entendamos o fenómeno cultural à luz da **perspectiva pedagógica**, o *trilho* a seguir deverá passar por um entendimento de educação, como processo dinâmico e interactivo, no sentido de responder à pluralidade e complexidade sociocultural; um processo

diferentes, dependendo de pessoa para pessoa e poderão causar um verdadeiro sofrimento. Ainda assim, este choque, poderá proporcionar uma oportunidade para redefinir os objectivos de uma vida, aprender e adquirir novas perspectivas, forçar o desenvolvimento de uma melhor compreensão de nós próprios e estimular a criatividade. A autora enumera uma multiplicidade de sintomas que estão associados ao *choque cultural*, de entre ele, isolamos os que pensamos estar mais relacionados com um população mais específica, ou seja, os alunos e o ambiente escolar: tristeza, solidão, melancolia; irritabilidade, vontade de se isolar; identificação com a cultura de origem ou idealização do país de origem; perda de identidade; esforço excessivo para absorver todos os aspectos da nova cultura ou país; incapacidade para resolver os problemas; falta de confiança em si próprio; sentimento de desadaptação e insegurança; desenvolvimento de estereótipos acerca da nova cultura; saudades da família; sentimentos de marginalização, exploração e abuso.

potenciador da criação e oferta de respostas e alternativas pedagógicas ao tradicional paradigma monocultural. É reiterada a pertinência de uma análise pedagógica do fenómeno multicultural existente na escola, uma vez que nos ajuda a evitar as simplificações sobre o tema, simplificações essas passíveis de se encontrarem presentes nas propostas educativas, normalmente, de carácter ‘salvacionista’; dado que, sob o pretexto de gerar um modelo multicultural, estas propostas acabam por levar ao reducionismo de uniformizar e, inclusivamente, universalizar alguns dos procedimentos didáctico-pedagógicos.

Deste modo, esta postura reducionista leva em linha de conta o processo educativo e as inerentes variáveis diversas que o influenciam, não se afigurando, por conseguinte, compatível com a compreensão de educação e currículo intercultural (cf. Cap.3, 3.2.3).

É no âmbito da perspectiva pedagógica que consideramos determinadas análises, como as que consistem na procura dos motivos pelos quais o próprio SE, por vezes, revela inércia ou indiferença, no que concerne a possibilidade de modificar rotinas escolares e a organização do próprio sistema.

Um outro possível foco de análise, segundo uma perspectiva pedagógica, poderá ser a forma como encaramos determinadas análises, como as respeitantes a um ‘professor monocultural’²⁷; análises essas assentes nas possíveis razões subjacentes à pluralidade de formas de resistência e oposição dos professores às mudanças, nomeadamente, de índole curricular.

2.4.3. Inovação no domínio de alguns paradigmas curriculares e os papéis dos professores

Escudero Muñoz & González González (1984), no sentido de interpretar a inovação curricular, identificaram três paradigmas que denominaram de: **paradigma técnico-buro-**

²⁷ Perfil do professor monocultural:

“1.Ser um estranho sociológico”, técnico, funcionário e «desprofissionalizado»; transmitir saberes /valores e controlar a disciplina; obedecer às estruturas e desenvolver conteúdos e métodos recomendados. 2.Considerar a diversidade cultural como um obstáculo e um deficit ao processo de ensino aprendizagem; heteroestruturação: ensino /instrução não significativo.3.Defender um curriculum fechado e homogéneo, veiculando uma cultura oficial para todos – etnocentrismo. 4. Promover a competição entre os alunos, criando dispositivos de compensação (educação compensatória) para os mais “fracos”/grupos minoritários. 5.Reconhecer e compreender as diferenças sociais e culturais, porém, desenvolve um trabalho de manutenção.6.Ignorar as vivências/experiências dos alunos, desvalorizando a educação não-formal e informal. 7.Permanecer nas tradições liberais e conservadoras, fomentando os gettos da escola. 8. A escola é o centro: os pais e os membros da comunidade são alheios à vida da escola” (Peres, 2000:281).

crático; **paradigma técnico-científico** e **paradigma sócio-político**. Mais tarde, em 1987, González & Muñoz (in: Leite, 2002) passam a considerar, também, o **enfoque cultural**. Caracterizemos, então de uma forma sumária, cada um destes enfoques que encontramos analisados em Leite (1996:66-67; 2002: 212-215) e Peres (2000:111-118); em este último, sob a denominação de: enfoque científico-racional, enfoque interpretativo-cultural e enfoque crítico-político.

O **paradigma técnico-burocrático** salienta a importância dos aspectos tecnológicos que pretendem constituir-se como resposta às necessidades sociais que, e uma vez de acordo com o sistema social – seja de funcionamento institucional, seja de distribuição de funções –, é previsto ser cumprido pela instituição educativa.

O **paradigma técnico-científico** diz respeito, de certa forma, à modalidade dominante da mudança curricular, que em relação à perspectiva anterior, presume haver um desenvolvimento teórico e tecnológico superior.

O **paradigma cultural** critica a linearidade dos anteriores enfoques e leva em linha de conta, no que respeita a análise de uma inovação, os professores, entendidos enquanto agentes dessa mesma inovação. A função mediadora entre as inovações que se oferecem aos professores, bem como as práticas educativas que realizam nas aulas com os alunos, resulta da função exercida pelas próprias visões que os professores têm da mudança, bem como os padrões de actuação disponíveis nos seus repertórios profissionais. Esta perspectiva da não linearidade dos processos de inovação, entende a escola no âmbito da sua complexidade, seja a nível institucional, seja pessoal, ou ainda, face às características que fazem da escola uma organização investida da sua própria cultura nas estruturas de pensamento e acção dos professores. Uma escola entendida como a metáfora da escola como “*locus de cultura*”, sendo este um dos três níveis em que Smircich (1983, 1985, in: Peres, 2000:114) analisa a cultura organizacional, reportando-se a uma visão de cultura como um “*artefacto cultural*” gerado pela interacção entre as pessoas, e não segundo uma visão instrumental de cultura. Segundo Hoyle (1986, in: Peres, 2000:112), esta perspectiva de organização escolar vai além de uma concepção institucional de escola, privilegia a dimensão psico-social dos indivíduos, os seus aspectos simbólicos (crenças, valores, representações,...), ou seja, a escola é encarada como uma realidade social e cultural construída pelas pessoas que dela fazem parte.

O **paradigma sócio-político** de interpretação da inovação curricular apresenta uma leitura da mudança educativa (descurada pelos dois primeiros paradigmas), e tem subja-

cente a ideia de que, apenas um conhecimento prévio das intenções possibilita captar o significado que vai acontecendo. Nesta perspectiva, este constitui-se um enfoque passível de ser considerado como um 'enfoque compreensivo' global e estrutural da inovação, e por conseguinte, nega a redução dessa inovação a um conjunto de procedimentos técnicos, mais ou menos justificados teoricamente, com vista à melhoria do sistema escolar.

Face a estas características, podemos proceder à **relação entre estes enfoques e as práticas dos professores**, ou seja, para cada uma destas perspectivas de inovação curricular, podemos inferir os seguintes papéis dos professores:

- a) a **perspectiva técnico-burocrática** é da responsabilidade da instituição educativa e cumpre, formalmente, as necessidades sociais estruturantes. Neste enfoque, pretendem-se desenvolver novos métodos de ensino e produzir materiais facilitadores da aprendizagem. O professor reveste-se de um papel passivo, uma vez que é considerado como técnico consumidor, cingindo-se a aceitar esta metodologia e a promover os meios de a aplicar;
- b) a **perspectiva técnico-científica** é o protótipo dominante da mudança curricular, apontando para um grande desenvolvimento teórico e tecnológico, onde o professor, não obstante, as características em tudo semelhantes, às apontadas anteriormente, deverá usufruir de uma formação com vista a dominar os objetivos pretendidos, bem como os meios para os alcançar. Investe-se muito na aprendizagem, e assim sendo, além dos resultados a atingir, importam os processos seguidos, no sentido de chegar a esses fins;
- c) a **perspectiva cultural** entende a escola como uma organização investida de uma cultura própria e o professor, um agente curricular central no processo inovador. Neste enfoque, a inovação tem uma dimensão pessoal e uma outra assente na autonomia da actividade educativa, bem como na diversidade dos processos de tomada de decisão. Ou seja, nesta postura, se por um lado a inovação é resultado de um diálogo continuado e construído ao redor de significados dos diversos sujeitos, bem como das suas implicações na prática; por outro lado, concretiza-se por meio de estratégias geradoras de mudanças continuadas e reflexivas, centradas na escola;
- d) a **interpretação sócio-política** contextualiza o cenário da mudança educativa, possibilitando uma leitura compreensiva, global e estrutural da inovação. Neste

enfoque, dá-se uma ênfase especial aos procedimentos de actuação, dos diversos actores sociais, pretendendo-se uma conjugação dos mesmos. O currículo deve ser negociado através de processos desenvolvidos por meio de conflitos e compromissos entre grupos com interesses variados²⁸, isto é, negociado com os professores e com os agentes educativos e contextualizado nos âmbitos social, cultural e económico.

2.4.4. Alguns programas de educação para a diversidade cultural

Na opinião de Leite (2002, 2003), um longo caminho foi percorrido, desde a orientação pela assimilação e homogeneização cultural, ou seja, desde a fase do monoculturalismo, até à opção por princípios e práticas de educação intercultural. Operou-se toda uma evolução no âmbito conceptual e a “*multiculturalidade foi deixando de ser entendida como um problema – que exigia respostas escolares no sentido de o resolver – para passar a ser entendida como um factor potenciador de um enriquecimento pessoal e social*” (2002:140), uma vez que, na teoria de Ramírez & Castañeda (1974, in: Jordán, 1994:29), a cultura dos alunos imigrados é apelidada de “*cultura dañina*” e o aluno minoritário é catalogado de “*culturalmente desvalido*”.

Peres (2000:120-121) e Leite (1996: 67-68; 2002:170-171; 2003:31-33) – baseados na análise de Churchill (1987) a alguns programas de educação multicultural, desenvolvidos em alguns países da OCDE, no âmbito das políticas e práticas educativas relativamente à educação para a diversidade cultural – apresentam algumas respostas que passam por:

Programas assimilacionistas – têm como propósito sujeitar os grupos minoritários à cultura da maioria. A assimilação é o resultado de situações em que os grupos culturais perdem a sua identidade ou têm, inclusivamente, de a negar, a fim de adquirirem as características dos grupos da cultura maioritária. Ao manterem contactos com outros grupos, o aluno (Jordán, 1994:30) recusa as suas raízes culturais, para se assimilar ao grupo maioritário. A existência de uma **cultura única** constitui uma questão inquestionável e, no contexto escolar, o conceito de igualdade de oportunidades é equacionado em termos de acesso dos mais capacitados ao sistema, sem que seja alvitrada alguma relação entre as probabilidades de sucesso *versus* origem/cultura nativa dos alunos e ainda com a cultura escolar.

²⁸ É daqui (Leite, 2002:215) que provém a utilização do termo ‘político’, no sentido de *polis*, isto é, de cidadania.

Programas correctivos ou de compensação – já reconhecem a existência de culturas diversas nas escolas e têm como propósito superar as características de défice atribuídas aos grupos minoritários. Os alunos, pertencentes a esses grupos, são submetidos a processos e estratégias compensatórios, no sentido de debelar esse défice, procurando a igualdade e a eliminação de situações de discriminação. Esta é uma educação compensatória que, nas palavras de Stöer & Cortesão, é sinónimo de “*maiores quantidades da mesma coisa*” (1999: 106). Para estes autores (1999:106), a educação compensatória parte do princípio da igualdade de oportunidades educacionais e surge no contexto dos sistemas educativos de massas, na promoção da homogeneidade através da erradicação das diferenças no sistema. Face a um sistema, garante do acesso a todos, e para que permita uma progressão assente na avaliação da competência cognitiva de cada indivíduo, surge uma necessidade, a de negar a diferença. A responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso é imputada aos alunos, bem como às suas características de origem, culturais e linguísticas, e não ao sistema ou ao currículo educativo no geral. Assim, os alunos pertencentes aos grupos minoritários vêem-se na contingência de adquirir competências linguísticas e culturais, características da cultura maioritária (Peres, 2000:120).

Foi, então, a partir de uma consciência internacional do direito que todas as culturas possuem a uma vida própria – com um particular apoio às culturas minoritárias – que começou a emergir uma prática e uma reflexão teórica para a educação intercultural; tendo a sua origem um pouco ligada aos programas de ‘educação compensatória’. Partindo, então, dos pressupostos de uma educação compensatória (de discriminação positiva), ocorre uma evolução da educação intercultural, no sentido do reconhecimento da igualdade de direitos de todas as culturas à sua existência e preservação, assim como ao seu desenvolvimento, uma vez que, subjacente a esta educação, está um valor positivo na troca de experiências e saberes entre culturas diversas. Neste sentido, a escola afigura-se o lugar e o momento privilegiado para vivenciar, compartilhadamente, essas experiências e esses saberes, uma vez que o intercâmbio entre culturas diversas enriquece toda a sociedade e os seus membros.

Todavia, os programas de compensação educativa não tiveram a aceitação esperada, pelo contrário, provocaram reacções negativas, quer dos meios mais progressistas, quer da parte dos círculos académicos mais conservadores. Os primeiros, acusavam-nos de ser sua intenção, perpetuar a dualidade social e a discriminação. Neste sentido e perante o fracasso, quer político, quer social deste posicionamento assimilacionista, foram avocadas por parte dos seus apologistas, atitudes caracterizadas por uma maior tolerância, abrindo, assim, ca-

minho para o surgimento do multiculturalismo. Os segundos começaram por argumentar que as dificuldades escolares dos alunos, no sentido de não conseguirem acompanhar o currículo único, deviam-se às próprias especificidades intelectuais dos alunos, ou seja, às suas **características genéticas**²⁹.

Programas igualitários – baseados no princípio de que todos têm os mesmos direitos, ou seja, no reconhecimento da diferença e do direito a essa diferença, aceitam e valorizam a diversidade cultural dos grupos minoritários e efeitos positivos e enriquecedores resultantes das interações culturais.

Leite (2002:171) alerta para o carácter antagónico das políticas que norteiam esses programas, ou seja, para políticas socioculturais substancialmente diferentes. Assim, se por um lado se considera primordial a interacção cultural, no sentido de potenciar uma integração que respeite a diversidade e os direitos humanos – claro está, segundo uma perspectiva de existência e aceitação de várias culturas –, por outro lado, deparamo-nos com uma perspectiva de prevalência dos padrões culturais tradicionais, em que o assimilacionismo foi o modelo ideológico/pedagógico que estruturou as políticas e práticas educativas, face às minorias étnicas, ráticas e imigrantes até inícios dos anos 70. Daí adveio a necessidade de submeter os portadores de uma cultura diferente, a um processo de aculturação, face (Peres, 2000:121) à necessidade de debelar e compensar o défice provocado pelas diferenças culturais, de modo a favorecer a integração³⁰, recorrendo, para isso, a estratégias compensatórias. A educação compensatória, segundo Stöer (2001:251), tendo lugar na escola, tem como propósito combater o insucesso escolar e constituir uma resposta ao ‘*handicap sócio-cultural*’. Este constitui um tipo de escola que, na análise de Peres (2000:120), conduzia, frequentemente, os grupos minoritários e/ou indivíduos a perderem a sua língua

²⁹ Padilha (2004:195) refere-se ao ‘*determinismo biológico*’ – evocando Laraia (1997), em que este último encara a atribuição de capacidades específicas inatas a ‘*raças*’ ou a outros grupos humanos – como uma ideia velha e completamente ultrapassada. O que é referido é, justamente, o oposto, ou seja, os antropólogos estão completamente convencidos que as diferenças genéticas não são determinantes das diferenças culturais. Deste modo, a pessoa terá um comportamento, não em função das suas hormonas, mas sim, de acordo com as suas aprendizagens e com as características da educação à qual foi submetida. Essa dependência do comportamento à aprendizagem, Laraia denomina de “*endoculturação*” (negrito nosso).

³⁰ Jordán (1994:30) faz referência à posição crítica de Cummins (1987) acerca do *défice linguístico das línguas minoritárias*, esclarecendo que algumas políticas linguísticas de alguns países entendem que para se verificar uma boa integração e êxito académico dos alunos étnica e culturalmente diferentes, há a necessidade de erradicação das línguas minoritárias dos estabelecimentos de ensino. Esta postura, encarada na perspectiva cultural, segue um raciocínio do tipo *subtractivo* e de uma cultura única.

e cultura de origem, pois a eles estavam subjacentes princípios de cariz conservador, como: ‘uma nação, uma cultura, uma língua’. Todavia, o recurso a pedagogias compensatórias, assim como a atribuição de défice aos alunos, devido às suas experiências de vida, numa perspectiva divergente da que tradicionalmente caracteriza a cultura escolar, já nem sempre surgem, de forma consensual, a nível dos discursos da multiculturalidade. Ainda assim, esta é uma ideia que, seja no âmbito ideológico, seja no âmbito da operacionalização, segundo os autores, ainda predomina no dia-a-dia escolar, e vem justificar toda a pertinência de um investimento em programas igualitários, promotores de uma atitude, em que o direito à diferença seja reconhecido, e que, perante processos interactivos, se promovam contactos entre as culturas e progressivas transformações das mesmas, ao invés de uma tomada de atitude passiva.

Apesar de termos consciência da pertinência da implementação de programas igualitários e do desenvolvimento de práticas de educação intercultural, ainda assim, estamos conscientes, pela nossa experiência, que não é tido em consideração o facto de a língua nativa de muitos dos alunos imigrados, não ser a língua portuguesa, mas uma segunda língua, não havendo também o reconhecimento das suas línguas nativas. Leite (1996; 2002) alerta para o facto de, em Portugal, nos encontrarmos ainda muito próximos – as escolas e os actores educativos (sem que se deseje generalizar de uma forma abusiva) – do desenvolvimento de um currículo, de acordo com processos mais próximos das categorias de programas assimilacionistas e correctivos ou de compensação, do que dos programas igualitários. Também, perante situações relacionadas com determinadas culturas e respectivas línguas de origem, o multiculturalismo conservador, parece ser a fase que quase se aproxima da situação portuguesa.

Nesta perspectiva, ficamos atentos ao alerta de Liégeois, evidenciado por Leite (2002: 173), ao referir que a integração se prolonga, frequentemente, pela assimilação o que entendemos que se queria fazer crer que a sujeição dos alunos das diversas culturas, uma vez submetidos a uma aculturação, isso favoreceria a integração. O entendimento das interações culturais e de reconhecimento do direito à diferença de um modo positivo – ao possibilitar que cada indivíduo encontre o seu espaço cultural, sem que para isso necessite *negar* as suas especificidades –, vai surgindo em oposição a uma outra perspectiva – a de assimilação e de homogeneização cultural – segundo a qual, a identidade resultante das culturas de origem é considerada como um entrave ao processo de integração.

Leite (2002:141; 2003:33) alerta para o facto de estes programas se encontrarem numa fase cuja implementação ainda encontra alguma resistência e dificuldade ao âmbito dos projectos educativos das escolas e também ao nível das práticas de muitos professores, uma vez que assentam em discursos e orientações recentes. Adianta ainda que, de facto, esta tendência não é de estranhar, dado que a cultura hegemónica tem dominado toda a tradição escolar, no sentido de valorizar, de forma exclusiva, os produtos dessa cultura. Reitera a dificuldade em ultrapassar a situação e fazer das vozes, antes ausentes, vozes presentes; assim como a dificuldade em reconstruir um conhecimento que seja, concomitantemente, de todos e de cada um dos grupos culturais em presença.

Leite (2002:158-161), baseando-se em David Selby (1992), propõe também um outro tipo de tipologia de respostas para a sociedade multicultural, desenvolvido no Reino Unido, e assente em quatro fases diferenciadas. A autora (2002) acompanha estes tipos de resposta educativa por um conjunto de estratégias de desenvolvimento do currículo, tendo início no âmbito da concepção assimilacionista/homogeneização cultural – com estratégias que compreendem a massificação de tratamentos, bem como a aplicação de medidas de compensação aos alunos oriundos de grupos culturais minoritários – até à concepção do multiculturalismo anti-racista – apontando estratégias interculturais e interactivas estimuladoras do espírito crítico, da desmontagem de estereótipos e, também da participação e da aprendizagem democráticas.

Passamos a referir as fases, de acordo com a classificação de David Selby (1992):

- fase da **assimilação ou absorção** – surgiu no decénio de 60 e constitui uma concepção de **assimilação ou homogeneização cultural** norteadas por um propósito homogeneizador – massificação de tratamentos, ou seja, tratando todos de igual forma. As estratégias limitavam-se, praticamente, à aplicação de “*medidas especiais*”, de compensação aos alunos dos grupos minoritários, bem como de aprendizagem da língua do ‘país de acolhimento’; ou seja, a programas destinados à aprendizagem da língua dominante, no sentido de tornar o ensino mais profícuo. Outras estratégias apontadas, consistem na inculcação do *modus vivendi* próprio da cultura dominante, passando também pela criação de classes ou actividades de recuperação de alunos em défice;

- fase **multicultural** – ocorrida no decénio de 70 e decorrente das críticas dirigidas à fase anterior, intitulada de negativa e racista, uma vez que desvalorizava a cultura das minorias e dos grupos étnicos. É uma fase cuja concepção se baseia num discurso assente numa **mera constatação do multiculturalismo**, caracterizada por programas de unidades de relevância cultural em relação aos grupos minoritários. As estratégias apontadas passam pela adopção de medidas aditivas viradas para a aquisição de saberes da cultura, pela introdução do bilinguismo, bem como numa incidência frequente em rituais de ‘adornos externos’ (como a alimentação, o vestuário,...). Surgem, inclusivamente, críticas a este modelo multicultural, o qual intitulam de superficial e exótico, devido, justamente, a essa *folclorização*³¹. Esta fase, não obstante apresentar uma preocupação no sentido de contemplar a diversidade cultural, ainda assim, enveredou pela adopção de um modelo compensatório dos alunos das minorias, prevendo, frequentemente, um currículo específico apenas para as escolas das zonas multiétnicas. Na opinião de Leite (2002), e ainda que norteadas por diferentes princípios e recorrendo a diferentes estratégias, surgem acções de índole discriminatória, seja enquadradas por posições assimilacionistas, seja pelo multiculturalismo passivo;
- a fase da **educação anti-racista** – surgiu em finais do decénio de 70, início do de 80, coloca a **ênfase no anti-racismo** e em estratégias cuja finalidade apontava para a exploração de preconceitos, imagens estereotipadas negativas, comportamentos discriminatórios, bem como o estudo do racismo estrutural. No âmbito dos currículos oficiais, as estratégias reflectidas e desenvolvidas dirigiam-se, eminentemente, às maiorias, uma vez que esta concepção partia do princípio que o problema radicava nas maiorias e não nas minorias. E no momento em que é reconhecida a existência dos grupos minoritários, logo a coexistência entre grupos é equacionada por esta educação, recorrendo a estratégias de valorização da vivência de situações interactivas, em clima aberto e amistoso. E face a um conflito positivo, são trabalhadas as diversidades e as semelhanças entre as culturas³², pressupondo, assim,

³¹ Termo que nos reporta, nomeadamente, à definição de conceito de cultura “*em sentido lato*”, de Neves (2000) e de “*cultura de superfície*”, de Jarvis (1995).

³² Perante este tipo de trabalho, reiteramos a opinião de Delors *et al.* (1996:85) quando referem que a valorização do que é comum pode despoletar a “*aprendizagem de métodos de resolução de conflitos e constituir uma referência para a vida futura dos alunos*”.

*interacção, reciprocidade e mudança*³³ – uma perspectiva que Leite (2002) designa por educação intercultural, isto é, as culturas são colocadas em situações escolares de interacção, ao invés de isoladas, contrariando a ideia de que o respeito pelo diferente passa pela necessidade de o proteger. A autora assume que, do ponto de vista ideológico, este constitui o tipo de educação face à diversidade cultural que, de forma definitiva, afasta a ideia do recurso a processos de compensação relativamente a grupos minoritários; o que não vem, de modo algum, em defesa da adopção de um ensino igual para todos. Pelo contrário, inerente a esta posição, a autora apela a práticas de ensino diferenciadas, como meio de garantir uma educação que a todos proporcione uma efectiva igualdade de oportunidades.

A educação multicultural anti-racista – também denominada de multiculturalismo verde, surgiu no final do decénio de 80 e cuja concepção é orientada para a promoção de uma **aprendizagem interactiva, que eduque para a multiculturalidade e, por conseguinte, previna o racismo.** Surgiu, decorrente de um conflito entre os defensores de uma educação multicultural e de uma educação anti-racista, sob alegação que não se afigurava suficiente, cada uma destas perspectivas em separado, havendo a necessidade de se proceder a uma mistura de ambas. Dito de outro modo, não bastava, por um lado, a obsessão multiculturalista pela mudança curricular para certos grupos; e por outro lado, também não era suficiente a fixação anti-racista em relação à alteração estrutural das escolas.

Esta constitui uma concepção orientada para a promoção da aprendizagem interactiva/interculturalismo anti-racista e para o desenvolvimento de estratégias de desenvolvimento do currículo, assentes no desenvolvimento de uma educação global da pessoa, enquanto ser humano e ser social; assim como na criação de um ambiente de aprendizagem que promova e estimule:

- a) imaginação e o espírito crítico;
- b) pensamentos divergentes e a resolução de problemas;
- c) harmonia social, através do conhecimento e da compreensão dos outros;
- d) a participação e aprendizagens democráticas.

³³ Esta é uma perspectiva que vai no sentido da apontada por Fleuri (2001), onde defende uma educação intercultural segundo uma perspectiva humanista, onde pessoas concretas edificam contextos e processos de aproximação, de conhecimento recíproco e de interacção, sendo que dessas relações podem resultar mudanças nessas pessoas (cf. Cap.2, 2.2.2).

Uma outra estratégia surge reiterada, em consonância com a concepção anti-racista – que valoriza a diversidade e a semelhança –, e que consiste na promoção de uma vivência interactiva de diferentes grupos culturais.

Outras há que apontam para o respeito pelas características diversas dos alunos:

- promovem experiências culturais diversificadas;
- atentam nos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos.

Capítulo 3

Diversidade cultural: escola e currículo escolar

3.1. Escola: epicentro da mudança em sentidos interculturais

Perante um mundo que não pára de se transformar e evoluir, um mundo *conduzido* pela internacionalização da economia, por migrações constantes e pela globalização das comunicações, em que os alunos dispõem de um número, cada vez maior, de referenciais culturais, a escola pode, ainda assim, tornar-se um local privilegiado para a integração multi-étnica, multirracial e multicultural (Gadotti, 1997, in: Padilha, 2004:194).

“No fundo, a melhor escola, tal como a melhor cidade, é aquela que sabe pôr em contacto os indivíduos mais diversos. Quanto menos homogênea for a escola, social e culturalmente, melhor conseguirá desempenhar o seu papel de despertar das personalidades que se formam através da comunicação e não através da repetição de códigos geradores de distância e de hierarquia. Aproveitemos a oportunidade representada por tantos alunos de origens culturais diversas nas escolas para atingirmos aquilo que, já actualmente, as escolas vêm fazendo, melhor do que se pensa: a comunicação entre heranças, projectos e individualidades diferentes”(Alain Touraine, 1996, in: Peres, 2000:103).

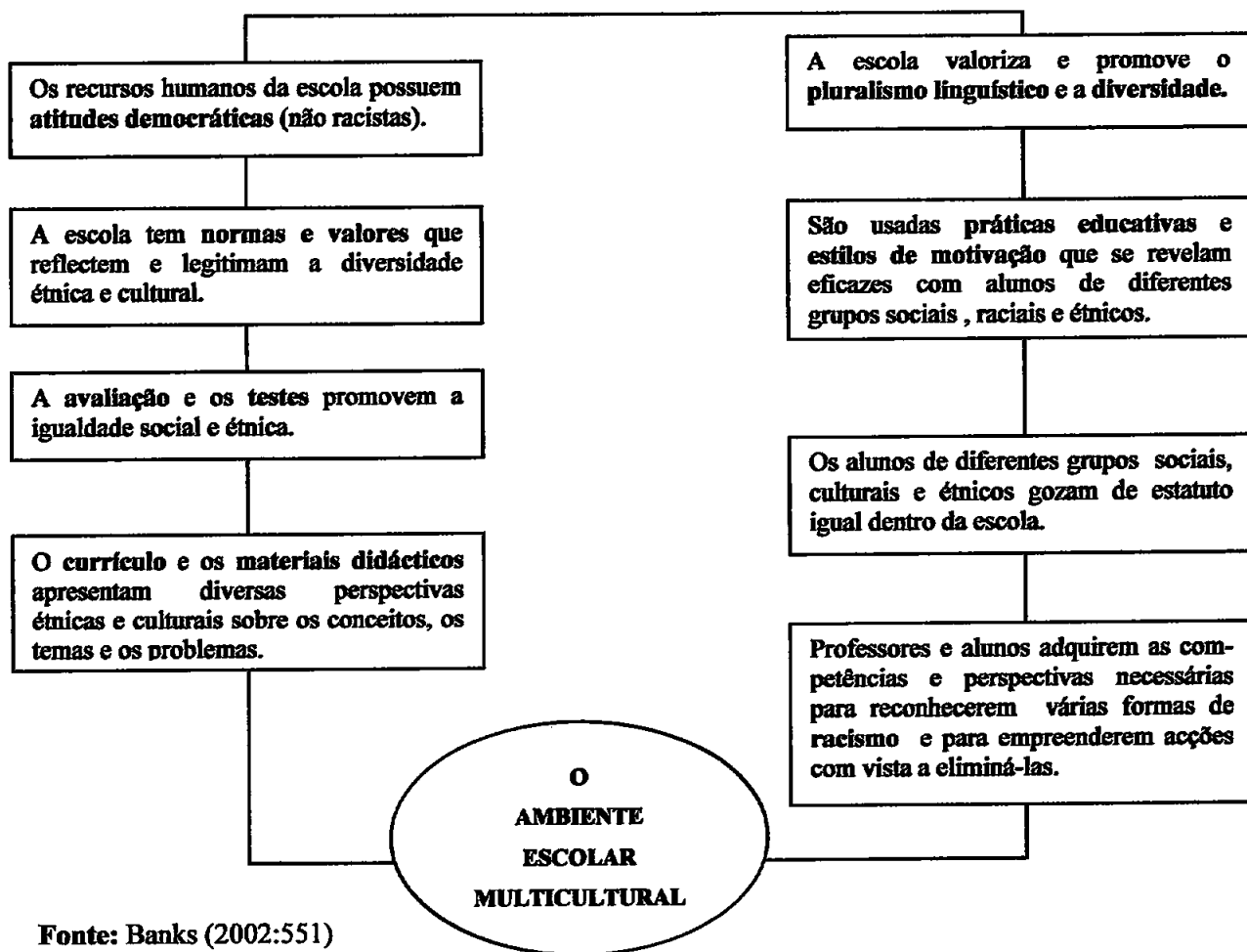
A educação para a diversidade cultural implica um clima favorável de escola a essa mesma diversidade, uma implicação associada a mudanças que encontramos explicitadas, nomeadamente, nas posições assumidas por diversos autores e em legislação difundida por organismos nacionais e internacionais, em que a educação intercultural é encarada como uma nova perspectiva no domínio educacional.

A escola, como um verdadeiro *epicentro* de mudanças em sentidos interculturais, ainda não passou de uma utopia, pois a *“paisagem cultural, sob o aspecto de um mosaico de culturas com fronteiras claramente desenhadas”* (Hannoun, 1987, in: Peres, 2000: 123) continua difícil de redesenhar. A tal escola, (ainda) entendida como utopia, é a que perfilhamos, é a assumida por Peres (2000:123), uma escola:

“cada vez mais, como um lugar de encontro, diálogo, afecto, convivência, onde todos e cada um se sintam bem e possam participar e intervir em actividades instrutivas/educativas, interessantes e estimulantes, independentemente das diferenças de raça, etnia, sexo, religião, língua, cultura – uma escola aberta à negociação e à diversidade cultural, ou seja, uma escola multi-intercultural”.

Banks & Lynch (1986, in: Peres, 2000) e Banks (2002) propõem um esquema descritivo das características determinantes de um modelo de escola multicultural – Quadro n.º 5 –,

Quadro n.º 5 – O meio escolar multicultural



Fonte: Banks (2002:551)

cujo meio escolar é, segundo Banks (2002:551), “reestruturado e transformado”, na medida em que a opção pela adopção deste modelo reclama, segundo Peres (2000:122), “uma reconversão estrutural e cultural da escola”, de modo a proporcionar aos alunos dos diferentes grupos o mesmo estatuto na instituição. Mas, para que tal seja possível, adianta Peres (2000), é necessário gerar novos dispositivos do foro estrutural e pedagógico da escola (cf.Cap.3, 3.2.4.1).

Banks (2002) refere-se ao ambiente geral da escola, como um sistema constituído por determinados factores passíveis de identificação, e que passam por atitudes e valores da escola (dos profissionais que nela trabalham), pelos procedimentos avaliativos, pelo currículo e materiais didácticos. À luz da escola multicultural, reestruturada, cada uma das variáveis sofreu alteração e reflecte igualdade social, cultural e étnica. Adverte, ainda, para a importância de cada um destes factores sofrer alterações, de modo a gerar e promover um ambiente, em que os alunos dos diversos grupos raciais, étnicos e culturais possam experien-

ciar uma situação de igualdade, apesar de qualquer um destes factores se possa constituir como ponto de focagem de uma reforma curricular inicial.

Todavia, na perspectiva de Leite (2002, 2003), a escola constitui a instituição que se afigura melhor posicionada, no sentido de gerar condições que se aproximem de uma vivência igualitária entre grupos diversos. Constitui, de igual modo, um local propício para a ocorrência de processos de comunicação promotores de *“uma aprendizagem do viver e conviver com a diferença, ou seja, onde se desenvolvam processos de comunicação intercultural”* (Leite, 2003:40). Esta constitui uma das ideias-base facilitadoras do desenvolvimento de uma educação intercultural (cf. Cap. 2, 2.2), salientada por Leite (2002, 2003), e presente nas treze linhas de força (cf. Cap. 2, 2.2.1) enunciadas por Rey (1986), no sentido de ultrapassar a tradição associada a uma certa perpetuação da educação tradicional e monocultural, e onde a escola é considerada como o local mais apropriado para a emergência de condições de comunicação efectiva entre alunos oriundos de diversas proveniências, de forma a proporcionar uma partilha de experiências, bem como o desenvolvimento de atitudes de aceitação para o desenvolvimento de uma ‘pedagogia do encontro’ (cf. Cap. 2.2.2.2).

Peres (2000), seguindo a linha de Banks (2002), entende este modelo da escola multicultural e as características que lhe são atribuídas, segundo a concepção de escola democrática, ou seja, uma instituição cujo discurso extravasa o respeito pela diversidade cultural e a igualdade de oportunidades entendida na perspectiva acesso/sucesso escolares. Esta é uma instituição que leva o discurso à prática, promovendo práticas de justiça social, solidariedade e respeito por todos os parceiros no processo educativo.

Deste modo, a pertinência deste ou de outro modelo ou projecto curricular que pretenda promover inovações educativas, e que se apresente defensor de uma escola multi-intercultural, *“precisa de mudanças organizativas”* (Leite, 2002:142), e apenas fará sentido, caso se imponha além da teoria e da *“utopia distante”* (Peres, 2000:122), como um processo revelado no dia-a-dia das escolas, consubstanciado nas relações e interacções desenvolvidas e contando com o *“empenhamento de agentes educativos nele implicados”* (Leite, 2002:143). É uma perspectiva que reclama reflexão por parte destes agentes; uma reflexão que vá no sentido de repensar as suas representações, exigindo (Peres, 2000:122) modos de ser e de fazer, e enveredando por uma postura de questionamento face às certezas e rotinas instaladas. Porque a escola se define, essencialmente, *“pelas pessoas que nela trabalham, convivem, aprendem e ensinam e pela inserção e «naturalização» na comunidade*

local”(Peres, 2000:126), a tríade escola/família/comunidade constitui uma dimensão fundamental nesta sociedade multicultural, pelo que é uma acção que deve contar com a cooperação entre escola, família e comunidade na sociedade (Peres, 2000:67).

Partilhamos a posição de Peres quando refere que a escola, ela própria, se deve entender como um projecto; um projecto que, paulatinamente, se vai construindo, assente, quer nos currícula, quer nos projectos desenhados de forma colaborativa e em *simbiose* com o meio, com “*as pessoas que nela habitam e pelos diferentes parceiros. (...) [n]uma adaptação permanente aos marcos sócio-culturais do meio em que estão inseridas*”(2000:126). Estamos conscientes que não é por tradição ou por obrigação que as escolas são melhores, ou que são boas, quer no âmbito da gestão, quer dos projectos, quer das práticas educativas. Adoptamos a perspectiva de Peres (2000:126) quando afirma que as verdadeiras escolas são as escolas aprendentes (*learning schools*), ou seja, aquelas que investem numa postura permanentemente direccionada para uma melhoria, e que, no dia a dia, edificam a sua autonomia e a sua cultura, de modo a contrariar a *mesmidade* institucional, socorrendo-se da comunidade e tirando o maior proveito possível das estruturas e recursos aí existentes. Ainda assim, convém lembrar que as práticas educativas não dependem, unicamente, dos actores nelas implicados de forma directa (Peres, 2000:122; Leite, 2002:128); há que atender a outros factores, nomeadamente, organização dos tempos e dos espaços, dado estes condicionarem a estrutura do discurso pedagógico e privilegiarem, de forma desigual, as culturas dos alunos em presença no contexto escolar. Salientam-se, ainda, aspectos relativos aos conteúdos, programas escolares e recursos/materiais pedagógicos, não esquecendo as já referidas relações/estruturas de poder e, também, as políticas educativas.

A valorização e promoção do pluralismo linguístico configura uma educação que se está a afastar da ideia de ‘uma nação – uma língua’, dotando os alunos de competência bicultural e bilingue, de modo a capacitá-los para que, de forma adequada, eles possam *funcionar*, concomitantemente, no âmbito da cultura maioritária e da minoritária.

Atendendo a todos os condicionalismos que envolvem a escola, Rey (1993, in: Peres, 2000:123) afirma que:

“Nada é neutro nos regulamentos, nas selecções e na gestão da escola, quer se trate da determinação das línguas de ensino, da organização das turmas, da elaboração dos programas e horários, da disposição do mobiliário, da selecção dos livros para a biblioteca, da vida da aula, da relação com as famílias (...), da formação dos professores e de outro pessoal ligado à educação, da colaboração entre os diferentes parceiros da educação na comunidade social, etc.”

Ao redor da escola, nada é neutro, nada é isento de determinados interesses, tudo está subordinado a relações de poder e, desse modo, não se afigura tarefa fácil a decisão por uma opção em sentidos interculturais; uma vez que exige desinstalar o que há muito tempo está instalado. Como a escola (Peres, 2000:123) se situa num lugar privilegiado, face à possibilidade de redireccionar as práticas de socialização e humanização no sentido da educação intercultural, deste modo, é necessário travar a influência do seu poder sobre o espaço escolar.

A integração do intercultural, quer na vida, quer na educação, constitui um desafio, “*uma aposta difícil*” (Peres, 2000:123), cujo propósito reclama desafiar as certezas e rotinas estabelecidas, conhecer as razões a elas subjacentes e, a partir do conhecimento desse porquê, “*(re)inventar uma nova praxis pedagógica a nível das organizações sociais, nomeadamente na escola.(...) [no sentido que] a instituição escolar é um lugar privilegiado para reorientar as práticas de socialização e humanização em direcção à educação intercultural*” (Peres, 2000:123).

É feita, ainda, referência (Peres, 2000:126-137) a movimentos e experiências de renovação da escola face a uma perspectiva multi e intercultural. Gairín (1992, in: Peres, 2000), retomando o conceito de «escola versátil» de Moreno (1989), defende que a *escola intercultural*, entendida nas suas dimensões organizativa, curricular, pedagógica e didáctica, deve basear-se nos aspectos que passamos a apresentar:

- *abertura ao meio; direcção participada; curriculum diferenciado;*
- *metodologias diferenciadas;*
- *disciplina centrada nas exigências da actividade e da relação social;*
- *avaliação contínua;*
- *agrupamento flexível dos alunos;*
- *ensino em equipa;*
- *diversidade dos espaços pedagógicos;*
- *disponibilidade de arranjos didácticos;*
- *horários flexíveis*” (Gairín, 1992, in: Peres, 2000:127).

Se pretendemos uma **melhoria da vida escolar**, “*devemos possuir uma visão do todo como um processo*” (Peres, 2000:127), ao invés de pequenas parcelas da realidade escolar. Esta é também uma perspectiva partilhada por Eisner (1979, in: Peres, 2000), quando considera a renovação da escola como um processo global, intervencionado pelos componentes que passamos a referir:

- “ *intenções: valores e finalidades que se pretendem alcançar;*
- *estrutura: processo organizativo desenvolvido para realizar as intenções e finalidades;*
- *currículo: temas de estudo, margem de liberdade dos professores em relação aos temas e a sua actuação pedagógica;*
- *pedagogia: meios para a concretização do currículo;*
- *avaliação: controlo dos fins previstos”* (Eisner, 1979, in: Peres, 2000:127).

O *papel da escola* – uma escola que a todos deve servir, sendo esses todos, cada vez mais diversos –, na perspectiva de Liégeois (2001:252):

“é participar na valorização e na compreensão das diferenças e transformar os antagonismos, ainda que estes sejam seculares e sobretudo quando isso se verifica, em diferenças melhor compreendidas. É pois legítimo esperar que, antes do mais, a própria escola seja, nas suas estruturas e no seu funcionamento, um modelo de abertura e de respeito” (cf. Cap. 2, 2.3.8).

Relativamente à integração multiétnica, multirracial e multicultural, Gadotti (1997, in: Padilha, 2004:194) entende que – e apesar de considerar que esta não é produto exclusivo do trabalho escolar – a escola pode constituir-se como um espaço privilegiado dessa integração.

3.2. A integração dos grupos culturais minoritários em contextos pluriculturais

3.2.1. Ao redor da integração

Os fenómenos de globalização, de mundialização e interdependência entre os vários estados, constituem-se, na actualidade, como os grandes responsáveis pela grande visibilidade do cenário inerente à questão das minorias. Nos contextos actuais, existe toda uma infinidade de minorias que, tal como afirma Peres (2000), é importante esclarecer. Assim, há que ter em conta que, além das minorias tipificadas, geralmente em relação à sua génese, como as “*minorias de diáspora*”¹ e “*minorias nacionais e territoriais*”, emergem ‘novas’ minorias resultantes de categorias de pessoas e grupos com um estatuto de inferioridade e em situação de desfavorecimento. Para o surgimento destas ‘novas’ minorias, muito contribuem os ambientes físicos e sociais em que se movimentam, e as desvantagens de cariz so-

¹ Perotti (1997:26), ao referir-se às *diásporas*, evoca alguns momentos da história, em que algumas etnias, por um fenómeno de êxodo, foram dispersas através da Europa e, por esse facto, constituem hoje, diásporas, seja de origem europeia, seja extra-europeia; constituindo exemplos, as diásporas polaca, alemã, húngara, arménia, de entre outras.

cial e económico que enfrentam, das quais salientamos o desenraizamento social e cultural, bem como a situação de clandestinidade. Este constitui um quadro nada abonatório à integração² desejada, criando a esses grupos minoritários “*uma inserção marginal, não muito longe da situação de ghetto, envolvida de alguma estigmatização*” (Peres, 2000:165).

Este cenário, como não podia deixar de o ser, é extensivo à escola, uma vez que estes grupos, estando conscientes da sua condição de minoria, chegam-se a auto-marginalizar. Devido às dificuldades que enfrentam ao interagirem e comunicarem com as pessoas pertencentes ao grupo maioritário, e também no sentido de preservar a sua identidade, fecham-se no seu grupo, na tentativa de se ‘protegerem’, auto-marginalizam-se. Esta situação, que se reveste de uma enorme complexidade, atinge e interfere no quotidiano de inúmeros imigrantes, nos variados contextos. As migrações têm sido, em boa parte, as *responsáveis* pelo despoletar e *tornar visível* o problema da integração dos grupos minoritários (Peres, 2000:174).

A escola actual constitui-se, cada vez mais, como um espaço onde se cruzam culturas e línguas cada vez mais diversas, um espaço onde se desenha um mosaico com uma paisagem cada vez mais policromática, de características e especificidades cada vez mais diversificadas. Peres (2000: 174) alerta para alguns dos aspectos que em muito concorrem para a complexificação desta realidade e da situação dos alunos imigrados.

Essa diversidade de línguas e culturas desencadeia situações de conflito, de tensão e dilemas que reclamam, da instituição escolar, uma adequação das respostas às necessidades educativas de todos e de cada um dos grupos (cf. Cap.3, 3.2.4). Peres (2000:174), atento a estas complexidades, adverte para o facto de – e não obstante os programas de educação intercultural assentarem a sua estrutura em princípios de igualdade na diversidade, ou seja, na justiça face às desigualdades e direito à diferença – na maioria dos países, os grupos minoritários continuarem a deparar-se com problemas comuns. Uma criança, uma vez chegada à escola do país de acolhimento, depara-se, de imediato, com um primeiro obstáculo – a língua – e este constitui-se, indubitavelmente, como a primeira grande dificuldade de adaptação ao sistema escolar.

Um outro obstáculo, respeita ao desenraizamento cultural dos alunos imigrados, dado que o processo educativo se encontra, maioritariamente, desajustado das especificidades

² O termo *integração*, segundo Peres (2000:442), respeita a um processo pelo qual os indivíduos e ou grupos minoritários e maioritários se incorporam e compartilham as mesmas estruturas sociais, promovendo o respeito mútuo pelas identidades pessoais e culturais de cada um.

culturais que encerra, ou seja “o currículo, a organização escolar e os processos de ensino estão configurados por uma cultura diferente da sua”(Peres, 2000:166). Uma outra situação relacionada com esta circunstância, susceptível de suceder, é o *choque cultural* (cf. Cap. 2,2.4.2), com todos os efeitos daí decorrentes. Há, ainda, um outro aspecto que nem sempre concorre para a promoção do clima de escola mais desejável, e que se prende com as atitudes entre os grupos maioritários e minoritários, dado que são “as atitudes de desconfiança, bem como os preconceitos e os estereótipos entre os grupos maioritários e minoritários [que] nem sempre propiciam um bom clima de escola”(Peres, 2000: 166).

Face à crescente pluralidade cultural e étnica nas sociedades e nas escolas, começou-se por encetar esforços no sentido de responder a tais realidades, estando, primeiramente, na origem dessas respostas educativas por parte de alguns países, a tentativa de adequação do sistema à escolarização de crianças e jovens de origem estrangeira, desenvolvendo práticas que passavam pelo reconhecimento da origem cultural diversa e orientadas no sentido de essa população escolar ser bem sucedida em termos de resultados finais. Nesta perspectiva, e para se atingir os tais resultados de sucesso, o sistema pensava intervir nos contextos multiculturais e favorecer a integração destes grupos no âmbito dos espaços escolares e sociais. Era uma resposta escolar caracterizada pela valorização de um modelo cultural de carácter único, que deveria, a todo o custo, ser aceite e interiorizado por todos, facilitar o convívio social e, simultaneamente, evitar os conflitos. Esta perspectiva advogava um modelo normativo de homogeneização cultural, no qual a assimilação era entendida como a resposta educativa mais vantajosa à multiculturalidade, em termos sociais. Face a este quadro, não se vislumbrava um outro tipo de resposta, uma resposta que enveredasse pela valorização e incremento de um intercâmbio de perspectivas e experiências culturais diversas e aspectos que as caracterizassem.

Perante tais realidades pluriculturais – facilmente percepcionadas, inclusivamente, por organismos nacionais e internacionais que as reconhecem do ponto de vista jurídico –, começam a surgir preocupações³, no âmbito dos contextos multiculturais, face à integração e escolarização dos grupos minoritários.

Para que todos se sintam socialmente integrados e culturalmente identificados, Peres (2000:160) diz estar consciente da necessidade de haver políticas e estratégias de educação

³ Leite (2002:162), referindo-se a Galino & Escribano (1990), afirma que estes autores, entre outros, apontam a origem da educação intercultural no crescimento registado na história das mentalidades que gerou a reivindicação das identidades culturais. Outros há, tais como Olivier (1988), situam-na nas preocupações dos sistemas escolares em darem resposta à pluralidade de culturas presentes nas sociedades industrializadas.

e formação favoráveis e promotoras de uma permeabilidade cultural, dado que é pelo contacto das pessoas das diversas culturas, que se consegue a interacção – que o autor caracteriza de um “*exercício permanente de tolerância face ao diverso*” (Peres, 2000:160) –, e não apenas, numa relação caracterizada por um mero carácter proxémico, opinião que partilhamos.

Assim, a tolerância deverá abrir caminhos à alteridade, ou seja, ao reconhecimento do outro (cf. Cap. 2, 2.2.2), rejeitando “*assimilar*” e “*digerir o diverso*”, no sentido em que “*em vez de assimilar, digerir o diverso, a tolerância tem antes de mais, de reconhecer o outro, seja ao nível do indivíduo, seja ao nível da comunidade*” (Aurélio, 1997, in: Peres, 2000:160). Para que possa acontecer esse reconhecimento, são necessárias alterações que, segundo Martinez & Martinez (1992, in: Leite, 2002:163), passam por tomadas de iniciativa de adaptação por parte do SE, da administração e das políticas educativas no que respeita às diferenças de tipo étnico, linguístico e cultural dos grupos coexistentes na sociedade e às inerentes especificidades desses grupos. É assente nas respostas a duas questões básicas, segundo esses autores (baseados na tese de Berry, 1988), que as soluções devem ser tomadas.

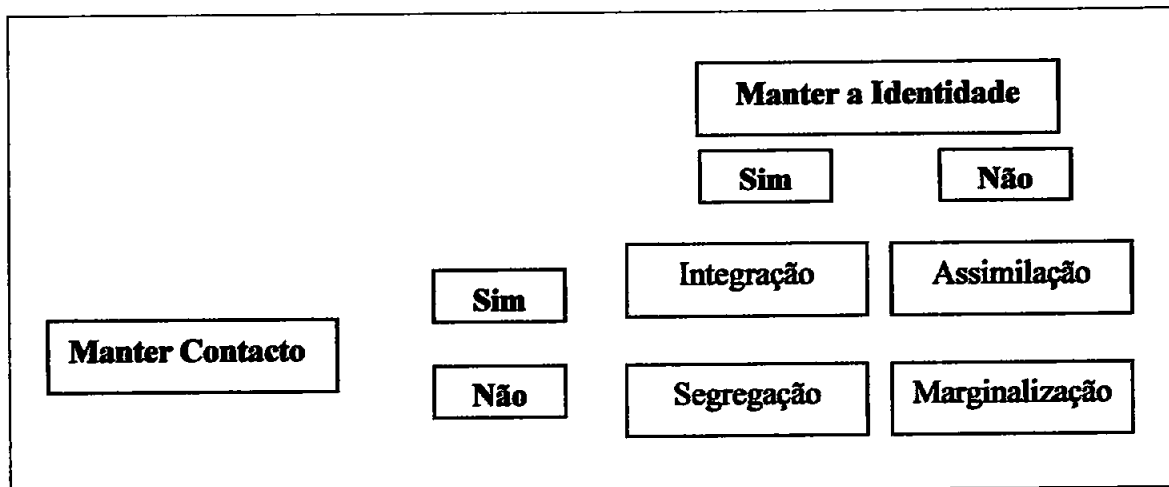
Essas questões dirigem-se ao grupo do seguinte modo:

- “*o grupo deseja manter a identidade cultural, valores, etc?*” e
- “*considera conveniente manter relações com outros grupos?*” (Martinez & Martinez, 1992, in: Leite, 2002:163).

Leite (2002), face à análise dos conceitos de assimilação (cf. Cap.2,2.1.3.2) e de integração, recorre à axiologia de Berry⁴, representada no Quadro n.º6 (na página seguinte). Recorrendo ao esquema do Quadro n.º 6, interpreta-se que: quando a vontade de manter a identidade não acompanha o desejo de contacto, fala-se de **assimilação**. Esta situação, analisada na perspectiva de Banks & Lynch (1984, in: Leite, 2002: 164), acontece quando “*o grupo étnico ou cultural adquire os comportamentos, valores, perspectivas,*

⁴ Segundo Berry (in: Leite, 2002:163), a totalidade dos indivíduos depara-se, durante a aculturação, com dois problemas – o **contacto-participação** e a **preservação cultural** – e foi em função destes, que este modelo dos modos de aculturação foi definido. Face a cada uma das situações, pela dicotomia ‘sim’, ‘não’, eram apresentadas respostas, e o autor, recorrendo a indivíduos pertencentes aos diferentes grupos (de acordo com estudos realizados em 1970, 1982 e 1985), teve oportunidade de verificar as quatro alternativas conceptuais.

Quadro n.º 6 - Para uma conceptualização de ‘assimilação’ e de ‘integração’



Fonte: Berry (1988, in: Leite, 2002:163)

ethos e características de outro grupo cultural ou étnico e perde as suas próprias características naturais”, deixando supor, por conseguinte, uma despersonalização e uma desculturação da sua cultura nativa, para se assemelhar, culturalmente, ao grupo a que se é assimilado.

Sob o lema, “*integrar sem aculturar*”, Luíza Cortesão (in: Lobo, 2005a: 32) alerta para o dever da escola, em fornecer ao aluno, instrumentos que o vão ajudar a sobreviver na sociedade e no mercado de trabalho, mas reitera o alerta para que isso não se faça à custa da destruição da sua identidade cultural, ou seja, defende uma integração sem aculturação. Assegura, ainda, que é justamente, neste duplo papel que se joga a integração e, numa posição crítica, refere que, por norma, a escola não cumpre esta segunda parte, levando a que a integração se faça através da aculturação.⁵

Por outro lado, fala-se de **integração**, quando se verifica a existência de um desejo e de uma vontade de, ao mesmo tempo, manter a identidade cultural e contactar com outros grupos na sociedade. Leite (2002:167), no sentido da clarificação do conceito de integração (ou de inserção)⁶, recorre à ‘Comissão Interministerial’ (resultante de reflexões em torno

⁵ A possibilidade de fazer a integração através da aculturação, podemos-la verificar através da análise ao esquema apresentado por Berry (in:Leite, 2002), tendo presente a ideia de que a assimilação é uma modalidade de aculturação (Camilleri,1990, in: Ouellet, 1991).

⁶ Leite (2002:169) refere-se à “*inserção*” e à “*integração*” como termos e conceitos que ainda se encontram envoltos em alguma imprecisão. Enquanto ‘termo’, a autora refere como exemplo, relatos de situações constantes em artigos de jornais acerca do alojamento de famílias de etnia cigana, em que ‘assimilação’ e ‘integração’ são alvo de sinonímia. Leite

de problemas inerentes à integração e/ou inserção social dos grupos culturais minoritários, nos chamados ‘países de acolhimento’, e criada com o propósito de definir e concretizar a política francesa de integração dos residentes estrangeiros ou de origem estrangeira), onde se afirmou que:

“sem negar as diferenças, é sobre as semelhanças e as convergências que uma política de integração põe o acento, a fim de, na igualdade dos direitos, e das obrigações, tornar solidárias as diferentes componentes étnicas e culturais da nossa sociedade e dar a cada um, qualquer que seja a sua origem, a possibilidade de viver nesta sociedade da qual aceitou as regras e da qual se torna um elemento constituinte” (Leite, 2002:170).

Para Leite (2002: 170), esta é uma concepção de integração que, face a grupos com características étnicas e culturais diversas, visa torná-los solidários.

Na perspectiva de Perotti (1997:47), fala-se de uma postura conformista – *“conformização”* – face aos modelos de acolhimento, situação resultante de um processo que pressupõe as relações entre os indivíduos migrantes e os da sociedade de acolhimento, segundo uma caminhada unidireccional, que o autor denomina de *“passagem unilateral”*, ou seja, pressupõe uma passagem e uma conformização a outra cultura, ocorrendo concomitantemente, um despojamento da cultura de origem. Neste sentido, a assimilação constitui-se como um processo que pressupõe haver *“um papel passivo de uma cultura perante a outra – a cultura dominante”* (Perotti, 1997:48). Como já tivemos oportunidade de referir no Capítulo 2, seguindo esta perspectiva, e de acordo com a advertência de Liégeois (in: Leite, 2002:173), ocorre com frequência a integração prolongar-se pela assimilação.

Poderemos questionar-nos acerca desta passividade, no sentido de reflectirmos se esse *“papel passivo”* é ou não reflexo de um desejo de assimilação. Leite (2002) alerta para a hipótese desse desejo não ser natural, mas afigurar-se como uma saída para os indivíduos, na busca de uma solução para os fenómenos de rejeição; uma vez que a socialização (cf. Cap. 2, 2.3.7) *“assente numa hierarquização cultural ou na existência de uma cultura única, tem gerado dois tipos de situação: rejeição da cultura de origem (expressa por fenómenos de fagocitação) ou rejeição social (expressa por fenómenos de exclusão)”* (Leite, 2002:164).

(2002:162) no âmbito da clarificação dos conceitos de assimilação e de integração, atribui ao conceito de integração e inserção social um mesmo significado.

Antón *et al.* (1995, in: Leite, 2002:165) referem que uma constatação explícita da diversidade cultural, por si só, já deixa antever um avanço, dado que leva a um questionamento do modelo assimilacionista, quanto ao seu objectivo uniformizador; e também a uma revalorização do pluralismo cultural, em si mesmo. Ainda assim, quer o enfoque assimilacionista, quer o multiculturalista, constituem um alvo de críticas, uma vez que ambos conduzem as culturas a uma compartimentação, logo, a uma ausência de trocas e a um desrendimento cultural, não obstante os trilhos diferenciados por eles (modelos) percorridos (cf. Cap.2, 2.4); dado que — “o multiculturalismo consiste em navegar entre dois riscos opostos: o que consiste em fechar as minorias em guetos e aquele que consiste na sua assimilação” (Wieviorka, 1999, in: Stöer & Cortesão, 1999:23).

Perante a existência da crescente diversidade cultural e suas especificidades, há posições que têm vindo a apontar o desajuste do modelo assimilacionista e são reveladores do declínio desse modelo no que concerne à promoção das minorias e à harmonia social. São as situações de fracasso apontadas que se têm constituído como justificativa para uma crescente preferência pela valorização da diversidade cultural, levando, não apenas, a novas conceptualizações, mas também no repensar de princípios e práticas de integração.

Essas opções, situam-se desde:

— um “*multiculturalismo benigno*” (Stöer, & Cortesão, 1999) ou um “*multiculturalismo benevolente*” (S. May, 1994; cf. Cap. 2, 2.2), através de uma aceitação passiva da diversidade. Esta é uma linha de tradição crítica, segundo Leite (2002:236), que percepção o currículo como terreno de produção e criação simbólica das culturas; e um modelo que conduz os grupos minoritários a um certo isolamento, podendo, inclusivamente, chegar a formas mais graves de exclusão, como à guetização;

— até a um “*multiculturalismo crítico*” (Stöer & Cortesão, 1999), através de intervenções interculturais. A posição associada a este tipo de multiculturalismo é a posição por nós adoptada (uma posição que se afasta da anterior), na medida em que a educação intercultural é entendida — como temos vindo a referir, baseados em vários autores — como um meio propício para no seu seio se desencadarem e desenvolverem mudanças em sentidos interculturais, “*onde a cultura dominante é questionada e onde há lugar para a expressão das culturas minoritárias*” (Leite, 2002:236).

3.2.2. Os diferentes rostos da integração

Peres (2000) adverte que — e não obstante, as novas realidades sociais e culturais — as estratégias integradoras nem sempre se constituíram em função dessas realidades e, inclusivamente, grandes desassossegos teórico-práticos têm sido gerados pelas dinâmicas de integração, no que se prende com as suas variadas dimensões.

Face a esta moldura, são várias as acepções de que se diz estar pautado o **conceito de integração**, sendo que, relativamente à educação escolar (Peres, 2000:160), normalmente, é utilizado no sentido antagónico ao de **segregação**.

O termo **integração** começou a ser mais evocado que o de **assimilação**, situação essa, decorrente de debates críticos acerca da função normativa e reguladora do SE e da defesa do direito à diferença. Esses debates, por sua vez, têm dado origem a discursos promotores de relações de participação igual a todos os grupos sócio-culturais, substituindo, deste modo, os objectivos da homogeneização cultural (Leite, 2002:166).

Através da perspectiva de Toussaint, Peres (2000:161) sublinha o terreno movediço em que emergem as novas conceptualizações e o repensar de princípios e práticas de integração, dado que, na retaguarda do conceito de integração, escondem-se significados, discursos, modelos, realidades, necessidades e utopias de difícil elucidação.

Apesar de um carácter, algo reticente, em torno do termo integração e da inerente operacionalização, por parte de alguns autores⁷, ainda assim, outros há que (e é esta perspectiva que apoiamos) defendem a necessidade (Peres, 2000:161) de se aprender a conviver, seja com as diferenças dos outros, seja com as nossas; postura essa, resultante de um processo de conscientização das diferenças existentes inter e intra grupos — os grupos que integram e os grupos que são integrados. Por sua vez, da relação dos indivíduos dos diversos grupos surgem choques e conflitos e, nesta perspectiva, há que encontrar um equilíbrio da cultura em acção com uma determinada harmonia social. Desta forma, a **integração** é entendida como um **processo dinâmico**, um *“processo em que indivíduos ou grupos minoritários e majoritários, se incorporam e compartilham as mesmas estruturas sociais, pro-*

⁷ Leite (2002:165), analisando Stöer (1994), adverte que a ideia de uma relação linear e recíproca entre um currículo mais sensível à diferença e mais oportunidades, seja de sucesso escolar, seja de acesso ao mercado de trabalho, tem sido alvo de críticas por ingenuidade; devido à lacuna de não se levar em conta o poder discriminatório, associado ao próprio mercado de trabalho e aos estatutos desiguais dos diferentes grupos culturais. Neste sentido, as possibilidades de determinados grupos culturais encontram-se condicionadas por uma desigual distribuição do capital cultural e da divisão social do trabalho.

movendo o respeito mútuo pelas identidades pessoais e culturais de cada um”(Peres, 2000:442).

Também Perotti (1997:49), quando se refere ao conceito de **integração**, opõe-o à noção de **assimilação**, porque tratando-se de culturas minoritárias e de cultura dominante, o autor associa-lhe a capacidade de confrontar e de mudar valores, normas e modelos de comportamento, em posição de igualdade e de participação mútua, tanto da parte do imigrante, como da sociedade de acolhimento.

A noção de integração implica, assim, uma mistura de culturas, tornando-se fundamental manter o aspecto inter-relacional com uma integração comunicativa. Esta integração constitui-se como um processo gradual, pois os grupos minoritários tornam-se, progressivamente, participantes activos na vida económica, social, cívica e cultural, do país de imigração, dando-se assim uma **integração sócio-cultural**.

A integração não deve decorrer, apenas, de um trabalho realizado em contexto escolar, mas beneficiar, também, do trabalho realizado em outros contextos exteriores à escola (Gadotti, 1997, in: Padilha, 2004:194), uma posição que também partilhamos, uma vez que pensamos que os outros ambientes, onde os alunos se movimentam, são, igualmente, passíveis de promover a sua integração.

Para Live (1992, in: Peres, 2000:161), o processo de integração, a que denomina de “*um conjunto de percursos distintos*”, faz-se acompanhar pelo respeito, uma vez que este é de extrema importância para todos os actores envolvidos nesse processo, independentemente de pertencerem à sociedade de acolhimento, ou de outras proveniências.

Entendemos esta integração na perspectiva de Ouellet (1991), baseado em Hoopes (1979, 1981), como um “*processus d'apprentissage culturel [qui] vise à permettre de voir le monde du point de vue d'une autre culture et d'être capable de fonctionner efficacement et d'être à l'aise dans cette culture*”(1991:129)⁸. Uma integração que, em nosso entender, abre caminho ao bilinguismo cultural (cf. Cap. 3, 3.2.4.4.4).

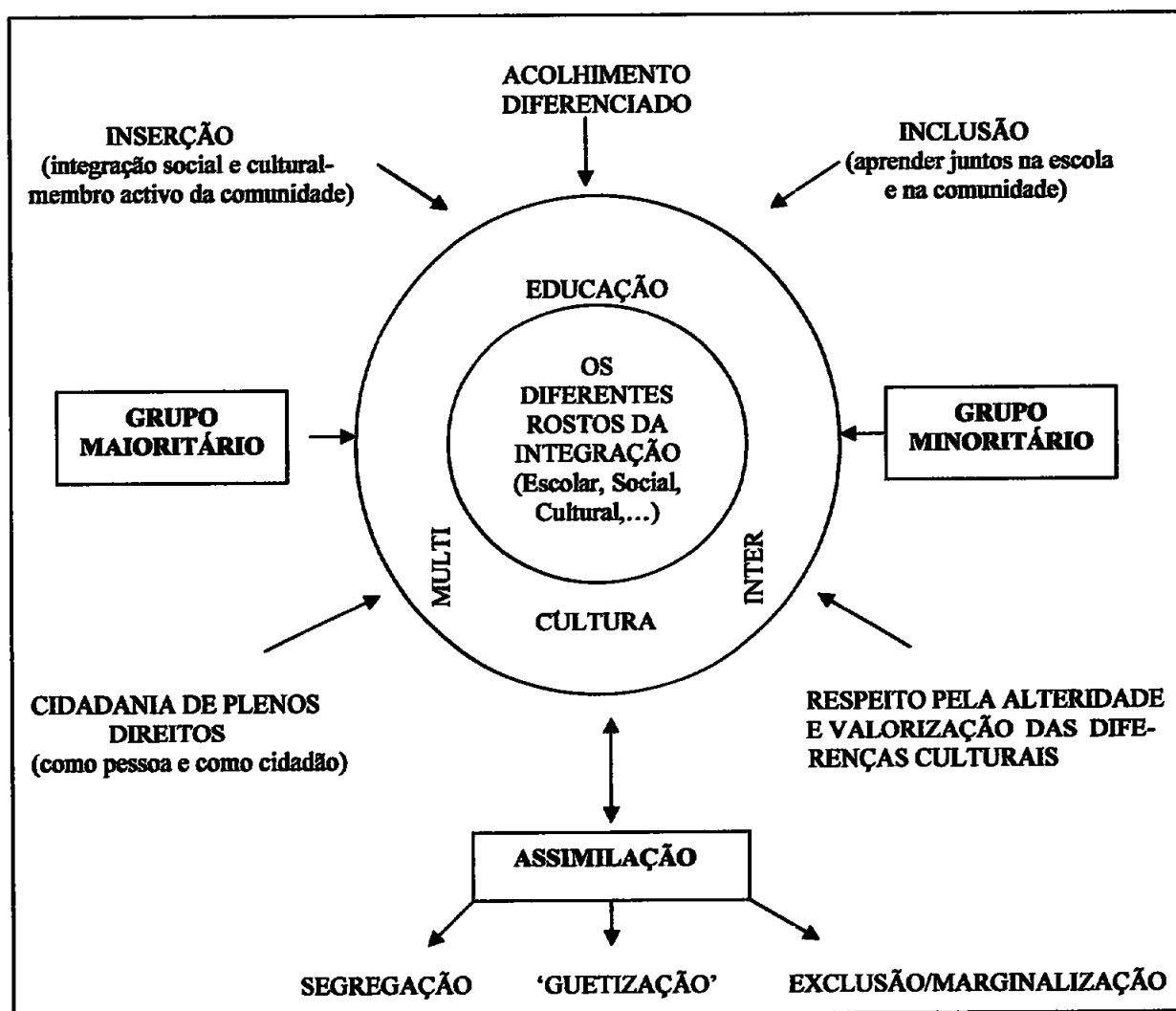
Leite (2002), ao falar em integração (de acordo com a perspectiva de Berry, 1988), salienta que são as situações inerentes ao tipo de contacto, que Berry refere no sentido de

⁸ Face a este processo de aprendizagem, o autor sublinha as consequências de uma diligência de conscientização cultural no plano da identidade pessoal. Apresenta uma descrição das principais etapas que deve, normalmente, ajudar quem se empenha numa caminhada de conscientização cultural. Distingue sete etapas: 1-etnocentrismo; 2-consciência; 3-compreensão; 4-aceitação/respeito; 5-apreciação/avaliação; 6-adopção selectiva; 7-assimilação – adaptação – biculturalismo – multiculturalismo (Ouellet, 1991:129-130).

“participar como parte integrante de um tecido social mais vasto”(1988, in:Leite, 2002:165), e que se afiguram como positivas e mais passíveis de – de um modo voluntário e consciente – configurarem o mecanismo da aculturação, uma vez que as atitudes de aculturação são mencionadas pelo autor, com o fim de referir o modo como se aspira pertencer a outros grupos (cf.Cap.2, 2.1.2).

De acordo com os autores que temos vindo a referir, a **integração** não pode ser entendida de outro modo, senão numa **perspectiva bidireccional**, como um processo dinâmico e conjunto, necessitando da participação dos indivíduos dos grupos minoritários e dos grupos majoritários que, incorporando e compartilhando a mesma estrutura social, promovem o respeito mútuo pelas identidades sociais e culturais de cada um. Foi de acordo com esta moldura de integração, que Peres concebeu o diagrama do Quadro n.º 7, onde identifica os

Quadro n.º 7 – Os diferentes rostos da integração



Fonte: Peres (1997, in: Peres, 2000:162)

intervenientes no processo, aos quais denominou de “*Os diferentes rostos da integração*”, e através do qual, mostra um processo trespassado por perspectivas diversas – **normativa, escolar, social, cultural**, etc. – afastando, definitivamente, a ideia de que a integração poderia ser perspectivada segundo uma única dimensão. A integração assenta, segundo Peres (2000:162):

“em modelos abertos e plurais, acolhedores da diversidade, com projectos concretos que possibilitem caminhar em direcção à pedagogia da diversidade. Para isso, é necessário investir em todas as modalidades de educação – formal, não-formal e informal numa perspectiva multi-intercultural – por forma a que a pessoa na sua singularidade ou o grupo na sua identidade não sejam excluídos por motivos de raça, sexo, classe social, cultural ou outras formas de discriminação e sejam cidadãos de plenos direitos”.

Uma outra interpretação ao fenómeno da integração, que vai no sentido da anterior (Peres, 2000), é a feita por Leite (2002:167), baseando-se em Manço (1996), onde surgem advertências face à predominância de obstáculos de ordem societal; e que devido, justamente, à origem destes obstáculos, o estudo do fenómeno da integração não se pode cingir, apenas, em termos de indivíduo ou de cultura. De acordo com esta perspectiva, não se pode deixar de ter presente as vivências sociais, assim como os condicionalismos que delas decorrem; vivências essas *subordinadas* a normas negociadas, desejosas por acautelar uma coesão social (no claro respeito da identidade cultural diferenciada).

O processo de **inserção dos imigrantes** no país de acolhimento, segundo Abou (1988), compreende três processos distintos que se desenvolvem, simultaneamente, mas a três ritmos diferentes, a três níveis do real: são os processos de **adaptação, integração e aculturação**:

1. A **adaptação** respeita à acomodação ao meio físico do país de acolhimento, englobando “*l’aménagement de l’espace auquel procèdent les immigrants dans le but de réduire la différence qualitative angoissante entre l’habitat nouveau et l’ancien*” (p.127);
2. A **integração** respeita à “*l’insertion des nouveaux-venus dans les structures économiques, sociales et politiques du pays d’accueil*”(p.128);
3. A **aculturação** “*designe l’ensemble des interférences culturelles que les immigrants et leurs enfants subissent, à tout les niveaux, de l’adaptation et de l’intégration, par suite de la constante de leur culture d’origine avec celle de la société d’accueil*”(Abou, 1988:128; cf. Cap.2, 2.1.2).

Desse quadro reflexivo resultam dois aspectos que merecem ser equacionados perante a moldura cultural actual (Leite:2002:167) e que se prendem com:

- a exigência feita a determinados grupos culturais, no sentido de renegarem as suas origens, constituindo-se esta, uma posição contraditória ao defendido pelos direitos humanos;
- o empobrecimento, em consequência de determinações orientadas para existência de uma realidade cultural única e padronizada.

É premente ultrapassar as ideologias criadas por algumas sociedades, as quais imputam a responsabilidade dos fracassos e insucessos aos indivíduos – fracassados – ao invés de serem as estruturas, ou a maneira como essas sociedades funcionam, a assumirem esses fracassos. Freire (1992:157), ilustrando esta *demência*, refere, justamente, a responsabilidade imputada aos alunos negros e à sua incompetência ‘genética’⁹, perante a dificuldade em aprender inglês; não sendo feita qualquer alusão à discriminação de que são alvo (de raça e de classe), nem do elitismo autoritário com que se pretende impor o ‘padrão culto’.

No âmbito da **inserção de grupos culturais minoritários**, Leite (2002:168) faz referência a um ensino dirigido em três vertentes, segundo as quais, podem ser encaradas as especificidades culturais dos diversos grupos, caracterizadas pelo **unitarismo**, pelo **diferencialismo absoluto** e pelo **coexistencialismo**.

1. Segundo uma *lógica de assimilação*, é advogada a opção por um tipo de currículo único para todos os alunos – o “*currículo pronto a vestir de tamanho único*”, de Formosinho (1991, in: Machado & Gonçalves, 1999:8) – por parte dos defensores do universalismo – os *unitaristas*. Esta opção é justificada pelo facto de contribuir para a perda de referências comuns estruturantes de uma cultura colectiva; perda essa resultante do reconhecimento e valorização, por parte da escola, das especificidades culturais dos diversos grupos, apontando para uma transmissão cultural;
2. Os adeptos do *diferencialismo absoluto* (e do relativismo puro), e contrariamente aos unitaristas, defendem que a coexistência de crianças pertencentes a culturas completamente distintas num mesmo espaço conduz, ou a uma perda das especificidades, ou então ao êxito de aspectos triviais e insignificantes; e

⁹ Relacionada com o determinismo biológico, que referimos no Capítulo 2, 2.4.4.

por conseguinte, sugerem a criação de escolas e grupos específicos para esses alunos, apontando para uma protecção da diversidade;

3. Na terceira vertente – *o coexistencialismo* – defende-se a presença de indivíduos oriundos de diversas culturas, num mesmo espaço, na mesma escola, resultando daí a possibilidade de, comumente, vivenciarem situações específicas de cada um desses grupos culturais e, desse modo, expandirem os conhecimentos, os sistemas de referência e os valores. Esta é uma vertente advogada pelos multiculturalistas, norteados por princípios de coexistencialismo activo e de um enriquecimento mútuo, princípios esses interculturais e apontados para uma transformação das culturas.

3.2.3. Uma vertente intercultural do currículo promissora da integração

Uma escolarização de grupos diferentes constitui um meio passível de promover a aprendizagem da comunicação intercultural mas, no entanto, e por si só, não é suficiente para a garantir, adianta Leite (2003). Por sua vez, para que a comunicação intercultural aconteça, torna-se necessário o desenvolvimento do que Connell (1997, in: Leite, 2003:42) denomina de “*currículo contra-hegemónico*”, suportado pelo desenvolvimento de princípios de “*justiça curricular*” e, por sua vez, assente numa “*teoria de justiça curricular*”, que se concretize, segundo Leite (2003:42), em processos de interacção trespassados por pontos de vista diversificados, por um lado; e por outro, que sejam garantidos os direitos de participação.

O currículo contra-hegemónico que Connell se propõe desenvolver, aponta no sentido de “*superar os obstáculos que as actuais estruturas do poder representam para um progresso intelectual e cultural partilhado*”(1997, in: Leite, 2003:42). Esclarece ainda que: “*Um currículo contra-hegemónico deve incluir a parte generalizável do currículo tradicional e garantir a todos os estudantes o acesso a métodos e conhecimentos científicos*”(1997, in: Leite, 2003:43).

É um currículo que Fernandes (2001:53), apoiado em vários autores, aponta como solução para os problemas resultantes de um currículo hegemónico e indiferenciado, apelando, assim, a uma diferenciação do ensino/aprendizagem. Na perspectiva de Leite (2002:194), o princípio da igualdade não exige que se tratem todos da mesma maneira, o que nele se exige é que as respostas sejam diferenciadas, de acordo com as situações diversas presentes na escola.

No sentido de apresentar as características de um **currículo contra-hegemónico**, ou seja, um currículo que apele à “*diferenciação do ensino/aprendizagem*” (Fernandes, 2001:53), recorreremos, maioritariamente, e por oposição, ao currículo hegemónico proposto por Fernandes (2001:52). Pretende-se, assim, um currículo que:

- **a nível do conteúdo**, seja heterogéneo, diferenciado; veicule conhecimentos contextualizados, ligados às vivências dos alunos; valorize capacidades e competências desenvolvidas pelas culturas dominadas;
- **a nível da forma**, se baseie em pedagogias diferenciadas, com recurso a formas de aprendizagem cooperativa. Os alunos passam a ser agentes activos no processo de aprendizagem, enveredando por uma postura crítica, de questionamento. É o que Paulo Freire propõe como uma *abordagem/prática dialógica*, dando lugar a uma *educação emancipatória*, na qual o aluno se encontra investido no seu papel de sujeito activo da própria aprendizagem, tornando-o co-participante do seu próprio crescimento intelectual. Esta nova abordagem visa o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem por meio da assunção da sua cultura, bem como da sua experiência pessoal, como pontos de referência. Freire apele à *conscientização*, que constitui uma forma de fazer da conflitualidade e das situações do quotidiano, que é necessário enfrentar, um meio de formação e de desenvolvimento;
- **a nível do desenvolvimento cognitivo**, não subestime o desenvolvimento de domínios cognitivos, subestimados pelos currículos hegemónicos (espacial, musical, cinestésico, intra-pessoal, inter-pessoal, naturalista e existencial), em prol da sobrevalorização das inteligências lógico-matemáticas e linguística;
- **a nível do desenvolvimento humano**, são pluridimensionais, no sentido em que articulam e integram o domínio cognitivo, com outras dimensões humanas (afectiva, sensitiva, ética e estética).

O currículo de uma escola, na concepção de Padilha (2004), não pode deixar de levar em linha de conta as influências e o acúmulo cultural dos diversos sujeitos que compõem o universo escolar, ele é o resultado, justamente, da *simbiose* destes aspectos. O currículo, ao ser pensado, necessita reflectir a “*cultura primeira*” dos alunos, dado que esta tem muita influência no comportamento, quer dos alunos, quer dos professores, e torna-se necessário, reforça o autor, “*considerar a identidade dos nossos alunos a partir da síntese das suas experiências culturais*”(2004:205). Estas são questões que, uma vez levadas em conta na concepção do currículo, levam a modificações a nível do trabalho que a escola oferece à

comunidade, constituindo-se num currículo que atende aos **contextos** e, deste modo:

“é possível afirmar que a perspectiva intercultural em educação não pode ser dissociada da problemática social e política presente em cada contexto. [Tanto mais que as] relações culturais e étnicas estão permeadas por relações de poder. Daí seu carácter muitas vezes contestador, conflitivo e mesmo socialmente explosivo” (Candau, 2000, in: Padilha, 2004:240).

Sob um entendimento de uma realidade e, por conseguinte, de uma sociedade dinâmicas, toda a multiplicidade de contextos que essa mesma sociedade integra, também se caracterizam pelo seu carácter dinâmico (Gimeno Sacristán, 2000), levando-nos, deste modo, a perspectivar, à semelhança de Peres (2000:179-180), um *“currículum não-etnocêntrico”*, por forma a que possa haver uma reconceptualização dos conhecimentos, face a uma concepção dinâmica de cultura, ao invés de uma concepção estática da mesma. Esta concepção tem tanto mais pertinência pelo facto de, alerta Peres (2000), o desconhecimento da realidade se constituir susceptível de gerar preconceitos e estereótipos. Perspectiva-se, assim, um currículo cujos componentes (cf. Cap.3,3.2.4), nomeadamente, os conteúdos e as metodologias de ensino, possibilitem uma visão crítica dessa realidade dinâmica e, simultaneamente, gerem em todos os alunos, atitudes positivas face a uma realidade cada vez mais pluricultural.

Nesta perspectiva, o **currículo deve:**

- valorizar o contributo de todas as culturas no âmbito do desenvolvimento humano;
- motivar os alunos no sentido de conhecerem outras sociedades e culturas;
- fornecer informações sobre valores e *modus vivendi* de outras culturas aos alunos, criando condições para uma análise e compreensão em consonância com os pontos de vista e critérios inerentes a essas culturas;
- dar a conhecer as razões e os efeitos dos preconceitos, dos estereótipos e das diversas formas de discriminação;
- respeitar experiências e *modus vivendi* inerentes à cultura de origem de todos os alunos, desde o momento que não intentem contra a dignidade humana.

De forma a contribuir para um entendimento de **currículo intercultural**, Sales & García (1997, in: Padilha, 2004: 241) afirmam que:

“um verdadeiro currículo intercultural é um processo ético de diálogo criativo, por meio do qual se dá oportunidade aos alunos de investigar como as origens culturais, os marcos de refe-

rência e as perspectivas dentro de cada disciplina influem na construção do conhecimento. E se oferece a oportunidade de criar eles mesmos conhecimentos, identificando seus próprios interesses, ideias, atitudes e experiências”.

Leite (2002:89), ao adoptar uma concepção de currículo numa perspectiva lata e abrangente – a concepção por nós adoptada neste trabalho – e, uma vez decorrente de uma construção social e cultural, afirma englobar no conceito, todos os elementos que configuram a educação escolar, como sejam:

- valores;
- objectivos orientadores das acções educativas;
- actividades de ensino e de aprendizagem;
- materiais;
- métodos de trabalho escolar;
- sistemas de poder e relações inter-pessoais estabelecidas;
- organização e utilização dos espaços e tempos escolares;
- avaliação de conhecimentos, saberes e formas de expressão seleccionadas, etc.

Nesta perspectiva, e uma vez que a multiculturalidade constitui um fenómeno que caracteriza as sociedades actuais, os sistemas educativos deverão adoptar novas políticas e levá-las em conta na construção e implementação de um currículo formal, vocacionado para a promoção do pluralismo e da igualdade de oportunidades, segundo níveis cada vez mais elevados. Ao ter em conta (Cardoso, 1996, 1996a, 1996b, 1998, 1998a) uma gestão do currículo oficial em sentidos interculturais, devem ser tidas em conta, também, competências associadas (cf. Cap.3, 3.2.4):

- ao uso da **margem de liberdade** para realizar escolhas curriculares em prol da permeação em sentidos interculturais do currículo oficial;
- à atribuição de relevância aos **processos de ensino**;
- ao reconhecimento da importância da **avaliação formativa**.

Uma vez que defendemos a promoção de uma educação intercultural, no sentido de reflectir a diversidade cultural na sociedade e na escola, passamos a referir, apoiados em Støer & Cortesão (1999) e Cardoso (1996, 1996a, 1996b, 1998, 1998a) – uma posição que vai no sentido das linhas orientadoras para a construção de um currículo para a diversidade cultural, assente em Cohen & Manion (1983) e em Ouellet (1991) – o que, em termos práticos lhe é exigido, no âmbito de uma gestão da educação intercultural em contexto

escolar; ou seja, numa perspectiva intercultural do currículo. Assim sendo, o currículo deve ser:

- a) fomentador do pluralismo cultural, do anti-racismo e da igualdade de oportunidades;
- b) promotor de valores como a justiça, a igualdade, a tolerância e o respeito;
- c) promotor de atitudes e competências que reforcem o autoconceito, a auto-estima e a autoconfiança;
- d) promotor da capacidade de tomar decisões face a questões relacionadas com a raça, a cultura e a língua;
- e) que proporcione, aos alunos, o conhecimento das culturas com as quais interagem, de modo a que todos se sintam reconhecidos e valorizados;
- f) cujos conteúdos decorram da permeação do programa oficial com a contribuição dos saberes, valores e recursos educativos que expressem a diversidade cultural;
- g) cujas metodologias adoptadas:
 - g.1) favoreçam a compreensão da diversidade cultural, proporcionando, por conseguinte, a criação de ambientes de aprendizagem interactivos, cooperativos e inter-étnicos, evitando, desse modo, atitudes racistas e a discriminação entre pessoas de culturas diversas;
 - g.2) estejam adequadas aos diferentes estilos de aprendizagem dos diversos alunos;
 - g.3) possibilitem a partilha de valores, saberes e experiências;
 - g.4) utilizar materiais didácticos isentos de insinuações de índole discriminatória e racista;
- h) que adopte modalidades de avaliação que sejam, tanto quanto possível, individualizadas, de forma a levar em conta os estilos e ritmos de aprendizagem dos diversos alunos, assim como as suas especificidades culturais.

Um **currículo intercultural**, na perspectiva de AA.VV. (2003:25), **implica**, essencialmente (cf. Cap. 3,3.2.4):

- *“uma alteração daquilo que se transmite (tanto no que respeita a conteúdos conceptuais, como a procedimentos¹⁰ e atitudes);*
- *uma alteração de processos vigentes na instituição educativa, e*
- *uma alteração de métodos pedagógicos”.*

¹⁰ **Procedimentos** (Ontoria *et al.*,2003:76) são as formas de organizar, regular e relacionar as diversas componentes do processo de aprendizagem (objectivos, conteúdos, actividades, recursos, professores e alunos).

Por fim, parece-nos oportuno divulgar o conceito de professor inter/multicultural apresentado por Peres (2000:282), resultante da análise de Stöer (1994) e do próprio autor (1996), onde são apresentados os elementos-chave para a (re)construção do conceito de professor inter/multicultural, na base de uma “*política da diferença*”, e onde são assinalados os pressupostos do tipo-ideal deste tipo de professor (cf. Anexo 16).

A construção do conceito do **professor inter/multicultural** tem subjacente, na perspectiva de Stöer & Cortesão (1999), a noção do professor/educador entendido como agente promotor de uma democracia aprofundada e cujo desenvolvimento está, maioritariamente, sob dependência “*de uma efectiva implementação do princípio de igualdade de oportunidades para o sucesso na educação escolar, que depende, por sua vez, de uma atitude e de um comportamento inter/multicultural (anti-racista; anti-sexista pela parte dos professores)*”, ou seja, uma educação inter/multicultural que “*se assuma como parte integral do «movimento» para solidariedade e justiça social*” (Stöer & Cortesão, 1999:45-48).

3.2.4. Respostas educativas ao fenómeno multicultural

3.2.4.1. Construção de dispositivos pedagógicos

Os **objectivos da educação intercultural**, na perspectiva de Díaz-Aguado (2000:21), baseada em vários autores, exigem mudanças qualitativas muito importantes, no modelo de interacção educativa, bem como na forma de transmitir e construir o conhecimento, havendo necessidade de atender a alguns requisitos, para se atingirem esses objectivos:

- *“adaptar o estilo de ensino-aprendizagem e o modelo da interacção educativa à diversidade dos alunos, superando os obstáculos que, de outro modo, conduziriam à discriminação e garantiriam que todos alcançassem um nível suficiente de êxito e reconhecimento sem renunciar à sua própria identidade cultural (...);*
- *ensinar de forma clara e explícita como se constrói tanto o conhecimento (...), bem como as normas e expectativas que estruturam a cultura escolar (...), ultrapassando assim os problemas do chamado currículo oculto(...) e estimulando a participação dos alunos na sua construção. Desta forma, melhora-se o referido currículo, permite-se a sua adaptação à diversidade e favorece-se a sua compreensão por todos os alunos;*
- *superar os modelos etnocêntricos, em que a sobrevalorização dos conhecimentos e os esquemas da cultura maioritária conduziriam à rejeição ou subvalorização dos conhecimentos e esquemas de outras culturas (...);*

- *ajudar a superar a tendência para a procura de certezas absolutas, superação essa necessária para a tolerância e que exige aprender a relativizar o significado que damos à realidade, compreendendo que é uma construção nossa (...), não a própria realidade, e na qual exerce uma influência de forma muito importante a perspectiva a partir da qual a realizamos (interesses, situação histórica, grupo de pertença,...)”*.

O recurso, neste trabalho à expressão ‘dispositivos pedagógicos’, corresponde ao conceito de “*dispositivo pedagógico*” de Bernstein, cuja linha se desvia das percorridas pelos seguidores teóricos da reprodução cultural, e cuja ocupação passa pelas mensagens como forma de dominação (Bernstein, 1993, in:Leite, 2002:107). Por sua vez, Bernstein revela interesse pelo que se passa na escola (tendente a favorecer o grupo dominante), em termos de conversação, valores, rituais e códigos de conduta. É na perspectiva de conhecer a estrutura do discurso escolar que recorre ao dispositivo pedagógico, como meio de o fazer, ou seja, atendendo, não apenas ao que é dito, mas também a como é dito e realçando a importância de atender à complexidade de relações e práticas necessárias, no sentido de se proceder a uma análise dos fenómenos de reprodução, resistência e transformações culturais.

Assim, o dispositivo pedagógico para Bernstein “*é essencialmente um dispositivo para traduzir as relações de poder em discursos de controlo simbólico e para traduzir estes em relações de poder*”(1993, in: Leite, 2002:107), e “*um meio de produzir conhecimento num processo de construção de saberes que envolve a participação efectiva dos diversos agentes sociais e desloca o seu discurso, recolocando-o de acordo com o princípio de reordenação e de recontextualização*”(Leite, 2002:110-111).

Stöer & Cortesão (1999:60), quando se referem aos dispositivos pedagógicos, advertem, no entanto, para o facto de (e de forma a que não origine um efeito perverso face a preocupações de carácter intercultural) o significado de qualquer dispositivo de diferenciação pedagógica não se poder considerar, vulgarmente, como um de entre os outros instrumentos metodológicos, possivelmente, mais eficiente, e ao qual podemos apelar face a uma aquisição não questionada de uma cultura erudita imposta pela escola. Para os autores (1999), os dispositivos pedagógicos são:

“propostas educativas que visam constituir uma «boa ponte» na ligação necessária entre a cultura da escola e a da comunidade envolvente comunidade essa representada através da presença dos alunos na instituição. (...) tem de constituir uma proposta de trabalho que corporeize preocupações de contribuir para uma construção, eventualmente conflitual, negociada, de uma comunidade de comunidades culturais que se reconhecem, se respeitam e interagem” (Stöer & Cortesão,1999:60).

