

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**A INCLUSÃO DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NO
ENSINO BÁSICO
NA
PERSPECTIVA DE PAIS E PROFESSORES**

Um estudo de caso no interior rural

Volume I

CRISTINA MARIA GARCIA SERRA

Orientadora

Professora Doutora Isabel Fialho

Évora

2008

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**A INCLUSÃO DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NO
ENSINO BÁSICO
NA
PERSPECTIVA DE PAIS E PROFESSORES**

Um estudo de caso no interior rural

CRISTINA MARIA GARCIA SERRA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
VARIANTE – AVALIAÇÃO EDUCACIONAL



170 380

Orientadora

Professora Doutora Isabel Fialho

Évora

2008

*À memória de minha mãe
e
à tenacidade de meu pai.*

AGRADECIMENTOS

Os caminhos não se fazem sem encontros, auxílios e apoios, pelo que cumpre a quem os termina não esquecer o percurso e aqueles que possibilitaram o seu *terminum*. Por isso mesmo queremos agradecer a todos aqueles que possibilitaram a concretização deste projecto, em particular à Professora Doutora Isabel Fialho, pela sua convicção, serenidade e disponibilidade para orientar o nosso trajecto, aos colegas e encarregado de educação que contribuíram com o seu tempo, concepções e perspectivas sobre o tema em estudo e muito especialmente à nossa família e amigos que sempre nos incentivaram e ajudaram, ainda que durante longo tempo se vissem privados da nossa atenção e cuidado.

A todos o nosso bem hajam.

RESUMO

É num quadro internacional caracterizado pela crescente multi/interculturalidade das populações escolares, que se inscreve o presente trabalho de investigação, que tem como tema a inclusão da diversidade linguística no ensino básico, no contexto específico da Escola Básica com Jardim-de-infância de Ammaia, situada no interior rural de Portugal, mais precisamente no Alto Alentejo.

A pesquisa, alicerçada no paradigma interpretativo, caracterizou-se por uma investigação de cariz qualitativo, mais precisamente um estudo de caso, que teve como principal fonte de recolha de dados as entrevistas em profundidade, realizadas a quatro docentes e a um encarregado de educação imigrante, as quais foram objecto de análise de conteúdo posterior.

Entre os objectivos do estudo encontravam-se a identificação de algumas respostas educativas organizadas pelas escolas, no âmbito da sua autonomia, com vista a inclusão dos alunos migrantes e dos principais factores de favorecimento e de obstrução à inclusão dos mesmos, na perspectiva e concepção dos mais directos intervenientes no processo, nomeadamente os professores e os pais ou encarregados de educação destes alunos.

Da análise e interpretação dos resultados ficou expresso o esforço que as comunidades educativas vêm fazendo com vista a adaptarem-se à inclusão da multi/interculturalidade, designadamente a linguística, não obstante as dificuldades com que se debatem, tais como a falta de formação dos docente e a escassez de recursos para garantir o sucesso destes alunos. Além disso, permitiu comprovar alguns dados apontados pela investigação, nomeadamente a disseminação desta população por todo o território nacional e a generalização da prática denominada por «desclassificação», através da colocação dos alunos em níveis inferiores aos que frequentavam no estrangeiro. Foi igualmente possível apontar alguns dos factores que mais contribuirão para a sua inclusão, dos quais se destaca o estabelecimento de relações afectivas sólidas por parte destes alunos com os seus pares e a necessidade de fazer uso de métodos progressivos e flexíveis, adaptados às necessidades e capacidades dos alunos, capazes de lhes garantirem um nível adequado de proficiência da língua portuguesa, enquanto factor essencial ao seu sucesso educativo.

ABSTRACT

THE INCLUSION OF LANGUAGE DIVERSITY IN THE BASIC TEACHING IN THE PERSPECTIVE OF PARENTS AND TEACHERS A CASE STUDY IN THE RURAL INTERIOR

It is in an international context, characterized by the growing cultural, ethnical, linguistic diversity and other aspects of school populations, which lead educational communities to severe changes, that the present investigational work refers to, whose topic is the inclusion of language diversity in the basic teaching, in the specific context of *Escola Básica com Jardim de Infância de Ammaia*, located in the rural interior of Portugal, to be more accurate, in the North Alentejo region.

The research, based on the interpretational paradigm, is characterized by a qualitative investigation, more precisely in a case study, which had as a main source of data gathering the interviews done to four teachers and an immigrant parent, which were subjected to posterior content analysis.

Among the aims of the study were the identification of some educational responses organised by schools, in the extent of its autonomy, regarding the inclusion of migrant pupils and the main favouring and obstruction factors to the inclusion of these same pupils, in the perspective, conception and comprehension of the most direct intervenients in the process, namely teachers and parents of these pupils.

From the analysis and interpretation of the results it is visible the effort educational communities have been making in order to adapt themselves to the inclusion of the multi/interculturality, namely linguistic, in spite of the difficulties they find, such as the lack of formation of teachers and the scarcity of resources to guarantee the success of this new school population. Likewise, it allowed to prove some data pointed out by the investigation, namely the dissemination of this population throughout the national territory and the generalisation of the practice called “disqualification”, by placing pupils in inferior levels to those they attended abroad. It was also possible to point out some of the factors that most contribute to their inclusion, of which stand out the establishment of solid affective relationship between these pupils and their peers and the necessity to use progressive and flexible methods, adapted to the needs and capacities of the pupils, able to guarantee an adequate proficiency level of the Portuguese language, as the key factor to their educational success.

PALAVRAS-CHAVE

Modernidade e pós-modernidade, migrantes, diversidade linguística, alunos cuja língua materna não é o português, multi/interculturalidade, educação intercultural, inclusão, formação docente e colaboração familiar.

PLANO DE TRABALHO

VOLUME I

INTRODUÇÃO

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I – Modernidade *versus* pós-modernidade e suas implicações educativas

Capítulo II – Educação para a diversidade e as novas políticas educativas

Capítulo III – O papel da formação docente e da colaboração familiar na gestão multi/intercultural

INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

Capítulo I – Metodologia

Capítulo II – Análise e interpretação dos resultados

REFLEXÕES FINAIS

VOLUME II

Anexo I – Modelos de educação linguística

Anexo II – Guiões das entrevistas

Anexo III – Transcrição das entrevistas

Anexo IV – Quadros relativos à análise de conteúdo

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA	iii
AGRADECIMENTOS	iv
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
PALAVRAS-CHAVE	vii
PLANO DE TRABALHO	viii
ÍNDICE GERAL	ix
ÍNDICE DE QUADROS	xiii
ÍNDICE DE FIGURAS	xiv
ABREVIATURAS	xv
INTRODUÇÃO	16
1.ª PARTE	19
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	19
CAPÍTULO I	20
MODERNIDADE VERSUS PÓS – MODERNIDADE E SUAS	
IMPLICAÇÕES EDUCATIVAS	20
1 – Modernidade: rotura e/ou continuidade, constrangimentos e possibilidades ...	21
1.1 – Conceptualização do projecto da modernidade	21
1.2 – As fragilidades do projecto da modernidade	23
1.3 – Entre a rotura e/ou a continuidade	24
2 – A pós-modernidade e a emergência de novos paradigmas	25
2.1 – Conceptualização do projecto da pós-modernidade	25
2.1.1 – Flexibilização e complexidade organizacional	28
2.1.2 – As contradições da globalização	29
2.1.3 – A incerteza moral /científica e a ansiedade individual	31
2.1.4 – A complexidade tecnológica e a compressão do espaço e do tempo..	33
3 – Da escola da modernidade à escola da pós-modernidade	34
3.1 – A modernidade e o ensino de massas	34
3.2 – Críticas ao modelo de ensino de massas	37
3.3 – A pós-modernidade e os novos desafios educativos.....	40
3.3.1 – A construção do conhecimento e o papel da escola e dos professores	42
3.3.2 – Gestão flexível do currículo	44
3.3.3 – Reforço da autonomia das escolas	47
3.3.4 – Desafios ao desenvolvimento profissional e pessoal dos professores	49
3.3.5 – Gestão da heterogeneidade	52
3.3.6 – Globalização da política educativa	55
3.3.7 – Desenvolver competências	57
3.3.8 – O direito à educação e o dever de aprender	60
CAPÍTULO II	63

EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE E AS NOVAS POLÍTICAS

EDUCATIVAS	63
1 – As respostas educativas face à emergência da diversidade	64
1.1 – Modelos de integração/inclusão da diversidade	64
1.1.1 – Modelo assimilacionista	65
1.1.2 – Modelo integracionista	68
1.1.3 – Modelo pluralista	69
1.1.4 – Modelo intercultural	71
2 - Multiculturalidade e interculturalidade, novos conceitos e sua definição	72
2.1 – Multiculturalidade e/ou interculturalidade?	72
2.1.2 – Educação multi/intercultural	75
2.1.3 – Igualdade de oportunidades	81
3 – Do currículo monocultural ao currículo multi/intercultural	85
3.1 – Currículo: um conceito em mudança, uma prática em evolução	85
3.2 – Currículo multi/intercultural	88
3.3 – Bilinguismo/Plurilinguismo	92
3.4 – Integração versus inclusão	99
3.5 – Obstáculos ao sucesso educativo das minorias	103
4 – Multiculturalidade/Interculturalidade – um paradigma emergente na escola portuguesa	107
4.1 – Fluxos migratórios em Portugal e suas consequências educativas	108
4.2 – O contributo dos textos internacionais para as alterações paradigmáticas e legislativas no sistema educativo nacional	115
4.3 – A consagração da diversidade étnico/cultural na legislação portuguesa	118
4.3.1 – Constituição da República Portuguesa	118
4.3.2 – Lei de Bases do Sistema Educativo (LBS)	119
4.3.3 – Outra legislação relevante	121
CAPÍTULO III	128
O PAPEL DA FORMAÇÃO DOCENTE E DA COLABORAÇÃO FAMILIAR NA GESTÃO MULTI/INTERCULTURAL	128
1 – O papel da formação docente na gestão da muti/interculturalidade	129
1.1 – As novas exigências da profissão docente	129
1.2 – Modelos de formação inicial e contínua de docentes	132
1.3 – Formação inicial	132
1.3.1 – Modelo tradicional ou artesanal	133
1.3.2 – Modelo comportamentalista	134
1.3.3 – Modelo personalista	134
1.3.4 – Modelo investigativo	134
1.4 – Formação contínua	136
1.5 – Do professor monocultural ao professor intercultural	139
1.6 – Formação para a diversidade	141
2 – Participação/colaboração familiar na gestão multi/intercultural	147
2.1 – As alterações na constituição e organização familiar neste início de século	147
2.2 – Relação escola – família: constrangimentos e possibilidades	149
2.3 – Famílias imigrantes e a sua relação com a escola	157
2.ª PARTE	160
PROCESSO EMPÍRICO	160
CAPÍTULO I	161

METODOLOGIA	161
1 – Opções metodológicas: o estudo de caso.....	162
2 – Paradigma conceptual: fenomenológico interpretativo	169
3 – Design da investigação	173
3.1 – Pertinência do estudo	173
3.2 – Objectivos do estudo.....	175
3.3 – Contexto do estudo – escolha e caracterização.....	176
3.3.1 – Caracterização do concelho de Marvão	177
3.3.2 – Caracterização da escola Básica com Jardim-de-infância de Ammaia	179
3.4 – Faseamento do processo de investigação.....	182
3.5 – Definição da amostra e acesso aos participantes	184
3.6 – Justificação e descrição dos instrumentos de recolha de dados.....	187
3.7 – Análise de conteúdos	191
3.8 – O relatório descritivo	196
4 – Considerações sobre a fiabilidade e validade dos instrumentos utilizados	198
CAPÍTULO II	202
ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	202
1 – As identidades dos participantes.....	206
1.1 – Professores	207
1.2 – Pais e respectivos educandos imigrantes	208
2 – A escola e a diversidade étnico/cultural/linguística.....	211
2.1 – A construção da escola inclusiva na óptica dos professores.....	211
2.2 – A inclusão da diversidade étnica, cultural e linguística na perspectiva dos professores	214
2.3 – A inclusão da diversidade étnica, cultural e linguística, na perspectiva dos encarregados de educação imigrantes.....	229
3 – Processo de inclusão dos alunos estrangeiros no ensino básico nacional.....	231
3.1 – Principais obstáculos e factores de favorecimento ao processo de inclusão dos alunos estrangeiros, na perspectiva dos docentes.....	231
3.2 – Processo de inclusão do educando/filho no ensino básico nacional, na perspectiva dos encarregados de educação imigrantes	238
3.3 – Principais obstáculos e factores de favorecimento à inclusão dos alunos estrangeiros, na perspectiva dos encarregados de educação imigrantes.....	241
4 – Relação escola/família	243
4.1 – Caracterização da relação entre escola e famílias imigrantes na perspectiva dos docentes.....	244
4.2 – Caracterização da relação entre escola e famílias, na perspectiva dos encarregados de educação imigrantes.....	248
5 – Formação versus gestão da diversidade e inclusão dos alunos estrangeiros ..	249
5.1 – Contributo da formação docente para a gestão da diversidade étnico / cultural / linguística dos alunos.....	249
6 – Inclusão dos alunos estrangeiros na EBI c/ JI de Ammaia	258
6.1 – Processo de inclusão dos alunos estrangeiros na EBI c/ JI de Ammaia, na perspectiva dos docentes.....	259
6.1.1 – Atitudes dos professores	259
6.1.2 – Atitudes da escola	263
6.2 - Processo de inclusão dos alunos estrangeiros na EBI c/ JI de Ammaia, na perspectiva dos encarregados de educação imigrantes	270
6.2.1 – Atitudes dos professores	270
6.2.2 – Atitudes da escola	271

7 – Colaboração/parcerias com a comunidade local com vista a inclusão dos alunos estrangeiros e suas famílias.....	272
7.1 – Formas de colaboração/parceria entre a escola e a comunidade local com vista a inclusão dos alunos e famílias imigrantes	273
REFLEXÕES FINAIS.....	277
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	288

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro n.º 1 – Diferenças principais entre a integração e a inclusão	101
Quadro n.º 2 – Número de imigrantes em Portugal por distrito.....	109
Quadro n.º 3 – Evolução do número de imigrantes no distrito de Portalegre	110
Quadro n.º 4 – O (A) Professor (a) Monocultural.....	140
Quadro n.º 5 – O (A) Professor (a) Inter/Multicultural.....	141
Quadro n.º 6 – Formação do professor monocultural (para uma cidadania uniforme).....	142
Quadro n.º 7 – Formação do professor intermulticultural (para uma cidadania colorida)	146
Quadro n.º 8 – Tipologia de estudos de caso, modalidades e descrição	168
Quadro n.º 9 – População do concelho de Marvão (1801-2004)	178
Quadro n.º 10 – Distribuição do número de alunos por ciclo de ensino/turmas em 2007/08, na EB c/JI de Ammaia	180
Quadro n.º 11 – Distribuição do número de alunos estrangeiros por ciclo de ensino/turmas em 2007/08, na EB c/JI de Ammaia.....	180
Quadro n.º 12 – Distribuição do número de professores por ciclo de ensino/turmas em 2007/08, na EB c/JI de Ammaia	181
Quadro n.º 13 – Entrevistas realizadas a professores para recolha de dados	190
Quadro n.º 14 – Entrevistas realizadas a pais/encarregados de educação para recolha de dados	190
Quadro n.º 15 – Categorias e subcategorias de análise das entrevistas aos docentes .	203
Quadro n.º 16 – Categorias e subcategorias de análise das entrevistas ao encarregado de educação imigrante	204
Quadro n.º 17 – Identidade pessoal e profissional dos professores entrevistados	207
Quadro n.º 18 – Identidade pessoal e profissional do encarregado de educação entrevistado.....	209

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura n.º 1 – Evolução do conceito de inclusão.....	100
Figura n.º 2 – Escola inclusiva	102
Figura n.º 3 – Teoria da sobreposição das esferas de influência de Epstein	150
Figura n.º 4 – Tipologia e localização do parque escolar do concelho de Marvão	178
Figura n.º 5 – Procedimentos da análise de conteúdos.....	195

ABREVIATURAS

- ACIDI** – Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural
ACIME – Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas
DEB – Departamento de Educação Básica
DGIDC – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
DREA – Direcção Regional de Educação do Alentejo
EB c/JI de Ammaia – Escola Básica com Jardim de Infância de Ammaia
EU – União Europeia
EUA – Estados Unidos da América
ILTEC – Instituto de Linguística Teórica e Computacional
GIASE – Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
L2 – Língua Segunda
LE – Língua Estrangeira
LM – Língua Materna
LP – Língua Portuguesa
NEE – Necessidades Educativas Especiais
OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico
OECD – Organization for Economic Cooperation and Development
ONU – Organização das Nações Unidas
PAA – Plano Anual de Actividades
PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PCT – Projecto Curricular de Turma
PEE – Projecto Educativo de Escola
PREDI – Projecto de Educação Intercultural
RI – Regulamento Interno
QE – Quadro de Escola
QZP – Quadro de Zona Pedagógica
SCOPREM – Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural
SEF – Serviço de Estrangeiros e Fronteiras
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – United Nations Children’s Fund
WASP – White- Anglo- Saxon- Protestant

INTRODUÇÃO

Longe vão os tempos da velha tríade: um Estado, uma nação, uma língua. As minorias linguísticas migrantes são cada vez mais emergentes numa sociedade caracterizada pela globalização, onde as fronteiras deixaram de ser um obstáculo à crescente mobilidade transnacional e onde os ideais democráticos e de equidade social são uma exigência das populações contra a exclusão e a discriminação.