Os dispositivos de diferenciação pedagógica visam, assim, constituir-se “*como a materialização na escola do relacionamento da estrutura com o agente (actor) e do presente com o futuro, regem-se pelo princípio da igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso, ao mesmo tempo que apelam para uma descentração da escola que permita aproveitar recursos culturais locais para promover a mudança educativa*” (Stöer & Cortesão, 1999:44).

E sendo assim, o dispositivo pedagógico (Leite, 2002:153) constitui uma forma de estar em educação, fazendo das relações interculturais, os embriões dos processos de ensino e aprendizagem, de modo a constituir uma forma especializada de comunicação.

À semelhança de Stöer & Cortesão (1999:54) e Cortesão & Stöer (1996:37-38), defendemos a construção de dispositivos pedagógicos, uma vez que o seu último propósito consiste em que cada aluno seja detentor de um *‘biculturalismo cultural’*¹¹, entendido como estratégia, não apenas de sobrevivência, mas também de acesso ao poder por parte dos grupos minoritários, bem como de uma fruição activa de cidadania, numa sociedade assente na economia de mercado. Neste sentido, de acordo com os autores, os **dispositivos pedagógicos constroem-se e desenvolvem-se como propostas educativas estimulantes**, ou seja, como “*possibilidades desafiadoras*” de dois dos “*processos-espelho de recontextualização*”¹², e assumem como finalidades:

a) a **pretensão de subverter a subversão da acção pedagógica da escola**, uma vez que, na teoria de Bernstein, construída a partir do conceito de «código da escola», identifica-se a realização de um processo de subversão da acção pedagógica dentro da escola, pela imposição da estrutura de classes sobre a escola (através da «voz autorizada do professor»). Deste modo, e tendo em conta a importância dos professores nessa acção pedagógica, Enguita (1996, in: Stöer & Cortesão, 1999:75) vem defender que a formação de qualidade dos professores só é possível, quando leva em linha de conta a diversidade, e também quando se actua, tendo em atenção a «negociação da diferença», numa ruptura com a formação tradicional, assente na homogeneidade e num modelo «carencial da diferença». Este tipo de formação poderá, muito possivelmente, ser encontrado através de um processo de investigação-acção, de acordo com Enguita (1996, in: Stöer & Cortesão, 1999) e

¹¹ Cf. Cap.2,2.4.1 e Cap. 3, 3.2.4.4.4.

¹² Segundo Leite (2002:106), o conceito de recontextualização de Bernstein refere a construção de “*dispositivos pedagógicos*” em projectos de educação intercultural (coordenados pelo próprio ou aos quais pertenceu), como processos de mediação entre a cultura nacional e a cultura local, isto é, como um meio de recontextualização do discurso oficial, num discurso pedagógico local. O campo da recontextualização pedagógica é entendido (Stöer & Cortesão, 1999: 82) como o espaço onde o discurso pedagógico, isto é, o diálogo se constitui.

Elliott (1986, in: Peres, 2000:279), recorrendo à partilha de experiências e ideias em grupos de investigação-acção. Nesta perspectiva, o trabalho do formador e do professor poderá constituir uma actividade também de investigação com características próprias, desenvolvidas no âmbito da complexidade das relações estabelecidas no tecido sócio-cultural e psico-afectivo onde acontece a acção pedagógica. Esse trabalho é possível e desejável, uma vez que não terá nem deverá cingir-se, obrigatoriamente, à actividade de transmissão/reprodução do conhecimento científico simplificado;

b) **promover a descentração** (cf. Cap. 2, 2.2.2) da escola, no sentido de fazer frente ao seu imperialismo. E para que ocorra a descentração, Babilar & Wallerstein (1991, in: Stöer & Cortesão, 1999:49) afirmam que *“cada indivíduo é obrigado a encontrar na transformação do imaginário do ‘seu’ povo os meios para se distanciar dele, para poder comunicar com os indivíduos de outros povos com os quais (...) partilha os mesmos interesses e, até certo ponto, o mesmo futuro”*.

Stöer & Cortesão (1999: 60-61) e Cortesão & Stöer (1996:42) fazem referência a alguns dispositivos pedagógicos antes ensaiados em Portugal, tais como a *construção de genealogias*, de Araújo & Stöer (1993); o *trabalho realizado, partindo de histórias contadas por crianças*, de Cortesão et al. (1994), o *recurso a jogos e brincadeiras*, de Cortesão et al. (1995), e que se constituem como exemplos de **respostas educativas** proficuas no sentido da **preservação e valorização das identidades culturais dos alunos** – contribuindo para estimular o auto-conhecimento reflexivo, o conhecimento do seu grupo de pertença, uma valorização, um respeito pelas suas próprias raízes culturais – e, conseqüentemente, aprendizagens curriculares mais significativas; tanto mais que as escolas *“necessitam de contribuir para que todas as pessoas se sintam orgulhosas da sua identidade cultural e, por conseguinte, se aceitem a si mesmas e às demais”*(Torres Santomé, 1995:178).

Estes dispositivos constituem-se como materiais **concebidos de modo perfeitamente consciente e intencional** e decorrentes, por conseguinte, de um quadro teórico explicitamente construído, visando o desenvolvimento reflexivo, bem como a consciencialização dos direitos dos alunos, ou seja, constituem-se como materiais que vão além de um entendimento de instrumentos metodológicos bem concebidos e eficazes. Neste sentido o professor utiliza materiais e estratégias:

“intencionalmente concebidos num quadro bem explícito de tentativa de resistência à função reprodutora das desigualdades sociais”, quando “esses materiais assumem esse papel de materialização de uma tentativa de interpretação/adequação ao conhecimento do tipo de

aluno com que se trabalha”, eles constituem “*um dispositivo que procura contribuir com a concretização de uma acção original com que se espera poder desenvolver uma acção pedagógica adequada*” (Cortesão & Stöer, 1997, in: Leite, 2002:108-109).

É também referido um outro dispositivo pedagógico, o **Código da Não Discriminação em Educação**, elaborado na Holanda, em 1992, pelo município de Den Haag e pela Equipa de Anti-Racismo e Discriminação de Den Haag. Apesar de ser um código¹³ que não foi concebido para a realidade portuguesa, todavia, pelo seu interesse e pelas sugestões concretas que apresenta, afigura-se como um instrumento que, segundo Stöer & Cortesão (1999: 61), se pode constituir como um quadro de referência para qualquer escola, cujas pretensões passem pelo desenvolvimento de atitudes reflexivas e críticas, no que concerne à diversidade cultural. Deste modo, torna-se, assim, passível de ser ajustado a todos os contextos existentes nas escolas, podendo dar origem a um trabalho altamente formativo, devidamente adequado ao contexto e, concomitantemente, um processo, se não *curativo*, pelo menos *paliativo*, de combate ao daltonismo cultural, que teima em não se erradicar da educação portuguesa.

As escolas, associadas à elaboração dos códigos para a educação multi-intercultural, tiveram presente a preocupação de acabar com as práticas discriminatórias e, tal como refere o próprio *Código de Não Discriminação*, “*definir os contornos da Educação Intercultural*”, constituindo este uma das linhas orientadoras que encimam a elaboração destes códigos.¹⁴ Esta forma de estar na educação vem no sentido da concepção por nós adoptada face a uma educação para a diversidade cultural e está em consonância com a posição assumida por Leite & Pacheco (1995):

¹³ Peres (2000:179) esclarece que neste contexto, o termo ‘código’ é entendido como uma declaração de intenção, contendo orientações concretas face às práticas pedagógicas e às normas aplicáveis a todos aqueles que, dos modos mais diversos, estão implicados na vida das escolas, devendo, por sua vez, a experiência prática trazer melhorias às orientações e normas.

¹⁴ À semelhança deste município holandês e Equipa de Anti-Racismo e Discriminação terem sentido necessidade de implementar um código de não discriminação (uma vez que a Holanda é um país multi-étnico e multicultural, onde existem diversas formas de discriminação institucionais e pessoais, assentes na cor, na religião, no sexo, no *background* cultural, etc), outros países e instituições, principalmente escolas britânicas, elaboraram códigos para a educação multi-intercultural, no sentido de acabar com as práticas discriminatórias e, tal como refere o próprio *Código de Não Discriminação*, definindo os contornos da Educação Intercultural, e passando este a constituir uma das linhas orientadoras que encimam a elaboração destes códigos. Cardoso (1996:68-71) apresenta dois exemplos de códigos de escola para a multiculturalidade e para o anti-racismo de duas escolas britânicas; escolas de um país, em que a educação multicultural e anti-racista tem um passado mais longo que em Portugal. Por sua vez, o *Código da Não Discriminação em Educação* encontra-se integralmente transcrito em Stöer & Cortesão (1999:63-72).

“onde as diferentes culturas são representadas não pelos seus ‘adornos exteriores’ (folclore), mas contextualizadas, situadas na sua história, de forma a desmontar preconceitos, a realçar o contributo sociocultural dos diferentes grupos e a provocar o diálogo entre a cultura da Escola e as culturas da comunidade” (Leite & Pacheco, 1995, in: Leite, 2002:152), e *“só assim, se criam espaços de convivência intercultural, que desmontam estereótipos e limitam visões etnocêntricas de professores e de alunos”* (Beauchesne, 1988, in: Leite, 2002:152).

Em nosso entender, esta constitui a via para a educação intercultural, numa perspectiva anti-racista.

Baseados em Peres (2000:179) e Cardoso (1996:65), enunciamos algumas **linhas orientadoras** que deram norte à **concepção destes códigos** (para a educação multi-intercultural), como:

- tornar publicamente visível o envolvimento da escola e da comunidade na defesa de princípios e práticas interculturais;
- informar, apoiar e orientar todos os actores educativos (alunos, professores, pais e pessoal não docente) acerca dos objectivos interculturais e anti-discriminatórios, bem como dos meios de os operacionalizar;
- evitar preconceitos e estereótipos, prevenindo, assim, situações de discriminação;
- combater o etnocentrismo.

Nesta perspectiva, segundo Leite (2002:114), o dispositivo pedagógico, assumidamente:

“ não é ‘uma coisa’, um simples recurso material usado para transmitir uma informação e fazer adquirir um conhecimento. É, sim, um processo em que activamente se envolvem professores e alunos, e que a todos suscita reflexão e cria oportunidades de participação e formação” em *“constantes processos de recontextualização”*.

E é assente neste entendimento de dispositivo pedagógico, que Leite (2002) reconhece o valor do conceito de *dispositivo pedagógico face ao desenvolvimento de um currículo para a diversidade cultural* e num quadro de uma educação intercultural.

A par da especificidade que caracteriza cada um dos dispositivos pedagógicos, e uma vez que terão de estar impregnados das *marcas* dos contextos em que são elaborados, há, no entanto, conteúdos que lhes são comuns e que Peres (2000:179-181) agrupa em três blocos: *objectivos* (cf. Cap.3,2.4.4.2), *currículum* (cf. Cap.3, 3.2.3) e *material educativo* (cf. Cap. 3, 3.2.4.2) e *organização e clima de escola* (cf. Cap. 3, 3.2.4.3).

1- Objectivos

Em relação aos *objectivos*, estes encontram-se em justa consonância com uma perspectiva intercultural do currículo (cf. Cap. 3, 3.2.3) e com os objectivos da educação intercultural (cf. Cap. 2, 2.2.1) e passam por:

- promover a interiorização dos princípios universais de justiça, tolerância, solidariedade e cooperação;
- combater as desigualdades educativas, bem como todas as formas de discriminação estrutural, quer conscientes, quer inconscientes, relativamente aos diferentes grupos étnicos e/ ou desfavorecidos;
- proporcionar um ensino que valorize as línguas e as culturas de todos os indivíduos e/ou grupos presentes na escola;
- preparar todos os alunos para viverem numa sociedade multicultural;
- criar verdadeiras oportunidades para que todos os alunos desenvolvam a auto-estima, a autoconfiança, a autocrítica, a autonomia e a realização pessoal.

3.2.4.2. Recursos/materiais pedagógicos para uma educação intercultural: sua selecção e concepção

1- Materiais pedagógicos

São grandes, efectivamente, “os desafios que se colocam à educação num mundo cada vez mais multicultural” (Stavenhagen, 1996:219), e “a aceitação ao nível da educação da diversidade própria da sociedade multicultural e multilingue, obriga-nos a modificar os materiais didácticos e a diversificar os programas de ensino” (Esteve, 1995:101).

Conceptualizando dispositivo pedagógico, segundo Berstein (1990), como uma “*forma especializada de comunicação*”, na perspectiva de Leite (2002:110), constitui-se como um processo gerador de formação de alunos e professores, o seu entendimento não se circunscreve ao de material pedagógico adoptado no âmbito do processo de ensino-aprendizagem. Na opinião de Leite (2002), o conceito de dispositivo pedagógico não é coincidente com o de material didáctico, uma vez que, e visando, essencialmente, aspectos de cariz instrumental – no sentido de possibilitar a aquisição de conhecimentos escolares –, poderá não ir além de um mero instrumento mediador entre ensino e aprendizagem, e cuja operacionalização não salienta a importância das questões de poder, produção e reprodução culturais; contrariamente ao que sucede relativamente ao dispositivo pedagógico.

A partir das finalidades do **material educativo** – um dos elementos que configuram a educação escolar (Leite, 2002:89) – e seguindo a perspectiva de Peres (2000:180), efectuamos, de seguida, algumas referências aos recursos/materiais pedagógicos, de entre eles, aos manuais escolares e à forma com reflectem a diversidade cultural do público escolar.

Dadas as especificidades de um **currículo não-etnocêntrico** (cf. Cap.3, 3.2.3), todo o **material educativo, deverá ser sujeito a análise crítica** (Peres, 2000:180), de modo a:

- dar primazia a uma perspectiva multicultural e multi-étnica da sociedade, evitando o etnocentrismo, os preconceitos e os estereótipos;
- garantir um tratamento positivo e não discriminatório dos diversos grupos étnicos;
- proporcionar uma verdadeira comunicação entre os alunos, atentando às situações de multilinguismo existentes nas escolas;
- reconhecer e apoiar, de tal forma, a língua-mãe do aluno, que possibilite o aproveitamento do bilinguismo dos alunos, como um excelente recurso para a escola e para a comunidade envolvente.

É, actualmente, alvo do maior consenso que um dos princípios da educação intercultural assente na necessidade de integrar materiais de ensino-aprendizagem que sejam coerentes com os objectivos (Díaz-Aguado, 2000:20). A selecção de materiais adequados constitui um investimento em prol da educação intercultural e deverá constituir uma preocupação e um comprometimento face ao actual contexto cultural. Dever-se-ão promover experiências do quotidiano e o pensamento, a elas inerente, deve estar orientado no sentido da não discriminação racial e cultural através de uma selecção adequada de **materiais pedagógicos** (Boal *et al.*, 1996:21).

Segundo uma gestão intercultural do currículo em contexto escolar e em termos práticos, é exigido, segundo Cardoso (1994, 1996, 1998) e Stöer & Cortesão (1999), um currículo cujos materiais didácticos a utilizar sejam isentos de insinuações de índole discriminatória e racista (cf. Cap. 2,2.3.2; 2.3.3).

A selecção que se faz dos materiais e para que estes possam cumprir as funções para os quais estão investidos – de facilitadores e de apoio à aprendizagem – deve operar-se em adequação aos objectivos estabelecidos. Deverão também ser seleccionados tendo em conta o grau de estimulação, de motivação e de significado que induzem nos alunos, bem como o seu carácter facilitador da inserção da escola na realidade cultural envolvente (Morgado, 2001; 2003).

Tendo em conta a importância de que se revestem os materiais e recursos de suporte aos processos de ensino/aprendizagem na qualidade destes mesmos processos, faz cada vez mais sentido estreitar a ligação entre a análise das questões relativas à organização e gestão dos materiais e recursos pedagógicos e as opções de âmbito estratégico e metodológico de cada professor, sendo que uma das exigências da educação inter/multicultural (cf. Cap. 3, 3.2.4.4.1 e 3.2.4.4.2) passa pela utilização de materiais didácticos isentos de insinuações de carácter discriminatório e racista. É no âmbito de um currículo intercultural e crítico que os materiais pedagógicos são questionados: os materiais a conceber, a seleccionar, a adquirir, e os que estão disponíveis para o desenvolvimento de uma educação intercultural. Nesta perspectiva, e face a esta postura de questionamento do professor, este revela-se como um criador de dinâmicas interculturais e um dinamizador intercultural na escola.

Todavia, Cardoso (1996:55) alerta para o facto de não bastarem as intenções multiculturais e anti-racistas do professor, pois tendo em conta eventuais mensagens estereotipadas e preconceituosas, veiculadas por determinados materiais, essas intenções poderão ser contrariadas, e os efeitos, junto dos alunos, poderão resultar desajustados ou antagónicos face ao esperado. Deste modo, e para evitar estes efeitos, é, de todo, desejável que o professor, atento à diversidade cultural e empenhado face a essa mesma diversidade, intervenha no sentido de **contrariar os tais efeitos perversos dos materiais**, de forma a que as intenções subjacentes à criação de uma dinâmica intercultural na escola e na aula não saia *beliscada*.

Face a um quadro, frequentemente, considerado insuficiente, em termos de recursos e materiais de apoio disponíveis, Morgado (2001:75) apela à necessidade de uma gestão optimizada dos materiais disponíveis, resultante de uma preocupação global e integrada em termos de recursos, e acentua a ideia (Morgado, 2001:61) de que, é no *contexto global* de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem que deve ocorrer uma reflexão reguladora sobre as necessidades inerentes à gestão dos recursos e materiais.

Leite (2002) alerta, igualmente, para uma situação que se constitui como factor responsável por uma incipiente abordagem aos materiais concebidos com propósitos interculturais, e que assenta numa **falta de formação dos agentes educativos** (no sentido de proceder a uma abordagem aos materiais) que vá além de um certo espírito de folclore e que ultrapasse uma mera sensibilização.¹⁵

¹⁵ E neste sentido, a autora refere que, no âmbito de um dos projectos PREDI (1992), referido em Capítulo 1,1.2.1.5, foram desenvolvidos trabalhos pelos próprios alunos, visando dar sentido à "ideia de que a multiculturalidade é um

Este exemplo foi aqui introduzido com a finalidade de alertar para o facto de, subjacente a uma divulgação ou utilização dos materiais, dever existir uma compreensão e apropriação dos pressupostos que estiveram na base da sua concepção, sob pena de “*dela serem retirados apenas os aspectos técnicos e funcionarem como uma receita de respostas educativas às situações multiculturais*”(Leite, 2002:239).

Perante um quadro parco em materiais dirigidos, especialmente, à educação intercultural, e apesar desta educação se basear, eminentemente, em atitudes, ainda assim, terá toda a pertinência que sejam os professores a criarem as ‘janelas de oportunidade’ para fazerem uso dos recursos existentes. A reutilização e ressignificação dos recursos poderão ser uma forma para afastar uma necessidade constante de criar novos materiais. Subjacente a esta postura do professor está, justamente, a disponibilidade, a sensibilização e a preparação destes para fazer face à diversidade cultural com que se deparam. Esta é uma postura que, na opinião de Cardoso (1996,1998), faz dele um *indagador* de estratégias e de materiais pedagógicos que visem o desenvolvimento de atitudes e consideração entre os alunos dos grupos em presença, de modo a fazer face ao projecto multi-intercultural que *abraçou* e dando sentido à expressão popular –‘a necessidade gera o engenho’.

Também, a relação da escola com a comunidade/meio envolvente reveste-se de uma importância considerável, no sentido de proporcionar aspectos e situações diferenciados, encontrando-se, entre eles, a possibilidade de diversificar materiais (Morgado, 2001:75). Para se obterem materiais curriculares que favoreçam a aproximação à (s) cultura (s) minoritária (s) e à educação intercultural, visando a desejada transformação curricular, AA.VV. (2003:49) salientam que se poderão constituir de grande utilidade os materiais concebidos e publicados no âmbito de diversas entidades, como Administrações Educativas, associações ligadas a minorias étnico-culturais, associações sem fins lucrativos, ...e que incluem os aspectos essenciais para o conhecimento de um grupo cultural (as suas origens, as razões das migrações e a situação actual no país de acolhimento, a organização familiar, os costumes, os *modus vivendi*, manifestações artísticas, língua, crenças,...). Para a concepção dos materiais deve haver a preocupação de incentivar a participação dos representantes dos diversos grupos culturais.

factor de enriquecimento das comunidades educativas, podendo transformar-se num factor facilitador das aprendizagens” (ME/DGEBS, 1992, in:Leite, 2002:329). Embora o referido material tivesse sido distribuído e tivesse alertado para a diversidade cultural e aspectos a ela inerentes, todavia, detectaram-se lacunas que se prenderam, na perspectiva da autora, com a ausência de uma formação que levasse os actores educativos, aí implicados, a enveredarem por uma abordagem aos materiais que transcendesse a folclorização, não ultrapassando uma mera sensibilização.

Um outro aspecto prende-se com a **reprodução cultural**, em que os recursos didácticos, à luz dos princípios das teorias de reprodução cultural, segundo Torres Santomé (1995: 100), desempenham um papel preponderante face à reconstrução da realidade efectuada por alunos e professores, ao mesmo tempo que funcionam como um filtro de selecção dos conhecimentos e verdades, coincidentes com os interesses das classes e grupos dominantes; oferecendo *“perspectivas que (...) servem como apoio necessário para defender os interesses dos grupos sociais dominantes da sociedade e, simultaneamente, ocultam as alternativas defendidas por outros grupos sociais com interesses opostos aos dominantes para transformar a sociedade actual”* (Anyon, in: Torres Santomé, 1995:103).

De entre os problemas frequentes, apresentados pelos materiais, Díaz-Aguado (2000:20) refere o facto de estimularem representações negativas de outras culturas, conceptualizarem as pessoas que a elas se associam como inimigas, recorrerem a esquemas etnocêntricos de superioridade-inferioridade cultural no sentido de justificar certos acontecimentos históricos (como as colonizações), ou favorecerem a identificação com o próprio grupo através da rejeição ou exclusão de outros grupos. É, justamente, nestas e em situações análogas, que o professor deverá fazer uso da margem de liberdade curricular que possui para realizar mudanças em termos interculturais, ao invés de tender, consciente, ou inconscientemente, a aceitar a organização curricular e a ideologia subjacente àqueles meios.

Ao enveredarmos por uma escola intencional e devidamente premeditada, faz todo o sentido atentarmos em alguns **critérios de avaliação e selecção de materiais pedagógicos**¹⁶ que foram adoptados por Cardoso (1996:57-58) de uma lista de recomendações do Departamento de Educação da Califórnia (in: Cohen & Manion, 1983), mas que, na perspectiva do autor, mantêm plena validade para a realidade portuguesa (cf. Anexo 17).

No sentido de ultrapassar estes condicionalismos e atingir os objectivos apontados pela educação intercultural, Díaz-Aguado (2000:20) afirma ser necessário desenvolver materiais que permitam, de entre outros propósitos:

– “compreender e respeitar as características de outras culturas, reconhecendo o seu valor como formas de adaptação a contextos que, geralmente, também têm sido diferentes”;

¹⁶ No sentido que entendemos os manuais escolares, como materiais pedagógicos, estes critérios, entendêmo-los, também, em relação aos manuais escolares e aos restantes recursos pedagógicos a serem concebidos/seleccionados face a uma educação intercultural.

-“e desenvolver uma identidade baseada na tolerância e no respeito pelos direitos humanos, dentro da qual se deve incluir o respeito pela diversidade cultural”.

2 – Os manuais escolares

As considerações feitas a vários aspectos, envolvendo os manuais escolares no processo, não são, na sua maioria, abonatórias, face à forma como estes são concebidos e analisados, do uso que lhes é dado, assim como dos efeitos perpetuados a nível dos valores por eles veiculados. Embora ainda não exista um estudo sério sobre os manuais escolares em Portugal, e apesar de se constituírem “veículos eficazes da cultura escolar para alunos e professores” (Gimeno Sacristán, 2000:134), Cardoso (1996:43) adverte para a predominância de um conceito monocultural de currículo, veiculado quer pelos manuais escolares, quer pelos outros materiais pedagógicos, uma vez que estes assentam, maioritariamente, em padrões culturais dominantes, veiculando, frequentemente, preconceitos e estereótipos.

De igual modo, Peres salienta o facto de, e não obstante a proliferação dos manuais, estes não servirem o propósito para o qual foram criados, ou seja, “representar e materializar o conhecimento escolar”(2000:144), uma vez que, na opinião de Torres Santomé (1994, in: Peres, 2000:213), “uma cultura como a impressa nos livros de texto funciona como caldo de cultivo para a reprodução de numerosos estereótipos culturais e preconceitos que impregnam a sociedade e que contribuem para a legitimação das desigualdades sociais”, constituindo, assim, “uma das vias mais eficazes que têm os grupos hegemónicos para perpetuar as suas concepções do mundo” (Peres, 2000:144). Desta forma, este afigura-se mais um dos domínios não isento do poder exercido pelos grupos dominantes da sociedade, que encontra aqui, mais uma via para a difusão das suas ideologias, no sentido da reprodução cultural.

A cultura veiculada nos manuais escolares, segundo Torres Santomé (1995:99), gravita em torno da cultura que se define como legítima, bem como do tipo de *habitus* que se pretende que os diversos alunos construam durante a sua permanência na escola, negando a cultura de que são portadores os grupos minoritários.

Torres Santomé (1995:111-112), em ‘O Currículo Oculto’, refere que os livros escolares, enquanto produtos culturais no âmbito do processo de selecção dos conteúdos, são alvo de frequentes distorções face à interpretação que os seus autores fazem da reali-

dade¹⁷. Também, no sentido de contribuir para o desenvolvimento de atitudes e consideração entre os alunos de diversas culturas, e visando uma compreensão e aceitação enriquecedora dessa diversidade, os materiais utilizados, tais como os livros, podem revestir-se de um papel essencial na promoção de atitudes de tolerância e respeito pelos outros. O recurso a estes materiais permite ao aluno “*identificar-se com múltiplas personagens inscritas em espaços, hábitos, sensibilidades diferentes, habitua-se a ‘estar no lugar do outro’, iniciando o caminho da aceitação enriquecedora da diversidade*” (Pires, 1996:99).

Além disso, o recurso a estes materiais contribui para a formação de futuros cidadãos informados, para a promoção da igualdade de oportunidades para todas as crianças, ajudando-as a enfrentarem a sociedade actual e os desafios que ela apresenta. Posição semelhante apresenta Díaz-Aguado (2000:28), ao afirmar que o êxito em tornar a igualdade de oportunidades compatível com o direito à própria identidade cultural, de entre outras implicações, exige, também, a alteração dos materiais pedagógicos. E para que se atinja este propósito, há um outro aspecto merecedor de relevo, o que consiste na necessidade de os alunos de outras culturas adquirirem competências para lidarem em situação de biculturalismo. Também, a nível dos manuais escolares, urge a necessidade de se reflectir na importância de um processo que eduque para o ‘bilinguismo cultural’ (Leite, 2002:302; cf, Cap.3, 3.2.4.4.4).

Segundo Gimeno Sacristán (2000:67), o facto de, quando ocorrem ampliações a nível de conteúdos curriculares, estas não serem acompanhadas, paralelamente, por adequadas alterações a nível dos manuais, aportará repercussões (caso não haja uma atitude diferente face aos mesmos), no sentido de agravar os efeitos atribuídos à educação tradicional.¹⁸

17 1 – “*Supressões*” – consistem na omissão ou negação da existência de determinados personagens ou artefactos com o propósito de ocultar o seu significado e importância; 2 – “*Adições*” – consistem na invenção de acontecimentos ou características desses acontecimentos, personagens ou objectos que nunca existiram; 3 – “*Deformações*” – consistem numa selecção e ordenação dos dados, de modo a provocar alterações a nível dos acontecimentos, objectos ou pessoas, recorrendo, de entre outras estratégias, ao exagero ou minimização de dados, ao falsamento de acontecimentos, inverter o significado de um acontecimento, etc. O autor refere que esta é a distorção que ocorre com mais frequência; 4 – “*Desviar a atenção*” – consiste em fugir ao cerne do tema ou acontecimento em questão, tentando focar a atenção num outro alvo; 5 – “*Aludir à complexidade do tema e às dificuldades para o conhecer*” – consiste em alegar a complexidade e dificuldade de tratamento, mormente face a temáticas que se afiguram conflituosas, sobre as quais se torna difícil sonégá-la ou alterá-la.

¹⁸ Gimeno Sacristán (2000:136) refere a forma evidente como é revelada a pretensão de controlar os materiais de consulta e de trabalho de professores e alunos, expressa em disposições legais, constituindo-se esta, um meio efectivo de filtrar as propostas pedagógicas passíveis de se desenvolverem perante um estreito e íntimo campo da aula, onde se afigura uma

Perante esta situação, surgem duas saídas possíveis, que passam:

- por enveredar por uma escolaridade sem fim à vista, ou;
- por uma síntese, filtragem e selecção, extremamente cuidadosas dos componentes do currículo, reflectindo e reavaliando a forma de os desenvolver (esta, a mais adequada, em nossa opinião).

A sobrecarga dos programas, segundo Gimeno Sacristán (2000:67), constitui o factor determinante, “*como o defeito próprio de uma ampliação de âmbito cultural da escola sem essas outras mudanças e revisões que deveriam ir pari passu*”.

Nanni (1998, in: Fleuri, 2001:54-55) aponta como solução, a “*reelaboração dos livros didácticos, a adopção de técnicas e de instrumentos multimídiais*”, como uma das mudanças do sistema escolar, exigidas pela educação intercultural. Neste contexto, o autor defende que os livros didácticos deverão ser alvo de mudanças profundas, uma vez que, normalmente, são escritos na perspectiva da cultura oficial hegemónica, e não para os alunos pertencentes a “*«muitas culturas» diferentes entre si*”, mormente na forma como interpretam valores, ideias, atitudes e artefactos, havendo uma grande probabilidade desses manuais serem utilizados por alunos pertencentes a culturas, alvo de julgamento pela cultura hegemónica, de forma preconceituosa e discriminatória.

Por seu turno, antes da adopção do manual, AA.VV.(2003:31) apontam para uma análise exaustiva acerca do tratamento feito à multiculturalidade, à educação para os valores, atendendo a critérios de interculturalidade, sobretudo se essa escola é frequentada por alunos pertencentes a minorias étnicas ou culturais. Esta postura faz tanto mais sentido, pelo facto de os conteúdos neles constantes serem susceptíveis de entrar em contradição com os objectivos pedagógicos estabelecidos pelos professores e pela escola, “*consagrando estereótipos, aumentando o preconceito intergrupar e prejudicando a identidade cultural dos alunos pertencentes às minorias*” (Leite, 2002:302).

Quanto aos agentes que intervêm na selecção e organização do currículo, na perspectiva de Peres (2000:142-143), eles são vários, e o autor integra-os em dois grupos: o Estado e os Experts, a quem denomina de “*‘iluminados’ em determinadas áreas do saber*”. Estes agentes estão investidos de papéis que já se vêm destacando por tradição e que intervêm na definição do conhecimento escolar – o considerado “*valioso*” e legítimo para ser ensinado. A opinião de Peres (2000), e a qual perfilhamos, não passa pela rejeição do papel do

certa dificuldade em chegar com qualquer instrumento de controle; pretensão essa, em tudo abonatória, a um perpetuar da homogeneização dos materiais didácticos.

Estado, no sentido de proceder a uma triagem, através de diversos crivos e decisões legais, antes de legitimar determinado capital cultural como saber oficial. Neste aspecto, o que se nos afigura é que o ‘conhecimento oficial’ subestima diversas fontes de informação, especialmente, o conhecimento decorrente da prática dos professores, menosprezando, igualmente, os latentes e explícitos processos de conflitualidade entre as diversas culturas, no seio de uma sociedade. Face a este quadro, **a substância do curriculum**, ou seja, **a cultura considerada válida para ser transmitida pela escola**, deveria assentar num processo socialmente debatido, reflectido e negociado, cuja selecção e organização do conhecimento escolar seria feita, seguindo uma lógica de parceria¹⁹ horizontal e vertical, entre teóricos e práticos.

3.2.4.3. Organização da escola para a diversidade cultural

Cardoso (1996, 1998, 1998a) considera que a **educação intercultural** – entendida como uma característica de todo o sistema educativo, permeadora de todas as estruturas, agentes e programas educativos – exige que a escola como um todo revele **um clima de escola favorável à diversidade**, ou seja, o seu ambiente, a sua organização administrativa e pedagógica, se estruturam de modo a reflectir e acolher a diversidade dos seus alunos, e impliquem:

- a) a realização dos **princípios democráticos da justiça social** através da opção pelas pedagogias críticas, proporcionando conhecimentos e promovendo reflexão e acção que permitam aos futuros cidadãos participar nas mudanças sociais no sentido de atingirem níveis cada vez mais elevados de igualdade de oportunidades;
- b) **ajustamentos do currículo** ao nível dos conteúdos, das estratégias de ensino, das interações entre professores e alunos, de modo a proporcionar a todos os alunos, igualdade de oportunidades educativas;
- c) **a afirmação e promoção do pluralismo** representado pelos alunos, suas famílias e

¹⁹ O termo *“parceria”*, segundo Baptista (2004:33), remete-nos para uma das noções fulcrais do mapa conceptual da cidade educadora, referindo-se aos modos de operacionalizar a partilha possível de ideias, de conhecimentos e de competências. Na perspectiva desta professora da Universidade Católica do Porto, a existência de redes de colaboração - de parcerias – apenas faz sentido, caso a elas estejam subjacentes, projectos que as suportem. Caso essas mesmas parcerias se encontrem desligadas de uma ambição estratégica, a parceria fica minimizada a uma mera utilidade instrumental, que se confunde com a simples gestão de recursos, ou circunscrita a uma colaboração efémera e circunstancial. E aqui perde-se além do capital de experiência que sustenta uma cultura de trabalho assinalada pelos valores da cooperação e do respeito mútuo, também a eficácia de uma acção concertada e mobilizadora.

comunidades, implicando, por conseguinte, outros níveis e actores exteriores ao contexto de sala de aula;

- d) **dinamização das relações escola-famílias**, no sentido do diálogo, da participação e da co-responsabilização.

Para que a escola se encontre apta a reflectir e acolher pedagogicamente a diversidade do público escolar é necessário que se empenhe na dinamização das relações com a comunidade e com as famílias. A estas características estão implícitas dimensões que, segundo Cardoso (1996,1996a), são decisivas para o entendimento de um currículo intercultural, como seja o contexto da sua aplicação, os conhecimentos e as atitudes e valores do professor.

Todos os actores envolvidos no processo são de uma importância primordial e, de entre eles, o professor investido no seu papel de decisor, dá-lhe a possibilidade (Cardoso, 1996,1996a; Roldão, 1999; Leite, 2003:18), de acordo com a margem de liberdade que dispõe, realizar escolhas e adaptar **objectivos, conteúdos, estratégias/ processos metodológicos** (cf. Cap. 3,3.2.4.4.1), a par do estabelecimento da **relação escola – pais /família e outros parceiros**. Gay (in: Jordán, 1994:118) salienta como uma das competências do professor, a dinamização das relações com as famílias e a comunidade, fazendo, assim, parte do perfil de um professor intercultural (cf Cap.3,3.2.3 e Anexo 16).

O facto de a escola adoptar o currículo intercultural é revelador de uma atitude de rejeição e combate a qualquer tipo de discriminação nas escolas, e de forma extensiva, na sociedade. Neste sentido (Cardoso, 1996; 1996a; 1996b, 1998), afigura-se necessário proceder a ajustamentos do currículo, quer ao nível de conteúdos, quer dos processos/métodos de ensino (atribuindo-lhes primazia), de modo a incluir todos os alunos, face aos benefícios da educação escolar.

Quando uma escola quer ser democrática e no seu interior existem diversas culturas, a troca e partilha de experiências terá de contar, necessariamente, com o envolvimento dos pais/família e ser extensiva a uma comunidade mais lata. É necessário, então, que todos se sintam parceiros responsáveis pelo sucesso e bem-estar dos alunos. Para que isso aconteça, há necessidade de abertura da escola à comunidade, para que a conheça e daí ocorra o desejado envolvimento total, em parceria com a escola e a comunidade educativa de origem dos alunos, uma vez que *“sem a presença efectiva das comunidades de onde os alunos são oriundos, não há comunidade educativa”* (Souta, 1997:84). Assim, em contextos multiculturais, a comunidade educativa *“deve perspectivar as famílias como os seus parceiros privilegiados”*(Souta,1997:84), uma vez que a melhoria do SE, perspectivada pelo autor

(1997:85), assenta em “*projectos que contemplem a educação multicultural e a colaboração escola-famílias*”. E essa escola que pretende ser democrática, terá de optar por uma pedagogia intercultural, em que favoreça a interação, o intercâmbio de saberes e experiências e garanta “*situações de ‘encontro’ e de relações de convivência, mas sem perda de identidade*”(Martins, 2002:176). Assim, e segundo Cardoso (1996:60-61), atender à diversidade de culturas e aos seus modos de vida, como valores positivos, constitui um ponto de partida fundamental para o enriquecimento de relações com as famílias e a comunidade. A escola deverá focar a sua atenção nas famílias e levar em linha de conta os efeitos dos múltiplos factores que as desfavorecem, transformando essa relação num dos pontos de resistência aos efeitos da reprodução das desigualdades na escola, dando primazia ao estabelecimento de relações com as famílias das minorias étnicas e imigrantes. Torna-se, assim, fundamental, que a escola e a família sintam que estão a trabalhar em parceria, para uma valorização e enriquecimento total das crianças e de toda a comunidade, e com o envolvimento de todos. É neste sentido que a “*escola cultural, (...) chama a si a ideia de que o sucesso educativo para todos só é possível com a colaboração de todos*” (Davies et al., 1997, in: Neves et al., 2004). Assim, em contextos multiculturais, a comunidade educativa “*deve perspectivar as famílias como os seus parceiros privilegiados*”(Souta, 1997:84), uma vez que a melhoria do SE, perspectivada por Souta (1997:85), assenta em “*projectos que contemplem a educação multicultural e a colaboração escola-famílias*”.

Morgado (2004:13-14), no sentido de desenvolver o tema da qualidade, recorre aos critérios apontados por Marchesi & Martín (1998), sendo que um desses critérios assenta no facto de se levar em conta as características dos alunos e o seu meio sócio-cultural, colocando de uma forma central, a questão da diferenciação (cf. Cap. 3, 3.2.4.4.4). E levar em conta este princípio faz tanto mais sentido quando partimos de uma perspectiva que considera inquestionável o facto de os alunos, bem como os contextos, serem diferentes, levando a que a escola organize e desenvolva o seu trabalho, justamente, a partir e em função dessas diferenças; considerando, por conseguinte, as variáveis de natureza individual, como as de natureza contextual. Deste modo, salienta Morgado (2004:14):

“a escola deve valorizar e integrar a cultura dos alunos promovendo também por esta via uma das mais consistentes e próxima relação entre a escola e o meio”, uma vez que “o estabelecimento de pontes entre a cultura de origem do aluno e a cultura escolar repercutirá, (...) nos níveis motivacionais dos alunos face à aprendizagem escolar”.

Uma vez que defendemos a promoção de uma educação multi-intercultural, no sentido de reflectir a diversidade cultural na sociedade e na escola, passamos a referir, apoiados, emi-

nentemente, em Stöer & Cortesão (1999), Cardoso (1996,1998) e Teasly (1995, in: Peres, 2000:279), o que, em termos práticos, por ela é exigido ao **professor**, no âmbito de uma gestão da educação intercultural em contexto escolar (cf. Anexo 16):

- a) investido e consciente do seu papel numa sociedade caracterizada pela crescente heterogeneidade social e cultural, ou seja, um professor convicto, disponível e comprometido com as questões da diversidade cultural;
- b) conhecedor das principais características da cultura de origem dos seus alunos, discernindo o “*colorido cultural*”;
- c) investido na compreensão dos conhecimentos anteriores e dos códigos linguísticos que o aluno utiliza;
- d) revelar flexibilidade na didáctica e compreensão dos diferentes ritmos cognitivos e individuais de aprendizagem;
- e) que conduza a sua prática pedagógica a partir do conhecimento que possui e que vai adquirindo do contexto alunos-escola-comunidade.

Num contexto, vincado por profundas alterações, face à estrutura sócio-económica, política, cultural, educativa e familiar dos seus cidadãos, também a escola constitui um universo de diversidade cultural, onde os fenómenos inerentes à multiculturalidade se cruzam a cada momento, influenciando a organização da escola, no sentido em que a existência de “*uma maior presença de grupos minoritários na escola corresponde a uma maior preocupação em tornar visível a multiculturalidade nos seus espaços*” (Cotrim et al., 1995: 17). Neste sentido, a escola constitui um universo de diversidade, mas também um universo de complexidade; complexidade essa que terá de ser gerida sob as suas dimensões: social, pedagógica, organizacional e administrativa, uma vez que as formas inadequadas de organização e gestão administrativa e pedagógica da escola, como refere Cardoso (1996), afectam, de um modo particular, os alunos pertencentes a minorias.

Com uma população plural, nos domínios cultural e linguístico, não nos iludamos, pois (Peres, 2000) a escola, os professores e os demais actores educativos deparar-se-ão, sempre, com obstáculos, quer intrínsecos, quer extrínsecos ao contexto escolar, dificultando o acolhimento dos alunos e o respeito pelas suas diferenças culturais e linguísticas. No sentido de debelar estas barreiras, e outras mais que surjam no âmbito da integração dos alunos provenientes de grupos culturais minoritários, torna-se necessário visitar o processo organizativo e pedagógico da escola, favorecendo a sua autonomia nestes domínios, para que se atinjam índices cada vez mais elevados de igualdade de oportunidades

educativas, face (Cardoso, 1996:63) a um comprometimento com uma orientação para a diversidade cultural, reflectindo, assim, a diversidade dos alunos que a frequentam, dando assim origem a uma ‘política global de escola’.

Esse é um comprometimento convicto e intencional, deliberadamente assumido pelos diversos actores educativos (professores, alunos, famílias e comunidade), uma vez que as mudanças necessárias implicam empenho e voluntarismo e exigem provocar rupturas com rotinas e hábitos instalados no âmbito das posturas pedagógicas monoculturais. E porque é uma política global, os seus efeitos devem ter repercussões a nível dos diversos domínios onde a acção da escola se faz sentir, e não apenas em alguns; devendo implicar todos os actores, numa acção concertada, e não apenas com alguns deles.

A acção individual dos professores face a um processo de mudança direccionada para uma educação intercultural, ela apenas será eficaz, no sentido de produzir mudanças significativas, dependendo da forma como o SE (os níveis de decisão da política educativa e as escolas enquanto organizações) assuma as funções que lhe estão inerentes.

Cardoso (1996), no âmbito de uma participação na organização global da escola para a diversidade cultural, adverte para as situações mais vulgares a ela associadas. São apontadas situações que referem o factor ‘número de alunos de outras culturas nas escolas’, como um factor determinante para o despoletar de mudanças a nível da prática pedagógica dos professores ou a adesão a projectos multiculturais, dada a necessidade de desenvolverem estratégias no sentido de responderem a essa diversidade. Deste modo, uma organização de escola para a diversidade cultural surge, normalmente, a partir de uma necessidade que urge ser debelada, ou seja, como um meio de resolver problemas decorrentes da presença de alunos de origens culturais diversas, nas escolas, e não, propriamente, como um meio de proporcionar iguais oportunidades de aprendizagem aos alunos provenientes das diversas culturas.

Desta forma, a existência de um número reduzido de alunos de outras culturas na escola, ou na sala de aula, não gera necessidade nos professores, eles “*‘não sentem necessidade’ de orientarem a sua acção no sentido da multiculturalidade. (...) e que ‘não há problemas’*”(Cardoso, 1996); mas a educação intercultural visa todos os contextos escolares, independentemente de, no seu seio, existirem ou não alunos pertencentes a grupos culturais e étnicos diversos.

Os pontos de partida para se dar início a um processo de organização da escola para a diversidade cultural, não estão sob dependência de um quadro rígido, tal como adverte

Cardoso (1996), podem ser muito variados, dependendo das realidades e da predisposição dos actores, tal como um grupo de professores mais sensibilizados, um projecto de âmbito intercultural mais alargado ou mais local, etc.

Tal como referimos anteriormente, a organização da escola exige um compromisso da parte de todos os actores envolvidos, e esse comprometimento público da escola (Peres, 2000; Cardoso, 1996) pode estar explícito num “*código/declaração de multiculturalidade e anti-discriminação*” ou código de “*não-discriminação em educação*” que, tanto se pode constituir como a expressão de um projecto em pleno desenvolvimento, como o princípio da adesão da escola à multiculturalidade. Ou seja, este constitui um código que não se cinge a legitimar o direito à diferença e à identidade pessoal e cultural, através de um conjunto de orientações e regras, mas também um projecto elaborado no sentido de ajudar a debelar situações de discriminação. Um projecto colectivo da escola e da comunidade envolvente, comprometendo, desse modo, todos os actores educativos na promoção de estratégias e práticas de acordo com os fins a atingir; não se limitando apenas, a um código que, como meta, aponta a defesa do pluralismo cultural.

Neste sentido, corroboramos Stöer & Cortesão (1999:61) quando referem que este código se constitui como um dispositivo que, uma vez ajustado à realidade portuguesa e à realidade de cada escola, poderá revestir-se de uma importância significativa, passível de gerar mudanças face às concepções e atitudes de todos os envolvidos, relativamente à diversidade cultural, contribuindo para a diminuição do daltonismo cultural que, teimosamente, se tem vindo a instalar no currículo oculto da educação portuguesa.

Assim, a escola, ao adoptar medidas que evitem e ajudem a ultrapassar situações de discriminação de qualquer tipo, e ao incrementar o desenvolvimento de propostas concretas no sentido de garantir o respeito pelos direitos e liberdades fundamentais, co-responsabilizando toda a comunidade educativa, procede à eliminação de algumas desigualdades educativas e contribui para uma maior democratização do ensino. No entanto, Cardoso (1996:36 e 69) adverte que uma organização e gestão administrativa e pedagógica da escola, implementadas de modos inadequados, têm repercussões, de forma muito particular, junto dos alunos pertencentes a minorias étnicas, uma vez que havendo um predomínio da cultura dominante, tudo é reflectido nesse sentido. Assim, face ao *ethos* (escolar) (cf. Cap.2, 2.3.6.1) e ambiente escolar – ou seja, as atitudes do quotidiano escolar que deveriam ser orientadas e em equilíbrio com a diversidade do público escolar, desde uma pronúncia correcta dos nomes, até a uma organização física da escola (espaços, tempos,

informações, decoração), passando pelas formas de planificação, pelos projectos educativos da escola, pelo pessoal docente e não docente, etc.–, tudo está estruturado em função dos alunos pertencentes à cultura dominante. Mas contrariamente a esta perspectiva, quando os processos organizativos/didáticos (espaço, tempo, instruções, actividades, tarefas, trabalho individual e/ou em grupo,...) são implementados de modo adequado, encontram na sala de aula um espaço privilegiado para desempenharem um papel fundamental na integração de todos os alunos e também na criação de uma cultura comum, integradora da diversidade (Peres, 2000:181).

Um outro aspecto, é a **forma como as turmas são constituídas**. Vieira (1999) alerta para os riscos que se correm quando se dividem os alunos por turmas, com base na diversidade étnica, religiosa, no rendimento escolar do ano anterior, na proveniência sociocultural,..., uma situação que, aos olhos do autor, não deixa de se constituir menos violenta e discriminatória que a inerente a um currículo único, igual para todos, discriminatório e reprodutor das desigualdades, uma vez que, na perspectiva de Winitzky (1995,in: Vieira, 1999:66):

“o encaminhamento representa a versão mais formalizada das desigualdades curriculares (...). Por exemplo, os conteúdos e as exigências cognitivas diferem, sendo maior a ênfase na memorização de factos e de competências básicas nas salas de aula de nível mais baixo e nos grupos de capacidades inferiores, e a ênfase no pensamento crítico, na resolução de problemas e na compreensão conceptual nas turmas de nível mais elevado. Um outro facto interessante é que as turmas heterogéneas e de rendimento médio assemelham-se mais às de nível superior em termos de objectivos e de actividades de aprendizagem; por outras palavras, é mais provável que os alunos minoritários recebam uma educação de qualidade mais elevada se estivessem integrados em turmas ou grupos de capacidades mistas”.

Também, o ‘código da não-discriminação’, por seu turno, e na perspectiva de Stöer & Cortesão (1999), é um dispositivo de diferenciação pedagógica que, por si só, se constitui como uma proposta educativa de trabalho que tem como propósito constituir uma «boa ponte» na ligação necessária entre a cultura da escola e da comunidade que a envolve; sendo a presença dos alunos na escola, a forma que lhe confere representatividade. Esta é uma proposta que, segundo estes autores (1999), corporiza preocupações, no sentido de contribuir para uma construção, possivelmente conflitual e negociada, de uma comunidade de comunidades culturais que se reconhecem, se respeitam e interagem, e não pode ser entendida, simplesmente, à semelhança de qualquer outro dispositivo de diferenciação pedagógica, como mais um instrumento metodológico, eventualmente mais eficiente, no

sentido de adquirir, de forma não questionada, uma cultura erudita imposta pela escola. E sendo um código, não mais que um meio de combate à discriminação, ele necessita, assim, estar embebido numa política intercultural da escola. E estes códigos, segundo Stöer & Cortesão (1999:63-71) e Cardoso (1996:68-71), integram aspectos relacionados com a organização física e com a organização da escola, a definição de regras de conduta, procedimentos disciplinares e sanções.

Baseados em Peres (2000), Stöer & Cortesão (1999) e Cardoso (1996), referimos alguns dos conteúdos que deverão ser tidos em conta:

- **a organização física da escola**, como a decoração das salas e corredores, a biblioteca, o materiais expostos etc., deve reflectir e valorizar a diversidade étnica e cultural da comunidade onde se encontra inserida e, conseqüentemente, do mundo em que vivemos;

- **a organização administrativa e de gestão da escola** deve tender, no ponto de vista étnico, a constituir um corpo, relativamente ao pessoal docente e não docente, representativo e proporcional à diversidade étnica e cultural discente em presença;

- **as regras de conduta** não permitem fazer comentários ou piadas de índole discriminatório, bem como a recusa em cooperar com pessoas de outros grupos étnicos;

- **as diferentes línguas dos alunos** devem encontrar um lugar na política de línguas da escola, devendo esta tomar medidas adequadas, levando os alunos a sentirem as suas línguas nativas, reconhecidas e valorizadas;

- **os nomes dos alunos** devem ser escritos e pronunciados correctamente, de modo a respeitar as suas culturas de origem;

- **os procedimentos disciplinares e medidas a tomar** devem ser geridos por pessoal devidamente incumbido para tais funções, dando à pessoa, alvo de procedimento disciplinar, a possibilidade de esclarecer acerca das razões que conduziram ao entendimento da sua atitude como desajustada.

Neste sentido, o pluralismo étnico e cultural é apontado como devendo atravessar todo o contexto escolar, encontrando sustentação na elaboração do projecto curricular, uma vez que este se afigura como um instrumento eficaz, no sentido de dar forma e conteúdo ao trabalho para a diversidade cultural, em que Zabalza (1992, in: Peres, 2000:157) refere a propósito:

“sendo que a própria organização do ambiente escolar é o primeiro indicador de uma política multicultural. Bastaria ver como se tem adornado – ocupado os tempos livres de um colégio para atender «o espírito» assimilador ou pluralista que guia a sua estratégia curricu-

lar. Corredores, aulas, biblioteca, salas de jogos, etc., podem se espaços culturalmente diversificados, exposições permanentes de diversos signos culturais (expressões linguísticas diferentes, representações pertencentes a crenças religiosas diferentes, a contextos geográficos diferentes, a modos de vida diferentes)”.

Por fim, há a referir o dever de se proceder a uma avaliação periódica, igualmente, sob a co-responsabilização de todos os actores envolvidos na sua concepção, no sentido de reflectir e avaliar da eficácia do código de ‘não-discriminação’ e ponderar da necessidade de se proceder aos reajustamentos necessários à dinâmica das instituições e culturas.

3.2.4.4. ‘Mecanismos’ pedagógico/curriculares na sala de aula

“só uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação poderá vir a concretizar os princípios da inclusão, da integração e da participação”(Niza, 1996:147).

3.2.4.4.1. Processos de ensino/estratégias pedagógicas

Na opinião de Gimeno Sacristán (2000), os novos encargos educativos supõem uma atenção primordial aos processos educativos, em geral, e aos processos de aprendizagem, em particular. O currículo vem orientado por um plano cada vez mais global, cujos efeitos concretos dependem das condições nas quais se realiza. Assim, a um quadro curricular flexível, está inerente a possibilidade de a escola poder alterá-lo, recorrendo a metodologias diversas e fazendo uso da margem de liberdade de que o professor dispõe para proceder à gestão do currículo, ou seja, à adequação do currículo formal à diversidade dos alunos com quem trabalha.

De acordo com o espírito da Reorganização Curricular do Ensino Básico, à escola é atribuída uma maior responsabilidade e autonomia na gestão das diversas componentes do currículo e é nesta perspectiva que procederemos, seguidamente, à abordagem de alguns elementos do currículo, dado que a possibilidade de os flexibilizar e adaptar, tendo em atenção as circunstâncias, constitui o principal ponto de ancoragem da atenção à diversidade dos alunos. Deste modo, é da adequação do currículo que dependem, em grande parte, os modos particulares como os alunos aprendem; e é fazendo uso dessa margem de liberdade, que isto é possível, uma vez que apenas existe *“uma moldura, o quadro ainda tem de ser pintado”* (Perrenoud, 2001:147).

O professor, ao adequar as metodologias às especificidades e interesses do público escolar, está, segundo Roldão (1999;1999a), a diferenciar²⁰, sendo que este se apresenta como um dos exemplos de **adequação curricular** (cf. Cap. 3, 3.2.4.4.4). Por sua vez, a **diferenciação pedagógica**²¹ pressupõe tempo de partilha e de escuta dos alunos (Valente, 2001:9). Pressupõe, igualmente, uma maior compreensão face às dificuldades de cada um, resultantes dos diferentes contextos culturais e sociais a que pertencem, ou seja, dificuldades provenientes das suas diferenças individuais. E é neste sentido que Roldão (1999a:53) afirma a necessidade de se:

“diferencia [rem] os métodos pedagógicos e as actividades para corresponder às diferentes vias de acesso e pontos de partida dos alunos, (...) para que todos eles cheguem a um nível mais elevado de aprendizagem. (...) estabelece [ndo] diferentes vias – mas (...) nunca estabelecer diferentes níveis de chegada por causa das condições de partida”.

Também Cardoso (1996) afirma que a diversidade de estilos de aprendizagem dos alunos deve ser levada em conta pelos estilos de ensino e pelas metodologias que, por sua vez, *“devem visar a criação de ambientes de aprendizagem interactivos, cooperativos e inter-étnicos, proporcionando actividades estimulantes com conteúdos e metodologias motivadoras e significativos”* (Cardoso, 1996:42).

Assim, e de modo a ir ao encontro das necessidades dos alunos, procurando a **individualização** dos seus percursos educativos, evocamos a necessidade de recorrer a uma **pedagogia diferenciada**, dado considerar o aluno como indivíduo, investido das suas especificidades intrínsecas e extrínsecas, sociais, culturais,...O aluno é um ser em situação e o professor, ao olhar do aluno, deverá vê-lo como diverso de todos os outros, com as suas características próprias e ajudá-lo a encontrar as soluções adequadas para que seja capaz de, individualmente, encontrar o melhor caminho para o seu próprio processo de aprendizagem (cf. Cap. 3, 3.2.4.4.4). Neste sentido, Boal *et al.* (1996:19) afirmam que a **pedagogia diferenciada** não é um método pedagógico – na perspectiva mais actual, cognitivista –, uma

²⁰ Perrenoud (2001:31; negrito nosso) salienta que: *“Diferenciar o ensino não é introduzir a diferença, mas dominar a individualização dos percursos”* e *“a individualização designa, sobretudo, a adaptação delineada e pertinente dos percursos educativos às características, às possibilidades, aos projectos, às diferentes necessidades dos indivíduos”* (Perrenoud, 1991, in: Boal *et al.*, 1996:19).

²¹ As escolas e aos professores, face à margem de liberdade que dispõem para, a partir do currículo nacional e balizados por este, procederem à flexibilização do currículo, essa liberdade de gestão deve estar ao serviço da diferenciação pedagógica (Valente, 2001), que consiste em diferenciar os processos de trabalhar com os alunos (Roldão, 2001), ou seja, *“definir percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar, para cada situação, a consecução das aprendizagens pretendidas”* (Roldão, 1999a:52).

vez que **tem como objectivo o sucesso educativo de cada aluno**, e assim sendo, ela apresenta-se como a assunção de todo um **processo de educação global e complexo**, em que em todas as manifestações, o indivíduo se constitui como o centro condutor das acções e actividades realizadas na escola. Esta é uma noção que também encontramos em Perrenoud (2001), quando a refere como um processo de construção/ formação global do indivíduo, tendo como propósito, a estruturação do pensamento do aluno, em simultâneo com a sua personalidade, que em educação se encontram intimamente ligados ao desenvolvimento de capacidades e de atitudes referentes a valores clarificados, criticados e assumidos.²² Cardoso (1996a, 1996b) e Perrenoud (2001) alertam para a adopção de pedagogias diferenciadas. Utilizar uma pedagogia diferenciada, segundo Perrenoud (2001):

“significa desaprender, desconstruir, ultrapassar as práticas antigas e mudar. Isso não pode ser feito de forma inconsciente, com rejeição ou esquecimento, mas com a integração do passado e das novas perspectivas” (p.144). E, neste caso, *“a diferenciação passa pela tomada de consciência e pelo respeito às diferenças, pela escuta activa, pelo direito de se expressar livremente e de ser ouvido, pela possibilidade de encontrar seu próprio lugar, de ser reconhecido pelo grupo, sejam quais forem suas competências escolares ou sua origem cultural”* (p.34-35).

No âmbito da individualização de percursos, Perrenoud (2001:181) salienta que as crianças não aprendem todas ao mesmo ritmo, da mesma forma e com os mesmos recursos, daí o despropósito de lhes destinarem, sistematicamente, tarefas e exigências idênticas, sob justificativa baseada na idade ou na pertença ao mesmo grupo ou turma.

Neste sentido, alertamos para uma das características, ou seja, uma das condições a que obedece o currículo intercultural, e que passa por entrar em linha de conta com os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos da comunidade escolar, devendo recorrer, por conseguinte, a metodologias adequadas a esses diversos estilos de aprendizagem (Cardoso, 1996:41). Nesta perspectiva, surge a necessidade de se atentar às vivências dos alunos e seu relacionamento com os saberes escolares, no sentido de facilitar as aprendizagens significativas (cf. Cap.1,1.2.1.4; Cap.3,3.2.4.4.4). Leite (2003:27) aponta a valorização dos saberes dos alunos como uma das características da educação intercultural, no sentido em que são transportados para a escola os saberes do quotidiano e as especificidades dos diversos grupos (significativos para esses alunos). Assim, o campo das estratégias constitui-se

²² Segundo o autor, a importância das atitudes e das motivações na estruturação do próprio pensar e no desenvolvimento das aptidões e das capacidades foram enfatizadas por estudos a partir dos anos 70.

como uma das áreas preferenciais no sentido de promover um outro nível de operacionalização do conceito de adequação.

Esta é uma preocupação extensiva ao **âmbito das avaliações** (cf. Cap.1,1.2.1.3), uma vez que as diferenças também devem ser atendidas pela adopção de um modelo de avaliação apoiado por pedagogias diferenciadas, ao invés de impedir o avançar do aluno pelo recurso a uma avaliação rígida, uniformizadora e igual para todos. Dar atenção à diversidade, tal como refere Casanova (1999:126), não pode passar pelo recurso a uma avaliação de carácter uniformizante. Uma vez que a avaliação formativa se afigura um conceito que, numa perspectiva prática, dificulta uma desvinculação dos restantes elementos do processo ensino-aprendizagem, surge, daí, a necessidade de solicitar o recurso a estratégias diversificadas e a modos e instrumentos mais variados e adequados possível, assim como ao atendimento de necessidades individuais face à diversidade das aprendizagens que se pretendem promover e à natureza de cada uma delas (Cardoso, 1996). Há, também, a necessidade de reconhecer as situações dos alunos em toda a sua diversidade de interesses, ritmos, estilos diversos de aprendizagem, os seus contextos e a sua cultura (Cardoso, 1996; Casanova, 1999), seguindo uma postura que considera o aluno como indivíduo e integradora de todos os alunos de origens étnicas e culturais diversas (Barbosa, 1996:32). Por sua vez, a atenção à diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos faz um sentido redobrado, em relação a sujeitos cuja língua materna (LM) não é o português (Cardoso, 1998:32), contribuindo para que as aprendizagens realizadas por estes alunos sejam, o mais possível, *significativas* (Cap. 1, 1.2.1.4).

Ainda assim, e na perspectiva de Banks (1981, in: Cardoso, 1996), a cultura escolar teima em manter-se, por norma, em consonância com os valores, comportamentos, estilos de aprendizagem e expectativas das classes dominantes, não obstante, desde: *“Há muito os estudos críticos (...) vêm mantendo a ideia de que as crianças chegam à escola com diferentes capitais culturais que podem ser potencializados no microcosmos da instituição”* (Kincheloe, in:Goodson, 2001:19).

Neste sentido, e ao nível das **estratégias**, surge um conjunto de aspectos que julgamos pertinente referir e que entendemos como princípios que, de acordo com alguns autores, se enquadram no âmbito de uma preocupação **que reflecte a diversidade cultural** da população escolar (Morgado, 2001:46) e que passa pelo (a):

- Respeito e valorização das diferenças individuais bem como da individualização dos próprios ritmos de aprendizagem;

- Valorização das experiências escolares e não escolares anteriores;
- Consideração dos interesses, motivações e necessidades individuais;
- Promoção das interações e das trocas de experiências e saberes;
- Valorização das aquisições e das produções dos alunos;
- Assunção de expectativas positivas face ao desempenho dos alunos e ao seu próprio desempenho;
- Valorização da cultura do aluno, das suas competências e experiências (Gimeno Sacristán, 2000:43), de forma a que o ineditismo de algumas tarefas seja amortecido pela mobilização de algo que é seu e vê valorizado (Morgado, 2001:33)²³;
- Valorização dos seus sucessos, no lugar de se ver permanentemente confrontado com os erros e fracassos (Morgado, 2001:33);
- Valorização de todas as culturas e experiências diversificadas, partindo de uma atenção especial aos mecanismos de funcionamento interpessoal, no sentido de se desenvolverem equilibradamente valores de cooperação e solidariedade (Morgado, 2001:34);
- Valorizar a cultura do quotidiano, no seu contacto com a cultura escolar, constituindo-se a comunicação um instrumento privilegiado dessa valorização (Morgado, 2001:36);
- Mostrar as contribuições das outras culturas e ‘raças’ (Cardoso, 1996:69);
- Valorização das culturas e línguas minoritárias, atendendo à sua riqueza intrínseca e pela possibilidade de enriquecerem a cultura escolar maioritária (Jordán, 1994:80);
- Valorização das vivências e dos saberes escolares (Fernandes, 2001:57, baseando-se em Paulo Freire e outros).

As formas individualistas e competitivas de aprender que têm predominado, sobretudo, no Ocidente, fazendo com que o sucesso escolar dos alunos se revele através do resultado dos desempenhos de uns, comparativamente a outros (num apelo à meritocracia) e o modo como o ensino se encontra estruturado, propiciam à continuidade destes modos de aprender, uma vez que: *“O modo como organizamos o ensino, o tipo de tarefas que solicitamos*

²³ Morgado (2001:33) alerta para o facto de haver alunos que mobilizam comportamentos ‘competentes’ em áreas não valorizadas pela cultura escolar, o que nos vem suscitar e reforçar a necessidade do professor conhecer os traços essenciais da cultura dos alunos, indo no sentido da dimensão do conhecimento das culturas em contacto. Dada a impossibilidade de conhecer todas as culturas e tudo sobre elas, Jordán (1994: 117) afirma que se deveria insistir no conhecimento das culturas em presença num dado contexto geográfico e social, tentando conhecer os principais valores de cada uma dessas culturas, os seus modelos de socialização, os seus estilos de aprendizagem e de relação, a sua língua, as relações atitudinais e de poder entre os grupos socioculturais em contacto, e especialmente em situação de imigração, conhecer os seus problemas sociolegais, económica, política, religiosa, etc.

às crianças e os modos como as avaliamos tendem a perpetuar estas modalidades de aprender” (Cardoso, 1996:39).

Uma das formas de contrariar esta tendência num âmbito escolar, povoado por diversas culturas (europeias e não-europeias), é estarmos atentos às apetências desses alunos, “*reforçando os valores com os quais estão familiarizados em casa e na comunidade*” (Cardoso, 1996:39), potenciando as suas tendências para trabalhos cooperativos. Na perspectiva de AA.VV.(2003:29-31), os métodos e as práticas de ensino constituem-se como medidas específicas, relacionadas com a prática de ensino, através da qual, a escola tem possibilidade de lidar com as necessidades do público escolar culturalmente diversificado, além de lidar com mudanças no currículo. Um dos aspectos a considerar, e que se reveste de grande importância, é o que respeita ao trabalho desenvolvido no âmbito da sala de aula, uma vez que este é um lugar onde o grupo – caracterizado, frequentemente, por uma grande heterogeneidade – convive, onde os seus elementos se inter-relacionam, diariamente, onde têm a sua referência directa e onde o professor desenvolve o seu trabalho educativo.

Perante este quadro, culturalmente diverso em sala de aula, as metodologias pedagógicas adoptadas deverão ser desenvolvidas de modo a permitir uma aproximação e maximização dessa heterogeneidade cultural em sala de aula.

Face à impossibilidade de proceder a uma listagem única de **indicadores de multiculturalidade**, Cardoso (1998:14-15) entende como satisfatória a adequação curricular que suporte processos educativos que:

- visem criar igualdade de circunstâncias para o sucesso educativo de todos os alunos, independentemente, das suas identidades étnicas e sociais – considerem a dimensão anti-discriminatória enquanto componente essencial da dinâmica de classes e do *ethos*²⁴ escolar;
- proporcionem oportunidades para o desenvolvimento da auto-estima, da auto-imagem e da autoconfiança de todos os alunos, através de conteúdos e processos que valorizem as respectivas realidades históricas, culturais, linguísticas, naturais e geográficas;
- tenham em conta os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos da comunidade escolar, proporcionando metodologias adequadas a esses estilos;
- proporcionem oportunidades para que os alunos dos diversos grupos étnicos partilhem

²⁴ Vieira (1999:57) refere o *ethos* de Geertz (1989), afirmando que o termo surge a propósito da descrição de aspectos morais e valorativos de determinada cultura, também de visão do mundo, quando se refere aos aspectos cognitivos e existenciais.

- conhecimentos, valores e experiências estéticas específicos de cada cultura, de modo a reconhecerem, respeitarem e valorizarem as diferenças culturais, bem como as suas dimensões comuns;
- proporcionem perspectivas suficientemente alargadas e diversas do mundo em que vivemos;
 - promovam o sentido de análise crítica da situação dos diversos grupos sociais e culturais na sociedade;
 - contribuam para a formação de futuros cidadãos informados, responsáveis e intervenientes nas instituições democráticas e na resolução das situações de injustiça social;
 - visem a criação de dinâmicas de classe e de escola baseados na anti-discriminação e no pluralismo étnico;
 - concebam a interculturalidade como parte integrante do projecto global da escola e como perspectiva transversal e vertical a todas as disciplinas do currículo, em cada ano, ciclo e ao longo de toda a escolaridade básica.

Na perspectiva de Lynch (1987, in: Wyman:2000:20), no sentido de lidar com a diversidade cultural dos alunos, sobretudo os professores têm de se empenhar em relação a tudo o que caracteriza uma prática ou método de ensino, ou seja, na interacção com todas as culturas existentes na sala de aula, quer em relação ao trabalho de conteúdos, quer em relação ao estilo, à linguagem, às abordagens e motivações, à avaliação, aos elogios e demais aspectos. Apesar de os alunos – independentemente, da sua situação, social, cultural, pessoal – terem de investir e trabalhar para aprender, ainda assim, Roldão (2003:45) adverte para os modos de trabalho (que não são, efectivamente, o mesmo que ‘modos de dar as matérias’) que possibilitem que ocorra esse esforço de aprender, e que uma vez orientados de modo adequado, proporcionem, a quem entra no sistema e que se encontre desfavorecido (nos domínios, social, cultural, económico,...), as condições para aprender bem.

Por sua vez, Banks (1981, in: Wyman:2000:20) aconselha que o *currículo e as práticas de ensino se constituam como um reflexo dos estilos de aprendizagem étnicos locais*, e que segundo uma perspectiva cultural (Weis, 1988, in: Wyman:2000:20), é conveniente ir além da mudança a nível de pais e alunos, envolvendo, também, o pessoal que trabalha na escola, no sentido de aprenderem a valorizar a cultura de origem e a adaptar-se a estratégias de aprendizagem específicas no aspecto cultural, solicitadas por alunos de culturas não dominantes.

Neste sentido, Zeichner (1993, in: Peres, 2000:182) faz referência ao quanto é necessário repensar as estratégias e os modelos de ensino no âmbito do ensino para a diversidade, ao modo como os professores gerem possibilidades junto dos alunos, no sentido de lhes fornecerem *ferramentas* que lhes permitam descodificar informações e símbolos e compreender, quer o sentido, quer os significados da realidade, cujo propósito passa pela construção, desconstrução e reconstrução de saberes e valores. De entre os modelos de ensino apontados por Cummins (1986) – “*modelo de transmissão*” e “*modelo de interação recíproca*” –, este último configura-se o mais indicado, no sentido de gerar um maior sucesso escolar, relativamente aos alunos pertencentes a minorias étnicas e linguísticas, na medida em que constitui um modelo interactivo, sustentado por relações dialógicas (cf. Cap. 2, 2.1.1) e aprendizagens cooperativas.

Também Bertrand (2001) e Freitas & Freitas (2003), face às novas realidades e complexidades de âmbito social e cultural, resultantes, de entre outros aspectos, da imigração, geraram a necessidade de se operarem mudanças e adaptações nas teorias anteriores e desencadearam a necessidade de difusão do conjunto das técnicas específicas – e que servem a aprendizagem cooperativa – a utilizar em situações educativas multiculturais. Uma vez que um dos importantes objectivos que norteiam uma reflexão em torno da organização do ensino cooperativo (Bertrand, 2001:141) consiste, justamente, na aprendizagem da cooperação, daí a grande pertinência em ser praticado em países de culturas muito diferentes.

Não é nossa pretensão determo-nos, de um modo exaustivo, ao redor deste enfoque pedagógico, pretendemos, sim, explicitar este conceito e fazer referência a algumas mais-valias decorrentes da adopção de estratégias cooperativas em contexto de sala de aula.

A eficácia da aprendizagem cooperativa é salientada por vários autores (AA.VV., 2003; Banks, 2002; Bertrand, 2001; Bessa & Fontaine, 2002; Díaz-Aguado, 2000; Freitas & Freitas, 2003; Morgado, 2004; Wyman, 2000), no âmbito dos desempenhos académico e cognitivo, na melhoria das relações inter-étnicas e resolução de conflitos, no desenvolvimento da tolerância e capacidade de comunicação e cooperação, entendendo-a, inclusivamente, como um requisito imprescindível para a educação intercultural.

Quando nos reportamos à aprendizagem cooperativa, e quando se pretende produzir interações recíprocas e aprendizagens eficazes, é importante que não se confunda (Freitas & Freitas, 2003) esta aprendizagem com um simples trabalho de grupo, em que se juntam os alunos em grupo, dizendo-lhes para que trabalhem.

A **aprendizagem cooperativa** entendêmo-la como um **processo pedagógico-didático**, em que, em conjunto – princípio da *“entreatajuda”* (Bertrand, 2001:142)²⁵ –, grupos de alunos desenvolvem tarefas com vista a um objectivo comum, no âmbito do mesmo processo de aprendizagem, e que, perante uma constituição de turmas com alunos de diferentes proveniências étnicas/culturais, proporcionam-lhes uma outra oportunidade de sucesso. No entanto, há uma regra da aprendizagem cooperativa a respeitar (Freitas & Freitas, 2003: 15, baseados em Slavin, 1987), a que diz serem os próprios alunos a responsabilizarem-se, quer pela sua própria aprendizagem, quer pela aprendizagem dos restantes alunos do grupo – estratégia pedagógica de *“responsabilizar todas as pessoas”* (Bertrand, 2001:144).

Pensamos interessante, e recorrendo a uma experiência apresentada por Díaz-Aguado (2000), explicar o conceito de aprendizagem cooperativa no âmbito de uma reflexão entre o adulto e a criança:

“Para trabalhar em equipas é necessário colaborar. Colaborar significa trabalhar juntos, tentando conseguir o mesmo objectivo. Ajudando-se uns aos outros. Para que isto saia bem é muito importante que todos estejam bem. E para isso há que ser amável, reparando no que fazem os outros. Animando os outros, tanto quando acertam como quando se enganam” (Díaz-Aguado, 2000:173).

É, deste modo, explicada a pertinência da colaboração e respectiva aplicação a contextos heterogéneos, evidenciando a importância inerente à relação entre alunos, incitando à adopção de perspectivas indutoras à construção do conhecimento de nós próprios e dos outros. À explicação deste conceito está subjacente a importância encontrada, por Díaz-Aguado (2000), para proceder a uma adequação da instrução à linguagem do aluno, de forma a torná-la significativa e a constituir-se como parte da linguagem interior do aluno.

Não há unanimidade no que respeita a uma completa eficácia da abordagem cooperativa para todos os níveis de ensino, no entanto, a nível do ensino primário (1.º CEB), há experiências práticas, segundo Bertrand, que revelam a sua eficácia através dos resultados positivos demonstrados, nomeadamente, no âmbito do desenvolvimento de determinadas atitudes sociais – princípio da *“variedade de situações sociais”* (Bertrand, 2001:143) – tais como: *“a aceitação dos outros, a diminuição do racismo e dos fenómenos de segregação,*

²⁵ De acordo com o princípio da *“entreatajuda”* de Bertrand (2001:142), todos têm o dever de se ajudarem uns aos outros, participando, cada um, num trabalho colectivo. E de modo a ‘reforçar’ toda a corrente, (*“pois, uma corrente tem a força do seu elo mais fraco”*), os alunos menos dotados devem ser ajudados pelos alunos mais dotados.

uma melhor percepção de si e uma maior capacidade de trabalho com os demais” (Bertand, 2001:150).

Kagan (1990, in: Wyman, 2000:25), perante as necessidades do corpo multicultural dos alunos, afirma que uma integração devidamente institucionalizada, não consegue impedir os alunos, por opção, de se segregarem; de que resultaria uma “*desagregação sem integração*”. Neste contexto, face ao procedimento de uma aprendizagem cooperativa – fazer com que os alunos trabalhem, por meio de objectivos educativos, através de grupos heterogéneos, em termos académicos e de ‘raça’ – gera uma interdependência positiva entre os alunos. Daí decorre uma aprendizagem que origina uma grande melhoria em termos relacionais.

A adopção destes métodos, segundo Díaz-Aguado (2000:140, baseada noutros autores), possibilitou comprovar um decréscimo dos preconceitos étnicos e favorecimento da tolerância, desde os primeiros anos de escolaridade. Perante situações de conflito, segundo a autora (2000:140), surge o reconhecimento do seu valor pedagógico, que uma vez, em contextos heterogéneos, com a presença de diversos grupos culturais e étnicos, vem ajudar a reconhecer essa diversidade, como uma excelente oportunidade para aprender a ser tolerante e a resolver conflitos em contextos e no âmbito de uma sociedade cada vez mais heterogénea e conflituosa. É de salientar que, face a contextos homogéneos, e uma vez que estes são portadores de um menor número de conflitos, logo, as oportunidades geradas, no sentido de aprender a resolver esses conflitos, também serão menores.

Concorrem, igualmente, para este entendimento, os programas de educação intercultural desenvolvidos em contextos de 1.º CEB e no âmbito dos quais foram desenvolvidas cinco investigações experimentais (apresentadas por Díaz-Aguado, 2000, na obra – *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*), onde facilmente nos é dado verificar os aspectos positivos adjacentes à opção pelas estratégias cooperativas que se situam (Duarte, 2002:127), de acordo com um ensino de nível interpessoal e onde é sugerida uma dinamização de “*interacções horizontais*”(ou seja, com confrontação activa entre alunos), em tarefas²⁶ de aprendizagem cooperante²⁷.

²⁶ A comunicação entre a teoria e a prática, segundo Gimeno Sacristán (2000:263), é feita através das tarefas. A prática assenta nas tarefas cujas dimensões (dimensões das tarefas) integram conteúdos, processo de aprendizagem, actuação do professor, relações de comunicação, uso de meios, critérios de avaliação, organização,...; os pressupostos são sócio-políticos, epistemológicos, psicológicos, pedagógicos, didácticos,...

²⁷ De acordo com as leituras realizadas por Duarte (2002:123-124), e no que respeita aos princípios gerais de ensino, apresentam-se em três níveis: “*o nível afectivo*”, que respeita à actuação do professor sobre variáveis emocionais dos alu-

Seguidamente, passaremos a referir alguns dos **aspectos positivos da aprendizagem cooperativa**, por nós evidenciados, a partir de Morgado (2001, 2004), Bessa & Fontaine (2002), Bertrand (2001), Díaz-Aguado (2000) e Wyman (2000):

- a) a repercussão positiva no âmbito do desenvolvimento pessoal e social dos alunos, que perante a possibilidade de descobrirem semelhanças com os elementos do grupo, estabelece uma identidade comum (no grupo), assente em iniciativas e objectivos comuns e partilhados, promovendo a solidariedade e o respeito pela diferença, gerando padrões de amizade independentes de raça, valorizando a contribuição de cada um para as realizações do conjunto, desenvolvendo processos de auto-regulação mais eficazes, etc.;
- b) a interacção no grupo de aprendizagem cooperativa aumenta a atracção entre os seus membros, produzindo efeitos positivos significativos nas relações entre alunos de diferentes ambientes étnicos e culturais;
- c) o favorecimento das aquisições de âmbito académico e melhoria do rendimento (académico), nomeadamente, pelos alunos que revelam mais dificuldades de aprendizagem;
- d) a nível da comunicação (principalmente na linguagem oral) é mais estimulante, no sentido em que, ao fomentar trocas entre os alunos, promove a comunicação;
- e) a motivação pela aprendizagem, a auto-estima e o autoconceito dos alunos são estimulados na medida em que o sucesso da tarefa do grupo é resultado da contribuição de todos, bem como pelo facto de se sentirem mais valorizados (princípio da valorização pessoal, Bertrand, 2001:143) no momento em que se apercebem da forma como o grupo conhece, reconhece e valoriza quer o seu desempenho, quer as suas competências.

As **estratégias pedagógicas** propostas pelos defensores da **educação cooperativa** foram agrupadas por Bertrand (2001:144-145), da seguinte forma:

- Responsabilizar todas as pessoas;
- Formar grupos pequenos e heterogéneos;
- Programar actividades;
- Desenvolver aptidões sociais;
- O professor deve ser um facilitador (Bessa & Fontaine, 2002:151).

Por outro lado, na perspectiva de Morgado (2004:70), tem-se vindo a questionar, de um modo progressivo, a incidência em modelos de organização da sala de aula, direccionados,

nos; “o nível cognitivo”, refere-se à interferência do professor com a dimensão cognitiva da aprendizagem; “o nível interpessoal” refere-se à utilização da interacção entre os alunos, enquanto recurso de aprendizagem.

predominantemente, para a realização de **trabalho individual**. O autor (2004) alerta para o facto de esta prática não ser assim tão desajustada como nos poderá parecer, ela tem os seus aspectos positivos; no entanto, o recurso exclusivo a formas de trabalho individual poderá desencadear atitudes negativas de competição, chegando, inclusivamente, a mecanismos de exclusão.

Bessa & Fontaine (2002), baseados em alguns trabalhos, concluíram que os resultados do trabalho individual são inferiores aos resultados apresentados pela aprendizagem cooperativa estruturada. No interior dos grupos, defendem a utilização de níveis de competência não-homogéneos. Quando comparada a aprendizagem individualista com a cooperativa, esta última *“gera atitudes mais positivas relativamente à própria aprendizagem (...) uma melhor integração e uma maior aceitação dos alunos pelos seus pares e pelos docentes, em situações de aprendizagem cooperativa”*(p.94), e *“trabalhar em conjunto fomenta as interações entre alunos”* (p.45-46).

É uma ideia cada vez mais generalizada (Morgado, 2004, baseado em vários autores), da necessidade de envolver todos os alunos no processo educativo, investindo-os no seu papel de sujeitos activos e protagonistas do seu processo de desenvolvimento e formação (indo ao encontro das perspectivas críticas da educação) constitui-se como uma forma de prevenção de mecanismos de exclusão. Neste sentido, e perante um quadro caracterizado pela existência de diferenças a vários níveis, entre os alunos, urge atender às **formas e/ou modelos de organização do trabalho**, que pela sua desejável diversidade, sejam capazes, de um modo positivo, atender essas diferenças.

De acordo com um entendimento de aprendizagem, também como um processo social, (Morgado, 2004:70), baseando-se em Wang (1995), leva a que a heterogeneidade e a diversidade que caracterizam os alunos que constituem os grupos, apelem a modelos igualmente diferenciados de organização do trabalho desses grupos. E porque a diferença entre os alunos é uma situação natural e incontornável, esta pode ser utilizada de um modo positivo, por meio de mecanismos de cooperação (Morgado, 2001a, 2004, baseando-se em Johnson & Johnson, 1998). Assim, o recurso a formas de aprendizagem cooperada *“facilitará nos alunos a promoção de atitudes de colaboração relativamente ao seu progresso e ao progresso dos colegas através de trocas e apoios recíprocos”*(Morgado, 2004:70), tanto mais: *“Que trabalhar em conjunto fomenta as interações”*(Bessa & Fontaine, 2002:44-45).

O trabalho cooperativo:

“revela[-se] como uma componente eficaz e se traduz numa melhoria de resultados no plano das realizações académicas e das interações pessoais e sociais dos aprendentes, num aumento da sua auto-estima, numa maior aceitação do outro e no reforço das relações de amizade, contribuindo, ainda, para um apurar do sentido crítico dos que nele participam”(Morgado, 2001a:48).

A **aprendizagem cooperativa** é entendida (AA.VV., 2003:30; Bessa & Fontaine, 2002: 43) como **estratégia alternativa de ensino-aprendizagem**, sendo ela própria (Bessa & Fontaine, 2002:43), por seu turno, constituída por outras estratégias alternativas de ensino-aprendizagem. Sob a designação geral de aprendizagem cooperativa, surgem três estratégias:

– a **aprendizagem cooperativa** (entendida no sentido restrito do termo) recorre a pequenos grupos de quatro ou cinco elementos, com diferentes níveis de competências (Bessa & Fontaine, 2002:44). Assenta, de acordo com AA.VV. (2003:30), em grupos heterogéneos de alunos (tendo em conta todos os aspectos relacionados com a diversidade na sala de aula: sexo, idade, necessidades especiais, grupo étnico a que pertencem, a nível de competência curricular) que cooperam na aprendizagem, e que pelo seu esforço e progresso, seja a nível de grupo, seja individual, são reconhecidos.

A propósito do tamanho do grupo, Díaz-Aguado (2000) aponta para uma opção de quatro alunos por grupo, principalmente nos primeiros anos, enquanto os alunos ainda não têm, suficientemente desenvolvida, a competência para colaborar. Este grupo, no entanto, pode ser dividido em grupos de dois alunos, de modo a facilitar a sua prática, perante certas tarefas. Por sua vez, Bertrand (2001:144), de acordo com vários especialistas, refere, igualmente, que os grupos deverão, preferencialmente, ser *“pequenos, de quatro ou cinco pessoas: os estudantes não conseguem praticar o suficiente em grupos maiores; os grupos demasiado pequenos têm falta de diversidade nas interações”*(Bertrand, 2001:144);

– a **explicação por pares** agrupa os alunos em díades (grupos de dois alunos), formadas por níveis de competências diferentes, assumindo, o mais competente, o papel de tutor – formato a que recorrem, também, alguns métodos da aprendizagem cooperativa (Bessa & Fontaine, 2002:44);

– a **colaboração entre pares** agrupa, também, os alunos em díades, formadas por alunos com o mesmo nível de competência (Bessa & Fontaine, 2002:44);

- Além de um importante recurso no âmbito das diferentes metodologias, o **trabalho a par** constitui uma das situações frequentemente utilizadas, constituindo (Morgado, 2004) uma boa abordagem e iniciação ao trabalho de grupo cooperado.²⁸

Relativamente à constituição dos grupos, Freitas & Freitas (2003:17) alertam para as ras-teiras que o senso comum nos prega, levando-nos a enveredar por caminhos nem sempre os mais adequados e, inclusivamente, a tomar decisões erradas; sendo uma delas, justa-mente, a de constituir grupos com alunos cujas qualidades e, possivelmente, defeitos, se-jam semelhantes – processo conhecido nos sistemas anglo-saxónicos por *tracking*²⁹. Freitas & Freitas (2003:17) argumentam que este processo, ao dispensar um tratamento diferente aos alunos, está a violar, de certo modo, os princípios básicos da democracia. Mas este pro-cesso não está isento de críticas, ele é contestado numa base argumentativa de ordem peda-gógica e social, pró e contra. Há quem seja defensor da formação de **grupos homogéneos**, alegando que permitem desenvolver ao máximo as capacidades dos alunos, obter bons re-sultados com, praticamente, todos eles; facilitando, igualmente, a tarefa do professor. Ber-trand (2001:144), baseando-se em vários especialistas, refere que deverá ser evitada a for-mação de grupos homogéneos para os alunos fracos ou muito novos. Ao adoptar um trabalho com grupos homogéneos – o que na perspectiva de Casanova (1999:121) é, por princípio, falso, dado que não somos todos iguais, somos todos diferentes – , a escola está a dirigir-se a um “*aluno standard*” que não existe, afastando os que não se ajustam a essa média e, desse modo, nunca poderá responder às necessidades e especificidades de cada aluno.

Há, ainda, outros especialistas que surgem em defesa da formação de **grupos heterogé-neos**, argumentando que, deste modo, não haverá lugar ao isolamento social dos alunos menos aptos (normalmente de proveniência social menos favorecida), que estes últimos sairão estimulados e que os melhores não serão prejudicados. Desta dualidade de opiniões emergiu uma posição favorável à opção pelos grupos heterogéneos, dados os efeitos positivos da heterogeneidade, de acordo com análises levadas a cabo. De entre eles, Ber-trand (2001) e Díaz-Aguado (2000) defendem que os grupos de aprendizagem cooperativa

²⁸ Freitas & Freitas (2003:40) referem que não é arbitrariamente que se formam pares, grupos de três ou quatro alunos. Essa é uma decisão que depende dos objectivos, natureza e complexidade das tarefas e do tempo destinado à sua realização, bem como dos skills dos alunos para trabalhar em grupo.

²⁹ “*Track significa fileira, carril. Tracking é pois o separar os alunos em turmas diferentes conforme as capacidades demonstradas*”(Freitas & Freitas, 2003:17).

devem ser o mais heterogêneos possível, por forma a maximizar os benefícios sociais, misturando as diversidades de várias ordens (étnica, cultural, de género, de rendimento escolar,...) existentes na turma, no âmbito da matéria em que colaboram.

Também, Morgado (2004:77), baseando-se em Bennett & Dunne (1992), vem afirmar que os “*grupos heterogêneos, no que respeita ao nível/competência, parecem mais adequados em termos de trabalho cooperativo*”, sendo, igualmente, vantajosos, uma vez que “*criam um grau de aceitação entre os seus elementos*” (Peres, 2000:182).

Perante a apologia por um trabalho, tirando proveito da heterogeneidade presente em sala de aula, faz sentido partirmos da premissa por nós adoptada de Díaz-Aguado (2000: 29), de que para viver num mundo heterogêneo, torna-se necessário fazer uso da própria heterogeneidade que existe na sala de aula, levando os alunos a aprenderem a enfrentar os conflitos a ela associados, permitindo a eles próprios experienciarem essa heterogeneidade como um factor positivo e motor de progresso e desenvolvimento. Ainda assim, Slavin (1991, in:Freitas & Freitas, 2003:17) afirma que a aprendizagem cooperativa pode proporcionar importantes benefícios, independentemente de se adoptarem grupos homogêneos ou heterogêneos. A opção por grupos homogêneos, na perspectiva de AA.VV. (2003:30), deve fazer-se quando é necessário efectuar adaptações curriculares, bem como aprendizagens específicas com uma educação individualizada.

Além dos critérios de organização de grupos para trabalho cooperativo, focados anteriormente, basicamente segundo o critério *competência/nível*, há-os, também, assentes noutros critérios (Morgado, 2001:55, 2004:78-80), tais como a *afinidade afectiva*, a *idade*, o *desenvolvimento*, as *necessidades educativas*, as *motivações/interesses* e a *aprendizagem social*.

No que concerne à **formação das equipas de aprendizagem cooperativa**, Díaz-Aguado (2000:169) entende que esta deve ser feita pelo professor, pois a constituição dos grupos heterogêneos revela uma postura oposta à exclusão, revelando, por conseguinte, uma atitude favorável à tolerância e ao respeito intercultural. O professor, ao possibilitar que os próprios alunos formem os grupos, corre o risco de permitir que ocorram situações de segregação, em analogia com o que encontramos na sociedade. Díaz-Aguado (2000), apesar de referir o carácter positivo deste critério, alerta, todavia, para a possibilidade deste poder promover e reforçar a exclusão de alguns alunos, nomeadamente, dos que, por razões várias, tenham um baixo índice de popularidade.

A maioria das mudanças operadas pela aprendizagem cooperativa, na opinião de Díaz-Aguado (2000), decorre da partilha, junto de colegas pertencentes a outros grupos étnicos ou culturais; no fundo, repercutem o que se passa no âmago desses grupos.

Afigura-se, assim, possível confirmar que a heterogeneidade assume implicações bem mais vantajosas que a homogeneidade, relativamente à qualidade dos processos educativos, uma opinião que vai no sentido da defendida por Putnam (1998, in: Morgado, 2004:80). E, assim sendo, seria de todo pertinente que a forma positiva como é percebida a heterogeneidade no trabalho de grupo e na constituição do grupo/turma, passasse a integrar a cultura de todas as escolas e de todos os professores, de um modo definitivo.

Um outro aspecto a realçar, prende-se com a mobilização de diferentes formas de organização do trabalho cooperado, pois, na perspectiva de Morgado (2004), devem basear a sua utilização na flexibilidade e em função de objectivos e situações de aprendizagem claramente definidos. Ainda assim, a nossa opinião vai no sentido da defendida por Johnson & Johnson (1999, in: Freitas & Freitas, 2003:19) quando afirmam que:

“não há tipo de grupo ideal. O que determina a produtividade de um grupo não é quem são os seus membros mas em que medida trabalham bem juntos. Pode haver ocasiões em que se formam grupos homogêneos para ensinar determinados skills ou para atingir certos objectivos de aprendizagem. Contudo, há geralmente vantagens na constituição de grupos heterogêneos, aos quais os estudantes chegam de diversos contextos e têm competências, experiências e interesses diferentes”.

No entanto, segundo Morgado (2004:70), *“mobilizar diferentes formas de organização do seu trabalho, recorrendo, por exemplo, a trabalho individual, a par, em pequenos grupos ou ao grupo/turma no seu todo”* é também apelar ao *“princípio-chave da qualidade na sala de aula, ou seja à diferenciação”* (Morgado, 2004:70).

Dada, ainda, a tendência para um trabalho de cariz individualista, faz todo o sentido a opção por grupos étnica e culturalmente heterogêneos, bem como a emergência de efeitos positivos significativos nas relações entre os seus alunos. Para que esses efeitos sejam positivos, e para que se crie um nível de aceitação entre os elementos que constituem esses grupos (Peres, 2000), os **professores**, intencionalmente e de forma organizada, terão de promover um **clima também positivo e favorável** a nível interaccional, seja nas relações individuais, seja nas relações entre os diversos grupos étnicos e culturais, afastando os estereótipos e preconceitos.

A melhoria das relações inter-étnicas passa, justamente (Díaz-Aguado, 2000:140), pela diminuição dos preconceitos étnicos e pelo favorecimento da tolerância – princípio da “*variedade de situações sociais*”, Bertrand (2001:143) – e resulta de uma adaptação eficaz dos métodos cooperativos de aprendizagem, desde os primeiros anos de escolaridade.

Neste sentido, é importante que o professor, investido do seu papel de colaborador na gestão de conflitos, ensine, também, o aluno a reconhecer e a *resolver os conflitos* (Díaz-Aguado, 2000:126) de uma forma positiva, por meio da reflexão, do desenvolvimento de habilidades comunicativas ou de cooperação. É, igualmente, imprescindível que garanta o protagonismo do aluno na sua própria aprendizagem, bem como a participação de todos os alunos do grupo (Díaz-Aguado, 2000:146), fomentando atitudes favoráveis à aprendizagem, motivações e afectos, passando, por exemplo, pelo elogio, uma vez que na cultura ocidental, em caso de sucesso, crê-se que é benéfico para uma criança elogiar as suas capacidades, dado contribuir para o aumento da sua auto-estima e auto-eficácia. Tal como refere Perrenoud (in: Peres, 2000:183), é necessário ter presente que:

“Aprender é uma actividade complexa, frágil, que mobiliza a imagem de si, o fantasma, a confiança, a criatividade, o gosto pelo risco e pela descoberta, a angústia, o desejo, a identidade, todos os aspectos fundamentais referentes à pessoa e à cultura.”

Díaz-Aguado (2000:52), baseada em resultados de estudos realizados sobre a forma de ensinar a construir activamente a igualdade e o respeito interculturais e no sentido de debelar as barreiras indutoras da exclusão, aponta como uma adequada actividade quotidiana da aula, a incorporação da aprendizagem cooperativa em equipas heterogéneas, em complementaridade com outros estilos de ensino – que proporcionem ceder um maior protagonismo aos alunos na sua própria aprendizagem, uma distribuição do protagonismo pelos elementos da turma e a superação do currículo oculto. É, também, apontada como adequada, uma simultânea adopção do método às diversidades dos alunos, convertendo, assim, essas mesmas diferenças numa vantagem, avançando, deste modo, no sentido dos objectivos de uma educação intercultural.

Neste sentido, Díaz-Aguado (2000:52) menciona como oportuno que, no âmbito das participações dos alunos estrangeiros, cuja língua materna não é o português, se tenha em consideração os testemunhos oferecidos por estes, acerca da forma como aprenderam a língua falada na escola através da interacção com os colegas; uma “*interacção que conviria promover activamente na sala de aula para favorecer a (...) aprendizagem*”.

O conceito de aprendizagem cooperativa é, segundo Freitas & Freitas (2003:21), “*um grande chapéu-de-chuva*”, no sentido em que abarca um extenso número de estratégias, auxiliadas por técnicas adequadas; técnicas que, inclusivamente, os próprios professores podem criar, desde o momento que sejam respeitados alguns princípios fundamentais (Bessa & Fontaine, 2002:47). Os métodos de aprendizagem cooperativa procuram, na perspectiva dos autores (2002:48), proporcionar uma educação progressista, em cuja estrutura os alunos possam adquirir experiências de aprendizagem significativas; uma vez que estes métodos rompem, de forma evidente, com a aprendizagem tradicional de tipo transmissivo e normativo, assente numa estrutura competitiva.

3.2.4.4. 2. Objectivos e conteúdos na permeação do currículo

No âmbito da intervenção intercultural na educação, uma das dimensões essenciais respeita aos conteúdos curriculares e à forma como estes são geridos pelos professores (Cardoso, 1998:7). Segundo o autor (1998:11), apesar de os currículos apresentarem uma maior ou menor abertura face às possibilidades de adequação à diversidade étnico-cultural nas escolas, o certo, é que é, principalmente, uma selecção de conhecimentos, atitudes e valores relevantes da cultura dessa sociedade, justamente, o que é privilegiado pela escola, e que acaba por ser, num sentido lato, os objectivos e os conteúdos do currículo escolar formal para uma sociedade dominante. Também, para Gimeno Sacristán (2003: 261):

“A circulação dos conteúdos de uma dada cultura entre os indivíduos e os grupos não é arbitrária, assim como também não o é para a educação. (...) não ensinamos nem aprendemos qualquer coisa ao acaso, nem tão-pouco o fazemos de qualquer maneira, as opções acerca do quê, do como e do para quem que legam esses conteúdos acabam por realizar-se dentro de padrões reguladores, embora flexíveis, que variam com o tempo, de acordo com os valores dominantes, em função das possibilidades materiais e técnicas a fim de aceder ao conhecimento disponível e consoante determinados modelos de transmissão considerados adequados”(sublinhado nosso).

Um currículo concebido deste modo, tende a reflectir mais as especificidades dos alunos provenientes de grupos étnico-culturais, sociais e económicos mais integrados na cultura dessa sociedade dominante. E é, justamente, a própria selecção de conteúdos dentro do currículo, associada “à ritualização dos procedimentos escolares, esclerosados na actualidade” (Gimeno Sacristán, 2000:71), os responsáveis pela lamentável característica das aprendizagens escolares, uma vez que estas teimam em manter-se divorciadas da aprendizagem experiencial extra-escolar dos alunos; gerando uma brecha que se agrava com o aumento do estímulo cultural extrínseco à escola, cada vez mais abrangente, atractivo e intenso.

O currículo continua a exigir metodologias, atitudes e valores tidos como importantes face à cultura dominante, ao invés de optar por um quadro curricular flexível, recorrendo à concentração nos conteúdos/produtos de ensino, como o caminho para proceder ao ajustamento do ensino à diversidade dos alunos (Cardoso, 1996, 1996a, 1996b). A opção por um currículo hegemónico é tender a privilegiar a aquisição de conhecimentos e a subestimar o desenvolvimento de atitudes e valores, acabando por não revelar repercussões no âmbito das metodologias de ensino e da avaliação. Ao perpetuarmos esta forma de gerir o currículo, este mesmo currículo, de acordo com Cardoso (1998:12), apenas promoverá desvantagens aos alunos pertencentes aos grupos minoritários e sub-culturas, pois, e atendendo à situação em que se encontram, não evoluirá no sentido de se atingir a tão almejada justiça curricular e a igualdade de circunstâncias na escola.

Assim, a um quadro curricular flexível, está inerente a possibilidade de a escola poder alterá-lo (sem que para isso ocorra a supressão de objectivos básicos), e então a adaptação de conteúdos tornar-se-á possível, uma vez que é em função dos objectivos que se pretendem atingir, e da mudança de atitudes desejadas (Cardoso:1996:74), que essa adaptação ocorre (Casanova, 1999; Cardoso, 1996, 1998) e que os conteúdos são seleccionados.³⁰

Por meio da articulação entre estes dois elementos do currículo – objectivos e conteúdos – é possível favorecer o conhecimento e a relação entre as culturas dos indivíduos que interagem na escola (alunos, famílias, docentes, ...) e, desse modo, promover a melhoria da sua convivência e do respeito recíproco (Casanova, 1999:124). Um currículo concebido deste modo, tende a reflectir mais as especificidades dos alunos provenientes de grupos étnico-culturais, sociais e económicos, no sentido de facilitar a sua integração na cultura da sociedade dominante.

Em termos práticos, uma perspectiva intercultural do currículo implica conteúdos que decorrem da permeação do programa oficial com a contribuição dos saberes, valores e recursos educativos que expressem a diversidade cultural. Gimeno Sacristán (2000:95) salienta que, para se proceder a uma selecção de conteúdos de campos culturais diversos, exige uma transformação pedagógica nos conteúdos de um currículo global ampliado (um currí-

³⁰ Já aquando da apresentação do Programa do 1.º CEB (ME/DGEBS, 1990) ficaram em aberto as contextualizações e ritmos necessários a construir em cada circunstância, a opção de escolher o caminho entre caminhos, afastando-se do carácter dogmático do programa anterior: *“Os professores deverão recriar o programa, de modo a atender aos diversificados pontos de partida e ritmos de aprendizagem dos alunos, aos seus interesses e necessidades e às características do meio local. Deste modo, podem alterar a ordem dos conteúdos, associá-los a diferentes formas, variar o seu grau de aprofundamento ou mesmo acrescentar outros. Para atingir o domínio dos conceitos não é necessário que todos os alunos tenham de percorrer os mesmos caminhos”*(ME,1990:68).

culo que saliente a importância das habilidades básicas para continuar a adquirir cultura), assim como professores³¹ com uma melhor e mais ampla formação³².

Uma decisão acerca dos conteúdos curriculares assente num “*critério de relevância cultural, ou seja, que integre, tanto quanto possível, o universo cultural dos alunos de forma a envolver no trabalho em sala de aula as motivações decorrentes de contextos culturais e experiências de vida particulares a cada aluno e a cada grupo*” (Marchesi & Martín, 1998, in: Morgado, 2004:64), para que as aprendizagens sejam significativas³³ (cf. Cap.1, 1.2.1.4) para o aluno e reduzindo a distância cultural (cf. Cap. 3, 3.2.4.4.4).

Os conteúdos, no âmbito da explicação do currículo, bem como os códigos³⁴ e as práticas, constituem-se como componentes essenciais do currículo, podendo actuar, quer a nível implícito, quer explícito (Gimeno Sacristán, 2000:75). O currículo é, antes de tudo, uma selecção de conteúdos culturais organizados de uma forma particular e codificados de forma singular, constituindo-se como parte integrante do *projecto cultural*, ao redor do qual gravita a aprendizagem dos alunos (Gimeno Sacristán, 2000:35). Por sua vez, a aceitação da variedade (cf. Cap.1, 1.2.1.3) dos conteúdos, na perspectiva de Liégeois (2001:257), permite que a escola, em simultâneo, valorize os alunos e as suas vivências culturais e que se adapte às situações mais diversas (posição que partilhamos), uma vez que:

“Nos nossos dias, na sociedade europeia, a escola tornou-se a principal – por vezes a única – potência de legitimação cultural. Considera-se legítima (ou seja, valorizada, digna, prestigiosa) qualquer prática cultural que seja tema de ensino escolar: uma língua estudada na escola é legítima, uma cultura ensinada ou, pelo menos, referida na escola, também o é. Por este motivo, a presença de referências às culturas dos países de emigração nos manuais escolares, nos horários, nas bibliotecas de turma ou de escola, nas reuniões de pais, nas cadernetas escolares, nas decisões do conselho de turma, etc., é um factor de valorização dessas culturas. Do mesmo modo,

³¹ Ontoria *et al.* (2003:76) consideram as componentes do processo de aprendizagem as seguintes: objectivos, conteúdos, actividades, recursos, professores e alunos.

³² A formação de professores *interculturais* é abordada em Liégeois (2001:174-176) e Vieira (1999a:20).

³³ Segundo Ontoria *et al.* (2003:11-12), uma aprendizagem significativa “*tem lugar sempre que se procura dar sentido ou estabelecer relações entre os novos conceitos ou nova informação e os conceitos e conhecimentos já existentes ou com alguma experiência prévia. Há aprendizagem significativa sempre que a nova informação se pode relacionar, de modo não arbitrário e substantivo com o que o aluno já sabe.(...) Há uma intencionalidade de relacionar os novos conhecimentos com os de nível superior mais abrangentes, já existentes na estrutura cognitiva. Relaciona-se com a experiência, factos e objectos. Há uma implicação afectiva ao estabelecer esta relação, ao manifestar uma disposição positiva face à aprendizagem*”.

³⁴ Segundo Gimeno Sacristán (2000:75), códigos são os elementos que dão forma pedagógica aos conteúdos e que actuando sobre alunos e professores, acabam por influenciar, de uma forma ou de outra, a prática.

a presença física de professores das línguas de origem é, aos olhos de alunos e de pais, a prova do 'valor' dessas línguas” (Mariet, 1980, in: Liégeois, 2001:257).

Mas o currículo, além de conteúdo, é método (não que preconize orientações metodológicas), mas devido ao seu formato e pelos meios com que se desenvolve na prática, condiciona, quer a profissionalização dos professores, quer a própria experiência dos alunos ao ocuparem-se dos seus conteúdos culturais (Gimeno Sacristán, 2000:51). Vem a propósito referir que, actualmente, é alvo do maior consenso (Díaz-Aguado, 2000:20-21), um dos princípios da educação intercultural assente na necessidade de integrar, no currículo, conteúdos interculturais, coerentes com os objectivos preconizados.³⁵

Liégeois (2001: 251) chama a atenção para o facto de, quando destacamos e isolamos elementos da cultura minoritária, dever existir a preocupação de evitar fazê-lo de forma unilateral, tornando-se indispensável procurar a reciprocidade, ou seja, proceder, de igual modo, relativamente a qualquer outra cultura em presença na escola, não obstante as boas intenções que estejam subjacentes a essa selecção unilateral, de maneira a que nenhuma delas se sinta, por isso, alvo de discriminação.

Na perspectiva de AA.VV. (2003:23), o direito à diferença (cf.Cap.2, 2.3.6.2), ou seja, *“o respeito e a potencialização das peculiaridades culturais dos grupos minoritários”*, no campo da educação, significa respeitar as especificidades culturais dos alunos estrangeiros na escola, assim como facilitar a possibilidade destes se poderem manifestar e desenvolver. E deste modo, um dos aspectos primordiais, considerados no sentido de avaliar este princípio, passa pela introdução de conteúdos no currículo, além de outros, como: *“o conhecimento que o professor tem da cultura minoritária (...) e a possibilidade que as crianças têm de mostrar a sua singularidade no contexto escolar”*.

Embora a integração de conteúdos interculturais no currículo constitua uma condição necessária, ainda assim, não é suficiente, alerta Díaz-Aguado (2000:20). Apesar desse reconhecimento, o conceito de educação intercultural continua a ser reduzido a uma simples integração de conteúdos alusivos a aspectos e temas da diversidade cultural, surgidos e

³⁵ A integração de conteúdos interculturais, na perspectiva de Díaz-Aguado (2000:21), já antes adquirira uma extrema relevância, e recorda que as expressões *educação intercultural* e *multicultural* – empregues, frequentemente, como sinónimas – começaram, justamente, a ser utilizadas, para fazer referência à integração de conteúdos relacionados com culturas diferentes da cultura maioritária; culturas essas invisíveis na escola até esse momento. A autora defende, ainda que, decorrente do facto de, nos últimos anos, ter surgido um quadro mais ampliado relativamente aos objectivos da educação intercultural, essa ampliação implica ser acompanhada de análoga ampliação em termos de procedimentos, no sentido de possibilitar a sua prossecução.

abordados de uma forma pontual, fragmentada e descontextualizada, no currículo escolar, *alimentando* a reprodução do “*currículo de turistas*” de Husén (1988, in: Leite, 2002, 2003). Neste sentido, e não sendo a posição que defendemos quando apelamos a uma educação intercultural (cf. Cap.2, 2.2), porém, temos de concordar com Hulmes (1989, in: Leite, 2003:34), quando afirma que as vozes das culturas minoritárias são ignoradas, salvo ocasiões em que falam de níveis de actividades culturais, como a dança, a música, a cozinha e hábitos sociais, ou seja, quando apelamos a uma ‘cultura de superfície’ (cf. Cap.2, 2.1.1).

Num estudo apresentado por Díaz-Aguado (2000:160-161), é referida a influência dos conteúdos interculturais no grupo maioritário e nos grupos minoritários. Em relação à primeira influência, concluiu-se que a incorporação de conteúdos interculturais é positiva para todos os alunos. Em relação à segunda, destaca-se o grande impacto que a incorporação de conteúdos interculturais provoca nos alunos, face às oportunidades proporcionadas, sendo estas propiciadoras de um protagonismo académico positivo, partindo da bagagem cultural³⁶ dos próprios alunos. Esta perspectiva, de levar em conta a bagagem cultural dos alunos, vem opor-se à inculcação dos currículos hegemónicos que, a nível dos conteúdos, se centram nos conhecimentos e competências do grupo dominante, veiculando conhecimentos desligados das vivências dos alunos, desprezando e ignorando os conhecimentos, as capacidades e as competências desenvolvidas pelas culturas dominadas (Fernandes, 2001:52).

Paulo Freire (in: Fernandes, 2001:24), na sua proposta educacional – assim como alguns sociólogos, de entre eles Zabalza – salienta a necessidade de se tomar como ponto de partida das aprendizagens, os conteúdos culturais relacionados com as vivências dos alunos. O relacionamento dos saberes escolares com esses conhecimentos vivenciais tem como propósito, facilitar as aprendizagens significativas, em concomitância com o desenvolvimento da consciência social. Zabalza (1992:114-115) refere-se a este aspecto, da seguinte forma :

³⁶ Liégeois (2001:162) refere-se à política da imigração, recorrendo a palavras de Sayad (1983), em que é referido que: “*A banalização é (...) a palavra-chave da política de imigração e, neste caso, banalização tem uma certa conotação de igualdade, de recusa da marginalização e do gueto*”. Neste contexto, Liégeois (2001) adverte para a tendência em banalizar a integração escolar, nos projectos, nos discursos e, inclusivamente, nos actos, dando a ideia de “*um processo fácil, bastando abrir a porta da aula para aqueles que vêm para aprender entrem e nela permaneçam, com a sua bagagem cultural*” (negrito nosso). Mas o autor questiona a forma como os alunos fazem (ou não uso) da sua bagagem cultural, e fá-lo do seguinte modo: “*Mas terão eles a possibilidade de abrir a bagagem e partilhar com os outros? Não terão alguns que a deixar fechada, só voltando a pegar nela à saída, a menos que, um dia, acabem por se esquecer dela?*”

“Propõem-se conteúdos culturais extraídos da própria situação, do âmbito próximo, sobre os quais se realiza um trabalho formal geral e, simultaneamente, uma análise crítica. Os conteúdos assumem um sentido instrumental em vez de um sentido substantivo; as palavras servem para aprender a ler, mas também para reflectir sobre a situação dos sujeitos, os dados ou acontecimentos estudados contribuem para a formação funcional do aluno na área a que pertençam, servindo, também, para desenvolver uma autêntica consciência social ou, pelo menos, um conhecimento matizado do próprio contexto.(...) aos conteúdos (...) procura [-se] (...) uma aproximação à situação. A realidade próxima é assumida como fonte prioritária de materiais sobre os quais se deve trabalhar na aula” (Zabalza,1992:114-115; sublinhado nosso).

Cardoso (1996, 1996b) chama a atenção para a situação resultante da predominância de recurso a métodos de transmissão – métodos que se encontram associados a um processo unilateral de comunicação, em que o professor tende a transmitir e a inculcar os seus conhecimentos e as suas aptidões aos alunos, não havendo lugar a reciprocidade. Refere, ainda, a tendência para, de início, concentrar as práticas de educação multicultural no ensino-aprendizagem de conteúdos relacionados com as culturas presentes em sala de aula. Apesar de se salientar a importância da inovação dos processos/métodos de ensino na mudança das práticas de ensino e aprendizagem, todavia, a dimensão de partida para o desenvolvimento do currículo intercultural, na perspectiva do autor, assenta, geralmente, nos conteúdos, dado que se afigura mais fácil iniciar o processo por essa componente do currículo. Ainda assim, iniciar o processo de mudanças na direcção de um currículo intercultural, de modo progressivo e cumulativo, acrescentando ao programa conteúdos das diversas culturas, afigura-se como um primeiro passo na direcção da inovação centrada nos processos. Posição semelhante apresenta Díaz-Aguado, ao afirmar que o êxito em tornar a igualdade de oportunidades compatível com o direito à própria identidade cultural, implica e exige *“a alteração dos conteúdos e materiais pedagógicos, incorporando conteúdos das culturas minoritárias”* (2000:28); ainda assim, não nos iludamos, pois *“a integração desses conteúdos não é uma condição suficiente para conseguir os objectivos que actualmente se colocam à educação intercultural”* (Díaz-Aguado, 2000:28).

A este propósito, Cardoso (1996, 1998) salienta que a educação intercultural se baseia mais em processos educativos e em atitudes reflexivas do que em conteúdos, não obstante estes constituírem-se como elementos desafiadores e catalizadores da multiculturalidade. Por seu turno, um discurso educativo moderno, ao enfatizar as experiências dos alunos nas aulas, leva a que, segundo Gimeno Sacristán (2000:43):

“Os processos que se desenvolvem na experiência escolar passam a ter especial relevância (...). A

escola e os métodos adequados se justificam pelo como se desenvolvem esses processos e não apenas pelos resultados observáveis ou os conteúdos dos quais dizem se ocupar.”

Ainda assim: “*Em muitos casos, os modelos de educação que fogem dos conteúdos para se justificar nos processos não deixam de ser propostas vazias*”, alerta Gimeno Sacristán (2000:75), uma vez que é na base dos conteúdos que se inicia a construção do currículo, constituindo esses (conteúdos), a condição lógica de ensino (Pacheco, 2001:53).

3.2.4.4.2.1. Níveis de integração curricular da diversidade cultural

Uma outra forma de responder à diversidade cultural passa, igualmente, pelos níveis de integração curricular no domínio das abordagens aos conteúdos de Banks (1982, in: Banks, 2002), onde se distinguem quatro níveis progressivos de integração curricular de conteúdos, face à abordagem do currículo, visando a educação intercultural. No entanto, Cardoso (1996, 1996b) alerta para o facto de, e resultante da predominância ao recurso a métodos de transmissão, haver uma tendência, de início, a concentrar as práticas de educação multicultural no ensino-aprendizagem de conteúdos inerentes às culturas em presença.

Banks (1982,in: Banks, 2002), no âmbito das múltiplas abordagens, paradigmas, conceitos e estratégias em que assenta a educação multicultural nos Estados Unidos, procede à descrição de três abordagens principais à educação multicultural: *abordagens ao conteúdo, abordagens ao aproveitamento académico e abordagens à educação intergrupos.*

No âmbito das abordagens ao conteúdo, Banks (2002) distingue *quatro níveis* progressivos de integração curricular de conteúdos, face à abordagem intercultural do currículo; abordagens essas, que “*conceptualizam a educação multicultural como um processo educativo envolvendo acréscimos ou alterações do currículo nas várias áreas programáticas*”(Banks, 2002:527). Passamos a apresentar as quatro abordagens, correspondentes a quatro níveis de integração curricular da diversidade cultural considerados por Banks (2002:550-552):

Nível I – Abordagem dos contributos: consiste em introduzir no currículo conteúdos étnicos, fazendo alusão a personagens, gastronomia, comemorações,...(heróis étnicos e artefactos culturais – alimentação, danças, música, cerimónias, dias festivos), sem que, para isso, haja, em qualquer momento, uma preocupação com uma adequada contextualização. Inclusivamente, é feita referência ao facto de a introdução de heróis étnicos no currículo ser feita à margem da comunidade étnica, constituindo um exemplo, à semelhante

de outros mais, da forma como o currículo tradicional, na sua estrutura básica (pressupostos, objectivos básicos e características principais) se mantém inalterado.

Esta abordagem afigura-se mais fácil e imediata para os professores, não se apresentando, ainda assim, isenta de limitações. De facto, e acontecendo de forma pontual, no sentido em que, apenas ocasionalmente são incluídos na aula aspectos inerentes a outras culturas – e uma vez que estes não são alvo de uma exploração a nível dos seus significados culturais –, leva a que os alunos não valorizem os grupos étnicos na sociedade, podendo, originar efeitos nulos ou, inclusivamente, negativos nos alunos da cultura dominante. Esta situação pode, inclusivamente, agravar os estereótipos (raciais, étnico, culturais) de que são alvo, bem como preconceitos e sentimentos de superioridade e de distância, provocados pela estranheza e pelo exotismo, pois “*quando a escola se ocupa das culturas não pode ficar à superfície das coisas porque assim fica, inevitavelmente, exposta ao risco da folclorização e da deformação dos valores culturais*” (Leite, 2002:177, baseando-se na OCDE/CERI 1989).

Nível II – Abordagem aditiva: caracteriza-se em incluir “*conteúdos, conceitos, temas e perspectivas*” ao currículo, mantendo inalterados a sua estrutura básica, objectivos e características. Esta abordagem poderá constituir-se como a primeira etapa de uma reforma curricular mais substancial, incluindo conteúdos, perspectivas e quadros de referência étnicos, que, por sua vez, se constituem como problemas em comum com a *abordagem dos contributos*. A sua principal fraqueza é ter, normalmente, como consequência, o ensino de conteúdos étnicos, segundo perspectivas dos historiadores, escritores, artistas e cientistas da cultura dominante, sendo que é através desses *óculos* que os alunos olham a sociedade, privando-os de o fazerem segundo perspectivas culturais e étnicas diversas e também de compreenderem as formas como se articulam as histórias e culturas dos diversos grupos. Para Díaz-Aguado (2000: 21), a redução do conceito de educação intercultural a uma mera integração de conteúdos – como por exemplo, acrescentar a uma aula um vídeo ou uma festa das culturas minoritárias, mantendo inalterado o mesmo enfoque monocultural nas restantes actividades –, além de resultar numa tentativa inglória, essa redução constitui um dos principais obstáculos ao seu desenvolvimento, uma vez que trivializa o seu significado e transmite uma ideia falaciosa, dado parecer afectar, unicamente, certas disciplinas e professores, ou que é aplicável, acrescentando, simplesmente, mais uma aula.

Nível III – Abordagem transformadora:

“A estrutura do curriculum é alterada de forma a capacitar os alunos para compreender conceitos, objectivos, acontecimentos e temas na perspectiva de diversos grupos étnicos e culturais”(Banks, 1989, in: Peres, 2000:150).

Esta abordagem passa pela introdução de diversos elementos culturais – conhecimento da história, dos estilos de vida e da cultura de outros grupos étnicos – no currículo, contribuindo para o desenvolvimento da compreensão acerca da diversidade cultural da sociedade em que vivem os diversos grupos étnicos e culturais, e da forma como nela se relacionam, seja no presente, seja no passado. E para que isto aconteça, há necessidade de repensar os materiais curriculares e a formação de professores³⁷.

Nível IV – Abordagem da acção social: É uma tomada de posição e atitude e inclui os elementos do nível anterior (compreensão e reconhecimento de várias perspectivas, quadros de referência das diversas culturas étnicas e minoritárias), mas implica uma tomada de posição e atitude, permitindo a construção de uma sociedade melhor, dado que a finalidade desta abordagem é ensinar os alunos a pensar e a tomar decisões sobre problemas sociais e ajudar a resolvê-los. Este constitui-se um nível que não se fica por uma simples transmissão de conhecimentos relacionados com a diversidade cultural, tentando desenvolver competências, atitudes e valores no sentido de prevenir e impedir preconceitos e discriminações, assente no respeito e consideração pelos alunos de todas as culturas.

Em situações reais de ensino, as práticas reais da sala de aula são resultantes da coexistência das quatro abordagens, ou seja, de combinações de diversos contributos dos níveis de abordagem referidos. Para, de um modo eficaz, se proceder à implementação da educação para a diversidade cultural, o professor deverá evitar a abordagem dos contributos à integração dos conteúdos étnicos, e de forma progressiva, caminhar no sentido de níveis mais elevados, ou seja, da plena implementação das abordagens transformadora e de acção social. Com efeito, e devido a razões várias, o professor pode começar por integrar conteúdos étnicos no currículo, fazendo assim uso da abordagem dos contributos. Todavia, o objectivo em vista deverá ser o de avançar na perspectiva de um currículo transformador e direccionado para a acção, no sentido de ajudar os alunos a tornarem-se mais sensíveis e

³⁷ Jordán (1994: 116-120), apoiado em Gay (1986), faz referência a alguns modelos e experiências de formação de docentes para a educação intercultural, abrangendo quatro dimensões: competência cognitiva acerca da educação multicultural; conhecimento e compromisso com uma filosofia de educação multicultural; conhecimento das culturas em contacto e competência pedagógica.

críticos, levando-os a compreender a complexidade da natureza dos grupos étnicos, desenvolvendo-lhes o conhecimento, as competências e as atitudes necessárias, de modo a tornarem-se cidadãos efectivos da actual sociedade pluralista. E é nesta perspectiva que transcrevemos a firme posição de Banks quando diz que: “*A escola tem que ajudar os alunos de outras etnias a tornarem-se reflexivos e críticos a nível social e capacitá-los para participarem activamente na mudança social*”(1989, in: Peres, 2000:150).

Assim, os três níveis iniciais (Barbosa, 1996:28) são caracterizados por uma predominância a nível da orientação académica, uma vez que, o que se visa é a transmissão de saberes e competências. Neste sentido, o currículo para a diversidade cultural configura-se, ainda, em sentido restrito, uma vez que parece omitir experiências de aprendizagem realizadas fora do âmbito disciplinar ou não realizadas a partir dele. Deste modo, e acompanhando a reflexão de Peres (2000:150) acerca destes níveis de integração, afigura-se-nos, e à semelhança do autor, que os dois primeiros níveis ainda são muito utilizados face à abordagem do currículo para a diversidade cultural. A atenção dispensada a esta realidade continua a basear-se numa inclusão no currículo de aspectos de outras culturas, de uma forma irreflectida e descontextualizada, carecendo de uma adequada articulação no sentido de explicitar os verdadeiros significados culturais desses aspectos culturais, e compreenderem os modos como estão articuladas as histórias e as culturas dos diversos grupos. Os projectos curriculares elaborados continuam a brotar de forma desgarrada, tratando pontualmente as diferenças étnicas, culturais e linguísticas, sem que sejam desenvolvidas práticas educativas adequadas e em consonância com os princípios éticos e políticos, exigidos pela diversidade cultural. Os acontecimentos ou ocasiões especiais assinalados não são sustentados por um estudo e reflexão, no sentido de facilitar a compreensão das situações. Seria desejável que essa compreensão ocorresse numa dupla perspectiva, ou seja, na do grupo maioritário e na do grupo étnico e cultural minoritário, contribuindo, deste modo, para satisfazer duas das exigências da epistemologia intercultural (Gonçalves, 2004) – a de promover uma educação facilitadora das faculdades de “*distanciamento do nosso chão histórico e simbólico para podermos olhar os outros*” (p.22) e de “*descentração*” (Gonçalves, 2004:22; cf. Cap. 2, 2.2.2).

De facto, este carácter fortuito com que se aborda a heterogeneidade cultural dos alunos da turma (Cardoso, 1996), associado ao desenvolvimento de atitudes e valores ligados ao pluralismo, não são, de todo, compatíveis com referências isoladas, pontuais e passageiras; mas pelo contrário, deverão reflectir-se com continuidade, quer nos conteúdos, quer nos

processos curriculares, uma vez que ao serem introduzidos conteúdos, no sentido de refletirem a diversidade das culturas em presença na escola, isso implicará ajustes graduais nas metodologias de ensino, de forma a contemplar todos os alunos em termos de acesso a esses conteúdos, em ambiente de troca e partilha, visando, sobretudo, o desenvolvimento de atitudes por parte de todos os alunos (Cardoso, 1996:45).

A orientação marcadamente academicista, atrás referida, é, ainda assim, atenuada no quarto nível, uma vez que, ao perspectivar, segundo Barbosa (1996) e Peres (2000), todo um conjunto de conhecimentos, símbolos, e o desenvolvimento de atitudes, valores e sentimentos que, na perspectiva de uma educação para a diversidade cultural, começam a implicar todo um conjunto de aprendizagens colaterais – aprendizagens interiorizadas pelos alunos, mas extrínsecas ao currículo formal, uma vez que não se encontram explicitadas nos programas de ensino e nos projectos curriculares – que, apesar de parecerem decorrer da própria organização pedagógica do ensino e dos componentes constituintes da vida das escolas, todavia, é na ‘dimensão escondida’ do currículo (currículo oculto), associada à “*pedagogia invisível*” de Bernstein (segundo a terminologia de Bernstein, 1988, in: Torres Santomé, 1995:131), que esse domínio axiológico começa a encontrar o seu lugar. Deste modo, e dada a ênfase atribuída ao desenvolvimento de atitudes e valores (Barbosa, 1996:29), a educação para a diversidade cultural terá de, obrigatoriamente, ir mais além da opção pelas dimensões: ‘conteúdos’ e ‘sala de aula’ – que, não negando a sua importância, ainda assim, não será, certamente, a única opção e a mais decisiva –, ela deverá ser considerada uma questão de escola.

É neste ponto que Barbosa (1996) introduz um nível de cariz organizacional, o Nível V – *de integração da diversidade étnica e cultural no currículo*. Este nível constitui “*um nível de fundamentação, condição necessária da eficácia de todos os outros*”. Adverte, ainda, para o facto de, apenas ser possível um verdadeiro ‘currículo para a diversidade cultural’, caso a escola, entendida como um todo, se organize no sentido de corresponder a esse desafio, uma vez que “*o intercultural na educação envolve toda a vida e toda a instituição escolar.(...)*. Assim, implica um envolvimento de toda a organização e de toda a actividade escolar” (Rey, 1993, in: Peres, 2000:122).

Neste sentido, através de um projecto educativo da escola/agrupamento que potencie o desenvolvimento de práticas curriculares interculturais, a escola estará no caminho para responder a esse desafio.

Por sua vez, a margem de manobra que as escolas possuem, através da elaboração do projecto educativo da escola/agrupamento, afigura-se-nos como a saída para ultrapassar a centralização, ainda existente a nível curricular, e potenciar o desenvolvimento de práticas curriculares interculturais, uma vez que se entende por projecto curricular, *“a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto”* (Roldão, 1999a:44).

3.2.4.4.3. *Actividades de aprendizagem*

Não é suficiente a aquisição de conhecimentos, uma vez que é, também, necessário compreender, dar sentido e saber usar o que se aprende. Do mesmo modo, e no âmbito da autonomia no processo de aprendizagem, é necessário desenvolver o gosto por aprender, ganhando, assim, uma importância relevante, a promoção de aprendizagens realmente significativas. Em analogia com os elementos do currículo já referidos, também as actividades/tarefas de aprendizagem devem ser intencionalmente tidas em conta na organização de um modelo de gestão, da sala de aula, de natureza diferenciada, o que, segundo Morgado (2004; 2001), implica, de forma evidente, o entendimento de que as referidas actividades/tarefas de aprendizagem deverão ser organizadas assentes num princípio de diversificação, no sentido de, de uma forma positiva, reflectirem e acolherem as diferenças.

À semelhança do que referimos relativamente aos conteúdos e aos processos, também, as actividades/tarefas de aprendizagem devem ter presentes as especificidades do contexto e os diferentes objectivos estabelecidos, e é em função destes e também do carácter diverso entre os alunos, que o professor deverá diversificar e flexibilizar as suas opções. Quando os professores *“providenciam diversidade nas experiências de aprendizagem que solicitam aos alunos”* (Morgado, 2004:88), a qualidade e eficácia em torno das actividades/tarefas de aprendizagem aumentam. Este procedimento vai no sentido de atenção à diversidade do público escolar, uma vez que, quanto maior for o leque de actividades/tarefas de aprendizagem organizadas, maior é a possibilidade de atender à diversidade. Este carácter diversificado é, igualmente, defendido por Casanova (1999:125), ao afirmar que: *“Há que favorecer, (...) a realização de um maior número de actividades (...) de acordo com as diferenças que os mesmos [os alunos] apresentam (...) e derivadas de situações bem diversas.”*

De igual modo, e comparativamente com os restantes elementos do currículo, de acordo com Bennett (1991) e Dean (2000), Morgado (2004:87) defende que *“a qualidade do processo educativo também dependerá do nível de diferenciação que o professor possa introduzir na gestão das actividades de aprendizagem”*, uma vez que, e de acordo com Morgado (2001:24), os processos de ensino e aprendizagem, quanto ao seu sucesso e eficácia, estão claramente relacionados com as actividades de suporte a esses processos e, neste sentido, os resultados atingidos serão, inevitavelmente, influenciados pelas opções tomadas a esse nível. Para isso, segundo Perrenoud (2001:27), há necessidade de organizar as interações e as actividades, de modo a que cada aluno vivencie e seja, constantemente, ou o mais frequentemente possível, confrontado com situações proficuas de aprendizagem.

Acresce ainda referir as características diversas por que são constituídos os diversos contextos educativos, decorrendo daí a necessidade de atender a essas especificidades individuais e contextuais, recorrendo a **actividades de aprendizagem que reflectam, tanto quanto possível, essas mesmas realidades.**

Morgado (2004), baseado em Mortimore *et al.* (1988), chama a atenção e alerta para a situação em que se organizam actividades onde todos os alunos realizam, exactamente, a mesma tarefa, sendo que o efeito revela tendência a ser negativo. Em contrapartida, o efeito tende a ser positivo, quando os alunos trabalham a mesma tarefa que outros alunos, com níveis de competências aproximadas, ou quando todos os alunos trabalham na mesma tarefa, área curricular, mas em tarefas diferentes, de acordo com o seu nível.

As actividades/tarefas de aprendizagem consideram-se adequadas à diversidade da população escolar se apresentarem as seguintes características (Morgado, 2004:89):

- a) é uma característica positiva, serem relevantes na perspectiva social e cultural, integrando, inevitavelmente, o universo social e cultural dos alunos;
- b) serem relevantes, tendo em conta a experiência e a motivação do aluno;
- c) respeitar os diferentes alunos, nos seus diferentes ritmos;
- d) promover nos alunos atitudes investigativas e de descoberta.

Além destas características básicas, há ainda a ter em conta, as que se encontram explícitas no Programa do 1.º CEB (ME/DGEBS, 1990: 5-8) e que podemos encontrar no Capítulo 1,1.2.1.3. Reforçando a pertinência destas características, Morgado (2004), baseando-se em Kyriacou (1986); Bennett (1991) e Dean (2000), salienta a necessidade das actividades/tarefas de aprendizagem serem activas, envolverem os alunos e promoverem a

capacidade de reflexão, mobilizando os seus sentimentos, ideias e valores. É também realçada a importância da integração das experiências anteriores dos alunos

Perante uma população escolar que se diversifica de uma forma *explosiva*, a maioria das escolas ainda insiste, teimosamente, em oferecer propostas inalteradas de actividades de ensino/aprendizagem (Stöer & Cortesão, 1999). Urge, por conseguinte, começar a tomar partido dos contextos diversificados, no sentido de construir práticas pedagógicas interculturais, partilhando a posição de Marques (1994, in:Vieira, 1999:368), ao afirmar que: “*Não chega integrar no currículo actividades respeitadoras da diversidade étnica e cultural, do tipo gastronomia, folclore e artes. Importa respeitar a sensibilidade das crianças pertencentes a minorias culturais e étnicas.*”

Há, ainda, a considerar, o contexto de determinadas tarefas culturais, actividades e contactos interpessoais, uma vez que este se constitui como possibilidade de aprendizagem de competências. Deste modo, a cultura ao ditar o tipo de experiências a que o aluno se deve submeter, tem efeitos na cognição, ou seja, as experiências culturais, antes vivenciadas pelos alunos, têm repercussões a nível dos esforços por eles empreendidos, face ao entendimento do significado atribuído a determinada tarefa que lhe é apresentada (Miller-Jones, 1989, in: Wyman:2000:20).

3.2.4.4.4. *Alguns princípios metodológicos subsidiários da complexidade da aprendizagem e facilitadores de práticas interculturais*

Aprender constitui-se como uma actividade complexa, e assim sendo, tanto os conteúdos transmitidos, como os processos de ensino, é importante que sejam compatíveis com os ‘esquemas mentais’ dos alunos face às relações que estabelecem, seja com o meio natural, seja com o meio cultural (Peres, 2000:183) e, por conseguinte, a integração de conteúdos interculturais afigura-se como condição necessária, mas não suficiente.

Neste momento, e dada a importância dos *conteúdos* para o processo de aprendizagem, pensamos pertinente fazer referência à **distância cultural**, uma vez que estes elementos do currículo constituem um dos planos, segundo Vygotski (in:Jordán, 1994:77), em que assenta a distância cultural. Nesta perspectiva, quando a *distância cultural em relação à escola* é considerável, ela converte-se, a nível do processo de aprendizagem, numa distância cognitiva extremamente elevada, reduzindo, consideravelmente, as possibilidades de sucesso do aluno. São em número de três os planos em que se traduz esta distância cultural:

- “os conteúdos, quase completamente alheios aos conhecimentos que coloca o aluno, originariamente, de modo em que nas aulas, o mundo (deste) parece ficar entre parêntesis, tratando-se de aprendizagens básicas como a leitura;
- as formas, ao utilizar modos quase exclusivamente verbais e abstractos, prescindindo, praticamente, de todas as referências de ordem prática ou utilitária, e finalmente;
- a relação educativa, na medida em que a aprendizagem escolar tem lugar no marco de um sistema de comunicação pedagógica que pressupõe, por parte do aluno, o domínio (inexistente) de um tipo determinado de habilidades interaccionais (por exemplo expressivas) e linguísticas” (Vygotski, in: Jordán, 1994:77; tradução e negrito nossos).

E daqui emerge um sentimento de enorme preocupação, na perspectiva de Vygotski (in: Jordán, 1994:77), uma vez que:

“Essa distância cultural exagerada tende a converter a experiência escolar num sentimento quase sempre frustrante, que suscita tédio e desinteresse, medo do fracasso que – por sua vez – favorece a sensação de incompetência. Por analogia, tais atitudes e condutas são frequentemente reforçadas pela própria instrução escolar: através de ritmos de aprendizagem que omitem as características socioculturais diferenciadas dos alunos (...), dos reiterados juízos negativos do aluno que não consegue resolver, com o êxito esperado as tarefas e problemas que se lhe apresentam” (tradução e sublinhado nossos).

Esta *sintomatologia* é coincidente com a apresentada por Perrenoud (2001:35), nomeadamente em relação aos efeitos da individualização das intervenções e das actividades, na relação ‘celeridade na realização da tarefa vs sentimento(s) daí decorrentes’, uma vez que *“uma tarefa inacessível confirma o sentimento de fracasso e desmobiliza o aluno”*.

No sentido de ajudar a descomplexificar a actividade complexa de aprender e *diminuir a distância cultural*, há ainda a possibilidade, na perspectiva de AA.VV.(2003:30-31), de se recorrer a diversas metodologias e recursos que, de uma forma mais directa, possibilitem **trabalhar especificidades da interculturalidade** e das minorias culturais presentes na sala de aula e na escola e que nesses espaços convivem.

As metodologias que iremos descrever têm como propósito o alargamento do conhecimento intercultural de todos os alunos, assim como o desenvolvimento da própria identidade cultural dos alunos pertencentes a minorias e, desse modo, fomentar o protagonismo positivo desses alunos. São elas:

- O **currículo de grupo único** consiste em formar unidades, temas ou cursos que contêm informação aprofundada sobre uma determinada cultura ou determinado grupo;

– O **método de tópicos** baseia-se na selecção de temas, como os heróis, a língua, a ciência, a gastronomia, a arte,... e introduz dados e informações que possibilitem estudar as diversas culturas, celebrar dias especiais, dedicar-lhes lições, etc.;

– O **método conceptual** consiste em introduzir, nas aulas, diariamente, conceitos associados ao pluralismo cultural, como: pluralismo, preconceito, estereótipo, discriminação, multiculturalismo, interculturalismo, etc..

Uma perspectiva intercultural do currículo, em termos práticos, exige um currículo cujas metodologias adoptadas favoreçam a compreensão da diversidade cultural, proporcionem a criação de ambientes de aprendizagem interactivos, cooperativos e inter-étnicos, evitem atitudes racistas e discriminatórias entre pessoas de culturas diversas; estejam adequadas aos diferentes estilos de aprendizagem dos diversos alunos e possibilitem a partilha de valores, saberes e experiências.

– Também a **adequação curricular** contribui para a descomplexificação da actividade complexa de aprender, uma vez que é entendida como *“o conjunto articulado de procedimentos pedagógico-didácticos que visam tornar acessíveis e significativos, para os alunos em situações e contextos diferentes, os conteúdos de aprendizagem propostos num dado plano curricular”* (Roldão, 1999:58). Adequar implica agir sobre algo – o currículo –, para alguém – os sujeitos, e neste sentido, e no âmbito da operacionalização prática do conceito de adequação curricular, Roldão (1999:60) questiona os níveis a que se deve actuar, de modo a promover essa adequação do currículo aos seus destinatários. Assim, surge a necessidade de fazer uma opção que constitui um dos principais problemas a suplantar, e que passa por decidir o tipo de alterações a introduzir:

- se de **âmbito quantitativo** ou de **grau** – uma das possibilidades, a considerar, situa-se na base da simplificação de conteúdos ou redução do nível dos objectivos;
- se de **âmbito qualitativo** – uma das possibilidades passa pela definição de objectivos idênticos com conteúdos diversos e complexidade equivalente que, por meio do estudo de tópicos diferentes, ou de uma diferente organização dos conteúdos, permita flexibilizar o acesso do aluno aos conhecimentos ou competências visadas e se constitua como um garante de um mesmo nível de desempenho e de domínio de saberes e competências.

Uma vez que não nos podemos distanciar de um dos propósitos da educação escolar em sentidos interculturais, que é a igualdade de oportunidades, a nossa opção segue a segunda alternativa, dado que esta parece oferecer mais possibilidades, no sentido de garantir o do-

mínio de um mesmo nível de aprendizagens à população escolar caracterizada por uma crescente diversidade, de entre elas, a cultural; dado que devemos ter em conta “*um denominador comum de aprendizagens a assegurar no final, que terá de ser comum*” (Roldão, 1999a:34). De outro modo, estaríamos a fazer uso, de forma intencional, de um *entrave* curricular que impediria a promoção da igualdade de oportunidades nas aprendizagens. A preocupação passa por manter o nível das aprendizagens, defendendo que o propósito do processo desencadeado pela adequação curricular (Roldão, 1999:65) consiste em não reduzir os níveis de desempenho ou simplificar o que deve ser aprendido, mas tentar implementar estratégias que tornem acessíveis e significativas para o aluno, com as suas circunstâncias específicas e nos seus contextos próprios, todas as aprendizagens (competências, atitudes e saberes significativos, efectivos e actuantes) e objectivos visados, de uma forma adequada às suas reais necessidades e possibilidades. Segundo as próprias palavras de Roldão (1999b), e no sentido de atender à diversidade dos públicos escolares nas sociedades actuais, a autora afirma que, no ponto de vista educativo, a diferenciação tem de ser concebida:

“com base para uma estratégia de diferenciação curricular orientada para a subida do nível da qualidade real da aprendizagem de todos os alunos e não como uma espécie de streaming oculto, em que, a pretexto de diferenciar, se reduz o nível de aprendizagem e de exigência para uns - os portadores de diferenças, os mais difíceis, etc. - e se acentua a selecção social dos que melhor se adaptam à norma” (Roldão, 1999b:18).

Deste modo, e como esclarece Roldão (1999a:53), a **diferenciação** não equivale a hierarquizar metas para os alunos de grupos diferentes, mas ao invés, tenta, por formas e meios diversos, que todos atinjam o melhor domínio possível das competências e saberes necessários à vida pessoal e social. Posição análoga, é a defendida por Casanova (posição que também advogamos) ao afirmar que não existe uma justificativa no sentido de reduzir a aprendizagem ou o caminho para atingir os objectivos, muito pelo contrário, deverá ser um caminho “*flexível e largo, permitindo a todos percorrê-lo sem dificuldade*” (Casanova, 1999:126).

De entre as várias dimensões da adequação curricular referidas por Roldão (1999:60-61), salientamos as que se enquadram mais directamente com a temática do nosso estudo, como as respeitantes a alunos: de *diferentes pertenças culturais*, relacionadas com nacionalidade e etnia; em situação de *diversidade de códigos linguísticos* e em situação de *bilinguismo*:

a) num quadro de escola, cada vez mais diversificado, salientam-se as situações de diversidade cultural, cujo processo de adequação (Roldão, 1999:62) atravessa as várias **fases do desenvolvimento curricular** – definição de objectivos, organização de conteúdos e selecção de estratégias. Cardoso (1998) faz referência a alguns factores³⁸ que, por norma, desfavorecem as minorias na escola e, segundo o autor (p.16), para se adequar o currículo a finalidades interculturais e evitar ou minimizar os efeitos adversos desses factores, há necessidade de os conhecer e deles estar consciente.

b) uma outra dimensão, considerada por Roldão (1999), é a caracterizada por exemplo, por uma **diversidade de códigos linguísticos** de que são portadores alunos de diferentes contextos culturais (como o exemplo do público escolar portador de outras línguas maternas, que não o português, e em número crescente nas escolas portuguesas), a opção por uma simplificação dos textos a utilizar, bem como uma simples redução do nível de exigência perante as aprendizagens definidas como norma neste âmbito, poderá colocar os alunos em situação de desvantagem real, quer face aos seus colegas, quer face às exigências sociais de que serão objecto no futuro. De forma a enquadrar a situação, é desejável incorporar na aprendizagem, materiais e linguagem correspondentes ao código dominado pelos alunos, valorizando, assim, a sua especificidade, promovendo o aprofundamento e enriquecimento do código específico da sua cultura. Todavia, torna-se igualmente desejável, o desenvolvimento da competência linguística dominante no contexto escolar (como é o caso dos alunos imigrantes), introduzindo conteúdos e materiais que, de uma forma progressiva, os conduza ao confronto e à familiarização com outros códigos e ao acesso ao seu domínio, contribuindo, assim, para uma mais fácil integração e participação na prática social, além de contribuir para a realização integral do aluno e para a facilitação do acesso ao conhecimento e aos meios de comunicação social.

c) **adequação a alunos em situação de bilinguismo**, remetem-nos para a necessidade de *“a negociação da complexidade das nossas sociedades”* (Gundara, in: Stöer & Cortesão, 1999:113) e, conseqüentemente, para o *“desenvolvimento do bilinguismo cultural onde o respeito por e a manutenção da cultura de origem coexistem com a aquisição de saberes e com o uso de instrumentos vários que vão desde a língua a*

³⁸ Os principais factores de resistência à interculturalidade relacionam-se com: *“As características do currículo formal; • Preconceitos étnicos e ‘raciais’; • Perspectivas acerca das culturas, comunidades e famílias das minorias; • Organização administrativa e pedagógica da escola; • Expectativas em relação à progressão escolar dos alunos.”*

saberes e competências, conhecimento de norma, etc.”(Cortêsão,1995, in: Stöer & Cortêsão,1999:113), ou seja, criar situações de bilinguismo cultural, através da construção de dispositivos pedagógicos (Stöer & Cortêsão,1999:54). Há, assim, a necessidade de proporcionar aos alunos de grupos minoritários, um bilinguismo cultural, permitindo-lhes conhecer e reconhecer as suas origens, acedendo, concomitantemente, ao usufruto dos direitos da cidadania, conferido pelo convívio com outras culturas (Leite, 2003: 26-27). Esta constitui-se como uma intenção que realça a possibilidade de cada um aceder a bens de outras culturas, sem que para isso se veja obrigado a negar e rejeitar a sua identidade e as especificidades que dela resultam. Desta forma, Leite (2002:145) fala de uma “*educação bicultural*” ou de um “*biculturalismo*”(a competência em duas culturas) que capacite cada pessoa para atingir os benefícios das concessões económicas e políticas, ao mesmo tempo que recebe o substracto psicológico e sociológico da sua cultura de origem (cf.Cap.2, 2.4.1).Stöer & Cortêsão (1996) referem o bilinguismo cultural defendido por Sousa Santos, como uma tentativa de conciliar a lógica baseada nas raízes com outra baseada nas opções, em que “*a lógica das raízes é pensar sobre tudo o que é profundo, permanente, único e singular, tudo o que dá segurança e consistência; a lógica das opções é pensar sobre o que é variável, efémero, substituível, possível e indeterminado com base nas raízes*” (1996, in: Stöer & Cortêsão, 1999:113).

Capítulo 4

Metodologia da investigação

4.1. Questões metodológicas

Numa investigação, a escolha da metodologia a adoptar afigura-se, normalmente, uma decisão difícil, dada a necessidade de se reflectir as especificidades associadas à investigação que se *abraçou* e daí assumirmos como a mais apropriada, a adopção de determinadas estratégias ou instrumentos de recolha de dados, ou então técnicas de análise desses dados, de forma a realizar os objectivos traçados.

Peres, ao fazer referência ao marco metodológico que deverá estar subjacente à atitude investigativa do investigador, corrobora a opinião de De Bruyne ao afirmar que *“a metodologia é simultaneamente uma lógica e uma heurística¹. (...) A metodologia é a lógica dos procedimentos científicos na sua génese e no seu desenvolvimento.(...) Ela deve ajudar a explicar não apenas os produtos da investigação científica, mas principalmente, o seu próprio processo”*(1977, in: Peres, 2000:298).

A opção por um ou outro tipo de investigação, numa tentativa de perceber a complexidade do mundo real, assenta, no que o investigador considera corresponder, de forma adequada, às idiossincrasias do objecto de estudo, bem como à natureza dos problemas a estudar. A escolha por uma ou outra abordagem, alerta Bell, deverá ter em conta que, *“cada abordagem tem os seus pontos fortes e fracos, sendo cada uma delas particularmente indicada para um determinado contexto”* (1997:20). Também Nóvoa refere que *“as opções científicas e metodológicas devem pautar-se por critérios de coerência e pertinência em relação ao objecto de estudo e não por uma qualquer decisão apriorística sobre a validade das teorias ou das práticas de investigação”*(1991, in: Correia, 2002:54).

Reiteramos a necessidade de uma selecção adequada de métodos e técnicas que se coadunem ao tipo de estudo a desenvolver, de forma a tornar mais compreensível a experiência com o objecto de estudo. Desta forma, e de acordo com Bogdan & Biklen (1994:55-56), ao invés de se privilegiarem os produtos da acção e da comprovação de hipóteses pré-estabelecidas, pretende-se privilegiar os processos relacionais bem como a interpretação do *“significado”* que as pessoas atribuem às coisas e à sua vivência.

¹ Segundo Mirriam (1988, in: Carmo & Ferreira, 1998:217), heurístico indica uma característica que *“conduz à compreensão do fenómeno que está a ser estudado”*.

Decorrente dos pontos de vista dos vários autores referidos, a tomada de decisão perante a metodologia seleccionada, não se afigura tarefa fácil, uma vez que esta é uma opção que se reveste de extrema importância. Assim, perante a investigação que nos propusemos desenvolver, cujo intuito passava por descrever o modo como a diversidade cultural foi reflectida na gestão do currículo nas escolas enquadradas pelo nosso estudo – nunca perdendo de vista os objectivos que a norteavam –, a opção recaiu numa abordagem qualitativa.

Este tipo de investigação é referida por alguns autores das seguintes formas:

Os estudos descritivos, de acordo com as opções feitas quanto aos objectivos, têm como “*intenção (...) descrever rigorosa e claramente um dado objecto de estudo na sua estrutura e no seu funcionamento*” (Carmo & Ferreira, 1998:47).

Em educação, a maioria dos estudos realizados são de natureza descritiva, dado que: “*Observan a individuos, grupos, instituciones (...) com el fin de describir, comparar, contrastar, clasificar, analizar e interpretar las entidades y los acontecimientos que constituyen sus diversos campos de investigación*” (Cohen & Manion, 1990:103).

Bogdan & Biklen (1994) definem a investigação qualitativa como uma “*investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais*” (p.11) (...) “*cujos dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico*”(p. 16).

4.1.1.O estudo de caso: uma aproximação ao conceito

Atendendo ao enquadramento do nosso estudo e dadas as especificidades inerentes ao objectivo da investigação e à contextualização geográfica e focalização em três escolas de dois agrupamentos (X, Y), a opção recaiu na estratégia de investigação² **estudo de caso**.

Através das características atribuídas a esta estratégia por parte de vários autores, levou-nos a concluir da pertinência desta opção, uma vez que se nos afigurava a forma mais indicada e a que conferia uma maior fidelidade ao tipo de análise que pretendíamos realizar – entender e interpretar de forma rigorosa, clara e profunda, o funcionamento do objecto de estudo. Ou seja, afigurava-se-nos o *melhor caminho* para evidenciar as especificidades

² Ao longo das nossas leituras, verificámos que existem diferenças no que concerne a classificação do estudo de caso. Deste modo, autores há que, quando se referem ao ‘estudo de caso’, o conceptualizam como um ‘método’ de investigação (Bell, 1997:22); outros como uma ‘estratégia’ (Rodríguez Gómez *et al.*, 1999:92; Carmo & Ferreira, 1998, apoiados em Yin, 1988); e outros, ainda, como um ‘modo’ de investigação (Lessard-Hébert *et al.*, 1990).

inerentes ao ‘nosso caso’, devidamente enquadrado – *aquela* população-alvo, *naquele* contexto (espacio-temporal) e com *aquele* propósito.

Um princípio básico dos estudos de caso, de acordo com Lüdke & André, é a **ênfase do contexto situacional**, ou seja, a *“interpretação em contexto”* (1988:18), pois para:

“uma apreensão mais completa do objecto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa. Assim, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as acções, as percepções, os comportamentos, as interacções das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas” (Lüdke & André, 1988:18-19),

bem como a necessidade de delimitar o estudo no tempo, dada a impossibilidade de *“explorar todos os ângulos do fenómeno num tempo razoavelmente limitado”* (Lüdke & André, 1988:22).

Para Lüdke & André (1988: 17):

“o interesse (...) incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso”.

O estudo de caso: *“se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”* (Lüdke & André, 1988: 18) e *“se identifica praticamente el estudio de casos com la investigacion cualitativa”* (Hegarty & Evans, in: Santos, 2001: 86).

Anguera (in: Santos, 2001:86) refere-o como *“el examen intensivo y en profundidad de diversos aspectos de un mismo fenómeno”* e Lessard-Hébert *et al.* (1990:70) salientam o facto de reunir informações *“tão numerosas e tão pormenorizadas quanto possível com vista a abranger a totalidade da situação”.*

O estudo de caso:

– é um *“método que implica la recogida y registro de datos sobre un caso o casos, y la preparación de un informe o una presentación del caso”* (Stenhouse, 1990, in: Rodríguez Gómez *et al.*, 1999:92);

– *“constitui a estratégia preferida quando se quer responder a questões de «como» ou «porquê», o investigador não pode exercer controlo sobre os acontecimentos e o estudo focaliza-se na investigação de um fenómeno actual no seu próprio contexto”*(Yin, 1988, in: Carmo & Ferreira, 1998:216);

– “*se define por el interés en el/los caso(s) individual(es)*” (Stake, 1994, in: Rodríguez Gómez *et al.*, 1999:92).

Na área da educação, têm vindo a merecer uma crescente aceitação, o estudo de caso, bem como a pesquisa do tipo etnográfico – duas, de entre as várias formas de que se pode revestir uma pesquisa qualitativa. As razões subjacentes a esta tendência prendem-se, nomeadamente, e segundo Lüdke & André (1988:13,23-24), com o seu potencial para estudar, conhecer e compreender melhor os problemas da escola, bem como as questões com ela relacionadas. Também, face à possibilidade de retratar o quotidiano escolar nas suas variadas vertentes, o estudo de caso ‘qualitativo’ ou ‘naturalístico’ oferece dados preciosos no sentido de uma melhor compreensão face ao papel da escola, assim como das relações que estabelece com a comunidade e com outras instituições da sociedade.

Um dos elementos básicos do caso consiste, justamente, na oportunidade de oferecer a visão dos diferentes actores nele envolvidos. O investigador, através do relato das experiências, terá a preocupação de fazê-lo de forma a que o leitor possa fazer as suas ‘generalizações naturalísticas’, levando-o a procurar, partindo daquele caso, o que poderá ou não aplicar à sua situação.

Lüdke & André (1988), baseando-se em Stake (1983), referem que a generalização naturalística “*ocorre em função do conhecimento experiencial do sujeito, no momento em que este tenta associar dados encontrados no estudo com dados que são frutos das suas experiências pessoais. (...) [Por conseguinte], os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas*” (Lüdke & André, 1988:19).

Também, para Pérez Serrano (1994), pelo facto de nos situarmos no âmbito da investigação educativa, a advocação desta estratégia, ganha mais sentido, apresentando-a “*como aportación fundamental...en la investigación educativa*” (Pérez Serrano, 1994, in: Santos, 2001:86).

4.2. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados

Perante a fase do processo em que nos encontramos, recorreremos aos procedimentos (de forma sintetizada) apresentados por Pires (2007:128), baseado em Sousa (2005), respeitantes à operacionalização inerente ao desenvolvimento do ‘estudo de caso’.

O autor apresenta três etapas:

1–Recolha, a mais exaustiva possível, dos dados sobre o caso em estudo e o contexto em

que se encontra inserido;

- 2—Análise qualitativa desses dados, procurando-se constantes relações, discrepâncias, frequências e elementos de vários significados;
- 3— Efectuar inferências a partir da análise e extrair conclusões.

Bell (1997:20) salienta o facto, quer da abordagem adoptada, quer dos métodos de recolha de informação seleccionados, dependerem da natureza do estudo e do tipo de informação que se pretenda obter. Neste sentido, Bogdan & Biklen (1994:89) alertam para o facto de não *perdermos de vista* o necessário espírito prático, quer em relação à escolha do problema a estudar, quer em relação à selecção da (s) fonte(s) dos dados e respectiva compatibilidade com os recursos e competência do investigador.

Segundo De Bruyne *et al.* (1975), os três grandes grupos de «modos» utilizados nas ciências sociais, para recolha de dados são: “ *o inquérito, que pode tomar uma forma oral (a entrevista) ou escrita (o questionário); a observação, (...), e a análise documental*” (in: Lessard-Hébert *et al.*, 1990:143). Da mesma forma, e também no âmbito da investigação qualitativa, as técnicas mais utilizadas são a observação participante, a entrevista em profundidade e a análise documental (Carmo & Ferreira, 1998: 181).

4.2.1. A consulta/análise documental como técnica exploratória

Como nos alerta Bell, quando nos propomos proceder à análise de documentos, há um princípio que deve servir de orientação a essa análise, “ *é o de que tudo deve ser posto em causa. Há que desenvolver cepticismo e empatia*”(1997:96). Ao enveredarmos pela análise documental, há a necessidade de se proceder a um questionamento, de modo rigoroso, aos objectivos.

Relativamente à fase exploratória de uma investigação e à exploração dos métodos exploratórios a ela inerentes, a análise de conteúdo reveste-se de um carácter eminentemente heurístico, “*serve para a descoberta de ideias e pistas de trabalho*”, dizem Quivy & Campenhoudt (1992:79), permitindo, de certa forma e concomitantemente, debelar um aspecto que neste campo se afigura de extrema importância, “*a subjectividade das nossas próprias interpretações*”(Quivy & Campenhoudt, 1992:79). Por conseguinte, a fase exploratória constitui-se como “*fundamental para uma definição mais precisa do objecto de estudo*”(Lüdke & André, 1988:22).

A análise documental reveste-se de um carácter de ambivalência pois, de acordo com Lüdke & André (1988:38), além de se constituir como uma técnica valiosa face à abordagem



gem de dados qualitativos, no que concerne à descoberta de novos aspectos de um tema ou problema, também permite complementar informações obtidas por outras técnicas de colheita de dados, nomeadamente, e segundo Holsti, “quando se pretende ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coleta, como, por exemplo, a entrevista” (1969, in:Lüdke & André,1988:39).

A análise documental, segundo De Bruyne *et al.*(1975, in:Lessard-Hébert *et al.*,1990:146), constitui-se como um modo de recolha de dados, cujas fontes poderão ser de âmbito privado ou oficial, e cujo tipo de informação disponibilizado se enquadra em factos, atributos, comportamentos, tendências. As opções técnicas nela implicadas passam pela análise de conteúdo de âmbito qualitativo e quantitativo. Lüdke & André (1988:38) abordam a análise documental como uma ‘técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos’. A valorização que lhe é atribuída é decorrente de duas possíveis situações:

- “complementando as informações obtidas por outras técnicas” e
- “desvelando aspectos novos de um tema ou problema” .

4.2.1.1. Triangulação

Lüdke & André (1988:38), ao fazerem referência ao modo de análise documental, e em analogia com Lessard-Hébert *et al.* (1990 :144), salientam a importância de que se reveste a função da complementaridade na investigação qualitativa, uma vez que o investigador poderá recorrer a ela para ‘triangular’ os dados resultantes do recurso a uma ou duas outras técnicas. Sob a denominação de *triangulação*, Lessard-Hébert *et al.* referem que esta corresponde ao procedimento de “«validação instrumental» efectuado por meio de uma confrontação dos dados obtidos a partir de várias técnicas”(1990:76); ou seja, a triangulação constitui, no âmbito dos parâmetros do critério de validade, um meio de reforçar a validade de uma investigação (Lessard-Hébert *et al.*, 1990:79).

4.2.2. A entrevista

Na perspectiva da pesquisa qualitativa, a entrevista constitui, de acordo com Lüdke & André, “um dos instrumentos básicos para a coleta de dados” (1988:33) e, ainda, e pelo facto de se aproximar mais dos esquemas mais livres, menos estruturados, constitui “o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa (...) em educação” (Lüdke & André, 1988:34).

Para abordar e compreender o problema que se pretende estudar, bem como os resultados emergentes das questões orientadoras que integram o quadro de análise, julgamos pertinente utilizar um modo de investigação que permita o contacto directo com a situação e com os respectivos actores. Deste modo, pretendemos privilegiar os processos relacionais e a interpretação do “*significado*” que as pessoas dão às coisas e à sua vivência, em detrimento dos produtos da acção e da comprovação de hipóteses pré-construídas (Bogdan & Biklen, 1994:55).

A entrevista é uma técnica de colheita de dados baseada numa relação dialógica entre dois ou mais indivíduos, fazendo dela “*um instrumento relacional*”(Nico, 1995:106), e cujo carácter de interacção que a permeia, se reveste de extrema importância, dada a impossibilidade de não se estabelecer uma relação entre os intervenientes, num ambiente de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde.

Parrilla Latas diz que “*a entrevista qualitativa é essencialmente um encontro verbal de carácter interactivo entre duas pessoas. (...) O seu objectivo é o acesso às perspectivas do entrevistado em torno de algum tema seleccionado pelo entrevistador*”(1990, in:Peres, 2000:305). Possibilita o acesso ao que os indivíduos pensam sobre um dado assunto, aos seus próprios pontos de vista, aos seus valores, ou seja, permite aceder às representações que o indivíduo tem das ‘coisas’ e das situações, respeitando “*os seus próprios quadros de referência – a sua linguagem e as suas categorias mentais. (...) [possibilitando] um grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos*”(Quivy & Campenhoudt, 1992: 195).

Em educação, a expressão investigativa qualitativa é frequentemente substituída por investigação naturalista, uma vez que o investigador qualitativo frequenta os locais onde, naturalmente, ocorrem os fenómenos em que está interessado, sendo que os dados recolhidos incidem nos comportamentos naturais das pessoas (Bogdan & Biklen, 1994: 17). Assim, no próprio local do estudo, o entrevistador tem a possibilidade de se *apropriar*, num âmbito mais abrangente e mais preciso, do envolvimento existente.

Este foi um dos nossos propósitos, tentando que as entrevistas se realizassem em contexto escolar, de modo a que, e perante a realidade em causa, a informação brotasse envolta no próprio ambiente em que o inquirido vive essa realidade (situação que aconteceu em relação a 53, 8% dos inquiridos), e nós, também pudéssemos constatar, dentro do possível, o local e o ambiente em que os inquiridos se movimentam.

Quanto à intenção que subjaz ao emprego da entrevista, Kisnerman (1978, in: Peres, 2000:305) diz que pode ser para comunicar, conscientizar, capacitar, avaliar, orientar, re-

forçar a auto-estima, criar um clima de participação e, também, para colher dados, exigindo do entrevistador o saber escutar, observar e criar boas relações de empatia.

A entrevista consiste num instrumento que pode ser utilizado como o único meio de colheita de dados, todavia, é uma técnica associada, frequentemente, à observação, ao inquérito, à análise de documentos, ou, ainda, a outras técnicas (Lessard-Hébert *et al.*, 1990:160; Ruquoy, 1997: 84; Bogdan & Biklen, 1994:134).

O nosso estudo recorreu à entrevista como o único meio de colheita de dados, tendo, todavia, recorrido à análise de documentos, de acordo com o ponto 4.2.1, deste Capítulo.

4.2.2.1. Entrevista exploratória

Ao situar as entrevistas no âmbito da classificação face a um *continuum*, Peres (2000: 310) assume as entrevistas exploratórias como um modelo que está muito próximo da entrevista livre, podendo disponibilizar ideias, tópicos e hipóteses de trabalho, que por sua vez, poderão constituir uma mais-valia, no sentido de ajudar a estruturar o tema, bem como os respectivos subtemas da problemática de investigação, o que Peres (2000) denomina de “*vaivém entre as leituras sobre o problema e o conhecimento da situação no terreno*”.

Assim, o seu propósito passa por nos ajudar e conduzir no vaivém entre a situação *in loco* e as leituras acerca do problema, impedindo que nos lancemos, de forma irreflectida, em falsos problemas.

Quivy & Campenhoudt (1992:67-68) referem como mais apropriados para o trabalho exploratório, os métodos menos formais e estruturados, caracterizados por uma grande maleabilidade de aplicação, como é o caso das entrevistas pouco directivas ou os métodos de observação que deixam um elevado grau de liberdade ao observador. A posição de Bell (1997: 121-122) vai no mesmo sentido dos autores anteriores, ao caracterizar as entrevistas exploratórias como «entrevistas preliminares» e ao enquadrá-las no extremo «completamente não estruturado» do *continuum* de formalidade. Assim, as entrevistas preliminares recorrem a uma abordagem não estruturada, dado que este tipo de entrevista deverá dar ao investigador uma ideia de tópicos a ter em conta no seu estudo. Quivy & Campenhoudt (1992:47-48) encaram o estudo exploratório como um estudo passível de ajudar o investigador na adopção de uma abordagem ao seu objecto de estudo e, desse modo, encontrar ideias e pistas de reflexão cada vez mais esclarecedoras e perspicazes, contribuindo, assim, para a emergência de novas significações dos fenómenos estudados, e auxiliando o investigador a ter um contacto com a realidade vivida pelos actores sociais.

É um modelo de entrevista que “*está presente na fase exploratória da generalidade das investigações*” (Ruquoy, 1997:84), e que tem como propósito, encorajar e levar à fala as pessoas interessadas no tópico e levá-las à abordagem dos aspectos por elas considerados de maior importância. Neste momento, importa salientar a conveniência de inquirir pessoas detentoras de conhecimento sobre a população em questão, alertam Carmo & Ferreira (1998:124).

A fase exploratória tem início na base de um “*plano muito incipiente*” (Lüdke & André, 1988:21) que, paulatinamente, e à medida que o estudo se vai desenvolvendo, assim o plano se vai clarificando. É uma etapa em que se ‘prepara o terreno’, no sentido de possibilitar a sequência do trabalho futuro, ou seja, recolha de dados, categorização e tratamento da informação.

4.2.2.2 *Entrevista semi-directiva*

Conscientes que a opção e utilização de um ou outro tipo de entrevista está dependente do objectivo do estudo, não obstante, e de acordo com Bogdan & Biklen (1994:136), a opção por um ou outro tipo de entrevista não se reveste de um carácter de extrema rigidez, pois o investigador poderá recorrer a diferentes tipos de entrevista no âmbito das diferentes etapas do mesmo estudo.

Perante os tipos de entrevista, quanto ao seu grau de liberdade, Powney & Watts (1987, in: Lessard-Hébert, 1990); Lüdke & André (1988) e Ruquoy (1997) utilizam terminologias diferentes, não obstante as classificações apresentadas serem semelhantes.

Passamos a apresentar algumas características (quanto ao grau de liberdade) do tipo de entrevista adoptada para recolha de dados, dado ser este tipo de entrevista que pensamos a mais indicada face ao objectivo do estudo.

— A entrevista **semi-directiva** (Ruquoy, 1997:87); **semi-estruturada** (Lüdke & André, 1988:34): desenvolve-se, segundo Lüdke & André (1988:34 e 36), assente num plano de base que não é acompanhado de forma rígida, dando, assim, ao entrevistador, a possibilidade de proceder às devidas alterações. Esse plano de base é constituído por tópicos ou “*blocos ou núcleos temáticos de informação que se devem abordar durante a entrevista*” (Parrilla Latas, 1990, in: Peres, 2000:308) e determinados à priori. Assim sendo, a estrutura constitui-se como um esquema básico, caracterizado por uma certa flexibilidade, que permite, por um lado, que o entrevistador faça as adaptações que julgue necessárias, e por outro, que o entrevistado proceda à estruturação do “*seu pensamento em torno do objecto*

perspectivado, e daí o aspecto parcialmente «não directivo»” (Ruquoy, 1997:87). Da possibilidade do entrevistado usufruir de uma certa liberdade para falar sobre os temas e tópicos a abordar ao longo da entrevista e exprimir a sua opinião, leva a que o entrevistado, por vezes, se afaste dos objectivos, havendo então, necessidade de o entrevistador proceder ao reencaminhamento da entrevista, com vista a um aprofundamento de pontos que, de outra forma, não teriam sido explicitados, *“e daí (...) o aspecto parcialmente «directivo» das intervenções do entrevistador”*(Ruquoy, 1997:87).

4.2.3. A análise de conteúdo

Uma vez transcritas as entrevistas semi-directivas, há necessidade de converter os dados em *‘bruto’* em dados passíveis de serem compreendidos e interpretados à luz de determinados critérios metodológicos. Neste sentido, Tuckman (2002) salienta: *“Para que as respostas de uma entrevista (...) se transformem em dados utilizáveis, essas devem ser classificadas e codificadas”*(Tuckman, 2002: 330). Assim, deve ser produzido um sistema de categorias, alerta Bardin (2004:112), a partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material. A classificação, ou seja, a organização das categorias exige cuidados que possibilitem realçar o que existe de comum entre os diversos elementos. Por sua vez, o primeiro objectivo dessa categorização – à semelhança com o que sucede com a análise documental, segundo a autora (2004) – é *“fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos”*(Bardin, 2004:112-113). Também o *“esquema de codificação que se utiliza na conversão de uma resposta em dados analisáveis estará, evidentemente, em função do problema”* (Tuckman, 2002:356).

Bardin (2004:111) alerta para o facto de a maioria dos procedimentos de análise se organizar em torno de um processo de categorização, apesar da divisão das componentes das mensagens analisadas em rubricas não se constituir uma etapa obrigatória. A autora (2004) refere-se a este passo metodológico, ou seja, à categorização, como *“uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos”*(Bardin, 2004:111). Quanto ao critério de categorização, a autora (2004) adverte que *“não é o mesmo (...). Não acentuamos o mesmo aspecto da realidade. Por outro lado, o critério que empregamos é mais ou menos adaptado à realidade que se nos oferece”* (Bardin, 2004:112). Esta é uma posição que vai no sentido da apresentada por Ghiglione & Matalon, onde é sublinhado *“que cada investigador deverá construir as suas próprias*

categorias e procurar os respectivos indicadores, inerentes ao campo no qual se situa o problema” (Ghiglione & Matalon, in: Pires, 2007: 133).

Uma vez chegados a este ponto, para registar os dados, recorreremos ao emprego de grelhas de análise, por categorias e subcategorias. Orientámo-nos pelos procedimentos de Bardin (2004), Nico (1995) e Estrela (1994).

De acordo com Bardin, o termo de ‘análise de conteúdo’ constitui *“um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”*(2004:37).

Desmet & Pourtois (1993, in: Leite, 2002:263) atribuem à análise de conteúdo, a finalidade de proceder a uma *“leitura segunda da história a estudar”*, isto é, *“compreender as comunicações para além das suas significações primeiras”*; Stone, por sua vez, *“define-a como uma técnica que permite fazer inferências, identificando, objectiva e sistematicamente as características específicas da mensagem”* (1966, in: Carmo & Ferreira, 1998:251).

Bardin (2004:18 e 107) faz referência ao plano metodológico e ao desacordo aí existente entre a **abordagem quantitativa** e a **abordagem qualitativa**. Esclarece que em relação à abordagem quantitativa, é a frequência com que surgem determinadas especificidades do conteúdo, o que serve de informação, sendo a frequência dessa mesma aparição o ponto onde assenta a abordagem quantitativa. Por seu turno, a nível da abordagem qualitativa, o que é levado em conta, é a presença ou a ausência de uma determinada especificidade de conteúdo ou de um conjunto de especificidades num dado fragmento de mensagem. Deste modo, a *presença* ou a *ausência* de determinados elementos na mensagem pode constituir um índice, tanto ou mais proveitoso do que a frequência com que surgem na mensagem.

Carmo & Ferreira (1998:253), baseados em Grawitz (1993), fazem referência à principal distinção entre uma análise quantitativa e uma análise qualitativa. Na análise quantitativa, o que se reveste de uma maior importância, assenta numa maior frequência, ou seja, assenta no critério do *número de vezes*; ao passo que numa análise qualitativa, é na *novidade*, no *interesse* e no *valor de um tema* que assenta a noção de importância.

No nosso trabalho, optámos por uma análise documental e de conteúdo às entrevistas, baseada num processo bidimensional, ou seja, tendo recorrido a uma análise qualitativa e quantitativa.

Em relação à análise documental, além de constatarmos a presença ou ausência, nos documentos, de determinados indicadores, no entanto, a frequência com que surgem ao longo desses documentos, interpretamo-la como indiciadora de uma maior ou menor importância que lhe fora imputada pelos agentes educativos que os conceberam, no momento da sua elaboração.

Em relação à análise de conteúdo das entrevistas, e tratando-se de um projecto de educação para a diversidade, pensamos que é mais importante, dar primazia ao interesse, à presença, ou à ausência de determinado aspecto, do que atribuir grande importância à quantificação. Assim, a nossa pretensão não é saber o número de vezes que os entrevistados mencionaram determinados aspectos, mas compreender as intenções e efeitos por eles gerados. No entanto, também recorreremos à quantificação no sentido de verificarmos o número (ou %) de entrevistados que referiu determinado indicador e, por vezes, também recorreremos à frequência, sobretudo, quando ela se apresenta elevada, indiciando, estamos em crer, uma maior *preocupação* com determinado aspecto, ou em dar-lhe uma maior visibilidade.

Deste modo, aliámos o recurso às duas vertentes, uma vez que pensamos que a opção por esta bidimensionalidade enriquece a presente análise descritiva.

Capítulo 5

Estudo empírico

“A investigação obriga a ver de forma precisa e diferenciada os fenómenos de que geralmente nos apercebemos de uma maneira global e difusa”

(Perrenoud, 1993).

5.1. População-alvo: critério de selecção e caracterização

Num primeiro momento, fizemos uma auscultação junto dos conselhos executivos dos agrupamentos escolares do concelho de Abrantes – em número de seis. No momento da nossa investigação, frequentavam o 1.º CEB, seis alunos imigrantes, em três escolas desses agrupamentos. Foram os alunos imigrantes, a frequentar as escolas do 1.º CEB do concelho de Abrantes, a ‘amostra’ do nosso estudo. As escolas e os professores dos alunos imigrantes e os professores responsáveis pelos agrupamentos foram também considerados para o estudo, atendendo à importância das respectivas opiniões. A opção pela selecção destes últimos (presidentes dos conselhos executivos de ambos os agrupamentos de escolas) baseou-se em critérios hierárquicos e da sua posição-chave, devido ao cargo que desempenham no agrupamento/escola. Pensamos que a sua posição na instituição permitiria fornecer-nos informações de âmbito mais abrangente, devido ao conhecimento e domínio dos diferentes aspectos da vida da instituição à qual presidiam. Não obstante, estamos conscientes, tal como alertam Carmo & Ferreira, para o facto de, ao optarmos por um informador qualificado, este *“é um recipiente de informação relevante, mas é também um filtro da própria informação”* (1998:29). Desta forma, a amostra do nosso estudo foi seleccionada intencionalmente.

Baseando-nos em Hill & Hill (2005, in: Pires, 2007:127), diríamos que *“o universo – (...) conjunto total dos casos (...) e o universo inquirido – (...) conjunto total dos casos, que, na prática, estão disponíveis para a amostragem e sobre os quais o investigador quer tirar conclusões”* são coincidentes. Por conseguinte, e decorrente desta situação de coincidência, não houve necessidade de utilizar nenhuma das técnicas de amostragem com o propósito de seleccionar a amostra para o nosso estudo.

Tomando, então, a decisão de circunscrever o nosso estudo ao ‘caso’, e como o único aspecto que nos é exigido *“es que posea algún limite fisico o social que le confiera entidad”* (Rodríguez Gómez *et al.*, 1999:92), delimitámos o nosso estudo (que se reporta ao ano lectivo 2003/2004) às três escolas do 1.º CEB do concelho de Abrantes, frequentadas por alu-

nos imigrantes. Uma escola pertencendo ao agrupamento X e duas pertencendo ao agrupamento Y. Deste modo, a população alvo ficou caracterizada do seguinte modo:

- 6 alunos do 1.º CEB – AAX¹; ABX; ACX; ADX; AEY²; AFY – 3 alunos brasileiros, 1 aluno polaco, 1 aluno ucraniano e 1 aluno romeno;
- 5 professores titulares das turmas desses alunos – PAX; PBX³, PCX, PDY⁴, PEY;
- 2 professores responsáveis pelos agrupamentos (presidentes dos conselhos executivos) PRX⁵; PRY⁶.

De facto, quer o ensino Pré-Escolar, quer os 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e Secundário eram frequentados por um número superior de alunos imigrantes, nos seis agrupamentos do concelho de Abrantes. No entanto, e uma vez que desempenhamos as nossas funções profissionais no domínio do 1.º CEB, e face à perspectiva deste trabalho de investigação poder contribuir para o enriquecimento da nossa prática pedagógica e extrapolar no sentido de uma mais-valia para com os docentes deste nível de ensino, limitámo-nos aos alunos deste ciclo.

5. 2. As fases da investigação e técnicas de colheita de dados

O percurso metodológico da nossa investigação encontra-se dividido pela Introdução do trabalho, pelo Capítulo 4 e pelo Capítulo 5. Assim, o percurso, por nós adoptado, está encimado pelo estudo de caso e seguindo o seguinte traçado:

- Identificação do problema;
- Objectivos da investigação;
- Questões orientadoras da investigação;
- Delimitar a área de abrangência do estudo;
- Definição do público-alvo;
- Métodos e técnicas de recolha e análise de dados;

• *Análise documental dos documentos escritos* [RI, PAA⁷, PE, PCA, PCT, actas]

¹ Exemplo: AAX – Aluno A do agrupamento X.

² Exemplo: AEY – Aluno E do agrupamento Y.

³ Exemplo: PBX – Professor B do agrupamento X.

⁴ Exemplo: PDY – Professor D do agrupamento Y.

⁵ PRX – Professor Responsável pelo agrupamento X.

⁶ PRY – Professor Responsável pelo agrupamento Y.

⁷ PAA – Plano Anual de Actividades. As restantes siglas são clarificadas à medida que foram surgindo. Encontram-se, igualmente, na tábua de abreviaturas.

- com construção de grelhas de análise para tratamento dos dados;
- Realização de três entrevistas exploratórias (a 2 professores e 1 aluno que não fazem parte do público-alvo do estudo);
 - Construção de grelhas de análise para tratamento dos dados e apuramento de ideias-pista para as etapas seguintes do estudo;
 - Construção dos guiões das entrevistas semi-directivas a realizar aos alunos, professores dos alunos imigrantes e professores responsáveis pelos agrupamentos;
 - Visando a validação das entrevistas, submetemos os guiões ao parecer de dois especialistas neste domínio. Foram sugeridas algumas alterações, no sentido de melhorar o referido instrumento de recolha de dados;
 - Realização das entrevistas semi-directivas a: 6 alunos imigrantes; 5 professores titulares das turmas frequentadas pelos alunos imigrantes e 2 professores responsáveis pelos agrupamentos X e Y;
 - Construção de grelhas de análise de conteúdo por categorias e subcategorias, para tratamento dos dados, por forma a possibilitar uma análise mais clara e objectiva. Recorremos a uma abordagem quantitativa e qualitativa, uma vez que recorremos a alguma análise frequencial e também ao *interesse*, à *novidade* ou *ausência* de determinada especificidade na mensagem.

Ao longo de todo o processo foram realizadas leituras para a construção de um quadro teórico de referência.

– Teceram-se as conclusões.

A par deste processo, houve procedimentos que permitiram tornar possível a prossecução desta investigação:

– Foi endereçado um pedido, por escrito, junto dos conselhos executivos dos agrupamentos, onde solicitávamos autorização para desenvolver o estudo nesses agrupamentos e onde referíamos os objectivos desse mesmo estudo. Fizemos acompanhar o pedido por documento passado pelo nosso orientador – Professor Doutor José Bravo Nico –, confirmando a veracidade e a seriedade do nosso propósito, identificando a instituição académica no âmbito da qual este se desenvolve.

– Os professores foram abordados oralmente, uma vez que já tinham conhecimento da situação em reunião de Conselho de Docentes (CD). Todavia, reiterámos a explicitação do estudo e o tipo de colaboração que deles necessitávamos, assim como o carácter sigiloso inerente à situação. Com todos eles houve vários contactos, no sentido de se chegar a um consenso acerca do dia e hora mais conveniente para a realização das entrevistas.

– Em relação aos alunos e à sua intervenção neste trabalho, a nossa preocupação foi abordar todos os EEs, pessoalmente. Indagámos, no sentido de sabermos quem eram, a melhor forma de os abordar. Uns foram abordados na escola, no momento da entrada ou da saída dos alunos, e outros, houve necessidade de nos deslocarmos às suas casas.

Quanto à hora e local de realização das entrevistas, dependeram, praticamente, da disponibilidade dos professores, dos alunos e dos EEs.

5.2.1. Entrevistas exploratórias

Uma vez chegados a um ponto do trabalho, ainda assente num plano muito incipiente, servimo-nos da entrevista exploratória (entrevista pouco directiva, segundo Bogdan & Biklen, 1994; Ghiglione & Matalon, 1992; Quivy & Campenhoudt, 1992; Lüdke & André, 1988) como ‘suporte de exploração’. Com esta opção, pretendemos encontrar tópicos, tomar consciência de certas dimensões, antes por nós não equacionadas, no ensejo de descobrir outras ou novas formas de colocar o problema, e de sermos conduzidos a abrir pistas de reflexão relativamente ao objecto de estudo, através do ‘falar’ da forma mais livre possível do entrevistado – uma pessoa interessada no ‘tópico’, ou seja, um aluno imigrante e dois professores a leccionarem em turmas com alunos imigrantes.

Assim, decorrente dos resultados da análise de conteúdo inerente à exploração dos métodos exploratórios, – entrevistas exploratórias e análise documental – as informações, ou seja, as ideias e pistas obtidas vieram contribuir para a construção do guião das entrevistas a realizar na etapa de colheita de dados. Foi, igualmente, através das entrevistas exploratórias aos professores que reconhecemos o interesse de obter dados junto dos professores responsáveis pelos agrupamentos, uma vez terem surgido, nomeadamente, pistas de âmbito organizacional/administrativo.

No âmbito da exploração das entrevistas exploratórias, segundo Quivy & Campenhoudt (1992), é compreensível que o processo de exploração decorra de um modo muito aberto, sem que se utilize uma grelha específica de análise, o que nos levou a criar a nossa própria grelha. Seguimos, igualmente, a orientação dos autores (1992) e reiterámos a audição das gravações, bem como a sua leitura, uma vez que procedemos à gravação e transcrição das mesmas. Na perspectiva de Bogdan & Biklen, deve-se proceder à transcrição das entrevistas gravadas “*quando a entrevista é a técnica principal do estudo, recomendamos que use*

um gravador.(...) As transcrições são os principais 'dados' de muitos estudos de entrevista"(1994:172).

Apresentamos, de seguida, um quadro elucidativo de uma das etapas da segunda fase da investigação, integrando um procedimento de exploração, uma vez que respeita às entrevistas exploratórias efectuadas.

Julgamos importante referir que, dada a mobilidade dos professores, e à data das entrevistas, estes professores já tinham conhecimento que, no ano lectivo seguinte (2003/2004) não seriam, de novo, professores destes alunos imigrantes.

Quadro n.º 8 – Entrevistas realizadas na etapa exploratória

Número de entrevistas	Os entrevistados	Datas/locais das entrevistas
3	-2 professores de três dos alunos imigrantes que integram o nosso estudo;	-Junho de 2003, ambas as entrevistas na residência dos docentes.
	-1 aluno imigrante, pertencente a uma escola do concelho de Ponte de Sor.	-Maio de 2003, na escola.