Portugal, tal como a maioria dos países do mundo, caracteriza-se, actualmente, por uma heterogeneidade multicultural, em particular a nível linguístico, a qual é assumida pelo estado como uma riqueza única mas que vem impondo a adopção de políticas educativas interculturais efectivas. De acordo com um dos últimos inquéritos realizado pela Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, relativo ao *Conhecimento da Situação Escolar dos Alunos cuja Língua Materna não é o Português* (IESE:2005) as escolas portuguesas são frequentadas por alunos de 120 nacionalidades, sendo 80 as línguas usadas pelos mesmos em casa. Dessas, os crioulos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) são as mais comuns logo seguidas do ucraniano. O país de proveniência dos alunos tem igualmente vindo a mudar verificando-se que apesar dos países africanos, como Angola, (14,1%) e Cabo Verde (12,2%), continuarem no topo da lista dos países de proveniência dos alunos que não nasceram em Portugal ou cujos pais não têm o português como língua materna, outros vêem a sua representatividade crescer no universo do sistema educativo nacional, como é o caso do Brasil, com cerca de 8,2% de alunos inscritos no sistema educativo nacional e da Ucrânia, com 8%.

A actual legislação nacional confirma que, “as mudanças ocorridas na sociedade portuguesa nas últimas décadas, resultado de sucessivos movimentos migratórios, colocam constantes desafios às escolas que, num esforço suplementar, procuram fazer da diversidade um esforço de coesão e de integração” (Despacho Normativo n.º 7/2006 de 6 de Fevereiro), sobretudo a nível organizacional, curricular, avaliativo e emocional. O mesmo diploma salienta que a inclusão dos alunos estrangeiros exige da escola profundas mudanças, com vista “a criação de condições pedagógicas e didácticas inovadoras capazes de lhe proporcionar a adequada aprendizagem da língua portuguesa em todas as áreas do saber e da convivência”.

Contudo e apesar desta nova realidade não ser recente em algumas zonas do país, a educação intercultural e a inclusão da diversidade linguística ainda carecem de medidas efectivas e substanciais na maioria das escolas nacionais, levando certos autores a

consideram que, “ao longo destes anos pouco foi feito a nível de política de língua, a fim de estabelecer o ensino do português também como língua não materna” (Moreira, 2005:17). Entre as dificuldades para a implementação efectiva e não apenas discursiva de verdadeiras políticas educativas interculturais são apontadas entre outras as seguintes causas (Id., Ib.:7-16): a falta de formação inicial e contínua de professores para enfrentar este novo desafio; a escassez de legislação específica para estes casos; a ausência de materiais educativos e pedagógicos que promovam a multi/interculturalidade; a necessidade de se criarem políticas de língua especificamente para o caso de alunos com português como língua segunda, nomeadamente, no que se refere à sua avaliação; a ausência de uma política que institua o *ensino bilingue* nas escolas nacionais; a generalização da prática da “desclassificação”, através da atribuição de notas inferiores às dos diplomas obtidos, ou mesmo a colocação num nível inferior àquele que o aluno frequentava no estrangeiro assim como a falta de apoio pedagógico específico a estes alunos.

Este processo de inclusão da diversidade, inicialmente circunscrito a zonas específicas do país, estende-se agora aos mais recônditos lugares de Portugal, onde, à semelhança do que se verificou noutros países, está associado “à angustia dos professores, confrontados com falta de informação e formação adequadas” (Pereira, 1998:7), dos pais e encarregados de educação e de toda a restante comunidade educativa, apostada em garantir o bem estar emocional e o sucesso educativo de todos os seus alunos, o qual impõe políticas alargadas e não apenas projectos circunscritos.

A Escola Básica com Jardim de Infância de Ammaia (EBI c/JI de Ammaia), localizada na Portagem, concelho de Marvão, distrito de Portalegre, apesar da sua reduzida dimensão, é representativa em termos nacionais do fenómeno crescente e disseminado da chegada de alunos cuja língua materna não é o português ao sistema educativo nacional. Esta escola é um dos exemplos do interior do país a braços com esta nova realidade educativa, a qual vem colocando novos desafios à comunidade educativa local, desde o órgão de gestão e administração da escola, os professores e pessoal não docente aos pais e encarregados de educação e restante comunidade.

Assim sendo, dada a premência cada vez maior da inclusão da multi/interculturalidade nos sistemas educativos dos diferentes países, da importância que atribuímos à investigação de estudos de caso, capazes de darem voz aos intervenientes directos nos processos de pesquisa e ao mesmo tempo significativos para os docentes investigadores, pela possibilidade de conduzirem a alterações e mudanças

de práticas educativas, considerámos pertinente centrar a nossa investigação na temática da inclusão da diversidade linguística na escola básica nacional.

A investigação levada a cabo, fundamentada em termos epistemológicos no paradigma interpretativo, consubstanciou-se numa investigação de cariz qualitativo, mais precisamente num estudo de caso, estruturado a partir de um contexto real, fazendo uso das entrevistas em profundidade como principal instrumento de recolha de dados. As entrevistas, a quatro docentes e um encarregado de educação imigrante, foram objecto da técnica de análise de conteúdo, de forma a compreender as concepções e os significados atribuídos pelos participantes à acção em causa, numa estreita articulação e interação com o investigador.

Entre os principais objectivos da investigação encontrava-se a identificação das práticas educativas desenvolvidas na escola básica com vista a inclusão desta nova população escolar, cuja língua materna não é o português. Foi nosso propósito conhecer as concepções e representações dos docentes e dos pais imigrantes, no contexto específico que é a EBI c/JI de Ammaia, perante esta mudança que está a ocorrer no sistema educativo nacional, procurando identificar os principais obstáculos e factores de favorecimento à inclusão destes alunos, as estratégias e os modelos pedagógicos utilizados, segundo a percepção pessoal dos sujeitos mais directamente envolvidos neste processo.

O trabalho encontra-se estruturado em duas partes, uma primeira dedicada ao enquadramento teórico do tema, uma segunda relativa ao processo empírico. A primeira parte é composta por três capítulos, um referente às implicações educativas da passagem da modernidade para a pós-modernidade, o segundo sobre as respostas educativas face à crescente multi/interculturalidade da população escolar e por fim um capítulo onde se procurou compreender o papel da formação docente e da intervenção familiar na gestão da multi/interculturalidade nas escolas. A segunda parte é formada por dois capítulos, um dedicado à definição e justificação da metodologia adoptada e outro referente à análise e interpretação dos resultados, terminando com a apresentação da reflexão final.

De referir que alguns dos documentos relativos à recolha e interpretação dos dados da investigação se encontram no volume II, dedicado aos anexos, de modo a facultar uma melhor perspectiva do trabalho desenvolvido.

1.ª PARTE

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I

MODERNIDADE *VERSUS* PÓS – MODERNIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES EDUCATIVAS

1. Modernidade: ruptura e/ou continuidade, constrangimentos e possibilidades

O paradigma da modernidade está na gênese da construção da maioria dos Estados-Nação ocidentais. Porém, as profundas alterações que vêm ocorrendo nas sociedades actuais, a uma escala cada vez mais global, têm implicações que afectam todos os aspectos da vida de uma sociedade, tanto a nível político, como económico, social, cultural ou educativo, as quais se enquadram num processo que oscila entre a ruptura e a continuidade dos pressupostos do projecto da modernidade para os da pós-modernidade.