Os Anexos 14 e 15 são relativos, respectivamente, ao '*Quadro de leitura da exploração das entrevistas exploratórias aos professores*' e ao '*Quadro de leitura da exploração das entrevistas exploratórias ao aluno imigrante*'. A partir da análise a ambas as grelhas de leitura, elaborámos uma terceira grelha baseada nas ideias suscitadas, a que denominámos de 'ideias-pista'⁸ de ambas as entrevistas. Essa grelha põe em evidência as 'ideias-pista' comuns e não comuns, emergentes das entrevistas, assim como o registo da frequência absoluta das unidades de registo entretanto assinaladas (Quadro n.º 9).

Baseados em Quivy & Campenhoudt (1992:55), para a análise das entrevistas exploratórias, empregámos um método de análise de texto constituído por duas fases que se completam e, por isso, o seu carácter indissociável. São elas: a utilização uma grelha de leitura (que já referimos) – para ler em profundidade e com ordem – e a elaboração de um resumo (para destacar as ideias principais que merecem ser retidas).

De acordo com a frequência absoluta das unidades de registo (UR), segundo uma ordem decrescente de frequência, interpretamos a ordem de importância dada pelos entrevistados aos aspectos inerentes às 'ideias-pista' (cerca de um terço), e na qual verificamos uma

⁸ 'Ideias-pista' expressão nossa, derivada das de Quivy & Campenhoudt (1992): "encontrar ideias e pistas de reflexão"(p.47); "anotar as pistas e as ideias"(p.78) e "descoberta de pistas e ideias"(p.79).

Quadro n.º 9 – Frequência relativa referente às ‘ideias-pista’ resultantes da exploração das entrevistas exploratórias

‘Ideias-pista’	UR ⁹	‘Ideias-pista’	UR	‘Ideias-pista’	UR
<i>Entrevista aos professores</i>	Freq. Absol.	<i>Entrevista ao aluno</i>	Freq. Absol.	<i>‘Ideias-pista’ comuns às entrevistas ao aluno e aos professores</i>	Freq. Absol.
-processo de matrícula;	2	-preferências na escola;	5	-atitudes/sentimentos dos alunos face ao processo ensino-aprendizagem;	professores-26 alunos-5 = 31
-constituição de turmas;	4	-não preferências na escola;	1	-tipo/formas de trabalho	professores-5 alunos-3 = 8
-experiências anteriores;	1	-atender/reflectir os hábitos alimentares dos alunos	1	- manuais escolares;	professores-1 alunos-1 = 2
-acolhimento/recepção aos alunos;	2	-utilização de espaços educativos;	4	-materiais pedagógicos para a diversidade cultural;	professores-5 alunos-1 = 6
-(des)conhecimento das culturas dos alunos;	1	-avaliação nas aprendizagens;	1	-atitudes/sentimentos entre os alunos da minoria cultural e da cultura maioritária;	professores-4 alunos-2 = 6
-implicação dos alunos imigrantes nos trabalhos/ reuniões escolares e na construção de projectos;	2	-relacionamento com o professor;	5	-relacionamento escola-família/elementos exteriores à escola	professores-3 alunos-3 = 6
-estratégias/práticas pedagógicas;	9	-ocupação dos tempos livres;	4		
-adaptação/adequação curricular;	3				
-apoio educativo/pedagógico (estruturas e processos escolares)	3				
27		21		59	
TOTAIS					
TOTAL = 107					

intermitência entre aspectos relacionados com o processo ensino-aprendizagem, relações interpessoais (colegas e professores), relação escola/família e as preferências dos alunos no contexto escolar.

Verifica-se uma primazia atribuída às atitudes/sentimentos manifestados pelos alunos face ao processo ensino-aprendizagem (A/P)¹⁰, para, num plano seguinte, fazerem referência às estratégias/práticas pedagógicas adoptadas (P)¹¹ e ao tipo/formas de trabalho postos em prática (A/P). No plano relacional, sobressaem as atitudes/sentimentos entre os alunos da minoria cultural e da cultura maioritária (A/P), bem como o tipo de relacionamento escola-

⁹ UR – Unidade de Registo refere-se aos indicadores /frase (s) aos quais se atribui um determinado significado.
Freq. Absol. – Frequência absoluta é corresponde ao número de vezes que o entrevistado refere determinado indicador/frase.

¹⁰ Alunos e professores.

¹¹ Professores.

-família/elementos exteriores à escola (A/P), e o tipo de relacionamento com o professor (A)¹². Merece, ainda, destaque, a referência aos materiais pedagógicos para a diversidade cultural (A/P) e a manifestação das preferências dos alunos na escola.

Ao fechar esta parte do trabalho, respeitante à fase exploratória, e perante o carácter de honestidade, pelo qual o queremos pautar, sentimos necessidade de proferir algumas palavras sobre a forma como decorreu a fase exploratória – leituras, análise documental, entrevistas exploratórias. Sempre estivemos conscientes da necessidade de enveredar por um trajecto pautado pela, já anteriormente referida, *abertura de espírito a ouvir e descobrir novas formas de colocar o problema*, e conscientes, igualmente, da necessidade de observar determinados cuidados face ao desenrolar das entrevistas, ainda assim, reconhecemos a ocorrência de situações menos convenientes, mas que no momento devido, não tivemos habilidade para as contornar.

Relativamente às leituras que realizámos, estas decorreram de uma pesquisa bibliográfica empreendida por nós próprios, outra indicada pelo nosso orientador, outra, ainda, por investigadores (ainda que em fase incipiente das suas vidas de investigadores), nos forneceram algumas sugestões que nos foram de muita valia.

A nossa pesquisa bibliográfica sempre foi norteadada por uma preocupação, a de ser a mais actual possível, muito especialmente, os artigos de revistas e jornais, uma vez que, tal como nos alertam Quivy & Campenhoudt, há fortes benefícios a retirar dessa opção, uma vez que *“o seu conteúdo traz, ou os conhecimentos mais recentes na matéria, ou um olhar crítico sobre os conhecimentos anteriormente adquiridos”*(1992:53).

Também, face a uma incipiente formação técnica, deparámo-nos com algumas dificuldades decorrentes, frequentemente, de um desajuste entre o léxico por nós utilizado e o utilizado no âmbito das ciências sociais. Uma leitura reiterada de determinados textos, resultou, frequentemente, insuficiente, face ao propósito de compreender e reter o conteúdo essencial, levando-nos, com alguma frequência, a um forte sentimento de incapacidade e desalento. Ainda assim, os resumos efectuados, no sentido de evidenciar as principais ideias constantes nos textos lidos, foram-nos de grande valia na execução do trabalho.

Referindo-nos, mais concretamente, à entrevista ao aluno imigrante, as dificuldades com que nos deparámos, foram, eminentemente, as inerentes a um certo *fechamento* do aluno, através de silêncios, respostas curtas e evasivas, numa nítida vontade de abreviar a situação. Também, após algumas audições e sequentes leituras da entrevista, caracterizámos al-

¹² Alunos.

gumas das perguntas um pouco *descosidas* de um suposto encadeamento lógico. Apesar de estarmos conscientes da nossa incipiente experiência neste campo, bateu-nos um certo desalento, uma vez que a condução da entrevista não primou pela destreza necessária, de modo a aligeirar o carácter da entrevista (ainda que optássemos por uma entrevista apenas orientada por alguns tópicos).

O aluno tinha conhecimento da entrevista e do seu propósito através da sua professora e dos professores responsáveis da escola. Também, nos momentos que antecederam a entrevista, estabelecemos uma conversa, onde nos demos a conhecer e onde lhe explicámos o porquê da mesma; ao que ele se mostrou receptivo.

Face ao pedido de gravação, notámos alguma alteração no semblante, que interpretámos como desagrado. Perante isso, tivemos a preocupação de perguntar se não queria que grávassemos a conversa, ao que nos respondeu que poderíamos fazê-lo. Assim, e com o intuito de minimizar o possível impacto negativo do aparelho de gravação no desenrolar da nossa conversa, de uma forma natural, colocámo-lo por detrás de um objecto decorativo que se encontrava em cima da mesa, na esperança que a sua presença acabasse por ser esquecida. No entanto, esta tentativa resultou debalde, pois, o aluno não conseguiu omitir a presença do aparelho, uma vez que olhava, frequentemente, na sua direcção.

Finda a entrevista, pediu-nos se a podia ouvir. Ouviu, atentamente, uma breve passagem, não tendo sido reactivo à audição, e ao desligar, ele próprio, o aparelho, comentou que a sua voz parecia diferente. Terminou por nos questionar sobre quem iria ouvir a entrevista.

5.2.2. A análise documental

Num primeiro momento, optámos por uma consulta dos principais documentos definidores de uma política de escola – uma vez que, segundo AA.VV. (2003), posição com a qual concordamos, é no âmbito dos planos e documentos de organização dos estabelecimentos de ensino, nomeadamente do PE, que a atenção à diversidade cultural, uma vez entendida como um processo educativo, deve ser integrada – e das práticas adoptadas pelos docentes, num contexto diversificado culturalmente, para depois procedermos a uma análise dos mesmos.

Assim, os documentos analisados constituem-se como definidores, segundo (Lemos & Silveira, 2003):

i) do regime de funcionamento da escola, das estruturas de orientação e dos serviços de

apoio educativo, de entre outras funções – RI;

ii) da orientação educativa da escola/agrupamento, em que são explicitados os princípios, os valores, as metas, bem como as estratégias, e acordo com os quais, a escola se propõe cumprir a sua função educativa. Leite refere ainda o facto de, os acima referidos princípios e linhas orientadoras, deverem assentar “nas características da comunidade educativa, de acordo com as orientações nacionais”(2003:114) – PE;

iii) de planeamento, e que em função do PE, são definidos os objectivos, a forma de organização e de programação das actividades, bem como a identificação dos recursos envolvidos – PAA;

iv) da organização curricular – PCA e PCT, uma vez que estes são:

“instrumentos de gestão pedagógica da escola, fomentam uma cultura de reflexão e de análise dos processos de ensinar e de fazer aprender, bem como o trabalho cooperativo entre professores (e mesmo entre outros actores educativos) gerador de intervenção de melhor qualidade”(Leite, 2003:115).

v) as actas dos órgãos e estruturas de orientação educativa do agrupamento X (adiante referiremos a ausência de análise de análogos documentos do agrupamento Y), concretamente da Assembleia de Agrupamento, do Conselho Pedagógico (CP) e do Conselho de Docentes (CD).

Foram analisadas as actas, respeitantes aos anos lectivos, alvo da presença de alunos imigrantes no agrupamento X (2002-2003 e 2003-2004). A opção pela análise das actas acima referidas, assenta, justamente, na natureza das funções inerentes a esses órgãos e estruturas (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril), analisando esses momentos de reflexão e de tomadas de decisão e descortinando possíveis abordagens, reflexões e tomadas de decisão inerentes à presença dos alunos imigrantes nas escolas dos agrupamentos. Pretende-se, assim, compreender a forma como os professores/as escolas reflectem a presença dos alunos imigrantes, relativamente ao modo como procedem à gestão do currículo.

Neste momento, fazemos um parêntesis para referir que, no que respeita ao acesso aos documentos que necessitaríamos para a prossecução do estudo, a situação foi previamente salvaguardada, dado que solicitámos autorização aos presidentes dos conselhos executivos envolvidos no estudo, visando o consentimento para acesso às informações constantes nos referidos documentos, pois corroborando Rodríguez Gómez *et al.*, “la realización de cualquier estudio que implique a personas o instituciones exige el consentimiento y aprobación

de los mismos” (1999:70).

A todos tivemos acesso, sem que houvesse qualquer tipo de obstáculo, à excepção da consulta das actas das reuniões da Assembleia do Agrupamento, CP e do CD, por parte do agrupamento Y, tendo sido alegado que, face ao âmbito do nosso estudo, as actas não continham informações que pudessem ser alvo do nosso interesse.

Os indicadores assinalados em *itálico*, e encontrados ao longo da análise documental, constituem indicadores cujo conteúdo se refere especificamente aos alunos imigrantes. No entanto, inúmeros outros indicadores foram considerados na nossa análise, uma vez que, e embora esses não se dirijam, directamente, aos alunos imigrantes, a sua presença nos documentos, perspectiva uma gestão da escola, como um todo, entendida numa vertente intercultural.

À análise documental efectuada, estiveram subjacentes três dimensões – *a axiológica, a pedagógica/curricular e a organizacional*. Estas três dimensões constituíram-se como vectores da nossa análise dos documentos.

Os documentos analisados, e de acordo com as funções e características dos mesmos (atrás referidas), enquadram-se desde um nível mais macro – RI –, até um nível mais micro – o PCT e as actas de CD –, implicando diferentes níveis (a escola, a classe) e actores (órgãos e estruturas da escola, professores, família, comunidade). Também a estrutura dos próprios documentos se apresenta diferentemente (inclusivamente, entre documentos do mesmo tipo), o que nos levou a organizar os dados de forma a reflectir, fielmente, os seus conteúdos, constituindo as categorias e temas constantes dos blocos 1 e 3.

Referimos, igualmente, que, face à necessidade de organizar os dados documentais de uma forma mais clara, recorreremos a sub-subcategorias de análise, no âmbito das categorias A e G (cf. Anexos 2, 4, 5, 6). Desse processo de análise documental, e nunca *perdendo de vista* as três dimensões adoptadas, resultaram as grelhas de registo de análise documental dos documentos de ambos os agrupamentos de escolas, alvos do nosso estudo (cf. Anexos 1- 6).

Merece, ainda, referência o facto de, ao longo da análise documental, surgirem aspectos passíveis de se constituírem como janelas de oportunidade para o desenvolvimento de tomadas de decisão e de práticas interculturais. De facto, também encontramos indicadores desprovidos de conteúdo funcional, mas que suscitam questões pertinentes no âmbito do nosso estudo, dado que são susceptíveis de reflectir a questão cultural. E foi face a este quadro, que realizámos um levantamento dos já referidos indicadores, que se vão constituir

como tópicos, de modo a serem levados em conta nas entrevistas (cf. Anexos 7, 8 e 9).

Bloco 1 – Dimensão Axiológica

Os documentos analisados são reveladores de *preocupações* de âmbito axiológico, como podemos verificar nos Anexos 4, 5 e 6. Nomeadamente, através do Anexo 6, é-nos dado constatar, face à totalidade desses documentos analisados, quantos são os que (ou a percentagem dos que) se referem às diversas componentes da dimensão axiológica, apresentando-as segundo uma ordem decrescente da frequência absoluta/relativa das UE¹³ e UR. Permitem-nos, por conseguinte, perceber o nível de reiteração que envolve a presença das referidas componentes axiológicas nos documentos analisados.

Essas *preocupações*, segundo os próprios documentos, prendem-se com **princípios, valores, comportamentos e atitudes a promover/incrementar** pela escola/professores junto dos alunos, de forma a que estes os adquiram e deles beneficiem. Cabe, igualmente, aos professores e à escola, a promoção, junto de si mesmos e junto dos alunos e restante comunidade, da assunção/desenvolvimento dessas componentes axiológicas.

Quadro n.º 10 – A Dimensão Axiológica

Intervenientes	Componentes da dimensão axiológica
Alunos – A promover/incrementar nos alunos e adquirir por eles	- <i>cooperação e interajuda</i> : (de cariz pedagógico e educativo) entre os elementos do grupo/turma e entre professor/aluno e aluno/aluno;
	- <i>respeito</i> : mútuo; pela heterogeneidade; pela diversidade cultural; pelas diferenças individuais: raça, cor, personalidade; pelos pontos de vista e opiniões dos outros; pelos valores democráticos (solidariedade e espírito crítico);
	- <i>solidariedade</i> ;
	- <i>tolerância</i> ;
	- <i>educação multi-intercultural</i> : aceitação da multiculturalidade e da diversidade;
	- <i>troca/intercâmbio</i> : cultural; de saberes e experiências;
	- <i>participação</i> : na vida da escola/comunidade e nas actividades de grupo;
	- <i>auto-estima</i> ;
Professores – A promover nos/ pelos professores/escola	- <i>respeito</i> : mútuo; pela diferença cultural (dos alunos e comunidade educativa); pela individualidade dos alunos e pela realidade de cada escola;
	- <i>igualdade de oportunidades</i> educativas para todos os alunos;
	- <i>prevenção e combate à discriminação e preconceito</i> ;
	- <i>colaboração</i> entre todos os intervenientes no processo educativo;
	- <i>valorização</i> dos diferentes saberes e culturas;
	- <i>(re)conhecimento</i> das especificidades/características dos alunos;
	- <i>intercâmbio cultural</i> entre os grupos culturais existentes;
	- <i>participação</i> dos vários actores educativos nas decisões curriculares.

¹³ UE: Unidade de Enumeração e corresponde ao número de documentos onde constam as UR. Representa os documentos responsáveis pelas UR.

O Quadro n.º 10, elaborado a partir dos Anexos 4, 5 e 6, e de forma a facilitar a leitura dos conteúdos inerentes às várias sub-subcategorias decorrentes das subcategorias A1e A2, apresenta as componentes da dimensão axiológica por nós consideradas de maior importância face ao nosso estudo.

Realçamos a reincidência nas componentes axiológicas relativamente aos intervenientes – *aluno*, e que são: *respeito, cooperação e interajuda, solidariedade e tolerância*, uma vez que, num âmbito global, sobressaem pelos índices elevados que apresentam, seja em termos de frequência relativa UE, seja em termos de frequência relativa UR (cf. Anexo 6).

Por sua vez, em relação aos intervenientes – *professores*, a reincidência nas componentes axiológicas recai no(a): *respeito, igualdade de oportunidades, prevenção e combate à discriminação e preconceito, colaboração e valorização*.

O *respeito* apresenta-se como a componente axiológica alvo de uma maior frequência (absoluta e relativa) UE e UR; logo, a componente, em torno da qual, se afigura existir uma maior preocupação por parte dos documentos analisados.

Face às categorias emergentes da análise documental (cf. Anexo 3), a Categoria A – *Caracterização dos princípios, atitudes, comportamentos e valores* – é a que apresenta a segunda frequência relativa UE mais elevada (92,9%) a par, também, do segundo índice UR/UE mais elevado (8,8)¹⁴.

Bloco 2 – Dimensão Pedagógica/Curricular

Os documentos analisados revelam *preocupações de âmbito pedagógico/curricular*, como podemos constatar através dos Anexos 4, 5 e 6. Sobretudo, através deste último, perante a totalidade dos documentos analisados, podemos verificar quantos são os que se referem aos diversos modelos de organização e gestão da dimensão pedagógica/curricular, apresentando-os segundo uma ordem decrescente da frequência absoluta/relativa das UE e UR; permitindo-nos, de igual modo, percepcionar o nível de reiteração que envolve a presença dos referidos modelos nos documentos alvo de análise.

Partindo, então, do Anexo 6, elaborámos o Quadro n.º 11 (na página seguinte), onde, de forma sintetizada, e de modo a facilitar a leitura dos conteúdos inerentes às várias sub-subcategorias decorrentes das subcategorias B1, C1, D1 e E1, apresentamos os modelos

¹⁴ Grau de significação adoptado e decorrente da análise do Anexo 3: **Muito elevado**: índice UR/UE superior a 10; **Elevado**: índice UR/UE de 8 a 10; **Bem significativo**: índice UR/UE de 6 a 7,9; **Significativo**: índice UR/UE de 3 a 5,9; **Fracó / ou isento de significado**: para um índice inferior a 3.

de organização e gestão da dimensão pedagógica/curricular por nós considerados de maior importância face ao nosso estudo.

No âmbito dos **(modos de) organização e gestão curricular**, os documentos evocam os aspectos a considerar na acção/intervenção educativa, aspectos esses que se configuram e têm como propósito, ir ao encontro dos alunos, no respeito pelas suas especificidades e características. Assim, no âmbito dos documentos analisados ressalta a reincidência nas espe-

Quadro n.º 11 – (Modos de) Organização e Gestão Curricular

Um modelo de organização e gestão curricular	
Ir ao encontro dos alunos, no respeito pelas (os) suas/seus:	- <i>interesses e motivações</i> dos alunos;
	- <i>necessidades e especificidades</i> ;
	- <i>expectativas</i> ;
	- <i>saberes/conhecimentos prévios</i> ;
	- <i>aspecto sociocultural</i> ;
Modelo de organização do processo de ensino - através de <i>formas/estratégias/práticas</i> variadas (promotoras de)	- <i>formas diversificadas/diversas</i> ;
	- <i>diferenciadas</i> ;
	- <i>significativas</i> ;
	- <i>cooperativas de aprendizagem</i> :trabalho de grupo;trabalho a pares;
	- <i>partilha /troca de saberes e experiências</i> ;
	- <i>activas</i> ;
	- <i>integradoras e socializadoras</i> ;
	- <i>apoio ao processo educativo</i> : no processo de aprendizagem, no âmbito relacional, na integração escolar,...;
	- <i>participação</i> ;
	- <i>igualdade de oportunidades</i> para todos;
	- <i>sucesso escolar para todos</i> ;
	- <i>valorização e divulgação da diversidade</i> ;
	- <i>auto-estima e autoconfiança</i> ;
	- <i>conhecimentos e actividades sobre as culturas dos alunos imigrantes</i> ;
	- <i>reconhecimento da diversidade cultural</i> (reconhecimento da presença de alunos de outras culturas);
	- <i>reforço positivo</i> ;
	- <i>concepção de materiais</i> específicos;
- <i>avaliação formativa</i> ;	
- <i>avaliação de carácter sistemático e contínuo</i> .	

cificidades e características dos alunos (cf. Anexo 6), no sentido de atender e responder (cf. Subcategoria B1) aos seus *interesses e motivações* (50% UE X,Y)¹⁵ e às suas *necessidades e especificidades* (42,9% UE X,Y). Menos ênfase é atribuída a outras características como as suas *expectativas* e os seus *saberes/conhecimentos prévios* (7,1% UE X)¹⁶, bem como ao

¹⁵ Representa a percentagem de documentos dos agrupamentos X e Y *responsável* pelas UR.

¹⁶ Representa a percentagem de documentos do agrupamento X *responsável* pelas UR.

aspecto *sociocultural* que os caracteriza (7,1% UE Y)¹⁷, numa atitude de respeito por estas mesmas características dos alunos.

A organização do ensino recorre a **formas variadas de organização do processo de ensino**, sendo apontadas pela totalidade dos documentos (cf. Subcategoria C1). Essa organização passa pela promoção de *experiências e aprendizagens significativas* (57,2% UE X,Y), ou seja, promotoras de aprendizagens que façam sentido para os alunos, bem como por *formas diferenciadas* (50% UE X,Y), que nos remetem para o âmbito das pedagogias diferenciadas e a inerente diferenciação dos processos de ensino-aprendizagem (cf. Cap.3, 3.2.4.4.4) que passam por (cf. Anexo 4) *gerir o processo ensino-aprendizagem no âmbito da diferenciação pedagógica, adoptando mecanismos e estratégias de diferenciação pedagógica e procurando respostas diferenciadas de acordo com as características de cada aluno*. Um outro modo de organização e gestão passa por um *carácter diversificado/diverso* de que se revestem essas formas (42,9% UE X,Y), e situam-se no âmbito dos (as): *actividades; formas de trabalho; experiências; linguagens de comunicação; instrumentos de avaliação; fontes de informação; estratégias de aprendizagem; materiais e percursos pedagógicos* proporcionados pelos manuais escolares.

28,6% UE (X,Y) refere-se a formas cooperativas, bem como formas promotoras de integração/troca de saberes e experiências. Assim, os modos cooperativos surgem sob a forma de promoção de (cf. Cap. 3, 3.2.4.4.1):

“actividades cooperativas de aprendizagem” (PCTYD.67:25)¹⁸ e da *“prática de uma aprendizagem cooperativa”* (PEX. 5:6)¹⁹.

Por sua vez, a *integração/troca de saberes e experiências* assentam na promoção de *actividades* e de uma *pedagogia* orientadas para tais propósitos. Surgem, também, formas *activas, e promotoras de uma melhor integração e socialização escolar dos alunos*(14,3% UE X) e *formas promotoras de participação* (14,3% UE Y), encaminhadas no sentido da participação dos alunos através de actividades e experiências desenvolvidas junto desses alunos e que fomentem a sua participação activa na vida da escola (cf. Cap.1, 1.2.1.4).

¹⁷ Representa a percentagem de documentos *responsável* pelas UR, do agrupamento Y.

¹⁸ Código de indicador referente ao Projecto Curricular de Turma da turma leccionada pelo professor D, do agrupamento Y, e cujo indicador/frase (s) se encontra identificado no documento com o número 67 e presente na página 25 desse documento.

¹⁹ Código de indicador referente ao Projecto Educativo do agrupamento X, cujo indicador/frase(s) está identificado com o número 5 e presente na página 6 do documento.

A *auto-estima* e a *autoconfiança* constituem-se como *preocupações* constantes, e de forma concomitante, em 28,6% UE (X,Y), sendo que, para a promoção da auto-estima e autoconfiança nos alunos, é apontado o *desenvolvimento de actividades, estratégias e situações de aprendizagem* conducentes, justamente a esse fim.

O *apoio*, indicado como uma das formas por que passa a organização do ensino, surge mencionado em 14,3% dos documentos analisados (Y) e revelando um fraco índice de referência. De acordo com o agrupamento Y, o *apoio* constitui-se como uma das formas que, de um modo explícito, reflecte a *presença de alunos de outras culturas* nesse agrupamento. As transcrições que se seguem, apontam para a:

“implementação de medidas [de] (...) apoio (...) e intervenção educativa com vista a assegurar (...) aos alunos oriundos de grupos culturais minoritários condições de plena integração na comunidade (PCAY.10:6);

sendo que: “a professora de apoio (...) irá apoiar os quatro alunos com mais dificuldades de aprendizagem [entre eles, a aluna imigrante cf. PCTYE:3]” (PCTYE.15:9)²⁰.

Inserem-se, também, no modelo de ensino, formas promotoras do *sucesso escolar de todos* (7,1% UE X), e da *igualdade de oportunidades de sucesso escolar* (21,4% UE X,Y).

Estratégias no sentido de promover a presença de alunos de outras culturas, passam pelo desenvolvimento de *actividades promotoras do reconhecimento da presença de alunos de outras culturas* (7,1% UE X) e pelo *conhecimento de aspectos culturais* inerentes à cultura desses alunos (7,1% UE Y), como:

“conhecer (...) aspectos da cultura brasileira vivenciados pela aluna (...) costumes, tradições” (PCTYE.7:6);

“transmitir e descrever aos colegas e à professora um pouco da cultura do meio que a viu nascer [a aluna brasileira](PCTYE.8:6).

Face às categorias emergentes da análise documental (cf. Anexo 3), a Categoria C – *A organização do ensino* – é a que apresenta a frequência relativa UE mais elevada (100%) a par com um índice significativo UR/UE mais elevado (5,1).

No âmbito das *estratégias/práticas pedagógicas* a promover (cf. Subcategoria D1) sobressaem o *trabalho de grupo* e o *trabalho de pesquisa* (21,4% UE X,Y). O *trabalho individualizado* encontra-se a par com as estratégias anteriores (21,4%UE X,Y). Com 14,7%(X) encontramos de *trabalho a pares* e de *partilha* que, a par com a promoção da

²⁰ Código de indicador referente ao PCT da turma leccionada pelo professor E, do agrupamento Y, e cujo indicador/frase (s) se encontra identificado no documento com o número 15 e presente na página 9 desse documento.

presença de alunos de outras culturas passa, também, pela *valorização e divulgação* (28,6% UE X,Y), assentes na atenção ao aluno, de forma a:

“valorizar as motivações e interesses dos alunos” (PCTYD.52:23) e também pela
 “valorização da (...) participação [dos alunos] nas tarefas da sala de aula” (PCTXB.8:12)²¹;
 “divulgação e exposição dos trabalhos dos alunos” (PCTXA.11:6)²².

Também, a adopção de estratégias geradoras de *reforço positivo* (7,1% UE Y) e *concepção de materiais específicos*, cujo propósito seja ir ao encontro das necessidades específicas dos alunos, ajudando-os a superar as suas dificuldades (7,1% UE X), constituem estratégias a adoptar segundo este modelo de organização do ensino.

Face às categorias emergentes da análise documental (cf. Anexo 3), a Categoria D – *Estratégias e práticas pedagógicas* – apresenta um índice UR/UE ²³ bem significativo (6,3).

Uma outra forma de organização do ensino encaminhando-se no sentido do desenvolvimento de actividades, contando com a participação de parceiros educativos (cf. Subcategoria E; 7,1% UE X [PEX] e com um índice significativo UR/UE - 5), tais como especialistas em áreas diversas, entidades locais, familiares, no sentido de um intercâmbio cultural por meio de actividades subordinadas a temáticas relativas à origens dos alunos.

No âmbito da análise das **competências/funções dos órgãos e estruturas de orientação educativa** (cf. Categoria G e Anexos 4, 5 e 6), a evocação ao *apoio/accompanhamento educativo aos alunos e à apresentação de propostas curriculares diversificadas de acordo com as especificidades dos alunos* surge assente numa frequência relativa de 21,4%UE (X,Y) – RI X; RI Y; PE Y–, e com um índice UR/UE muito elevado (10,7; cf. Quadro n.º 16).

²¹ Código de indicador referente ao PCT da turma leccionada pelo professor B, do agrupamento X, e cujo indicador/frase (s) se encontra identificado no documento com o número 8 e presente na página 12 desse documento.

²² Código de indicador referente ao PCT da turma leccionada pelo professor A, do agrupamento X, e cujo indicador/frase (s) se encontra identificado no documento com o número 11 e presente na página 6 desse documento.

²³ UR/UE – Quociente detalhado entre a totalidade das unidades de registo respeitante aos documentos dos agrupamentos X e Y, e a totalidade das unidades de enumeração da categoria respeitante aos documentos X e Y.

No que concerne ao *processo de avaliação*(cf.Subcategorias F1e F2), o carácter deste assume-se, segundo 28,6% UE (X), como *sistemático e contínuo* e a modalidade de avaliação, como *formativa* (35,7% UE X,Y). As estratégias de avaliação a utilizar passam pela *auto-avaliação* e a *hetero-avaliação* (28,5% UE X,Y), no sentido se implicar o aluno processo (cf.Anexos 4,5 e 6).

Ao analisarmos esta dimensão pedagógica/curricular, deparamo-nos com um discurso pedagógico atravessado, também, por componentes do domínio axiológico. Há valores, comportamentos, atitudes, que estão impregnados no acto educativo e que parecem dele indissociáveis. Assim, no decorrer do discurso pedagógico, fomos reencontrando e revisitando componentes axiológicas como a *igualdade de oportunidades educativas para todos*; o *(re)conhecimento da diversidade cultural*, pelo reconhecimento da presença de alunos de outras culturas, atendendo às especificidades/características dos alunos; um reconhecimento que passa, também, pela *valorização da diversidade* dos diferentes saberes e culturas. A *participação* e a *cooperação* perpassam ambas as dimensões, envolvendo os alunos no processo educativo, bem como outros agentes. Também uma postura direccionada para a *troca/intercâmbio cultural* de saberes e experiências entre os grupos culturais existentes, se encontra patente em ambas as dimensões analisadas.

Um discurso virado para o fortalecimento da *auto-estima* e *autoconfiança* dos alunos é também um propósito referido em ambas as dimensões.

O respeito, o valor alvo de uma maior frequência (absoluta e relativa) UE e UR na dimensão axiológica; também se encontra presente na dimensão pedagógico/curricular, muito especialmente, ao serem evocados na acção/intervenção educativa, aspectos que se configuram e têm como propósito, ir ao encontro dos alunos, atendendo à sua individualidade, no *respeito* pelas suas características e especificidades, como: aos seus *interesses e motivações*, as suas *necessidades e especificidades*, as suas *expectativas*, os seus *saberes/ conhecimentos prévios*, bem como o aspecto *sociocultural* que os caracteriza.

No âmbito da análise das actas de CDX²⁴ – as únicas que reflectem a presença de alunos imigrantes no agrupamento –, constatámos o tipo de percepções e expectativas dos professores dos alunos imigrantes, relativamente à situação e aspectos da vida escolar desses alunos. Os dados aí constantes são, exclusivamente, descritivos, revelando-se (cf.Anexos 4 e 5) através de *aspectos favoráveis na aprendizagem* (cf.Sub-subcategoria A3.1) e *dos obstáculos/dificuldades sentidos pelos alunos nesse processo* (cf.Sub-subcategoria A3.2).

²⁴ Actas resultantes das reuniões do conselho de docentes do agrupamento X.

Assim, são evocados, principalmente, e como aspectos favoráveis, *os progressos de aspecto geral* e as *competências cognitivas* (ambas com 28,6% UR X). Por outro lado, a referência a *dificuldades no domínio da língua portuguesa* (45,4% UR X) norteia o tipo de obstáculos com que os alunos se deparam. *A falta de concentração/atenção, bem como a falta de empenho /interesse* (ambos com 27,3% UR X), são os aspectos mais evocados, como aspectos responsáveis por uma contribuição desfavorável face à aprendizagem e desfavoráveis à vida escolar. Por sua vez, a falta de interesse pela actividade escolar é apontada como uma possível repercussão das *dificuldades sentidas a nível da língua portuguesa* (cf. Sub-subcategoria A3.3).

Bloco 3 - Dimensão Organizacional /Administrativa

Quadro n.º 12 – (Modos de) Organização da Dimensão Organizacional/Administrativa

Um modelo de gestão organizacional/administrativo	
Modelo de organização do processo organizacional /administrativo através da:	- <i>participação</i> : dos pais/EEs; dos diversos actores educativos e da comunidade educativa;
	- (trabalho) de <i>cooperação</i> : entre todos os intervenientes no processo educativo; da comunidade educativa em actividades promotoras do sucesso escolar/educativo de todos os alunos;
	- <i>colaboração</i> de toda a comunidade educativa, em iniciativas/actividades promotoras de um maior sucesso de todos os alunos;
	- <i>divulgação</i> das actividades escolares entre todos os intervenientes no processo educativo;
	- <i>promoção das relações escola-família</i> : pela criação de situações e mecanismos de maior envolvimento;
	- <i>identificação dos problemas</i> sentidos pelas escolas/agrupamento;
	- <i>atenção ao processo de equivalência</i> ;
- modos de <i>inserção dos alunos transferidos</i> .	

Face ao tipo de relações (inter)institucionais a promover na escola/pela escola, os dados apontam (cf. Anexos 4, 5 e 6) no sentido da *participação* (21,4% UE X,Y), Subcategoria I1 (21,4% UR); da *cooperação* (I2, com 14,2% UE X,Y); da *colaboração* (I3, com 7,1% UE X); e da *divulgação* (I4, com 7,1% UE Y).

Assim, é evocada a participação dos *pais /EEs nas actividades curriculares de projecto* (33,3% UR Y); a participação dos *vários actores educativos a nível da decisão curricular* (33,3% UR X) e a participação da *comunidade educativa com inovações pedagógicas que combatam o insucesso escolar* (33,3% UR X).

No que concerne à *cooperação*, esta refere-se a um trabalho de cooperação *entre todos os intervenientes no processo educativo* (50% UR X) e também a nível da *comunidade educativa, em actividades promotoras do sucesso escolar/educativo de todos os alunos* (50% UR Y). Por sua vez, a *colaboração* situa-se a nível de toda a *comunidade educativa, em iniciativas/actividades que contribuam para um maior sucesso de todos os alunos* (100% UR X). É também evocada a *divulgação* a nível das *actividades escolares entre todos os intervenientes no processo educativo* (100% UR Y).

Neste ponto, surge-nos tecer o seguinte comentário: os documentos *envolvem* os diversos actores educativos – pais /EEs; os diversos intervenientes no processo educativo e restante comunidade educativa (como é desejável no âmbito do desenvolvimento de uma educação para a diversidade cultural, e como temos oportunidade de referir, apoiados por vários autores, no enquadramento teórico do trabalho) – no entanto, os documentos não apontam o conteúdo funcional dessa participação/colaboração desses actores, nomeadamente em relação a decisões de índole curricular, no domínio das actividades curriculares de projecto, e a nível de inovações pedagógicas, no sentido de combater o insucesso escolar. Deste modo, este constituirá um ponto a ser equacionado na entrevista a realizar aos docentes.

São igualmente apontados (cf. Subcategoria J1), os modos de intervenção a incrementar pela escola no que concerne às formas de facilitação das relações entre a escola e o meio (28,5% UE X,Y); formas, todas elas, referidas na base de uma frequência relativa mínima UR (X,Y) de 20% e que passam pela promoção de: *situações de um maior e mais frequente envolvimento escola/família* (X); *mecanismos e momentos informativos aos pais/EEs* (Y); e *mecanismos administrativos facilitadores da participação dos pais, empresas e outras instituições* (Y).

O PCT(Y)E faz referência, de forma explícita, à relação escola-família imigrante. Deste modo, a promoção de *intercâmbio com a família* (Y), e a *solicitação de dados de âmbito cultural* (Y), constituem-se como as formas de facilitação apontadas.

Na análise das actas de CD(X), surge a identificação, por parte dos professores, dos ‘problemas sentidos’ no âmbito escolar (cf. Subcategoria K1), sendo deles responsáveis a *diversidade cultural dos alunos* e um incipiente *envolvimento das famílias na vida escolar dos alunos*. Por sua vez, e no que respeita à primeira matrícula no SEP (cf. Subcategoria L1) e respectiva homologação, é dado cumprimento ao constante no Decreto-Lei n.º 219/97, de 20/08, relativamente às equivalências. No que se refere à formação de turmas e respectiva inserção dos alunos transferidos nas turmas (cf. Subcategoria M1), há duas especificidades a considerar e que são: os alunos transferidos são *inseridos em turmas que*

não possuam alunos, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 319/91 (Y), bem como em turmas com o menor número de alunos (Y).

Como podemos verificar, o *apelo* à participação é o mais reiterado no âmbito da dimensão organizacional, sendo um valor que surge e atravessa simultaneamente, as três dimensões consideradas.

5.2.3. *Seleccção, preparação e realização das entrevistas semi-directivas*

5.2.3.1. *Plano e objectivos da entrevista*

Como referimos anteriormente (cf. Cap. 4,4.2.2), no nosso estudo empírico recorremos à entrevista e fizemos uso dela em duas etapas – a que se refere à fase exploratória (fase em que a entrevista é entendida como ‘suporte de exploração’); e nesta fase (fase da colheita de dados), como técnica de ‘recolha de informação’.

Para a elaboração dos guiões das entrevistas, socorremo-nos de Estrela (1994: 342-366), onde adoptámos os blocos temáticos apresentados de seguida, e cujos guiões se encontram em anexo (cf. Anexos 7, 8 e 9).

À intervenção do entrevistador esteve subjacente a **construção de um plano de entrevista – o guião da entrevista**, contendo o conjunto dos pontos que desejávamos explorar. Relativamente à sua utilização, este não foi encarado de forma *rígida*, mas como um conjunto de tópicos orientadores, ajudando-nos a que não nos afastássemos do enquadramento do objecto de estudo, tentando, concomitantemente, respeitar os *percursos* dos entrevistados, uma vez que não dispúnhamos, por conseguinte, de perguntas pré-estabelecidas.

Assim, para Albarello (1997:111), o guião da entrevista constitui-se como:

“um sumário, [e] recorre-se a ele respeitando o mais possível a ordem de exposição do pensamento do entrevistado. O procedimento seguido corresponde bem à lógica da entrevista semidirectiva: explorar livremente o pensamento do outro, permanecendo ao mesmo tempo no quadro do objecto de estudo”.

Elaborámos três guiões de entrevistas distintos, destinados aos professores responsáveis dos agrupamentos, aos professores dos alunos imigrantes e aos alunos imigrantes. Justificamos a elaboração de dois guiões – professores responsáveis e professores dos alunos imigrantes – e embora, de facto, hajam aspectos comuns relativamente às questões a ambos destinadas, no entanto, as funções por eles desempenhadas no contexto escolar, levaram-nos a enveredar por este critério. Desta forma, e em relação aos professores responsáveis, é compreensível esperarmos respostas mais de índole organizacional; enquanto que

aos professores titulares de turma, mais respostas de índole pedagógico/curricular. Desta forma, e tal como alerta Tuckman, cada uma das entrevistas “*pode exigir um conjunto de questões, esboçadas especificamente para cada caso*”(2002:525).

O guião de suporte fora, habitualmente, consultado no decorrer das entrevistas, o que nos impediu, uma vez ou outra, reparar um ou outro tópico, que ficara esquecido. E como alertam Lüdke & André (1988:36), foi nossa preocupação, no decurso das entrevistas, mantermos uma “*atenção flutuante*” relativamente a toda a comunicação não verbal que surge a par da verbal, e cuja captação se reveste de extrema importância “*para a compreensão e validação do que foi, efectivamente dito*”(Lüdke & André, 1988:36), atentando aos gestos, às expressões, entoações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, etc. Reveste-se de um carácter redutor, determo-nos, unicamente, no discurso verbalizado, como o único detentor da verdade, seja da expressão da verdade, seja do que pensa ou sente o entrevistado. E neste sentido, torna-se necessário “*analisar e interpretar esse discurso à luz de toda aquela linguagem mais geral e depois confrontá-lo com outras informações da pesquisa e dados sobre o informante*” (Lüdke & André, 1988:36).

Os guiões das entrevistas (cf. Anexos 7, 8 e 9) estão estruturados em blocos e respectivos objectivos gerais e específicos. Há um primeiro bloco – Bloco A – comum aos três guiões, o que se refere à legitimação da entrevista:

Bloco A - Neste primeiro bloco pretendemos sensibilizar e motivar o entrevistado para o trabalho que estamos a desenvolver, e concomitantemente, estabelecer uma relação de empatia e confiança mútua, no sentido de minimizar a barreira que habitualmente existe entre entrevistado/entrevistador.

– Passamos a referir as preocupações que estão subjacentes às temáticas seguintes:

Entrevista aos alunos imigrantes (A)

Tema: *O significado que os alunos imigrantes atribuem à vida escolar e às aprendizagens realizadas.*

Bloco B – Conhecer as opiniões dos alunos imigrantes acerca da escola e da relação que estabelecem com os colegas e com o professor.

Bloco C- Conhecer o tipo de estratégias/práticas de inserção e pedagógicas promovidas no âmbito do processo de ensino-aprendizagem e a leitura feita pelos alunos no que respeita a sua relação com a aprendizagem.

Bloco D – Identificar e caracterizar os recursos/materiais pedagógicos existentes, representativos da diversidade cultural, bem como as formas de se obterem. Era também solicitado um parecer acerca dos manuais escolares.

Bloco E – Caracterizar os ambientes educativos frequentados pelos alunos.

Bloco F – Identificar e caracterizar o tipo e relacionamento existente entre a escola e pais/família e as estratégias de envolvimento utilizadas.

Entrevista aos professores dos alunos imigrantes (P)

Tema: *A gestão do currículo face à integração escolar dos alunos imigrantes na escola/ na sala de aula*

Bloco B – Saber da existência de experiências anteriores com crianças imigrantes e avaliar da sua importância para os actuais contextos.

Bloco C – Conhecer as práticas utilizadas, as actividades desenvolvidas e os modos de permear o currículo, relativamente aos conteúdos e respectivas abordagens, no sentido de promover de inserção dos alunos imigrantes.

Bloco D – Identificar e caracterizar os métodos/processos avaliativos utilizados.

Bloco E – Identificar e caracterizar os recursos/materiais pedagógicos existentes, representativos da diversidade cultural, bem como as formas de se obterem. É, igualmente, nossa pretensão, identificar as preocupações subjacentes à selecção dos manuais escolares, bem como solicitar um parecer acerca da forma como os manuais escolares reflectem a diversidade cultural existente.

Bloco F – Identificar e caracterizar o tipo de relacionamento existente entre a escola e pais/família e as estratégias de envolvimento utilizadas.

Entrevista aos professores responsáveis pelos agrupamentos (PR)

Tema: *A organização da escola e a integração escolar dos alunos imigrantes.*

É, na maioria dos blocos, análoga à entrevista dos professores dos alunos imigrantes, exceptuando os seguintes blocos:

Bloco E – Além do referido em Bloco F (P), identificar e caracterizar a articulação entre as práticas educativas e a política autárquica, de forma a reflectir a presença dos alunos imigrantes. É, igualmente, solicitada a explicitação da contribuição das demais parcerias

entretanto criadas e avaliar do sucesso das parcerias desenvolvidas em prol da integração e sucesso educativo dos alunos imigrantes.

Bloco F – Caracterizar os procedimentos, relativamente ao processo de matrícula, bem como os critérios subjacentes à constituição das turmas onde se encontram inseridos os alunos imigrantes.

Perante toda a informação proporcionada pelas entrevistas realizadas, e no sentido de proceder à sua análise de uma forma objectiva, baseámo-nos em Bardin (2004:89-133), Carmo & Ferreira (1998: 251-259) e Estrela (1994: 455- 457).

5.2.3.2. Aspectos a ter em conta na organização da entrevista

A preparação das entrevistas envolveu o cumprimento de alguns requisitos de âmbito metodológico. Procedemos, previamente, a um contacto pessoal com todos os entrevistados, numa tentativa de conhecer a sua disponibilidade e interesse. Nesse encontro tivemos a preocupação de explicitar, se bem que genericamente, o propósito da conversa, bem como os procedimentos a seguir. Igual procedimento foi efectuado em relação aos pais dos alunos, levando em conta que são menores de idade e antevendo a hipótese de que, algumas das entrevistas pudessem decorrer no domicílio do aluno ou nouro ambiente que não o escolar.

Uma vez obtida a concordância dos entrevistados, estes foram contactados, num segundo momento, para a realização da entrevista, onde formalizámos verbalmente, como que um ‘contrato’ baseado numa combinação de alguns procedimentos face à realização das entrevistas. Foram três os procedimentos acordados:

- 1 – Garantia do anonimato da fonte de informação;
- 2 – Gravação magnética da entrevista;
- 3 – Transcrição da entrevista, seguida da devolução do texto para leitura, por parte do entrevistado, verificando, deste modo, a veracidade e a não deturpação do que fora dito, com possibilidade de reformulação posterior.

Tentámos, igualmente, pautar as entrevistas realizadas, pela flexibilização da sua sequência, bem como do léxico utilizado, em função das especificidades dos sujeitos entrevistados. Em relação às entrevistas aos alunos, é possível falar de um equilíbrio sempre precário, incipiente, acompanhado pelo risco e por uma sensação de perda de informação, mas, acima de tudo, de perda do domínio da situação. Tentámos reduzir, ou seja, minorar o

cariz institucional da nossa presença, através de uma conversa descontraída, nos momentos que antecederam as entrevistas, de modo a que os alunos se sentissem o mais à-vontade quanto possível.

Tivemos a preocupação de realizar as entrevistas aos alunos até ao último dia de aulas, prevenindo, deste modo, alguma situação imprevista e que prejudicasse ou dificultasse a prossecução do nosso estudo. No que respeita às entrevistas aos professores responsáveis e professores dos alunos imigrantes, tentámos negociar com os entrevistados, no sentido de antecipar todas elas, de modo a não transitarem para o ano lectivo 2004/2005, tal como fizemos em relação aos alunos. Esta nossa decisão assentou no facto de se vislumbrar um início de ano lectivo 2004/2005 conturbado em termos de colocações, podendo, na altura, haver dificuldade de localização dos docentes. A título de curiosidade, nenhum dos professores titulares de turma entrevistados ficou colocado na mesma escola e nem sequer no mesmo agrupamento.

Quadro n.º 13 – Entrevistas realizadas para colheita de dados

Professores / Alunos		Data de realização/hora	Duração	Local
Professores responsáveis (PR)	PRX	1 de Julho de 2004, pelas 17h 30M	52m	Residência do entrevistado
	PRY	27 de Agosto de 2004, pelas 11h 15m	1h 05m	Escola da Bela Vista
Professores titulares de turma (P)	PAX	26 de Julho de 2004, pelas 10h	1h 23m	Escola do Vale
	PBX	26 de Julho de 2004, pelas 16h 30m	1h13m	Residência do entrevistado
	PCX	27 de Julho de 2004, pelas 14h 30m	55m	Biblioteca Municipal de Tomar
	PDY	28 de Agosto de 2004, pelas 17h 30m	55m	Residência do entrevistado
	PEY	30 de Agosto de 2004, pelas 9h 30m	1h 10m	Escola Mira-Sol
Alunos imigrantes (A)	AA Y	1 de Junho de 2004, pelas 18h30m	1h 05m	Residência do aluno
	ABX	3 de Junho de 2004, pelas 15h 30m	1h 10m	Escola do Vale
	ACX	7 de Junho de 2004, pelas 13h 30m	55m	Escola do Vale
	ADX	15 de Junho de 2004, pelas 14h 30m	1h 10m	Escola do Vale
	AEY	16 de Junho de 2004, pelas 16h 30m	1h 10m	Jardim do castelo de Abrantes
	AFX	17 de Junho de 2004, pelas 16h 30m	55m	Escola do Vale
Totais	13		13h 58m	

As entrevistas aos professores duraram entre cinquenta e dois minutos e uma hora e vinte e três minutos; as dos alunos, entre cinquenta e cinco minutos e uma hora e dez minutos (cf. Quadro n.º 13). Como já referimos, procedemos à gravação magnética de todas as entrevistas, tendo a sua duração variado em função dos entrevistados. No total apuraram-se cerca de treze horas e cinquenta e oito minutos de registo.

Após a transcrição das entrevistas para suporte informático, procedemos à devolução do texto para leitura, por parte dos entrevistados (professores responsáveis e professores titulares das turmas dos alunos imigrantes, mas não aos alunos) para verificação da veracidade e da não deturpação do que fora dito, com possibilidade de reformulação posterior. Assim, e face à leitura e aprovação, de acordo com o contrato previamente estabelecido, não foram apontadas alterações ou correcções a fazer por parte dos entrevistados. No entanto, pensamos pertinente referir a morosidade com que alguns dos entrevistados procederam à leitura do texto da entrevista, colocando-nos, dois deles, numa situação desconfortável, uma vez que foi necessário apelar ao retorno da entrevista e da opinião solicitada acerca da mesma ao entrevistado.

A cada entrevista transcrita foi dado um número de código, conforme se trate dos professores responsáveis pelas escolas/agrupamentos, dos professores dos alunos imigrantes ou dos alunos imigrantes:

- Dois professores responsáveis, um de cada agrupamento de escolas, agrupamentos X e Y – PRX e PRY;
- Cinco professores titulares de turma, três do agrupamento X e dois do agrupamento Y – PAX; PBX; PCX; PDY e PEY;
- Seis alunos imigrantes, quatro do agrupamento X e dois do agrupamento Y: AAY; ABX; ACX; ADX; AEY e AFX.

5.3. Análise e interpretação dos resultados da investigação

Uma vez chegados à etapa de análise das informações, e partindo de toda a informação decorrente das entrevistas de recolha de dados realizada junto dos alunos imigrantes (A) e dos professores (P e PR), recorreremos a Bardin (2004:95-130), Estrela (1994:455- 457) e a Nico (1995:127-223), nos quais baseámos o nosso processo de análise, de modo a resultar o mais objectivo possível.

Demos origem e emprego a um processo de análise e interpretação da informação, atravessando as fases da definição de categorias e subcategorias, e procurando os respectivos indicadores, inerentes ao campo do ‘nosso caso’. Trabalhámos a informação através de grelhas de conteúdo, para um tratamento mais objectivo, tendo utilizado estatísticas simples, através do recurso à análise frequencial dos elementos considerados significativos.

A recolha de dados foi feita em obediência ao plano de investigação e realizada pela própria investigadora, seguida da interpretação da informação e respectivas conclusões.

5.3.1. As entrevistas aos alunos imigrantes

De seguida apresentamos os resultados obtidos através de análise de conteúdo das entrevistas, a que foram sujeitos no final do ano lectivo 2003/2004, seis alunos imigrantes, a frequentarem três escolas de dois agrupamentos de escolas do concelho de Abrantes.

Desse processo de análise de conteúdo, resultou a identificação e definição de seis grandes blocos temáticos que, por sua vez, e face a uma tentativa de organizar a informação, deram origem a temas menos abrangentes, como passamos a apresentar:

Quadro n.º 14 – Blocos e respectivos temas organizadores resultantes da análise de conteúdo das entrevistas aos alunos (A)

- Blocos -	- Temas -
-I- - O aluno na relação pedagógica	- I.1 - O relacionamento com a escola - I.2 - O relacionamento com os colegas - I.3 - O relacionamento com o professor
-II- - O processo ensino-aprendizagem	- II.1 - A relação aluno-aprendizagem - II.2 - As estratégias e práticas pedagógicas / inserção
-III- - Os recursos/ materiais pedagógicos	- III.1 - Recursos/ materiais pedagógicos representativos da diversidade cultural
-IV- - Outros ambientes educativos	- IV.1 - Caracterização dos outros ambientes educativos
-V- - A relação escola-família	- V.1 - Caracterização da relação escola-família

O conjunto dos temas apresentados no Quadro n.º 14 sustenta uma categorização que, de um modo global, descrevemos no Quadro n.º 15 onde foram identificadas vinte e uma categorias, sendo que todas elas concorrem directamente para a compreensão da forma como o currículo é gerido, uma vez que o que se encontra no âmago do nosso estudo é a

gestão do currículo para a diversidade cultural. Constituem categorias que são sustentadas pelas concepções dos alunos acerca da forma como ‘vivem a escola’, como vivem as relações, as aprendizagens, e da forma como, através dos seus *olhares*, revelam a forma como a escola os acolhe, e como o currículo, nas suas diferentes componentes, os reflecte ou os ignora, como leva em conta as suas preferências e não preferências,...

Deste modo, os olhares dos principais actores educativos – uma vez que a escola existe porque há alunos – eles são os actores principais, terão de ser valorizados.

No Quadro n.º 15, apresentamos uma visão global das categorias e subcategorias de modo a tentarmos dar uma visão mais sistematizada da organização estrutural, decorrente do processo global de análise de conteúdo das entrevistas.

No decurso da análise às entrevistas A²⁵, PR²⁶ e P²⁷, iremos, a par e passo, estabelecendo um paralelismo – remetendo para os anexos, categorias e subcategorias/sub-subcategorias respectivas – entre o que está a ser ‘dito’, com o constante na análise documental, no sentido de estabelecer concomitâncias e contradições.

Quadro n.º 15 – Registo da análise de conteúdo (entrevistas A)

Bloco I – O aluno na relação pedagógica
Tema I.1 – O relacionamento com a escola
Categoria A – Opiniões sobre a escola
A1A – Aspectos preferidos
A2A – Aspectos menos preferidos
Categoria B – Atenção aos hábitos alimentares dos alunos (no espaço refeitório)
B1A – Tipo de atenção aos hábitos alimentares
B2A – Sentimentos dos alunos
Tema I.2 – O relacionamento com os colegas
Categoria C – As relações estabelecidas
C1A – Tipo/ formas de relacionamento
C2A – Dificuldades sentidas na relação
C3A – Reacções às dificuldades de relacionamento
Tema I.3 – O relacionamento com o professor
Categoria D – As atitudes do professor
D1A – Atitudes promotoras de sucesso
D2A – Atitudes de discriminação
Categoria E – Dificuldades no relacionamento
E1A – Dificuldades do aluno
E2A – Dificuldades do professor
Categoria F – Expectativas acerca do aluno (na óptica do aluno)
F1A – O que pensa o professor do aluno

²⁵ Entrevista A: Entrevista aos alunos.

²⁶ Entrevista PR : Entrevista ao professor responsável pelo agrupamento.

²⁷ Entrevista P: Entrevista ao (s) professor (es) dos alunos.

Bloco II – O processo ensino-aprendizagem**Tema II.1 – A relação aluno-aprendizagem****Categoria G – As preferências na aprendizagem**

G1A – Temas/conteúdos

G2A – Tipo de actividades

G3A – Formas de trabalho

Categoria H – Razões das preferências pelas formas de trabalho

H1A – Pelo trabalho de grupo

H2A – Pelo trabalho individual

Categoria I – As não preferências

I1A – Algumas actividades

I2A – Razões para a não participação/desinteresse pelas actividades

Categoria J – Dificuldades nas aprendizagens

J1A – Âmbito das dificuldades

J2A – Atitudes/sentimentos do aluno face às dificuldades (de compreensão)

Categoria K – As actividades de TPC

K1A – Tipo de acompanhamento nas actividades

K2A – Razões da ausência de acompanhamento dos pais/outras familiares

K3A – Atitudes dos alunos face às dificuldades

Tema II.2 – As estratégias e práticas pedagógicas/ e inserção**Categoria L – Formas de trabalho**

L1A – Formas/modos de trabalho

L2A – Formas de constituição dos grupos

L3A – Aspectos a privilegiar

Categoria M – Acompanhamento/apoio aos alunos

M1A – Âmbito do acompanhamento/apoio prestados

Categoria N – A avaliação das aprendizagens

N1A – Formas/modos de avaliação

Bloco III – Os recursos/ materiais pedagógicos**Tema III.1 – Os recursos/ materiais pedagógicos representativos da diversidade cultural****Categoria O – Os manuais escolares**O1A – Pareceres *positivos*

O2A – Dificuldades encontradas

O3A – Referências culturais (a outras culturas)

Categoria P – Outros recursos/materiais pedagógicos face à diversidade cultural

P1A – Exemplos de materiais pedagógicos

P2A – Modos de obtenção dos materiais

Bloco IV – Outros ambientes educativos**Tema IV.1 – Caracterização dos outros ambientes educativos****Categoria Q – Actividades de ATL**

Q1A – O que fazem

Q2A – Razões da não frequência de outros ambientes educativos

Categoria R – Outras formas de ocupação dos tempos livres

R1A – O quê?

R2A – Com quem?

R3A – Onde?

Bloco V – A relação escola-família**Tema V.1 – Caracterização da relação escola-família****Categoria S** – O relacionamento com os pais/outras familiares

S1A – Formas de participação / envolvimento dos pais/outras familiares

Categoria T – Obstáculos à participação/ envolvimento dos pais/outras familiares

T1A – Exemplos de obstáculos

Categoria U – Estratégias/mecanismos accionados em prol do relacionamento escola-pais/outras familiares

U1A – Formas de veiculação da informação pela escola

U2A – Formas de facilitação da compreensão da informação pelos pais/outras familiares

O Quadro n.º 16, decorrente do Quadro n.º 15 e dos quadros que se seguem – do Quadro n.º 17 ao Quadro n.º 24 –, facilita-nos uma ideia abrangente das diversas categorias resultantes da análise de conteúdo efectuada às entrevistas dos alunos imigrantes, bem como das frequências absolutas e relativas a elas inerentes.

Quadro n.º 16 – Categorias emergentes da análise de conteúdo e respectivas frequências absolutas e relativas (entrevistas A)

Categorias	Freq. Absol. UR	Freq. Rel. % UR	Freq. Absol. UE	Freq. Rel. %UE	UR / UE
A - Opiniões sobre a escola	23	4,4	6	100,0	3,8
B - Atenção aos hábitos alimentares dos alunos (no espaço refeitório)	20	3,8	5	83,3	4
C - As relações estabelecidas	80	15,1	6	100,0	13,3
D - As atitudes do professor	45	8,5	5	83,3	9
E - Dificuldades no relacionamento	12	2,3	5	83,3	2,4
F - Expectativas acerca do aluno (na óptica do aluno)	10	1,9	5	83,3	2
G - As preferências na aprendizagem	59	11,2	6	100,0	9,8
H - Razões das preferências pelas formas de Trabalho	5	0,9	5	83,3	1
I - As não preferências	10	1,9	4	66,7	2,5
J - Dificuldades nas aprendizagens	40	7,6	6	100,0	6,7
K- As actividades de TPC	15	2,8	5	83,3	3
L - Formas de trabalho	58	11,0	6	100,0	9,7
M - Acompanhamento/apoio aos alunos	5	0,9	3	50,0	1,7
N - A avaliação das aprendizagens	5	0,9	5	83,3	1
O - Pareceres sobre os manuais escolares	16	3,0	6	100,0	2,7
P - Outros recursos/ materiais pedagógicos	31	5,9	6	100,0	5,2
Q - Actividades de ATL	9	1,7	6	100,0	1,5
R - Outras formas de ocupação dos tempos livres	40	7,6	5	83,3	8
S - O relacionamento com os pais/outras familiares	24	4,6	5	83,3	4,8
T - Obstáculos à participação/ envolvimento dos pais/outras familiares	13	2,5	4	66,7	3,3
U - Estratégias/mecanismos accionados em prol do relacionamento escola - pais/outras familiares.	8	1,5	5	83,3	1,6
Totais	528	100,0	6	100,0	88

Como é notório, a análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos alunos cedeu uma informação extensa e rica (tendo transcendido as nossas expectativas, atendendo, naturalmente, à especificidade destes entrevistados), quer no aspecto qualitativo, quer no quantitativo, o que nos remete para uma postura acautelada quando evocamos o aspecto quantitativo, uma vez que a amostra é assaz reduzida. Assim, a categorização, por nós realizada, decorreu, maioritariamente, da articulação de dois factores primordiais e que se reportam, por um lado, ao protocolo da entrevista, e por outro, à adesão dos entrevistados através da cederência de uma informação frutuosa.

Atendendo ao facto de, 66,7% dos alunos inquiridos não terem o português como língua materna e contando com as inibições que isso acarreta, bem como com a situação associada à própria situação de entrevista – no frente a frente entrevistador/entrevistado –, é-nos dado verificar que o teor dos dados disponibilizados, seja a nível das UR, seja a nível das UE (com o mínimo de 50% na Categoria M - *Acompanhamento/apoio aos alunos*), é bastante *generoso*.

É importante referir que, em duas das entrevistas, não foi nada fácil obter informações, dominando, com frequência, o ‘encolher de ombros’, o sorriso ‘envergonhado’, o ‘abandar a cabeça’ como resposta negativa, e também como afirmativa; situações que ocorreram com muito maior frequência com os alunos ACX e AFX.

Houve também entrevistas, em que os alunos falavam sem inibições, havendo, por vezes, necessidade de um reencaminhamento da conversa, como foi o caso do aluno AAY.

5.3.1.1. *Análise dos dados fornecidos pela entrevista aos alunos imigrantes*

Quando nos propusemos definir vinte e uma categorias de análise, a essa acção esteve subjacente a preocupação de levar tão ao pormenor quanto possível, o processo de análise a que submetemos o conteúdo das entrevistas que realizámos aos alunos imigrantes.

As categorias aqui apresentadas são decorrentes, maioritariamente, das respostas às entrevistas semi-estruturadas de colheita de dados realizadas aos alunos, bem como da fase exploratória do trabalho (decorrentes das entrevistas exploratórias aos alunos imigrantes (A) (cf. Anexos 14 e 15 e Cap. 5, Quadro n.º9).

A análise que nos propomos apresentar, a partir deste momento, apresenta-se de uma forma pormenorizada, de modo a permitir uma perspectiva, também, o mais objectiva quanto possível, dos *olhares* dos entrevistados no decurso das entrevistas.

Bloco I – O aluno na relação pedagógica

Tema I.1 – O relacionamento com a escola

Categoria A – Opiniões sobre a escola

Categoria B – Atenção aos hábitos alimentares dos alunos (no espaço refeitório)

Quadro n.º 17– Grelha de frequência relativa ao tema I.1

– O relacionamento com a escola

Subcategorias	Conteúdo dos indicadores	Freq. Absol. UR	Freq. Relat. % UR	Freq. Absol. UE	Freq. Relat. % UE	UR / UE
AIA – Aspectos preferidos	-o(s) professor (es)	5 X- 4 Y-1	25,0 X-20,0 Y-5,0	3 X- 2 Y-1	50,0 X-33,3Y-16,7	1,7 X-2 Y-1
	- a escola	3 X- 2 Y-1	15,0 X-10,0 Y-5,0	3 X-2 Y-1	50,0 X-33,3Y-16,7	1 X-1 Y-1
	-actividades de aprendizagem	3 X- 2 Y-1	15,0 X-1,0 Y-5,0	3 X- 2 Y-1	50,0 X-33,3 Y-16,7	1 X- 1 Y-1
	- espaços desportivos e de lazer	5 X-1 Y-4	25,0 X-5,0 Y-20,0	2 X-1 Y-1	33,3 X-16,7 Y-16,6	2,5 X-1 Y-4
	- brincar com os amigos	1 X-0 Y-1	5,0 X-0,0 Y-5,0	1 X-0 Y-1	16,7 X-0,0 Y16,7	1 X-0 Y-1
	-arrumar e ir para casa	1 X-1 Y-0	5,0 X-5,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0	16,7 X-16,7 Y-0,0	1 X-1 Y-0

Exemplos:

- ²⁸ X-4: os entrevistados do agrupamento X referem 4 vezes determinado indicador, no âmbito de uma subcategoria.
Y-1: os entrevistados do agrupamento Y referem 1 vez determinado indicador, no âmbito de uma subcategoria.
5: os entrevistados dos agrupamentos X e Y referem 5 vezes esse indicador, comum a X e Y, no âmbito de uma subcategoria (somatório de X e Y).
- ²⁹ X-20 % é a percentagem correspondente ao número de vezes que os entrevistados do agrupamento X referem determinado indicador, no âmbito de uma subcategoria.
Y-5 % é a percentagem correspondente ao número de vezes que os entrevistados do agrupamento Y referem determinado indicador, no âmbito de uma subcategoria.
25 % é a percentagem que corresponde ao número de vezes que os entrevistados X e Y referem esse indicador, comum a X e Y no âmbito de uma subcategoria (somatório da %UR X+%URY).
- ³⁰ X-2: são 2 os entrevistados pertencentes ao agrupamento X e responsáveis pelas UR, no âmbito de uma subcategoria.
Y-1: é 1 o entrevistado pertencente ao agrupamento Y e responsável pelas UR, no âmbito de uma subcategoria.
3: são 3 os entrevistados pertencentes aos agrupamentos X e Y e responsáveis pelas UR, no âmbito de uma subcategoria (somatório de X e Y).
- ³¹ X-33,3 % é a percentagem correspondente ao número de entrevistados pertencente ao agrupamento X e responsável pelas UR, no âmbito de uma subcategoria.
Y-16,7 % é percentagem correspondente ao número de entrevistados pertencente ao agrupamento Y e responsável pelas UR, no âmbito de uma subcategoria.
50 % é a percentagem correspondente ao número de entrevistados pertencente aos agrupamentos X e Y e responsável pelas UR, no âmbito de uma subcategoria (somatório de X e Y).
- ³² X-2: 2 é o quociente entre o número de vezes que um indicador é referido pelos entrevistados do agrupamento X, responsáveis pelas UR, e o número de entrevistados pertencente ao agrupamento X e responsável pelas UR, no âmbito de uma subcategoria.
Y-1: 1 é o quociente entre número de vezes que um indicador é referido pelos entrevistados do agrupamento Y, responsáveis pelas UR, e o número de entrevistados pertencente ao agrupamento Y e responsável pelas UR, no âmbito de uma subcategoria.
1,7: número de vezes que um indicador é referido pelos entrevistados pertencentes aos agrupamentos X e Y e responsáveis pelas UR no âmbito de uma subcategoria e o número de entrevistados responsável pelas UR e pertencente aos agrupamentos X e Y, no âmbito da mesma subcategoria.

	- outros	2 X-0 Y-2	10,0 X-0,0 Y-10,0	2 X-0 Y-2	33,3 X-0,0 Y-33,3	1 X-0 Y-1
A1A – total		20 X-10 Y-10	100,0 X-50,0 Y-50,0	6 X-4 Y-2	100,0 X-66,7 Y-33,3	3,33 X-2,5 Y-5
A2A – Aspectos menos preferidos	-alguns colegas	2 X-2 Y-0	66,7 X-66,7 Y-0,0	2 X-2 Y-0	33,3 X-33,3 Y-0,0	1 X-1 Y-1
	-zangas/ desentendimentos	1 X-0 Y-1	33,3 X-0,0 Y-33,3	1 X-0 Y-1	16,7 X-0,0 Y-16,7	1 X-0 Y-1
A2A – total		3 X-2 Y-1	100,0 X-66,7 Y-33,3	3 X-2 Y-1	50,0 X-33,3 Y-16,7	1 X-1 Y-1
B1A – Tipo de atenção aos hábitos alimentares	-ausência de atenção	3 X-2 Y-1	33,3 X-22,2 Y-11,1	3 X-2 Y-1	50,0 X-33,3 Y-16,7	1 X-1 Y-1
	- atenção pontual	6 X-0 Y-6	66,7 X-0,0 Y-66,7	1 X-0 Y-1	16,7 X-0,0 Y-16,7	6 X-0 Y-6
B1A – total		9 X-2 Y-7	100,0 X-22,2 Y-77,8	4 X-2 Y-2	66,6 X-33,3 Y-33,3	2,25 X-1 Y-3,5
B2A – Sentimentos dos alunos	-desagrado	7 X-5 Y-2	63,6 X-45,4 Y-18,2	5 X-3 Y-2	83,3 X-50,0 Y-33,3	1,4 X-1,7 Y-1
	- agrado	2 X-0 Y-2	18,2 X-0,0 Y-18,2	1 X-0 Y-1	16,7 X-0,0 Y-16,7	2 X-0 Y-2
	- variável	2 X-2 Y-0	18,2 X-18,2 Y-0,0	1 X-1 Y-0	16,7 X-16,7 Y-0,0	2 X-2 Y-0
B2A – total		11 X-7 Y-4	100,0 X-63,6 Y-36,4	5 X-3 Y-2	83,3 X-50,0 Y-33,3	2,2 X-2,3 Y-2

Legenda:

Freq. Absol. UR – frequência absoluta das unidades de registo e respectiva identificação da frequência absoluta das unidades de registo, respeitante às entrevistas aos alunos dos agrupamentos X e Y;

Freq. Relat. % UR – frequência relativa das unidades de registo no contexto da subcategoria e respectiva identificação da frequência relativa das unidades de registo, respeitante às entrevistas aos alunos dos agrupamentos X e Y, no contexto da mesma subcategoria;

Freq. Absol. UE - frequência absoluta das unidades de enumeração e respectiva identificação da frequência absoluta das unidades de enumeração, respeitante às entrevistas aos alunos dos agrupamentos X e Y;

Freq. Relat. % UE - frequência relativa das unidades de enumeração e respectiva identificação da frequência relativa das unidades de enumeração, respeitante às entrevistas aos alunos dos agrupamentos X e Y (baseada na totalidade de 6 entrevistas - 4 a alunos do agrup. X e 2 a alunos do agrup. Y) ;

UR/UE -quociente detalhado entre a totalidade das unidades de registo respeitante às entrevistas dos agrupamentos X e Y e a totalidade das unidades de enumeração da subcategoria respeitante às entrevistas dos agrupamentos X e Y.

NOTA: A legenda apresentada deverá ser aplicada a todos os quadros seguintes.

De forma a conhecermos as opiniões dos entrevistados A sobre a escola, inquirir-mo-los acerca dos aspectos pelos quais nutriam uma maior preferência, tendo daí sobressaído três. É de referir que, no decurso da análise às entrevistas A, PR e P, iremos, a par e passo, estabelecendo um paralelismo – remetendo para os anexos, categorias e subcategorias/ sub-subcategorias respectivas – entre o que está a ser ‘dito’, com o constante na análise documental, no sentido de estabelecer concomitâncias e contradições tipos de preferências (50% UE X,Y). Assim, as preferências manifestam-se pelos **professores**. A primeira aponta no sentido de uma preferência pelos **professores**, pela **escola**, num sentido abrangente, e pelas **actividades de aprendizagem**. Também os espaços em que se movimentam, especialmente, **espaços desportivos e de lazer**, constituem ambientes preferenciais para dois quintos dos inquiridos (X,Y). Ainda que assente numa frequência relativa UE mínima (16,7% X,Y), são apontados os **aspectos lúdicos**, na relação com os amigos (Y) e, por

outro lado, num ponto diametralmente oposto, o **desejo do aluno em sair do espaço escolar (X)**, como podemos constatar pelas suas próprias palavras:

“arrumar! (...) Para ir para casa!” (ADX.109:19)³³.

De notar que, logo de início começam a surgir, de forma pontual, manifestações de **desagrado**, ligadas à relações interpessoais na vida escolar, com **alguns dos colegas** (dois sextos A X)³⁴ e com as **zangas e os desentendimentos** que ocorrem (um sexto AY)³⁵.

A forma como são reflectidos os hábitos alimentares dos alunos imigrantes e a atenção a eles dispensada, nomeadamente, sob a forma como estes se manifestam no refeitório, é referida por 66,7% dos entrevistados (X,Y). É apontada uma **ausência de atenção** relativamente aos seus hábitos alimentares (50% UE X,Y), onde referem:

“nunca vi! Nunca vi fazerem [comida de outros países]” (AA.Y.11:4)³⁶;

enquanto que apenas um inquirido Y evoca um tipo de **atenção de carácter pontual** :

“o A, o pai dele é italiano, e ele explicou às senhoras e elas fizeram também para experimentar” (AEY.39:7)³⁷;

sendo a evocação feita de forma reiterada e bem significativa (índice elevado UR/UE = 6).

Neste ponto, afigura-se, desde logo, haver uma relação e uma ‘simpatia’ pela escola, no seu todo, incluindo as actividades de aprendizagem. No entanto, começa por pairar uma necessidade de referir o que menos corre bem, e isso acontece nas relações com os colegas e em relação à alimentação, pelo facto desta não ir ao encontro dos seus hábitos.

Por sua vez, o tipo de alimentação apresentado no espaço refeitório gera opiniões e desencadeia sentimentos que, em primeira instância, se traduzem em expressões de **desagrado**, evocadas por cinco sextos dos alunos (X,Y), e expressas da seguinte forma:

“não gosta da comida portuguesa”(ADX.30:5);

“às vezes as comida são ruins, que eu não gosto”(AEY.34:6).

Por sua vez, os sentimentos de **agrado** (16,7%UE Y),

“arroz chau-chau , eu gosto muito, também”(AEY.37.1:7),

ou um **sentimento variável** (16,7%UE X), quando afirma que:

“algumas coisas, gosto; mas algumas não”(ACX.31:7)³⁸,

³³ (ADX.109:19) – Código de indicador referente ao Aluno D do agrupamento X, cujo indicador/frase(s) está identificado com o número 109 e presente na página 19 do texto que corresponde à transcrição da entrevista.

³⁴ Dois sextos A X – significa dois sextos dos alunos do agrupamento X.

³⁵ Um sexto A Y – significa um sexto dos alunos do agrupamento Y.

³⁶ (AA.Y.11:4) – Código de indicador referente ao Aluno A do agrupamento Y, cujo indicador/frase(s) está identificado com o número 11 e presente na página 4 do texto que corresponde à transcrição da entrevista.

³⁷ (AEY.39:7) – Código de indicador referente ao Aluno E do agrupamento Y, cujo indicador/frase(s) está identificado com o número 39 e presente na página 7 do texto que corresponde à transcrição da entrevista.

traduz a existência de uma intermitência relativamente ao tipo de comida apresentado, e, deste modo, a forma como este vai ao encontro das suas expectativas, parece gerar opiniões a esse respeito, também estas, de carácter *flutuante*.

Neste Quadro n.º 17, as frequências relativas UE% são elevadas –100% para a Categoria A e 83,3% para a Categoria B, não obstante, um fraco índice UR/UE – respectivamente com 3,8 e 4)³⁹.

Como se afigura fácil de verificar, e de modo resumido, a atenção dos entrevistados centra-se, relativamente à Escola, em aspectos preferidos de índole relacional – professores e colegas – e das condições oferecidas por ela – espaços escolares onde os alunos se movimentam – desportivos, de lazer e refeitório, e ainda actividades de aprendizagem. Relativamente ao refeitório e face à possibilidade da alimentação reflectir hábitos alimentares dos diversos grupos culturais, essa possibilidade é considerada, de uma forma intermitente, *i.e.*, ora lhe é atribuída uma ausência de atenção, traduzida em manifestações de desagrado, maioritariamente; seguido de uma atenção pontual, ora de desagrado, ora de agrado, ora de carácter variável.

³⁸ (ACX.31:7) – Código de indicador referente ao Aluno C do agrupamento X, cujo indicador/frase(s) está identificado com o número 31 e presente na página 7 do texto que corresponde à transcrição da entrevista.

³⁹ Grau de significação adoptado, decorrente da análise do Quadro n.º 16: **Muito elevado**: índice UR/UE de 11 a 13,3; **Elevado**: índice UR/UE de 9 a 10,9; **Bem significativo**: índice UR/UE de 8,9 a 7; **Significativo**: índice UR/UE de 5 a 6,9; **Fraco**: índice UR/UE de 3 a 4,9; **Muito fraco**: para um índice cujo valor se encontre abaixo de 3.

Tema I.2 – O relacionamento com os colegas

Categoria C – As relações estabelecidas

Quadro n.º 18 – Grelha de frequência relativa ao tema I.2

– O relacionamento com os colegas

Subcategorias	Conteúdo dos indicadores	Freq. Absol. UR	Freq. Relat. % UR	Freq. Absol. UE	Freq. Relat. % UE	UR / UE
C1A – Tipo/ formas de relacionamento	- intercâmbio de experiências/aspectos culturais	15 X-7 Y-8	37,5 X-17,5 Y-20,0	5 X-3 Y-2	83,3 X-50,0 Y-33,3	3 X-3,5 Y-4
	-amizade	11 X-6 Y-5	27,5 X-15,0 Y-12,5	5 X-3 Y-2	83,3 X-50,0 Y-33,3	2,2 X-2 Y-2,5
	-interajuda nas aprendizagens	11 X-8 Y-3	27,5 X-20,0 Y-7,5	5 X-4 Y-1	83,3 X-66,6 Y-16,7	2,2 X-2 Y-3
	-desportivas e de lazer	3 X-3 Y-0	7,5 X-7,5 Y-0,0	1 X-1 Y-0	16,7 X-16,7 Y-0,0	3 X-1 Y-0
C1A – total		40 X-24 Y-16	100,0 X-60,0 Y-40,0	6 X-4 Y-2	100,0 X-66,7 Y-33,3	6,7 X-6 Y-8
C2A – Dificuldades sentidas na relação	- falta de respeito/gozo	11 X-4 Y-7	39,3 X-14,3 Y-25,0	3 X-1 Y-2	50,0 X-16,7 Y-33,3	3,7 X-4 Y-3,5
	-inimizade /conflito	8 X-5 Y-3	28,6 X-17,9 Y-10,7	3 X-2 Y-1	50,0 X-33,3 Y-16,7	2,7 X-2,5 Y-3
	-dificuldades de compreensão	4 X-1 Y-3	14,3 X-3,6 Y-10,7	3 X-1 Y-2	50,0 X-16,7 Y-33,3	1,3 X-1 Y-1,5
	-discriminação/ Racismo	2 X-2 Y-0	7,1 X-7,1 Y-0,0	1 X-1 Y-0	16,7 X-16,7 Y-0,0	2 X-2 Y-0
	-categorização com o nome dos naturais do país de origem	2 X-0 Y-2	7,1 X-0,0 Y-7,1	1 X-0 Y-1	16,7 X-0,0 Y-16,7	2 X-0 Y-2
	-pronunciar o nome do aluno	1 X-0 Y-1	3,6 X-0,0 Y-3,6	1 X-0 Y-1	16,7 X-0,0 Y-16,7	1 X-0 Y-1
C2A – total		28 X-12 Y-16	100,0 X-42,9 Y-57,1	4 X-2 Y-2	66,6 X-33,3 Y-33,3	7 X-6 Y-8
C3A – Reacções às dificuldades de relacionamento	-indignação /insatisfação	7 X-5 Y-2	58,3 X-41,6 Y-16,7	2 X-1 Y-1	33,3 X-16,7 Y-16,6	3,5 X-5 Y-2
	-afastamento	3 X-2 Y-1	25 X-16,7 Y-8,3	2 X-1 Y-1	33,3 X-16,7 Y-16,6	1,5 X-2 Y-1
	- pedir ajuda	2 X-2 Y-0	16,7 X-16,7 Y-0,0	2 X-2 Y-0	33,3 X-33,3 Y-0,0	1 X-1 Y-0
C3A – total		12 X-9 Y-3	100,0 X-75,0 Y-25,0	3 X-2 Y-1	50,0 X-33,3 Y-16,7	4 X-4,5 Y-3

Instados a pronunciarem-se sobre as relações estabelecidas com os colegas (cf. Quadro n.º 18), a totalidade dos inquiridos abordam tipos/formas de relacionamento, sendo que, o mais evocado (segundo 83,3% dos entrevistados) é o **intercâmbio de experiências e trocas de aspectos culturais** (cf. Anexos 4, 5 e 6; Subcategoria A1.7), evidenciando, o aprender e ensinar jogos e danças, tal como passamos a ilustrar:

“a girafa das cores, por exemplo”(AAY.21:6);

"[aprendi] ao berlinde"(AFX:5:4)⁴⁰;

"danças brasileiras, dançar" (AEY.28:5);

"há jogos qui (...) ... já ensinei aos meus amigos, só qui a gente não costuma fazer, costuma fazer outros jogos. (...) [eles] não estão acostumados a fazer" (ABX.82:18)⁴¹.

É de notar que esta última transcrição traduz, no nosso entender, o predomínio do tipo de brincadeiras adoptadas. Pelo facto de os alunos da cultura maioritária não dominarem ou não estarem habituados às brincadeiras trazidas pelos alunos imigrantes, estas são preteridas em relação às associadas à cultura maioritária.

Pelo conteúdo deste indicador passam, também, experiências com sabores ligados à **gastronomia** dos outros alunos imigrantes (X), **aprender palavras das línguas das outras minorias linguísticas** (X) e **troca de correspondência** (Y) (evocadas, cada uma, por um sexto A)⁴². Estes aspectos que são reveladores de interacção entre os sujeitos através da partilha de referentes culturais, e que em muito contribuem para a valorização destas culturas.

Um relacionamento é baseado na **amizade** e na **interajuda nas aprendizagens**, sendo a importância atribuída, em primeira instância, ao **valor da amizade**, vindo ao encontro dos aspectos referenciados anteriormente (cf. Subcategoria A2A), uma vez que, o que se constitui de maior desagrado para os alunos é, justamente, a **relação com alguns dos colegas**, bem como as **zangas/desentendimentos** ocorridos. A relação afectiva revela revestir-se de uma importância considerável para estas crianças, como salientam as transcrições:

"a amizade é muito forte. Às vezes, a gente zanga-se mas depois passa logo, quando a gente entra para a sala" (AAY.24:7);

"tenho muitos amigos" (ACX.1:1);

"eles são muito meus amigos" (ADX.87:15);

"todos qui andam naquela escola, são meus amigos" (AEY.30:5).

Por sua vez, também uma relação revestida de **interajuda nas aprendizagens** merece uma atenção significativa (cinco sextos A X,Y)⁴³ quando afirmam que:

"se eu já fiz e os outros não conseguem, eu estou a explicar"(ADX.110:19);

"[ajudo]a matemática"(AFX.10:7);

⁴⁰ (AFX:5:4) – Código de indicador referente ao Aluno F do agrupamento X, cujo indicador/frase(s) está identificado com o número 5 e presente na página 4 do texto que corresponde à transcrição da entrevista.

⁴¹ (ABX.82:18) –Código de indicador referente ao Aluno B do agrupamento X, cujo indicador/frase(s) está identificado com o número 82 e presente na página 18 do texto que corresponde à transcrição da entrevista.

⁴² Um sexto A - significa um sexto dos alunos.

⁴³ Exemplo - Apresenta-se como a forma abreviada de : cinco sextos dos entrevistados, incluindo indivíduos do agrupamento X e Y.

“a ler ... eles ajudam-me mais a mim” (AEY.81:13);

“os meus amigos (...) ajudam-me a fazer os trabalhos” (ACX.18:4);

“a gente fazendo uma ficha,(...) os meus amigos (...) até qui mi ajudam”(ABX.58:12).

A interajuda evocada acontece nos dois sentidos, ou seja, da parte dos alunos da maioria cultural em relação aos alunos imigrantes, mas também no sentido oposto.

Mas o relacionamento como os colegas também reflecte dificuldades (66,7% UE X,Y) e pronunciam-se acerca delas de forma bem significativa (UR/UE = 7), tal como já fora afluído antes (cf.Subcategoria A2). Surgem referências a dois aspectos de características distintas, em que a relação é atravessada por atitudes de **falta de respeito/gozo** (50% UE X,Y) – atitudes que se apresentam de forma oposta à referida nos Anexos 4, 5, 6 – e traduzidas pelos alunos da forma seguinte:

“andam a gozar comigo”(AAY.28:7);

“andaram-me a chamar coraquetes(...)o meu nome é ‘AA’”.(AAY.29:7);

“quando não sabem, eles gozam com o meu nome”(AEY.63:10);

“ tem qui ter respeito (...); mas alguns não têm, faltam ao respeito”(ABX.3:1).

Uma atitude, que as crianças revelam não ser do seu agrado, prende-se com a deturpação dos seus nomes; atitude que deduzimos, pelas suas palavras, revestir-se de carácter propositado e mal intencionado.

Surgem outras atitudes, como a **inimizade/conflito**, seguida de **dificuldades no âmbito da compreensão** (50% UE X,Y), como constatamos através das transcrições:

“alguns meninos, eu não gosto porque eles mi batem”(ABX.2:1);

“ele estava a bater ao AC[aluno romeno]e depois levantou a minha mochila, queria bater-me. Mas depois, eu tirei a mochila e bati nele”(ADX.66:1);

“às vezes há uma briguinha pequena, mas depois fazemos as pazes”(AEY.33:6).

As **dificuldades de compreensão** são evocadas num sentido recíproco, ou seja, dos alunos imigrantes em relação aos alunos da maioria cultural e vice-versa. Tal como podemos verificar pelas transcrições que se seguem, os entrevistados evocam, eles próprios, dificuldades de compreensão, bem como dificuldades em serem compreendidos pelos colegas:

“em algumas palavras, que eu tenho muitas(...) dificuldades em perceber” (ABX.105:22);

“fico espedada a olhar porque não sei o que é que é aquilo”(AAY.26.1:7);

“quando vim para cá, na escola, não entendia nada que eles falavam. Eles falavam (...)e eu não entendia nada disso” (AEY.95:17);

“diziam que não percebiam o que eu falava” (AEY.97:17).

Também as atitudes de **discriminação/racismo** (um sexto A X)⁴⁴, **categorização com o**

⁴⁴ Exemplos: (um sexto X): Apresenta-se como a forma abreviada de: um sexto dos entrevistados do agrupamento X .

nome dos naturais do país de origem (um sexto A Y), bem como dificuldades na **pronúncia do nome do aluno** (um sexto A X); são situações decorrentes de dificuldades inerentes às diferenças linguísticas.

Evocações à cor de pele, bem como às capacidades cognitivas, começam já nesta idade a ser levadas em conta pelos alunos da maioria cultural, aferindo essas características às suas características ou a um preconceito já instalado. Os alunos da maioria cultural, em relação à cor da pele e em relação às capacidades cognitivas:

“começam a dizer que eu sou negra, qui eu sou preta”(ABX.6:2);

“começam a dizer que eu não presto, qui eu sou burra” (ABX.7:2).

O recurso à **categorização** com o nome dos naturais do país de origem é evocada de forma reiterada, uma vez que:

“estão sempre a mi chamar di brasileira”(AEY.31:5).

Assim, se por um lado, o entrevistado evoca, da sua parte, **dificuldades de compreensão** em relação aos outros colegas; da parte dos colegas existem dificuldades na **pronúncia do nome** do aluno imigrante (um sexto A Y), decorrendo daí, uma pronúncia incorrecta, pois:

“eles começam a dizer ra,...ra,...ra,(...). Começam a dizer mal o meu nome” (AA.73:14).

Ocorreu-nos a possibilidade de as atitudes de categorização serem decorrentes da situação de dificuldade na pronúncia do nome do aluno imigrante, constituindo, deste modo, uma forma de contornar a referida dificuldade por parte dos alunos da maioria cultural. Não obstante, verificámos que ambas as evocações não correspondem ao mesmo entrevistado (AA. e AEY). Deste modo, somos levados a pensar que a referida **categorização** se constitui como uma atitude de anulação da sua identidade pessoal e de a diluir numa identidade colectiva, tentando rotular o aluno pelo nome dado aos habitantes do seu país de origem, não havendo a preocupação de os chamar pelos seus verdadeiros nomes.

50% dos entrevistados (X,Y) reage perante as dificuldades de relacionamento referidas, com **reações face às atitudes e comportamentos** e revelando sentimentos de **indignação/insatisfação** (dois quintos A X,Y):

“eu não gostei”(AA.27.1:7);

“fico enervada”(AA.29.1:7);

“eu não vou deixar qui eles mi chamem di muito negra”(ABX.8:2);

“não gosto qui eles mi batam”(ABX.9:2);

bem como por reações que passam por atitudes de **afastamento, isolamento e pedidos de ajuda**, constituem a reacção de dois quintos dos entrevistados (X,Y), por forma a suplantar as dificuldades de carácter relacional. Afirmam então os inquiridos que:

“eu tenho de me afastar deles”(AAY. 27.1:7);

“fico sentada para eles (...) não pegar mais comigo”(ABX. 10:3:2);

“com eles, eu não ando mais com eles”(ABX.10:2);

“se eles são muitos, eu pedo [peço] ajuda”(ADX. 68:12);

“então vou deixar eles mi baterem, tudo, e não vou contar nada à minha mãe?!”(ABX.5:1).

A Categoria C apresenta uma frequência relativa UE de 100% e um índice UR/UE muito elevado (13,3), o índice mais elevado das categorias emergentes da análise de conteúdo das entrevistas aos alunos, o que associamos a um elevado significado atribuído pelos alunos às relações que estabelecem.

À laia de síntese, diríamos que, a par dos tipos de relacionamento apontados e privilegiados pelos entrevistados, o intercâmbio de experiências/aspectos culturais e linguísticos, manifestações de amizade e interajuda nas aprendizagens, surgem a par com dificuldades sentidas nesses relacionamentos, bem com as reacções que lhe andam associadas.

Tema I.3 – O relacionamento com o professor

Categoria D – As atitudes do professor

Categoria E – Dificuldades no relacionamento

Categoria F – Opinião do professor acerca do aluno

Quadro n.º 19 – Grelha de frequência relativa ao tema I.3

– O relacionamento com o professor

Subcategorias	Conteúdo dos indicadores	Freq. Absol. UR	Freq. Relat. % UR	Freq. Absol. UE	Freq. Relat. % UE	UR / UE
D1A – Atitudes promotoras de sucesso	-encorajamento/ valorização	16 X-7 Y-9	50,0 X-21,9 Y-28,1	5 X-3 Y-2	83,3 X-50,0 Y-33,3	3,2 X-2,3 Y-4,5
	-simpatia/bondade	3 X-1 Y-2	9,4 X-3,1 Y-6,3	3 X-1 Y-2	50,0 X-16,7 Y-33,3	1 X-1 Y-1
	- ajuda / esclarecimento de dúvidas	9 X-3 Y-6	28,2 X-9,4 Y-18,8	2 X-1 Y-1	33,3 X-16,7 Y-16,6	4,5 X-3 Y-6
	- desejo/interesse de conhecer a cultura de origem do aluno	2 X-1 Y-1	6,2 X-3,1 Y-3,1	2 X-1 Y-1	33,3 X-16,7 Y-16,6	1 X-1 Y-1
	-apelo à tolerância/ao respeito	2 X-1 Y-1	6,2 X-3,1 Y-3,1	2 X-1 Y-1	33,3 X-16,7 Y-16,6	1 X-1 Y-1
D1A – total		32 X-13 Y-19	100,0 X-40,6 Y-59,4	5 X-3 Y-2	83,3 X-50,0 Y-33,3	6,4 X-4,3 Y-9,5
D2A – Atitudes de discriminação	-repreensão	5 X-2 Y-3	38,4 X-15,4 Y-23,0	4 X-2 Y-2	66,6 X-33,3 Y-33,3	1,3 X-1 Y-1,5
	-desvalorização face às aprendizagens	4 X-2 Y-2	30,8 X-15,4 Y-15,4	3 X-2 Y-1	50,0 X-33,3 Y-16,7	1,3 X-1 Y-2
	-interpeação última ao aluno	2 X-0 Y-2	15,4 X-0,0 Y-15,4	1 X-0 Y-1	16,7 X-0,0 Y-16,7	2 X-0 Y-2
	-desvalorização das dificul-	1	7,7	1	16,7	1

	dades relacionais do aluno	X-0	Y-1	X-0,0	Y-7,7	X-0	Y-1	X-0,0	Y-16,7	X-0	Y-1
	-categorização	1	1	7,7	7,7	1	1	16,7	16,7	1	1
		X-1	Y-0	X-7,7	Y-0,0	X-1	Y-0	X-16,7	Y-0,0	X-1	Y-0
D2A – total		13	5	100,0	38,5	5	2	83,3	33,3	2,6	4
		X-5	Y-8	X-38,5	Y-61,5	X-3	Y-2	X-80,0	Y-33,3	X-1,7	Y-4
E1 A – Dificulda-	-compreender o professor	1	1	100,0	100,0	1	1	16,7	16,7	1	1
des do aluno		X-1	Y-0	X-100,0	Y-0,0	X-1	Y-0	X-16,7	Y-0,0	X-1	Y-0
E1A – total		1	1	100,0	100,0	1	1	16,7	16,7	1	1
		X-1	Y-0	X-100,0	Y-0,0	X-1	Y-0	X-16,7	Y-0,0	X-1	Y-0
E2A – Dificuldades	-no domínio do nome do aluno	5	3	45,5	18,2	4	2	66,6	33,3	1,3	1,5
		X-2	Y-3	X-18,2	Y-27,3	X-2	Y-2	X-33,3	Y-33,3	X-1	Y-1,5
		X-5	Y-0	X-45,5	Y-0,0	X-2	Y-0	X-33,3	Y-0,0	X-2,5	Y-0
	-face aos conhecimentos do aluno	1	1	9,0	100,0	1	1	16,7	16,7	1	1
		X-1	Y-0	X-100,0	Y-0,0	X-1	Y-0	X-16,7	Y-0,0	X-1	Y-0
E2A – total		11	3	100,0	72,7	5	2	83,3	50,0	2,2	1,5
		X-8	Y-3	X-72,7	Y-27,3	X-3	Y-2	X-50,0	Y-33,3	X-2,7	Y-1,5
F1A – O que pensa	-aluna com aproveitamento médio	1	1	10,0	0,0	1	1	16,7	0,0	1	1
		X-0	Y-1	X-0,0	Y-10,0	X-0	Y-1	X-0,0	Y-16,7	X-0	Y-1
	-boa aluna	1	1	10,0	10,0	1	1	16,7	16,7	1	1
		X-1	Y-0	X-10,0	Y-0,0	X-1	Y-0	X-16,7	Y-0,0	X-1	Y-0
	-estudiosa	1	1	10,0	10,0	1	1	16,7	16,7	1	1
		X-1	Y-0	X-10,0	Y-0,0	X-1	Y-0	X-16,7	Y-0,0	X-1	Y-0
	-inteligente	1	1	10,0	0,0	1	1	16,7	0,0	1	1
		X-0	Y-1	X-0,0	Y-10,0	X-0	Y-1	X-0,0	Y-16,7	X-0	Y-1
	-esperta	1	1	10,0	0,0	1	1	16,7	0,0	1	1
	X-0	Y-1	X-0,0	Y-10,0	X-0	Y-1	X-0,0	Y-16,7	X-0	Y-1	
-bem educada	1	1	10,0	0,0	1	1	16,7	0,0	1	1	
	X-0	Y-1	X-0,0	Y-10,0	X-0	Y-1	X-0,0	Y-16,7	X-0	Y-1	
-simpática	1	1	10,0	0,0	1	1	16,7	0,0	1	1	
	X-0	Y-1	X-0,0	Y-10,0	X-0	Y-1	X-0,0	Y-16,7	X-0	Y-1	
-conversadora	1	1	10,0	0,0	1	1	16,7	0,0	1	1	
	X-0	Y-1	X-0,0	Y-10,0	X-0	Y-1	X-0,0	Y-16,7	X-0	Y-1	
-chato	1	1	10,0	10,0	1	1	16,7	16,7	1	1	
	X-1	Y-0	X-10,0	Y-0,0	X-1	Y-0	X-16,7	Y-0,0	X-1	Y-0	
-preguiçoso	1	1	10,0	10,0	1	1	16,7	16,7	1	1	
	X-1	Y-0	X-10,0	Y-0,0	X-1	Y-0	X-16,7	Y-0,0	X-1	Y-0	
F1A – total		10	6	100,0	40,0	5	2	83,3	50,0	2	3
		X-4	Y-6	X-40,0	Y-60,0	X-3	Y-2	X-50,0	Y-33,3	X-1,3	Y-3

A análise a nível relacional reporta-se, neste momento, ao relacionamento com o professor (cf. Subcategoria D1A), sobre o qual, os entrevistados evocam atitudes e situações que, pelas suas características, classificamos de **atitudes especialmente promotoras de aprendizagem** e de um **bem-estar relacional** em contexto de diversidade cultural – as que permitem ao aluno delas tirar benefício, directamente ou indirectamente. Apresentam-se, assim, como **atitudes promotoras de sucesso**, o facto de beneficiar da atenção e do interesse do professor que o **ajuda e esclarece** (33,3% UE X,Y), e através de atitudes de **admiração** e de **lisonja**, valoriza e encoraja, significativamente, o trabalho do aluno (50%

UE X,Y). Com o inerente *feedback* positivo a estas interacções, entrevê-se o seu efeito na auto-estima e autoconceito dos mesmos, tal como os alunos deixam transparecer algumas das transcrições que se seguem:

“ela sempre diz qui eu faço sempre certo” (ABX.93:19);

“ela diz parabéns a mim, que eu já estou a ...ficar com (...) pequenas dificuldades”(AEY. 67.11).

São atitudes que proporcionam aos alunos um **bem-estar na escola**, um bem-estar decorrente da **simpatia/bondade** dos professores (50%UE X,Y), do **desejo/interesse** do professor em **conhecer a cultura de origem dos alunos** (33,3% UE X,Y) e pela promoção de atitudes de **apelo à tolerância e ao respeito** (33,3% UE X,Y), em que o professor interage, de forma a ultrapassar situações de discriminação e racismo vivenciadas pelos entrevistados, tais como:

“fala para eles que... para não fazerem essas coisas [gozarem com o nome da aluna]” (AEY.64:10);

“dá a professora dizer qui eu não sou nega [negra], eu sou só morena e eles param di falar”

(ABX.8.1:2).

Verificamos, aqui, um completo antagonismo entre estas últimas evocações (cf. Subcategoria D2) e a que se segue, em que:

“a professora disse assim: Quando eles te chamarem nomes, também lhes chamas”(AA Y.30:7).

A **ajuda e esclarecimento de dúvidas** aos alunos surge como uma situação em que o professor interage particularmente com os alunos, no sentido de **participar no esclarecimento de dúvidas e na realização de exercícios quando são reveladas dificuldades**. E de costas viradas para este discurso, surge um outro, dada a implicação negativa que estas interacções parecem ter para os alunos – levando-nos a classificá-las de **atitudes/situações discriminatórias**. Surgem, assim, atitudes **repreensivas** (66,7% UE X,Y), apresentadas em situações em que expressões como **ralhar**, estão muito presentes no discurso dos inquiridos, evidenciando situações penalizadoras que manifestam o sentido oposto às geradoras de auto-estima e autoconfiança.

Por sua vez, **atitudes de discriminação** afiguram-se como formas de **desvalorização face às aprendizagens** (50% UE X,Y):

“está muito mal feito! Está muito mal feito!”[Imita a voz do professor]” (AA Y.48:10);

“podia ficar mais bem feito, mas vá lá! Escapa!” [Imita a voz do professor]” (AA Y.49:10);

“levanto o dedo [para falar]. Algumas vezes, a professora não vê eu” (ADX.114:19).

São apontadas expressões ou intenções que enfatizam aspectos *menos bons*, relativos à actividade escolar e que levam à desvalorização da mesma. Relativamente à última transcrição apresentada (ADX.114:19), esta afigura-se-nos como uma forma de **silenciamento**

(como uma penalização), em que o professor não dá atenção ao aluno, fazendo que não ouve o pedido para usar da palavra.

Atitudes como a **interpelação última ao aluno** (16,7%UE Y) e a **categorização** (16,7% UE X) surgem quando:

a) respectivamente, face à **permissão para intervir**, a palavra dada ao aluno ocorre em última instância, esgotadas todas as hipóteses. Assim, o direito a responder acontece quando:

“ela pergunta a todos e depois todos não sabem, depois é que eu vou responder” (AAY.38:8);

denotando uma desigual distribuição da oportunidade de intervenção, e levantando-nos a questão: será que o professor só dá oportunidade ao aluno quando tem expectativas negativas, relativamente à sua aprendizagem? Esta forma de *recusa* afigura-se-nos decorrer, e de acordo com o discurso do entrevistado, das expectativas positivas do professor em relação ao aluno, dando a primazia aos restantes alunos. Curiosamente, ao longo desta mesma análise, respeitante às atitudes do professor, quando procedemos à análise das interações de ‘valorização/encorajamento’, através da transcrição:

“eu levanto o dedo e diz a professora: - Eu sei que tu sabes!” (AAY.36:8);

o professor parece emitir juízos de antecipação que apontam, justamente, para o sucesso do aluno, e, por isso, parece ser *penalizado*;

b) a **categorização** constitui uma atribuição que decorre do facto dos inquiridos não satisfazerem as exigências do professor em termos de aprendizagem e de qualidade de trabalho apresentado; resultando, daí, uma imputação, aos alunos, de atributos tendentes a qualificá-los negativamente. Assim, e perante os trabalhos apresentados, o aluno é chamado de **preguiçoso** (ADX.100:17), parecendo, de certa forma, subestimá-lo ou inferiorizá-lo.

Nas dificuldades sentidas no relacionamento, são apontadas dificuldades nos dois sentidos (cf. Subcategorias E1A e E2A), ou seja, dos alunos em relação ao professor e vice-versa. Assente em 16,7% UE (X), evidenciam-se as **dificuldades em perceber o professor**, ao passo que a situação inversa –dificuldade do professor em perceber os alunos –, afigura-se mais complicada, pois incide em 83,3% UE (X,Y). Essas dificuldades passam pelo **domínio do nome do aluno** (quatro sextos A X,Y), por parte de professores e alunos, denotando-se uma certa indignação por parte dos inquiridos aquando da evocação das dificuldades, sendo que uma das formas de debelar a situação, é chamar o aluno em português. A importância do nome para o aluno passa, também, pela **omissão do acento gráfico** – que é sempre esquecido –, pela **troca do nome** e pelas dificuldades na sua articulação e escrita.

A **compreensão da linguagem do aluno** constitui outra dificuldade (dois sextos A X). As dificuldades evocadas situam-se, unicamente, a nível da linguagem falada, o que depreendemos que este é o tipo de obstáculos que mais dificuldades oferece aos alunos, e uma barreira à comunicação na relação com o professor, como nos alertam os inquiridos:

“às vezes(...) pede para mim dizer outra vez” (ACX.51:11);

“ [pergunta] O quê?” (ADX.102:18);

“eu repeto [repito] e digo para ela perceber mais melhor”(ADX.103:18).

Ainda, um outro tipo de dificuldade apontada, é o que se prende com o desconhecimento de aspectos inerentes e intrínsecos às origens do aluno (X).

Sobre a **opinião dos professores a seu respeito** (83,3% UE X,Y; cf.Subcategoria F1A), são referidos aspectos de carácter **positivo** (66,7%UE X,Y), assim como aspectos de carácter **menos positivo/menos desejável** (33,3%UE X,Y). São referidas **expectativas positivas em relação à aprendizagem** (quatro sextos A X,Y), evocando vários atributos, tais como: ‘boa aluna’, ‘estudiosa’, ‘inteligente’, ‘esperta’; e um entrevistado (Y) faz referência a **atitudes de carácter positivo**: ‘bem educada’ e ‘bem simpática’. Também são referidas **opiniões discriminatórias**, apresentadas sob a forma de evocações a atitudes menos positivas /menos desejáveis (dois sextos A X), opiniões que se aproximam da ‘categorização’, (tal a considerámos anteriormente – cf.Subcategoria D2A), imputando-lhes atributos como: ‘chato’, ‘preguiçoso’, ‘conversadora’; atributos que se nos afiguram passíveis de suscitar expectativas negativas nos alunos, podendo condicionar a aprendizagem.

A título de síntese, poderemos afirmar a coexistência de atitudes **promotoras de sucesso** e **atitudes discriminatórias**, havendo, no entanto, uma nítida supremacia, bem como uma elevada reiteração em relação à primeira (32%UR X,Y), sobre a segunda (13%UR X,Y), ambas com 83,3%UE (X,Y); situação que vem no sentido de uma postura intercultural, desenhando perspectivas de reforço da auto-estima e autoconceito dos alunos e indicando caminhos de fortalecimento da autovalia pessoal.

As **dificuldades no relacionamento** passam, eminentemente, por dificuldades do professor em relação ao aluno, e, sobretudo no âmbito da língua – compreensão e articulação trazendo, uma vez mais à tona, o carácter obstacularizante decorrente das diferenças linguísticas, com as inerentes situações de incomunicação e de incompreensão. As expectativas positivas do professor em relação ao aluno, a nível cognitivo e comportamental, prevalecem (70%UR X,Y) sobre as menos abonatórias, ou seja, as opiniões discriminatórias (30%UR X,Y).

Assim, as três categorias que constituem o Tema I.3 – *O relacionamento com o professor* –, as Categorias D, E e F, apresentam, todas elas, uma elevada frequência relativa UE – 83,3% – todavia, o índice UR/UE em relação à Categoria D sobressai, nitidamente, apresentando-se elevada (9); de onde somos levados a concluir da importância imputada pelos alunos a essa relação.

Bloco II – O processo ensino-aprendizagem

Tema II.1 – A relação aluno – aprendizagem

Categoria G – As preferências na aprendizagem

Categoria H – Razões das preferências

Categoria I – As não preferências

Categoria J – Dificuldades nas aprendizagens

Categoria K – As actividades de TPC

Quadro n.º 20 – Grelha de frequência relativa ao tema II.1

– A relação aluno - aprendizagem

Subcategorias	Conteúdo dos indicadores	Freq. Absol. UR	Freq. Relat. % UR	Freq. Absol. UE	Freq. Relat. % UE	UR / UE
G1A – Temas/conteúdos	- matemática	13 X-9 Y-4	50,0 X-34,6 Y-15,4	6 X-4 Y-2	100,0 X-66,7 Y-33,3	2,2 X-2,3 Y-2
	- estudo do meio	3 X-2 Y-1	11,5 X-7,7 Y-3,8	3 X-2 Y-1	50,0 X-33,3 Y-16,7	1 X-1 Y-1
	-actividades de aprendizagem de língua portuguesa	3 X-1 Y-2	11,5 X-3,8 Y-7,7	3 X-1 Y-2	50,0 X-16,7 Y-33,3	1 X-1 Y-1
	- temáticas ligadas à cultura de origem/outras culturas	4 X-3 Y-1	15,4 X-11,5 Y-3,9	2 X-1 Y-1	33,3 X-16,7 Y-16,6	2 X-3 Y-1
	-novos temas/ novas temáticas	2 X-0 Y-2	7,7 X-0,0 Y-7,7	1 X-0 Y-1	16,7 X-0,0 Y-16,7	2 X-0 Y-2
	-temáticas ligadas a conhecimentos anteriores (prévios)	1 X-1 Y-0	3,8 X-3,8 Y-0,0	1 X-1 Y-0	16,7 X-16,7 Y-0,0	1 X-1 Y-0
G1A – total		26 X-16 Y-10	100,0 X- 61,5 Y-38,5	6 X-4 Y-2	100,0 X-66,7 Y-33,3	4,3 X-4 Y-5
G2 A – Tipo de actividades	-jogos	13 X-10 Y-3	46,4 X-35,7 Y-10,7	5 X-4 Y-1	83,3 X-66,7 Y-16,6	2,6 X-2,5 Y-3
	-visitas de estudo	8 X-4 Y-4	28,6 X-14,3 Y-14,3	5 X-3 Y-2	83,3 X-50,0 Y-33,3	1,6 X-1,3 Y-2
	- desportivas	5 X-4 Y-1	17,8 X-14,3 Y-3,5	4 X-3 Y-1	66,7 X-50,0 Y-16,7	1,3 X-1,3 Y-1
	- sobre outros países com recurso a material vídeo	1 X-0 Y-1	3,6 X-0,0 Y-3,6	1 X-0 Y-1	16,7 X-0,0 Y-16,7	1 X-0 Y-1
	-festas	1 X-1 Y-0	3,6 X-3,6 Y-0,0	1 X-1 Y-0	16,7 X-16,7 Y-0,0	1 X-1 Y-0
G2A – total		28 X- 19 Y-9	100,0 X- 67,9 Y-32,1	6 X-4 Y-2	100,0 X-66,7 Y-33,3	4,7 X- 4,8 Y-4,5

G3A – Formas de trabalho	-trabalho de grupo	3 X-2 Y-1	60,0 X-40,0 Y-20,0	3 X-2 Y-1	50,0 X-33,3 Y-16,7	1 X-1 Y-1
	- trabalho individual	2 X-1 Y-1	40,0 X-20,0 Y-20,0	2 X-1 Y-1	33,3 X-16,7 Y-16,6	1 X-1 Y-1
G3A – total		5 X-3 Y-2	100,0 X-60,0 Y-40,0	5 X-3 Y-2	83,3 X-50,0 Y-33,3	1 X-1 Y-1
H1A – Pelo trabalho de grupo	- intrajuda	3 X-2 Y-1	100,0 X-66,7 Y-33,3	3 X-2 Y-1	50,0 X-33,3 Y-16,7	1 X-1 Y-1
H1A – total		3 X-2 Y-1	100,0 X-66,7 Y-33,3	3 X-2 Y-1	50,0 X-33,3 Y-16,7	1 X-1 Y-1
H2A – Pelo trabalho individual	-impossibilitar o plágio pelos colegas	1 X-0 Y-1	50,0 X-0,0 Y-50,0	1 X-0 Y-1	16,7 X-0,0 Y-16,7	1 X-0 Y-1
	- possibilitar uma maior concentração	1 X-1 Y-0	50,0 X-50,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0	16,7 X-16,7 Y-0,0	1 X-1 Y-0
H2A – total		2 X-1 Y-1	100,0 X-50,0 Y-50,0	2 X-1 Y-1	33,3 X-16,7 Y-16,6	1 X-1 Y-1
I1A –Algumas actividades	-desportivas/culturais	2 X-2 Y-0	66,7 X-66,7 Y-0,0	2 X-2 Y-0	33,3 X-33,3 Y-0,0	1 X-1 Y-0
	-visitas de estudo	1 X-0 Y-1	33,3 X-0,0 Y-33,3	1 X-0 Y-1	16,7 X-0,0 Y-16,7	1 X-0 Y-1
I1A – total		3 X-2 Y-1	100,0 X-66,7 Y-33,3	3 X-2 Y-1	50,0 X-33,3 Y-16,7	1 X-1 Y-1
I2A – Razões para a não participação/desinteresse pelas actividades	-não querer/opção	3 X-3 Y-0	42,8 X-42,8 Y-0,0	1 X-1 Y-0	16,7 X-16,7 Y-0,0	3 X-3 Y-0
	- não gostar	1 X-1 Y-0	14,3 X-14,3 Y-0,0	1 X-1 Y-0	16,7 X-16,7 Y-0,0	1 X-1 Y-0
	- não dispor de objectos/materiais da sua cultura	1 X-1 Y-0	14,3 X-14,3 Y-0,0	1 X-1 Y-0	16,7 X-16,7 Y-0,0	1 X-1 Y-0
	-faltar a autorização dos pais	1 X-1 Y-0	14,3 X-14,3 Y-0,0	1 X-1 Y-0	16,7 X-16,7 Y-0,0	1 X-1 Y-0
	- outras	1 X-1 Y-0	14,3 X-14,3 Y-0,0	1 X-1 Y-0	16,7 X-16,7 Y-0,0	1 X-1 Y-0
I2A – total		7 X-7 Y-0	100,0 X-100,0 Y-0,0	2 X-2 Y-0	33,3 X-33,3 Y-0,0	3,5 X-3,5 Y-0
J1A – Âmbito das dificuldades	-língua portuguesa	17 X-14 Y-3	85,0 X-70,0 Y-15,0	6 X-4 Y-2	100,0 X-66,7 Y-33,3	2,8 X-3,5 Y-1,5
	-estudo do meio	2 X-2 Y-0	10,0 X-10,0 Y-0,0	2 X-2 Y-0	33,3 X-33,3 Y-0,0	1 X-1 Y-0
	- matemática	1 X-0 Y-1	5,0 X-0,0 Y-5,0	1 X-0 Y-1	16,7 X-0,0 Y-16,7	1 X-0 Y-1
J1A – total		20 X-16 Y-4	100,0 X-80,0 Y-20,0	6 X-4 Y-2	100,0 X-66,7 Y-33,3	3,3 X-4 Y-2
J2A – Atitudes sentimentos do aluno face às dificuldades (de compreensão)	- pedido de ajuda à professora	10 X-6 Y-4	50,0 X-30,0 Y-20,0	6 X-4 Y-2	100,0 X-66,7 Y-33,3	1,7 X-1,5 Y-2
	-pedido de ajuda aos colegas	5 X-4 Y-1	25,0 X-20,0 Y-5,0	4 X-3 Y-1	66,7 X-30,0 Y-16,7	1,3 X-1,3 Y-1
	- tentativa de ultrapassar a dificuldade sozinho	5 X-2 Y-3	25,0 X-10,0 Y-15,0	2 X-1 Y-1	33,3 X-16,7 Y-16,6	2,5 X-2 Y-3
J2A – total		20 X-12 Y-8	100,0 X-60,0 Y-40,0	6 X-4 Y-2	100,0 X-66,7 Y-33,3	3,3 X-3 Y-4
K1A – Tipo de acompanhamento nas actividades	-ausência de acompanhamento	2 X-2 Y-0	100,0 X-100,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0	16,7 X-16,7 Y-0,0	2 X-2 Y-0
K1A – total		2 X-2 Y-0	100,0 X-100,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0	16,7 X-16,7 Y-0,0	2 X-2 Y-0

K2A – Razões da ausência de acompanhamento dos pais/ outros familiares	-indisponibilidade	2 X-2 Y-0	66,7 X-66,7 Y-0,0	1 X-1 Y-0	16,7 X-16,7 Y-0,0	2 X-2 Y-0
	- dificuldades na língua portuguesa	1 X-1 Y-0	33,3 X-33,3 Y-0,0	1 X-1 Y-0	16,7 X-16,7 Y-0,0	1 X-1 Y-0
K2A – total		3 X-3 Y-0	100,0 X-100,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0	16,7 X-16,7 Y-0,0	3 X-3 Y-0
K3A – Atitudes dos alunos face às dificuldades	-tentar ultrapassar a dificuldade sozinho	3 X-2 Y-1	30,0 X-20,0 Y-10,0	2 X-1 Y-1	33,3 X-16,7 Y-16,6	1,5 X-2 Y-1
	- desistência	3 X-3 Y-0	30,0 X-30,0 Y-0,0	2 X-2 Y-0	33,3 X-33,3 Y-0,0	1,5 X-1,5 Y-0
	-recorrer ao ATL	2 X-1 Y-1	20,0 X-10,0 Y-10,0	2 X-1 Y-1	33,3 X-16,7 Y-16,6	1 X-1 Y-1
	- recorrer aos pais	1 X-1 Y-0	10,0 X-10,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0	16,7 X-16,7 Y-0,0	1 X-1 Y-0
	-recorrer aos outros	1 X-1 Y-0	10,0 X-10,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0	16,7 X-16,7 Y-0,0	1 X-1 Y-0
K3A – total		10 X-8 Y-2	100,0 X-80,0 Y-20,0	5 X-4 Y-1	83,3 X-66,7 Y-16,6	2 X-2 Y-2

Os alunos, face à sua **relação com as aprendizagens** (cf. Subcategoria G1A), apontam as suas **preferências**, dando primazia às áreas curriculares disciplinares. Assim, constitui uma preferência unânime, a dirigida à **matemática** pela totalidade dos entrevistados, seguida do **estudo do meio e actividades de aprendizagem de língua portuguesa**, apontadas, concomitantemente, por metade dos alunos. Surgem igualmente apontadas como preferenciais, **temáticas ligadas à cultura de origem dos alunos ou outras culturas** (dois sextos A X,Y e 16,7% UE X, Y) e a abordagem de **novos temas/novas temáticas** (Y), assim como temáticas ligadas aos **conhecimentos anteriores dos alunos** (X) (cf. Anexos 4, 5 e 6; Subcategoria B1).

Por sua vez, e acerca das **actividades preferidas** (cf. Subcategoria G2A), os inquiridos (83,3%UE X,Y) manifestam a sua preferência pelos **jogos** que realizam com os colegas, e que implicam relação e interacção; bem como as saídas ao exterior para realização de **visitas de estudo** (com 83,3% UE X,Y). De entre as várias visitas evocadas: ao Jardim Zoológico; à praia; ao Exploratório; à Escola Agrícola; ao Museu do Pão e assistir ao evento ‘Achamento do Brasil’ e a forma como se procedeu à exploração das visitas, poderá constituir uma mais-valia, para todos os alunos (cf. Subcategorias MP).

Surgem **actividades de âmbito desportivo** (66,7%UR X), integrando **jogos colectivos**, apelando à interacção e à relação, como: o futebol e o basquete, bem como **festas** (X) realizadas, e **actividades sobre outros países** com recurso a material vídeo (Y) (ambas evocadas por 16,7%UE Y) constituindo-se estas como últimas opções, caso a entendamos à luz de uma frequência relativa UR mínima.

As preferências dos entrevistados (cinco sextos A X,Y) passam também pelas formas de trabalho (cf.Subcategoria G3A), sendo o **trabalho de grupo** (50% UE X,Y) a forma preferida de trabalhar, seguida do **trabalho a nível individual** (33,3% UE X,Y), acerca dos quais os entrevistados têm uma opinião formada e que subjaz às evocações feitas. Assim (cf. Subcategoria H1A) 50% dos inquiridos (X,Y) refere, explicitamente, a **interajuda** como um aspecto muito importante, inerente ao trabalho de grupo, em que os alunos **partilham conhecimentos e descobertas** e a partir dessa *simbiose*, **superam as dificuldades**. Referem, então, os benefícios daí resultantes afirmando que:

“no trabalho em grupo (...) muitas coisas (...)qui eu não sei posso descobrir com eles”

(ABX.34.1:8);

“eles ajudam-me a fazer as coisas”(ACX.25.1:6);

“eu faço uma resposta, e quem não sabe, o outro sabe e pode dizer, e os outros escrevem”

(AEY.79.3:13).

Por seu turno, a **preferência pelo trabalho individual** é apontada por dois sextos dos entrevistados (X,Y), em que cada um aponta um aspecto distinto do outro. Assim, um deles (Y), **convicto dos seus conhecimentos**, evidencia a sua autoconfiança e realça o seu mérito e desempenho escolar, relativamente aos restantes alunos da turma, encontrando no trabalho individual, uma forma de **impedir** o acesso dos colegas ao mesmo, e o conseqüente **plágio**. Por sua vez, o outro entrevistado (X) evoca a necessidade de trabalhar em ambientes que não lhe **comprometam o poder de concentração**, e o ambiente do trabalho em grupo concorre, justamente, para essa situação.

De acordo com a Subcategoria (I2A) identificados **factores que condicionam a sua participação e interesse** pelas actividades, uns **inerentes ao próprio aluno**; outros atribuídos a **factores exógenos**. As **razões** apontadas para a não participação/desinteresse pelas actividades (33,3% UE X) assentam, umas em **não querer/opção**; outras em **não gostar**, outras, no facto de **não dispor de objectos/ materiais da sua cultura**; e ainda por **falta de autorização dos pais**.

Os alunos do agrupamento Y não se pronunciaram acerca de actividades que não fossem de seu agrado, de onde inferimos que o carácter não preferencial pelas actividades realizadas não existiu, para estes estes alunos, face às actividades levadas a efeito, ou que os aspectos negativos a apontar não são merecedores de realce.

Outros tipos de **dificuldades**, evocados pela totalidade dos entrevistados, são as do **domínio da aprendizagem** (cf.Subcategoria J1A), e passam pela **língua portuguesa**, para o total dos entrevistados seguido de dificuldades no âmbito do **estudo do meio** (33,3%UE

X) e, ainda, de dificuldades a nível da **matemática** (16,7% UE Y). Estas dificuldades vêm corroborar as evocações feitas no âmbito das preferências na aprendizagem (cf.Subcategoria G1A), em que a matemática se constitui como a área de maior preferência pelos entrevistados (X,Y) e a que oferece menor dificuldade (Y) (cf. Subcategoria J1A), e a língua portuguesa, por sua vez, constitui a área em que os entrevistados X,Y evocam maiores dificuldades (cf. Subcategoria J1A). A nível das ‘preferências na aprendizagem’, as actividades de língua portuguesa situam-se a nível das menos preferidas (cf.Subcategoria G1A).

No sentido de ultrapassar as dificuldades (cf.Subcategoria J2A), **o pedido de ajuda ao professor** constitui a atitude evocada pela totalidade dos alunos, seguida do **pedido de ajuda aos colegas** (66,7%UE X,Y), e ainda, através da tentativa de as ultrapassarem sem solicitarem ajuda, no desejo de as **superar sozinhos** (dois sextos A X, Y).

As actividades TPC⁴⁵ constituem-se como actividades que se caracterizam por uma **ausência de acompanhamento** (cf.Subcategoria K1A), sendo (cf. Subcategoria K2A) o facto dos pais não disporem de tempo, bem como as **dificuldades que os mesmos enfrentam na língua portuguesa**, os primeiros obstáculos a um acompanhamento a essas actividades (16,7% UE X).

A jeito de síntese, a informação recolhida referente à relação do aluno com a aprendizagem caracteriza-se, maioritariamente, por uma preferência unânime pela área da matemática e por actividades que impliquem relação e interacção, sendo que ‘a não participação’ nas mesmas, resulta, maioritariamente de opção própria. Sobre as aprendizagens paira a *sombra* responsável pelas dificuldades surgidas, e que, por unanimidade (100% UE), corresponde à língua portuguesa. No sentido de debelar essas dificuldades, os entrevistados recorrem ao professor, aos colegas ou tentam ultrapassar as dificuldades sozinhos. Em relação à superação das dificuldades nos TPC (cinco sextos A X, Y), surgem duas soluções, em situação concomitante: a de as suplantar sozinho, ou a desistência. A hipótese de recorrer aos pais encontra solução apenas para um sexto dos alunos do agrupamento X; enquanto que um outro sexto (X) encontra nesse recurso ‘indisponibilidade’ e ‘dificuldades no domínio da língua portuguesa’. Por sua vez, a primazia pelo trabalho de grupo assenta na possibilidade de interajuda e dos benefícios daí recorrentes.

Em nosso entender (e voltando ao início desta nossa síntese), o carácter preferencial pela matemática, pela sua linguagem universal, isenta de barreiras de âmbito linguístico, constitui-se, por conseguinte, numa área que se lhes afigura facilitadora das aprendizagens. As

⁴⁵ TPC – refere-se aos trabalhos para casa.

áreas de língua portuguesa e de estudo do meio, apelando ao conhecimento e domínio da língua usada na escola, bem como conhecimentos de um âmbito mais particular de conteúdos, concorre para que, e estamos em crer, a preferência em relação a elas, decresça.

Merece referência o facto de as Categorias G – *As preferências na aprendizagem* – e J – *Dificuldades nas aprendizagens* – por terem sido abordadas pela totalidade dos alunos e pelos índices UR/UE apresentados; respectivamente 9,8 (significado elevado) e 6,7 (nível significativo). Aspectos que, apesar de antagónicos, parecem merecer a sua atenção.

Tema II.2 – As estratégias e práticas pedagógicas/e inserção

Categoria L – Formas de trabalho

Categoria M – Acompanhamento/apoio aos alunos

Categoria N – A avaliação das aprendizagens

Quadro n.º 21– Grelha de frequência relativa ao tema II.2

– As estratégias e práticas pedagógicas/e inserção

Subcategorias	Conteúdo dos indicadores	Freq. Absol. UR	Freq. Relat. % UR	Freq. Absol. UE	Freq. Relat. % UE	UR / UE
L1A – Formas/ modos de trabalho	-de grupo	16 X-12 Y-4	36,4 X-27,3 Y-9,1	6 X-4 Y-2	100,0 X-66,7 Y-33,3	2,7 X-3 Y-2
	- individual	9 X-5 Y-4	20,5 X-11,4 Y-9,1	5 X-3 Y-2	83,3 X-50,0 Y-33,3	1,8 X-1,7 Y-2
	- de pesquisa	7 X-3 Y-4	15,9 X-6,8 Y-9,1	4 X-2 Y-2	66,6 X-33,3 Y-33,3	1,8 X-1,5 Y-2
	- indiferenciados	7 X-2 Y-5	15,9 X-4,5 Y-11,4	4 X-2 Y-2	66,6 X-33,3 Y-33,3	1,8 X-1 Y-2,5
	- a pares	4 X-2 Y-2	9,0 X-4,5 Y-4,5	2 X-1 Y-1	33,3 X-16,7 Y-16,6	2 X-2 Y-2
	-diferenciados	1 X-1 Y-0	2,3 X-2,3 Y-0,0	1 X-1 Y-0	16,7 X-16,7 Y-0,0	1 X-1 Y-0
L1A – total		44 X-25 Y-19	100,0 X-56,8 Y-43,2	6 X-4 Y-2	100,0 X-66,7 Y-33,3	7,3 X-6,3 Y-9,5
L2A – Formas de constituição dos grupos	- 4 alunos	3 X-2 Y-1	33,4 X-22,2 Y-11,1	3 X-2 Y-1	50,0 X-33,3 Y-16,7	1 X-1 Y-1
	- 3 alunos	2 X-1 Y-1	22,2 X-11,1 Y-11,1	2 X-1 Y-1	33,3 X-16,7 Y-16,6	1 X-1 Y-1
	- 2alunos	2 X-0 Y-2	22,2 X-0,0 Y-22,2	2 X-0 Y-2	33,3 X-0,0 Y-33,3	1 X-0 Y-1
	- 6 alunos	1 X-0 Y-1	11,1 X-0,0 Y-11,1	1 X-0 Y-1	16,7 X-0,0 Y-16,7	1 X-0 Y-1
	-grupos de constituição variável	1 X-1 Y-0	11,1 X-11,1 Y-0,0	1 X-1 Y-0	16,7 X-16,7 Y-0,0	1 X-1 Y-0
L2A – total		9 X-4 Y-5	100,0 X-44,4 Y-55,6	4 X-2 Y-2	66,6 X-33,3 Y-33,3	2,3 X-2 Y-2,5
L3A – Aspectos a privilegiar	- valorização das culturas	2 X-2 Y-0	40,0 X-40,0 Y-0,0	2 X-2 Y-0	33,3 X-33,3 Y-0,0	1 X-1 Y-0

	-relato das experiências do professor e do aluno	2 X-2 Y-0	40,0 X-40,0 Y-0,0	2 X-2 Y-0	33,3 X-33,3 Y-0,0	1 X-1 Y-0
	-valorização da língua nativa do aluno	1 X-1 Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0	16,7 X-16,7 Y-0,0	1 X-1 Y-0
L3A – total		5 X-5 Y-0	100,0 X-100,0 Y-0,0	2 X-2 Y-0	33,3 X-33,3 Y-0,0	2,5 X-2,5 Y-0
M1A – Âmbito do acompanhamento /apoio	-língua portuguesa	2 X-1 Y-1	40,0 X-20,0 Y-20,0	2 X-1 Y-1	33,3 X-16,7 Y-16,6	1 X-1 Y-1
	-ausência de acompanhamento /apoio educativo e psicológico	2 X-1 Y-1	40,0 X-20,0 Y-20,0	2 X-1 Y-1	33,3 X-16,7 Y-16,6	1 X-1 Y-1
	-fichas de avaliação	1 X-1 Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0	16,7 X-16,7 Y-0,0	1 X-1 Y-0
M1A – total		5 X-3 Y-2	100,0 X-60,0 Y-40,0	3 X-2 Y-1	50,0 X-33,3 Y-16,7	1,7 X-1,5 Y-2
N1A – Formas/ modos de avaliação	-indiferenciada	4 X-3 Y-1	80,0 X-60,0 Y-20,0	4 X-3 Y-1	66,7 X-50,0 Y-16,7	1 X-1 Y-1
	-diferenciada	1 X-1 Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0	16,7 X-16,7 Y-0,0	1 X-1 Y-0
N1A – total		5 X-4 Y-1	100,0 X-80,0 Y-20,0	5 X-4 Y-1	83,3 X-66,7 Y-16,6	1 X-1 Y-1

Inquiridos acerca das formas/modos de trabalho (cf. Subcategoria L1A) promovidos no âmbito das estratégias e práticas pedagógicas e/ou de inserção, verificam-se evocações por parte da totalidade dos entrevistados. É de assinalar, igualmente, um índice UR/UE elevado (9,7) em relação a esta Categoria L. A unanimidade impera sobre a realização de **trabalho de grupo**, uma vez que foi referido pela totalidade dos entrevistados, sendo referenciado como o habitual modo de trabalho. São evocados, igualmente, o **trabalho individual** (cinco sextos A X,Y), o **trabalho de pesquisa** e de **estratégias/práticas de carácter indiferenciado**, colocados num plano de concomitante importância (quatro sextos A). O **trabalho a pares** (33,3%UE X,Y) e modos de **trabalho diferenciado** (16,7% UE X) ocupam as últimas formas de trabalho apontadas.

Os **grupos** (cf. Subcategoria L2A), por sua vez, são maioritariamente constituídos por **4 elementos** (50%UE X,Y), sendo também referidos grupos de **3 elementos** (X,Y) e de **dois elementos** (Y). Por fim, são referidos (16,7%UE) os grupos de **seis elementos** (Y) e **grupos de constituição variável** (X).

No âmbito das formas de trabalho (cf. Subcategoria L3A) são apontados, ainda, alguns aspectos a privilegiar, e que passam por aspectos que consideramos de grande pertinência no âmbito do nosso estudo (cf. Subcategoria H3P). Assim, a **valorização das culturas**; sendo ainda referida, a **valorização da língua nativa dos alunos (L1)** e o **relato das experiências do professor e do aluno**. Para estes alunos revela-se importante o reconheci-

mento da sua identidade cultural, assente na cultura e na língua, bem como a partilha de experiências, quer as suas, quer as da professora.

É de salientar que todos estes aspectos são, igualmente, evocados pelos entrevistados P⁴⁶, havendo, por conseguinte, sintonia nos discursos de ambos (cf. Quadro n.º30; Subcategorias H3P e I1P). Referem então os alunos:

“ela mi fala muitas coisas de Portugal e eu falo muitas coisas do Brasil” (ABX.57:11);

“ela disse que tem uns pimo [primos], uns pimos e uns tios qui estão no Brasil” (ABX.57.1:11);

“uma vez ela mi pediu uma receita do Brasil” (ABX.69:14);

“a professora deu as minhas folhas e precisava explorar em ucraniano, as palavras – sapato , ... tudo” ADX.126:21);

“fomos ouvir a música romena [na Internet]” (ADX.128:21).

Solicitados a pronunciarem-se acerca do tipo de acompanhamento/apoio de que beneficiam (cf. Subcategoria M1A e 50% UE X,Y), por um lado, evocam a **ausência de acompanhamento/apoio educativo e psicológico** (33,3% UE X,Y); por outro, referem-no, no sentido de usufruir de **apoio a nível da língua portuguesa** (33,3%UE X,Y) que, pelo seu discurso, compreendemos a importância que esse tipo de apoio representa para estes alunos. Atentemos nas suas palavras:

“[a] professora [de apoio] ajuda-me a fazer (...) língua portuguesa porque é complicado fazer aquilo” (ADX.117:20);

“eu antes não sabia ler bem, agora já sei. Agora já fiquei a aprender. (...)É que a gente lia muito, e por isso que eu fiquei a aprender a ler” (AEY.48:9).

O apoio prestado no âmbito da resolução das **fichas de avaliação** é, igualmente, apontado por um sexto A X. Cinco sextos A (X,Y) referem, ainda, no âmbito da avaliação, formas/modos como esta se processa (cf. Subcategoria N1A).

Assim, pressentindo a dificuldade na abordagem, com crianças desta idade, acerca das formas de que a **avaliação** se reveste, tentámos conhecer o carácter (in)diferenciado dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, nomeadamente, alguns que eles identificam como sendo de carácter avaliativo – as fichas de avaliação. Sendo a avaliação no 1.º Ciclo, uma avaliação contínua, formativa (cf. Cap.3, 3.2.4.4.1 e Cap. 5, 5.2.2 – Bloco 2 – *Dimensão pedagógica/curricular*, Categoria F), no entanto, o conhecimento da aplicação deste tipo de instrumentos e o carácter de que estes se revestem face a estes alunos, constituem elementos importantes face a esta análise. No âmbito da avaliação das aprendizagens, a forma/modo de avaliação é caracterizada de **carácter indiferenciado** (quatro quintos A X,Y)

⁴⁶ Entrevistados P – entrevistados professores.

– indo ao encontro da estratégia avaliativa dos professores (cf. Quadro n.º 40; Subcategoria P3P), onde afirmam que as fichas :

“são iguais [as fichas], faço sempre iguais aos outros meninos” (ACX.49:10);

“estou a fazer tudo igual, como eles estão a fazer” (ADX.94:17).

Por sua vez, 16,7% dos respondentes do agrupamento X aponta o carácter **diferenciado**, em que é evocada a avaliação, afirmando que:

“são diferentes [as fichas]” (AFX.23:19).

A jeito de síntese, relativamente aos tipos/modos de trabalho evocados pelos entrevistados, caracterizamo-los como *intermitentes*, no sentido de não se verificar uma constância na sequência dos mesmos tipos/modos de trabalho.

Da mesma forma, é evidente uma formação de grupos com um carácter *flutuante*, sendo, no entanto, a opção por uma formação de grupos com quatro, a mais adoptada. Também, por parte de dois entrevistados do agrupamento X, são apontadas estratégias assentes numa pedagogia centrada no aluno e promotoras de integração (não sendo, no entanto, muito utilizadas) como a valorização das culturas, o relato de experiências do professor e do aluno e a valorização da língua materna do aluno, passando, igualmente, por estratégias de acompanhamento à língua portuguesa e por formas/modos de avaliação em que prevalecem as formas indiferenciadas sobre as diferenciadas.

Assim, perante as práticas/estratégias pedagógicas e de inserção evocadas, os professores parecem combinar estratégias mais inovadoras e mais centradas no aluno, com estratégias mais tradicionais, como os tipos formas de trabalho indiferenciado, individual (mais utilizadas e evocadas pelos entrevistados Y).

Bloco III – Os recursos/materiais pedagógicos

Tema III.1 – Os recursos/materiais pedagógicos face à diversidade cultural

Categoria O – Pareceres sobre os manuais escolares

Categoria P – Outros recursos/materiais pedagógicos

Quadro n.º 22 – Grelha de frequência relativa ao tema III.1

– Os recursos/materiais pedagógicos face à diversidade cultural

Subcategorias	Conteúdo dos indicadores	Freq. Absol. UR	Freq. Relat. % UR	Freq. Absol. UE	Freq. Relat. % UE	UR / UE
O1A – Pareceres positivos	- gostar dos manuais	3 X-2 Y-1	50,0 X-33,3 Y-16,7	3 X-2 Y-1	50,0 X-33,3 Y-16,7	1 X-1 Y-1
	- interessantes	1 X-0 Y-1	16,7 X-0,0 Y-16,7	1 X-0 Y-1	16,7 X-0,0 Y-16,7	1 X-0 Y-1
	- gostar de ler nos manuais	1 X-0 Y-1	16,7 X-0,0 Y-16,7	1 X-0 Y-1	16,7 X-0,0 Y-16,7	1 X-0 Y-1
	- gostar de pesquisar nos manuais	1 X-0 Y-1	16,6 X-0,0 Y-16,6	1 X-0 Y-1	16,7 X-0,0 Y-16,7	1 X-0 Y-1
O1A – total		6 X-2 Y-4	100,0 X-33,3 Y-66,7	3 X-2 Y-1	50,0 X-33,3 Y-16,7	2 X-1 Y-4
O2A – Dificuldades encontradas	-na escrita de nomes de animais e de terras/regiões portuguesas	2 X-2 Y-0	50,0 X-50,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0	16,7 X-16,7 Y-0,0	2 X-2 Y-0
	-na compreensão dos textos	1 X-0 Y-1	25 X-0,0 Y-25,0	1 X-0 Y-1	16,7 X-0,0 Y-16,7	1 X-0 Y-1
	-dificuldade em língua portuguesa	1 X-1 Y-0	25,0 X-25,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0	16,7 X-16,7 Y-0,0	1 X-1 Y-0
O2A – total		4 X-3 Y-1	100,0 X-75,0 Y-25,0	3 X-2 Y-1	50,0 X-66,7 Y-33,3	1,3 X-1,5 Y-1
O3A – Referências culturais (a outras culturas)	- imagens e textos de um outro país	4 X-3 Y-1	66,7 X-50,0 Y-16,7	3 X-2 Y-1	50,0 X-66,7 Y-33,3	1,3 X-1,5 Y-1
	- alusões a outros países	1 X-0 Y-1	16,7 X-0,0 Y-16,7	1 X-0 Y-1	16,7 X-0,0 Y-16,7	1 X-0 Y-1
	- ausência de referências culturais	1 X-1 Y-0	16,6 X-16,6 Y-0,0	1 X-1 Y-0	16,7 X-16,7 Y-0,0	1 X-1 Y-0
O3A – total		6 X-4 Y-2	100,0 X-66,7 Y-33,3	3 X-2 Y-1	50,0 X-33,3 Y-16,7	2 X-2 Y-2
P1A – Exemplos de materiais pedagógicos	-painéis sobre outras culturas/ países	4 X-2 Y-2	18,2 X-9,1 Y-9,1	4 X-2 Y-2	66,6 X-33,3 Y-33,3	1 X-1 Y-1
	-objectos típicos/tradicionais de outros países	6 X-5 Y-1	27,3 X-22,7 Y-4,6	3 X-2 Y-1	50,0 X-33,3 Y-16,7	2 X-2,5 Y-1
	- livros sobre povos e 'raças'	3 X-1 Y-2	13,7 X-4,6 Y-9,1	3 X-1 Y-2	50,0 X-16,7 Y-33,3	1 X-1 Y-1
	- trajes típicos/tradicionais de outros países	3 X-1 Y-2	13,7 X-4,6 Y-9,1	2 X-1 Y-1	33,3 X-16,7 Y-16,6	1,5 X-1 Y-2
	- inexistência de materiais	2 X-2 Y-0	9,1 X-9,1 Y-0,0	2 X-2 Y-0	33,3 X-33,3 Y-0,0	1 X-1 Y-0
	- CDs para ensino da língua portuguesa	1 X-0 Y-1	4,5 X-0,0 Y-4,5	1 X-0 Y-1	16,7 X-0,0 Y-16,7	1 X-0 Y-1
	- material vídeo sobre outras culturas	1 X-1 Y-0	4,5 X-4,5 Y-0,0	1 X-1 Y-0	16,7 X-16,7 Y-0,0	1 X-1 Y-0
	- livros com os aspectos de	1 X-0 Y-1	4,5 X-0,0 Y-4,5	1 X-0 Y-1	16,7 X-0,0 Y-16,7	1 X-0 Y-1

	interesse cultural e turístico de outros países						
	- receitas gastronômicas	X-1 ¹ Y-0	4,5 X-4,5 Y-0,0	X-1 ¹ Y-0	16,7 X-16,7 Y-0,0	X-1 ¹ Y-0	
P1A – total		22 X-13 Y-9	100,0 X-59,1 Y-40,9	6 X-4 Y-2	100,0 X-66,7 Y-33,3	3,7 X-3,2 Y-4,5	
P2A – Modos de obtenção dos materiais	- cedidos/concebidos pelos alunos	X-3 ⁶ Y-3	66,7 X-33,3(3) Y-33,3(3)	X-2 ⁴ Y-2	66,7 X-33,3(3) Y-33,3(3)	1,5 X-1,5 Y-1,5	
	- cedidos/concebidos pelo professor	X-3 ³ Y-0	33,3 X-33,3 Y-0,0	X-2 ² Y-0	33,3 X-33,3 Y-0,0	1,5 X-1,5 Y-0	
P2A – total		9 X-6 Y-3	100,0 X-66,7 Y-33,3	4 X-2 Y-2	66,7 X-33,3(3) Y-33,3(3)	2,3 X-3 Y-1,5	

Solicitados a pronunciarem-se acerca dos manuais escolares (cf. Subcategoria O1A), foram nítidas as dificuldades dos entrevistados em identificar aspectos positivos. Evocam, no entanto, **pareceres positivos, dificuldades com que se depararam** (cf. Subcategoria O2A) e **referências culturais encontradas** (cf. Subcategoria O3A). Afirmam, de forma lata e abrangente, **gostarem dos manuais**(50% UE X,Y). Outras opiniões, como achá-los **interessantes, e gostar de ler e pesquisar** nesses manuais, surgem de acordo com um entrevistado Y. São, igualmente, diagnosticadas dificuldades (cf. Subcategoria O2A) que se prendem com **dificuldades inerentes à língua portuguesa** (16,7%UE X), nomeadamente, **na escrita de nomes de animais e de terras/regiões portuguesas** (16,7%UE X) e na **compreensão dos textos** (16,7%UE Y).

Acerca do tipo de abordagens a outras culturas (cf. Subcategoria O3A) constantes nos manuais escolares, os entrevistados mencionam referências a outros países, através de **imagens e textos** (três sextos A X,Y) e referem também a **ausência de referências culturais** (um sexto A X). No entanto, como podemos constatar através das transcrições adiante apresentadas, os entrevistados evidenciam uma opinião vaga, que, pelo conhecimento que dispomos dos manuais escolares, em nossa opinião, advém, justamente, de abordagens *incipientes* e muito vagas acerca dos outros países, onde são evidenciados, basicamente, os aspectos mais característicos. As transcrições referem então que:

“a gente fala mais e vê figuras do livro de estudo do meio,(...) do 3.º ano, (...) têm mais coisas dos outros países. (...)Têm mais é fotografias” (ABX.55:11);

“da Índia, (...)estava a falar” (ADX.123:21);

imagens, textos,... sobre a China, muitos países” (AEY.19:4);

“ah! da América também falava, ...a última folha. (...) estava só escrito ‘a América é? [não é possível compreender a palavra], mais nada” (ADX.124:21).

Uma evocação mais concreta, relativamente a aspectos rurais, é evocada por parte de um entrevistado, ao afirmar que:

“lá falavam sobre as quintas,... lá si chamam chacaras” (AEY.19.1:4).

Além dos manuais escolares (cf. Subcategoria P1A), a totalidade dos entrevistados faz referência a outro tipo de **recursos/materiais pedagógicos**. A evocação à existência de **painéis sobre outras culturas/países** (66,7% UE X,Y); **objectos típicos/tradicionais de outros países**, bem como à existência de livros sobre outros povos e ‘raças’ (ambos referidos em 50%UE X,Y), constituem os materiais mais apontados.

Fazem também referência à existência de **trajes típicos/tradicionais de outros países** (X,Y), bem como a CDs para o ensino da língua portuguesa (Y), material vídeo sobre outras culturas (X), livros com aspectos de interesse cultural e turístico de outros países (Y) e também receitas gastronómicas (X).

Estes materiais, bem como os modos da sua obtenção (cf. Subcategoria P2A), são evocados, baseados numa dupla proveniência; assentando, uma delas, nos próprios alunos, através dos materiais cedidos/concebidos por eles mesmos (66,7%UE X,Y); e a segunda proveniência, nos professores, através de materiais por eles cedidos/concebidos (33,3%UE X), pontualmente, por eles próprios.

Por sua vez, o professor, investido na função de mediador do currículo, desempenha aqui um papel, também ele revelador da sua sensibilidade e disponibilidade, quer para cedência, quer para concepção de recursos/materiais, tal como referem dois dos inquiridos do agrupamento X:

“às vezes, a professora faz uns trabalhos que falam de outros países” (ABX.68:14);

“a professora faz [desenho sobre a Ucrânia]” (ADX.131:22);

“as professoras traziam coisas [para a feira cultural]” (ADX.82:15).

A jeito de síntese, salientamos que as concepções dos alunos acerca dos manuais escolares, se por um lado, se revestem de pareceres positivos, ainda que vagos; por outro lado, apresentam dificuldades aos alunos, no domínio da escrita, da compreensão da língua portuguesa; e cujas referências culturais a outras culturas se cingem a imagens e textos relativos a outros países ou outros referenciais, passando, inclusivamente, pela ausência de referentes culturais. A voz dos alunos deixa entrever a adopção, pelos manuais, de uma metodológica que parece enfatizar o recurso a actividades de aprendizagem pouco promotoras do envolvimento dos alunos, por forma a implicá-los de um modo continuado (assim se requer), num processo de investigação/descoberta, de acordo com uma pedagogia activa. Também, através da voz dos alunos, não nos foi possível traçar uma moldura mais precisa acerca do tipo de abordagens interculturais veiculadas pelos manuais e a forma como imagens e textos. São explorados e trabalhados com os alunos, na perspectiva de uma educação intercultural. O alunos revelaram uma certa dificuldade em referir o conteúdo

dos manuais no âmbito das referências a outras culturas e a forma como foram abordados e explorados esses conteúdos e outros associados a especificidades portuguesas. Entendemos este tipo de dificuldades, como derivado do desconhecimento de particularidades inerentes ao país de acolhimento, como aspectos ligados à fauna e às diversas regiões em que o país se encontra dividido. Pelo nosso conhecimento no âmbito da prática educativa, este último aspecto reveste-se, inclusivamente, para os alunos de origem portuguesa, de algumas dificuldades.

Também em relação aos outros materiais – uns cedidos ou concebidos pelos alunos/familiares e outros pelos professores –, os alunos revelaram uma certa dificuldade na sua identificação e nas abordagens feitas. Todavia, o envolvimento activo do aluno no processo, quer através da concepção do material, quer trazendo-o para a escola, parece revestir-se de grande importância, uma vez que, deste modo, o aluno sentir-se-á, certamente, mais valorizado, quando envolvido em situações promotoras da valorização e divulgação de aspectos relativos à sua cultura de origem.

De salientar, embora apenas referido por um aluno (Y), a existência de CDs para o ensino da língua portuguesa, o que indicia, a nosso ver, alguma preocupação com o ensino do PL2. Mais adiante, no âmbito do tema 5.1 – *Recursos/materiais pedagógicos face à diversidade cultural* –, de acordo com as vozes dos professores, tentaremos dilucidar estes aspectos.

Bloco IV – Outros ambientes educativos

Tema IV .1 – Caracterização dos outros ambientes educativos

Categoria Q – Atividades de ATL

Categoria R – Outras formas de ocupação de tempos livres

Quadro n.º 23– Grelha de frequência relativa ao tema IV.1

– Caracterização dos outros ambientes educativos

Subcategorias	Conteúdo dos indicadores	Freq. Absol. UR	Freq. Relat. % UR	Freq. Absol. UE	Freq. Relat. % UE	UR / UE
Q1A – O que fazem	- trabalhos de casa	3 X-2 Y-1	50,0 X-33,3Y-16,7	3 X-2 Y-1	50,0 X-33,3Y-16,7	1 X-1 Y-1
	- brincar	1 X-1 Y-0	16,7 X-16,7 Y-0,0	1 X-1 Y-0	16,7 X-16,7 Y-0,0	1 X-1 Y-0
	- desenhar	1 X-1 Y-0	16,7 X-16,7 Y-0,0	1 X-1 Y-0	16,7 X-16,7 Y-0,0	1 X-1 Y-0
	- jogar no computador	1 X-1 Y-0	16,6 X-16,6 Y-0,0	1 X-1 Y-0	16,7 X-16,7 Y-0,0	1 X-1 Y-0
Q1A – total		6 X-5 Y-1	100,0 X-83,3 Y-16,7	3 X-2 Y-1	50,0 X-33,3 Y-16,7	2 X-2,5 Y-1
Q2A – Razões da não frequência das ATL	- não querer/opção	2 X-2 Y-0	66,7 X-66,7 Y-0,0	2 X-2 Y-0	33,3 X-33,3 Y-0,0	1 X-1 Y-0
	- impossibilidade económica	1 X-0 Y-1	33,3 X-0,0 Y-33,3	1 X-0 Y-1	16,7 X-0,0 Y-16,7	1 X-0 Y-1
Q2A – total		3 X-2 Y-1	100,0 X-66,7 Y-33,3	3 X-2 Y-1	50,0 X-33,3 Y-16,7	1 X-1 Y-1
R1A – O que fazem	- brincadeiras/jogos vários	12 X-7 Y-5	54,5 X-31,8 Y-22,7	5 X-3 Y-2	83,3 X-50,0 Y-33,3	2,4 X-2,3 Y-2,5
	-actividades desportivas	4 X-1 Y-3	18,2 X-4,5(4) Y-13,6(3)	2 X-1 Y-1	33,3 X-16,7 Y-16,6	2 X-1 Y-3
	- ver televisão/ programas televisivos do seu país	3 X-3 Y-0	13,7 X-13,7 Y-0,0	2 X-2 Y-0	33,3 X-33,3 Y-0,0	1,5 X-1,5 Y-0
	- fazer os trabalhos	1 X-0 Y-1	4,5 X-0,0 Y-4,5	1 X-0 Y-1	16,7 X-0,0 Y-16,7	1 X-0 Y-1
	- passear	1 X-1 Y-0	4,5 X-4,5 Y-0,0	1 X-1 Y-0	16,7 X-16,7 Y-0,0	1 X-1 Y-0
	- descansar	1 X-1 Y-0	4,5 X-4,5 Y-0,0	1 X-1 Y-0	16,7 X-16,7 Y-0,0	1 X-1 Y-0
R1A – total		22 X-13 Y-9	100,0 X-59,1 Y-40,9	5 X-3 Y-2	83,3 X-50,0 Y-33,3	4,4 X-4,3 Y-4,5
R2A – Com quem	- amigos e vizinhos	4 X-3 Y-1	44,4 X-33,3 Y-11,1	4 X-3 Y-1	66,7 X-50,0 Y-16,7	1 X-1 Y-1
	- familiares	4 X-3 Y-1	44,4 X-33,3 Y-11,1	3 X-2 Y-1	50,0 X-33,3 Y-16,7	1,3 X-1,5 Y-1
	- outro aluno imigrante	1 X-1 Y-0	11,1 X-11,1 Y-0,0	1 X-1 Y-0	16,7 X-16,7 Y-0,0	1 X-1 Y-0
R2A – total		9 X-7 Y-2	100,0 X-77,8 Y-22,2	5 X-3 Y-2	83,3 X-50,0 Y-33,3	1,8 X-2,3 Y-1
R3A – Onde	- casa /e área envolvente	7 X-3 Y-4	77,8 X-33,3	4 X-2 Y-2	66,7 X-33,3	1,8 X-1,5 Y-2

			Y-44,4		Y-33,3	
	- espaços desportivos	2	22,2	2	33,3	1
		X-1 Y-1	X-11,1 Y-11,1	X-1 Y-1	X-16,7 Y-16,6	X-1 Y-1
R3A – total		9	100,0	5	83,3	1,8
		X-4 Y-5	X-44,4 Y-55,6	X-3 Y-2	X-50,0 Y-33,3	X-1,3 Y-2,5

Ao caracterizarmos os ambientes educativos e de outros espaços educativos além da escola/sala de aula, ambos os entrevistados X e Y começam por evidenciar a forma pessoal como ocupam os tempos livres, ou seja, o que fazem nesses momentos. As ATL⁴⁷ (cf. Subcategorias Q1A e Q2A) constituem um dos espaços em que 50% dos alunos (X,Y) se movimentam, sendo que os outros 50% baseiam a ausência destes ambientes educativos, por uma **opção** (33,3% UE X), sendo que um dos entrevistados (Y) alega **dificuldades económicas**.

O trabalho desenvolvido nestes espaços, passa, sobretudo, pelos **trabalhos de casa** (50% UE X,Y) e cuja importância fora anteriormente referida (cf. Subcategoria K3A – Quadro n.º 20), no momento em que dois quintos dos alunos (X,Y) afirmam recorrer às ATL, como forma de ultrapassar as dificuldades que lhes oferecem os TPC.

Além dos espaços das ATL (cf. Subcategoria R3A), a **casa e área envolvente** constituem os ambientes educativos frequentados por 66,7% dos entrevistados (X,Y), e os **espaços desportivos**, clubes desportivos e estádio municipal (cf. Subcategoria R3A), os utilizados por 33,3% dos inquiridos (X,Y).

Relacionam-se, maioritariamente, com **amigos e vizinhos** (66,7% UE X,Y) e com os **familiares** (50% UE X,Y). Por sua vez, as **brincadeiras e jogos variados** (cf. Subcategoria R1A) constituem as actividades mais referenciadas (83,3%UE X,Y), seguidas das **actividades desportivas** (X,Y) e pela **televisão**. Seguir os programas televisivos do seu país, poder-se-á constituir uma forma de esbater a distância em relação ao país de origem, ajudando a *preservar* a identidade cultural, a *reviver* hábitos, tradições, a sua língua materna, , tal como ilustra o entrevistado ADX.132:22:

“tenho a parabólica e estou a ver, todos os dias, filmes ucranianos, desenhos animados”.

A Categoria R – *Outras formas de ocupação dos tempos livres* – abordada por cinco sextos A (X,Y) e apresenta um índice UR/UE bem significativo (8), constituindo um aspecto que parece do seu agrado.

Concluimos, então, que os alunos imigrantes, após o *terminus* de um dia de actividade escolar, optam (três sextos A X,Y) por seguir uma das duas opções – a frequência de acti-

⁴⁷ ATL – Actividades de tempos livres.

vidades de ocupação de tempos livres ou outras formas alternativas de ocupação desses tempos. De entre as várias actividades desenvolvidas nas ATL, a realização dos trabalhos de casa são a tarefa principal, o que deduzimos que constituirá uma das funções desses espaços, e que vem ao encontro das necessidades destes alunos. No entanto, nem todos os entrevistados as frequentam, sendo que, dois sextos não o faz por opção, e um sexto por incompatibilidade económica (de onde deduzimos que a sua frequência, apesar de ocorrer no espaço escolar, não é gratuita).

Os outros alunos usufruem de outras soluções alternativas, onde ocupam os tempos livres a seu grado, com pessoas do seu âmbito de relações, e num espaço dividido entre a residência, zona envolvente e espaços desportivos.

Bloco V – A relação escola – família

Tema V.1 – Caracterização da relação escola – família

Categoria S – O relacionamento com os pais/outros familiares

Categoria T – Obstáculos à participação/envolvimento dos pais/outros familiares

Categoria U – Estratégias/mecanismos accionados em prol do relacionamento escola pais/outros familiares

**Quadro n.º 24 – Grelha de frequência relativa ao tema V.1
– Caracterização da relação escola – família**

Subcategorias	Conteúdo dos indicadores	Freq. Absol. UR	Freq. Relat. % UR	Freq. Absol. UE	Freq. Relat. % UE	UR / UE
S1A – Formas de participação / envolvimento dos pais/ outros familiares	-participação como presença em actividades/ festas/ exposições	4 X-2 Y-2	16,6 X-8,3 Y-8,3	3 X-1 Y-2	50,0 X-16,7 Y-33,3	1,3 X-2 Y-1
	-não-participação	5 X-3 Y-2	20,8 X-12,5 Y-8,3	2 X-1 Y-1	33,3 X-16,7 Y-16,6	2,5 X-3 Y-2
	-tomada de conhecimento sobre a situação escolar do educando	3 X-3 Y-0	12,5 X-12,5 Y-0,0	2 X-2 Y-0	33,3 X-33,3 Y-0,0	1,5 X-1,5 Y-0
	-reuniões	2 X-0 Y-2	8,3 X-0,0 Y-8,3	2 X-0 Y-2	33,3 X-0,0 Y-33,3	1 X-0 Y-1
	- comidas típicas das culturas de origem	2 X-0 Y-2	8,3 X-0,0 Y-8,3	2 X-0 Y-2	33,3 X-0,0 Y-33,3	1 X-0 Y-1
	-objectos/artigos dos países de origem	4 X-4 Y-0	16,7 X-16,7 Y-0,0	1 X-1 Y-0	16,7 X-16,7 Y-0,0	4 X-4 Y-0
	-organização e desenvolvimento de actividades	3 X-0 Y-3	12,5 X-0,0 Y-12,5	1 X-0 Y-1	16,7 X-0,0 Y-16,7	3 X-0 Y-3
	- outras participações	1 X-0 Y-1	4,1 X-0,0 Y-4,1	1 X-0 Y-1	16,7 X-0,0 Y-16,7	1 X-0 Y-1
S1A – total		24 X-12 Y-12	100,0 X-50,0 Y-50,0	5 X-3 Y-2	83,3 X-50,0 Y-33,3	4,8 X-4 Y-6
T1A – Exemplos de obstáculos	-incompatibilidade dos horários de trabalho com os horários escolares/ falta de tempo	13 X-11 Y-2	100,0 X-84,6 Y-15,4	4 X-3 Y-1	66,7 X-50,0 Y-16,7	3,3 X-3,7 Y-2
T1A – total		13 X-11 Y-2	100,0 X-84,6 Y-15,4	4 X-3 Y-1	66,7 X-50,0 Y-16,7	3,3 X-3,7 Y-2
U1A – Formas de veiculação da informação pela escola	-informação escrita	5 X-4 Y-1	100,0 X-80,0 Y-20,0	5 X-4 Y-1	83,3 X-66,7 Y-16,6	1 X-1 Y-1
U1A – total		5 X-4 Y-1	100,0 X-80,0 Y-20,0	5 X-4 Y-1	83,3 X-66,7 Y-16,6	1 X-1 Y-1
U2A – Formas de facilitação da compreensão da informação pelos pais/ outros familiares	-pedir ao aluno esclarecimento sobre o teor da informação	2 X-1 Y-1	66,7 X-33,3 Y-33,3	2 X-1 Y-1	33,3 X-16,7 Y-16,6	1 X-1 Y-1
	-dominar a leitura	1 X-1 Y-0	33,3 X-33,3 Y-0,0	1 X-1 Y-0	16,7 X-16,7 Y-0,0	1 X-1 Y-0
U2A – total		3 X-2 Y-1	100,0 X-66,7 Y-33,3	3 X-2 Y-1	50,0 X-33,3 Y-16,7	1 X-1 Y-1

A relação escola-família (cf. Subcategoria S1A) – um dos aspectos importantes na dimensão intercultural –, é caracterizada face ao relacionamento com os pais/outros familiares, e face à participação/envolvimento dos pais/outros familiares na vida escolar, nomeadamente, na forma como se opera essa participação (83,3% UE X,Y). Abordados, então, acerca das formas de participação/envolvimento desenvolvidas, 50% dos inquiridos (X,Y) uma **pseudoparticipação**, que se constitui como uma concepção de ‘**participação**’ como **presença**, nomeadamente em festas /exposições:

“vai (...)às vezes às festas” (AAY.67:12);

“só uma vez, qui foi a ‘feira cultural’” (ABX.96:20);

“em festas” (AEY.90.1:16).

Simultaneamente, e apontadas por dois sextos dos entrevistados (X,Y), encontramos outras formas de participação ou não-participação, como passamos a analisar. Assim, é evocada uma **ausência de participação**, ou uma participação **como presença**, tal como nos revelam as transcrições:

“a minha mãe não viu [vê]a minha professora” (ADX.73:13);

“eles aqui não foram [vieram] à escola. (...)foram [vieram] três ou quatro vezes” (ADX.140:24);

“deixam-me mais no portão (...)Não falam com ninguém; estão à espera” (AEY.87:15);

“o meu pai não entra, fica lá na porta que se entra, (...).Não fala com ninguém” (AEY.88:15).

Surgem outras formas de envolvimento, a ‘participação’ como **co-responsabilização**, que se situam a nível da tomada de conhecimento sobre a situação escolar do educando, a nível de aproveitamento e a nível administrativo, que é caracterizada pela vinda à escola dos pais/EEs para, e de acordo com os entrevistados X,

“falar (...) com a professora (...)para se informar quando o meu irmão tem aula, quando a professora dele faltou” (ABX.100:20);

“ver as notas”(ACX.13:4) e

“buscar as faltas”(ACX.14:4) do educando.

Também as **reuniões** (Y), que contam com a presenças dos pais/EEs de forma esporádica, a confecção de **comida típica das culturas de origem** (Y) na época do Natal, são evocadas como formas de envolvimento, pois constituem-se como as razões *responsáveis* pela vinda dos pais/EEs à escola.

Ainda, outras formas de participação/envolvimento apontadas, não obstante, baseadas, ambas, num índice mínimo de enumeração (16,7%UE), tem a ver com a cedência de objetos/artigos dos países de origem dos alunos (X). Deste modo, a participação dos pais passa pela cedência de:

“uma camisa do Brasil” (ABX.17:5);

“umas havaiana [chinelas]” (ABX.17.1:5);

“uma revista (...)do Brasil. (...)Falava di algumas coisas do Brasil, di alguns times”
(ABX.17.2:5);

“dinheiro brasileiro para a exposição” (ABX.18:5).

Esta constitui uma participação que vai no sentido de valorizar e divulgar aspectos da cultura de origem dos alunos, não obstante, constituir-se, igualmente, num tipo de co-responsabilização. Também, é evocado o envolvimento dos pais, baseado na **organização e desenvolvimento de actividades (Y)**, que de acordo com os entrevistados, passam, eminentemente, pela cedência/disponibilização de produtos e de mão-de-obra, no âmbito da realização de actividades/eventos, o que entendemos, igualmente, como uma forma de participação passiva, uma vez que não envolve tomadas de decisão.

Mas obstáculos à participação/envolvimento dos pais/outros familiares na vida escolar (cf.Subcategoria T1A) são, igualmente, evocados por 66,7%UE (X,Y) e assentam, essencialmente, na incompatibilidade dos horários de trabalho com os horários escolares e a inerte falta de tempo que daí resulta.

Atentemos pois nalguns dos excertos, indicadores dos obstáculos existentes:

“a gente quando sai, temos muita pressa de apanhar o autocarro”(AAY.65:12);

“a minha mãe tem muito trabalho!” (AAY.66:12);

“é qui a minha mãe trabalha, ...trabalha” (ABX.23:6);

“a minha mãe trabalha da uma da tarde, até à oito da noite, já é muito complicado”(ABX.97:20);

“o meu pai, antes, trabalhava até às duas da manhã” (ABX.98:20);

“não tem muito tempo, (...)tem que ir para o trabalho” (ACX.17:4);

“todos a trabalhar” (ADX.71:12);

“ele tem que ir trabalhar [responde de forma muito decidida]” (ADX.72:13).

Relativamente às estratégias/mecanismos accionados pela escola (cf. Subcategoria U1A), visando o envolvimento da família, **a escola veicula a informação**, segundo o discurso de cinco sextos dos entrevistados (X,Y), através da **informação escrita**. Pelo facto do nosso trabalho contemplar alunos cuja língua materna não é o português, a questão da língua, bem como as dificuldades que dela advêm, evidentemente, são extensivas aos respectivos pais e familiares. Por conseguinte, e devido à comunicação estabelecida se efectivar através da escrita, ela constitui-se como uma dificuldade acrescida para alguns destes actores educativos. Assim, dois quintos dos entrevistados (X,Y) (cf. Subcategoria U2A) fazem referência ao facto **deles próprios** se investirem no papel de **facilitadores da comunicação**, explicitando aos pais o teor da informação escrita:

“*eu chego lá a casa e leio e, às vezes, explico*”(AAY.71:14);

“*a minha mãe (...) pede para dizer algumas coisas que ela não percebe*”(ADX.21:3).

De forma paradoxalmente oposta, um sexto dos entrevistados do agrupamento X refere o facto da comunicação escrita não constituir problema, uma vez que a mãe sabe ler português, ‘dominando a leitura/compreensão’ da comunicação escrita enviada pela escola.

Os respondentes que se pronunciaram entrevistados que se pronunciam (50% X,Y), dizem respeito aos provenientes do leste europeu, uma vez que os restantes 50% são de proveniência brasileira, não sendo desta forma, a língua, um obstáculo para os seus pais/famíliares.

À laia de síntese, diríamos que a relação escola-família, de acordo com a interpretação por nós efectuada e baseada na voz dos alunos entrevistados, assenta num tipo de relacionamento, cuja participação/envolvimento dos pais/outros familiares na vida escolar passa, maioritariamente, por um tipo de **participação como presença**, uma vez que esta assenta na vinda dos pais/outros familiares à escola, nos momentos em ocorrem actividades, tais como, por exemplo, festas/exposições, ou em momentos de entrega de avaliações, ou regularização de situação de falta. Há ainda necessidade de referir o facto da participação poder ser precária, revestindo-se de um carácter esporádico. Nesta perspectiva, o facto destas se constituírem como razões *responsáveis* pela vinda dos pais/EEs à escola, leva a que sejam consideradas formas de envolvimento. Todavia, estas situações afiguram-se-nos, de acordo com o discurso dos entrevistados, de carácter puramente pontual, revestindo-se de uma pseudoparticipação ou então de um tipo de ‘participação’ como co-responsabilização, uma vez que, a nosso ver, não enveredam por caminhos de tomada de decisão; daí as denominarmos de formas de ‘participação’ como presença (uma forma passiva de ‘participação’).

A par com a precariedade de que se reveste a participação, surgem factores condicionantes que obstaculizam a intenção e a prática de participação/envolvimento, como seja a incompatibilidade dos horários de trabalho com os horários escolares e a falta de tempo que daí decorre.

A informação escrita é apontada como a estratégia/mecanismo mais usual para veicular informação da escola para as famílias, decorrendo, daí, mais uma situação geradora de dificuldade para a grande maioria das famílias imigrantes que, normalmente, é colmatada pelo papel assumido pelos próprios alunos; *i.e.* um papel de interlocutor privilegiado e directo dos professores, uma vez que, e apesar de tudo, já possuem um domínio da língua dominante, superior ao auferido pelos seus pais/famíliares.

5.3.2. As entrevistas aos professores

Neste momento do trabalho, damos início à apresentação dos resultados obtidos através da análise da voz dos professores, ou seja, através da análise de conteúdo das entrevistas efectuadas aos professores dos alunos imigrantes (P) e aos professores responsáveis pelas escolas/agrupamentos X e Y (PR) no concelho de Abrantes.

As entrevistas, como já tivemos oportunidade de referir, foram efectuadas no final do ano lectivo de 2003/2004 (cf. Quadro n.º 13), a cinco docentes, na fase de colheita de dados. No final do ano lectivo 2002/2003 (cf. Quadro n.º 8), haviam sido realizadas a dois professores, na fase exploratória.

Do processo de análise de conteúdo, resultou a identificação e definição de oito blocos temáticos que, por seu turno, e no sentido de proceder à organização da informação, originaram temas menos abrangentes, tal como passamos a apresentar no quadro seguinte.

Quadro n.º 25 – Blocos e respectivos temas organizadores resultantes da análise de conteúdo das entrevistas aos professores responsáveis (PR) e professores dos alunos imigrantes (P)

- Blocos -	- Temas -
-1- Experiências anteriores com indivíduos de outras nacionalidades/outras culturas	- 1.1 – Caracterização das experiências anteriores
- 2 - Os processos de inserção	- 2.1 - Estratégias e práticas promotoras de inserção - 2.2 - Dinâmicas de acompanhamento/apoio aos alunos imigrantes
- 3 - O processo de ensino – aprendizagem	- 3.1 - A relação aluno-aprendizagem - 3.2 - Estratégias e práticas pedagógicas/ curriculares - 3.3 - O conteúdos na permeação do currículo - 3.4 - Actividades passíveis de reflectir a diversidade cultural
- 4 - A avaliação das aprendizagens	- 4.1- Caracterização do processo de avaliação
- 5 - Os recursos/materiais pedagógicos	- 5.1 - Os recursos/materiais pedagógicos face à diversidade cultural
- 6 - Matrícula e constituição de turmas	- 6.1 - O processo de matrícula e constituição de turmas
-7- As parcerias	- 7.1 - A relação escola-família - 7.2 - A relação escola-outros parceiros
- 8 - Intenções	- 8.1- Caracterização das intenções

O Quadro n.º 25 apresenta o conjunto dos temas sobre o qual assenta a categorização.

No Quadro n.º 26, de uma forma global, procede-se à identificação de vinte e cinco categorias, sendo que todas elas são opositoras a uma compreensão do modo como é gerido o currículo, uma vez que o epicentro do nosso estudo se encontra ao redor da gestão do currículo para a diversidade cultural. As categorias aqui apresentadas são decorrentes, maioritariamente, das respostas à entrevista semi-estruturada de colheita de dados realizada (PR e P), bem como da fase exploratória do trabalho (P) (cf. Anexos 14 e 15 e Quadro n.º 9).

Do mesmo modo que em relação a estas últimas, também o processo de análise, a que foi sujeito o conteúdo das entrevistas aos professores, assentou num pormenorizado processo analítico, uma vez que, de acordo com Bardin (2004:32), a análise categorial deve ter em consideração a totalidade do «texto».

Por uma questão de organização do trabalho, decidimo-nos por integrar nos mesmos quadros, quer os registos de análise de conteúdo referente às entrevistas aos ‘professores responsáveis’ (PR), quer aos ‘professores dos alunos imigrantes’(P), uma vez que (tal como já referimos em Cap. 5,5.2.3.2) em ambas as situações e na maioria dos blocos, os guiões da entrevista são análogos.

O procedimento foi semelhante, relativamente à análise dos dados fornecidos quer pelas entrevistas PR, quer pelas entrevistas P, uma vez que, estamos em crer, constituirá um processo facilitador da leitura e posterior interpretação dos dados disponibilizados pelas vozes dos entrevistados.

Quadro n.º 26 – Grelha de registo de análise de conteúdo (entrevistas PR e P)

Bloco 1 – Experiências anteriores com indivíduos de outras nacionalidades/ outras culturas
<p><i>Tema 1.1 – Caracterização das experiências anteriores</i> Categoria A – Situações experienciadas <i>A1PR – Exemplos de experiências</i> <i>A2PR – Com quem?</i> <i>A3PR – Local das experiências</i> <i>A4PR – Repercussões das experiências anteriores</i> A1P – Exemplos de experiências A2P – Com quem? A3P – Local das experiências A4P – Repercussões das experiências anteriores</p>
Bloco 2 – Os processos de inserção
<p><i>Tema 2.1 – Estratégias e práticas promotoras de inserção</i> Categoria B – Preocupações de definição estratégica face à diversidade cultural <i>B1PR – Tipo de preocupações</i> <i>B2P – Razões/factores responsáveis pela dificuldade/ausência de estratégias</i> B1P – Tipo de preocupações B2P – Razões/factores responsáveis pela dificuldade/ausência de estratégias</p>

Categoria C – Orientações em português língua segunda

C1PR – Exemplos de orientações

C2PR – Razões para a ausência de orientações

Categoria D – O (a) ‘padrinho/madrinha’

D1PR – A função do(a) ‘padrinho/ madrinha’

D1P – A função do (a) ‘padrinho/madrinha’

Categoria E – ‘Reflectir’ os hábitos alimentares dos alunos imigrantes (no espaço refeitório)

E1PR – Tipo de ‘abordagens’

E2PR – Tentativas

Tema 2.2 – Dinâmicas de acompanhamento/ apoio aos alunos imigrantes

Categoria F – Características dos serviços/figuras de acompanhamento/apoio

F1PR – Características atribuídas

F2PR – Razões da ausência de um apoio educativo/ pedagógico adequado

F3PR – Razões da ausência de acompanhamento/apoio

Bloco 3 – O processo de ensino-aprendizagem

Tema 3.1 – A relação aluno – aprendizagem

Categoria G – Caracterização do relacionamento aluno-aprendizagem

G1P – Aspectos a privilegiar

G2P – Razões das dificuldades na língua portuguesa

Tema 3.2 – Estratégias e práticas pedagógicas/ curriculares

Categoria H – Formas de trabalho

H1P – Tipos/ modos de trabalho

H2P – Critérios de formação dos grupos

H3P – Aspectos privilegiados

H4P – Razões para a ausência de penalização na língua portuguesa

H5P – Efeitos da valorização do aluno no próprio aluno

Categoria I – Relato de experiências do professor

I1P – Função do relato de experiências

Categoria J – Apoio e acompanhamento aos alunos imigrantes

J1PR – Formas de acompanhamento e apoio educativo/pedagógico

J1P – Características atribuídas ao apoio/ acompanhamento

J2P – Formas de acompanhamento e apoio educativo/pedagógico

J3P – Razões para acompanhamento psicológico

J4P – Razões para a ausência de apoio educativo/ pedagógico

Tema 3.3 – Os conteúdos na permeação do currículo

Categoria K – Conteúdos acerca da cultura dos alunos imigrantes

K1P – Espaços/situações desafiadoras de abordagens multi/interculturais

K2P – Conteúdos/temáticas abordados

Categoria L – Preocupações na selecção e organização dos conteúdos

L1P – Exemplos de preocupações face ao tratamento dos conteúdos

L2P – Razões para a abordagem de temas/conteúdos relacionados com a cultura dos alunos imigrantes

L3P – Razões para a estabilidade dos conteúdos

Tema 3.4 – Actividades passíveis de reflectir a diversidade cultural

Categoria M – Actividades promotoras da diversidade cultural

M1PR – Exemplos de actividades

M2PR – Âmbito/acessibilidade às actividades

M1P – Exemplos de actividades

M2P – Âmbito /acessibilidade às actividades

M3P – Razões para um tratamento inadequado das actividades

Categoria N – Actividades curriculares específicas em português língua segunda

N1P – Exemplos de actividades curriculares específicas
 N2P – Razões para a ausência de actividades curriculares específicas
Categoria O – Actividades planeadas não realizadas
 O1P – Actividades não realizadas

Bloco 4 – A avaliação das aprendizagens

Tema 4.1 – Caracterização do processo de avaliação

Categoria P – A avaliação das aprendizagens
 P1P – Modalidades de avaliação
 P2P – Técnicas/instrumentos de avaliação
 P3P – Estratégias / modos de avaliação
 P4P – Razões para a indiferenciação na avaliação
 P5P – Estratégia face à indiferenciação na avaliação
 P6P – Aspectos da avaliação
 P7P – Factores a considerar na avaliação

Bloco 5 – Os recursos / materiais pedagógicos

Tema 5.1 – Os recursos/materiais pedagógicos face à diversidade cultural

Categoria Q – Os manuais escolares
 Q1PR – Preocupações nos critérios de selecção
 Q2PR – Tipo de abordagem aos temas /conteúdos
 Q1P – Preocupações nos critérios de selecção
 Q2P – Tipo de abordagem aos temas/conteúdos
Categoria R – Outros recursos/materiais pedagógicos seleccionados/obtidos
 R1PR – Exemplos de materiais
 R2PR – Modos de selecção e obtenção de materiais
 R3PR – Razões para a inexistência de materiais
 R1P – Exemplos de materiais
 R2P – Modos de selecção e obtenção de materiais

Bloco 6 – A matrícula e constituição de turmas

Tema 6.1 – O processo de matrícula e constituição de turmas

Categoria S – Formalização da matrícula
 S1PR – Procedimentos
Categoria T – A constituição de turmas
 T1PR – Critérios para integração dos alunos imigrantes na turma
 T2PR – Razões para a integração dos alunos imigrantes em turmas menos numerosas e com um menor número de alunos com NEEs
 T3PR – Obstáculos à constituição de turmas com alunos imigrantes
 T1P – Critérios para a integração dos alunos imigrantes na turma

Bloco 7 – As parcerias

Tema 7.1 – A relação escola-família

Categoria U – O relacionamento escola-pais/outras familiares
 U1PR – Tipo de relacionamento
 U2PR – Exemplos de participação dos pais/outras familiares
 U3PR – Obstáculos ao processo de participação/envolvimento dos pais/outras familiares
 U1P – Tipo de relacionamento
 U2P – Exemplos de participação dos pais/outras familiares
 U3P – Obstáculos ao processo participação/ envolvimento dos pais/outras familiares
Categoria V – Dinâmicas de envolvimento dos pais/outras familiares na escola
 V1PR – Exemplos de estratégias/ mecanismos de envolvimento
 V2PR – Razões justificativas da não implementação de estratégias/ mecanismos de

envolvimento

V3PR – Efeitos nos alunos da divulgação das culturas pelos pais/outros familiares

V1P – Exemplos de estratégias/ mecanismos de envolvimento

V2P – Razões para a não implementação de estratégias/mecanismos de envolvimento

Tema 7.2 – A relação escola – outros parceiros

Categoria W – O relacionamento com a autarquia

W1PR – Formas de relacionamento

Categoria X – Outras parcerias

X1PR – Exemplos de parcerias estabelecidas

X2PR – Razões para a ausência de parcerias

Bloco 8 – Intenções

Tema 8.1 – Caracterização das intenções

Categoria Y – Âmbito das intenções para o próximo ano lectivo

Y1PR – Reflexão sobre os hábitos alimentares dos alunos imigrantes (no espaço refeitório)

Y2PR – Estabelecimento de protocolos e intercâmbios com associações e escolas

Y3PR – Realização do jornal escolar

Y4PR – Visitas guiadas/orientadas pelos pais

Y5PR – Eleição do professor tutor

O Quadro n.º 27, decorrente do Quadro n.º 26 e dos quadros que se seguem – do Quadro n.º 28 ao Quadro n.º 40 –, facilita-nos uma ideia abrangente das diversas categorias resultantes da análise de conteúdo efectuado às entrevistas aos professores PR e P, bem como das frequências absolutas e relativas a elas inerentes.

À semelhança do que sucedera relativamente à análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos alunos, também a análise de conteúdo, decorrente das entrevistas realizadas aos professores, disponibilizou uma informação extensa e rica, nas perspectivas qualitativa e quantitativa, o que nos continua a remeter para uma postura acautelada, nos momentos em que referimos o aspecto quantitativo, uma vez que a amostra é assaz reduzida.

Também esta categorização decorreu, maioritariamente, da articulação de dois factores essenciais – o protocolo da entrevista e a adesão dos entrevistados, atendendo à importante informação por eles disponibilizada.

Quadro n.º 27 – Categorias emergentes da análise de conteúdo e respectivas frequências absolutas e relativas (decorrentes das entrevistas PR e P)

Categorias		Freq.	Freq.	Freq.	Freq.	UR
		Absol. UR	Rel. % UR	Absol. UE	Rel. %UE	/ UE
A – Situações experienciadas	APR	7	4,7	2	100,0	3,5
	AP	25	3,8	5	100,0	5
B – Preocupações de definição estratégica face à diversidade cultural	BPR	14	9,5	2	100,0	7
	BP	64	9,7	5	100,0	12,8
C – Orientações em português língua segunda	CPR	5	3,4	2	100,0	2,5
D – O (a) 'padrinho/madrinha'	DPR	10	6,8	1	50,0	10
	DP	5	0,8	2	40,0	2,5
E – 'Reflectir' os hábitos alimentares dos alunos imigrantes (no espaço refeitório)	EPR	3	2,0	2	100,0	1,5
F – Características dos serviços/figuras de acompanhamento/apoio	FPR	20	13,5	2	100,0	10
G – Caracterização do relacionamento aluno- aprendizagem	GP	70	10,6	5	100,0	14
H – Formas de trabalho	HP	131	19,9	5	100,0	26,2
I – Relato de experiências do professor	IP	4	0,6	1	20,0	4
J – Apoio e acompanhamento aos alunos imigrantes	JPR	7	4,7	2	100,0	3,5
	JP	19	2,9	5	100,0	3,8
K – Conteúdos sobre a cultura dos alunos imigrantes	KP	34	5,2	5	100,0	6,8
L – Preocupações na selecção e organização dos Conteúdos	LP	18	2,7	5	100,0	3,6
M – Actividades promotoras da diversidade cultural	MPR	14	9,5	2	100,0	7
	MP	26	3,9	5	100,0	5,2
N – Actividades curriculares específicas em português língua segunda	NP	6	0,9	2	40,0	3
O – Actividades planeadas não realizadas	OP	3	0,5	3	60,0	1
P – A avaliação das aprendizagens	PP	50	7,6	5	100,0	10
Q – Os manuais escolares	QPR	3	2,0	2	100,0	1,5
	QP	35	5,3	5	100,0	7
R – Outros recursos /materiais pedagógicos seleccionados /obtidos	RPR	7	4,7	2	100,0	3,5
	RP	53	8,0	5	100,0	10,6
S – A formalização da matrícula	SPR	3	2,0	2	100,0	1,5
T – A constituição de turmas	TPR	12	8,1	2	100,0	6
	TP	2	0,3	1	20,0	2
U – O relacionamento escola - pais/outros familiares	UPR	14	9,5	2	100,0	7
	UP	87	13,2	5	100,0	17,4
V – Dinâmicas de envolvimento dos pais/ outros familiares na escola	VPR	13	8,8	2	100,0	6,5
	VP	27	4,1	5	100,0	5,4
W – O relacionamento com a autarquia	WPR	3	2,0	2	100,0	1,5
X – Outras parcerias	XPR	5	3,4	2	100,0	2,5
Y – Intenções	YPR	8	5,4	2	100,0	4
Totais PR		148	100,0	2	100,0	74
Totais P		659	100,0	5	100,0	131,8

5.3.2.1. Análise dos dados fornecidos pela entrevista aos professores responsáveis(PR) e professores dos alunos imigrantes (P)

A partir deste momento, propomo-nos proceder a uma análise, de um modo pormenorizado, de forma a possibilitar uma perspectiva, o mais objectiva possível, das representações dos entrevistados ao longo das entrevistas.