Assim sendo, parece-nos relevante contextualizar esta mudança paradigmática, a sua gênese e sobretudo compreender as suas consequências nos sistemas educativos.

1.1- Conceptualização do projecto da modernidade

A modernidade nasce como um projecto perfeito para as sociedades, constituindo-se cultural, civilizacional e epistemologicamente com base na tríade “Homem/Estado/Razão”, (Magalhães, 1998:25), na qual a razão surge como o motor sinérgico das diferentes partes.

Ainda que a sua temporalidade e nomenclatura não sejam objecto de unanimidade entre os teóricos, já as suas características obtêm um largo consenso.

Segundo Hargreaves (1998:28), “a modernidade assenta em crenças iluministas de que a Natureza pode ser transformada e que o progresso social pode ser realizado através do desenvolvimento sistemático do entendimento científico e tecnológico e da sua aplicação racional à vida social e económica”. Para uma caracterização mais cuidada do conceito o autor considera que a modernidade deve ser encarada sobre a óptica de quatro níveis diferentes, ainda que interligados, ou seja, o económico, o político, o organizacional e o pessoal. Ao nível económico a modernidade corresponde a uma passagem, do *locus* de trabalho familiar para o domínio da fábrica, para sistemas de especialização e hierarquização, que conduziram ao processo de produção em série, assentes em métodos e técnicas orientadas pelos princípios da produtividade e eficácia. No aspecto político esta época é associada à emergência do Estado Providência, altamente centralista e regulador dos principais vértices da sociedade (economia, educação, saúde, segurança social) de modo a assegurar a consolidação do Estado

Nação, que “tanto protege como vigia a população em redes cada vez mais de regulação, de controlo e de intervenção” (Hargreaves, 1998:30). A nível organizacional estes princípios reflectem-se em estruturas hierarquizadas, burocráticas e complexas, onde as competências estão fortemente segmentadas. Finalmente, do ponto do vista pessoal, este modelo tanto permitiu dar um sentido de pertença e identidade aos sujeitos como levou à alienação ditada pela impessoalidade racional, pois “as burocracias modernas alienaram o espírito humano, esvaziaram o trabalho do seu sentido e apartaram os trabalhadores da sua interioridade” (Hargreaves, 1998:34). E o autor prossegue, apoiando-se em Habermas e Harvey,

o projecto social e histórico da modernidade foi perseguido essencialmente em nome da emancipação social, enquanto forma de arrancar a Humanidade ao particularismo, ao paternalismo e à superstição dos tempos pré-modernos. O projecto da modernidade representa um esforço intelectual extraordinário por parte dos pensadores iluministas para desenvolver a ciência objectiva, a moralidade e a lei universais e a arte autónoma, segundo a sua lógica intrínseca. (Ib. Id.:29)

Por seu turno Santos (1999) defende que o projecto da modernidade era regido pela Razão, alicerçado em dois pilares essenciais, o da regulação e o da emancipação. O primeiro articulava Estado, Mercado e Comunidade, enquanto que o segundo se movia em torno da racionalidade estético-expressiva (cultura e literatura), da racionalidade moral – prática, da ética e do direito (leis e justiça) e ainda, da racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica, que procurava o progresso das sociedades com base no desenvolvimento científico e tecnológico. Acreditava-se serem estas as bases fundamentais da estruturação e crescimento de uma sociedade igualitária e equitativa.

Em síntese, podemos dizer que a modernidade implicava a apologia da ciência, enquanto construtora do absoluto e impulsionadora das virtudes tecnológicas, como meio de dominar a natureza e a condição humana. Por outras palavras

a modernidade legitimava-se, nas suas promessas e actualizações, através de metadiscursos funda (menta) dores da vida, da sua organização social e política, e do saber, em geral, e do científico, em particular, que anulavam o caos, ordenando e neutralizando ontologicamente o risco. (Magalhães, 1998:29)

1.2- As fragilidades do projecto da modernidade

As fragilidades deste modelo despontaram ainda no decorrer do século XIX, quando o Estado assume um papel cada vez mais regulador e as lógicas emancipadoras surgem cada vez mais desarticuladas, criando “a sensação de perda causada pelo défice de cumprimento das promessas da modernidade” (Santos, 1999: 75).

Estas fendas no projecto da modernidade (Ferreira, 2001) emergem com o aparecimento de novos indicadores, caracterizados pela heterogeneidade, a pluralidade, o relativismo do conhecimento e do contexto, a valorização da incerteza e a cepticismo em relação ao poder da razão e da ciência, como meios de melhorar a condição humana.

Durante o período denominado por capitalismo desorganizado (Santos, 1999), o qual tem início em finais do século XIX e se estende até depois da segunda guerra mundial, procura-se “distinguir no projecto da modernidade o que é possível e o que é impossível de realizar numa sociedade capitalista em constante processo de expansão, para de seguida se concentrar no possível, como se fosse o único” (Santos, 1999:76).

Por volta dos anos sessenta, no período denominado por capitalismo organizado, surgem as primeiras internacionalizações do mercado pela mão de empresas multinacionais, com a conseqüente diminuição do poder de regulação do Estado, o aumento dos fluxos migratórios, a par da expansão da era da tecnologia e da informação. Este período é acompanhado por mudanças estruturais nas sociedades, conduzidas pela racionalidade, pelo individualismo e competitividade desenfreada dos indivíduos e das organizações, os quais levam à abertura de fossos económicos e éticos incontornáveis. Outro aspecto relevante prende-se com o facto do paradigma da modernidade, inicialmente centrado na Europa, após a internacionalização passar a ser “uma condição global, produto de uma transformação sistémica de estruturas sociais, das formas de viver e de pensar” (Magalhães, 1998:22), o que levará ao surgimento de alterações e transformações na estrutura e organização da sociedade completamente distintas das que existiam no século XIX ou mesmo até à década de sessenta do século XX. O ser humano adquire outros hábitos, outros modos de vida, reconstruindo a imagem de si e dos outros, do seu espaço e do mundo em que habita.

A época dos grandes ideais, das grandes utopias deu lugar ao cepticismo. A maioria dos pressupostos modernistas saíram gorados na sua concretização, ficando muito aquém do seu projecto inicial, principalmente no que diz respeito à emancipação do Homem. Ao contrário do que se pretendia, acentuou-se o fosso entre cidadãos e viram-se desvirtuados muitos dos princípios e valores que se proclamavam.

Apesar das conquistas alcançadas no campo do desenvolvimento cultural e científico, do progresso económico e tecnológico, alguns constrangimentos são cada vez mais notórios, tais como “a estandardização, a centralização, a produção e o consumo de massas” (Hargreaves, 1998:37), questionando e fazendo perigar a legitimidade do paradigma da modernidade, originando a necessidade da sua reconceptualização ou emergência de um outro.

1.3- Entre a ruptura e/ou a continuidade

A todos estes desvios, Giddens (1996) chama «consequências da modernidade», tanto ao nível das instituições como dos modos de vida da sociedade, não defendendo portanto, uma ruptura, mas sim uma continuidade, que tenha em conta os desafios de uma nova era conceptual, que marca “o declínio de um período sócio-histórico fundamental e o advento de outro” (Hargreaves, 1998:26).

O projecto da modernidade parece exigir, sobretudo, reflexão e crítica, de modo a encontrar nas suas conquistas e défices o motor de uma nova era de mudança. Segundo Giddens (1996:2)

não é suficiente a mera invenção de novos termos, tais como pós-modernidade e outras do género. Em vez disso, temos de olhar de novo para a própria natureza da modernidade (...) Longe de entrarmos numa época de pós-modernidade, estamos, antes, a iniciar uma época em que as consequências da modernidade se tornaram mais radicalizadas e universalizadas do que antes.

Mais que uma ruptura parece verificar-se uma continuidade, uma transição, pois “a crítica às pretensões da racionalidade moderna não coloca de imediato essa crítica, e as propostas dela resultantes, no terreno da pós-modernidade. Contudo, é a primeira ponte para ela” (Magalhães, 1998:27). Por seu lado, Santos (1999:70) reforça esta ideia dizendo que

tanto o excesso no cumprimento de algumas promessas como o défice no cumprimento de outras são responsáveis pela situação presente, que se apresenta superficialmente como de vazio ou de crise, mas que é, a nível mais profundo, uma situação de transição.