Bloco 1 – Experiências anteriores com indivíduos de outras nacionalidades/outras cultura

Tema 1.1 – Caracterização das experiências anteriores

Categoria A – Situações experienciadas

Quadro n.º 28 – Grelha de frequência relativa ao tema 1.1

– Caracterização das experiências anteriores

Subcategorias	Conteúdo dos indicadores	Freq. Absol. UR	Freq. Relat. % UR	Freq. Absol. UE	Freq. Relat. % UE	UR / UE
A1PR – Exemplos de experiências	-ausência de experiências anteriores	1 X-0 Y-1	50,0 X-0,0 Y-50,0	1 X-0 Y-1	50,0 X-0,0 Y-50,0	1 X-0 Y-1
	-como professor	1 X-1 Y-0	50,0 X-50,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0	50,0 X-50,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0
A1PR – total		2 X-1 Y-1	100,0 X-50,0Y-50,0	2 X-1 Y-1	100,0 X-50,0Y-50,0	1 X-1 Y-1
A2PR – Com quem?	- alunos africanos	1 X-1 Y-0	100,0 X-100,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0	50,0 X-50,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0
A2PR – total		1 X-1 Y-0	100,0 X-100,0Y-0,0	1 X-1 Y-0	50,0 X-50,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0
A3PR – Local das experiências	- na escola	1 X-1 Y-0	100,0 X-100,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0	50,0 X-50,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0
A3PR – total		1 X-1 Y-0	100,0 X-100,0Y-0,0	1 X-1 Y-0	50,0 X-50,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0
A4PR – Repercussões das experiências anteriores	- maior perspicácia/atenção	2 X-2 Y-0	66,6 X-66,6 Y-0,0	1 X-1 Y-0	50,0 X-50,0 Y-0,0	2 X-2 Y-0
	-influenciar o pensamento e as práticas	1 X-1 Y-0	33,3 X-33,3 Y-0,0	1 X-1 Y-0	50,0 X-50,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0
A4PR – total		3 X-3 Y-0	100,0 X-33,3 Y-0,0	1 X-1 Y-0	50,0 X-50,0 Y-0,0	3 X-3 Y-0
A1P – Exemplos de experiências	-ausência de experiências anteriores	6 X-4 Y-2	66,7 X-44,4(4) Y-22,2(2)	4 X-2 Y-2	80,0 X-40,0 Y-40,0	1,5 X-2 Y-1
	-como professor	3 X-1 Y-2	33,3 X-11,1 Y-22,2	3 X-1 Y-2	60,0 X-20,0 Y-40,0	1 X-1 Y-1
A1P – total		9 X-5 Y-4	100,0 X-55,6 Y-44,4	5 X-3 Y-2	100,0 X-60,0 Y-40,0	1,8 X-1,7 Y-2
A2P – Com quem?	- alunos de leste	3 X-1 Y-2	75,0 X-25,0 Y-50,0	3 X-1 Y-2	60,0 X-20,0 Y-40,0	1 X-1 Y-1
	- alunos indianos	1 X-1 Y-0	25,0 X-25,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0
A2P – total		4 X-2 Y-2	100,0 X-50,0 Y-50,0	3 X-1 Y-2	60,0 X-20,0 Y-40,0	1,3 X-2 Y-1
A3P – Local das experiências	- na escola	3 X-1 Y-2	100,0 X-33,3 Y-66,7	3 X-1 Y-2	60,0 X-20,0 Y-40,0	1 X-1 Y-1
A3P – total		3 X-1 Y-2	100,0 X-33,3	3 X-1 Y-2	60,0 X-20,0	1 X-1 Y-1

			Y-66,7		Y-40,0	
A4P- Repercussões das experiências anteriores	- maior atenção/alerta	3 X-1 Y-2	33,3 X-11,1 Y-22,2	2 X-1 Y-1	40,0 X-20,0 Y-20,0	1,5 X-1 Y-2
	- melhor percepção das dificuldades	2 X-0 Y-2	22,2 X-0,0 Y-22,2	2 X-0 Y-2	40,0 X-0,0 Y-40,0	1 X-0 Y-1
	-influenciar o pensamento e as práticas	2 X-0 Y-2	22,2 X-0,0 Y-22,2	1 X-0 Y-1	20,0 X-0,0 Y-20,0	2 X-0 Y-2
	-maior à-vontade	1 X-1 Y-0	11,1 X-11,1 Y-0,0	1 X-1 Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0
	- maior facilidade em responder às necessidades	1 X-0 Y-1	11,1 X-0,0 Y-11,1	1 X-0 Y-1	20,0 X-0,0 Y-20,0	1 X-0 Y-1
A4P – total	9 X-7 Y-2	100,0 X-77,8 Y-22,2	3 X-1 Y-2	60,0 X-20,0 Y-40,0	3 X-7 Y-1	

Legenda:
Freq. Absol. UR – frequência absoluta das unidades de registo e respectiva identificação da frequência absoluta das unidades de registo, respeitante às entrevistas aos professores dos agrupamentos X e Y;
Freq. Relat. % UR – frequência relativa das unidades de registo no contexto da subcategoria e respectiva identificação da frequência relativa das unidades de registo, respeitante às entrevistas aos professores dos agrupamentos X e Y, no contexto da mesma subcategoria;
Freq. Absol. UE – frequência absoluta das unidades de enumeração e respectiva identificação da frequência absoluta das unidades de enumeração, respeitante às entrevistas aos professores dos agrupamentos X e Y;
Freq. Relat. % UE – frequência relativa das unidades de enumeração e respectiva identificação da frequência relativa das unidades de enumeração, respeitante às entrevistas aos professores dos agrupamentos X e Y (baseada na totalidade de 7 entrevistas - 4 professores do agrup. X e 3 professores do agrup. Y);
UR/UE – quociente detalhado entre a totalidade das unidades de registo respeitante às entrevistas dos agrupamentos X e Y e a totalidade das unidades de enumeração da subcategoria respeitante às entrevistas dos agrupamentos X e Y.
NOTA: A legenda apresentada deverá ser aplicada a todos os quadros seguintes.

Face às experiências vivenciadas pelos entrevistados PR, com alunos de outras nacionalidades, de outras culturas, solicitámos que, com carácter retrospectivo, procedessem à sua caracterização, ou seja, para que se pronunciassem, justamente, acerca dessas experiências, vividas em ambientes diversificados culturalmente.

Um dos entrevistados do agrupamento Y (cf.Subcategoria A1PR) refere nunca ter experienciado esse tipo de situações, sendo este ano lectivo findo, a primeira vez. Outro entrevistado do agrupamento X, refere ter vivenciado experiências com alunos de origem africana, no âmbito das suas funções docentes (cf.Subcategoria A2PR).

60% dos professores (X,Y) (cf.Subcategoria A4P) refere os efeitos decorrentes dessas experiências anteriores – com alunos oriundos de leste e alunos indianos – segundo dois aspectos: **maior atenção e maior alerta** para a presença destes alunos (X,Y), e disporem de uma **melhor percepção face às suas dificuldades** (Y). Outros efeitos foram ainda referidos, como a **influência** que essas situações tiveram no **pensamento e nas práticas** levadas a cabo pelos professores; uma **maior facilidade de fazer face às necessidades** que enfrentam no dia a dia; uma **maior à-vontade** para lidarem com estas realidades.

A título de síntese, as experiências antes vividas com pessoas de outras culturas gerou efeitos positivos na prática pedagógica destes professores, contribuindo para uma maior consciência da diversidade cultural que os cerca, erradicando a ideia (como refere PRX),

ainda muito difundida de a presença, na escola e na sala de aula, de alunos das minorias culturais se constituir um problema.

Essas repercussões positivas incidem, nomeadamente, em termos de sagacidade e atenção, bem como na forma de influenciar a profissionalidade docente em termos de pensamento e práticas, ou seja, na forma de pensar do docente e na acção pedagógica por ele imprimida. Os efeitos destas experiências fizeram-se sentir, também, em termos de uma maior perspicácia, nomeadamente, no modo de perceberem, de forma mais ágil, as dificuldades destes alunos (para, certamente se desencadear, também de forma ágil, a resposta mais adequada) bem como gerar, face às realidades diversificadas culturalmente, uma melhor predisposição e à-vontade para intervir nesses contextos.

Bloco 2 – Processos de inserção

Tema 2.1- Estratégias e práticas promotoras de inserção

Categoria B – Preocupações de definição estratégica face à diversidade cultural

Categoria C – Orientações em português língua segunda

Categoria D – O (a) ‘padrinho/madrinha’

Categoria E – ‘Reflectir’ os hábitos alimentares dos alunos imigrantes (no espaço refeitório)

Quadro n.º29 – Grelha de frequência relativa ao tema 2.1

– Estratégias e práticas promotoras de inserção

Subcategorias	Conteúdo dos indicadores	Freq. Absol. UR	Freq. Relat. % UR	Freq. Absol. UE	Freq. Relat. % UE	UR / UE
B1PR – Tipo de preocupações	-trabalho de pesquisa	2 X-1 Y-1	33,3 X-16,7 Y-16,6	2 X-1 Y-1	100,0 X-50,0 Y-50,0	1 X-1 Y-1
	-ensino colaborativo	2 X-2 Y-0	33,3 X-33,3 Y-0,0	1 X-1 Y-0	50,0 X-50,0 Y-0,0	2 X-2 Y-0
	- promover a igualdade de oportunidades no sucesso	1 X-1 Y-0	16,7 X-16,7 Y-0,0	1 X-1 Y-0	50,0 X-50,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0
	-reflexão entre professores visando a integração dos alunos	1 X-0 Y-1	16,7 X-0,0 Y-16,7	1 X-0 Y-1	50,0 X-0,0 Y-50,0	1 X-0 Y-1
B1PR – total		6 X-4 Y-2	100,0 X-66,7 Y-33,3	2 X-1 Y-1	100,0 X-50,0 Y-50,0	3 X-4 Y-2
B2PR – Razões/ factores responsáveis pela dificuldade/ausência de estratégias	- o número reduzido de alunos imigrantes	2 X-2 Y-0	25,0 X-25,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0	50,0 X-50,0 Y-0,0	2 X-2 Y-0
	- a novidade da cultura imigrante	1 X-1 Y-0	12,5 X-12,5 Y-0,0	1 X-1 Y-0	50,0 X-50,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0
	- a crescente diversidade de origens dos alunos	1 X-1 Y-0	12,5 X-12,5 Y-0,0	1 X-1 Y-0	50,0 X-50,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0
	- falta de alerta dos professores para a diversidade cultural	1 X-1 Y-0	12,5 X-12,5 Y-0,0	1 X-1 Y-0	50,0 X-50,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0
	- diferença linguística	1 X-1 Y-0	12,5 X-12,5 Y-0,0	1 X-1 Y-0	50,0 X-50,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0
	- insensibilização face à	1 X-1 Y-0	12,5 X-12,5 Y-0,0	1 X-1 Y-0	50,0 X-50,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0

	<i>integração dos alunos</i>	X-1	Y-0	X-12,5	Y-0,0	X-1	Y-0	X-50,0	Y-0,0	X-1	Y-0
	-insensibilização à diversidade cultural	1		12,5		1		50,0		1	
		X-1	Y-0	X-12,5	Y-0,0	X-1	Y-0	X-50,0	Y-0,0	X-1	Y-0
B2PR – total		8		100,0		1		50,0		8	
		X-8	Y-0	X-100,0	Y-0,0	X-1	Y-0	X-50,0	Y-0,0	X-8	Y-0
B1P – Tipo de preocupações	-ausência de preocupações	31		86,1		5		100,0		6,2	
		X-17	Y-14	X-47,2	Y-38,9	X-3	Y-2	X-60,0	Y-40,0	X-5,7	Y-7
		X-17	Y-14	X-47,2	Y-38,9	X-3	Y-2	X-60,0	Y-40,0	X-5,7	Y-7
	-adaptação curricular	4		11,1		1		20,0		4	
		X-4	Y-0	X-11,1	Y-0,0	X-1	Y-0	X-20,0	Y-0,0	X-4	Y-0
	- variáveis/ocasionais	1		2,8		1		20,0		1	
		X-0	Y-1	X-0,0	Y-2,8	X-0	Y-1	X-0,0	Y-20,0	X-0	Y-1
B1P – total		36		100,0		5		100,0		7,2	
		X-21	Y-15	X-88,3	Y-41,7	X-3	Y-2	X-60,0	Y-40,0	X-7	Y-7,5
B2P – Razões/ factores responsáveis pela dificuldade/ausência de estratégias	- o número reduzido de alunos imigrantes	7		25,0		3		60,0		2,3	
		X-1	Y-6	X-3,6	Y-21,4	X-1	Y-2	X-20,0	Y-40,0	X-1	Y-3
	- a fácil integração do aluno na escola e na cultura portuguesa	10		35,7		2		40,0		5	
		X-2	Y-8	X-7,1	Y-28,6	X-1	Y-1	X-20,0	Y-20,0	X-2	Y-8
	-não haver necessidade	7		25,0		1		20,0		7	
		X-0	Y-7	X-0,0	Y-25,0	X-0	Y-1	X-0,0	Y-20,0	X-0	Y-7
		-insensibilização [dos professores] à diversidade cultural	1		3,6		1		20,0		1
		X-1	Y-0	X-3,6	Y-0,0	X-1	Y-0	X-20,0	Y-0,0	X-1	Y-0
	- falta de alerta [aos professores] para a diversidade cultural	1		3,6		1		20,0		1	
		X-1	Y-0	X-3,6	Y-0,0	X-1	Y-0	X-20,0	Y-0,0	X-1	Y-0
	-facilidade dos alunos na aquisição de conhecimentos	1		3,6		1		20,0		1	
		X-0	Y-1	X-0,0	Y-3,6	X-0	Y-1	X-0,0	Y-20,0	X-0	Y-1
	-acompanhamento [pelos alunos] das estratégias definidas para a maioria	1		3,6		1		20,0		1	
		X-0	Y-1	X-0,0	Y-3,6	X-0	Y-1	X-0,0	Y-20,0	X-0	Y-1
B2P – total		28		100,0		4		80,0		7	
		X-5	Y-23	X-17,9	Y-82,1	X-2	Y-2	X-40,0	Y-40,0	X-2,5	Y-11,5
C1PR – Exemplos de orientações	- ausência de orientações	4		100,0		2		100,0		2	
		X-2	Y-2	X-50,0	Y-50,0	X-1	Y-1	X-50,0	Y-50,0	X-2	Y-2
C1PR – total		4		100,0		2		100,0		2	
		X-2	Y-2	X-50,0	Y-50,0	X-1	Y-1	X-50,0	Y-50,0	X-2	Y-2
C2PR – Razões para a ausência de orientações	-falta de formação	1		100,0		1		50,0		1	
		X-1	Y-0	X-100,0	Y-0,0	X-1	Y-0	X-50,0	Y-0,0	X-1	Y-0
C2PR – total		1		100,0		1		50,0		1	
		X-1	Y-0	X-100,0	Y-0,0	X-1	Y-0	X-50,0	Y-0,0	X-1	Y-0
D1PR – A função do (a) ‘padrinho/ madrinha’	-ajudar/apoiar na socialização	3		30,0		1		50,0		3	
		X-0	Y-3	X-0,0	Y-30,0	X-0	Y-1	X-0,0	Y-50,0	X-0	Y-3
	- promover a integração	2		20,0		1		50,0		2	
		X-0	Y-2	X-0,0	Y-20,0	X-0	Y-1	X-0,0	Y-50,0	X-0	Y-2
	-orientar nos espaços escolares	2		20,0		1		50,0		2	
		X-0	Y-2	X-0,0	Y-20,0	X-0	Y-1	X-0,0	Y-50,0	X-0	Y-2
	-orientar nas brincadeiras	1		10,0		1		50,0		1	
		X-0	Y-1	X-0,0	Y-10,0	X-0	Y-1	X-0,0	Y-50,0	X-0	Y-1
	-proteger/apoiar	1		10,0		1		50,0		1	
		X-0	Y-1	X-0,0	Y-10,0	X-0	Y-1	X-0,0	Y-50,0	X-0	Y-1
	- estabelecer relação afectiva	1		10,0		1		50,0		1	
		X-0	Y-1	X-0,0	Y-10,0	X-0	Y-1	X-0,0	Y-50,0	X-0	Y-1
D1PR – total		10		100,0		1		50,0		10	
		X-0	Y-10	X-0,0	Y-100,0	X-0	Y-1	X-0,0	Y-50,0	X-0	Y-10
D1P – A função do (a) ‘padrinho/	- orientar nos espaços escolares	2		40,0		2		40,0		1	
		X-1	Y-1	X-20,0	Y-20,0	X-1	Y-1	X-20,0	Y-20,0	X-1	Y-1

madrinha'	-ajudar a suprir as necessidades	X-0 ² Y-2	40,0 X-0,0 Y-40,0	X-0 ¹ Y-1	20,0 X-0,0 Y-20,0	X-0 ² Y-1
	- ajudar a conhecer os hábitos e regras	X-1 ¹ Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	X-1 ¹ Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	X-1 ¹ Y-0
DIP – total		X-2 ⁵ Y-3	100,0 X-40,0 Y-60,0	X-1 ² Y-1	40,0 X-20,0 Y-20,0	X-2 ^{2,5} Y-3
E1PR – Tipo de reflexões	-ausência de reflexão	X-1 ² Y-1	100,0 X-50,0 Y-50,0	X-1 ² Y-1	100,0 X-50,0 Y-50,0	X-1 ¹ Y-1
E1PR – total		X-1 ² Y-1	100,0 X-50,0 Y-50,0	X-1 ² Y-1	100,0 X-50,0 Y-50,0	X-1 ¹ Y-1
E2PR – Tentativas	- variar a ementa pontualmente (na Semana Cultural)	X-0 ¹ Y-1	100,0 X-0,0 Y-100,0	X-0 ¹ Y-1	50,0 X-0,0 Y-50,0	X-0 ¹ Y-1
E2PR – total		X-0 ¹ Y-1	100,0 X-0,0 Y-100,0	X-0 ¹ Y-1	50,0 X-0,0 Y-50,0	X-0 ¹ Y-1

Quando questionados sobre o tipo de preocupações subjacentes a um quadro de definição estratégica facilitador da inserção dos alunos imigrantes, a totalidade dos professores responsáveis (cf. Subcategoria B1PR) refere o **trabalho de pesquisa**, como a estratégia mais utilizada; uma pesquisa realizada em torno de vários países da UE e de comemorações de efemérides nacionais e internacionais (cf. Anexo 12). As restantes evocações apontadas (por um entrevistado, em cada agrupamento) consistem no recurso ao **ensino colaborativo (X)** (aulas/sessões dinamizadas/coadjuvadas por agentes educativos exteriores à escola, incluindo pais); na promoção da **reflexão entre professores** visando a facilitação da integração dos alunos (Y), bem como na **promoção da igualdade de oportunidades de sucesso** dos alunos (X) (uma componente axiológica que, na análise documental, verificámos ser comum à dimensão axiológica e à dimensão pedagógica/curricular (cf. Cap. 5, 5.2.2).

O discurso da totalidade dos entrevistados (cf. Subcategoria B1P) é norteado por uma assunção explícita de ausência de preocupações de carácter estratégico (86,1% UR) e facto, a **ausência de uma preocupação estratégica** é assumida pelos próprios entrevistados, de uma forma directa:

“nunca senti necessidade de estar a fazer ... algo especial(...) ou a prepará-lo de modo diferente(...) para as actividades”(PCX.46:4)⁴⁸;

“as estratégias que definia para ela, definia para os outros, também”(PDY.8.1:1)⁴⁹.

Ou transferindo, igualmente essa responsabilidade para a escola, enquanto colectivo. O entrevistado ao evocar o PE da escola e o PAA, faz notar que (assim o entendemos), subja-

⁴⁸ (PCX.46:4) - Código de indicador referente ao Professor C do agrupamento X, cujo indicador/frase(s) está identificado com o número 46 e presente na página 4 do texto que corresponde à transcrição da entrevista.

⁴⁹ (PDY.8.1:1) - Código de indicador referente ao Professor D do agrupamento Y, cujo indicador/frase(s) está identificado com o número 8.1 e presente na página 1 do texto que corresponde à transcrição da entrevista.

cente a essa evocação, está uma despreocupação por parte da equipa dos actores educativos que projectou e reflectiu esses instrumentos orientadores e de gestão da acção educativa e pedagógica da escola. Atentemos, nas transcrições seguintes:

“o Projecto Educativo (...) não teve muito em conta as crianças oriundas de outros países”
(PAX.89:8)⁵⁰;

“a nível de escola, (...) não houve essa preocupação [de definição de estratégias]”(PAX.90.1:8);

“nas (...)reuniões(...) a presença desses alunos não foi reflectiva, (...)acabou por ficar tudo por aí, não se avançou”(PEY.43:5/6)⁵¹. (Situação que não podemos verificar, uma vez que não nos foi possível consultar as actas das reuniões do agrupamento Y).

O discurso dos entrevistados refere, também, preocupações no âmbito de estratégias e práticas promotoras de inserção, nomeadamente, de ordem da **adaptação curricular**. Também uma preocupação com características **variáveis/ocasionais**, foi evocada por 20% dos professores do agrupamento Y; características essas que não se revestem de uma preocupação permanente, mas sim de carácter esporádico e pontual, como afirma o respondente:

“não posso dizer no momento a, b ou c, (...)não tinha sido planeado aquele momento, era espontâneo, ocorria porque isto ou aquilo aconteceu, ou porque uma notícia surgiu, (...) qualquer acontecimento imprevisto ocorreu”(PEY.56:6).

Segundo PRX (cf.Subcategoria B1PR), o quadro estratégico traçado encontra-se condicionado por uma série de factores que obstaculizam o delinear de estratégias, ou determinam, inclusivamente, a sua ausência. Deste modo, o **reduzido número de alunos de outras nacionalidades**, no contexto de uma população constituída por uma cultura dominante, constitui um dos factores apontados, dado que:

“o factor número... conta imenso para o delinear de estratégias. Eles são muito poucos em relação ao total de alunos das escolas ou do agrupamento”(PRX.24:3)⁵²;

“pesa sempre, de termos poucos alunos nessas circunstâncias, num universo de quinhentos alunos, ...era um universo muito alargado para a amostra dessas crianças” (PRX.5:1).

Um número reduzido de alunos imigrantes constitui uma realidade que se afigura como um entrave à definição estratégica, uma vez que:

“ter um ou dois alunos num universo de 20 ou 24, (...) tem pouco significado” (PBX.126:13);

⁵⁰ (PAX.89:8) - Código de indicador referente ao Professor A do agrupamento X, cujo indicador/frase(s) está identificado com o número 89 e presente na página 8 do texto que corresponde à transcrição da entrevista.

⁵¹ (PEY.43:5/6) - Código de indicador referente ao Professor E do agrupamento Y, cujo indicador/frase(s) está identificado com o número 43 e presente na página 5/6 do texto que corresponde à transcrição da entrevista.

⁵² (PRX.24:3) - Código de indicador referente ao Professor Responsável pelo agrupamento X, cujo indicador/frase(s) está identificado com o número 24 e presente na página 3 do texto que corresponde à transcrição da entrevista.

“era um, ... era só um [aluno]”(PDY.49.1:5);

“o que é um aluno? Dois alunos?”(PEY.41.2:5).

Esta razão afasta-se, justamente, de uma das preocupações apontadas (curiosamente pelo *PR X*; cf. Subcategoria *BIPR*), quando se refere à promoção da igualdade de oportunidades no sucesso.

O *PR X* e um *P X* atribuem a dificuldade em delinear e implementar estratégias que integrem os alunos imigrantes, às *fragilidades* das escolas e seus professores face a contextos com alunos de culturas diversas, uma vez que não estão sensibilizados e alertados para a diversidade cultural com que se deparam. Neste sentido, o factor *novidade da cultura imigrante* –que nós entendemos por ‘uma realidade recente’ nestas escolas – constitui um factor condicionador à implementação ou ausência de estratégias, uma vez que:

“ainda é um assunto novo, em especial aqui para o interior do país, em que a cultura imigrante ainda não está muito institucionalizada”(PRX.7:1).

A *crecente diversidade de origens dos alunos* chegados à escola, bem como a *diferença linguística* que caracteriza muitas dessas situações, constituem um obstáculo ao delinear de estratégias, constituindo, também, factores condicionadores.

Também, perante a facilidade com que os alunos se integram na escola e na cultura portuguesa (40% *P X,Y*)⁵³ e perante a *facilidade com que fazem a aquisição dos conhecimentos* (20%*UE Y*), e uma vez que conseguem *acompanhar as estratégias traçadas para os alunos da maioria cultural*, não se afigura necessário delinear outras estratégias que enquadrem a presença destes alunos. Referem os entrevistados:

“nunca me pareceu (...) desintegrado dos assuntos(...) tratados na aula ou daquilo que (...) fazíamos quando comemorávamos”(PCX.49:4);

“a *AA* integrou-[se](...) muito bem na escola. (...)era quase uma aluna portuguesa” (PDY.44:4);

“ela esqueceu aquilo onde inicialmente esteve a viver e integrou-se perfeitamente(...)na cultura portuguesa”(PDY.61:6).

Alertados pelos normativos legais, (Decreto-Lei n.º 6/2001, art.º8.º, de 18 de Janeiro), procurámos, junto dos entrevistados *PR (X,Y)*⁵⁴ (cf.Subcategoria *CIPR*), investidos no papel de professores responsáveis, conhecer o tipo de orientações promovidas no âmbito do *português língua segunda*. A *ausência de orientações* domina o discurso da totalidade dos entrevistados, e a *falta de formação* constitui a razão justificativa dessa ausência de orientações para o *português língua segunda* (cf.Subcategoria *CIPR*), para 50% *PR X*. É

⁵³ (40% *P X,Y*) – significa: 40% dos professores do agrupamento X e Y, professores responsáveis pelas UR.

⁵⁴ Entrevistados *PR (X,Y)* – professores entrevistados, responsáveis pelos agrupamento X e Y.

afirmado, explicitamente, o carácter indiferenciado com que é tido em conta a presença de alunos cuja língua materna não é o português, quando é referido que:

“as crianças foram (...) consideradas como as outras no aspecto da aprendizagem da língua portuguesa” (PRX.11:2);

“orientações formais (...) para os professores que estão com estes meninos, não [houve]” (PRY.46.5:8)⁵⁵.

É de salientar que, através da análise documental (cf. Anexos 4, 5 e 6; Subcategoria H2) são explicitados os obstáculos/dificuldades apresentados pelos alunos imigrantes, incidindo no âmbito da língua portuguesa.

A designação do ‘padrinho/madrinha’ – uma figura que surge transportada da tradição académica, com o intuito de facilitar, de uma forma geral, a adaptação do novo aluno ao novo ambiente escolar – constitui uma outra estratégia evocada por PRY (cf. Subcategorias DIPR e DIP) e constitui-se, assim, como uma estratégia de inserção que tem por principal função, **ajudar/apoiar no processo de socialização, bem como promover a integração dos alunos. A orientação dos alunos imigrantes nos espaços escolares e nas brincadeiras, a ajuda no conhecimento dos hábitos e regras (X), bem como na ajuda prestada na superação das necessidades (Y) com que os alunos se deparam, estabelecendo, concomitantemente, uma relação afectiva entre eles, são também funções abordadas.**

Os hábitos alimentares dos alunos imigrantes, e a forma como são reflectidos no âmbito do espaço refeição (cf. Subcategoria EIPR) constituem mais uma das formas passíveis da escola, no contexto da sua organização, tornar visível a diversidade cultural presente no seu seio. No entanto, as escolas, no espaço dos seus refeitórios, não reflectem os hábitos alimentares dos alunos imigrantes, transferindo responsabilidades para a empresa que gere esse espaço. Esta **ausência de reflexão** é assumida pela totalidade dos entrevistados (100% UE), não obstante uma tentativa pontual e esporádica (cf. Subcategoria E2PR) feita por um dos entrevistados X, no âmbito de uma actividade cultural realizada na escola.

Das categorias analisadas, quatro quintos apresenta uma frequência relativa UE de 100%. Por sua vez, os dois índices UR/UE mais elevados correspondem à Categoria B (Subcategoria BP) – *Preocupações de definição estratégica face à diversidade cultural* – contando, igualmente, com a totalidade dos entrevistados P e um índice UR/UE muito elevado

⁵⁵ (PRY.46.5:8) - Código de indicador referente ao professor responsável pelo agrupamento Y, cujo indicador/frase(s) está identificado com o número 46.5 e presente na página 8 do texto que corresponde à transcrição da entrevista.

(12,8) e a Categoria D (Subcategoria DPR) – *O (a) padrinho/madrinha* –, que ao contar com metade dos entrevistados *PR*, apresenta um índice UR/UE elevado (10).⁵⁶

Assim, e à laia de síntese, referimos que, num primeiro momento, é nitidamente referida (P X,Y) uma ausência de estratégias visando uma facilitação da inserção dos alunos imigrantes na escola e na sala de aula. Todavia, são apontadas algumas preocupações de âmbito estratégico visando uma melhor inserção dos alunos, e que passam por práticas de adaptação curricular e muitas delas resultantes de um carácter puramente pontual e ocasional. Verifica-se também o desenvolvimento de um trabalho de pesquisa (*PR X,Y*), ensino colaborativo (*PR Y*), e uma preocupação com a promoção de igualdades de sucesso (*PR X*) bem como por reflexões realizadas entre professores no sentido de equacionarem formas facilitadoras da integração dos alunos imigrantes (*PR Y*).

Por seu turno, como justificativa para a ausência de estratégias e também pela dificuldade encontrada no delinear das mesmas, surgem, de entre outras, o ‘número reduzido de alunos imigrantes’ e a ‘facilidade de integração’ dos mesmos. Tal justifica não haver necessidade de se criarem estratégias e a ‘falta de sensibilização, de alerta e de preparação’ dos professores e escolas para lidarem com estas realidades.

De entre a adopção de estratégias de inserção, surge a figura simbólica ‘padrinhos/ madrinhas’, revestindo-se de um importante papel e de uma função de apoio à adaptação, face à facilitação na integração e socialização dos novos alunos na escola.

Não foram promovidas orientações, no âmbito do ‘ensino do português língua segunda’ (totalidade *PR X,Y*) – apesar das dificuldades destes alunos estarem associadas, maioritariamente, à falta de domínio e conhecimentos de língua portuguesa, de acordo com o discurso dos entrevistados A e P e, ainda, assente em dados constantes nos Anexos 4, 5 e 6; Subcategoria H2 – devido, sobretudo, à falta de formação dos docentes (*PR X*).

⁵⁶ Grau de significação adoptado, decorrente da análise do Quadro n.º 27: **Extremamente elevado:** índice UR/UE superior a 13,3; **Muito elevado:** índice UR/UE de 11 a 13,3; **Elevado:** índice UR/UE de 9 a 10,9; **Bem significativo:** índice UR/UE de 8,9 a 7; **Significativo:** índice UR/UE de 5 a 6,9; **Fraco:** índice UR/UE de 3 a 4,9; **Muito fraco:** para um índice cujo valor se encontre abaixo de 3.

Tema 2.2 – Dinâmicas de acompanhamento/apoio aos alunos imigrantes

Categoria F – Características dos serviços/figuras de acompanhamento/apoio

Quadro n.º 30 – Grelha de frequência relativa ao tema 2.2

– Dinâmicas de acompanhamento/apoio aos alunos imigrantes

Subcategorias	Conteúdo dos indicadores	Freq. Absol. UR	Freq. Relat. % UR	Freq. Absol. UE	Freq. Relat. % UE	UR / UE
<i>F1PR – Características atribuídas</i>	<i>-inadequado</i>	5 X-4 Y-1	100,0 X-80,0 Y-20,0	2 X-1 Y-1	100,0 X-50,0 Y-50,0	2,5 X-4 Y-1
<i>F1PR – total</i>		5 X-4 Y-1	100,0 X-80,0 Y-20,0	2 X-1 Y-1	100,0 X-50,0 Y-50,0	2,5 X-4 Y-1
<i>F2PR – Razões da ausência de um apoio educativo/pedagógico adequado</i>	<i>- falta de sensibilização dos professores para lidar com a multiculturalidade</i>	1 X-1 Y-0	33,3 X-33,3 Y-0,0	1 X-1 Y-0	50,0 X-50,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0
	<i>- formação inadequada</i>	1 X-0 Y-1	33,3 X-0,0 Y-33,3	1 X-0 Y-1	50,0 X-0,0 Y-50,0	1 X-0 Y-1
	<i>- ausência de recursos humanos</i>	1 X-1 Y-0	33,3 X-33,3 Y-0,0	1 X-1 Y-0	50,0 X-50,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0
<i>F2PR – total</i>		3 X-2 Y-1	100,0 X-66,7 Y-33,3	2 X-1 Y-1	100,0 X-50,0 Y-50,0	1,5 X-2 Y-1
<i>F3PR – Razões da ausência de serviços/figuras de acompanhamento/apoio</i>	<i>- não haver necessidade</i>	8 X-5 Y-3	66,7 X-41,7 Y-25,0	2 X-1 Y-1	100,0 X-50,0 Y-50,0	4 X-5 Y-3
	<i>- falta de recursos (serviços/figuras)</i>	3 X-2 Y-1	25,0 X-16,7 Y-8,3	2 X-1 Y-1	100,0 X-50,0 Y-50,0	1,5 X-2 Y-1
	<i>- um executivo recente</i>	1 X-0 Y-1	8,3 X-0,0 Y-8,3	1 X-0 Y-1	50,0 X-0,0 Y-50,0	1 X-0 Y-1
<i>F3PR – total</i>		12 X-8 Y-4	100,0 X-66,7 Y-33,3	2 X-1 Y-1	100,0 X-50,0 Y-50,0	6 X-8 Y-4

Às *dinâmicas de acompanhamento/apoio* adoptadas, são consideradas como *inadequadas* por parte dos PR (X,Y). Segundo o PR Y, essa inadequação passa também por uma *indiferenciação* a nível do tipo de trabalho desenvolvido pelos animadores culturais em relação aos alunos imigrantes, e que se configura como uma forma de acompanhamento/apoio inadequado, dado que:

“estes animadores [culturais] trabalham com estes meninos como trabalham com os outros todos”
(PRY.46:8).

Por sua vez, PR (X,Y) evocam razões para a ausência de um acompanhamento/apoio prestados aos alunos imigrantes (cf. Subcategoria *F2PR*), assentes em duas razões:

- a **ausência de recursos** e a
- **falta de sensibilização dos professores para lidar com a multiculturalidade**.

Outro inquirido (PR Y) aponta uma **formação inadequada**, como razão subjacente à ausência de um acompanhamento/apoio adequado, dado que:

“estes animadores culturais (...) nem sempre têm a formação mais adequada para...” (PRY.45.1:7).

Abordados acerca das **dinâmicas de acompanhamento/apoio** desenvolvidas (cf. Subcategoria *F3PR*), ambos os entrevistados optaram por evocar as **razões para a inexistência** das mesmas. A totalidade evoca, igualmente, de forma reiterada, o facto de **não haver disso necessidade**, bem como a **falta de recursos**, entendidos sob a forma de serviços e figuras de acompanhamento/apoio (em que *PR X* imputa tal responsabilidade na Direcção Regional de Educação de Lisboa), como razão justificativa. Deste modo, a inexistência de acompanhamento/apoio decorre, maioritariamente, da ausência de uma necessidade efectiva que desencadeie o desenvolvimento dessas dinâmicas, como passamos a transcrever:

- “tivemos o trabalho facilitado (...) [porque] não necessitaram de apoio, ou outro acompanhamento” (PRX.17:2);*
- “até ao momento, não houve necessidade de outro tipo de acompanhamento, (...) não houve necessidade”(PRY.61:11);*
- “aquelas crianças,(...), conseguiram aprender sem dificuldade e por aptidão natural” (PRX.18:2);*
- “esses alunos conseguiram... obter sucesso porque eles próprios,... já tinham apetência para isso” (PRX.20.1:3);*
- “eles nunca tiveram problemas de aprendizagem” (PRX.21:3);*
- “elas conseguiram muito bem integrar-se” (PRX.19:2);*
- “o professor tutor (...) para esta situação (...) ainda não implementámos porque também, ainda não sentimos muito essa necessidade” (PRY.17.1:2);*
- “não a implementámos [a figura de tutor] (...) estes meninos que tínhamos, não sentíamos que a situação o justificasse” (PRY.18:2).*

A jeito de síntese, saliente-se que a caracterização feita pelos entrevistados *PR (X,Y)* aos serviços/figuras de acompanhamento/apoio aos alunos imigrantes, aponta-os como ‘inadequados’, uma vez que não vão ao encontro das necessidades dos alunos imigrantes, ou simplesmente não existem.

Pelo que acabámos de analisar, vislumbrámos uma certa contradição no discurso dos entrevistados, relativamente às duas razões mais apontadas para a ausência de serviços/ figuras de acompanhamento/apoio. Deste modo, e em nossa opinião, se a situação não justifica a implementação de serviços/figuras de acompanhamento/apoio (66,7% UR X,Y), também não se justifica a evocação da falta de recursos (25%UR X,Y). Efectivamente, a razão que predomina sobre todas as outras passa por uma ausência de necessidade efectiva de acompanhamento/apoio e, assim sendo, não faz sentido o desenvolvimento dessas dinâmicas. Por um lado, os alunos facilitaram a situação, uma vez que, de acordo com os professores, conseguiram aprender e ter sucesso por mérito próprio; aprenderam sem dificuldade e também conseguiram integrar-se muito bem, decorrendo, daí, a ausência de uma

necessidade que justificasse a implementação de dinâmicas de acompanhamento/apoio a estes alunos. Por outro lado, a falta de recursos, bem como uma falta de sensibilidade e de preparação adequada dos professores, afiguram-se como as razões responsáveis por essa inadequação ou ausência de dinâmicas de acompanhamento /apoio.

É de notar que o índice UR/UE é elevado (10), o que revela o carácter reiterado associado às características dos serviços /figuras de acompanhamento /apoio e, estamos em crer, à pertinência na abordagem da temática.

Bloco 3 – O processo ensino-aprendizagem

Tema 3.1 – A relação aluno – aprendizagem

Categoria G – Caracterização do relacionamento aluno-aprendizagem

Quadro n.º 31 – Grelha de frequência relativa ao tema 3.1

– A relação aluno – aprendizagem

Subcategorias	Conteúdo dos indicadores	Freq. Absol. UR		Freq. Relat. % UR		Freq. Absol. UE		Freq. Relat. % UE		UR / UE	
G1P – Aspectos a privilegiar	-dificuldades no âmbito da língua portuguesa	27		41,5		4		80,0		6,8	
		X-18	Y-9	X-27,7	Y-13,8	X-3	Y-1	X-60,0	Y-20,0	X-6	Y-9
	-ausência de problemas/dificuldades na aprendizagem	19		29,2		4		80,0		4,8	
		X-5	Y-14	X-7,7	Y-21,5	X-3	Y-1	X-60,0	Y-20,0	X-1,7	Y-14
	-facilidade no domínio da língua portuguesa	10		15,4		3		60,0		3,3	
	X-5	Y-5	X-7,7	Y-7,7	X-2	Y-1	X-40,0	Y-20,0	X-2,5	Y-5	
	-bom raciocínio e cálculo mental (matemática)	5		7,7		3		60,0		1,7	
		X-5	Y-0	X-7,7	Y-0,0	X-3	Y-0	X-60,0	Y-0,0	X-1,7	Y-0
	-resultados positivos na avaliação	4		6,2		1		20,0		4	
		X-4	Y-0	X-6,2	Y-0,0	X-1	Y-0	X-20,0	Y-0,0	X-4	Y-0
G1P – total		65		100,0		5		100,0		13	
		X-37	Y-28	X-86,9	Y-43,1	X-3	Y-2	X-60,0	Y-40,0	X-12,3	Y-14
G2P – Razões das dificuldades na língua portuguesa	-interferências linguísticas	5		100,0		2		40,0		2,5	
		X-3	Y-2	X-60,0	Y-40,0	X-1	Y-1	X-20,0	Y-20,0	X-3	Y-2
G2P – total		5		100,0		2		40,0		2,5	
		X-3	Y-2	X-60,0	Y-40,0	X-1	Y-1	X-20,0	Y-20,0	X-3	Y-2

A relação aluno-aprendizagem (cf. Subcategoria G1P) apresenta-se sob dois aspectos, o que se nos afigura como pertencentes a pontos opostos de um *continuum*, onde foi possível **identificar aspectos a privilegiar** em relação à aprendizagem dos alunos, bem como caracterizar as **razões apresentadas para algumas das dificuldades** desses alunos.

Assim, as **dificuldades no âmbito da língua portuguesa** constituem-se como as mais evocadas por parte de quatro quintos dos professores, como ilustram as transcrições seguintes:

- “a maior dificuldade era na área da língua portuguesa”* (PAX.36:2);
“dava(...) muitos erros ortográficos” (PAX.37.1:3);
“eles têm sempre aquela dificuldade de não conseguirem acompanhar,(...)na área da língua portuguesa” (PBX.27:2);
“eles têm mesmo muita dificuldade na língua portuguesa”(PBX.91:9);
“as dificuldades (...)passavam muito pela oralidade” (PCX.24:2);
“tinha (...) dificuldade em pronunciar certas palavras” (PCX.25:2);
“imensas dificuldades a nível da leitura” (PEY.14:2);
“a nível da escrita, vinham as suas dificuldades ao de cima” (PEY.59:7).

Embora não consideremos pertinente, face ao propósito do nosso estudo, proceder a um aprofundamento do tipo de dificuldades inerentes à língua portuguesa, e proceder a uma análise desses aspectos, no entanto, referiremos, e por ordem decrescente, relativamente à frequência absoluta de UR, o tipo de dificuldades apontadas. Assim, a mais evocada é a **dificuldade na escrita**, seguida pelas **dificuldades na comunicação oral, na leitura e na interpretação** (cf.Anexo 10).

Igualmente evocada por 80% dos respondentes, surge a **ausência de problemas/dificuldades na aprendizagem**. Aqui, os aspectos apontados caracterizam-se por uma apresentação perspectivada de uma forma lata/abrangente, não incidindo de uma forma objectiva na focalização dos aspectos, como nos é dado constatar através das seguintes transcrições:

- “ela era a que tinha mais facilidade, maior desenvolvimento [no grupo]”*(PAX.146.1:13);
“era um miúdo espectacular na aprendizagem” (PBX.101.1:10);
“tinha bom raciocínio, desenvolvia as coisas” (PCX.68:6);
“tinha muita, muita facilidade em adquirir os conhecimentos”(PDY.83:8/9);
“foi sempre uma boa aluna”(PDY.100:10).

De acordo com a opinião de 60% dos respondentes, surge a **facilidade no domínio da língua portuguesa (X,Y)** e, na área da matemática, um **bom raciocínio e cálculo mental (X)**. Apenas um quinto dos professores do agrupamento X aborda os resultados na avaliação, no sentido de o aluno atingir os objectivos que se pretendiam, como **resultados positivos na avaliação**.

Quanto às **razões apresentadas e que subjazem às dificuldades de língua portuguesa** (cf.Subcategoria G2P) por parte de 40% P (X,Y), estas prendem-se, na sua totalidade, com aspectos relacionados com a **diferença linguística**, mais concretamente, as **interferências**

linguísticas. Curiosamente, como podemos verificar através da consulta ao Anexo 12, (Categoria G2P), os entrevistados expressam as dificuldades em língua portuguesa, evocando as diferenças e interferências linguísticas decorrentes de diferentes estruturas, significados e diferentes sons das línguas e entre o português-padrão (português europeu) e o português do Brasil. De resto, estas diferenças e interferências linguísticas encontramos-las no Anexo 10 e, claro está, a nível da oralidade, nas entrevistas gravadas com os alunos, ou seja, nas próprias palavras dos alunos.

As interferências linguísticas parecem criar confusões, falta de compreensão e, por conseguinte, fraco desempenho a nível da leitura e da escrita, conforme podemos verificar nas transcrições seguintes:

“ela carregava muito no ‘qui’, no ‘mi’, no ‘ti’ e (...) isso vinha dar origem a que ela desse muitos erros ortográficos” (PAX.37:3);

“o português do Brasil tem diferenças em relação ao português que nós falamos, que nós escrevemos”(PEY.15:2);

“era inerente à própria língua, ao português do Brasil, (...) expressões utilizadas no Brasil, e que ela a nível da oralidade passava para a escrita”(PEY.102.3:12).

Em síntese, os entrevistados exibem expectativas muito positivas relativamente aos alunos imigrantes em termos da sua relação com a aprendizagem, como é bem notório ao analisarmos o Anexo 12 (Subcategoria G1P) onde, ao longo do discurso, surgem expressões como **bom aluno/ boa aluna, aluna excelente**; uma opinião que é igualmente partilhada pelos docentes e constante em acta CDX (cf. Anexos 4, 5 e 6; Subcategoria H1).

Do quadro apresentado, a maior dificuldade enfrentada pelos alunos imigrantes é a associada à língua portuguesa – e que se encontra em sintonia, justamente, com o tipo e grau de dificuldades mais enfatizado pelos entrevistados A (cf. Subcategoria J1A), sendo também referidas na análise documental (cf. Anexos 4, 5 e 6; Subcategoria H2) –, havendo, inclusivamente, alunos que não revelam dificuldades nessa área.

Relativamente aos alunos brasileiros, as interferências linguísticas decorrentes das diferenças entre o português-padrão e o português brasileiro apresentam-se como as responsáveis pela dificuldade na área da língua portuguesa.

Esta apresenta-se como uma categoria – *Caracterização do relacionamento aluno-aprendizagem* – que contou com evocações a totalidade dos professores e com um índice UR/UE extremamente elevado (14), o que nos leva a crer que este se afigura um aspecto que necessita ser equacionado, tratado, debatido, pois os professores sentem necessidade de falar acerca dele.

Tema 3.2 – Estratégias e práticas pedagógicas /curriculares

Categoria H – Formas de trabalho

Categoria I – Relato de experiências do professor

Categoria J – Apoio e acompanhamento aos alunos imigrantes

Quadro n.º 32 – Grelha de frequência relativa ao tema 3.2

– Estratégias e práticas pedagógicas /curriculares

Subcategorias	Conteúdo dos indicadores	Freq. Absol. UR	Freq. Relat. % UR	Freq. Absol. UE	Freq. Relat. % UE	UR / UE
H1P – Tipos/ modos de trabalho	- trabalho de interajuda/ colaborativo	14 X-12 Y-2	29,8 X-25,5 Y-4,3	5 X-3 Y-2	100,0 X-60,0 Y-40,0	2,8 X-4 Y-1
	-trabalho de grupo	10 X-6 Y-4	21,3 X-12,8 Y-8,5	5 X-3 Y-2	100,0 X-60,0 Y-40,0	2 X-2 Y-2
	- trabalho de pesquisa	5 X-3 Y-2	10,6 X-6,4 Y-4,2	4 X-2 Y-2	80,0 X-40,0 Y-40,0	1,3 X-1,5 Y-1
	- trabalho diferenciado	6 X-4 Y-2	12,7 X-8,5 Y-4,2	3 X-2 Y-1	60,0 X-40,0 Y-20,0	2 X-2 Y-2
	- trabalho a pares	3 X-1 Y-2	6,4 X-2,1 Y-4,3	2 X-1 Y-1	40,0 X-20,0 Y-20,0	1,5 X-1 Y-2
	-trabalho individual	2 X-1 Y-1	4,2 X-2,1 Y-2,1	2 X-1 Y-1	40,0 X-20,0 Y-20,0	1 X-1 Y-1
	- trabalho indiferenciado	2 X-0 Y-2	4,3 X-0,0 Y-4,3	2 X-0 Y-2	40,0 X-0,0 Y-40,0	1 X-0 Y-1
	- ensino individualizado	2 X-1 Y-1	4,2 X-2,1 Y-2,1	2 X-1 Y-1	40,0 X-20,0 Y-20,0	1 X-1 Y-1
	-participação de todos nas tarefas	2 X-0 Y-2	4,3 X-0,0 Y-4,3	1 X-0 Y-1	20,0 X-0,0 Y-20,0	2 X-0 Y-2
	- ensino colaborativo	1 X-0 Y-1	2,1 X-0,0 Y-2,1	1 X-0 Y-1	20,0 X-0,0 Y-20,0	1 X-0 Y-1
H1P – total		47 X-28 Y-19	100,0 X-59,6 Y-40,4	5 X-3 Y-2	100,0 X-60,0 Y-40,0	9,4 X-9,3 Y-9,5
H2P – Critérios de formação dos grupos	-grupos heterogéneos	11 X-5 Y-6	47,9 X-21,8 Y-26,1	4 X-2 Y-2	80,0 X-40,0 Y-40,0	2,8 X-2,5 Y-3
	- afinidade afectiva	3 X-3 Y-0	13,0 X-13,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	3 X-3 Y-0
	- grupos de 4 elementos	2 X-0 Y-2	8,7 X-0,0 Y-8,7	1 X-0 Y-1	20,0 X-0,0 Y-20,0	2 X-0 Y-2
	- distribuição dos alunos pelos grupos	2 X-2 Y-0	8,7 X-8,7 Y-0,0	1 X-1 Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	2 X-2 Y-0
	- carácter variável do grupo	2 X-0 Y-2	8,7 X-0,0 Y-8,7	1 X-0 Y-1	20,0 X-0,0 Y-20,0	2 X-0 Y-2
	- à-vontade/descrinição com os colegas	2 X-2 Y-0	8,7 X-8,7 Y-0,0	1 X-1 Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	2 X-2 Y-0
	- carácter invariável do grupo	1 X-0 Y-1	4,3 X-0,0 Y-4,3	1 X-0 Y-1	20,0 X-0,0 Y-20,0	1 X-0 Y-1
H2P – total		23 X-12 Y-11	100,0 X-52,2 Y-47,8	4 X-2 Y-2	80,0 X-40,0 Y-40,0	5,8 X-6 Y-5,5
H3P – Aspectos privilegiados	-valorização da língua/ linguagem dos alunos	14 X-11 Y-3	28,6 X-22,5 Y-6,1	4 X-3 Y-1	80,0 X-60,0 Y-20,0	3,5 X-3,7 Y-3

	-valorização e divulgação de aspectos/ tradições culturais	14 X-9 Y-5	28,6 X-18,4 Y-10,2	3 X-1 Y-2	60,0 X-20,0 Y-40,0	4,7 X-9 Y-2,5
	-valorização dos saberes, do trabalho e da experiência individual do aluno (na sala de aula)	7 X-6 Y-1	14,2 X-12,2 Y-2,0	3 X-2 X-1	60,0 X-40,0 Y-20,0	2,3 X-3 Y-1
	-estabelecimento de simi- laridades e diferenças entre culturas	4 X-2 Y-2	8,2 X-4,1 Y-4,1	3 X-1 Y-2	60,0 X-20,0 Y-40,0	1,3 X-2 Y-1
	-valorização dos interesses /aspectos significativos para o aluno	4 X-1 Y-3	8,2 X-2,1 Y-6,1	2 X-1 Y-1	40,0 X-20,0 Y-20,0	2 X-1 Y-3
	-não penalizar/ corrigir o aluno face às dificuldades em língua portuguesa	3 X-1 Y-2	6,1 X-2,0 Y-4,1	2 X-1 Y-1	40,0 X-20,0 Y-20,0	1,5 X-1 Y-2
	-valorização da região/país de origem	2 X-0 Y-2	4,1 X-0,0 Y-4,1	2 X-0 Y-2	40,0 X-0,0 Y-40,0	1 X-0 Y-1
	- designação de alunos <i>padrinhos</i>	1 X-0 Y-1	2,0 X-0,0 Y-2,0	1 X-0 Y-1	20,0 X-0,0 Y-20,0	1 X-0 Y-1
H3P – total		49 X-30 Y-19	100,0 X-61,2 Y-38,8	5 X-3 Y-2	100,0 X-60,0 Y-40,0	9,8 X-10 Y-9,5
H4P – Razões para a ausência de penalização na língua portuguesa	- a desmotivação/ desinteresse do aluno	2 X-2 Y-0	40,0 X-40,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	2 X-2 Y-0
	- receio de <i>condicionar</i> o aluno	1 X-0 Y-1	20,0 X-0,0 Y-20,0	1 X-0 Y-1	20,0 X-0,0 Y-20,0	1 X-0 Y-1
	- familiarização do profes- sor com a cultura do aluno	1 X-1 Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0
	- conhecimento dos termos usados pelo aluno	1 X-1 Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0
H4P – total		5 X-4 Y-1	100,0 X-80,0 Y-20,0	2 X-1 Y-1	40,0 X-20,0 Y-20,0	2,5 X-4 Y-1
H5P – Efeitos da valorização do aluno no próprio aluno	-satisfação/felicidade	4 X-4 Y-0	57,1 X-57,1 Y-0,0	2 X-2 Y-0	40,0 X-40,0 Y-0,0	2 X-2 Y-0
	-aumento da auto-estima	3 X-2 Y-1	42,9 X-28,6 Y-14,3	2 X-1 Y-1	40,0 X-20,0 Y-20,0	1,5 X-2 Y-1
H5P – total		7 X-6 Y-1	100,0 X-85,7 Y-14,3	3 X-2 Y-1	60,0 X-40,0 Y-20,0	2,3 X-3 Y-1
IIP – Função do relato de experiências	- promover a confiança/à- vontade na relação com o professor	2 X-2 Y-0	50,0 X-50,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	2 X-2 Y-0
	-promover um melhor bem- estar do aluno	1 X-1 Y-0	25,0 X-25,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0
	-promover um maior reconhecimento do aluno	1 X-1 Y-0	25,0 X-25,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0
IIP – total		4 X-4 Y-0	100,0 X-100,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	4 X-4 Y-0
J1PR – Formas de acompanhamento e apoio educativo/ pedagógico	-apoio (<i>directo</i>) na língua portuguesa	2 X-1 Y-1	28,6 X-14,3 Y-14,3	2 X-1 Y-1	100,0 X-50,0 Y-50,0	1 X-1 Y-1
	-apoio na orientação das estratégias (<i>indirecto</i>)	3 X-0 Y-3	42,8 X-0,0 Y-42,8	1 X-0 Y-1	50,0 X-0,0 Y-50,0	3 X-0 Y-3
	-promotor de uma adequ- ada caracterização educa- cional	2 X-0 Y-2	28,6 X-0,0 Y-28,6	1 X-0 Y-2	50,0 X-0,0 Y-50,0	2 X-0 Y-1
J1PR – total		7 X-1 Y-6	100,0 X-14,3 Y-85,7	2 X-1 Y-1	100,0 X-50,0 Y-50,0	3,5 X-1 Y-6

J1P – Características atribuídas ao apoio/accompanha-mento	- inadequado	5 X-5 Y-0	71,4 X-71,4 Y-0,0	2 X-2 Y-0	40,0 X-40,0 Y-0,0	2,5 X-2,5 Y-0
	-desnecessário	1 X-0 Y-1	14,3 X-0,0 Y-14,3	1 X-0 Y-1	20,0 X-0,0 Y-20,0	1 X-0 Y-1
	- adequado	1 X-0 Y-1	14,3 X-0,0 Y-14,3	1 X-0 Y-1	20,0 X-0,0 Y-20,0	1 X-0 Y-1
J1P – total		7 X-5 Y-2	100,0 X-71,4 Y-28,6	4 X-2 Y-2	80,0 X-40,0 Y-40,0	1,8 X-2,5 Y-1
J2P – Formas de acompanhamento e apoio educativo/ pedagógico	-apoio na língua portuguesa	3 X-1 Y-2	75,0 X-25,0 Y-50,0	2 X-1 Y-1	40,0 X-20,0 Y-20,0	1,5 X-1 Y-2
	-acompanhamento psicológico	1 X-0 Y-1	25,0 X-0,0 Y-2,5	1 X-0 Y-1	20,0 X-0,0 Y-20,0	1 X-0 Y-1
J2P – total		4 X-1 Y-3	100,0 X-25,0 Y-75,0	2 X-1 Y-1	40,0 X-20,0 Y-20,0	2 X-1 Y-3
J3P – Razões para acompanhamento psicológico	-alheamento do aluno	2 X-0 Y-2	66,7 X-0,0 Y-66,7	1 X-0 Y-2	20,0 X-0,0 Y-20,0	2 X-0 Y-1
	-não corresponder às expectativas do professor na aprendizagem	1 X-0 Y-1	33,3 X-0,0 Y-33,3	1 X-0 Y-1	20,0 X-0,0 Y-20,0	1 X-0 Y-1
J3P – total		3 X-0 Y-3	100,0 X-0,0 Y-100,0	1 X-0 Y-1	20,0 X-0 Y-20	3 X-0 Y-3
J4P – Razões para a ausência de apoio educativo/ pedagógico	-dar prioridade a outras situações	3 X-3 Y-0	60,0 X-60,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	3 X-3 Y-0
	-não haver necessidade	1 X-0 Y-1	20,0 X-0,0 Y-20,0	1 X-0 Y-1	20,0 X-0,0 Y-20,0	1 X-0 Y-1
	-ser aluno do 1.º ano	1 X-1 Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0
J4P – total		5 X-4 Y-1	100,0 X-80,0 Y-20,0	3 X-2 Y-1	60,0 X-40,0 Y-20,0	1,7 X-2 Y-1

Subjacente às estratégias e práticas a desenvolver, enquadrámos os **tipos/modos de trabalho** (cf.Subcategoria H1P) e **critérios de formação de grupos** (cf.Subcategoria H2P) adoptados pelos entrevistados, bem como aspectos que, no contexto do nosso estudo, entendemos como **aspectos a privilegiar** (cf. Subcategoria H3P). Ainda, sob o tema referido, analisamos as evocações inerentes às razões que subjazem a uma **ausência de penalização na língua portuguesa** (cf.Subcategoria H4P), bem como os **efeitos no próprio aluno, da valorização que lhe é feita** (cf.Subcategoria H5P).

Assim, como modos de trabalho, são referidos pela totalidade dos inquiridos, o desenvolvimento de um **trabalho de interajuda/colaboração**, onde os alunos trabalham juntos, ajudam-se uns aos outros, num trabalho colectivo, visando um objectivo comum, e no desenvolvimento de um **trabalho de grupo**(cf. Anexos 4, 5 e 6; cf. Subcategoria D1).

O **trabalho de pesquisa** é também apontado como uma outra forma de trabalhar (cf. Anexos 4, 5, 6; Subcategoria D1) e ilustra estratégias que se integram no âmbito de uma pedagogia centrada no aluno e de uma pedagogia activa.

A promoção de um tipo de **trabalho diferenciado** (cf. Anexos 4, 5 e 6; cf. Subcategoria C1) constitui uma outra estratégia/prática apontada e utilizada no âmbito da língua portuguesa e da avaliação (60%UE X,Y). Assim, a diferenciação, a nível da língua portuguesa, passa por uma diferenciação do tipo de trabalho praticado diariamente, adaptado às especificidades dos alunos e tendo em conta as suas dificuldades nesse âmbito.

As preocupações reveladas, face a uma diferenciação a nível da língua portuguesa, vão ao encontro de um tipo de dificuldades diagnosticado anteriormente: as dificuldades no âmbito da língua portuguesa (cf. Subcategoria G1P), indo de igual modo ao encontro das dificuldades sentidas pelos próprios alunos (cf. Subcategoria J1A) e pelos professores, de acordo com o expresso em acta (cf. Anexos 4, 5 e 6; cf. Subcategoria H2).

Por sua vez, o carácter diferenciado da acção pedagógica encontra maior incidência no âmbito da avaliação, tal como refere P X:

“a gente faz sempre diferença, quanto mais não seja, no tipo de avaliação”(PBX.28:2);

“diferenciava mais na parte (...)da avaliação”(PBX.30.2:2).

Outros tipos tipos/formas de trabalho referidos, todos assentes na opinião de 40 % dos entrevistados, passam pelo **trabalho a pares** (cf. Anexos 4,5 e 6; cf. Subcategoria D1), pelo **trabalho individual (X,Y)**, pelo **trabalho indiferenciado (Y)**, pelo **ensino individualizado** (cf. Anexos 4, 5 e 6; cf. Subcategoria D1). Assim, e sobre este último, para o aluno superar as dificuldades, o entrevistado refere que:

“tinha que dar um ensino mais individualizado a estes alunos para eles conseguirem superar estas dificuldades que tinham”(PBX.51:5);

“com dificuldades a nível de língua portuguesa, procurava (...) dar o apoio mais individualizado” (PEY.69:8).

A adopção de estratégias que implique um **ensino colaborativo** e a uma **participação de todos nas tarefas** constituem as estratégias apontadas por último, pelo facto de serem referidas por um inquirido Y, não deixando de ter, todavia, a sua visibilidade.

Relativamente às preocupações a ter na formação dos grupos de trabalho (cf. Subcategoria H2P), sobressaem preocupações que cabem no âmbito de uma pedagogia centrada no aluno, designadamente na criação de **grupos heterogéneos**, constituídos por elementos de diferentes aptidões (80% UE). Todos os outros critérios apontados (em número de cinco) foram evocados por 20% dos entrevistados. No entanto, a criação de grupos, tendo por base uma **afinidade afectiva**, é evocada, de forma reiterada, por um dos entrevistados X.

Surge, ainda, a criação de **grupos de quatro elementos** (em sintonia com os dados constantes na Subcategoria L2A), a **distribuição dos alunos imigrantes pelos grupos** – de forma a não se concentrarem no mesmo grupo –, o **carácter variável dos grupos** e o **à-vontade/desinibição** com os restantes elementos do grupo.

No âmbito das estratégias e práticas a desenvolver pelos entrevistados (cf. Subcategoria H3P), são evocados, como aspectos que consideramos a privilegiar, **formas de valorização** (cf. Anexos 4, 5 e 6; cf. Subcategoria D1) que se prendem com um traçar de caminhos que permitam aos alunos de grupos culturais minoritários, divulgar e partilhar, com os alunos da cultura maioritária, aspectos da sua cultura, da sua língua, suas preferências e experiências. Deste modo, quatro quintos P (X,Y), evoca a **valorização da língua/da linguagem dos alunos**, assente numa frequência relativa UR de 26,6%, o que nos pode induzir a pensar que os inquiridos estão despertos para o facto da língua materna de alguns alunos não ser o português, ou, no caso dos alunos de origem brasileira, haver desvios e haver interferências linguísticas relativamente ao português-padrão, bem como possíveis aspectos colaterais resultantes destas situações.

Passamos a transcrever alguns excertos de entrevistas que ilustram a importância e algumas das formas como é valorizada a língua/linguagem dos alunos:

“era importante eu esclarecer a diferença das palavras(...) [pois] estava a valorizar a língua brasileira, ...que é a língua portuguesa, mas com aquelas diferenças”(PAX.54:4);

“aquelas palavras [polacas] de que se lembrava, falava sobre elas e contava como se diziam em polaco”(PDY.13:2);

“perguntava [aos alunos]: - Então não é uma língua tão bonita, tão agradável de se ouvir?” (PAX.74.2:6);

“jogos (...) com certos vocábulos em português, eu pedia para eles dizerem na língua deles” (PBX.21:2);

“quando acontecia expressar-se de uma forma que não se entendia, (...) tentava explorar com ele e com os outros, o termo (...) utilizado ”(PCX.51:4/5).

Manifestando uma preocupação de não omitir situações inerentes à presença de alunos com outra língua materna que não o português, ou o português-padrão, os professores recorreram a um género de exercícios comparativos com a língua usada na escola, o que, desde já, podemos considerar um passo importante em direcção à auto-estima dos alunos imigrantes. Tal exercício aconteceu quando (segundo PBX. 23.1:2) brincavam com um mini-dicionário com palavras começadas por ‘a’ em português, em romeno, em ucraniano e em indiano. Neste sentido, entendemos a utilização do mini-dicionário, como um recurso curricular isento da supremacia de uma língua em relação à outra, uma vez que se constitui

como a compilação do léxico de uma língua, limitando-se a fazer a sua tradução em outra língua. Desta forma, este afigura-se-nos como um tipo de material ao qual associamos um sentimento de igualdade.

Outros tipos de valorização evocados, e que se constituem como aspectos a privilegiar, (ambos por 60% dos respondentes), passam pela **valorização dos saberes, do trabalho e da experiência individual do aluno** e pela **valorização e divulgação de aspectos/tradições culturais** ligadas às culturas dos alunos (cf. Anexos 4, 5 e 6; cf. Sub-subcategoria A2.4). Desta forma, o entrevistado ao adoptar este tipo de estratégias, está a proporcionar aos alunos conhecimentos das culturas com que interagem, permitindo que todos se sintam valorizados e também reconhecidos. Com carácter ilustrativo, apresentamos alguns aspectos tomados como privilegiados, no âmbito de figuras históricas, religiosas, da culinária, entre outros aspectos culturais:

“então e tu sabes quem foi o Pedro Álvares Cabral? Explica lá aos teus colegas, se calhar os teus colegas não sabem?!”(PAX.51:3);

“mostrou um fotografia da Nossa Senhora da Aparecida,(...) padroeira do Brasil. (...) explicou quem era e leu a oração aos colegas”(PAX.138:13);

“aproveitava (...) [sempre que havia festas ou (...) qualquer actividade] para ela explicar um bocadinho da cultura dela aos colegas da sala”(PDY.6.1:1);

“pedi para ela trazer receitas(...) quando falámos na culinária, nas tradições” (PAX.22:2).

A valorização das culturas é também uma estratégia apontada pelos entrevistados A (cf. Subcategoria L3A). A ‘valorização dos saberes, do trabalho e da experiência individual do aluno’ constitui, também, uma estratégia privilegiada e consiste em que sejam os próprios alunos a explicar aos colegas determinadas especificidades relacionadas com o dia-a-dia no seu país, como por exemplo o dinheiro brasileiro, valorizando, assim os seus conhecimentos:

“(...) porque eu em muitos assuntos,(...) não tinha conhecimento” (PBX.43:4).

Outras estratégias são evocadas, como o estabelecimento de **similaridades e diferenças entre culturas (X,Y)**; **valorização dos interesses/aspectos significativos para o alunos (X,Y)** (cf. Anexos 4, 5 e 6; cf. Sub-subcategoria B1), e **da região/ do país de origem dos alunos (Y)**; designação de **alunos padrinhos** (apenas evocada por um quinto P Y, tendo já sido referida na Categoria D - PR e P).

São evocadas estratégias que passam por **não penalizar os alunos**, no sentido de **não os corrigir face às dificuldades manifestadas na língua portuguesa** (dois quintos do total) (cf. Subcategoria H3P). Esses mesmos entrevistados justificam o recurso a essa estratégia,

(cf. Subcategoria H4P), evocando quatro razões para a ausência de *penalização* (o que entendemos no sentido de *correção*):

1 - o desencadear de atitudes por parte dos alunos (atitudes essas, entendidas como indesejáveis), tais como a sua **desmotivação/desinteresse**;

2 - o **condicionamento do aluno**, tal como passamos a ilustrar, através do discurso dos entrevistados. Ao dizer-lhe:

"não vais dizer 'botar', é 'colocar'; não dizes 'botou o prato na mesa', (...) acho que a estava a condicionar e poderia ser um aspecto negativo para a aprendizagem"(PEY.102.6 :12);

"podia desmotivá-la"(PAX.184:15);

"tirar-lhe o interesse pela aprendizagem porque a língua é a mesma"(PAX.184.1:15).

3 - a **familiarização do professor com a cultura do aluno**;

4 - e o **conhecimento do entrevistado relativamente à língua e terminologias usadas pelo aluno**.

Estas são razões que justificam, igualmente, a ausência da referida *penalização*, logo, a ausência da necessidade de proceder a correções.

Face à evocação de estratégias de valorização (cf.Subcategoria H3P), os entrevistados pronunciam-se sobre os efeitos dessa valorização no próprio aluno (cf. Subcategoria H5P). Das evocações proferidas (60%UE X,Y), compreendemos que todas elas contribuíram para um maior bem-estar emocional dos alunos; tornados visíveis através da **satisfação/felicidade** de uns e da **promoção da auto-estima** de outros (cf. Anexos 4, 5 e 6; cf. Sub-subcategoria A1.8).

O próprio **relato de experiências do entrevistado** (20%UE, X) é apontado como uma estratégia adoptada (cf. Subcategoria I1P), em que as funções que lhe estão subjacentes, dizem respeito, directamente, à relação aluno-professor, no sentido da **promoção da confiança** do aluno no professor, levando-o, igualmente, a uma maior abertura face aos assuntos abordados, e a um **maior à-vontade** entre ambos:

"para que ela sentisse uma certa confiança em mim"(PAX.101.1:9) e

"tivesse um à-vontade para conversar comigo, para me falar das suas preocupações, dos seus desejos, da sua família" (PAX.101.2:9).

A preocupação inerente à relação do aluno com o entrevistado prende-se com a **promoção do bem-estar do aluno** em ambiente escolar e com o **reconhecimento do aluno** no que respeita a sua naturalidade, de forma a promover um certo bem-estar na aluna:

“*ser mais reconhecida como brasileira*” (PAX. 82.1:7);

“*tentava aproveitar essas pequeninas coisas [situações ligadas ao Brasil] para ela, realmente, se sentir melhor*”(PAX.82:7).

O acompanhamento e apoio educativo/pedagógico disponibilizado, atentando à presença de alunos imigrantes nas escolas, passou, em primeiro lugar (cf.Subcategoria *J1PR*), pelo **apoio directo aos alunos, no âmbito da língua portuguesa** (100% UE X,Y), uma vez que era a área onde os alunos revelavam maiores necessidades, indo ao encontro de *quadro respeitador* dos direitos dos alunos, conforme análise documental, relativamente aos direitos dos alunos (cf. Anexos 4, 5 e 6; cf.Categoria I).

O tipo de apoio/acompanhamento dispensado aos alunos imigrantes (cf.Subcategoria *J1P*) é considerado, em primeiro lugar, como **inadequado** (40% UE *PR X*) e, em segundo lugar (com 20% UE *PR Y*), como **desnecessário** (contrariando o referido nas Subcategorias *J1A*, *O2A* e *G1P*).

Em síntese, começamos por referir que, de entre as categorias analisadas, a Categoria H – *Formas de trabalho* – foi evocada pela totalidade dos entrevistados P e apresentou um índice UR/UE extremamente elevado (26,2), o que poderá indiciar uma preocupação dos professores, no sentido de reflectirem, de forma empenhada e persistente, os modos de trabalho mais adequados à especificidade dos alunos.

Assim, as formas/tipos de trabalho aos quais os entrevistados parecem aderir maioritariamente, constituem-se como formas de trabalho *inovadoras*, assentes em pedagogias activas e centradas no aluno. Estas são sustentadas por didácticas activas, tendo em conta todos os benefícios que daí resultam, quer em termos relacionais, quer académicos; por conseguinte, são consideradas adequadas a classes com uma população escolar culturalmente plural.

São pedagogias que reflectem a diversidade dos públicos escolares e a inerente necessidade de a todos satisfazer, indo ao encontro de cada um. Colocam o aluno no âmago do acto educativo, com o papel de principal protagonista, e não no de espectador, através da interacção, da interajuda, da descoberta. Verificamos, ainda, a adopção de tipos/ formas de trabalho que se identificam com métodos de trabalho de cariz uniformizante e individualista, associados a uma metodologia mais tradicional, como o trabalho individual (P X,Y) e o trabalho indiferenciado (P Y). No entanto, o facto de ambas apresentarem um índice muito fraco UR/UE (=1), poderá indiciar uma atitude docente que se está a afastar, justamente, desses *trilhos* uniformizantes e individualistas.

Por sua vez, a constituição de grupos assenta na base de critérios diversos, sendo que a primeira e segunda prioridades passam, respectivamente, pelo critério de competência, com a criação de grupos com alunos de diversas aptidões (47,9% UR; 80%UE) – grupos heterogéneos – e pelo critério da afinidade afectiva, e por grupos cuja composição numérica é de quatro elementos.

É traçado, igualmente, um *eixo* estratégico que consideramos fundamental e cujas estratégias consubstanciam o que, numa educação para a diversidade cultural, entendemos como ‘estratégias e práticas a privilegiar’, dado que na perspectiva dos entrevistados (e também na nossa, maioritariamente), se constituem como estratégias que dão sentido à diversidade cultural. Vão ao encontro da diversidade presente na sala de aula e na escola, através de diversos processos de divulgação e valorização do aluno e do seu grupo cultural de pertença, tais como: da língua/linguagem; aspectos/tradições culturais; saberes, trabalho e experiência individual; interesses/aspectos significativos; região/ país de origem, e ainda o estabelecimento de similaridades e diferenças entre culturas. Há, ainda, a privilegiar as estratégias geradoras de confiança na relação académica estrita professor-aluno, e uma vez que o professor se reveste de extrema importância para estes alunos, torna-se, para eles, uma pessoa muito significativa.

A repercussão desta valorização nos alunos é definida por sentimentos de ‘felicidade e satisfação’ e num aumento da ‘auto-estima’, com todos os benefícios que estes *estados de alma* geram. Esta constitui uma *sintomatologia* que, em nosso entender, é reveladora do à-vontade, do bem-estar e “*conforto académico*” (Nico, 2001:146) dos alunos.

Quanto às opiniões dos entrevistados P(X,Y), elas não estão totalmente em sintonia, com os PR. Assim, o apoio/acompanhamento é considerado:

- a) ‘inadequado’ por parte de dois quintos P X, uma vez que os seus alunos nunca tiveram direito a usufruir de apoio;
- b) ‘adequado’, por parte de um outro P Y;
- c) ‘desnecessário’, forma como o apoio é caracterizado por parte de um quarto P Y.

O apoio/acompanhamento reveste-se de duas formas: apoio na língua portuguesa (P X,Y) e acompanhamento psicológico (P Y), como podemos constatar em Anexos 4, 5 e 6 (cf. Sub-subcategoria G1.3).

Tema 3.3 – Os conteúdos na permeação do currículo

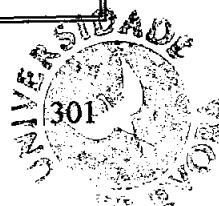
Categoria K – Conteúdos acerca da cultura dos alunos imigrantes

Categoria L – Preocupações na selecção e organização dos conteúdos

Quadro n.º33 – Grelha de frequência relativa ao tema 3.3

– Os conteúdos na permeação do currículo

Subcategorias	Conteúdo dos indicadores	Freq. Absol. UR	Freq. Relat. % UR	Freq. Absol. UE	Freq. Relat. % UE	UR / UE
K1P – Espaços/ situações desafiadoras de abordagens multi/interculturais	-estudo do meio	9 X-8 Y-1	52,9 X-47,0 Y-5,9	3 X-2 Y-1	60,0 X-40,0 Y-20,0	3 X-4 Y-1
	- épocas festivas e comemoração de acontecimentos	3 X-3 Y-0	17,6 X-17,6 Y-0,0	2 X-2 Y-0	40,0 X-40,0 Y-0,0	1,5 X-1,5 Y-0
	-casualidade	2 X-0 Y-2	11,8 X-0,0 Y-11,8	1 X-0 Y-1	20,0 X-0,0 Y-20,0	2 X-0 Y-2
	- factos noticiosos em televisão	1 X-1 Y-0	5,9 X-5,9 Y-0,0	1 X-1 Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0
	- no início do ano lectivo	1 X-1 Y-0	5,9 X-5,9 Y-0,0	1 X-1 Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0
	- o conhecimento da ascendência da alumna	1 X-1 Y-0	5,9 X-5,9 Y-0,0	1 X-1 Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0
K1P – total		17 X-14 Y-3	100,0 X-82,4 Y-17,6	4 X-2 Y-2	80,0 X-40,0 Y-40,0	4,3 X-7 Y-1,5
K2P – Conteúdos /temáticas abordados	-temas/aspectos da cultura de origem dos alunos	11 X-10 Y-1	64,7 X-58,8 Y-5,9	3 X-2 Y-1	60,0 X-40,0 Y-20,0	3,7 X-5 Y-1
	-referências a aspectos físicos e de «raças» do país do aluno	3 X-2 Y-1	17,6 X-11,7 Y-5,9	2 X-1 Y-1	40,0 X-20,0 Y-20,0	1,5 X-2 Y-1
	-referências à nacionalidade/ naturalidade	1 X-1 Y-0	5,9 X-5,9 Y-0,0	1 X-1 Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0
	-referências de localização geográfica	1 X-1 Y-0	5,9 X-5,9 Y-0,0	1 X-1 Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0
	-os países dos alunos como temas seleccionados	1 X-1 Y-0	5,9 X-5,9 Y-0,0	1 X-1 Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0
K2P – total		17 X-15 Y-2	100,0 X-88,2 Y-11,8	5 X-3 Y-2	100,0 X-60,0 Y-40,0	3,4 X-5 Y-1
L1P – Exemplos de preocupações face ao tratamento dos conteúdos	-seguir/cumprir os conteúdos do programa	4 X-2 Y-2	33,3 X-16,7 Y-16,6	3 X-2 Y-1	60,0 X-40,0 Y-20,0	1,3 X-1 Y-2
	- adequação curricular	8 X-4 Y-4	66,7 X-33,3(3) Y-33,3(3)	2 X-1 Y-1	40,0 X-20,0 Y-20,0	4 X-4 Y-4
L1P – total		12 X-6 Y-6	100,0 X-50,0 Y-50,0	4 X-3 Y-1	80,0 X-60,0 Y-20,0	3 X-2 Y-6
L2P – Razões para a abordagem de temas/conteúdos relacionados com a cultura dos alunos imigrantes	- a generalização dos conteúdos programáticos	1 X-1 Y-0	33,3 X-33,3 Y-0,0	1 X-1 Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0
	-promover a motivação	1 X-1 Y-0	33,3 X-33,3 Y-0,0	1 X-1 Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0
	- promover a integração	1 X-1 Y-0	33,3 X-33,3 Y-0,0	1 X-1 Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0
L2P – total		3 X-3 Y-0	100,0 X-100,0 Y-0,0	2 X-2 Y-0	40,0 X-40,0 Y-0,0	1,5 X-1,5 Y-0
L3P – Razões para a estabilidade dos	- ser o melhor aluno	1 X-0 Y-1	33,3 X-0,0 Y-33,3	1 X-0 Y-1	20,0 X-0,0 Y-20,0	1 X-0 Y-1



conteúdos	- apreender facilmente todos os conteúdos	X-0	1 Y-1	33,3 X-0,0 Y-33,3	X-0	1 Y-1	20,0 X-0,0 Y-20,0	X-0	1 Y-1
	- facilidade na aquisição de competências	X-0	1 Y-1	33,3 X-0,0 Y-33,3	X-0	1 Y-1	20,0 X-0,0 Y-1,0	X-0	1 Y-1
L3P – total		X-0	3 Y-3	100,0 X-0,0 Y-100,0	X-0	1 Y-1	20,0 X-0,0 Y-20,0	X-0	3 Y-3

Neste momento, pretendemos conhecer, no âmbito das preocupações inerentes à selecção e organização dos conteúdos e respectivo ajustamento, os espaços/situações entendidos pelos entrevistados, como desafiadores de abordagens multi-interculturais (cf. Subcategoria K1P), ou seja, espaços/situações entendidos como privilegiados para se proceder a esse tipo de abordagens, face aos conteúdos a tratar.

A área de estudo do meio constitui-se como o espaço mais privilegiado para esse tipo de abordagens (60% P X,Y), enquanto que as épocas festivas e de comemoração de acontecimentos também se constituem como situações desafiadoras desse tipo de abordagens (dois quintos P X).

Outros espaços/situações surgem marcados, sobretudo, por factores ocasionais e imprevisíveis. É aí que situamos as restantes evocações dos inquiridos (20% UE), tais como **casualidade (Y)** – caracterizada pela inexistência de momentos/situações planeados e previamente reflectidos –, **factos noticiosos em televisão, o conhecimento da ascendência dos alunos, ou aquando do início do ano lectivo (todos eles Y)**, se constituem como situações isoladas e pontuais, que, a nosso ver, atribuem uma atenção flutuante e esporádica à abordagem de temas que levem em conta a diversidade cultural.

Por sua vez, e no que se respeita aos conteúdos seleccionados/abordados (cf. Subcategoria K2P) na perspectiva da diversidade cultural, 60% dos entrevistados evoca **referências a aspectos da cultura de origem dos alunos** e são referidas tradições ligadas à **gastro-nomia**, bem como à **cultura desportiva**, nomeadamente ao futebol. São também de referir aspectos de **índole histórica**, em relação ao passado comum histórico de dois países (Portugal e Brasil). Assim, no âmbito das várias vertentes culturais evocadas, foram valorizadas especificidades das suas culturas e do passado histórico que une os dois países:

“falámos na Seleção Brasileira [de futebol]” (PAX.32.1:2);

“falámos (...) do tema da culinária, tradições, tipos de comidas do Brasil” (PAX.21:2);

“[d]a relação que o Brasil tinha com Portugal, ... com os antepassados” (PAX.25:2).

Outros temas/conteúdos são abordados, nomeadamente, referências a **aspectos físicos e de «raças» do país de origem dos alunos (40%UE X,Y)**, focando aspectos associados, por exemplo: à **fauna, à flora, a tribos índias,...**

Foram, igualmente, abordadas temáticas (dois quintos P X) inerentes à **localização geográfica dos países dos alunos**, bem como a aspectos ligados à **nacionalidade/naturalidade dos alunos**.

Por sua vez, e no que concerne à selecção e organização de conteúdos e o tipo preocupações que lhe está subjacente (cf. Subcategoria L1P), os inquiridos manifestam preocupações que parecem situar-se em pontos paradoxalmente opostos. Assim, se por um lado manifestam preocupações no âmbito da **adequação curricular (40% P X,Y)**, dizendo orientar as suas preocupações no sentido dessa adequação (e afirmando este propósito de forma reiterada com 66,7%UR); por outro lado, 60% dos professores revela preocupações que assentam, de forma inflexível, no estrito **acompanhamento e cumprimento dos conteúdos programáticos**.

No que se prende com as razões subjacentes às abordagens multi-interculturais no âmbito dos conteúdos (cf. Subcategoria L2P), dois entrevistados (X) evocam três razões:

1– Um das razões prende-se com a **generalização dos conteúdos programáticos**, mais concretamente, com o facto de, na área de estudo do meio:

“[os]conteúdos são muito generalizados” (PAX.41.1:3);

de onde depreendemos a necessidade de proceder à adequação dos mesmos.

2 – Também, a **promoção da motivação e da facilitação na integração** constituem razões para a abordagem de temas/conteúdos relacionados com a cultura dos alunos imigrantes, conteúdos esses que entendemos como motivadores e significativos:

“era uma forma de a motivar, ... ao valorizar o seu país, a sua cultura” (PAX.182:15);

“quando essas coisas surgem e muitas vezes não estão programadas, (...)há que aproveitá-las para que esses miúdos se sintam cada vez mais integrados” (PBX.41.1:3).

3 – Em oposição às razões evocadas na Subcategoria L2P, surgem, igualmente, explicações (por parte de um entrevistado Y) que apontam para o carácter *estável* dos conteúdos, ou seja, apontam motivos para não *mexer* nos conteúdos (cf. Subcategoria L3P).

À imagem da Subcategoria L2P, também três razões são evocadas, sendo que todas elas *responsabilizam* os alunos imigrantes por essa situação de estabilidade. Assim sendo, o facto de o **aluno apreender facilmente os conteúdos**, de **revelar uma fácil aquisição de competências** e de **ser um bom aluno**, constitui-se como justificativa para não valer a pena desestabilizar, em nosso entender, todo um conjunto de conteúdos programáticos perfeitamente definidos nas directrizes programáticas.

Em síntese: Os espaços mais *desafiadores* para abordagens interculturais apontam, de modo privilegiado, para a área de estudo do meio, a par com outros espaços onde são valorizados aspectos das culturas dos alunos e promovidas situações de interacção e de intercâmbio. No entanto, estes espaços/situações ocorrem de modo pontual e imprevisto, e essa ausência de intenção não permite um planeamento uma acção planeada, sobretudo com vista à explicação dos significados culturais.

Por um lado, verificamos preocupações a nível da adequação curricular, estabelecendo *pontes* com as experiências vividas pelos alunos, com os seus conhecimentos e informações prévias, no sentido de tornar as aprendizagens significativas. Verificam-se, também, preocupações de divulgação, valorização, partilha e expansão de conhecimentos, e ainda – e de grande importância no âmbito de um currículo para a diversidade cultural – a promoção da motivação e da integração.

Por outro lado, há inquiridos que assumem uma interpretação de currículo na base de um todo articulado dos normativos programáticos de uma forma rígida; imputando nos alunos (por realizarem, facilmente, as suas aprendizagens) a *responsabilidade* pela estabilidade dos conteúdos. Daqui inferimos que só há lugar à adaptação de conteúdos, desde o momento em que os alunos revelem dificuldades na aquisição de competências, situação com a qual discordamos.

Tema 3.4 – Actividades passíveis de reflectir a diversidade cultural

Categoria M – Actividades promotoras da diversidade cultural

Categoria N – Actividades curriculares específicas em português língua segunda

Categoria O – Actividades planeadas não realizadas

Quadro n.º 34 – Grelha de frequência relativa ao tema 3.4

– Actividades passíveis de reflectir a diversidade cultural

Subcategorias	Conteúdo dos indicadores	Freq. Absol. UR	Freq. Relat. % UR	Freq. Absol. UE	Freq. Relat. % UE	UR / UE
MIPR – Exemplos de actividades	- comemorar datas/efemérides mundiais/internacionais	X-3 ³ Y-0	27,3 X-27,3 Y-0,0	X-1 ¹ Y-0	50,0 X-50,0 Y-0,0	X-3 ³ Y-0
	- exposições/mostras sobre várias culturas	X-3 ³ Y-0	27,3 X-27,3 Y-0,0	X-1 ¹ Y-0	50,0 X-50,0 Y-0,0	X-3 ³ Y-0
	- divulgar aspectos das culturas dos alunos	X-1 ¹ Y-0	9,1 X-9,1 Y-0,0	X-1 ¹ Y-0	50,0 X-50,0 Y-0,0	X-1 ¹ Y-0
	- uma emissão de âmbito multicultural, passada na rádio escolar	X-0 ¹ Y-1	9,1 X-0,0 Y-9,1	X-0 ¹ Y-1	50,0 X-0,0 Y-1,0	X-0 ¹ Y-1
	- divulgação de trabalhos sobre outras culturas no jornal escolar	X-0 ¹ Y-1	9,1 X-0,0 Y-9,1	X-0 ¹ Y-1	50,0 X-0,0 Y-50,0	X-0 ¹ Y-1
	- de sensibilização à diversidade cultural aos alunos da maioria	X-0 ¹ Y-1	9,1 X-0,0 Y-9,1	X-0 ¹ Y-1	50,0 X-0,0 Y-50,0	X-0 ¹ Y-1
	- de integração através dos 'padrinhos'	X-0 ¹ Y-1	9,1 X-0,0 Y-9,1	X-0 ¹ Y-1	50,0 X-0,0 Y-50,0	X-0 ¹ Y-1
MIPR – total		X-7 ¹¹ Y-4	100,0 X-63,6 Y-36,4	X-1 ² Y-1	100,0 X-50,0 Y-50,0	X-7 ^{5,5} Y-4
M2PR – Âmbito/ acessibilidade às actividades	- ATL não frequentadas pelos alunos imigrantes	X-1 ² Y-1	66,6 X-33,3 Y-33,3	X-1 ² Y-1	100,0 X-50,0 Y-50,0	X-1 ¹ Y-1
	- abertura à comunidade da exposição/mostra	X-1 ¹ Y-0	33,3 X-33,3 Y-0,0	X-1 ¹ Y-0	50,0 X-50,0 Y-0,0	X-1 ¹ Y-0
M2PR – total		X-2 ³ Y-1	100,0 X-66,7 Y-33,3	X-1 ² Y-1	100,0 X-50,0 Y-50,0	X-2 ^{1,5} Y-1
MIP – Exemplos de actividades	- explicitação/divulgação de aspectos culturais pelos alunos imigrantes	X-4 ⁶ Y-2	27,3 X-18,2 Y-9,1	X-2 ⁴ Y-2	80,0 X-40,0 Y-40,0	X-2 ^{1,5} Y-1
	- exposições/mostras sobre várias culturas	X-3 ³ Y-0	13,6 X-13,6 Y-0,0	X-3 ³ Y-0	60,0 X-60,0 Y-0,0	X-1 ¹ Y-0
	- desfile/mostra de culturas	X-2 ² Y-0	9,1 X-9,1 Y-0,0	X-2 ² Y-0	40,0 X-40,0 Y-0,0	X-1 ¹ Y-0
	- dramatização/dança	X-1 ² Y-1	9,1 X-4,5 Y-4,5	X-1 ² Y-1	40,0 X-20,0 Y-20,0	X-1 ¹ Y-1
	- pesquisa gastronómica e folclórica	X-2 ² Y-0	9,1 X-9,1 Y-0,0	X-1 ¹ Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	X-2 ² Y-0
	- tratamento de textos sobre a diversidade humana	X-2 ² Y-0	9,0 X-9,0 Y-0,0	X-1 ¹ Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	X-2 ² Y-0
	- comemoração de datas/efemérides mundiais/internacionais	X-1 ¹ Y-0	4,5 X-4,5 Y-0,0	X-1 ¹ Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	X-1 ¹ Y-0
	- exploração de temas relacionados com outras culturas	X-1 ¹ Y-0	4,5 X-4,5 Y-0,0	X-1 ¹ Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	X-1 ¹ Y-0
- estabelecimento de	X-1 ¹ Y-0	4,5 X-4,5 Y-0,0	X-1 ¹ Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	X-1 ¹ Y-0	

	similaridades e diferenças entre culturas						
	- tratamento de temas sobre o país do aluno	X-1 ¹ Y-0	4,5 X-4,5 Y-0,0	X-1 ¹ Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	X-1 ¹ Y-0	
	-convívios promotores de trocas culturais	X-1 ¹ Y-0	4,5 X-4,5 Y-0,0	X-1 ¹ Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	X-1 ¹ Y-0	
M1P – total		22 X-19 Y-3	100,0 X-86,4 Y-13,6	5 X-3 Y-2	100,0 X-60,0 Y-40,0	4,4 X-6,3 Y-1,5	
M2P – Âmbito/ acessibilidade às actividades	- abertura à comunidade	X-2 ² Y-0	66,7 X-66,7 Y-0,0	X-1 ¹ Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	X-2 ² Y-0	
	-acompanhamento dos TPC nas ATL	X-1 ¹ Y-0	33,3 X-33,3 Y-0,0	X-1 ¹ Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	X-1 ¹ Y-0	
M2P – total		3 X-3 Y-0	100,0 X-100,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	3 X-3 Y-0	
M3P - Razões para um tratamento inadequado das actividades	- falta de alerta /sensibilidade dos professores	X-1 ¹ Y-0	100,0 X-100,0 Y-0,0	X-1 ¹ Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	X-1 ¹ Y-0	
M3P – total		X-1 ¹ Y-0	100,0 X-100,0 Y-0,0	X-1 ¹ Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	X-1 ¹ Y-0	
N1P – Exemplos de actividades curriculares específicas	-ausência de actividades curriculares específicas	X-2 ³ Y-1	75,0 X-50,0 Y-25,0	X-1 ² Y-1	40,0 X-20,0 Y-20,0	X-2 ^{1,5} Y-1	
	-comparação de palavras por ocasião de festas/outras actividades	X-0 ¹ Y-1	25,0 X-0,0 Y-25,0	X-0 ¹ Y-1	20,0 X-0,0 Y-20,0	X-0 ¹ Y-1	
N1P – total		X-2 ⁴ Y-2	100,0 X-50,0 Y-50,0	X-1 ² Y-1	40,0 X-20,0 Y-20,0	X-2 ² Y-2	
N2P – Razões para a ausência de actividades curriculares específicas	- a complexidade da diferenciação pedagógica	X-1 ¹ Y-0	50,0 X-50,0 Y-0,0	X-1 ¹ Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	X-1 ¹ Y-0	
	- facilidade dos alunos na aprendizagem	X-0 ¹ Y-1	50,0 X-0,0 Y-50,0	X-0 ¹ Y-1	20,0 X-0,0 Y-20,0	X-0 ¹ Y-1	
N2P – total		X-1 ² Y-1	100,0 X-50,0 Y-50,0	X-1 ² Y-1	40,0 X-20,0 Y-20,0	X-1 ¹ Y-1	
O1P – Exemplos de actividades não realizadas	- o jornal escolar	X-3 ³ Y-0	100,0 X-100,0 Y-0,0	X-3 ³ Y-0	60,0 X-60,0 Y-0,0	X-1 ¹ Y-0	
O1P – total		X-3 ³ Y-0	100,0 X-100,0 Y-0,0	X-3 ³ Y-0	60,0 X-60,0 Y-0,0	X-1 ¹ Y-0	

O tipo de actividades considerado melhor sucedido no sentido de entrar em linha de conta com a diversidade cultural presente na escola/agrupamento (cf. Subcategoria M1PR), é tido em conta pela totalidade dos entrevistados.