Em síntese, a opinião da maioria dos autores, parece traduzir-se nas palavras de Magalhães (1998:110) quando diz que

a condição pós-moderna não corresponde nem ao encerramento político das perversões nem das possibilidades mais generosas da modernidade; é, antes, um espaço e um tempo de gestão desses seus défices e excessos. (...) a pós-modernidade pode ser – de um modo muito reformista (...) – o reassumir da própria utopia.

Além disso, este processo de transição não vem ocorrendo de modo uniforme nos diferentes países. As assimetrias são notórias entre os chamados países do centro e os países semi-periféricos. Para alguns, por exemplo, “Portugal encontra-se, no entender das concepções políticas dominantes, a construir a sua modernidade” (Magalhães, 1998:116), em contraste com os denominados países do centro que já “se preparam para gerir a desindustrialização” (Id. Ib.:116).

2- A pós-modernidade e a emergência de novos paradigmas

2.1- Conceptualização do projecto da pós-modernidade

Num contexto de aceso questionamento surge como inevitável o emergir de um novo paradigma, a que se convencionou chamar de pós-modernidade, pós-liberalismo, pós-industrialismo ou ainda de segunda modernidade.

O período de transição que estamos a viver está envolto em alguma polémica académica e filosófica tal como já referimos anteriormente, não só em termos de nomenclatura como de novos paradigmas emergentes. As lutas entre modernidade e pós-modernidade persistem. Basta lembrar que alguns investigadores e filósofos, tais como Giddens (1996) consideram que a modernidade ainda não se extinguiu, apenas se modificou, optando por designar esta nova era de modernidade radicalizada ou tardia.

Acrescente-se a este aspecto o facto de sermos autores e sujeitos activos das transformações em curso, o que não nos permite ter dele o distanciamento suficiente para fazermos uma análise tão isenta quanto desejaríamos. Por exemplo, Hargreaves (1998:47), assume ter uma abordagem moderna às questões da pós-modernidade, entre outras razões por esta ser “um fenómeno relativamente recente, (...) está em formação,



a desabrochar”, onde persistem movimentos de resistência por parte de alguns que desejam manter as estruturas, os paradigmas e as formas de controlo da modernidade.

Não obstante todos estes factores, que devem ser tidos em conta na análise do fenómeno, numa coisa todos parecem de acordo, o facto das mudanças que estão ocorrendo na sociedade contemporânea, alicerçadas na globalização da economia, da informação e da comunicação, nas novas relações políticas e no progresso acelerado das descobertas científicas e técnicas, terem alterado profundamente o quadro de valores e de conceitos que orientavam e serviam de referência à vida das populações. Este período, comumente denominado de pós-modernidade, é marcado

pela descoberta do fim da história, isto é, o sentimento de que a sociedade não caminha em direcção a um sentido certo, e que, conseqüentemente, não se pode saber nada com qualquer certeza. (...) a acção quer social, quer individual tende a ser determinada por objectivos puramente imediatos de curto prazo (...) Este imediatismo traduz-se numa visão pragmática e hedonista que, no limite, exprime uma filosofia de puro niilismo. (Bandeira, 1997:7)

O termo pós-modernidade foi popularizado por Lyotard na sua obra *A condição Pós-Moderna*, onde ele associa o conceito à “decomposição das grandes narrativas” (1989: 40), considerando que o mesmo designa “o estado da cultura após as transformações que afectaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do século XIX” (Id. Ib.:11).

Herdando da modernidade os denominados eixos da regulação e da emancipação (Santos, 1999), a pós-modernidade tenta ultrapassar os seus constrangimentos indo mais longe, procurando adaptar-se a um novo desafio, o da globalização, incutindo mudanças sociais a nível mundial. A pós-modernidade pode então ser definida como “uma condição social que compreende padrões particulares de relações sociais, económicas, políticas e culturais” (Hargreaves, 1998:44), a qual o autor distingue de pós-modernismo, por este ser

um fenómeno estético, cultural e intelectual que engloba um conjunto particular de estilos, de práticas e de formas culturais presentes na arte, na literatura, na música, na arquitectura, na filosofia e no discurso intelectual global. (...) na verdade é uma componente e uma consequência da condição social pós-moderna. (Id. Ib.: 43-44)

Já Smart (1993) a pós-modernidade corresponde a uma modernidade mais modesta, enquadrada pelos limites e limitações da mesma. Como refere Magalhães (1998:38) a

pós-modernidade “parece instalar-se na origem da própria inquietação epistemológica, social, política, global que nos leva a discutir a continuidade ou a descontinuidade deste tempo de fim de milénio”.

Como se pode verificar a pós-modernidade tem a sua génese nos défices e excessos da própria modernidade (Santos, 1999), nas suas possibilidades e impossibilidades (Magalhães, 1998), confrontando-se com os seus limites e limitações (Harvey, 1989) e a viver as suas consequências (Giddens, 1996).

Este movimento de contraposição ao colapso da modernidade é considerado um fenómeno ainda recente, em fase de construção, sofrendo a oposição de muitos daqueles que querem manter as estruturas e os paradigmas da modernidade. Isto é tanto mais marcante quanto o facto já referido que entre um período e o outro não há cortes radicais extremos, pois “quando se afirma que a constelação moderna se afasta para dar lugar à constelação pós-moderna, não é nem no sentido de um princípio absoluto de uma história outra, nem do fim absoluto da história da modernidade” (Magalhães, 1998:28). Citando uma vez mais Santos (1999:92)

a relação entre o moderno e o pós-moderno é, (...) uma relação contraditória. Não é uma ruptura total como querem alguns, nem de linear continuidade como querem outros. É uma situação de transição em que há momentos de ruptura e momentos de continuidade.

Talvez por isso alguns autores, nomeadamente Lyotard, Harvey e Smart, consideram a pós-modernidade uma condição e não uma época estanque, mais que uma proposta um processo a implementar.

Espera-se da condição pós-moderna uma mudança reflexiva, onde o Estado assuma um papel menos regulador e centralizador, adoptando níveis de flexibilidade capazes de possibilitarem o surgimento de uma sociedade que promova a “educação para a cidadania, a participação política e a responsabilidade social” (Hargreaves, 1998:54). Estes aspectos tornam-se ainda mais relevantes numa sociedade, como a actual, cada vez mais heterogénea e multicultural, onde impera a diversidade cultural, premissas que exigem a consagração plena do livre exercício da democracia participativa.

A pós-modernidade impõe um período de reflexividade a todos os que participam na transformação da sociedade, de modo a promover “um diálogo, um *conflito* em que as perspectivas de classe se dialectizam com as de género, etnia, preferências subjectivas, etc., num espaço complexo, mas não uniforme” (Magalhães, 1998:40).

Neste processo, a razão, condição fundamental e constrangedora da modernidade, não pode ser banida, tendo em conta a sua relevância para a construção do progresso individual e colectivo, pois

sem razão, o sujeito corre o risco de se encerrar na obsessão da sua identidade, no individualismo, no nacionalismo e no integrismo. Não se trata de escolher entre o sujeito e a razão, mas, pelo contrário de (re) estabelecer um diálogo entre estes dois princípios fundadores. (Pourtois e Desmet, 1999:25)

Este diálogo é fundamental para a construção de uma sociedade democrática, participativa, igualitária e promotora da diversidade e da diferença.

Não obstante alguma continuidade no processo de transição para a pós-modernidade esta assume-se como distinta da modernidade por um conjunto de aspectos, entre os quais se encontram (Hargreaves, 1998): a flexibilização ocupacional e a complexidade organizacional, o paradoxo da globalização, a incerteza moral e científica, a crescente ansiedade individual, a complexidade tecnológica e a compressão do espaço e do tempo.

2.1.1- Flexibilização e complexidade organizacional

Em resposta à crise económica verificada na modernidade, consequência da exaustão dos mercados internacionais, a pós-modernidade propõe um novo padrão de produção, de consumo e vida económica. Aquilo a que se convencionou chamar de *acumulação flexível*, *especialização flexível* e *firma flexível*, os quais têm como padrão comum a noção de flexibilidade.

Segundo Harvey (1989:147) a *acumulação flexível*

assenta na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo. Caracteriza-se pela emergência de sectores de produção inteiramente novos, de novas formas de provisão de serviços financeiros, de novos mercados e, acima de tudo, de taxas de inovação comercial, tecnológica e organizacional fortemente intensificadas.

A acumulação flexível permite melhorar a rentabilidade dos serviços e organizações, através da redução de custos de trabalho e da aceleração da produção e pelo consumo num espaço geográfico mais amplo. Isto só é possível graças ao uso de novas tecnologias, e ao uso conjugado do conhecimento e da informação.

As novas economias flexíveis estendem a sua influência inevitavelmente ao campo educacional exigindo da escola, dos educadores e educandos novas competências e qualidades. Entre essas competências encontramos a adaptabilidade, a responsabilidade, a flexibilidade, o trabalho colaborativo, o uso adequado das novas tecnologias e a aprendizagem autónoma.

Porém, as actuais estruturas escolares, assentes na compartimentação do saber, em espaços predefinidos, com aulas dadas por docentes de forma isolada, parecem pouco adaptadas a tamanha transformação.

Convém, no entanto, não esquecer que esta flexibilidade tanto pode ser uma panaceia como uma pária (Hargreaves, 1998). Se por um lado coloca desafios relevantes sobre o ensino do conhecimento e desenvolvimento de aptidões das futuras gerações, capazes de questionarem antigos modelos departamentais, pode igualmente colocar em risco a função principal da escola, ou seja, a formação integral do ser humano, substituindo-a por uma lógica empresarial.

Numa sociedade tão complexa como a pós-moderna convém ter em conta que

perseguir o objectivo da flexibilidade sem se possuir um entendimento dos seus diferentes significados para diferentes sexos, classes e raças existentes na força de trabalho (...) é fazê-lo selectiva e acriticamente, de maneira que beneficiam mais alguns grupos sociais e os seus interesses do que outros. Neste sentido, é importante que os professores e aqueles que trabalham com eles encarem a «flexibilidade» como uma oportunidade democrática aberta que requer empenhamento e comprometimento crítico, e não como uma obrigação empresarial fechada que exige uma submissão sem questionamento. (Hargreaves, 1998:59)

2.1.2- As contradições da globalização

A globalização, surgindo como a condição que melhor caracteriza ou até define a pós-modernidade, é definida por Santos, (2005:32.) como

um fenómeno multifacetado com dimensões económicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo. (...) parece combinar a universalização e a eliminação de fronteiras nacionais, por um lado, o particularismo, a diversidade local, a identidade étnica e o regresso ao comunitarismo, por outro.

Este parece ser o grande desafio da globalização, conjugar a homogeneização por um lado, com a afirmação da diferença e a heterogeneidade, por outro.

Por seu turno Giddens (1996:45) define globalização como “a intensificação de relações sociais de escala mundial, relações que ligam localidades distantes de tal maneira que as ocorrências locais são modeladas por acontecimentos que se dão a muitos quilómetros de distância, e vice-versa”, colocando em evidência a dependência e conflito crescente entre o *localismo globalizado* e o *globalismo localizado* (Santos, 2005). Segundo este autor, o *localismo globalizado* corresponde a uma primeira forma de globalização, “pelo qual determinado fenómeno local é globalizado com sucesso” (Id. Ib.:71). Exemplos disso são a globalização da pizza italiana ou o uso da língua inglesa como *língua franca*. Por seu lado, define *globalismo localizado* como “o impacto específico nas condições locais produzido pelas práticas e imperativos transnacionais que decorrem dos localismos globalizados” (Santos, 2005:71) e dá como seus exemplos a desflorestação de vastas áreas de floresta virgem para pagamento da dívida externa, o uso turístico de locais de interesse histórico ou o *dumping* ecológico a que se sujeitam países pobres.

Ainda segundo o mesmo autor, estes mecanismos operam em conjugação e contribuem para o crescimento de desigualdades entre países do centro, especializados em localismos globalizados, os países periféricos “obrigados” a optar por globalismos localizados e, por fim, os países semiperiféricos, como Portugal, onde os dois modos de produção operam em constante confronto.

Autores como Giddens (2000) chamam a atenção para o facto de muitos povos fora da Europa e da América do Norte considerarem que, aquilo a que se convencionou chamar globalização, se tratar sobretudo de uma ocidentalização ou de uma americanização, dado que são estes países que desfrutam do domínio económico, cultural e militar a nível mundial.

O confronto entre a heterogeneidade e a homogeneização, o local e o global, é um dos paradoxos da pós-modernidade, pois

à medida que a globalização se intensifica, que o McDonald's abre em Moscovo, que os bares sushi prosperam em New York e as paisagens urbanas internacionais se assemelham cada vez mais entre si em termos da mercantilização global da vida comunitária, assistimos ao ressurgimento de identidades étnicas, religiosas e linguísticas de uma natureza mais localizada. (Hargreaves, 1998:61)

Este processo de globalização é apontado por Giddens (1996) como a principal consequência da modernidade, a qual levou a alterações sociais que influenciaram de forma clara a transição para a pós-modernidade.

Estas alterações sociais, alicerçadas no aumento significativo dos contactos e na interdependência transfronteiriça, têm tanto de benéfico como de perigoso, pois se “abriu novas oportunidades para o exercício da tolerância, do ecumenismo, da solidariedade e do cosmopolitismo, não é menos verdade que, simultaneamente, têm surgido novas formas e manifestações de intolerância, chauvisnismo, de racismo, de xenofobia e, em última instância, de imperialismo” (Santos, 2005:55), que encontram na escola terreno fértil de expansão.

A globalização, “longe de ser consensual, é (...) um vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, estados e interesses” (Id. Ib.:33), um sistema que engloba componentes de cariz política, tecnológica, cultural e económica (Giddens, 2000), que agem entre si como forças sinérgicas e sistémicas, ou seja, causa e efeito entre si mesmas.

Este processo, a nível económico, traduziu-se no surgimento explosivo de empresas multinacionais e o uso crescente das tecnologias da informação e comunicação. Assiste-se assim à “*primazia total das empresas multinacionais, enquanto agentes «do mercado global»*” (Santos, 1999:250), pois a “flexibilidade económica foi elevada acima da identidade nacional” (Hargreaves, 1998:60).

Perante estas mudanças o Estado

parece ter perdido a sua centralidade tradicional enquanto unidade privilegiada de iniciativa económica, social e política. A intensificação de interações que atravessam as fronteiras e as práticas transnacionais corroem a capacidade do Estado-nação para conduzir ou controlar fluxos de pessoas, bens, capital ou ideias, como fez no passado. (Santos, 2005:42-43)

Paralelamente emergem assimetrias económicas, quer internas quer externas aos países, confirmados por dados segundo os quais “nos últimos trinta anos a desigualdade na distribuição dos rendimentos entre países aumentou dramaticamente” (Santos, 2005:40).

2.1.3 – A incerteza moral /científica e a ansiedade individual

As dúvidas e incertezas alastram a todos os domínios neste mundo pós-moderno que é cada vez mais “rápido, comprimido, complexo e incerto” (Hargreaves, 1998:10). O reduto fortificado do conhecimento encontra-se em declínio, pois “a ciência já não parece ser capaz de nos mostrar como viver. (...) a dúvida é permanente, a tradição está

em retirada e as certezas morais e científicas perderam a sua credibilidade” (Hargreaves, 1998:64). Estas transformações devem-se a múltiplas razões, entre as quais a globalização da informação, a compressão do espaço e do tempo, fruto dos avanços tecnológicos, o aumento da migração intercultural e das viagens e o processo interactivo entre investigação e transformação social.

Como diz Edgar Morin (1999) mesmo a racionalidade, apontada como a melhor protecção contra o erro e a ilusão transporta-os no seu seio quando se perverte em racionalização, fechando-se à discussão e à verificação empírica. Daí a necessidade da educação do futuro demonstrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão. Esta deve questionar as possibilidades do conhecimento, deixando que o inesperado nos surpreenda, tornando o conhecimento do conhecimento um princípio e uma necessidade permanente da educação.

O declínio do conhecimento científico trouxe consequências imediatas para o mundo da educação e para o papel atribuído aos professores, pois se o conhecimento científico é cada vez mais provisório “a validade de um currículo que se baseia num conhecimento seguro e em factos indispensáveis torna-se cada vez menos credível” (Hargreaves, 1998:65) e a utilidade e valor do professor são postos em causa.