A comemoração de datas e efemérides mundiais/internacionais e as exposições/mostras sobre outras culturas procuram, essencialmente, dar a conhecer as diversas características das culturas em presença, através da divulgação/amostragem de trajes, aspectos da gastronomia, objectos típicos,...(PR X; UR/UE=3).

São, igualmente, apontadas actividades de sensibilização (Y) e divulgação de aspectos das culturas(X), no sentido de divulgar e sensibilizar os alunos da cultura maioritária para as particularidades dos alunos do grupo cultural minoritário. Referimos que este tipo de

actividades, recorrendo a aspectos diversos do país natal dos alunos, foi identificado na análise documental (cf. Anexos 4, 5 e 6; cf. Subcategoria E1).

São referidas por *PR Y*, actividades (reportadas a 2002/2003) como o **jornal escolar** e uma **emissão na rádio escolar, divulgando trabalhos dos alunos**, no sentido de divulgação de aspectos culturais inerentes às várias especificidades da população escolar presente na escola/no agrupamento. Referimos, ainda, que a abordagem de questões e realização de trabalhos relacionados com a multiculturalidade não tiveram desenvolvimentos posteriores, e, pelo discurso do entrevistado, não se vislumbra o desenvolvimento de actividades que reflectam a diversidade cultural, de uma forma continuada, mas assente em actividades de carácter pontual.

Uma outra actividade, já anteriormente evocada no âmbito das estratégias/práticas de inserção, e agora novamente referenciada, é a designação de alunos **padrinhos/madrinhas (Y)** – uma actividade de integração dos alunos recém-chegados à escola, onde se enquadram, também, os alunos imigrantes e que tem lugar no início do ano lectivo (cf. Subcategoria D1PR).

Por seu turno, analisando o tipo de actividades desenvolvidas de acordo com a Subcategoria M1P, estas são reveladoras de preocupações de a todos atender, reflectindo, claro está, a presença dos alunos imigrantes e evocadas pela totalidade dos entrevistados.

Verificamos, então, que as actividades mais evocadas procuram, primordialmente, a **explicitação/divulgação de aspectos culturais pelos alunos imigrantes (80%UE X,Y)**, dando a conhecer as diversas características (hábitos, usos e costumes, música popular, danças, trajes,...) das diversas culturas em presença (sendo algumas destas características também referenciadas em *M1PR*). Na **exposição /mostra sobre várias culturas (60%UE P X)**, os alunos eram agentes activos na actividades, uma vez que:

“ela (...)falava das coisas que (...) estavam expostas. (...) E no painel do Brasil, ela (...) era o cicerone da visita [na exposição]” (PAX.71:6).

Ainda, no âmbito das exposições/mostras sobre várias culturas, são referidas actividades, em que:

“houve uma exposição de vários paises, ... dos romenos, ucranianos, brasileiros, de outras regiões” (PBX.113:12);

“houve uma exposição de fotografia, (...) que focava um pouco a diferença cultural entre os povos” (PAX.109:10).

São, igualmente, apontadas actividades (40%UE X,Y) com características inerentes a **desfiles/mostras de culturas(X)** em que:

“o cortejo de Carnaval (...) [com] os diferentes trajes das culturas”(PCX.44.1:4) se constituiu como “outra actividade onde houve oportunidade de mostrar a cultura brasileira, foi o desfile de Carnaval”(PAX.94:9).

E também as **dramatizações/danças (X, Y)** apresentadas pelos próprios alunos, no sentido de mostrar aspectos culturais, um vez que:

“a nível de danças, (...) a capoeira, ela adorava. (...) ela punha-se a dançar e os colegas todos boqueabertos porque, realmente, tem uma expressão corporal muito, muito significativa”(PEY.66:8).

São ainda referenciadas variadas actividades, consideradas pelos inquiridos, como actividades promotoras da diversidade cultural, e que passam pela **pesquisa gastronómica e folclórica**, e pelo **tratamento de textos sobre a diversidade humana**, pela **comemoração de datas/efemérides mundiais/internacionais**; pela **exploração de temas relacionados com outras culturas**; pelo **estabelecimento de singularidades e diferenças entre culturas**; pelo **tratamento de temas sobre o país do aluno** e, por fim, por **convívios promotores de trocas culturais**.

No que respeita o âmbito de abrangência das actividades, a **abertura à comunidade** (cf. Subcategorias *M2PR* e *M2P*) é referida pelo *PR X* e por um quinto *P X*, como a forma dessa comunidade se deslocar à escola para visitar uma exposição/mostra.

Ainda no âmbito da acessibilidade às actividades, especificamente as **actividades de ocupação de tempos livres**, estas também se afiguram como actividades passíveis de contar com a presença dos alunos imigrantes. Todavia, ambos os entrevistados *PR (X, Y)* referem o facto destes alunos não as frequentarem por razões económicas, dado que estas actividades não são gratuitas. Por outro lado, um entrevistado *P X* (cf. Subcategoria *M2P*) refere os benefícios destas actividades para a sua aluna, uma vez que promovem o acompanhamento/ajuda junto aos alunos imigrantes na realização dos trabalhos de casa. Verificando-se, deste modo, uma falta de sintonia relativamente à frequência dos alunos imigrantes nas ATL.

O facto de os professores não estarem despertos, ou seja, **não estarem alertados/sensibilizados** para determinadas situações inerentes à diversidade cultural presente na escola (cf. Subcategoria *M3P*), de acordo com um quinto *P X*, constitui justificativa para que, frequentemente, o *tratamento* dado a determinadas actividades, consideradas pelos inquiridos como *promotoras* da diversidade cultural, não seja o mais adequado. Neste sentido, o entrevistado afirma que:

“essas coisas, muitas vezes, não são exploradas e poderiam ser mais aprofundadas se os professores estivessem mais desportos para este tipo de situações” (PBX.124.2:12).

Questionámos os entrevistados acerca das actividades curriculares específicas desenvolvidas no âmbito do ensino do português como segunda língua, bem como a especificidade de que estas se revestiam (cf. Subcategoria N1P). A **ausência desse tipo de actividades** curriculares específicas é referida por dois quintos dos entrevistados, sendo que este número de respondentes decorre do facto de serem dois os docentes titulares das turmas a que pertencem os três alunos cuja LM não é o português. Assim, o tipo de trabalho desenvolvido, junto dos alunos no âmbito da aprendizagem da língua portuguesa, reveste-se de um carácter indiferenciado em relação aos restantes alunos, pois, tal como afirmam os entrevistados:

“as actividades curriculares... eles acabavam por fazer as mesmas actividades” (PBX.29:2) que os restantes alunos e “eu mandava fazer fotocópia para o obrigar, (...) para ele fazer o trabalho que os outros também estavam a fazer, ... e ele não pode esquivar-se à situação” (PBX.90:9).

Uma outra evocação explícita, relativamente ao carácter indiferenciado do ensino do português, surge com a afirmação que:

“a nível do currículo do ensino do português não houve diferenciação” (PDY.30:3).

No entanto, um dos entrevistados (Y) referiu a realização de actividades curriculares específicas baseadas na **comparação de palavras**, actividades essas realizadas no âmbito de festividades ou outro tipo de eventos/actividades (e anteriormente evocadas, a nível das estratégias desenvolvidas, no âmbito dos **aspectos privilegiados** (cf. Subcategoria H3P), referindo que:

“falava com ela e aproveitava, sempre que havia festas, ou (...) qualquer actividade (...) a nível de vocabulário, [pois] muitas palavras (...) portuguesas, têm significado contrário na Polónia” (PDY.6:1).

As razões que subjazem à ausência de actividades curriculares específicas no âmbito do PL2 (cf. Subcategoria N2P) e referidas por esses dois entrevistados (X, Y), situam-se em pontos opostos. Assim, se para um dos entrevistados X, a **complexidade inerente à diferenciação pedagógica** se constitui como um obstáculo para o desenrolar desse tipo de actividades; para o outro entrevistado Y, a **facilidade dos alunos na aprendizagem** constitui-se como justificativa à não necessidade da sua implementação.

Embora conste como uma actividade a desenvolver e figure no PE X (embora nada refira sobre o seu desenvolvimento), o **Jornal Escolar** acabou por não ter sido posto em prática

durante este ano lectivo 2003/2004 (cf. Subcategoria O1P). Esta ausência de actividade foi identificada por 60% dos professores do agrupamento X, não obstante considerar que a sua realização teria constituído uma mais-valia face à exposição dos trabalhos e à divulgação da cultura dos alunos imigrantes.

Como síntese deste bloco, referimos que as actividades desenvolvidas assentam, eminentemente, em actividades de ‘explicitação/divulgação e valorização’ de aspectos culturais ligados às culturas dos alunos imigrantes, a par com o estabelecimento de ‘similaridades e diferenças entre culturas’. É feita alguma sensibilização à diversidade cultural e divulgação de aspectos culturais, através do jornal escolar e da rádio escolar e também, através da figura do padrinho /madrinha, no sentido de facilitar a integração na escola.

Acerca das referências assinaladas e, nomeadamente, as que são mais evocadas, entendemos que estas emergem de temas desafiadores de abordagens para a diversidade cultural, e que se constituem como reveladoras de uma pedagogia que dá voz aos alunos, investindo-os no papel de actores *activos* no processo, valorizando as suas origens culturais e as suas experiências e conhecimentos; não obstante, apresentam-se de uma forma simplista, no sentido de enveredarem pelo caminho mais fácil, ou seja, com carácter ocasional, não se vislumbrando uma garantia de efeitos continuados e permanentes, face ao desenvolvimento do currículo.

Um outro âmbito de acessibilidade é o que se prende com o acompanhamento das actividades de TPC pelas ATL pelos alunos imigrantes, assentes numa referência baseada em 20%UE X . Todavia, verificámos discordância face ao discurso dos inquiridos PR e P relativamente ao âmbito das actividades de ATL. Um entrevistado P evoca a frequência deste tipo de actividades por um dos alunos imigrantes, ao passo que os entrevistados PR afirmam a não frequência destas actividades, alegando razões económicas.

As actividades curriculares específicas em português língua segunda, maioritariamente, não se realizam, e as que ocorrem, baseiam-se na ‘comparação de palavras’, no âmbito das festividades ocorridas. É de referir que a ausência deste tipo de actividades é decorrente, por um lado, do carácter complexo de que se reveste a diferenciação pedagógica; por outro lado, da facilidade com que os alunos aprendem (de acordo com a perspectiva do entrevistado).

Deste modo, e se por um lado, a ausência de actividades curriculares específicas à aprendizagem do português língua segunda se deve a dificuldades assumidas pelos entrevistados em suplantarem a complexidade de pôr em prática uma pedagogia diferenciada; por outro

lado, e de certa forma, a responsabilidade é imputada aos próprios alunos, dada a facilidade de aprendizagem dos mesmos; facilidade essa já reiterada, anteriormente, no âmbito do domínio da língua portuguesa, pelo mesmo entrevistado PDY (cf. Subcategoria G1).

A realização de exercícios comparativos, atrás referidos, com a língua nativa dos alunos e com a língua portuguesa, por si só, defende Cardoso (1996), já encerra uma prática que se reveste de uma importância e impacto significativos para a auto-estima dos alunos, a par de contribuir para a aprendizagem da língua portuguesa.

Das circunstâncias em que ocorrem estas actividades, inferimos que a sua preparação se reveste de um carácter imprevisível e ocasional, não deixando vislumbrar, por conseguinte, uma preocupação permanente, intencional e premeditada. E, uma vez mais, é apontada a falta de sensibilidade dos professores, levando por sua vez, a um tratamento inadequado das actividades no sentido de poderem reflectir a diversidade cultural. São desenvolvidas actividades, em tudo, iguais às dos alunos cuja LM é o português, o que coloca os alunos imigrantes em posição de desvantagem, dado que os seus pontos de partida, face ao domínio do português, são diversos.

Bloco 4 – Avaliação das aprendizagens

Tema 4.1 – Caracterização do processo de avaliação

Categoria P – A avaliação das aprendizagens

Quadro n.º35 – Grelha de frequência relativa ao tema 4.1

– Caracterização do processo de avaliação

Subcategorias	Conteúdo dos indicadores	Freq. Absol. UR	Freq. Relat. % UR	Freq. Absol. UE	Freq. Relat. % UE	UR / UE
P1P – Modalidades de avaliação	- contínua	6 X-4 Y-2	85,7 X-57,1 Y-28,6	4 X-3 Y-1	80,0 X-60,0 Y-20,0	1,5 X-1,3 Y-2
	- formativa	1 X-0 Y-1	14,3 X-0,0 Y-14,3	1 X-0 Y-1	20,0 X-0,0 Y-20,0	1 X-0 Y-1
P1P – total		7 X-4 Y-3	100,0 X-57,1 Y-42,9	5 X-3 Y-2	100,0 X-60,0 Y-40,0	1,4 X-1,3 Y-1,5
P2P – Técnicas/ instrumentos de avaliação	-registos das tarefas de aprendizagem	4 X-4 Y-0	66,7 X-66,7 Y-0,0	1 X-1 Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	4 X-4 Y-0
	- grelhas de observação	1 X-1 Y-0	16,7 X-16,7 Y-0,0	1 X-1 Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0
	- testes	1 X-1 Y-0	16,7 X-16,7 Y-0,0	1 X-1 Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0
P2P – total		6 X-6 Y-0	100,0 X-100,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	6 X-6 Y-0
P3P – Estratégias /modo de avaliação	- indiferenciados	10 X-5 Y-5	52,6 X-26,3 Y-26,3	5 X-3 Y-2	100,0 X-60,0 Y-40,0	2 X-1,7 Y-2,5
	- diferenciados	4 X-2 Y-2	21,1 X-10,5 Y-10,5	2 X-1 Y-1	40,0 X-20,0 Y-20,0	2 X-2 Y-2
	-auto e hetero-avaliação	2 X-2 Y-0	10,5 X-10,5 Y-0,0	1 X-1 Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	2 X-2 Y-0
	-diálogo	2 X-2 Y-0	10,5 X-10,5 Y-0,0	1 X-1 Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	2 X-2 Y-0
	- leitura	1 X-1 Y-0	5,3 X-5,3 Y-0,0	1 X-1 Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0
P3P – total		19 X-12 Y-7	100,0 X-63,2 Y-36,8	5 X-3 Y-2	100,0 X-60,0 Y-40,0	3,8 X-4 Y-3,5
P4P – Razões para a indiferenciação na avaliação	- ausência de dificuldades	2 X-0 Y-2	33,3 X-0,0 Y-33,3	1 X-0 Y-1	20,0 X-0,0 Y-20,0	2 X-0 Y-2
	- domínio da língua portuguesa	2 X-0 Y-2	33,3 X-0,0 Y-33,3	1 X-0 Y-1	20,0 X-0,0 Y-20,0	2 X-0 Y-2
	- aproximação ao nível das aprendizagens dos alunos da maioria	1 X-1 Y-0	16,7 X-16,7 Y-0,0	1 X-1 Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0
	-acompanhar as estratégias para a maioria dos alunos	1 X-0 Y-1	16,7 X-0,0 Y-16,7	1 X-0 Y-1	20,0 X-0,0 Y-20,0	1 X-0 Y-1
P4P – total		6 X-1 Y-5	100,0 X-16,7 Y-83,3	2 X-1 Y-1	40,0 X-20,0 Y-20,0	3 X-1 Y-5
P5P – Estratégia face à indiferenciação na avaliação	-apoio do professor	1 X-1 Y-0	100,0 X-100,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0

P5P – total		1 X-1	Y-0	100,0 X-100,0 Y-0,0	1 X-1	Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	1 X-1	Y-0
P6P – Domínios de incidência da avaliação	- oralidade	3 X-2	Y-1	42,8 X-28,5 Y-14,3	2 X-1	Y-1	40,0 X-20,0 Y-20,0	1,5 X-2	Y-1
	-cooperação	2 X-2	Y-0	28,6 X-28,6 Y-0,0	2 X-2	Y-0	40,0 X-40,0 Y-0,0	1 X-1	Y-0
	- empenhamento	1 X-1	Y-0	14,3 X-14,3 Y-0,0	1 X-1	Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	1 X-1	Y-0
	-atitudes de respeito	1 X-1	Y-0	14,3 X-14,3 Y-0,0	1 X-1	Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	1 X-1	Y-0
P6P – total		7 X-6	Y-1	100,0 X-85,7 Y-14,3	3 X-2	Y-1	60,0 X-40,0 Y-20,0	2,3 X-3	Y-1
P7P – Factores a considerar na avaliação	- grau de exigência	3 X-1	Y-2	75,0 X-25,0 Y-50,0	2 X-1	Y-1	40,0 X-20,0 Y-20,0	1,5 X-1	Y-2
	- diferença cultural	1 X-0	Y-1	25,0 X-0,0 Y-25,0	1 X-0	Y-1	20,0 X-0,0 Y-20,0	1 X-0	Y-1
P7P – total		4 X-1	Y-3	100,0 X-25,0 Y-75,0	2 X-1	Y-1	40,0 X-20,0 Y-20,0	2 X-1	Y-3

A análise da Categoria P – *A avaliação das aprendizagens* – apresenta uma frequência relativa UE correspondente à totalidade os entrevistados e assenta num índice UR/UE elevado (10). Relativamente aos processos de avaliação das aprendizagens (cf. Subcategoria P1P), a totalidade dos entrevistados faz referência às modalidades de avaliação por eles postas em prática, sendo que quatro quintos referem a **avaliação contínua** (cf. Anexos 4, 5 e 6; Subcategoria F1) e um quinto evoca a **avaliação formativa** (cf. Anexos 4, 5 e 6; Subcategoria F2).

Por sua vez, o recurso a técnicas/ instrumentos de apoio à avaliação e que se constituem como algumas das técnicas/instrumentos ajustados a um processo de avaliação formativa (cf. Subcategoria P2P), apontados por 20% dos entrevistados X, são: os registos de tarefas de aprendizagem, as grelhas de observação e os testes.

Questionados sobre as estratégias e procedimentos avaliativos a desenvolver (cf. Subcategoria P3P), os que se revestem de um **carácter indiferenciado** (corroborando a evocação dos alunos, no Quadro n.º 21; cf. Subcategoria N1A) prevalecem, sendo apontados pela totalidade dos inquiridos. Referem então que:

“as metodologias que eu utilizava para a AB eram as mesmas que para as outras crianças”(PAX.142:13);

“em que todas as estratégias de avaliação que foram feitas para a maioria da turma, ela estava incluída nessa maioria” (PDY.92.1:9).

Outros tipos de estratégias/modos de avaliação são evocados, afastando-se do carácter homogeneizador dessa mesma avaliação. Desta forma, os dois principais, encontram-se em perspectivas diametralmente opostas: de um lado, as estratégias de avaliação indiferencia-

das (100% UE); do outro lado, as estratégias de avaliação diferenciadas (40%UE X,Y), uma situação que sofreu alteração relativamente à situação anteriormente referenciada (cf. Subcategoria H1P). No âmbito de um carácter diferenciado:

“havia uma diferença(...)fazer fichas de avaliação diferentes, de acordo com os conhecimentos deles”(PCX.88:8);

“em (...) língua portuguesa, eram diferentes, porque o trabalho que ela estava a fazer também era (...) diferente”(PEY.85:11).

40% dos entrevistados ao fazer referência ao **carácter indiferenciado na avaliação**, aponta algumas razões justificativas para esse facto (cf. Subcategoria P4P). Assim, o **domínio da língua portuguesa pelos alunos**, bem como a **ausência de dificuldades** (de âmbito geral, assim o entendemos) são evocadas pelo mesmo entrevistado (20%UE Y), de uma forma reiterada, reforçando, por conseguinte, as razões apresentadas.

Por sua vez, surgem a **hetero e auto-avaliação (X)** (cf. Anexos 4, 5 e 6; cf.Subcategoria F3); o **diálogo (X)** e a **leitura (X)**, como procedimentos de avaliação com menos *peso*, sendo, cada um deles, evocado por um entrevistado.

Também, porque os alunos dos grupos culturais minoritários estão **aptos a acompanhar as estratégias definidas para os alunos da maioria cultural (Y)** e dado que se estão a **aproximar no sentido de atingirem o mesmo nível de aprendizagens (X)**, não há razões que enquadrem uma indiferenciação na avaliação. No entanto, face à implementação de modos de avaliação indiferenciados (cf.Subcategoria P5P), um quinto P X evoca uma incipiente *autonomia* do aluno face à resolução de fichas avaliativas, dado que o aluno revelava necessidade e o professor, por conseguinte:

“dava mais um apoiozinho individual quando eles não percebiam muito bem aquilo que era pretendido[nas fichas de avaliação]” (PBX.136:13).

Por sua vez, 60% dos professores manifesta a importância atribuída a alguns aspectos da avaliação (cf. Subcategoria P6 P), em que uma avaliação mais baseada na **oralidade** dos alunos (X,Y), bem como na **cooperação (X)**, constituem-se as mais evocadas, no que respeita aos seus domínios de incidência (abrangendo, ambas, três quintos dos inquiridos). Assim, e face às dificuldades dos alunos no âmbito da língua portuguesa, concretamente, da expressão escrita (cf. Subcategoria G1P), a avaliação que o entrevistado fazia:

“era mais a nível da oralidade”(PEY.130:13)

“ tinha sempre de aproveitar...era a participação [oral]” (PBX.134.1:13) e também

“pela cooperação deles no próprio trabalho de grupo” (PBX.132:13).

Os domínios de incidência da avaliação são ainda mais abrangentes, dado que são levadas, igualmente, em conta, as **atitudes de respeito** e o **empenhamento** do aluno, respectivamente.

Por outro lado, referindo domínios de incidência, mais numa perspectiva sócio-afectiva, são evocados por um total de dois quintos dos entrevistados, atitudes de cooperação (40%UE X) e de empenhamento(20% UE X) e aspectos sociais associados a valores de respeito (20%UE X). Assim, através da análise aos domínios de incidência da avaliação (cf. Subcategoria P6P), verificamos que a avaliação vai para além dos testes (cf. Subcategoria P2P), incidindo, igualmente, no campo das atitudes e comportamentos – cooperação (40%UE), empenhamento (20%UE) e atitudes de respeito (20%UE).

Há ainda a considerar (cf. Subcategoria P7 P), os factores tidos em conta no âmbito avaliativo, factores esses, reflectidos por 40% dos inquiridos (X,Y). O **grau de exigência**, constitui o factor mais apontado (40% UE P X,Y), seguido da referência à **diferença cultural** (20%UE Y).

Assim, de acordo com as evocações, os entrevistados referem definir um menor grau de exigência a nível da avaliação dos alunos imigrantes, afirmando que:

“por norma, sou um bocadinho benevolente em relação a esses miúdos, na avaliação, do que nos outros” (PBX.28.1:2) e

“entendi que o que devia estar a exigir à AE não podia ser o mesmo que estava a exigir a outro aluno”(PEY.81.2:11).

No que concerne à **diferença cultural**, um quinto P Y fez a ela referência, como um factor de *peso*, considerado na avaliação, embora não fizesse referência à forma como ela foi tida em conta no âmbito avaliativo. No entanto, é desejável atender aos diversos estilos de aprendizagem entre alunos de contextos culturais diversificados e, por conseguinte, nos modos como procedemos à avaliação – que devem ser diversificados –, de forma a atender às características dos alunos.

Em síntese: De entre as estratégias/modos de avaliação referidos pelos entrevistados, sobressai a adopção de dois deles, os de carácter ‘indiferenciado’ e os de carácter ‘diferenciado’, saindo privilegiado o primeiro, uma vez que é adoptado pela totalidade dos entrevistados. A opção por estratégias indiferenciadas não subjaz à importância de avaliação formativa, uma vez que (e fazendo a avaliação parte do processo de ensino-aprendizagem) o processo deverá estar ajustado às características dos alunos, tendo em conta todas as suas especificidades – nomeadamente os seus interesses e a sua cultura – e, neste sentido, a avaliação também terá de atender às especificidades dos alunos.

De entre as quatro razões em que os inquiridos se baseiam para sustentar o recurso a uma indiferenciação na avaliação, são apontadas: a 'ausência de dificuldades' dos alunos na aprendizagem e o 'domínio da língua portuguesa' por parte dos mesmos. Também, e porque se vislumbra um patamar único, quer em termos de aprendizagens, quer em termos de definição estratégica, neste sentido, os entrevistados encontram, também aí, razão justificativa para levar por diante procedimentos indiferenciados na avaliação, tanto mais que os alunos dos grupos culturais minoritários estão aptos a acompanhar as estratégias definidas para os alunos da maioria cultural, verificando-se uma aproximação no sentido de atingirem o mesmo nível de aprendizagens.

No entanto, outras formas há de avaliação que vão além dos resultados de cariz cognitivo, deixando-se trespassar, também, por outros domínios de incidência, envolvendo atitudes de cooperação e empenhamento e aspectos sociais associados a valores de respeito. Estas preocupações, caracterizam-las pertinentes, dado que uma educação para a diversidade cultural visa, fundamentalmente, a promoção da aprendizagem de atitudes e valores e a inerente mudança de percepções e atitudes.

Esta análise permite-nos constatar que os entrevistados, atendendo às circunstâncias específicas e características dos alunos, utilizam critérios de avaliação específicos para esses alunos, que a nosso ver, não se constituem como critérios facilitadores (no sentido de facilitismas), mas sim critérios que vão ao encontro das suas especificidades, recorrendo a estratégias e técnicas/instrumentos de avaliação mais diversificados.

Também, os factores levados em conta no âmbito avaliativo – um menor grau de exigência e a diferença cultural –, em nosso entender, podem afigurar-se alvo de constrangimento; constituindo-se, aqui, como critérios facilitistas e permissivos, ao invés de critérios que vão ao encontro das especificidades dos alunos. Convém realçar os riscos implicados em critérios que, aparentemente facilitadores, como a redução do grau de exigência, podem atentar contra uma efectiva igualdade de oportunidades na escola, no sentido de reproduzir as desigualdades, sobretudo se for apenas tido em conta no âmbito avaliativo e em momentos próprios para tal. Também em relação à diferença cultural, merecem ainda realce os riscos inerentes ao facto de essa diversidade cultural não se constituir como um factor promotor de equidade em todo o processo, mas apenas, como um factor a ter em conta no âmbito avaliativo, tendo em conta que o tipo de cultura de que o aluno é portador, determina a forma de aprender. E este aspecto, estamos em crer, carece de uma maior atenção, no caso em que os momentos avaliativos se constituem

como os únicos momentos do processo em que o entrevistado se afasta de uma prática da indiferença às diferenças culturais.

Estamos em crer que esta situação poderá atentar contra uma efectiva igualdade de oportunidades na escola, no sentido de reproduzir as desigualdades, à semelhança com o referido em relação ao factor 'grau de exigência'.

Bloco 5 – Os recursos/materiais pedagógicos

Tema 5.1 – Recursos/materiais pedagógicos face à diversidade cultural

Categoria Q – Os manuais escolares

Categoria R – Recursos/materiais pedagógicos seleccionados/obtidos

Quadro n.º 36 – Grelha frequência relativa ao tema 5.1

– Recursos/materiais pedagógicos face à diversidade cultural

Subcategorias	Conteúdo dos indicadores	Freq. Absol. UR	Freq. Relat. % UR	Freq. Absol. UE	Freq. Relat. % UE	UR / UE
Q1PR – Preocupações nos critérios de selecção	- adaptação curricular	1 X-0 Y-1	50,0 X-0,0 Y-50,0	1 X-0 Y-1	50,0 X-0,0 Y-50,0	1 X-0 Y-1
	- ausência de preocupação	1 X-1 Y-0	50,0 X-50,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0	50,0 X-50,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0
Q1PR – total		2 X-1 Y-1	100,0 X-50,0 Y-50,0	2 X-1 Y-1	100,0 X-50,0 Y-50,0	1 X-1 Y-1
Q2PR – Tipo de abordagem dos temas/conteúdos	- ausência de preocupações	1 X-1 Y-0	100,0 X-100,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0	50,0 X-50,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0
Q2PR – total		1 X-1 Y-0	100,0 X-100,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0	50,0 X-50,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0
Q1P – Preocupações nos critérios de selecção	- ausência de preocupação	6 X-2 Y-4	100,0 X-33,3 Y-66,7	3 X-1 Y-2	60,0 X-20,0 Y-40,0	2 X-2 Y-2
Q1P – total		6 X-2 Y-4	100,0 X-33,3 Y-66,7	3 X-1 Y-2	60,0 X-20,0 Y-40,0	2 X-2 Y-2
Q2P – Tipo de abordagens aos temas/conteúdos	- ausência de preocupações	15 X-8 Y-7	51,7 X-27,6 Y-24,1	5 X-3 Y-2	100,0 X-60,0 Y-40,0	3 X-2,7 Y-3,5
	- referências aos tons de pele/'raças'	3 X-3 Y-0	10,3 X-10,3 Y-0,0	2 X-2 Y-0	40,0 X-40,0 Y-0,0	1,5 X-1,5 Y-0
	- trajes tradicionais	4 X-4 Y-0	13,8 X-13,8 Y-0,0	1 X-1 Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	4 X-4 Y-0
	- habitações tradicionais	3 X-3 Y-0	10,3 X-10,3 Y-0,0	1 X-1 Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	3 X-3 Y-0
	- símbolos/ monumentos históricos/culturais	2 X-2 Y-0	6,9 X-6,9 Y-0,0	1 X-1 Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	2 X-2 Y-0
	- actividades características das culturas	1 X-0 Y-1	3,5 X-0,0 Y-3,5	1 X-0 Y-1	20,0 X-0,0 Y-20,0	1 X-0 Y-1
	- questionário destinado a estrangeiros	1 X-1 Y-0	3,5 X-3,5 Y-0,0	1 X-1 Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0
Q2P – total		29 X-21 Y-8	100,0 X-72,4 Y-27,6	5 X-3 Y-2	100,0 X-60,0 Y-40,0	5,8 X-7 Y-4

R1PR-Exemplos de materiais	-ausência de recursos/ materiais pedagógicos	2 X-1 Y-1	50,0 X-25,0 Y-25,0	2 X-1 Y-1	100,0 X-50,0 Y-50,0	1 X-1 Y-1
	-áudio e vídeo	1 X-0 Y-1	25,0 X-0,0 Y-25,0	1 X-0 Y-1	50,0 X-0,0 Y-50,0	1 X-0 Y-1
	-livros/revistas	1 X-0 Y-1	25,0 X-0,0 Y-25,0	1 X-0 Y-1	50,0 X-0,0 Y-50,0	1 X-0 Y-1
R1PR - total		4 X-1 Y-3	100,0 X-25,0 Y-75,0	2 X-1 Y-1	100,0 X-50,0 Y-50,0	2 X-1 Y-3
R2PR - Modos de selecção e obtenção de materiais	-solicitar a participação da autarquia	1 X-0 Y-1	50,0 X-0,0 Y-50,0	1 X-0 Y-1	50,0 X-0,0 Y-50,0	1 X-0 Y-1
	-ausência de preocupações	1 X-1 Y-0	50,0 X-50,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0	50,0 X-50,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0
R2PR - total		2 X-1 Y-1	100,0 X-50,0 Y-50,0	2 X-1 Y-1	100,0 X-50,0 Y-50,0	1 X-1 Y-1
R3PR - Razões para a inexistência de materiais	-falta de verba	1 X-1 Y-0	100,0 X-100,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0	50,0 X-50,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0
R3PR - total		1 X-1 Y-0	100,0 X-100,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0	50,0 X-50,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0
R1P - Exemplos de materiais	-ausência de recursos/ materiais pedagógicos	9 X-6 Y-3	22,5 X-15,0 Y-7,5	5 X-3 Y-2	100,0 X-60,0 Y-40,0	1,8 X-2 Y-1,5
	- cartazes/painéis	4 X-4 Y-0	10,0 X-10,0 Y-0,0	2 X-2 Y-0	40,0 X-40,0 Y-0,0	2 X-2 Y-0
	-trajes/peças de vestuário específicas das culturas dos alunos	4 X-4 Y-0	10,0 X-10,0 Y-0,0	2 X-2 Y-0	40,0 X-40,0 Y-0,0	3 X-2 Y-0
	- áudio e vídeo	3 X-3 Y-0	7,5 X-7,5 Y-0,0	2 X-2 Y-0	40,0 X-40,0 Y-0,0	1,5 X-1,5 Y-0
	- utilização de contos/ Histórias	3 X-3 Y-0	7,5 X-7,5 Y-0,0	2 X-2 Y-0	40,0 X-40,0 Y-0,0	1,5 X-1,5 Y-0
	- desenhos	2 X-1 Y-1	5,0 X-2,5 Y-2,5	2 X-1 Y-1	40,0 X-20,0 Y-20,0	1 X-1 Y-1
	-objectos da cultura dos alunos	6 X-6 Y-0	15,0 X-15,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	6 X-6 Y-0
	- livros/revistas	3 X-3 Y-0	7,5 X-7,5 Y-0,0	1 X-1 Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	3 X-3 Y-0
	-equipamento desportivo do pais do aluno	3 X-3 Y-0	7,5 X-7,5 Y-0,0	1 X-1 Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	3 X-3 Y-0
	- poesias	2 X-2 Y-0	5,0 X-5,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	2 X-2 Y-0
- aproveitamento de imagens e textos	1 X-1 Y-0	2,5 X-2,5 Y-0,0	1 X-1 Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0	
R1P - total		40 X-4 Y-36	100,0 X-10,0 Y-90,0	5 X-3 Y-2	100,0 X-60,0 Y-40,0	8 X-1,3 Y-18
R2P - Modos de selecção e obtenção de materiais	-ausência de preocupações	6 X-4 Y-2	46,1 X-30,8 Y-15,3	3 X-1 Y-2	60,0 X-20,0 Y-40,0	2 X-4 Y-1
	-intercâmbio de materiais (entre professores, funcionários e outros)	4 X-4 Y-0	30,8 X-30,8 Y-0,0	2 X-2 Y-0	40,0 X-40,0 Y-0,0	2 X-2 Y-0
	- solicitar a participação dos alunos	3 X-3 Y-0	23,1 X-23,1 Y-0,0	2 X-2 Y-0	40,0 X-40,0 Y-0,0	1,5 X-1,5 Y-0
R2P - total		13 X-11 Y-2	100,0 X-84,6 Y-15,4	5 X-3 Y-2	100,0 X-60,0 Y-40,0	2,6 X-3,7 Y-1

Propusemo-nos, então, conhecer as preocupações que estão na base das escolhas dos materiais pedagógicos, fazendo deles parte os manuais escolares – entendidos como mais um dos recursos a utilizar no âmbito do processo ensino/aprendizagem – e que, normalmente, se revestem de carácter obrigatório nas escolas.

Instados a pronunciarem-se sobre o tipo de preocupações subjacentes aos critérios de selecção dos manuais escolares (cf. Subcategoria Q1PR) e investindo os PR de porta-vozes dos órgãos e estruturas (Conselho Pedagógico e Conselho de Docentes), onde esses critérios são discutidos, ambos os inquiridos evocaram preocupações antagónicas.

Deste modo, um dos entrevistados (Y) evocou haver uma preocupação situada no âmbito da **adequação curricular**, embora que de uma forma vaga, no sentido de:

“verificar (...) de que forma (...) aquele manual se adapta a um menino de outra cultura, (...) como é que pode ser trabalhado com um menino de outra cultura” (PRY.39:6).

Por outro lado, e em sentido paradoxalmente oposto, o outro entrevistado (X) evoca a **ausência de preocupações na selecção**, referindo, inclusivamente, falta de pertinência desses aspectos. Como é afirmado pelo inquirido:

“a preocupação (...) multicultural, também não se justificou. (...)em reuniões do Conselho Pedagógico não foi referido nenhum desses aspectos” (PRX.76:7/8).

Por sua vez, 60% dos entrevistados (cf. Subcategoria Q1P) refere, igualmente, a **ausência de preocupações**, no que se refere aos critérios subjacentes à selecção dos manuais, e fazem-no de forma peremptória, como passamos a transcrever:

“não foram escolhidos por haver ou não meninos de outras culturas na escola, nomeadamente, em relação à AA” (PDY.64:7);

“ não se está a pensar muito no aspecto de (...) o manual poder contribuir para que aquele aluno (...) de uma cultura diferente tenha ali contributos válidos, mesmo os outros alunos, os portugueses” (PEY.79.1:10);

“por onde tenho passado, ninguém se preocupou muito” (PBX.47.1:5).

Podemos verificar uma certa contradição entre o discurso dos entrevistados P Y e o respectivo PRY (responsável institucional). Enquanto que os primeiros referem uma ausência de preocupações subjacentes aos critérios de selecção dos manuais; o segundo afirma a existência de preocupações de âmbito pedagógico/curricular. Também, em relação à opinião dos alunos (cf. Categoria O), os pareceres são positivos, apontando, no entanto, uma dificuldade associada à língua portuguesa.

Referem existir referências a outros países e culturas, no entanto, não nos foi possível saber algo mais, como o tipo de aprofundamento feito, a forma como as imagens estavam exploradas, o tipo de imagens,...

Mas voltando um pouco atrás, essa ausência de preocupação também é extensiva à forma como esses manuais escolares reflectem a diversidade cultural, nomeadamente em relação ao tipo de abordagem dos temas/conteúdos (cf. Subcategoria Q2PR). O PR X afirma que:

“os manuais escolares também, ... deixam passar, a maioria deles, a preocupação pela multiculturalidade; não há, (...) uma grande preocupação” (PRX.75:7).

Também a forma como os manuais reflectem a diversidade cultural da população escolar (cf. Subcategoria Q2P), nomeadamente no que concerne à abordagem dos conteúdos, uma **ausência de preocupações** nesse sentido, foi evocada pela totalidade dos P (X, Y).

Deste modo, estes inquiridos referem que:

“a maior parte dos nossos manuais não tem tido em conta a diversidade dos alunos” (PEY.77.1:10);

“há duas ou três páginas apenas, que falam de outros povos, de outras raças, de forma vaga, ... superficial” (PAX. 132:12);

“não focam a diversidade cultural existente na nossa população escolar” (PBX.47.2:5);

“diferentes culturas ou estar virado para isso, ou sensibilidade para isso, ... aqueles livros não têm” (PCX.102:9);

“os textos não tinham a ver com a parte da diferenciação cultural, não iam por aí” (PCX.103:9).

A ausência de preocupações passa, inclusivamente, por uma intenção falaciosa dos manuais, face à forma como abordam a diversidade cultural, dado que:

“são um bocado forçadas as imagens e os textos que introduzem nos livros para mostrar que há culturas diferentes” (PDY.66:7);

bem como pela inadequação dos conteúdos aos interesses e motivações dos alunos imigrantes, evocando que:

“[n]os manuais escolares (...) havia certos conteúdos que eles não ficavam muito entusiasmados, porque não lhes diziam respeito” (PBX.46:4).

No entanto, são referidos alguns tipos de abordagens aos temas/conteúdos constantes nos manuais escolares. Assim, **referências a tons de pele/‘raças’** constituem a referência apontada por um maior número de entrevistados (40%UE X). Acerca destas referências, não temos bases para, no mínimo, inferir a interpretação dessas abordagens à luz de perspectivas multi-interculturais e anti-racistas abordadas pelos manuais. Todavia, pela forma, de certo modo evasiva, como os entrevistados se referem às abordagens dos manuais, levam-nos a crer que estas intenções, baseadas nas já referidas perspectivas

multi-interculturais e anti-racistas, se apresentam nos manuais, de uma forma breve e superficial.

Cinco outros tipos de referências foram, igualmente, evocados pelos inquiridos (20% UE), evocações essas que passam pelos **trajes tradicionais (X)**; pelas **habitações tradicionais (X)**; pelos **símbolos/monumentos históricos/culturais (Y)**; pelas **actividades características das culturas (Y)** e, por fim, por um **questionário destinado a estrangeiros (X)**.

Os entrevistados limitam-se, assim, a evocar o âmbito das referências a aspectos da diversidade cultural abordados. No entanto, a forma e o tipo de tratamento e aprofundamento dados a essas abordagens, não foram evocados (e nós também não tivemos o discernimento de questionar os entrevistados nesse sentido).

Além dos manuais escolares, propomo-nos tomar conhecimento de outros recursos/materiais pedagógicos seleccionados/obtidos que reflectam a diversidade cultural (cf. Subcategoria *R1PR*). A ausência de recursos/materiais constitui a evocação mais apontada pela totalidade dos entrevistados. No entanto, o *PR Y* refere a existência de alguns materiais de 'áudio e vídeo' na área da multiculturalidade, bem como livros/revistas promotores de pesquisas e leituras nessa área.

À semelhança dos *PR*, também a totalidade dos inquiridos *P* alerta para a **inexistência desse tipo de recursos/materiais** na escola (cf. Subcategoria *R1P*). No entanto, ocorrem evocações que apontam no sentido de haver, na sua prática pedagógica, uma preocupação pela selecção, produção ou adaptação de materiais com intenção multi-intercultural. Essa preocupação (apontada, respectivamente por 40% UE), entendêmo-la, no sentido de cumprir, no essencial, a função de divulgação, simultaneamente, com uma função de valorização das culturas em presença, tais como: a produção de **painéis/cartazes (X)**; amostragem/divulgação de **trajes/peças de vestuário específicas das culturas**, maioritariamente disponibilizados pelos alunos (X); utilização de **material áudio e vídeo** existente na escola e disponibilizado pelos professores (X); utilização de **contos/histórias (X)** e elaboração de **desenhos (X/Y)**. Outro tipo de materiais foi ainda produzido ou adaptado pelos entrevistados *X*, como **objectos típicos da cultura dos alunos**; o aproveitamento de **livros/revistas**; o **equipamento desportivo do país do aluno**; elaboração e utilização de **poesias**; e, por fim, o aproveitamento de **imagens e textos**, sendo cada uma das anteriores abordagens, evocada por um quinto dos entrevistados.

Quanto aos modos de selecção e obtenção dos materiais existentes (cf. Subcategoria *R2PR*), o *PR Y* evoca a **solicitação da participação da autarquia**, enquanto que o outro

entrevistado (PR X) refere uma **ausência de preocupação**, atribuindo esta situação (cf. Subcategoria R3PR), à carência de recursos financeiros dado que, a **falta de verbas** é a razão apontada para a inexistência de materiais.

Assim, pelo discurso do PR X, a insuficiência de recursos financeiros surge como a razão subjacente à inexistência de materiais para a diversidade cultural.

Os entrevistados P, por sua vez (cf. Subcategoria R2 P), referem uma **ausência de preocupações**, que entendemos como uma ausência de comprometimento nesse sentido (60% UE X,Y). Surgem evocações muito explícitas de um descomprometimento assumido, quer em relação aos próprios entrevistados, quer à escola, quando afirmam que:

“nunca houve uma preocupação diferente, (...) motivada pela AA. (...) por haver na escola uma menina polaca” (PDY.63:6);

“[na] biblioteca da escola, possivelmente havia livros a falar e focar esse assunto [diferenciação cultural] (...) nunca os utilizei, (...) nunca tive a preocupação de os ir buscar”(PCX.108:9);

“sinceramente, nunca...nem cassetes que focassem...ou outros...por exemplo, irmos aos computadores, à Internet, hábitos culturais ou espécies animais que existissem, ... pratos típicos dessas regiões, ... não tive nunca esse tipo de preocupações [sobre o aspecto cultural] em relação à cultura do AF, ... não tive”(PCX.108:9).

Por outro lado, dois quintos P X refere a forma como promove a selecção/obtenção dos materiais, que passa pelo recurso ao **intercâmbio de materiais, envolvendo professores e funcionários, bem como pela solicitação à participação dos alunos**. E deste modo:

“pedia que ela me trouxesse aspectos, ... objectos, materiais da cultura dela que estivessem relacionados com aquele tema que estávamos a trabalhar” (PAX. 19:2);

“pediamos-lhes coisas tradicionais da zona deles” (PBX.117.1:12).

É de referir que estas soluções vêm ao encontro das referidas pelos alunos, no momento das suas entrevistas (cf. Subcategoria P2 A).

Em jeito de síntese, verificámos que a ausência de preocupação, no âmbito da selecção dos manuais escolares, constitui a resposta dada, maioritariamente, pelos PR e P (50% UE PR X e 60% UE P X,Y).

O que ressaltou da informação dos entrevistados não trouxe nada de novo em relação ao habitual cenário traçado, e que passa por: **trajes tradicionais, habitações típicas, símbolos/monumentos históricos/culturais, referências sobre particularidades associadas aos tons de pele/«raças», actividades características das culturas**.

Deste modo, pela forma como os entrevistados abordam este tipo de referências e pelo conhecimento que temos desta temática, somos induzidos a interpretá-las como um ‘mos-truário’ de imagens e fotografias sobre diversos aspectos de outros países/outras culturas.

Também sobre os outros recursos/materiais pedagógicos seleccionados/obtidos e que reflectam a diversidade cultural, a resposta é análoga à dos manuais escolares (cf. Subcategoria *RIPR*), tendo predominado, quer uma ausência de preocupações com a selecção dos mesmos, quer uma ausência de recursos; sendo que os que existem são poucos e parecem não satisfazer o seu propósito. A falta de verbas, para a aquisição de alguns materiais, é uma realidade que não vem solucionar ou minorar a precariedade da situação.

De facto, entendemos que merece realce todo o tipo de materiais curriculares adaptados/ produzidos, pois o professor, uma vez investido no papel de mediador do *currículum* – tanto o papel por ele desempenhado, como a forma como o faz perante o aluno –, reveste-se de extrema importância, uma vez que os materiais a que recorre encontram-se impregnados da sua *marca* pessoal. Daí que a opção por um ou outro tipo de materiais depende, não só dos materiais disponíveis na escola, mas também da sensibilidade e disponibilidade dos professores para tirar partido dos existentes ou de fácil acesso, rentabilizando-os, inclusivamente, no sentido de os abordar de acordo com perspectivas multi-interculturais. Deste modo, situações e recursos, antes, nem sequer equacionados, poderão constituir um recurso de interesse intercultural, dependendo do tipo de abordagem/reflexão que se promova em torno dos mesmos, sem que haja uma necessidade iminente de criar ou adquirir novos materiais.

Os materiais existentes resultaram, maioritariamente, segundo os entrevistados P X, de intercâmbio entre professores, funcionários e alunos/famílias, constituindo, esta, uma forma de envolver a criança, tornando-a activa no processo, valorizando e divulgando aspectos da sua cultura, bem como alguns materiais concebidos na escola por alunos e professores. Segundo PR Y, a participação da autarquia tem constituído uma considerável mais-valia no sentido de colmatar as necessidades em termos de materiais.

Bloco 6 – Matrícula e constituição de turmas

Tema 6.1 – O processo de matrícula e constituição de turmas

Categoria S – Formalização da matrícula

Categoria T – A constituição de turmas

Quadro n.º 37 – Grelha de frequência relativa ao tema 6.1

– Matrícula e constituição de turmas

Subcategorias	Conteúdo dos indicadores	Freq. Absol. UR	Freq. Relat. % UR	Freq. Absol. UE	Freq. Relat. % UE	UR / UE
<i>SIPR – Procedimentos</i>	<i>- pedido de equivalência baseado na lei em vigor</i>	3 X-2 Y-1	100,0 X-66,7 Y-33,3	2 X-1 Y-1	100,0 X-50,0 Y-50,0	1,5 X-2 Y-1
<i>SIPR – total</i>		3 X-2 Y-1	100,0 X-66,7 Y-33,3	2 X-1 Y-1	100,0 X-50,0 Y-50,0	1,5 X-2 Y-1
<i>TIPR – Critérios para integração de alunos imigrantes na turma</i>	<i>-ausência de atenção especial</i>	4 X-4 Y-0	44,4 X-44,4 Y-0,0	1 X-1 Y-0	50,0 X-50,0 Y-0,0	4 X-4 Y-0
	<i>-com o menor número de alunos</i>	2 X-0 Y-2	22,2 X-0,0 Y-22,2	1 X-0 Y-1	50,0 X-0,0 Y-50,0	2 X-0 Y-2
	<i>- não sobrecarregada com alunos das NEEs</i>	2 X-0 Y-2	22,2 X-0,0 Y-22,2	1 X-0 Y-1	50,0 X-0,0 Y-50,0	2 X-0 Y-2
	<i>-realização de avaliação diagnóstica</i>	1 X-0 Y-1	11,1 X-0,0 Y-11,1	1 X-0 Y-1	50,0 X-0,0 Y-50,0	1 X-0 Y-1
<i>TIPR – total</i>		9 X-4 Y-5	100,0 X-44,4 Y-55,6	2 X-1 Y-1	100,0 X-50,0 Y-50,0	4,5 X-4 Y-5
<i>T2PR – Razões para a integração dos alunos imigrantes em turmas menos numerosas e com um menor número de alunos com NEEs</i>	<i>-dar uma atenção especial/particular</i>	1 X-0 Y-1	100,0 X-0,0 Y-100,0	1 X-0 Y-1	50,0 X-0,0 Y-50,0	1 X-0 Y-1
<i>T2PR – total</i>		1 X-0 Y-1	100,0 X-0,0 Y-100,0	1 X-0 Y-1	50,0 X-0,0 Y-50,0	1 X-0 Y-1
<i>T3PR – Obstáculos à constituição de turmas com alunos imigrantes</i>	<i>-necessidades educativas cada vez mais diversificadas</i>	1 X-0 Y-1	50,0 X-0,0 Y-50,0	1 X-0 Y-1	50,0 X-0,0 Y-50,0	1 X-0 Y-1
	<i>-turmas muito numerosas</i>	1 X-0 Y-1	50,0 X-0,0 Y-50,0	1 X-0 Y-1	50,0 X-0,0 Y-50,0	1 X-0 Y-1
<i>T3PR – total</i>		2 X-0 Y-2	100,0 X-0,0 Y-100,0	1 X-0 Y-1	50,0 X-0,0 Y-50,0	2 X-0 Y-2
<i>T1P – Critérios para integração dos alunos imigrantes na turma</i>	<i>-grau de proficiência linguística</i>	2 X-0 Y-2	100,0 X-0,0 Y-100,0	1 X-0 Y-1	20,0 X-0,0 Y-20,0	2 X-0 Y-2
<i>T1P – total</i>		2 X-0 Y-2	100,0 X-0,0 Y-100,0	1 X-0 Y-1	20,0 X-0,0 Y-20,0	2 X-0 Y-2

No que respeita à matrícula e à forma como esse processo se operacionaliza, entrando em linha de conta com os alunos imigrantes (cf. Subcategoria *SIPR*), a totalidade dos entrevis-

tados refere ter agido em conformidade com a legislação em vigor no momento da matrícula dos alunos (Despacho Conjunto n.º373/2002, de 23 de Abril, com as alterações introduzidas em Anexo II, de 13 de Julho de 2004, no seu ponto 2.3) referindo que:

“ há ainda lugar a matrícula em caso de ingresso em qualquer ano de escolaridade (...) por parte de candidatos titulares de habilitações adquiridas em países estrangeiros”.

É de salientar que, a nível dos países de origem dos alunos que integram o nosso estudo, apenas o Brasil é contemplado no Decreto-Lei n.º 219/97, de 20 de Outubro. O mesmo não acontece relativamente aos países do leste da Europa, havendo, por conseguinte, a necessidade de solicitar a devida equivalência a instâncias superiores.

Quanto à forma como os alunos são integrados nas turmas, os critérios diferem de entrevistado para entrevistado (cf. Subcategoria *T1PR*). Um dos entrevistados X refere **não haver uma atenção especial**, dado que são integrados em turmas em que haja vaga e detentoras do ano de escolaridade que o aluno irá frequentar. Evoca, igualmente, o cumprimento da legislação, afirmando que:

“a constituição de turmas é feita com base na legislação. E a legislação, (...) não prevê nada destas situações [a presença de alunos imigrantes]”(PRX.86:9).

O outro entrevistado Y evoca três critérios para a integração dos alunos imigrantes na turma. Assim, na formação de turmas, **dever-se-á atender às turmas com um menor número de alunos; às turmas não sobrecarregadas com alunos de NEEs; bem como à realização de uma avaliação diagnóstica**, como um ponto de partida para a tomada de decisão de integração do aluno em determinada turma.

Por sua vez, o **grau de proficiência linguística** (cf. Subcategoria *T1P*) afigura-se como a razão inerente à constituição de turmas e como um factor subjacente à integração dos alunos nas turmas, concretamente numa turma de primeiro ano. O *PR Y*, de forma reiterada, invoca o facto de o aluno não dominar a língua portuguesa, como factor determinante para a sua integração numa turma de 1.º ano, sem que outros factores fossem tomados em conta, nomeadamente, a idade do aluno, afirmando que:

“quando ela foi matriculada (...) já tendo idade para ficar incluída numa turma de 2.º ano, (...) pelo motivo de ela não saber falar, nem escrever português, foi integrada numa turma de 1.º ano” (PDY.104:10).

Em nossa opinião, esta situação é indiciadora de baixas expectativas iniciais em relação ao aluno, aferindo e condicionando, desde logo, as condições inerentes aos seus pontos de partida. E a *AAY* transmite esse desajuste do seguinte modo:

“Uma com 9 anos, a andar no 2.º ano, (...) que vergonha!”(AAY.16:5);

“porque (...) se eu ficar ao pé de alguém, sei mais coisas que ele e, (...), ele copia-me. Por isso não posso ficar ao pé de ninguém” (AAY.40.2:9).

As razões evocadas para o delinear das especificidades antes referidas, concretamente, na integração dos alunos em ‘turmas mais pequenas’ e com um ‘menor número de alunos com NEEs’ (cf. Subcategoria *T2PR*), encontram sustentação, segundo um dos entrevistados Y, na possibilidade de o professor dispor de maior disponibilidade para ‘dar uma atenção particular a esses alunos’; o que, em nosso entender, se traduz em dispor de mais tempo para lhes dedicar.

No entanto, o mesmo entrevistado Y (cf. Subcategoria *T3PR*) faz referência a dois obstáculos com que se depara o processo de constituição de turmas com alunos imigrantes. Assim, o facto de se apresentarem na escola ‘alunos com necessidades educativas cada vez mais diversas’ e o facto de ‘as turmas serem muito numerosas’, constituem-se como barreiras a uma formação de turmas que integre alunos de outras nacionalidades.

Depreendemos destas evocações, e de acordo com as condições referidas pelo entrevistado, que essas situações, tidas como cada vez mais presentes na escola, não concorrem para a criação de condições que atendam, de um modo mais adequado, à presença dos alunos imigrantes. Ou seja, apesar de as realidades em sala de aula mudarem, tal mudança não é acompanhada com um outro tipo de mudança a nível legislativo, organizacional e de gestão das escolas, de modo que possibilite proceder a constituições de turmas de uma forma mais adequada às realidades nela presentes.

Acerca do anteriormente referido pelo *PR X*, relativamente ao facto de a legislação não prever a presença de alunos imigrantes no momento da constituição de turmas, achamos pertinente referir que o Despacho Conjunto n.º 373/2002, de 23 de Abril, estabelece as normas a observar na matrícula, sua renovação, na distribuição dos alunos no período de funcionamento dos cursos e na constituição de turmas, com o objectivo de uma melhor adequação às novas realidades do SE. Por conseguinte, em nossa opinião, é importante atentar ao ponto 5.1 do Despacho Conjunto n.º 373/2002, de 23 de Abril, na medida em que, subjacente à constituição de turmas:

“devem prevalecer critérios de natureza pedagógica definidos no projecto educativo da escola, competindo ao órgão de direcção executiva aplicá-los no quadro de uma eficaz gestão e rentabilização de recursos humanos e materiais existentes”.

Deste modo, a situação inerente aos alunos imigrantes poderá encontrar enquadramento legal, à luz da alínea 5.1 do referido Despacho Conjunto. No entanto, não podemos omitir

um outro aspecto referido, o que aponta para a necessidade de uma definição desses critérios no PE escola. Esse aspecto, de facto, não foi tido em conta, nem no PE, nem em nenhum outro documento por nós analisado.

Relativamente aos três critérios, referidos por PR Y, para a constituição de turmas, é de salientar que estes constituem especificidades acrescidas ao estipulado no Despacho Conjunto n.º 373/2002, de 23 de Abril, e que os dois primeiros critérios evocados se encontram definidos, não no PE (como referido no ponto 5.1 do Despacho Conjunto acima referido), mas em RI Y (cf. Anexos 4, 5, 6; Subcategoria II).

Bloco 7 – As parcerias

Tema 7.1 – A relação escola – família

Categoria U – O relacionamento escola-pais/outros familiares

Categoria V – Dinâmicas de envolvimento dos pais/outros familiares na escola

Quadro n.º 38 – Grelha de frequência relativa ao tema 7.1

– A relações escola – família

Subcategorias	Conteúdo dos indicadores	Freq. Absol. UR	Freq. Relat. % UR	Freq. Absol. UE	Freq. Relat. % UE	UR / UE
UIPR – Tipo de relacionamento	- relação próxima/estreita	1 X-0 Y-1	50,0 X-0,0 Y-50,0	1 X-0 Y-1	50,0 X-0,0 Y-50,0	1 X-0 Y-1
	- dificuldades na comunicação oral	1 X-1 Y-0	50,0 X-50,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0	50,0 X-50,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0
VIPIR – total		2 X-1 Y-1	100,0 X-50,0 Y-50,0	2 X-1 Y-1	100,0 X-50,0 Y-50,0	1 X-1 Y-1
U2PIR – Exemplos de participação dos pais/outros familiares	- ausência de representatividade nos órgãos/estruturas do agrupamento	3 X-1 Y-2	37,5 X-12,5 Y-25,0	2 X-1 Y-1	100,0 X-50,0 Y-50,0	1,5 X-1 Y-2
	- participação com disponibilização de materiais/dados de interesse cultural nas exposições/mostras	2 X-2 Y-0	25,0 X-25,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0	50,0 X-50,0 Y-0,0	2 X-2 Y-0
	- participação como presença nas actividades de exposições/mostras	1 X-1 Y-0	12,5 X-12,5 Y-0,0	1 X-1 Y-0	50,0 X-50,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0
	- reuniões sobre avaliações	1 X-1 Y-0	12,5 X-12,5 Y-0,0	1 X-1 Y-0	50,0 X-50,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0
	- acompanhamento/ envolvimento em actividades de aprendizagem em casa	1 X-1 Y-0	12,5 X-12,5 Y-0,0	1 X-1 Y-0	50,0 X-50,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0
U2PIR – total		8 X-6 Y-2	100,0 X-75,0 Y-25,0	2 X-1 Y-1	50,0 X-50,0 Y-50,0	4 X-6 Y-2
U3PIR – Obstáculos ao processo de participação/envolvimento dos pais/outros familiares	- a língua	1 X-1 Y-0	25,0 X-25,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0	50,0 X-50,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0
	- desconhecimento a forma de trabalhar	1 X-1 Y-0	25,0 X-25,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0	50,0 X-50,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0
	- expectativas de rejeição	1	25,0	1	50,0	1

	<i>dos pais</i>	X-1 Y-0	X-25,0 Y-0,0	X-1 Y-0	X-50,0 Y-0,0	X-1 Y-0
	- o reduzido número de alunos imigrantes	1 X-0 Y-1	25,0 X-0,0 Y-25,0	1 X-0 Y-1	50,0 X-50,0 Y-50,0	1 X-0 Y-1
U3PR – total		4 X-3 Y-1	100,0 X-75,0 Y-25,0	2 X-1 Y-1	100,0 X-50,0 Y-50,0	2 X-3 Y-1
U1P – Tipo de relacionamento	- dificuldades de relacionamento	9 X-7 Y-2	60,0 X-46,7 Y-13,3	3 X-2 Y-1	60,0 X-40,0 Y-20,0	3 X-3,5 Y-2
	- boa relação	6 X-0 Y-6	40,0 X-0,0 Y-40,0	2 X-0 Y-2	40,0 X-0,0 Y-40,0	3 X-0 Y-3
U1P – total		15 X-7 Y-8	100,0 X-46,7 Y-53,3	4 X-2 Y-2	80,0 X-40,0 Y-40,0	3,8 X-3,5 Y-4
U2P – Exemplos de participação dos pais/outros familiares	- reuniões para tomada de decisões 'básicas'	7 X-4 Y-3	15,6 X-8,9 Y-6,7	5 X-3 Y-2	100,0 X-60,0 Y-40,0	1,4 X-1,3 Y-1,5
	- participação incipiente/desinteresse	18 X-15 Y-3	40,0 X-33,3 Y-6,7	4 X-3 Y-1	80,0 X-60,0 Y-20,0	4,5 X-5 Y-3
	- disponibilização de materiais/dados de interesse cultural	7 X-5 Y-2	15,5 X-11,1 Y-4,4	4 X-2 Y-2	80,0 X-40,0 Y-40,0	1,8 X-2,5 Y-1
	- 'participação' como presença nas actividades	5 X-3 Y-2	11,1 X-6,7 Y-4,4	3 X-2 Y-1	60,0 X-40,0 Y-20,0	1,7 X-1,5 Y-2
	- tomada de conhecimento sobre a situação escolar do educando	4 X-4 Y-0	8,9 X-8,9 Y-0,0	2 X-2 Y-0	40,0 X-40,0 Y-0,0	2 X-2 Y-0
	- acompanhamento/envolvimento em actividades de aprendizagem em casa	3 X-1 Y-2	6,7 X-2,2(2) Y-4,4(4)	2 X-1 Y-1	40,0 X-20,0 Y-20,0	1,5 X-1 Y-2
	- acompanhamento nas consultas de psicologia	1 X-0 Y-1	2,2 X-0,0 Y-2,2	1 X-0 Y-1	20,0 X-0,0 Y-20,0	1 X-0 Y-1
U2P – total		45 X-32 Y-13	100,0 X-71,1 Y-28,9	5 X-3 Y-2	100,0 X-60,0 Y-40,0	9 X-10,7 Y-6,5
U3P – Obstáculos ao processo participação/ envolvimento dos pais/ outros familiares	- falta de tempo	13 X-8 Y-5	48,2 X-29,7 Y-18,5	4 X-2 Y-2	80,0 X-40,0 Y-40,0	3,3 X-4 Y-2,5
	- incompatibilidade dos horários de trabalho com os horários escolares	9 X-9 Y-0	33,3 X-33,3 Y-0,0	3 X-3 Y-0	60,0 X-60,0 Y-0,0	3 X-3 Y-0
	- a língua	2 X-2 Y-0	7,4 X-7,4 Y-0,0	1 X-1 Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	2 X-2 Y-0
	- atitudes de culpabilização pela escola	1 X-1 Y-0	3,7 X-3,7 Y-0,0	1 X-1 Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0
	- fraca receptividade da escola	1 X-1 Y-0	3,7 X-3,7 Y-0,0	1 X-1 Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0
	- falta de mentalização	1 X-1 Y-0	3,7 X-3,7 Y-0,0	1 X-1 Y-0	20,0 X-20,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0
U3P – total		27 X-22 Y-5	100,0 X-81,5 Y-18,5	5 X-3 Y-2	80,0 X-60,0 Y-40,0	5,4 X-7,3 Y-2,5
VIPR – Exemplos de estratégias/mecanismos de envolvimento	- solicitar a divulgação da cultura e tradições	3 X-1 Y-2	27,2 X-9,1 Y-18,1	2 X-1 Y-1	100,0 X-50,0 Y-50,0	1,5 X-1 Y-2
	- inexistência de uma preocupação estratégica	2 X-1 Y-1	18,2 X-9,1 Y-9,1	2 X-1 Y-1	100,0 X-50,0 Y-50,0	1 X-1 Y-1
	- recolha de informações sobre aspectos culturais	2 X-0 Y-2	18,2 X-9,1 Y-9,1	1 X-0 Y-1	50,0 X-0,0 Y-50,0	2 X-0 Y-2
	- os alunos como facilitadores da comunicação	2 X-2 Y-0	18,2 X-18,2 Y-0,0	1 X-1 Y-0	50,0 X-50,0 Y-0,0	2 X-2 Y-0
	- reuniões com os pais	1 X-1 Y-0	9,1 X-9,1 Y-0,0	1 X-1 Y-0	50,0 X-50,0 Y-0,0	1 X-1 Y-0

	-diálogo de facilitação da integração no processo escolar	¹ X-0 Y-1	^{9,1} X-0,0 Y-9,1	¹ X-0 Y-1	^{50,0} X-0,0 Y-50,0	¹ X-0 Y-1
V1PR – total		¹¹ X-5 Y-6	^{100,0} X-45,5 Y-54,5	² X-1 Y-1	^{100,0} X-50,0 Y-50,0	^{5,5} X-5 Y-6
V2PR–Razões justificativas da não implementação de estratégias/mecanismos de envolvimento	- o número de alunos imigrantes	¹ X-1 Y-0	^{100,0} X-100,0 Y-0,0	¹ X-1 Y-0	^{50,0} X-50,0 Y-0,0	¹ X-1 Y-0
V2PR – total		¹ X-1 Y-0	^{100,0} X-100,0 Y-0,0	¹ X-1 Y-0	^{50,0} X-50,0 Y-0,0	¹ X-1 Y-0
V3PR–Efeitos nos alunos da divulgação das culturas pelos pais/ outros familiares	- valorização da auto-estima	¹ X-0 Y-1	^{100,0} X-0,0 Y-100,0	¹ X-0 Y-1	^{50,0} X-0,0 Y-50,0	¹ X-0 Y-1
V3PR – total		¹ X-0 Y-1	^{100,0} X-0,0 Y-100,0	¹ X-0 Y-1	^{50,0} X-0,0 Y-50,0	¹ X-0 Y-1
V1P – Exemplos de estratégias/mecanismos de envolvimento	-ausência de uma preocupação estratégica	³ X-1 Y-2	^{12,5} X-4,2 Y-8,3	³ X-1 Y-2	^{60,0} X-20,0 Y-40,0	¹ X-1 Y-1
	-flexibilização do horário de atendimento	³ X-3 Y-0	^{12,5} X-12,5 Y-0,0	³ X-3 Y-0	^{60,0} X-60,0 Y-0,0	¹ X-1 Y-0
	- caderneta escolar/ comunicação escrita	⁶ X-6 Y-0	^{25,0} X-25,0 Y-0,0	² X-2 Y-0	^{40,0} X-40,0 Y-0,0	³ X-3 Y-0
	- reuniões com os pais	² X-2 Y-0	^{8,3} X-8,3 Y-0,0	² X-2 Y-0	^{40,0} X-40,0 Y-0,0	¹ X-1 Y-0
	-ênfatisar a necessidade da participação	² X-2 Y-0	^{8,3} X-8,3 Y-0,0	¹ X-1 Y-0	^{20,0} X-20,0 Y-0,0	² X-2 Y-0
	- solicitar a disponibilização de trajas	² X-2 Y-0	^{8,3} X-8,3 Y-0,0	¹ X-1 Y-0	^{20,0} X-20,0 Y-0,0	² X-2 Y-0
	-telefone	² X-2 Y-0	^{8,3} X-8,3 Y-0,0	¹ X-1 Y-0	^{20,0} X-20,0 Y-0,0	² X-2 Y-0
	- solicitar acompanhamento nos trabalhos de casa	¹ X-0 Y-1	^{4,2} X-0,0 Y-4,2	¹ X-0 Y-1	^{20,0} X-0,0 Y-20,0	¹ X-0 Y-1
	- solicitar o levantamento de datas/dias festivos de interesse cultural	¹ X-0 Y-1	^{4,2} X-0,0 Y-4,2	¹ X-0 Y-1	^{20,0} X-0,0 Y-20,0	¹ X-0 Y-1
	- solicitar a confecção de comida típica	¹ X-1 Y-0	^{4,2} X-4,2 Y-0,0	¹ X-1 Y-0	^{20,0} X-20,0 Y-0,0	¹ X-1 Y-0
- os alunos como facilitadores da comunicação	¹ X-0 Y-1	^{4,2} X-0,0 Y-4,2	¹ X-0 Y-1	^{20,0} X-0,0 Y-20,0	¹ X-0 Y-1	
V1P – total		²⁴ X-19 Y-5	^{100,0} X-79,2 Y-20,8	⁵ X-3 Y-2	^{100,0} X-60,0 Y-40,0	^{4,8} X-6,3 Y-2,5
V2P–Razões para a não implementação de estratégias/mecanismos de envolvimento	- mistura de culturas	¹ X-0 Y-1	^{33,3} X-0,0 Y-33,3	¹ X-0 Y-1	^{20,0} X-0,0 Y-20,0	¹ X-0 Y-1
	-ligação à cultura portuguesa	¹ X-0 Y-1	^{33,3} X-0,0 Y-33,3	¹ X-0 Y-1	^{20,0} X-0,0 Y-20,0	¹ X-0 Y-1
	- facilidade de integração	¹ X-0 Y-1	^{33,3} X-0,0 Y-33,3	¹ X-0 Y-1	^{20,0} X-0,0 Y-20,0	¹ X-0 Y-1
V2P – total		³ X-0 Y-3	^{100,0} X-0,0 Y-100,0	¹ X-0 Y-1	^{20,0} X-0,0 Y-20,0	³ X-0 Y-3

Com o intuito de se caracterizar o relacionamento da escola com a família (cf.Subcategoria *U1PR*), o *PR Y* evoca uma relação caracterizada pela **proximidade**, enquanto que o outro *PR X* evoca um relacionamento caracterizado por **dificuldades no âmbito da comunicação oral**, devido às diferenças linguísticas. Por seu turno (cf.Subcategoria *U1P*), três quintos dos entrevistados caracteriza o relacionamento escola-família segundo dois pontos diametralmente opostos. Assim, 60% caracteriza a relação escola-família no sentido de haver **dificuldades de relacionamento**, enquanto que 40% a caracteriza como uma **boa relação**.

Assim, se para uns:

“houve sempre uma relação muito boa”(PDY.35:4);

“a mãe vinha e era até uma pessoa que se mostrava disponível, muito receptiva”(PEY.17:3);

para outros, as dificuldades de relacionamento constituem-se, inclusivamente, e de acordo com as suas próprias palavras, relações difíceis:

“as maiores dificuldades que eu senti foi com a família, foi na relação com a família”(PAX.35:2);

“as relações com a escola não eram fáceis”(PCX.17:2);

“era muito complicado”(PEY.19.1:3).

Quanto às formas de que se reveste a participação dos pais/outros familiares na escola (cf.Subcategoria *U2PR*), a ‘não-participação’, assente na **ausência de representatividade nos órgãos/estruturas do agrupamento**, é apontada pela totalidade dos entrevistados. Por outro lado, o tipo de participação evocado pelos inquiridos reveste-se de um carácter eminentemente esporádico, dado que ocorre pontualmente, não se vislumbrando um envolvimento efectivo, de carácter continuado e direccionado para a *decisão e opinião*.

Outras formas de participação dos pais/outros familiares são referidas por *PR X* (em número de quatro), e que passam pela cedência, no sentido de **disponibilização de alguns objectos de interesse e relativos à cultura de origem dos alunos** (cf. Subcategoria *S1A*), com o intuito de integrar exposições/mostras. É igualmente referida uma ‘participação’ como presença, uma participação como ‘assistentes’ ou ‘clientes’, assente, exclusivamente, no carácter presencial. Participação ilustrada com as idas dos pais à escola para **visitas às exposições e sua participação nas reuniões sobre a avaliação**. Entendemos estas reuniões, aquando da entrega dos boletins informativos no final de cada período, dado que, nas reuniões de avaliação do Conselho Pedagógico, os EEs não estão presentes, de acordo com o preconizado no ponto 4, do artigo 25.º, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril.

Uma participação revestida na forma de **acompanhamento/envolvimento em actividades de aprendizagem desenvolvidas pelos alunos, em suas casas**, é também evocada, dado que:

“nestas actividades, ... os alunos recorriam muito aos pais e familiares, ... eram uma boa fonte de informação nas suas pesquisas em casa, sobretudo acerca de informações sobre as suas origens” (PRX.83:8).

Os pais e outros familiares constituem-se, assim, como um recurso, disponibilizando informações da sua cultura nativa.

A participação em reuniões de tomada de decisões ‘básicas’ constitui um tipo de participação evocado pela totalidade dos entrevistados (cf. Subcategoria U2P). Aqui, os pais/outros familiares dos alunos imigrantes encontram-se investidos de um papel passivo, constituindo um tipo de ‘participação’ como co-responsabilização. Neste âmbito, enquadram-se, sobretudo, as reuniões para entrega de avaliações e as reuniões preparatórias de actividades.

Um outro tipo de participação apontada é a que se caracteriza por uma participação incipiente, matizada pelo desinteresse – **uma pseudoparticipação (80% UE X,Y)**. Neste tipo de participação enquadrámos os seguintes exemplos:

Uma ‘participação’ de carácter incipiente e esporádico, que aliada ao tipo de discurso dos entrevistados, parece indiciar uma falta de interesse dos pais/outros familiares pela vida escolar dos alunos, uma vez que:

“os pais raramente vinham à escola” (PBX.64:6);

“as informações demoravam tempo a vir e eu tinha que pressionar, (entre aspas) um pouco para que essas informações chegassem à escola” (PBX.80:8),

a mãe “acabou por (...) não dar seguimento às consultas [de psicologia]” (PEY.12.3:2);

“a participação deles na ‘feira cultural’ não foi nenhuma. Nem trouxeram prendinhas para a quermesse” (PCX.38:3).

Também, no âmbito das reuniões de avaliação, os pais:

“preocupavam-se muito pouco, (...) em vir buscar as informações do filho” (PBX.88:9).

A indisponibilidade (em termos de predisposição) também constitui um factor apontado pelos entrevistados, quando referem que:

“a mãe, as vezes que solicitei a presença dela na escola, não se mostrava disponível e muitas vezes não cumpria” (PEY.12:2).

O aluno não dispunha de acompanhamento nos trabalhos de casa:

“o AF não tinha acompanhamento em casa” (PCX.116:11).

Uma outra forma de participação (80% P X,Y) passa pela **disponibilização de materiais e/ou dados de interesse cultural**. Deste modo, a participação passa pela cedência de objectos da cultura de origem do aluno para actividades/eventos, bem como dados de interesse cultural, em que o entrevistado:

“falando com a mãe, ela me dizia o que é que se fazia lá (...) e ajuda[va] (...) a perceber um bocadinho melhor a cultura polaca” (PDY.31.1:3);

“em Dezembro (...) trouxeram-me uma folha com os registos dos dias que se comemoravam no Brasil”(PEY.9:1).

A terceira forma de participação assenta numa **participação baseada na presença física** dos pais/outros familiares (60% UE X,Y) e ocorre no âmbito das actividades/festas/exposições realizadas. Esta concepção de participação puramente ‘presencial’, em que os pais/outros familiares se encontram investidos de um papel de ‘receptores/assistentes’ ou ‘clientes’, entendêmo-la como uma **pseudoparticipação**. Assim, entendemos estar evidente uma mera difusão de informação, equacionada no sentido de uma comunicação unilateral, referenciada no discurso dos inquiridos da seguinte forma:

“a mãe participou no dia da festa (...) vieram à festa (...) [e] participaram com a sua presença” (PEY.22:3);

“com a visita à exposição, ... vieram ver a exposição, passaram por aí” (PBX.123.1:12);

“na ‘semana cultural’ foi à escola quando (...) estavam a fazer a dança” (PCX.34:2).

Outras formas de participação são ainda referidas pelos entrevistados, como: a **tomada de conhecimento por parte dos pais/EEs sobre aspectos relacionados com a situação escolar** (40% UE X), onde se enquadram as situações relacionadas com a obtenção de informações inerentes ao aproveitamento escolar, ou ainda, situações de âmbito administrativo, tais como a justificação das faltas dadas pelos alunos. Por fim, referimos uma participação consubstanciada no **acompanhamento dos alunos no trabalho/actividades de aprendizagem** que os alunos realizam em casa (40% UE X,Y). A participação dos pais/outros familiares é assim encarada como um recurso e um auxiliar pedagógico, partilhando dados de interesse cultural. Nos trabalhos de casa:

“notava-se que havia a participação dos pais, ... o que ela trazia era muito baseado no testemunho oral, eram mais aspectos da oralidade, que os pais lhe transmitiam oralmente” (PAX.129:12);

“nos trabalhos de pesquisa, ou outro tipo de trabalhos, ela recorria (...) ao avô”(PDY.85.1:9).

Além dos tipos de participação evocados, ambos os entrevistados apontam (cf. Subcategoria U3PR), igualmente, **obstáculos** a esse processo de participação/envolvimento dos pais/outros familiares na vida escolar. Assim, enquanto que o PR X evoca três factores,

encarando-os como barreiras a esse processo, o *PR Y*, por sua vez, evoca apenas um. Assim sendo, e de acordo com *PR X*, ‘a língua’ usada na escola; o **desconhecimento dos pais/ outros familiares, relativamente à forma de estar e trabalhar na escola e as expectativas das famílias, nomeadamente, as expectativas de rejeição em relação à escola – expectativas negativas em relação à escola – constituem, de igual modo, um entrave à participação/envolvimento, no sentido em que:**

“os pais ainda continuam com o pressuposto de que, quando são chamados à escola é porque os filhos fizeram alguma ... ou porque (...) estão metidos em sarilhos”(PR X.38:4).

O outro entrevistado, *PR Y*, aponta o **reduzido número de alunos imigrantes na escola** como um obstáculo condicionador ao processo de participação/envolvimento dos pais/ outros familiares na vida escolar. Deste modo, o facto de constituírem um número reduzido, provoca uma determinada inibição relativamente à participação, deixando transparecer, uma situação de *isolamento* destas famílias face a uma cultura de escola, para elas difícil de alcançar.

Os entrevistados P, por seu turno (cf. Subcategoria U3P), também se referem a esses obstáculos, que passam, por sua vez, pela **falta de tempo**, como o maior obstáculo (80% UE X,Y); e em segundo lugar, encontram-se razões inerentes à **incompatibilidade dos horários de trabalho com os horários escolares** (60% UE X). Num terceiro momento, foi também referida a **língua** (20% UE X), ou seja, a língua usada na escola como um dos factores inibidores à participação, no sentido em que:

“nós solicitámos [material], só que, (...) muitas vezes os recados também eram mandados e não sei, ...se eles conseguiam interpretar bem aquilo que se pretendia” (PBX.58:6);

porque “eles [pais] falam ainda muito pouco português. Talvez também tivessem [dificuldade em entender a mensagem]”(PBX.81:8).

São ainda referenciados e de salientar (20% P X), factores que se prendem com atitudes de **culpabilização da escola**, *i.e.*, aspectos do desempenho da organização escolar, como as experiências negativas que os pais têm em relação à escola, aliada a uma **fraca receptividade da escola**, constituem-se como barreiras à participação dos pais/ outros familiares. Face a uma *tradição* de rejeição e de culpabilização, um dos problemas reside no facto de que:

“quando chamamos os pais à escola, é para nos queixarmos dos filhos e (...) acho que isso é um dos problemas” (PBX.75.2:7).

Esta situação vem reforçar as expectativas pouco abonatórias das famílias em relação à escola, tal como foi referido por um entrevistado *PR* (cf. Subcategoria U3PR).

A **falta de mentalização** dos entrevistados, face a uma participação dos pais/outros familiares na vida escolar, constitui, igualmente, um bloqueio a essa participação, uma vez que:

“ainda não estamos mentalizados para a participação dos pais nas escolas e acho que isso é um problema” (PBX.75:7);

“a maior parte das escolas está pouco receptiva à participação dos pais” (PBX.75.3:7).

Apontados os obstáculos à participação dos pais/outros familiares, que **dinâmicas de envolvimento** foram promovidas no sentido de haver uma aproximação entre a escola e a família?

Instados a pronunciarem-se acerca das estratégias/mecanismos de envolvimento accionados em prol da participação das famílias(cf. Subcategoria *VIPR*), a totalidade dos entrevistados refere, explicitamente, a **ausência dessa preocupação estratégica**. Ainda assim, foram evocadas algumas estratégias e mecanismos de envolvimento, por ambos os inquiridos, em que o recurso à **solicitação para divulgação da cultura e tradições** é, concomitantemente, apontado por ambos os entrevistados.

São, ainda, apontadas, duas estratégias de envolvimento pelo *PR X*. A primeira passa por conferir aos alunos imigrantes, o papel de **elementos facilitadores na comunicação** entre os pais e a escola. Esta já fora uma estratégia anteriormente evocada (cf Subcategoria *U2A*). A outra estratégia de envolvimento passa por uma dinâmica assente em **reuniões com os pais** com o propósito de os inteirar das situações. Deste modo, somos levados a inferir (a partir do discurso do inquirido) que este mecanismo se reveste de uma comunicação unilateral, para dar conhecimento do previamente estabelecido.

Por sua vez, o entrevistado *Y* evoca a comunicação com os pais, no sentido do **diálogo**, visando um melhor conhecimento de particularidades das culturas dos alunos, a par da promoção de **mecanismos de recolha de informações sobre aspectos culturais**, contribuindo, simultaneamente, para uma melhor integração quer dos alunos, quer dos pais no processo escolar, através de:

“conversas (...) entre pais e professores(...)para (...) percebermos, em termos de gastronomia, de danças folclóricas, de dialectos, de (...) particularidades destas culturas”(PRY.23:3).

Neste contexto, acresce referir os efeitos que, de acordo com este entrevistado (*PR Y*), têm nos alunos, a promoção de práticas de divulgação de culturas com o envolvimento dos pais, sobretudo a nível da **auto-estima e respectiva valorização** (cf. Subcategoria *V3PR*), dado que:

“a (...) auto-estima ficou muito valorizada (...) ao verem que os seus pais estavam ali a explicar como é que eram as suas vivências no seu país de origem” (PRY.30:4).

Relativamente aos entrevistados a **ausência de uma preocupação estratégica no sentido do envolvimento dos pais/outros familiares na escola** é referida por 60% dos entrevistados (X,Y), e de entre eles, PCX afirma que:

“da minha parte, não pedi que viessem mostrar a sua cultura, nunca fui procurar esse tipo de contacto com eles” (PCX.39:3).

Mas, por outro lado, houve quem apontasse o desenvolvimento de estratégias nesse sentido, especialmente em relação à **flexibilização do horário de atendimento**, agilizando o processo no sentido de aumentar a frequência dos contactos, numa tentativa de ultrapassar alguns dos obstáculos (cf. Subcategoria U3P). Deste modo, afirma o inquirido:

“disponibilizei-me (...)a atendê-los sempre que (...)podia, todos os dias, na hora do intervalo (...)ou à saída” (PCX.110:10-11).

Os professores do agrupamento X apontam mais algumas estratégias que passam pela realização de **reuniões de pais** com o fim de os informar de determinadas situações, e fazendo uso da **caderneta escolar/comunicação escrita**, para veicular as informações (40% UE). Os professores do agrupamento Y, por sua vez, apontam estratégias no sentido de envolver os pais/EEs dos alunos imigrantes, estratégias que passam por solicitar aos pais o **levantamento de datas/dias festivos de interesse cultural**, pelo **acompanhamento nos trabalhos de casa** e ainda por conferir aos alunos o **papel de facilitadores da comunicação** entre a família e a escola, dada a dificuldade com que a família se depara no que respeita à língua usada na escola; estratégia corroborada, também, pelos alunos AAY e ADX (cf. Categoria U2A). Assim:

“quando era preciso comunicar com a mãe, a mãe vinha lá à escola, mas uma das estratégias que nós usávamos, (...)porque ela não compreendia bem o português(...), muitas vezes, a AA estava ao pé, também para fazer a tradução”(PDY.33:3).

O **reduzido número de alunos imigrantes**, associado à importância atribuída a esse pequeno universo reduzido (cf. Subcategoria V2 PR), constitui-se como um factor impeditivo à implementação de estratégias/mecanismos promotores de uma maior participação da família na escola, de acordo com PR X.

Por sua vez, e de acordo com 20% dos professores do agrupamento Y (cf.Subcategoria V2P), essa ausência de estratégias/mecanismos de envolvimento dos pais/outros familiares na vida escolar deve-se ao facto de a situação que os envolve, se caracterizar por uma

grande mistura de culturas; também pelo facto de haver já uma grande ligação à cultura portuguesa e ainda pela facilidade com que se integraram na cultura portuguesa.

A primeira razão evocada parece assentar numa *indefinição cultural*, o que acarretaria dificuldades no accionar de mecanismos adequados pois, segundo o entrevistado:

“hav[ia] ali uma mistura muito grande de culturas, porque a AA tinha vindo de Itália e (...) falava com a mãe português, italiano polaco, uma mistura de tudo”(PDY.39.1:4).

Os segundo e terceiro aspectos, por sua vez, parecem assentar na perspectiva de uma *aproximação* à cultura da maioria e, por conseguinte, a hipotética necessidade de accionar as estratégias/mecanismos adequados dilui-se, ou seja, deixa de fazer sentido, porque:

“integraram-se aqui e esqueceram um pouco a cultura que tinham trazido”(PDY.41:4);

“nunca se identificou muito, ... muito com a cultura polaca. (...) entrou sempre muito na cultura portuguesa e acabaram por se sentir (tanto a AA como a mãe), muito ligadas à cultura portuguesa”(PDY.40.1:4).

Tema 7.2 – A relação escola - outros parceiros

Categoria W – O relacionamento com a autarquia

Categoria X – Outras parcerias

Quadro n.º 39– Grelha de frequência relativa ao tema 7.2

– A relação escola - outros parceiros

Subcategorias	Conteúdo dos indicadores	Freq. Absol. UR	Freq. Relat. % UR	Freq. Absol. UE	Freq. Relat. % UE	UR / UE
<i>W1PR – Formas de relacionamento</i>	<i>-disponibilização de informações e materiais multi-culturais</i>	² X-0 Y-2	66,7 X-0,0 Y-66,7	¹ X-0 Y-1	50,0 X-0,0 Y-50,0	² X-0 Y-2
	<i>- ausência de iniciativas culturais</i>	¹ X- Y-0	33,3 X-33,3 Y-0,0	¹ X-1 Y-0	50,0 X-50,0 Y-0,0	¹ X-1 Y-0
<i>W1PR – total</i>		³ X-1 Y-2	100,0 X-33,3 Y-66,7	² X-1 Y-1	100,0 X-50,0 Y-50,0	^{1,5} X-1 Y-2
<i>X1PR – Exemplos de parcerias estabelecidas</i>	<i>-ausência de parcerias</i>	³ X-1 Y-2	100,0 X-33,3 Y-66,7	² X-1 Y-1	100,0 X-50,0 Y-50,0	^{1,5} X-1 Y-2
<i>X1PR – total</i>		³ X-1 Y-2	100,0 X-33,3 Y-66,7	² X-1 Y-1	100,0 X-50,0 Y-50,0	^{1,5} X-1 Y-2
<i>X2PR – Razões para a ausência de parcerias</i>	<i>-inexistência de associações culturais</i>	² X-2 Y-0	100,0 X-100,0 Y-0,0	¹ X-1 Y-0	50,0 X-50,0 Y-0,0	² X-2 Y-0
<i>X2PR – total</i>		² X-2 Y-0	100,0 X-100,0 Y-0,0	¹ X-1 Y-0	50,0 X-50,0 Y-0,0	² X-2 Y-0

No âmbito da relação estabelecida entre a escola e outros parceiros, o relacionamento com a autarquia constitui-se como uma forma de relacionamento interinstitucional (cf. Subcategoria *WIPR*), evocado pela totalidade dos inquiridos, em que são feitas referências à **disponibilização de informações e aquisição de materiais multiculturais (Y)**, afirmando que:

“a autarquia reagiu de forma positiva, ... acharam interessante que estivéssemos a desenvolver (...) este trabalho [sobre multiculturalidade] e (...) foi permitida a aquisição de (...) materiais, livros, CDs, videos [refere-se ao projecto multicultural no ano lectivo 2002/2003]” (PRY.37.1:4).