Por outro lado, num mundo cada vez mais caracterizado pela heterogeneidade e diversidade religiosa, cultural e étnica, “o declínio da tradição judaico-cristã, enquanto finalidade fundamental subjacente à escolaridade e ao ensino (...) levanta questões cruciais sobre os propósitos morais da educação” (Id. Ib.:65).

A herança moderna das escolas eficazes começa a ser substituída pelo recurso a processos de aperfeiçoamento (*school improvement*), que valorizam os conhecimentos práticos dos professores e os contextos em que estes actuam, ou seja, substituem a *certeza científica*, assente em princípios de aplicabilidade generalizada, pela *certeza situada* de construção e aplicabilidade contextual (Hargreaves, 1998).

Estas concepções denotam alguma erosão da legitimação do saber e do conhecimento, pela crescente subjectividade dos mesmos e a necessidade da escola e os seus actores questionarem, permanentemente, a ciência e a sua construção.

Esta mudança corresponde a uma crise de identidade e nas relações interpessoais, uma incapacidade de nos distinguirmos dos nossos pares, dando a sensação que todos pensam, agem e vivem da mesma maneira, pois “num mundo pós-moderno descentrado, o corpo e a pessoa deixaram de ser contíguos. Até a própria pessoa deixou de possuir qualquer singularidade” (Hargreaves, 1998:78). Por seu turno, Giddens (1996:84) considera que esta crise de identidade é resultado de um hiato entre a modernidade e a

pós-modernidade, em que não se assiste apenas a uma “diminuição da vida pessoal a favor de sistemas organizados impessoais – o que ocorre é uma verdadeira transformação da própria natureza do pessoal”.

Noutra perspectiva, esta sociedade pode desenvolver nos indivíduos aquilo a que Hargreaves (1998) chama de “Eu sem limites”, numa óptica narcisista através da qual o indivíduo vive na ilusão onisciente e onipotente, de controlar o mundo que o rodeia. Esta “preocupação com o pessoal e a negligência relativa do social e do político constituem uma condição da pós-modernidade” (Id. Ib.:81).

Na esfera educativa verifica-se a necessidade de assegurar uma ligação mais estreita entre a condição profissional do professor e a seu desenvolvimento pessoal e social, pela influência que esta última tem no desempenho dos mesmos.

2.1.4- A complexidade tecnológica e a compressão do espaço e do tempo

Outro traço indiscutível da pós-modernidade é caracterizado pelo desenvolvimento tecnológico que invade a nossa existência com uma perfusão de imagens, veiculadas pela televisão, vídeo, cinema ou Internet. Estas alterações criam um fosso profundo perante as alternativas escolares, em geral mais pobres e menos atractivas. A escola e os professores encontram na tecnologia um adversário que exige que os professores sejam “simultaneamente utilizadores competentes e inovadores da tecnologia e guardiões morais contra os seus defeitos mais superficiais e trivializantes” (Hargreaves, 1998:85).

A sofisticação tecnológica pode originar mundos artificiais, onde o que parece ser é mais plausível do que a própria realidade, pois “a estética pode ser elevada acima da ética; a maneira como as coisas se apresentam acima daquilo que são” (Hargreaves, 1998:85). Esta superficialidade tem consequências morais e políticas que se traduzem em novos problemas sociais.

Enquanto que durante a modernidade o tempo se encontrava articulado ao espaço, a pós-modernidade cria a separação entre estes, pois “uma das transformações mais frequentemente associadas aos processos de globalização é a compressão do tempo-espaço, ou seja, o processo social pelo qual os fenómenos se aceleram e se difundem pelo mundo” (Santos, 2005:70).

Nesta nova era os avanços tecnológicos tornam as comunicações instantâneas, as distâncias irrelevantes e o tempo um bem precioso. Surgem novas maneiras de pensar e agir, as quais se regem sobretudo pelo imediatismo. A vida pessoal e profissional dos

indivíduos confronta-se com um mundo cada vez mais fragmentado e complexo, onde, como diz Harvey (1989) impera a efemeridade e a instantaneidade.

Estas alterações traduzem mudanças no desempenho e consciencialização dos profissionais, nomeadamente dos professores, nem sempre positivas, pois

a compressão do tempo e do espaço pode conduzir a uma maior flexibilidade, uma melhor capacidade de resposta e uma melhor comunicação nas nossas escolas, mas também pode provocar a sobrecarga intolerável, o desgaste prematuro, a superficialidade e a perda de orientação e de perspectiva. (Hargreaves, 1998: 94-95)

Em síntese, pode-se dizer que o conceito de pós-modernidade pode ser objecto de um triplo sentido, ou seja,

remeter para as diferenças, mas através da continuidade, com a modernidade (capitalista); para indicar uma quebra ou uma ruptura com as condições modernas, finalmente, como forma de descrever as modernas formas de vida, como forma efectiva de reconhecer e encarar a modernidade, os seus benefícios e as suas consequências, os seus limites e as suas limitações. (Smart, 1993:26)

3- Da escola da modernidade à escola da pós-modernidade

3.1 – A modernidade e o ensino de massas

Um dos pilares da modernidade assenta no poder da educação, como forma de “concretizar a perfectibilidade do homem e da sociedade, (...) através de uma educação nacional para todos” (Formosinho e Machado, 2007:1). Acreditava-se que o poder da educação e o esforço humano seriam capazes de garantir o aperfeiçoamento do indivíduo e da sociedade, pois

é provável que a educação se vá melhorando constantemente e que cada geração dê um passo em direcção à perfeição da humanidade, já que por trás da educação está o grande segredo da perfeição da natureza humana. (...) Encanta imaginar-se que através da educação a natureza humana se desenvolverá cada vez melhor e que por isso se pode produzir numa forma adequada à humanidade. Descobre-se aqui a perspectiva de uma felicidade futura para a espécie humana. (Kant, 1983:32)

Sendo que a educação ou falta dela pode contribuir para o aumento das desigualdades entre os homens, ao Estado competia eliminar ou atenuar esta fonte de desequilíbrio entre os cidadãos, oferecendo-lhes uma educação pública capaz de assegurar a igualdade entre os mesmos. Nesta perspectiva, a educação deve ser entendida como

uma disciplina que liberta o indivíduo da visão restrita e irracional que lhe era imposta pela família e pelas suas paixões e que o abra ao mundo racional. (...) A escola é (...) um local de ruptura com o meio de origem para atingir o progresso. (Pourtois e Desmet, 1999:24)

Ao mesmo tempo, a educação deve possibilitar a consolidação do Estado-Nação, o qual exige coesão social. Contudo, esta coesão social impõe regras, entre as quais a da homogeneidade entre os seus membros, papel que a escola de massas assume plenamente, enquanto local de “controlo social, que lhe facultou legitimidade ao longo da modernidade e fez dela aparelho ideológico do Estado” (Formosinho e Machado, 2007:4). A sua acção socializadora deveria permitir que a criança fosse

disciplinada, sendo simultaneamente estimulada por recompensas e reprimida por punições. Ela deve dominar-se, aprender regras da vida em sociedade e o pensamento racional. Esta educação constrangedora visa o domínio de si mesmo e o pensamento racional. A personalidade individual deve ser escondida por detrás da moral, do dever e todo o particularismo é condenado. (Pourtois e Desmet, 1999:37)

Neste contexto, o papel dos actores principais do processo educativo, alunos e professores, está claramente definido. Este modelo educativo, apelidado por alguns de pedagogia burocrática ou pedagogia óptima (Formosinho e Machado, 2007) reserva aos educandos a atitude passiva de quem não sabe, de quem recebe e, por isso, segue o mestre na esperança de ver corrigidos e emendados os seus défices. O educando é comparado a “cera a fundir, barro a moldar, a folha branca para escrever e pintar, o copo a encher” (Formosinho e Machado, 2007:6), ou como disse Freire (1975) um simples objecto do processo educativo.

Enquanto isso, do educador espera-se que assuma o papel de «agente do Estado» (Formosinho e Machado, 2007), a quem deve, em primeiro lugar, obediência, ao mesmo tempo que “educa, sabe, pensa, diz a palavra, disciplina, opta e prescreve a sua opção, actua, escolhe o conteúdo programático, identifica a autoridade do saber com a sua autoridade funcional e é o sujeito do processo” (Id. Ib.:6).