Por sua vez, o entrevistado X refere não ter estabelecido parcerias ou protocolos que integrem iniciativas de âmbito cultural, de forma a valorizar a diversidade cultural presente na escola, estando, por conseguinte, **ausentes iniciativas de índole cultural**.

Além das formas de relacionamento evocadas no âmbito da subcategoria *WIPR*, não foram desenvolvidos, no âmbito de ambos os agrupamentos (X,Y), outros tipos de parcerias, de acordo com a totalidade dos entrevistados (cf. Subcategoria *XIPR*). Inclusivamente, o entrevistado X baseia esta ausência de outras parcerias, na **inexistência de associações culturais no âmbito das minorias culturais e étnicas, na região onde se localiza o agrupamento** (cf. Subcategoria *X2PR*).

Este argumento, em nosso entender, caracteriza um certo conforto e acomodação, impedindo de extravasar para além da área geográfica à qual pertence, quer em relação a associações culturais, quer em relação a outros possíveis parceiros, uma vez que, e cada vez menos, as distâncias constituem entraves às ambições de realização do Homem – à distância de um *clic*, podemos encontrar uma solução ou uma orientação que nos conduza a ela.

Bloco 8 – Intenções

Tema 8.1 – Caracterização das intenções

Categoria Y – Âmbito das intenções para o próximo ano lectivo

Quadro n.º 40 – Grelha de frequência relativa ao tema 8.1

– Caracterização das intenções

Subcategorias	Conteúdo dos indicadores	Freq. Absol. UR	Freq. Relat. % UR	Freq. Absol. UE	Freq. Relat. % UE	UR / UE
Y1PR – Reflexão sobre os hábitos alimentares dos alunos imigrantes (no espaço refeitório)	-uma experiência visando experienciar outros sabores	X-0 ² Y-2	66,7 X-0,0 Y-66,7	X-0 ¹ Y-1	50,0 X-0,0 Y-50,0	X-0 ² Y-2
	- alertar a empresa para as situações da diversidade cultural	X-0 ¹ Y-1	33,3 X-0,0 Y-33,3	X-0 ¹ Y-1	50,0 X-0,0 Y-50,0	X-0 ¹ Y-1
Y1PR – total		X-0 ³ Y-3	100,0 X-0,0 Y-100,0	X-0 ¹ Y-1	50,0 X-0,0 Y-50,0	X-0 ³ Y-3
Y2PR – Estabelecimento de protocolos e intercâmbios com associações e escolas	-criação de protocolos com associações e escolas de outros países através do Gabinete de Relações Internacionais do ME	X-1 ¹ Y-0	50,0 X-50,0 Y-0,0	X-1 ¹ Y-0	50,0 X-50,0 Y-0,0	X-1 ¹ Y-0
	-intercâmbio com escolas dos países de origem dos alunos imigrantes	X-1 ¹ Y-0	50,0 X-50,0 Y-0,0	X-1 ¹ Y-0	50,0 X-50,0 Y-0,0	X-1 ¹ Y-0
Y2PR – total		X-2 ² Y-0	100,0 X-100,0 Y-0,0	X-1 ¹ Y-0	50,0 X-50,0 Y-0,0	X-2 ² Y-0
Y3PR – Realização do jornal escolar	- realizar o jornal escolar	X-1 ¹ Y-0	100,0 X-100,0 Y-0,0	X-1 ¹ Y-0	50,0 X-50,0 Y-0,0	X-1 ¹ Y-0
Y3PR – total		X-1 ¹ Y-0	100,0 X-100,0 Y-0,0	X-1 ¹ Y-0	50,0 X-50,0 Y-0,0	X-1 ¹ Y-0
Y4PR – Realização de visitas guiadas e orientadas pelos pais	-realizar visitas guiadas e orientadas pelos pais	X-1 ¹ Y-0	100,0 X-100,0 Y-0,0	X-1 ¹ Y-0	50,0 X-50,0 Y-0,0	X-1 ¹ Y-0
Y4PR – total		X-1 ¹ Y-0	100,0 X-100,0 Y-0,0	X-1 ¹ Y-0	50,0 X-50,0 Y-0,0	X-1 ¹ Y-0
Y5PR – Eleição do professor tutor	-eleger o professor tutor	X-1 ¹ Y-0	100,0 X-100,0 Y-0,0	X-1 ¹ Y-0	50,0 X-50,0 Y-0,0	X-1 ¹ Y-0
Y5PR – total		X-1 ¹ Y-0	100,0 X-100,0 Y-0,0	X-1 ¹ Y-0	50,0 X-50,0 Y-0,0	X-1 ¹ Y-0

Ao longo dos discursos de ambos os entrevistados PR, foram expressas algumas intenções para o ano lectivo seguinte. De facto, ao longo do discurso, e aquando da evocação pelos inquiridos, da ausência de implementação de determinada estratégia, actividade, parceria ou dinâmica de acompanhamento, de uma forma que diríamos, complementar e reparadora, foram manifestadas algumas intenções, relativamente à implementação de todas estas dinâmicas, para o ano lectivo seguinte (2004/2005). De facto, o desejo de levar por

diante dinâmicas que estiveram ausentes no ano lectivo a que se reporta o nosso estudo, a nosso ver, e também dos entrevistados, constitui um aspecto importante a promover, no sentido de reflectir, de uma forma acrescida, a presença dos alunos imigrantes nas escolas e na comunidade. Deste modo, passamos a apresentar o quadro de intenções futuras e respectivo âmbito para o ano lectivo seguinte.

O entrevistado Y imprime ao seu discurso, a intencionalidade de introduzir uma nova atitude na forma de **reflectir os hábitos alimentares dos alunos imigrantes** (cf. Subcategoria *Y1PR*), alertando a empresa responsável para o facto, e levando-a, não a introduzir refeições completas, mas pontualmente, alimentos que proporcionem **novas experiências**, permitindo o **experienciar de outros sabores**. Assim, o inquirido afirma que:

“para este ano que vem, também estou a pensar (...) alertar a empresa para estas situações”(PRY.38.2:5);

“vamos (...) chamar a atenção (...) na alimentação, na gastronomia, (...) [para] experienciarem outros sabores” (PRY.38.3:5).

Por sua vez, o entrevistado X manifesta intenções no estabelecimento de parcerias (cf. Subcategoria *Y2PR*), por meio da criação de **protocolos e intercâmbios com associações e escolas** de outros países através do Gabinete de Relações Internacionais do ME, bem como o estabelecimento de **intercâmbio com escolas dos países de origem dos alunos imigrantes**. É então intenção que:

“através do Projecto Sócrates, Comenius e outros, nós poderemos estabelecer protocolos com outras escolas, com outros países, associações; e é essencialmente aí, que nos vamos debruçar no próximo ano de trabalho” (PRX.66:6);

“está previsto um intercâmbio entre escolas (...)faz parte dos nossos projectos (...)fazer essa comunicação com outros países e em especial com esses ...daqueles meninos que temos” (PRX.69:6).

O mesmo entrevistado refere o desenvolvimento de actividades, tais como a **realização do jornal escolar** (cf. Subcategoria *Y3PR*), entendendo-a como uma actividade que se reveste de grande importância, no sentido de possibilitar a **exposição de trabalhos dos alunos e divulgação da sua cultura** (cf. Quadro n.º34; Subcategoria *O1P*); bem como **visitas guiadas orientadas pelos pais** (cf. Subcategoria *Y4PR*), visando o envolvimento dos pais na vida escolar e da comunidade.

Também a **eleição do professor tutor** (cf. Subcategoria *Y5PR*) se constitui como uma intenção apontada para o ano lectivo seguinte, o que na opinião do entrevistado, poderá

desempenhar um importante papel relativamente aos alunos de outras culturas (cf. Quadro n.º 30; cf. Subcategoria *F3PR*). É então referido que:

“no próximo ano lectivo, (...) irá ser eleita...essa figura (...) [que] poderá dar um acompanhamento a esses casos, em relação às minorias culturais, étnicas e outras” (PRX.23.1:3).

O tipo de acompanhamento passível de ser disponibilizado pelo professor tutor encontra-se enquadrado no âmbito das suas competências, e estas encontram-se definidas em análise documental (cf. Anexos 4, 5 e 6; cf. Sub-subcategoria G2.1).

CONCLUSÕES

Referimos no início do nosso trabalho que, o que nos movia em torno do mesmo, era conhecer a forma como as escolas/professores, alvos deste estudo, geriam o currículo para a diversidade cultural – atendendo às políticas educativas em vigor, à documentação redigida pelas próprias escolas/professores (fruto da sua autonomia) e à prática educativa assumida pelos professores – no seio da qual, se encontram alunos oriundos de outras nacionalidades. Alunos portadores de culturas diversas, de identidades diversas, de maneiras de ser e estar diversas, de línguas maternas diversas e, também, formas de aprender diversas, uma vez que as origens culturais se afiguram determinantes na forma como o indivíduo realiza as suas aprendizagens.

Foi um estudo que teve como pretensão, à luz de uma gestão do currículo para a diversidade cultural, responder a algumas questões, tendo subjacente preocupações no âmbito da integração dos alunos imigrantes e que são:

- 1 – neste processo, que aspectos são privilegiados pelos alunos imigrantes?
- 2 – quais os problemas/dificuldades com que se debatem os alunos imigrantes na escola?
(factores que para isso concorrem).
- 3 – de que forma a escola e os professores promovem a integração dos alunos imigrantes?
(o tipo de respostas encontradas no sentido de debelar esses problemas/
/dificuldades?)

No sentido de dar corpo à etapa conclusiva do nosso trabalho, é nossa pretensão organizar essa etapa em conformidade com os três eixos de análise:

1– Aspectos privilegiados pelos alunos imigrantes

A atenção dos entrevistados centra-se, relativamente às suas *preferências*, na Escola:

- nos *professores*;
- nos *colegas*;
- na *escola* – no que se refere às condições por ela oferecidas e aos espaços escolares onde se movimentam –, sobretudo nos espaços desportivos, de lazer e, também, nas actividades de aprendizagem.

Vejamos, então, de forma sintetizada, as preferências dos alunos.

A *relação com o professor* afigura-se de extrema importância perante a integração dos alunos na realidade escolar, parecendo constituir um pilar de uma importância ímpar. As atitudes preferidas manifestam-se quando o professor o encoraja e valoriza o seus trabalhos e a sua cultura de origem; quando esclarece as suas dúvidas e o ajuda nas dificuldades; quando apela à tolerância e ao respeito para com os alunos imigrantes; quando revela apreço pela sua maneira de ser e de estar; e quando elogia e manifesta expectativas positivas relativamente às suas capacidades cognitivas e resultados escolares.

Estas atitudes docentes constituem, explicitamente, formas desencadeadoras de uma forte promoção da auto-estima e autoconceito nos alunos, com reflexos na sua motivação e bem-estar escolares e, por isso, as denominámos de *atitudes promotoras de sucesso*.

Na *relação com os colegas*, dão primazia ao intercâmbio de experiências e aspectos culturais, linguísticos e gastronómicos. Aspectos que apontam para uma valorização e divulgação das suas culturas, a par com uma valorização e fortalecimento do carácter relacional, pela via das brincadeiras, da amizade e da interajuda nas aprendizagens.

Na *relação com o processo ensino-aprendizagem*, as suas preferências apontam, de forma unânime, para a área da *matemática*, seguida do *estudo do meio* e relegando para terceiro plano, as actividades de *língua portuguesa*. As *temáticas* preferidas estão associadas à *cultura de origem dos alunos ou outras culturas*, à *abordagem de novos temas/novas temáticas*, e a *temáticas ligadas aos conhecimentos anteriores dos alunos*.

É dada primazia às *actividades* realizadas com os colegas, *implicando relação e interacção*.

As *formas de trabalho* preferidas passam, maioritariamente, pelo:

- i) *trabalho em grupo*, sendo que a primazia por esta forma de trabalho está associada à partilha de conhecimentos e de descobertas, bem como a uma maior facilidade de superação das dificuldades; e ao
- ii) *trabalho individual*, defendendo que é uma forma de trabalho geradora de um ambiente mais calmo, não comprometedor do seu poder de concentração; e, também, um modo de impedir o plágio – um discurso, a nosso ver, revelador da elevada autoconfiança, segurança e supremacia no seu desempenho escolar.

No horizonte de seis alunos, dois têm acompanhamento/apoio a nível da língua portuguesa. Um destes alunos foi, a dado momento, acompanhado pelos Serviços de Psicologia (extrínsecos ao agrupamento).

As palavras dos próprios alunos são reveladoras do bem-estar que a adopção desta estratégia lhes conferiu:

“a professora [de apoio] ajuda-me a fazer (...) língua portuguesa porque é complicado fazer aquilo” (ADX. 117:20);

“eu antes não sabia ler bem, agora já sei. Agora já fiquei a aprender. (...) É que a gente lia muito e, [é] por isso, que eu fiquei a aprender a ler” (AEY, 48:9).

2 – Aspectos menos preferidos/dificuldades com que se debatem os alunos imigrantes na escola (e factores que para isso concorrem)

No domínio da relação pedagógica, onde se situam as relações com os colegas e as relações com os professores, as dificuldades relacionais e as reacções a essas mesmas dificuldade, afiguram-se-nos bem reveladoras dos moldes como decorre o processo de integração dos alunos no contexto escolar.

De facto, na análise às entrevistas dos alunos, é notória a primazia atribuída ao âmbito relacional, às relações estabelecidas no contexto escolar com os colegas, o professor, a aprendizagem, havendo uma supremacia relativamente ao relacionamento com os colegas.

Dessas *relações com os colegas* emergem dificuldades, desencontros, conflitos, resultando, daí, reacções de cariz diverso. As dificuldades sentidas apontam, sobretudo, para atitudes discriminatórias e racistas – um racismo de base biológica e uma outra perspectiva que vai além desta e que assenta em preconceitos culturais –, e atitudes decorrentes das diferenças linguísticas existentes – dificuldades de compreensão e de pronúncia que levam, frequentemente, a situações de sarcasmo e falta de respeito.

A *relação com o professor* deixa-se, também, trespassar por atitudes discriminatórias que passam por formas de desvalorização perante as aprendizagens e as dificuldades relacionais dos alunos e por atitudes repreensivas, penalizadoras e de categorização.

A propósito das dificuldades relacionais, Cardoso (1996:54) refere que o professor não deve ignorar os incidentes racistas, deve, sim, reflectir sobre a melhor forma de lidar com eles, recorrendo à sua consciência pessoal e profissional. Refere ainda que ignorá-los, de um modo sistemático, é admiti-los, e isso é assimilado pelas crianças.

Surgem, também, incompatibilidades linguísticas decorrentes das diferenças entre a língua materna do aluno e a língua do país de acolhimento e que acarretam dificuldades para ambos os falantes – professor e aluno. Dificuldades surgidas, inclusivamente, quando se trata do Português do Brasil – dificuldades a nível da compreensão e da articulação –,

evidenciando, uma vez mais, os condicionalismos resultantes das diferenças linguísticas e as inerentes situações de incomunicação e de incompreensão que delas resultam.

Na *relação com a escola* salientamos um dos espaços em que os alunos se movimentam – o espaço refeitório –, sobre o qual incidem, maioritariamente, manifestações de desagrado, uma vez que os hábitos alimentares dos diversos grupos culturais em presença no estabelecimento, não são levados em linha de conta.

Na *relação com a aprendizagem*, sobressaem, evidenciadas pelos alunos e professores, e de forma unânime, as dificuldades no âmbito da *língua portuguesa*, com as interferências linguísticas que lhe estão associadas, sobretudo quando apontam esta área da língua como a que mais dificuldades lhes oferece, seguida da área de estudo do meio.

A forma como são promovidas as aprendizagens, junto dos alunos, apresenta, sobretudo, carácter indiferenciado; uma *indiferenciação*, segundo 66,7% dos alunos, extensível à *avaliação* das aprendizagens e assumida, por sua vez, pela totalidade dos professores inquiridos.

Também, a *não gratuitidade das ATL* traz mais uma ‘acha para a fogueira’, no que respeita o princípio da igualdade de oportunidades no SE. Esta constitui uma situação que condiciona os alunos imigrantes (e todos os outros alunos) relativamente ao acesso aos benefícios que a escola proporciona, gerando uma desigualdade de circunstâncias no acesso a este tipo de actividades extra-curriculares.

3 – Forma como a escola e os professores promovem a integração dos alunos imigrantes

No sentido de reflectir a presença de alunos de outras nacionalidades nas escolas, os professores, através dos seus discursos, dizem responder a essa diversidade cultural, através de atitudes reveladoras de uma preocupação de integração desses alunos, fomentando atitudes promotoras de aprendizagem e de bem-estar relacional. Tal vem no sentido de uma postura intercultural, desenhando perspectivas de reforço da auto-estima e autoconceito dos alunos, e indicando caminhos de fortalecimento da autovalia pessoal – o que denominámos de *atitudes promotoras de sucesso*. Neste sentido, relembramos que uma das especificidades, a que o currículo intercultural *deve obediência*, prende-se com o dever (revisitando palavras de Cardoso, 1996:41) de proporcionar oportunidades passíveis de desenvolver a auto-estima, o autoconceito e a autoconfiança de todos os alunos, com o forte propósito de erradicar ou, pelo menos, minimizar, as dificuldades com que os alunos, em situação de desvan-

tagem social e cultural, se debatem no meio escolar, quando se vêem confrontados com a impossibilidade de, por alguma razão, controlar o que acontece ao seu redor e que lhe diz directamente respeito.

No domínio do *processo de ensino-aprendizagem* e face à adopção de práticas/estratégias pedagógicas e de inserção, os inquiridos apontam preocupações de adaptação curricular e modos de trabalho adequados a contextos culturalmente plurais. Deste modo, os professores parecem combinar estratégias mais inovadoras, pedagogias activas e mais centradas no aluno – aprendizagem cooperativa, trabalho de grupo, trabalho de interajuda/colaborativo, de pesquisa, a pares, diferenciado, ensino colaborativo, auto-avaliação nas aprendizagens, preocupação com a promoção da igualdade de oportunidades no sucesso – com estratégias mais tradicionais, como o trabalho indiferenciado, individual e formas unilaterais de comunicação.

Também, os critérios adoptados para a formação de grupos constituem, na sua maioria, critérios adequados e pertinentes em contextos culturalmente diversos. Os mais apontados, subjacentes à constituição de grupos, passam por grupos de 4 elementos, por grupos heterogéneos, por afinidade afectiva, de entre outros; sendo que a primeira opção é considerada a ideal na perspectiva de Díaz-Aguado (2000).

A adopção de um tipo de aprendizagem cooperativa, de acordo com alguns autores, é a decisão mais acertada – sobretudo em contextos educativos *povoados* por culturas diversas –, dado ser a mais eficaz no domínio dos desempenhos académico e cognitivo, na melhoria das relações inter-étnicas e resolução de conflitos, no desenvolvimento da tolerância, da solidariedade e capacidade de comunicação e cooperação, no desenvolvimento da aceitação e do conhecimento interpessoal (prevenindo e diminuindo os preconceitos), no aumento da valorização pessoal dos alunos; afigurando-se, desta forma, como absolutamente necessária face a uma educação intercultural.

São apontadas *estratégias promotoras de integração*, entendidas como privilegiadas e assentes numa pedagogia centrada no aluno. Estas estratégias de valorização dos alunos nas suas especificidades, como a valorização e divulgação de aspectos/tradições inerentes à sua cultura e à sua língua, proporcionam conhecimentos das culturas com que interagem – fazendo com que todos se sintam valorizados e reconhecidos – e permitem o estabelecimento de similaridades e diferenças entre culturas.

Estas últimas estratégias exigem uma certa cautela, uma vez que deve haver um conhecimento, ou pelo menos uma predisposição, para que os principais aspectos das culturas em

presença sejam identificados nas duas perspectivas – *similitudes* e *diferenças* –; ou seja, a identificação das diferenças não deve servir de argumento para a separação, nem o reconhecimento do que é comum deve ser entendido numa perspectiva que dê azo a que uma cultura se sobreponha a outra. A este propósito, Morgado (2001) alerta para a necessidade de os professores conhecerem os traços essenciais da cultura dos seus alunos, pois, nesse sentido, o professor estará desperto para a possibilidade de o aluno mobilizar comportamentos ‘competentes’ em áreas não valorizadas pela cultura escolar.

A criação da figura de ‘padrinho/madrinha’ constitui-se, ele própria, como uma estratégia de inserção, cuja função é revelada como particularmente facilitadora do processo de integração e socialização, estabelecendo, simultaneamente, uma relação afectiva entre os actores educativos directamente envolvidos – o padrinho/madrinha e o afilhado/afilhada.

Estes tipos de estratégias têm repercussões na valorização do próprio aluno, promovendo-lhe o aumento da auto-estima, satisfação/felicidade, bem como efeitos na promoção de um maior reconhecimento, levando a um melhor bem-estar e “*conforto académico*” (Nico, 2001) do aluno. Contribuem, ainda, para uma maior confiança e à-vontade nas relações que estabelecem com os colegas e professores, promovendo, também, uma maior abertura face aos assuntos abordados.

O *acompanhamento/apoio* prestado aos alunos passa, sobretudo, pelo apoio pedagógico a nível da língua portuguesa, a dois alunos, sendo também referido o acompanhamento psicológico a um aluno (um apoio prestado, exterior ao agrupamento, uma vez que este não dispõe de técnicos).

Os *conteúdos* evocados afiguram-se-nos como uma tentativa de permear o currículo com aspectos de outras culturas, das regiões de proveniência dos alunos em presença na sala de aula, dando-os a conhecer aos alunos da cultura maioritária, ao mesmo tempo que valorizam os saberes e as culturas dos alunos da cultura minoritária. São aspectos, nomeadamente, de índole cognitiva e informativa acerca da cultura dos alunos da turma, e que surgem, através de um aditamento ocasional, aquando da ocorrência:

- a) de épocas festivas e comemoração de acontecimentos;
- b) ou de determinadas temáticas exploradas na área de estudo do meio, quando ocorrem referências à cultura dos alunos imigrantes.

Deste modo, as abordagens interculturais aos conteúdos não permeiam todas as áreas

do currículo, cingem-se a determinados momentos/espacos, a que denominamos de *espacos desafiadores*. Todavia, esta 'adequação curricular' refere-se à forma como alguns dos professores afirmam proceder a abordagens interculturais a alguns conteúdos, imprimindo-lhes um tratamento que surge de forma *descontextualizada* e isenta de intencionalidade, uma vez que é decorrente de situações isoladas e pontuais. Daqui resulta, a nosso ver, uma atenção *flutuante* e *esporádica* à abordagem de temas que levem em conta a diversidade cultural, em relação aos conteúdos programáticos, uma vez que, habitualmente, e no quadro dos conteúdos, o professor limita-se, de um modo restrito, a seguir e cumprir os conteúdos do programa – *carácter estável dos conteúdos*.

Esta situação *volátil* e *avulsa* remete-nos para palavras de Gimeno Sacristán (2003:261) quando afirma o carácter não arbitrário da circulação dos conteúdos de uma dada cultura entre os indivíduos, uma vez que não é ao acaso que aprendemos e ensinamos algo.

Pelo facto de os professores ainda se encontrarem algo arreigados a processos associados a uma pedagogia de tendência tradicional, ou seja, a processos de comunicação unilateral, daí, a tendência para, inicialmente, concentrarem as suas práticas de educação intercultural no ensino-aprendizagem de conteúdos relacionados com as culturas em presença. Esta constitui uma fase, chamada de 'abordagem de contributos' (Nível I), onde o professor, de forma pontual, se limita a introduzir conteúdos culturais e étnicos (fazendo alusão à alimentação, dias festivos, cerimónias, personagens, ...) de uma forma desgarrada no currículo, sem que ocorra qualquer tipo de preparação prévia e intencional, no sentido de proceder à exploração dos significados culturais subjacentes a esses conteúdos. Desta moldura desprovida de intencionalidade, o *esforço* desenvolvido será inglório.

O que sucede, não vai além de uma tentativa de dar a conhecer as culturas dos alunos da minoria cultural (o que é muito desejável), todavia, o que na realidade ocorre, é uma mera constatação de diferenças, através dos adornos exteriores (folclore). Nesta perspectiva, os adornos exteriores são olhados, trabalhados e valorizados mas, unicamente, no aspecto e manifestações do que é visível das culturas (cultura de superfície). Os verdadeiros significados culturais (cultura profunda) ficam intactos.

Apesar desta fase se constituir a mais incipiente dos níveis de integração curricular da diversidade cultural, ainda assim, e numa postura encorajadora, Cardoso (1996) refere que esta forma – acrescentar ao programa conteúdos das diversas culturas – constitui o primeiro passo na direcção da inovação centrada nos processos.

As *actividades promotoras da diversidade cultural*, actividades passíveis de reflectir essa diversidade em presença na escola, incidem, eminentemente, na *comemoração de datas e efemérides nacionais/mundiais/internacionais*; na *divulgação de aspectos culturais relativos à cultura dos alunos imigrantes presentes na escola* e na *sensibilização a essa mesma diversidade*, sobretudo no âmbito das *exposições/mostras realizadas sobre outras culturas*.

Neste ponto, não nos é possível, através dos dados que dispomos, afirmar que a divulgação das especificidades das culturas dos alunos – seja das relativas à minoria cultural, seja às da maioria – tivesse sido conduzida com intencionalidade e uma articulação adequada, de modo a explicitar os verdadeiros significados culturais dos diversos aspectos culturais presentes, levando à compreensão das formas como se articulam as histórias, as culturas dos grupos em presença, como, por exemplo, nas actividades relacionadas com a Feira Cultural (PRX), em que na exposição:

“ela (...) falava das coisas que (...) estavam expostas. (...)E no painel do Brasil, ela (...) era o cicerone da visita”(PAX.71:6).

O desejável seria que essas actividades tivessem proporcionado a relação, a interacção dos sujeitos, ultrapassando a lógica da pertença e chegando a uma lógica relacional e instrumental da cultura (Gonçalves, 2004a). Se assim não for, ou seja, se se ficar por uma mera exibição dos aspectos culturais – a *folclorização* das culturas –, ninguém sai transformado, uma vez que os sujeitos saíram das suas culturas e às suas culturas voltaram, não havendo transformação; e assim sendo, não se construíram consensos sociais (Gonçalves, 2004a).

Então, no desenvolvimento destas actividades, o professor tem de criar uma educação que estabeleça a relação entre o *eu* e o *outro*, mas o importante, nem é o *eu*, nem é o *outro* (aqui eles são os dois absolutos, uma vez que valem por si mesmos), é o que desta relação resulta. Deste modo, a educação intercultural, ao possibilitar ir mais além do simples ensino de culturas – perante práticas interculturais concretas, baseadas em situações concretas, e no contacto com indivíduos e contextos concretos –, leva à aquisição do *bilinguismo cultural*; e este, por sua vez, possibilita o apetrechamento dos alunos para a *competência bicultural*.

Todavia, e de acordo com AA.VV.(2003), o facto de se introduzirem elementos específicos das culturas minoritárias nos conteúdos e nas actividades realizadas, nomeadamente em sala de aula, pode ser entendido como um primeiro passo no sentido da necessária democratização, seja do currículo, seja da escola, em geral.

O carácter *pontual* e *esporádico* também *contamina* as actividades curriculares específicas em *português língua não materna*, uma vez que o seu desenvolvimento passa pela comparação pontual de palavras por ocasião de festas e outras actividades. Nesta perspectiva, estas actividades revestem-se de um carácter *ocasional*, não deixando vislumbrar, por conseguinte, uma preocupação permanente, intencional e premeditada.

Esse mesmo carácter *pontual* e *esporádico* também caracteriza a acessibilidade, por parte da comunidade, às actividades desenvolvidas. Verificamos que a fraca intencionalidade está em sintonia com esta evocação reduzida (42,8%UE), relativamente à abertura ao meio envolvente. Ela é sintomática de uma atitude de fechamento da escola a esse meio e de uma relação que persiste em não se descomplexificar, uma vez que a dificuldade, em romper com os herméticos muros da escola, continua a persistir. Todavia, a descomplexificação da relação escola-família-comunidade implica, de acordo com Silva (2002:126), baseando-se em Canário (1992):

“mudar a relação escola-família-comunidade significa mudar não só a relação entre dois pólos mas também cada um deles. (...) significa mudar, em primeiro lugar, a própria escola. (...) significa aceitar no interior da escola outros actores sociais que não exclusivamente os tradicionais. (...) significa (...) aceitar uma alteração do próprio conceito de escola”.

Silva (2002: 126) afirma, ainda, que esta é uma etapa que, primeiramente, terá de passar por uma mudança na relação da escola com os alunos e com o próprio saber, uma vez que, de acordo com Canário (1992, in: Silva, 2002: 126):

“Uma efectiva ‘abertura’ da escola à comunidade define-se menos pela natureza e frequência das interações entre a escola e os pais e a escola e as instituições locais, e mais pelo modo como trata os alunos.”

Quanto às preocupações subjacentes à selecção dos *manuais escolares*, atendendo à presença de alunos de outras nacionalidades nas escolas, apenas 14,3% dos entrevistados referiu ter havido alguma preocupação, no âmbito da adequação curricular. Das abordagens aos conteúdos inerentes às temáticas a trabalhar em perspectivas interculturais, nos manuais escolares, uma única referência nos remeteu para uma pedagogia activa, implicando os alunos num processo de investigação, todavia, não a podemos considerar predominante, dado não termos dados para tal. Referimo-nos à existência de um guião para realização de uma entrevista, a efectuar pelos alunos, junto de vizinhos/outros sujeitos de outras nacionalidades, abordando questões diversas.

Todavia, a preocupação pela procura de manuais que se encaminhem e promovam uma educação intercultural, e que se afigurem mais susceptíveis de abordagens interculturais dos conteúdos, não deve ocorrer, unicamente, em contextos onde existam alunos de outras culturas que não a maioritária, esta deve ser uma constante de todas as escolas, independentemente dos seus contextos. Esta postura contribui para a formação de indivíduos cada vez mais apetrechados para viverem em sociedades cada vez mais pluriculturais e aí desempenharem funções sociais.

Dos escassos *recursos/materiais pedagógicos* que os professores dizem existir, no sentido de fazer face à diversidade cultural, é feita referência a alguns mais específicos e relacionados com as culturas em presença nas escolas, sendo que, alguns deles, resultaram de parcerias com a Autarquia. Outros, embora não pertencessem à escola, tiveram a oportunidade de ser explorados, no âmbito da exposição realizada na Feira Cultural. Os materiais expostos foram construídos pelos alunos e professores, ou disponibilizados para a exposição, maioritariamente, pelos familiares dos alunos, pelos professores e pelos funcionários, que intervieram de forma empenhada no projecto.

A preocupação face à obtenção dos materiais, entendêmo-la, no sentido de dar cumprimento à função de valorização, bem como à função de divulgação das culturas em presença. Todavia não nos é possível fazer referência às informações veiculadas, quer nos manuais escolares, quer em outros materiais pedagógicos e didácticos mencionados – nomeadamente, na forma como promovem a desejável equidade entre as culturas, as nações, as regiões, as etnias, as ‘raças’ ...; na forma como é reflectida a contribuição de outros povos; os valores que veiculam –, uma vez que as referências disponibilizadas pelos entrevistados não foram suficientemente minuciosas, ou então, nós não fomos suficientemente hábeis para conseguir esses dados.

Um outro aspecto a que estes recursos devem *obediência*, também na perspectiva da educação intercultural, é na forma como promovem o desenvolvimento de alguns dos valores essenciais ao exercício da democracia, que Fernandes (2001) situa em dois grupos: os valores para a vivência democrática e os valores para o exercício da cidadania.

No *âmbito da avaliação*, a primazia vai para a modalidade de avaliação contínua, seguida da avaliação formativa. Ambas entendem-se como mecanismos adequados a ambientes diversos, na perspectiva cultural. Todavia, a avaliação formativa – dadas as suas características, e uma vez que se encontra presente em todas as etapas do processo ensino-apren-

dizagem –, investida de uma função de regulação da acção educativa, constitui-se de grande importância nestes contextos.

Por sua vez, apenas 20% dos professores entrevistados refere recorrer a técnicas e instrumentos de avaliação variados, em oposição a 80%, que não faz referência ao seu uso. Quanto mais variadas forem as técnicas e os instrumentos de avaliação adoptados, mais fácil será ir ao encontro das necessidades dos alunos, e esse seria o quadro desejável face à diversidade cultural.

As estratégias/modos de avaliação referidos e que se afiguram passíveis de contribuir para a promoção do sucesso dos alunos de outras culturas na escola, são os diferenciados (evocados, apenas, por dois inquiridos P e um A), sendo evidenciados o *diálogo*, a *auto e hetero-avaliação* e a *leitura*, por parte de 20% dos inquiridos P.

Ainda no âmbito avaliativo – e uma vez que a educação intercultural se baseia, mais no desenvolvimento de atitudes assentes no processo educativo, do que na transmissão de conteúdos acerca das culturas dos alunos (Cardoso, 1996, 1998) – surgem outros domínios de incidência, como sejam: a *oralidade*, a *cooperação*, o *empenhamento* e as *atitudes de respeito* – aspectos tidos como muito pertinentes no âmbito de uma gestão do currículo para a diversidade cultural. Assim, a avaliação deixa de incidir, eminentemente, sobre os elementos do currículo exposto (objectivos, conteúdos, metodologias, materiais, etc), assente em conteúdos informativos e cognitivos, e passa a incidir, também, no desenvolvimento de valores e atitudes – e estes não se ensinam, desenvolvem-se em contextos e processos que apelem a tal –, aos quais está subjacente o recurso ao currículo oculto.

Ainda neste contexto da avaliação, e face à utilização de testes, surge um factor que a vem influenciar – a *diferença cultural*. Embora não fosse feita referência à forma como ela foi tida em conta no âmbito avaliativo, ainda assim, seria legítimo e desejável que os professores tivessem entrado em linha de conta, com ela, ao longo de todo o processo ensino-aprendizagem. Desta forma, os professores revelar-se-iam respeitadores das especificidades dos alunos e da sua origem cultural diversa, uma vez que os diferentes contextos culturais, determinam as diferenças de estilos de aprendizagem. Torna-se, assim, desejável atender aos diversos estilos de aprendizagem entre alunos de contextos culturais diversificados e, por conseguinte, nos modos como procedemos à avaliação – que devem ser, igualmente, diversificados –, de forma a atender às características dos alunos. Todavia, e desde o momento em que esses factores apenas sejam considerados aquando da realização

de testes avaliativos, a interpretação não poderá ser a mesma e a justiça curricular não se encontra presente.

Consideramos que na relação *escola-família* e em todos os tipos de envolvimento apontados, o que mais se aproxima de uma ‘participação’ como parceria, respeita aos momentos em que os pais/outras familiares disponibilizam materiais e dados de interesse cultural, sobretudo no âmbito de exposições/mostras. Nestas ocasiões, e entendendo os pais/outras familiares investidos de um papel de *difusores culturais*, estes constituir-se-ão momentos de valorização destes agentes e respectivos contextos. Acresce, aqui, referir os efeitos que estas ocasiões de promoção de práticas e divulgação de culturas, com o envolvimento dos pais – de acordo com o entrevistado *PR Y* –, têm nos alunos, sobretudo a nível da *auto-estima* e respectiva *valorização*.

Surgem tipos de ‘participação’ desprovidos de um papel activo, em termos de opinião, de ideias e críticas, dado que a participação vai muito mais além, ou seja, a ‘decisão’ é imprescindível na ‘participação’. É neste sentido que Santos Guerra (2002:10) afirma que:

“Não se pode participar sem decidir.”

Todavia, como já vimos noutros momentos do trabalho (cf. Cap.2, 2.1.2), a relação entre culturas é uma relação de poder e este é um tipo de relação extensiva ao relacionamento entre a cultura da escola e do professor e a dos alunos e pais/EEs.

O tipo de envolvimento dos pais/outras familiares na vida escolar é norteado, essencialmente, por um tipo de participação entendida como ‘pseudoparticipação’ e ‘co-responsabilização’¹. Subjacentes a estes tipos de ‘participação’, encontram-se formas de envolvimento que se constituem, por si só, como razões *responsáveis* pela vinda dos pais/outras familiares à escola, o que leva a que sejam consideradas formas de envolvimento (se bem que *falacioso*), constituindo um tipo de ‘participação’ que, de facto, está ausente, se entendermos que *“participar é viver a escola não como espectador, mas sim como protagonista”* Santos Guerra (2002:78).

Ocorre, assim, e com carácter predominante, uma ‘participação’ passiva, uma vez que não envereda por caminhos de tomada de decisão; e também uma ‘participação’ como presença, em que os pais vão à escola e desempenham um papel de meros espectadores.

Deste modo, os tipos de ‘participação’ que *povoam* a relação escola-família, apesar de ainda se encontrarem muito distantes da desejável ‘participação’ como parceria, todavia, entendemos que não a podemos menosprezar, apesar da *inércia* que a envolve.

¹ Ver Diogo, J.M.L. (1998:147-192).

Verificamos, todavia, que são accionados *mecanismos de envolvimento*, no sentido de promover essa relação e, por extensão, promover a facilitação da integração dos alunos imigrantes, passando por: *solicitar a divulgação da cultura e tradições* – cujos efeitos se fazem sentir em termos da valorização e da auto-estima dos alunos; *recorrer aos alunos como facilitadores da comunicação*; *reuniões com os pais*; *flexibilizar o horário de atendimento*; *caderneta escolar/comunicação escrita*; *telefone*; *solicitar acompanhamento nos trabalhos de casa*.

Segundo o discurso dos alunos, o mecanismo mais usual para veicular informação da escola para as famílias é o que consiste na informação escrita. No entanto, e dado que alguns pais são falantes de outras línguas que não o português, esta constitui uma estratégia que não reflecte esta realidade, decorrendo, daí, mais uma situação geradora de dificuldades para a grande maioria das famílias imigrantes que não são falantes da língua portuguesa.

Esta dificuldade é, normalmente, colmatada pelo papel assumido pelos próprios alunos, ou seja, um papel de interlocutores privilegiados e directos dos professores, uma vez que, e apesar de tudo, já possuem um domínio da língua do país de acolhimento, superior ao evidenciado pelos seus pais/familiares. Esta constitui uma situação também referida por Perrenoud (2001:59) que, em relação às famílias imigrantes, afirma:

“é frequente que os filhos mais velhos conheçam melhor que os pais a língua do país e o seu sistema escolar tornando-se, por isso, os interlocutores privilegiados e directos dos professores, em relação a eles próprios ou aos mais novos”.

Em termos de *parcerias*, o agrupamento Y refere ter desenvolvido um projecto sobre a temática *Multiculturalidade* (no ano lectivo que antecedeu a realização da entrevista), e foi nesse âmbito que estabeleceu parceria com a Autarquia, da qual beneficiou da disponibilização de informações e de materiais multiculturais; estando, aqui, patente, mais uma vez, o carácter *pontual e esporádico* presente na nossa análise. O intercâmbio cultural ocorreu devido à implementação do projecto desenvolvido, não obstante, a continuação nas escolas do agrupamento, de alunos de culturas autóctones e de imigrantes, todas elas cada vez mais diversas.

Relativamente ao processo de *constituição de turmas*, verificou-se a *definição de critérios* para a constituição das mesmas no RI (deveriam constar no PE) do agrupamento Y; critérios enquadrados pelo ponto 5.1 do Despacho Conjunto 373/2002, de 23 de Abril:

- 1- integrar os alunos em turmas menos numerosas;
- 2- integrar os alunos em turmas que não se encontrem sobrecarregadas com

alunos das NEEs;

- 3- realização de uma avaliação diagnóstica para que, decorrente do grau de proficiência do alunos na língua portuguesa, seja determinada a turma de inserção.

A definição de critérios para a constituição de turmas constitui um processo que se reveste de uma grande pertinência nos contextos escolares com alunos provenientes de países diversos, uma vez que a reflexão, subjacente a este processo, representa mais um passo em direcção ao respeito pelo *outro*, ou seja, é o traçar de uma etapa do caminho educativo do aluno, com o propósito de contribuir para o seu bem-estar e para a tão almejada igualdade de oportunidades no sucesso educativo.

4 – Factores impeditivos a uma adequada gestão intercultural do currículo

Ao longo da análise, fomos verificando a emergência de factores obstacularizantes a uma gestão intercultural do currículo. Constituem factores que travam o *avanço* da justiça curricular e a realização da igualdade de oportunidades.

De acordo com os entrevistados, houve razões responsáveis/justificativas pela existência desses *factores garrote* presentes na gestão do currículo para a diversidade cultural.

São razões que nos parecem revelar: descomprometimento, desculpabilização, despreparo e insegurança por parte dos entrevistados. As razões evocadas e consideradas como responsáveis/justificativas pelos factores apresentados são diversas e assentam, também elas, em fundamentos diversos.

Seguidamente, faremos algumas referências a algumas das razões apontadas, de acordo com a nossa análise. O Quadro n.º 41 (cf. página seguinte) mostra, de forma esquemática, os factores impeditivos a uma gestão intercultural do currículo e as razões sobre as quais recai essa responsabilidade.

Os professores apresentam uma forte tendência a *anular a diversidade* presente na sala de aula, ao adoptarem metodologias indiferenciadas. Assim, no momento em que tentam diluir a diversidade, colocam os alunos num mesmo plano, alegando que estão completamente integrados – diríamos, antes, assimilados –, e que acompanham, em termos de aprendizagem, os alunos da maioria cultural. Nesta perspectiva, o professor vê-os, a todos, como idênticos, com interesses, necessidades, saberes e aptidões semelhantes, desresponsabilizando-se, assim, da necessidade de proceder à diferenciação da relação pedagógica que estabelece com os alunos, assim como com a necessidade de diferenciar o currículo com que trabalha.

Quadro n.º 41 – Factores impeditivos a uma gestão intercultural do currículo

Factores impeditivos a uma gestão intercultural do currículo	Razões responsáveis
<ul style="list-style-type: none"> • ausência de um traçado estratégico de inserção dos alunos; • ausência de orientações e de actividades específicas para o ensino do PL2; • carácter <i>estável</i> dos conteúdos; • avaliação indiferenciada; 	<ul style="list-style-type: none"> • ausência de dificuldades nos alunos/ facilidade de aprendizagem; [aprender facilmente todos os conteúdos; -facilidade na aquisição de competências]
<ul style="list-style-type: none"> • ausência de orientações e de actividades específicas para o ensino do PL2; • serviço de acompanhamento/apoio pedagógico e psicológico prestado aos alunos ser considerado como inadequado; 	<ul style="list-style-type: none"> • falta de formação docente/formação inadequada;
<ul style="list-style-type: none"> • ausência de um traçado estratégico de inserção dos alunos; • tratamento inadequado das actividades desenvolvidas; • serviço de acompanhamento/apoio pedagógico e psicológico prestado aos alunos ser considerado como inadequado 	<ul style="list-style-type: none"> • falta de alerta e sensibilidade dos professores para lidar com a diversidade cultural;
<ul style="list-style-type: none"> • inexistente o serviço de acompanhamento/ apoio pedagógico e psicológico; • apoio pedagógico aos alunos (referimo-nos ao apoio pedagógico, de acordo com o art.º 16.º 1, do Decreto-Lei n.º 219/97, de 28 de Agosto); 	<ul style="list-style-type: none"> • não haver necessidade;
<ul style="list-style-type: none"> • ausência de um quadro/traçado estratégico de inserção dos alunos; 	<ul style="list-style-type: none"> • facilidade de integração / ligação que já têm com a cultura portuguesa; • o número reduzido de alunos imigrantes na escola; • diferença linguística;
<ul style="list-style-type: none"> • ausência de um quadro/traçado estratégico face à relação com a família; 	<ul style="list-style-type: none"> • facilidade de integração / ligação que já têm com a cultura portuguesa; • o número reduzido de alunos imigrantes na escola; • mistura de culturas;
<ul style="list-style-type: none"> • ausência de orientações e de actividades específicas para o ensino do PL2; 	<ul style="list-style-type: none"> • a complexidade da diferenciação pedagógica;
<ul style="list-style-type: none"> • escassez/ ou mesmo inexistência de recursos/materiais pedagógicos 	<ul style="list-style-type: none"> • ausência de preocupação com a obtenção/aquisição ; • falta de verbas;
<ul style="list-style-type: none"> • serviço de acompanhamento/apoio pedagógico e psicológico prestado aos alunos ser considerado inadequado; 	<ul style="list-style-type: none"> • ausência de recursos humanos
<ul style="list-style-type: none"> • apoio pedagógico aos alunos (o tipo de apoio pedagógico, de acordo com o art.º 16.º1, do Decreto-Lei n.º 219/97, de 28 de Agosto não deverá ser confundido com o apoio prestado ao abrigo do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto); 	<ul style="list-style-type: none"> • ser aluno do 1.º ano;
<ul style="list-style-type: none"> • prática de participação/envolvimento dos pais/outros familiares na vida escolar é influenciada pelo (a) (s): 	<ul style="list-style-type: none"> • o número reduzido de alunos imigrantes na escola; • ausência de uma preocupação estratégica nesse sentido (71,4% dos inquiridos); • ausência de representatividade nos órgãos/ estruturas dos agrupamentos; • incompatibilidade dos horários de trabalho com os horários escolares e falta de tempo que daí decorre; • falta de proficiência em língua portuguesa por parte de alguns pais; • desconhecimento da forma de trabalhar da escola; • expectativas de rejeição dos pais, as expectativas de rejeição dos pais; • atitudes de culpabilização/ fraca receptividade da escola.
<ul style="list-style-type: none"> • ausência de parcerias promotoras de iniciativas de índole cultural 	<ul style="list-style-type: none"> • inexistência de associações culturais na área geográfica do agrupamento.

É uma questão de justiça, o respeito pelas especificidades de cada um. Mas, afinal, o que é a justiça? Santos Guerra refere-se a ela como “*o ponto de partida e a meta. A justiça não é dar a todos igual, mas sim a cada um o que merece ou necessita*”(2002:85).

Esta insensibilidade à heterogeneidade cada vez mais latente, a par com a prática de uma gestão controlada da diversidade – num contexto heterogéneo, o que é um paradoxo –, e ao impor uma cultura homogeneizante, leva a que o professor seja apelidado de “*daltónico cultural*”(Stöer & Cortesão, 1999), uma vez que ele não consegue discernir o “*arco-íris de culturas*” (Stöer & Cortesão, 1999) que o rodeia; uma *patologia* que Stöer & Cortesão (1999) designam de “*daltonismo cultural*”.

Apesar das referências feitas a nível da política para a diversidade cultural e da importância que a riqueza associada a essa diversidade transporta para a realidade da prática escolar de todos os dias, há professores que a referem, explicitamente, como um obstáculo, como um problema para projectar um currículo segundo perspectivas interculturais. Inclusivamente, a novidade da cultura migrante e a crescente diversidade das origens dos alunos apresentam-se como responsáveis pela ausência/dificuldade em delinear e promover estratégias de inserção.

Estaremos perante a falta de alerta e sensibilização referida por alguns dos entrevistados?

No início da entrevista, os professores responsáveis pelos agrupamentos e os professores dos alunos imigrantes fizeram referência às suas experiências anteriores com indivíduos de outras nacionalidades e aos efeitos dessas experiências no presente (cf. Anexos 12 e 13; Categoria A). Estamos convictos que a sensibilização e o alerta também provêm muito da nossa predisposição, da nossa abertura ao outro e da tal descentração; talvez não passe, apenas, pelas experiências anteriores.

A partir de um simples *olhar atento* aos Anexos 12 e 13, Categoria A (sobretudo Subcategorias A4 PR e A4 P), verificamos que nem sempre são os entrevistados que afirmam já ter tido experiências anteriores com alunos de outras culturas, e que por isso estão mais alertados para as situações actuais, os que revelam mais *preocupações* em encontrar o caminho mais adequado para uma gestão do currículo que contemple os alunos imigrantes.

Uma ‘participação’ com a *roupagem* de uma ‘participação’ como presença, unicamente, ou inclusivamente, como co-responsabilização, não promove uma integração dos alunos imigrantes da forma mais célere e efectiva que seria desejável. Estamos conscientes que há necessidade de avançar para um tipo de envolvimento mais profícuo, implicando os pais

em verdadeiros caminhos de verdadeira intervenção e decisão. Todos beneficiam com semelhante decisão, muito especialmente, os alunos, pois é bom não esquecer o carácter valorativo que o envolvimento dos pais na escola atribui à vida escolar desses alunos, através da promoção da auto-estima do aluno e do sentimento de segurança e de bem-estar escolar que lhe transmite.

O número reduzido de alunos imigrantes na escola, associado à importância atribuída a esse universo reduzido, constitui um factor impeditivo à implementação de estratégias/mecanismos promotores de uma maior participação da família na escola.

Dado que nem todas as famílias estão em igualdade de circunstâncias face à implementação de estratégias facilitadoras da sua participação, somos levados a crer que a escola orienta a sua acção de forma tendenciosa, no sentido de não atender a uma equidade em termos de acesso à participação, uma vez que as estratégias/mecanismos são arquitectados, de forma a contemplar, apenas, as famílias dos grupos culturais maioritários.

Na nossa perspectiva, há uma tentativa de imputação de responsabilidade a factores exógenos que não comprometam nem impliquem, directamente, a escola/o professor. Os argumentos manifestados responsabilizam as famílias pela não implementação de estratégias, visando o envolvimento dos pais/outros familiares. De facto, se o trabalho já está feito, ou seja, se já há uma grande ligação à cultura portuguesa, e se há uma grande facilidade de integração por parte dos pais/outros familiares, então porque é que a escola/o professor se vai preocupar com a criação de estratégias?

O número reduzido de alunos imigrantes é, igualmente, responsável pela dificuldade em promover estratégias de inserção/ou pela ausência das mesmas, configurando-se, também, como um obstáculo ao processo de participação/envolvimento dos pais/outros familiares na vida escolar. O número reduzido de alunos, à luz de uma educação intercultural e também de uma pedagogia intercultural, não faz sentido ser equacionado, tanto mais que este é um ensino que a todos deve servir e onde todos têm o seu lugar, independentemente da sua proveniência. Deste modo, seriam postos em causa, de uma forma deliberada, os princípios da igualdade de oportunidades e da justiça curricular.

A escassez de materiais pedagógicos e a falta de recursos financeiros surgem como razões subjacentes à inexistência de *materiais para a diversidade cultural*. De facto, e em nosso entender, torna-se complicado 'fazer omeletes sem ovos', no entanto, este também poderá constituir um argumento conformista e de desresponsabilização da escola, imputando a factores (variáveis) externos, a explicação da sua actuação neste âmbito. O problema

da falta de recursos e materiais, estamos cientes que, muitas vezes, é utilizado como um pretexto para não iniciar a inovação. Este, em nosso entender, não deveria constituir um constrangimento impeditivo, uma vez que a inovação também passa por uma inovação no processo, assente na capacidade de nos adaptarmos a situações difíceis e encontramos situações originais e inteligentes face às dificuldades que se nos deparam. E essas dificuldades, podem, em muitos casos, ser transformadas em potencialidades. De resto, a existência de materiais para a diversidade não passa, obrigatoriamente, pela aquisição dos mesmos, outras situações podem ocorrer em alternativa. A troca/intercâmbio de materiais entre professores; entre escola e comunidade; com escolas nacionais e internacionais; o recurso a associações dedicadas à promoção da situação dos grupos culturais minoritários em Portugal; a aderência a projectos europeus no âmbito do programa Sócrates; constituem hipóteses possíveis, entre outras mais, que dão resposta a esse vazio e contribuem para o aumento do capital para a diversidade cultural, em termos de recursos/materiais pedagógicos, de modo a fazer face a uma pedagogia multi-intercultural.

5 – A nossa convicção...

Um aspecto sobressai, de forma evidente, da análise efectuada: é que a igualdade de oportunidades, entendida como um dos princípios orientadores do SEP – relativamente ao acesso, mas também ao sucesso e às condições de permanência no sistema –, ainda tarda a ser completamente consolidada, apesar da existência de normativos legais que enquadram, de forma mais explícita, a presença de alunos de outras nacionalidades no SEP.

Estamos cientes que os problemas associados à condição dos alunos imigrantes exigem novas posturas críticas relativamente à educação, uma vez que é uma realidade cada vez mais diversa e que vai exigir respostas, também, cada vez mais diversas, no sentido de atendermos, da forma o mais adequada possível, às realidades emergentes.

De facto, a situação parece complexificar-se a cada dia, e perante tantas diversidades, como responder?

É perante esta realidade, da qual não podemos fugir, que somos impelidos a reflectir e a desbravar terrenos que nem ousávamos saber que existiam, na busca de uma compreensão profunda e de um conhecimento adequado que nos possibilitem a promoção de novas experiências e projectos educativos interculturais. A estes projectos, terá de ser dada a devida visibilidade, numa tarefa conjunta com os pais/EEs e outros agentes educativos, que pelo estabelecimento de parcerias, acabam por dar sentido e dinamismo à tríade – que

representa uma relação imprescindível numa educação intercultural – a relação Escola-Família-Comunidade.

Se pretendemos, efectivamente, uma escola para todos, e não apenas o “*cliente-ideal*” (cf. Cap.1, 1.2), na opinião de Leite (2002, 2003), temos de aceitar o desafio de prever e conceber uma *diferenciação pedagógica* – Morgado (2004) salienta que este modelo de gestão da sala de aula, afigura-se como o modelo de acção educativa mais determinante, no sentido de responder com qualidade à diversidade e heterogeneidade dos alunos – onde todos se revejam e se sintam reconhecidos, respeitados e dispostos a aprender, conhecendo e reconhecendo os outros.

Das raras certezas que, no momento, nos invadem, de uma estamos convictos – a da urgência de *investirmos* numa educação para a diversidade cultural; numa educação que atenda e reflecta os alunos dos grupos culturais e linguísticos minoritários, no sentido de caminharmos para a resolução das situações de desigualdade face ao sistema escolar que se diz *para todos* e que *apregoa* a tão desejada justiça curricular e social. E uma vez que o mesmo espaço geográfico é partilhado por grupos com especificidades cada vez mais diversas (culturais, linguísticas, religiosas, políticas,...), e no sentido de caminharmos para uma harmonia e convívio saudáveis – em que a intolerância, os estereótipos, os racismos, dão lugar ao aprender a *viver juntos* e ao saber *conviver com os outros* –, acresce a importância e a necessidade de promover uma educação intercultural e um currículo intercultural, através de uma pedagogia intercultural. Deste modo, através de uma cidadania activa, *impregnada* por processos que conduzam à descoberta da alteridade, a diversidade cultural é entendida como um benefício, uma mais-valia, ao invés de um estorvo e algo que vem colocar em desordem o que estava estável.

Este conformismo é nefasto, pelo que não podemos cruzar os braços com o que passa à nossa volta. **Tudo é conosco**, é o que interpretamos nas palavras de Bertolt Brech (in: Escola Informação, 2007, n.º 211):

“Vieram, levaram os ciganos e os negros e os judeus, e não protestei. Era o habitual.

Mais tarde maltrataram, assassinaram imigrantes, e também não fiz nada. Porque não eram dos meus. Perseguiram, torturaram e mataram outros. Continuei imóvel, talvez o merecessem.

Aniquilaram raças, massacraram povos inteiros de tantas civilizações, e não me movi. Por acaso era comigo? E no fim vieram-me buscar a mim e ninguém protestou. Era demasiado tarde.”

6 – Indo além da *mesmidade*...

Ao longo do presente trabalho e à medida que nos íamos dando conta das formas como a escola e os seus actores iam respondendo às múltiplas vertentes de uma realidade escolar permeada pela diversidade cultural, foram-nos surgindo outras formas de responder às situações, ideias que foram emergindo, passo a passo, e que pensamos que poderão contribuir para uma melhor integração dos alunos de outras nacionalidades nestas escolas; ideias que irão dar corpo ao seguinte quadro:

a) Recorrendo a Stöer & Cortesão (1999), Peres (2000) e Leite (2002), pensamos que seria pertinente a *elaboração*, na escola, para aí ser utilizado, *de um código da não discriminação, como dispositivo de diferenciação pedagógica*. São, assim, desenvolvidos projectos de investigação-acção, justamente com a finalidade de construir os dispositivos pedagógico-didáticos, de forma devidamente adequada ao contexto e com propósitos idênticos ao código de não discriminação. Este processo contaria com o envolvimento de outras instituições defensoras dos direitos humanos e igualdade e com outras culturas, para além da escola. Estes instrumentos metodológicos construídos de forma intencional e consciente, assentes numa base teórica bem explícita, constituiriam uma base de formação para os vários actores educativos, nomeadamente para os professores que ainda não estão alertados e sensibilizados para a diversidade cultural (à semelhança do referido por alguns dos entrevistados do nosso estudo);

b) Ao âmbito da autonomia do agrupamento, é da sua incumbência, e de acordo com o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, encontrar as respostas adequadas à presença de alunos cuja língua materna não seja o português, proporcionando-lhes actividades que lhes garantam um domínio suficiente da língua portuguesa, entendida como veículo de saberes escolares, possibilitando a sua integração no SEP.

Deste modo, e *com base na realidade linguística de cada escola, são elaboradas orientações curriculares visando o ensino do português como segunda língua, de acordo com a realidade linguística da população escolar*, e em consonância, são desenvolvidas actividades específicas, através de um trabalho colaborativo entre o professor titular de turma e o professor do apoio pedagógico, ou outro técnico com o qual se esteja a desenvolver este projecto.

A construção de materiais didáticos e glossários temáticos, imprescindíveis ao ensino de uma segunda língua, poderão ser viáveis, com a colaboração de outras equipas de trabalho

de outros níveis de ensino – mais direccionados a trabalhos gráficos e artísticos –, não menosprezando, obviamente, o trabalho realizado com os próprios alunos;

c) Os documentos elaborados pelos agrupamentos, nomeadamente, o RI, fazem constar, na sua constituição, um bom leque de mecanismos que, uma vez accionados, garantem, estamos em crer, um acompanhamento/apoio adequados aos alunos imigrantes.

Assim, em cada ano lectivo e de acordo com a especificidade cultural da sua população escolar, são elaborados critérios de constituição de turmas, no sentido de atender às especificidades dos alunos cuja língua materna não é o português, no sentido de articular e agilizar as valências disponibilizadas pelos Serviços Especializados de Apoio Educativo – os Serviços de Psicologia e Orientação, os Serviços de Tutoria e o Apoio Pedagógico.

Ousaria referir que, em situações em que se verificasse uma maior dificuldade de comunicação entre actores educativos, decorrente da presença de alunos recém-chegados ao sistema e cujas línguas maternas fossem genética e tipologicamente muito diversas (como as línguas eslavas – russo e ucraniano e o chinês), o ideal seria a contratação de um professor da LM dos alunos ou, então, tradutores – adoptando a posição de Margarida del Omo (in: Lobo, 2005a).

Sempre com os olhos postos numa lógica de igualdade de oportunidades, e perante um sistema que a **todos** diz servir, um aluno, de modo algum, deverá ser penalizado e sentir a sua trajectória escolar comprometida, pelo facto de o português não ser a sua LM;

d) Relacionada com a área de ‘Educação Cívica’, propomos a promoção de espaços de reflexão, envolvendo os alunos, os auxiliares, os professores e outros técnicos relacionados com a escola, em torno de questões perturbadoras do bem-estar e do ambiente escolar, uma vez que, omiti-las é abrir caminhos a sentimentos de inferioridade e a um decréscimo da auto-estima e do autoconceito dos alunos. E porque o professor é um dos intervenientes-chave no processo de resolução de conflitos – através de relações dialógicas, assentes em bases comunicativas –, propomos a criação de “*canais de comunicação*” (Peres, 2000) *que permitam*, perante situações de conflito (físico e agressões psicológicas) ocorridas na sala de aula ou na escola, *debelar ou minorar essas tensões*. Sabendo que cada situação de conflito exige uma forma específica de resolução, secundamos Jares (1995, in: Peres, 2000: 216) quando afirma a importância de:

“Trabalhar sobre os problemas concretos que as pessoas e grupos em oposição possuem.”

Esta constitui uma das actuações apontadas pelo autor, no âmbito das recomendações por ele explicitadas e a qual subscrevemos. Esta posição está, também, em consonância com Abdallah-Preteille (1999, in: Gonçalves, 2004:28), quando afirma que a educação intercultural não pretende a erradicação dos preconceitos e estereótipos, mas um trabalho com eles, uma vez que pretende dar início a uma trajectória auto-reflexiva e intersubjectiva.

Todavia, pensamos que, independentemente de ocorrerem ou não conflitos, é necessário que se debata na sala de aula e na escola, a nível do agrupamento, a integração e os moldes em que esse processo irá decorrer, com os professores responsáveis, professores dos alunos, equipas de apoio, funcionários, alunos, pais, independentemente do número de alunos de outras nacionalidades em presença. Estes encontros afiguram-se-nos como os espaços mais indicados para se reflectir a importância dos pais e da família na vida escolar dos alunos de outras culturas e se delinear um plano de intervenção e envolvimento recíproco Escola-Família.

Neste contexto, verificando a possibilidade e a pertinência de a escola participar no desenvolvimento de um programa de ensino do português aos pais e familiares, equacionam-se soluções, no sentido de responder às necessidades dos mesmos. Esses espaços, além de se constituírem como promotores de uma melhor integração para estes pais/familiares, também se nos afiguram como ideais para proporcionarem a esses agentes educativos, orientações no sentido de poderem prestar acompanhamento aos alunos, em relação às actividades/tarefas a desenvolver em casa.

Estamos conscientes que a escola terá de ser mais pró-activa no estabelecimento das relações com os pais/outros familiares, procurando encorajá-los e trazê-los à escola para divulgarem e difundirem a sua cultura, os seus saberes. Nunca é demais referir a importância do diálogo escola-professores-pais/família, no sentido da cooperação e da participação conjunta de todos na educação;

e) Integrado no projecto A escola ao Domingo ! (sugestão nossa), uma vez por mês ou de acordo com uma periodicidade a determinar e ao domingo, um grupo de agentes educativos de proveniências institucionais diversas – pais (com representatividade dos pais das diversas culturas em presença), associações de pais, autarquia, instituições culturais locais, escuteiros, professores – organiza encontros interculturais, em que cada dia é referida uma cultura. É confeccionada uma comida típica desse país ou região e realizadas as actividades mais variadas e, de acordo com as tradições e costumes culturais desse país ou

região. O ambiente é criado no sentido de promover uma interacção entre os diversos grupos culturais presentes, havendo sempre a preocupação e intenção de estabelecer uma adequada articulação com vista a explicitar os verdadeiros significados culturais subjacentes às diversas manifestações culturais. É este propósito que impede que nos fiquemos pela simples abordagem superficial, associada à “*cultura de superfície*” (Jarvis, 1995; cf. Cap. 2, 2.1.1), mas que atinjamos uma “*cultura profunda*” (Jarvis, 1995; cf. Cap. 2, 2.1.1). Tudo é explicitado acerca das origens dos pratos confeccionados, bem como das actividades realizadas, no sentido de – e sempre através do diálogo, da relação e da interacção – se favorecer o reconhecimento do outro na sua diversidade cultural.

O projecto passa pelas várias escolas do agrupamento, caso a logística de todas elas o permita, claro está. Nos intervalos de tempo que medeiam estes encontros interculturais, além da preparação do encontro seguinte, é feita a avaliação do encontro anterior no sentido formativo. Todo o trabalho realizado é registado para, no final do projecto, ser compilado, e o resultado debatido e divulgado;

f) A realização do *jornal escolar*, investido no seu papel informativo e formativo, constitui um projecto a manter na escola, uma vez que transporta, para o exterior da instituição, o trabalho aí desenvolvido, e pode constituir um óptimo veículo de divulgação de questões relacionadas com a diversidade cultural em presença, bem como um estreitar dos elos de ligação entre a escola, a família e a comunidade.

Pelos resultados do nosso estudo, verificamos que, muitos aspectos necessitam ser equacionados e reflectidos. Estes alunos encontram-se nas nossas escolas e é urgente que os tornemos *visíveis*.

7 – Algumas palavras críticas à investigação

A nível da realização do presente trabalho, estamos conscientes que este encerra lacunas e reducionismos decorrentes, de entre outras causas, da nossa situação de debutantes nestas *andanças* investigativas, revelando nítidas dificuldades em agilizar todo este processo investigativo em que nos embrenhámos e daí, também, prolongarmos a realização do trabalho por um período demasiado longo.

Pensamos, relativamente ao tipo de metodologia utilizada, que esta foi adequada ao trabalho a desenvolver. Ainda assim, pensamos que o recurso a trabalhos realizados pelos alunos, como por exemplo, desenhos e textos criados por eles, com a colaboração de uma

análise psicológica feita a esses trabalhos, poderia constituir um instrumento muito válido e funcionaria como um complemento à técnica da entrevista.

É de referir que a realização de entrevistas a estes alunos, devido a condicionalismos inerentes, sobretudo, ao obstáculo da língua, colocou, naturalmente, dificuldades ao processo, ficando-se, no final, com a sensação que muita coisa importante ficou por dizer.

Gostaríamos ainda de salientar que, não é nosso propósito, determinar relações de causa e efeito, nem efectuar generalizações de dados obtidos. Também não pretendemos transpor a forma como estas escolas procederam à gestão do currículo em atenção à presença de alunos imigrantes no seu seio, para a forma como outras escolas gerem o currículo, na presença, igualmente, de alunos imigrantes. Pretendemos, isso sim, identificar pontos, de tal modo consensuais ou dissonantes, que se constituam como facilitadores da análise da gestão do currículo para a diversidade cultural, no âmbito de outros trabalhos investigativos, e em contextos com alunos de outras nacionalidades.

Atentemos, então, em Bassey (1981, in: Bell, 1997:24) quando afirma que:

“um critério importante para avaliar o mérito de um estudo de caso é considerar até que ponto os pormenores são suficientes e apropriados para um professor que trabalhe numa situação semelhante, de forma a poder relacionar a sua tomada de decisão com a descrita no estudo. O facto de um estudo poder ser relatado é mais importante do que a possibilidade de ser generalizado”.

Alertados por Bertolt Brecht (2007), encontramos-nos, assim, interditados a quedarmo-nos impávidos e serenos em relação ao que se passa à nossa volta. Não acreditemos em utopias, pois as utopias são passíveis de concretização, e a prova é o trabalho que estamos, neste momento, a concluir.

E terminamos com um grito contra a assimilação:

“Não quero que a minha casa seja cercada de muros altos por todos os lados, nem que as minhas janelas sejam tapadas. Quero que as culturas de todas as terras sejam sopradas para dentro da minha casa, o mais livremente possível. Mas recuso-me a ser desapossado da minha por qualquer outra” Mahatma Gandhi (in: Relatório do Desenvolvimento Humano, 2004).

8 – Sugestões para futuras investigações

E para quem deseje encetar investigações no âmbito da gestão do currículo face à presença de alunos imigrantes, aqui deixamos algumas pistas de investigação futuras.

Assim, e partindo das grandes mudanças de cariz linguístico e cultural operadas recentemente na sociedade portuguesa (embora a realidade dos alunos provenientes dos PALOP,

já não seja propriamente recente), em consequência do crescente número de imigrantes provenientes dos mais diversos países – efeito que se faz notar com especial incidência no ensino básico, uma vez que a língua se constitui como o grande obstáculo à integração e sucesso escolar dos alunos –, enveredar por estudos assentes no *português língua não materna*, afigura-se uma área que carece de aprofundamento e investigação.

Uma vez que esta é uma problemática recente, também a investigação produzida no domínio do tratamento da diversidade linguística nas escolas portuguesas é muito escassa.

Com o propósito de suscitar a curiosidade e fornecer pistas para futuros processos heurísticos, a quem neste domínio pretenda aplicar o seu esforço, apresentamos outras áreas em que se nos afigura importante a produção de conhecimento.

Em primeiro lugar as temáticas associadas às representações dos professores/escolas face ao aprofundar e esclarecer a problemática associada a uma incipiente proficiência linguística do *português como segunda língua* e suas repercussões no processo de integração e sucesso escolar dos alunos, particularmente:

- a) compreender as necessidades específicas dos alunos, partindo da avaliação de diagnóstico de competências, visando o apuramento do nível de proficiência linguística oral e escrita do aluno e o seu perfil escolar;
- b) compreender a atenção dada à relação genética e tipológica da língua materna do aluno e a segunda língua, face às metodologias utilizadas, bem como às actividades e materiais adoptados no ensino do *português língua não materna*;
- c) dinâmicas de apoio e acompanhamento adoptadas e critérios subjacentes à constituição de turmas.

Todas estas questões assumem uma maior relevância num contexto em que entrou em vigor um pacote legislativo associado à regulamentação nacional do *português língua não materna*, vindo reforçar e, de certa forma, preencher algumas lacunas antes existentes no enquadramento legal do *português língua não materna*. De facto, neste âmbito, surgiram novas regulamentações e orientações (após o ano lectivo 2003/2004, ano a que se refere o nosso trabalho) e que encontramos explicitadas nos sites ligados ao ME:

– **Regulamentação nacional e internacional** – informação jurídica – site da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (file://E:/Ministério da Educação «DGIDC»Informação Jurídica.htm; em 25 de Março de 2007).

– **No âmbito do Português Língua Não Materna no Currículo Nacional surgiram:**

a) Documento Orientador: *Programa para Integração dos alunos que não têm o Português como Língua Materna* (www.dgidc.min-edu.pt; em 25 de Março de 2007);

b) Orientações Nacionais: *Diagnóstico de competências em Língua Portuguesa da população escolar que frequenta as escolas portuguesas* (www.dgidc.min-edu.pt; consultado em 25 de Março de 2007);

c) Orientações Nacionais: *Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas* (www.dgidc.min-edu.pt; em 20 de Dezembro de 2006).

Deste modo, e em nosso entender, assume particular relevância a realização de estudos de caso simples e comparativos, através dos quais seja possível proceder à análise e compreensão das dinâmicas imprimidas pelos estabelecimentos de ensino com alunos cuja língua materna não é o português, no sentido de conhecer a forma como promovem o ensino do PLN, tendo em consideração as características dos alunos (em particular, a idade, a personalidade, os hábitos de aprendizagem e as especificidades da sua cultura), e sobretudo as características da sua *língua materna* e o seu estágio de aquisição.

Um outro domínio que exige investimento em matéria de investigação, uma vez que também no nosso trabalho se revelou uma área caracterizada por relações de acesso difícil, é a relação escola-família. Assim, importa saber, da parte dos professores/escolas, as estratégias utilizadas tendo em vista a integração dos alunos cuja língua materna não é o português; os motivos utilizados para o contacto com os EEs; as estratégias utilizadas no relacionamento dos professores/escolas com os EEs.

Importa saber, igualmente, da parte dos EEs, as estratégias por eles utilizadas tendo em vista a integração dos seus educandos; os motivos utilizados e a frequência com que contactam os professores/escola; as estratégias utilizadas no relacionamento dos EEs-professores/escolas; os obstáculos encontrados; o que falha na relação? como melhorá-la?

Contudo, e atendendo aos nossos interesses e motivações – a LM dos alunos e o ensino do PLN –, destacamos a necessidade de aprofundar a problemática da génese e dinâmica das culturas de escola, quer através de estudos comparativos entre diversas escolas com alunos cuja LM não seja o português, quer através de análises a um nível micro, no sentido de esclarecer as dinâmicas das subculturas organizacionais inerentes aos grupos de actores – professores e alunos – e do impacto das mesmas nos processos de inovação e mudança relativamente à forma como é reflectida a diversidade linguística na escola portuguesa.

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV. (2003). *Ensinar e Aprender em Contextos de Diversidade Cultural. Orientações e estratégias para as escolas*. Madrid: Fundación Secretariado General Gitano.
- ABOU, S. (1988). “L’insertion des immigrés. Approche conceptuelle.” In: *Les Étrangers dans la Ville. Le Regard des Sciences Sociales*. Paris: L’Harmattan.
- ABRANTES, P.(2001). “Reorganização Curricular do Ensino Básico: os princípios e o processo.” In: *Noesis*, n.º58.
- ALCÁNTARA, J.A. (2000). *Como Educar a Auto-Estima*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- APPLE, M.W. (2000). *Política Cultural e Educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- BALDAIA, A. (1999). “Américo Nunes Peres em entrevista a ‘a Página’”. In: *Jornal A Página da Educação*, n.º 83.
- BANKS, J. A. (2002). “A Educação Multicultural das Crianças em Idade Pré-Escolar: Atitudes Raciais e Étnicas e sua Alteração”. In: SPODEK, B. (org.) – *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- BAPTISTA, L. (2004). “Escola e Família, sentidos de uma parceria necessária.” In: *Jornal A Página da Educação*, n.º 132.
- BARBOSA, J. (1996). “Currículos para a Diversidade Cultural: do debate teórico à prática.” In: *Inovação*, n.º 9.
- BARDIN, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARRETTE, C, et al, (1996). In: *Gerir a diversidade*. Disponível em www.acime.gov.pt (Consult. 1 Março de 2006).
- BELL, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BERTRAND, Y. (2001). *Teorias Contemporâneas da Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- BESSA, N. & FONTAINE, A.M. (2002). *Cooperar para aprender. Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Edições ASA.
- BOAL, et al. (1996). *Pedagogia Diferenciada. Cadernos PEPT 2000*. Lisboa: PEPT-ME.
- BOGDAN, R.C. & BIKLEN, S.K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- CARDOSO, C. (1995). “Antropologia e Multiculturalismo.” In: *Antropologia. Multiculturalidade*. CIOE, Escola Superior de Educação de Setúbal, n.º 5.

- CARDOSO, C. (1996).** *Educação multicultural. Percursos para práticas reflexivas.* Lisboa: Texto Editora.
- CARDOSO, C. (1996a).** “Pedagogias Diferenciadas para a Educação Multicultural. Como?(I).” In: Boal, M.E. et al.. *Educação para Todos. Para uma Pedagogia Diferenciada.* Ministério da Educação: IIE.
- CARDOSO, C. (1996b).** “Pedagogias Diferenciadas para a Educação Multicultural. Como?(II).” In: Boal, M.E. et al.. *Educação para Todos. Para uma Pedagogia Diferenciada.* Ministério da Educação: IIE.
- CARDOSO, C. (1996c).** “Referências no percurso do multiculturalismo: do assimilacionismo ao pluralismo. In: *Inovação*, nº 9.
- CARDOSO, C. (coord.) (1998).** *Gestão intercultural do currículo – 1.º Ciclo.* Lisboa: Entreculturas. ME.
- CARDOSO, C. (1998a).** “Apologia da educação intercultural.” In: *Diálogo Entreculturas*, n.º23. ME: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.
- CARMO, H. & FERREIRA, M. (1998).** *Metodologia da Investigação.* Lisboa: Universidade Aberta.
- CARVALHO, M. P. de (1998).** “Um testemunho de um plano. Apologia da Educação Intercultural.” In: *Diálogo Entreculturas*, n.º23. ME: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.
- CASANOVA, M.A. (1999).** “Atenção à Diversidade a Partir da Flexibilidade do Currículo.” In: *Escola, Diversidade e Currículo.* Lisboa: DEB/ME.
- COHEN, L. & MANION, L. (1990).** *Métodos de investigación educativa.* Madrid: Ed. Muralla.S.A.
- CORREIA, I. T. (2002).** *Olhares dos Educadores de Infância sobre a Profissão e a Identidade no Contexto de Projectos de Intervenção Socioeducativa e Comunitária.* (Tese de Mestrado, policopiada). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- CORTESÃO, L. & PACHECO, N. (1991).** “Interculturalismo e Realidade Portuguesa.” In: *Inovação*, n.º4.
- CORTESÃO, L. & STÖER, S. (1996).** “A Interculturalidade e a Educação Escolar: Dispositivos Pedagógicos e a Construção da Ponte Entre Culturas.” In: *Inovação*, n.º9.

- COSTA, J. A. (1996).** *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.
- COTRIM, A .M. et al. (1995).** *Educação Intercultural. Concepções e Práticas em Escolas Portuguesas*. Lisboa: ME/Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.
- CRAVO-SAÚDE, A. (ano lectivo 2001/2002).** *A Escola Intercultural*. Documentação cedida aos alunos do Curso de Complemento de Formação de Professores de 1.º CEB e Educadores de Infância. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- DELORS, J. et al. (1996).** *Educação – Um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (2000).** *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- DIOGO, J.M.L. (1998).** *Parceria Escola-Família. A Caminho de uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora.
- DUARTE, A. M. (2002).** *Aprendizagem, Ensino e Aconselhamento Educacional. Uma perspectiva cognitivo-motivacional*. Porto: Porto Editora.
- DURKEIM, É. (2001).** *Educação e Sociologia*. Lisboa: Edições 70.
- ESTEVE, J.M. (1995).** “Mudanças sociais e função docente.” In: NÓVOA, A. (org.) – *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, A. (1994).** *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- FARMHOUSE, M. Rosário (2003).** “Creditação e Inserção dos Médicos de Leste nos Cuidados de Saúde em Portugal.” In: Conferência – *Imigração do Leste – Uma nova realidade: Oportunidades e Desafios*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- FERNANDES, J. V. (2001).** *Saberes, competências, valores e afectos. Necessários ao bom desempenho profissional do/a professor/a*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- FLEURI, R. M. (2001).** “Desafios à Educação Intercultural no Brasil.” In: *Educação, Sociedades & Culturas*, n.º 16.
- FREIRE, P. (1992).** *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1997).** *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. S. Paulo: Paz e Terra.

- FREITAS, V.(2001).**“O Currículo do Ensino Básico e as Novas Perspectivas para a Acção Organizacional e Pedagógica.” In: FREITAS, C.V.de *et al.* *A Reorganização Escolar do Ensino Básico. Fundamentos, fragilidades e perspectivas.* Porto: Edições ASA.
- FREITAS, V. & FREITAS, C. (2003).** *Aprendizagem Cooperativa.* Porto: Edições ASA.
- GIDDENS, A. (1993).** In: *Gerir a diversidade.* Disponível em www.acime.gov.pt (Consult. 1 Março de 2006).
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2000).** *O Currículo: uma reflexão sobre a prática.* Porto Alegre: ArtMed.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2003).** *Educar e conviver na cultura global.* Porto: Edições ASA.
- GONÇALVES, J. L. (2004).** *O (Re)conhecimento do Outro – Um Desafio à Educação Cristã.* Lisboa: SNEC.
- GONÇALVES, J. L. (2004a).** *O (Re)conhecimento do Outro...Um Desafio à Educação Cristã.* Jornadas Nacionais de Formação de Professores. Fátima. Comunicação oral.
- GOODSON, I.F. (2001).** *O Currículo em Mudança. Estudos na construção social do currículo.* Porto: Porto Editora.
- GUANIPA, C.(2004).** “O Choque Cultural.” In: *ACIME. Boletim Informativo*, n.º15.
- GUERRA, I.(1999).**“Cultura de projecto – uma forma de pensar e agir.” In: *Diálogo Entreculturas.* Lisboa: ME: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.
- JARVIS, P. (1995).** In: *Gerir a diversidade.* Disponível em www.acime.gov.pt (Consult. 1 Março de 2006).
- JORDÁN, J. A. (1994).** *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado.* Barcelona: Ediciones Paidós.
- JORDÁN, J.A. (1996).** *Propuestas de Educación Intercultural para Profesores.* Barcelona: Ediciones CEAC.
- LAFORTUNE, L. & GAUDET, É. (2000).** In: *Gerir a diversidade.* Disponível em www.acime.gov.pt (Consult. 1 Março de 2006).
- LEITE, C. (1996).** “Referências no Percurso do Multiculturalismo: do Assimilacionismo ao Pluralismo.” In: *Inovação*, n.º 9.

- LEITE, C.(2002).** *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- LEITE, C. (2003).** *Para uma escola curricularmente inteligente.* Porto: Edições ASA.
- LEMOS, J. & SILVEIRA, T. (2003).** *Autonomia e Gestão das Escolas.* Porto: Porto Editora.
- LESSARD-HÉBERT, et al. (1990).** *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas.* Lisboa: Instituto Piaget.
- LIÉGEOIS, J-P. (2001).** *Minoria e escolarização: o rumo cigano.* Lisboa: ME: Secretariado Entreculturas.
- LOBO, A. (2005).** “Crianças Imigrantes nas Escolas da Europa.” In: *Jornal A Página da Educação*, n.º 142.
- LOBO, A. (2005a).** “Inter-multiculturalidade.” In: *Jornal A Página da Educação*, n.º 151.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. (1988).** *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.* São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária.
- MACHADO, F.A. & GONÇALVES, M. F. M (1999).** *Currículo e Desenvolvimento Curricular – Problemas e Perspectivas.* Porto: Edições ASA.
- MARTINS, E. C.(2002).** “Desigualdade e identidade no discurso da diversidade. A educação intercultural como uma pedagogia de «baixa densidade».” In: *PATRÍCIO, M. F.Globalização e diversidade. A escola cultural, uma resposta.* Porto:Porto Editora.
- MATEUS, M.H.M. (2006).** “A Crise das Humanidades numa Sociedade Multicultural e Multilinguística.” In: *Colóquio: Novos Horizontes para as Humanidades.* Universidade Católica Portuguesa/ Faculdade de Filosofia de Braga.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO -** <file:///E:/Ministério da Educação «DGIDC» Informação Jurídica.htm>
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO -** www.dgicd.min-edu.pt
- MORGADO, J.(2001).** *A Relação Pedagógica. Diferenciação e Inclusão.* Lisboa: Editorial Presença.
- MORGADO, J.(2001a).** “A Reorganização Curricular do Ensino Básico – fundamentos, fragilidades e perspectivas”. In: *FREITAS, C.V. de et. al. A Reorganização Curricular do Ensino Básico – fundamentos, fragilidades e perspectivas.* Porto: ASA.

- MORGADO, J.(2004).** *A Qualidade na Educação. Um desafio para os professores.* Lisboa: Editorial Presença.
- MUCZNIK, E. (2004).** “Paternalismo ou Voluntarismo”.In: *ACIME. Boletim Informativo*, n.º15.
- NEVES, I, et al. (2004).** *Nos Caminhos da Multiculturalidade.* Trabalho realizado na disciplina de Pedagogia Intercultural. Curso de Complemento de Formação de Professores do 1.º CEB. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- NICO , B. (1995).** *A Relação Pedagógica na Universidade «Ser-se Caloiro»* (tese de Mestrado, policopiada). Évora: Universidade de Évora.
- NICO , B. (2001).** *Tornar-se Estudante Universitário (a): contributo do Conforto Académico na definição de uma estratégia curricular de sucesso* (tese de Doutoramento, policopiada). Évora: Universidade de Évora.
- NIZA, S. (1996).** “Necessidades Especiais de Educação: da exclusão à inclusão na escola comum.” In: *Inovação*, n.º 9.
- ONTORIA, A . et al., (2003).** *Mapas Conceptuais – Uma técnica para aprender.* Rio Tinto: Edições ASA.
- OUELLET, F. (1991).** *L’Éducation Interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres.* Paris: Éditions L’Harmattan.
- PACHECO, J.A. (2001).** *Currículo: Teoria e Práxis.* Porto Editora.
- PADILHA, P.R. (2004).** *Currículo Intertranscultural. Novos itinerários para a educação.* São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire.
- PEDRA, J. (2003).** *Currículo, Conhecimento e suas Representações.* São Paulo: Papirus.
- PERES, A.N. (2000).** *Educação Intercultural. Utopia ou realidade?* Porto: Profedições.
- PEROTTI, A. (1997).** *Apologia do Intercultural.* Lisboa: ME: Secretariado Entreculturas.
- PERRENOUD, Ph.(2001).** *A Pedagogia na Escola das Diferenças. Fragmentos de uma sociologia do fracasso.* Porto Alegre: ArTmed Editora.
- PIRES, M. N. (1996).** “Literatura Infantil e Educação Multicultural”. In: *Inovação*, n.º 9.

- PIRES, P. M. A. (2007).** *Avaliar o Impacto das Novas Medidas de Política Educativa para o 1.º Ciclo do Ensino Básico e Educação de Adultos na Oferta Local dos Ambientes de Aprendizagem . O caso do Concelho de Gavião* (tese de Mestrado, policopiada). Évora. Universidade de Évora.
- PIRES, Rui P. (2003).** “Mudanças da Imigração em Portugal.” In: Conferência – *Imigração do Leste – Uma nova realidade: Oportunidades e Desafios*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PUJOL I PONS, E. & GONZÁLEZ, I.L. (2003).** *Valores para a Convivência*. (Vol.I). Setúbal: Marina Editores.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V. (1992).** *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- REDE EURYDICE –UE(2000)** – Disponível em <http://imigrantes.no.sapo.pt>. (Consult. em Setembro de 2004).
- REIMÃO, C.M. (2002).** “Cultura, desenvolvimento e educação. Factores reguladores da diversidade na unidade”. In: PATRÍCIO, M. F.(coord.). *Globalização e diversidade. A escola cultural, uma resposta*. Porto: Porto Editora.
- ROCHA, F. (1997).** “A cultura no âmago da escola.” In: PATRÍCIO, M. F. (org.). *Formar Professores para a Escola Cultural no Horizonte dos Anos 2000*. Porto: Porto Editora.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ. (1999).** *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones ALJIBE
- ROLDÃO, M.C. (1999).** *Os Professores e a Gestão do Currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M.C. (1999a).** *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: ME/DEB.
- ROLDÃO, M.C. (1999b).** “Currículo como Projecto. O Papel das Escolas e dos Professores.” In: MARQUES. R. & ROLDÃO, M. C. (org.) – *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico. Reflexão Participada*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M.C. (2003).** *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

- RUQUOY, D. (1997).** “Situação de entrevista e estratégia do entrevistador.” In: ALBARRELO, L. *et al.*. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- SANTOS, I. (2001).** *Escola Básica Integrada: A dualidade em questão*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.
- SANTOS GUERRA, M. Á. (2002).** *Os Desafios da Participação. Desenvolver a democracia na escola*. Porto: Porto Editora.
- SILVA, P. (2002).** “Escola-Família: tensões e potencialidades de uma relação.” In: LIMA, J. Á. de *et al.* *Pais e Professores: um desafio à cooperação*. Porto: Edições ASA.
- SILVA, TADEU da (2000).** *Teoria do Currículo. Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- SOUTA, L. (1997).** *Multiculturalidade & Educação*. Porto: Profedições.
- SOUTA, L. (2004).** “Portugal e/imigrante.” In: *Jornal A Página da Educação*, n.º 130.
- SOUTA, L. (2004a).** “Assimetrias multiculturais.” In: *Jornal A Página da Educação*, n.º 135.
- STAVENHAGEN, R. (1996).** “Educação para um Mundo Multicultural.” In: DELORS, J. *et al.*. *Educação – Um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA.
- STÖER, S. (1994).** “Construindo a Escola Democrática Através do ‘Campo da Recontextualização Pedagógica’.” In: *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 1.
- STÖER, S. R. & CORTESÃO, L. (1999).** *Levantando a Pedra. Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.
- STÖER, S. R. (2001).** “Desocultando o voo das andorinhas: Educação inter/multicultural crítica como movimento social.” In: STÖER, S.; CORTESÃO, L.; CORREIA, J.A. (orgs) *Transnacionalização da Educação. Da Crise da Educação à “Educação” da Crise*. Porto: Edições Afrontamento, Vol. 6.
- TORRES SANTOMÉ, J.(1995).** *O Currículum Oculto*. Porto: Porto Editora.
- TOURAINÉ, A. (1998).** *Iguais e Diferentes. Poderemos viver juntos?* Lisboa: Instituto Piaget.

- TUCKMAN, B, W. (2002).** *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VALENTE, M.O. (2001).** “Segredos da Educação Básica.” In: FREITAS, V.de *et al.* *A Reorganização Escolar do Ensino Básico. Fundamentos, fragilidades perspectivas*. Porto: CRIAP ASA.
- VIEIRA, R. (1999).** *Histórias de Vida e Identidades. Professores e Interculturalidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- VIEIRA, R. (1999a).** “Ser multi/intercultural.” In: *Jornal A Página da Educação*, n.º 78.
- VILLAS-BOAS, M.A. (2001).** *Escola e Família: Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- WYMAN, S. LABREC (2000).** *Como responder à diversidade cultural dos alunos*. Lisboa: CRIAPASA.
- ZABALZA, M.A. (1992).** *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

Legislação consultada:

- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA PORTUGUESA (1976), Versão2001.Porto:Porto Editora.
- CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO. Competências Essenciais (2001). Lisboa: ME/DEB.
- LEI 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.
- REFORMA EDUCATIVA (1990) .Ensino Básico. Programa do 1.º Ciclo. Lisboa: ME/DGEBS.
- DESPACHO NORMATIVO N.º 63/91. DR n.º 60, de 13 de Março.
- DECRETO-LEI N.º 172/91, de 10 de Maio.
- DECRETO-LEI N.º319/91, de 23 de Agosto.
- DESPACHO 170/ME/93. DR n.º 183, de 6 de Agosto.2.ª Série.

DECRETO-LEI N.º 94/93.

DESPACHO 113/ME/93.

DECRETO -LEI N.º 296-A/95, de 17 de Novembro.

DESPACHO 78/ME/95.

DECRETO -LEI N.º 3-A/96, de 26 de Janeiro.

DESPACHO N.º 4848/97 (2.ª série), de 30 de Julho.

DECRETO-LEI N.º 219/97, de 20 de Agosto.

DECRETO-LEI N.º 115-A/98, de 4 de Maio (alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril).

DESPACHO N.º 9590/99, de 14 de Maio.

DECRETO REGULAMENTAR N.º 10/99, de 21 de Julho.

DECRETO-LEI N.º 6/2001, de 18 de Janeiro.

DESPACHO-NORMATIVO N.º 5/2001, de 1 de Fevereiro (revoga o Desp.- Norm. n.º 63/91).

DESPACHO-NORMATIVO N.º 30/2001, de 19 de Julho.

LEI N.º 105/2001, de 31 de Agosto.

DECRETO-LEI N.º 251/2002, de 22 de Novembro.

DECRETO-LEI N.º 34/2003, de 25 de Fevereiro.

DESPACHO-NORMATIVO N.º 227/2005, de 28 de Dezembro.

DESPACHO NORMATIVO N.º 7/2006, de 6 de Fevereiro.