O papel do professor confina-se assim à execução no terreno dos processos normativo-prescritivos emanados das estruturas centrais (Roldão, 1999). O seu mérito gira em torno da obediência e da aceitação das regras definidas superiormente.

Neste período, a missão educativa, consagrada através do Estado-Nação e do Estado-Providência, elegeram como principais objectivos a massificação e a democratização do ensino, garantindo a todos o acesso à escola, ensinando a todos como se de um só se tratasse, na esperança de assegurar a justiça e a eficiência do sistema e confirmar a concretização dos ideais da modernidade. Contudo, esta política teve como consequência a homogeneização do ensino, em torno da ideia abstracta de um aluno médio, o chamado White- Anglo- Saxon- Protestant (WASP) português (Cortesão e Pacheco, 1990), caracterizado por ser branco, católico, do meio urbano e pertencer à classe média.

Progressivamente a aprendizagem vai perdendo as suas características familiares e naturais, passando a ser feita num local próprio, sujeita a especialização de tarefas e abarcando o maior número possível de crianças e jovens, à semelhança do modelo fabril de produção. Entre as suas características mais marcantes distinguimos a sincronização, a concentração num edifício fechado, a distribuição por anos e níveis de ensino e, acima de tudo, a compartimentação dos saberes. Uma vez mais o modelo fabril impõe-se, garantindo que a escola prepare, reproduza e assegure a adaptação da futura mão-de-obra ao mercado de trabalho.

Esta organização de escola racional, caracterizada pelo alargamento da construção de sistemas nacionais de educação, visava sobretudo contribuir para a afirmação e consolidação das nações e para a construção das democracias, pelo que foi institucionalizada em todo o Ocidente Europeu e igualmente em Portugal, ainda que com algum atraso temporal.

A relação benigna que se estabeleceu entre o Estado e este modelo de educação de massas levou Althusser, (cit. in. Hargreaves, 1998:31) a considerá-lo um “*aparelho ideológico de Estado*”.

As condições da modernidade transformaram de forma significativa a vida das instituições, e de forma particular a escola. Esta assumiu características de “sistema escolar balcanizado, especializado e moderno que se confronta com as condições novas e complexas da pós-modernidade” (Hargreaves, 1998:32).

3.2- Críticas ao modelo de ensino de massas

No plano educativo, as profundas alterações que se verificaram na sociedade também se fazem sentir, ainda que não tenham provocado mudanças imediatas, dadas as características de resistência que a instituição apresenta e o modo como as reformas são implementadas, numa estrutura hierárquica do topo para a base.

Perante as exigências pós-modernas de maior flexibilidade, adequação das respostas, rapidez de mudança e dispersão do controlo, as escolas tentam responder, encontrando mecanismos diversos. Umas reestruturando os alicerces caducos da modernidade, como o departamentalismo, a estandarização de métodos e estratégias de ensino; outras procurando criarem comunidades de colaboração mais flexíveis (Hargreaves, 1998).

Porém, nem uma nem outra resposta parecem contribuir para enfrentar os desafios complexos que se avizinham, talvez porque “o projecto da modernidade é um projecto ambicioso e revolucionário. As suas possibilidades são infinitas mas, por o serem, contemplam tanto o excesso das promessas como o défice do seu cumprimento” (Santos, 1999:71).

Numa sociedade onde a heterogeneidade cresce, o modelo da homogeneidade pedagógica, o currículo uniforme, segundo o qual se ensina “independentemente da sua origem, grupo de pertença ou condição” (Formosinho, 1997:265-266) teve consequências graves ao nível do sucesso e da formação das futuras gerações. A igualdade de oportunidades não se traduziu na equivalente igualdade de resultados, ao crescente acesso não correspondeu o esperado sucesso.

A educação, enquanto pilar estruturante do projecto da modernidade, deveria provar que a estratificação social não resultava de condicionantes genéticas, mas sim da capacidade de apropriação do conhecimento, em diferentes etapas do processo de socialização dos indivíduos, legitimados por modelos de avaliação científicos e racionais, capazes de fomentarem a selecção e a seriação dos mais aptos, promovendo a excelência e o mérito. Esta ideia de emancipação da humanidade (Lyotard, 1989) foi responsável pela aposta na escola como meio de “libertar a humanidade da ignorância, da pobreza, incultura e despotismo, permitindo que cada um se torne um cidadão culto e senhor do seu próprio destino” (Fernandes, 2000:37). Não obstante “as promessas feitas pelo iluminismo de emancipação e libertação social e política como resultado da razão” (Veiga-Neto, 1997:9), o que se constata é que a escola não consegue dar resposta às graves crises em que vivemos e, continua a assumir um forte papel na reprodução das relações entre classes, e

a visão tecnocrática da produção, conjuntamente com a visão meritocrática (...) fornece a forma mais vigorosa de legitimação do trabalho alienado na estratificação social na sociedade capitalista. Não apenas reforça fortemente a ideia segundo a qual a divisão hierárquica do trabalho é tecnicamente necessária (...) mas (também) justifica a visão em virtude da qual a atribuição dos postos de trabalho é objectiva e eficiente e, por consequência, justa e igualitária. Por acréscimo, o indivíduo permanece, senão satisfeito, pelo menos resignado à sua própria posição na hierarquia da produção. (Bowles, in. Silva, 1998:86)

Ainda segundo o mesmo autor, este *status quo* deve-se ao que ele denomina de o *poder da classe superior* em manter as «regras do jogo», ou seja, “ a capacidade das classes superiores definirem a excelência, de forma a que as suas próprias crianças apresentem os melhores resultados escolares, (...) enquanto é mantida a aparência de tratamento justo” (Id. Ib.:86). Além disso, “o crescimento das condutas individualistas e competitivas são sinais óbvios da dependência desta instituição em relação aos interesses das classes médias” (Resende e Vieira, s.d:18).

Estes aspectos realçam bem a forte ligação entre o sistema educativo e o mundo mercantil e industrial, isto é, “a excessiva dependência das finalidades do sistema escolar em relação às lógicas impostas pelo espaço económico-industrial” (Id. Ib.:18) e respectivas pressões das elites dominantes.

Como se verificou “a escola integra, mas também divide” (Silva, 1998:83) e as suas características meritocráticas contribuíram, em muito, para o crescente insucesso escolar de largas camadas da população estudantil e para o aumento das tensões sociais, que se julgava poderem ser atenuadas com uma educação igualitária para todos.

Através da implementação de um currículo único, etnocentrico e monocultural

o Estado centralista determina de forma uniforme para todo o território nacional e para todos os alunos *o que* devem estes aprender (...) numa concepção de escola enquanto local social da educação formal e de controlo social, que lhe facultou legitimidade ao longo da modernidade e fez dela aparelho ideológico do Estado. (Formosinho e Machado, 2007:4)

No caso português, este currículo tem em mente o já referido WASP, inviabilizando “a adequação e a diferenciação curricular necessárias para que todos tenham *acesso ao mesmo* a que têm direito, através dos caminhos diversos que lhes permitam chegar lá” (Roldão, 1999:41).

Na senda de um hipotética igualdade “a pedagogia óptima concretiza-se num programa óptimo para todos os professores e alunos, uma duração de aula óptima, um

tamanho de classe óptimo, uma estrutura de escola óptima, etc., cujas «bases científicas» foram questionadas desde o início” (Barroso, 2001:76-77).

Daí que, em contraponto a este modelo, algumas vozes do campo da pedagogia, como Dewey e Freinet, e da psicologia, entre as quais a de Vygotsky, se insurgem, propondo métodos activos, que enfatizam o ensino individualizado, a cooperação entre os pares e a valorização da personalidade, colocando o indivíduo no centro do processo de ensino-aprendizagem.

Esta escola, de portões abertos a uma população cada vez em maior número e extremamente diversificada, confronta-se com uma elevada percentagem de excluídos, que abandonam a escola prematuramente, “principalmente aqueles que dela mais necessitam (...) mal preparados para enfrentar os problemas da sociedade actual, aumentando, desta forma, ainda mais, as desigualdades” (Fernandes, 2000:59).

Este desencanto face à ausência de respostas educativas para os problemas sociais que se avolumam, tem causas muito variadas e distintas. Entre elas podemos destacar a resistência à inovação, que não só favorece a manutenção de uma certa mediocridade funcional (Formosinho e Machado, 2007), como impede a escola de corrigir os seus erros, pois sendo a rigidez uma das sua principais características terá muita dificuldade em adaptar-se a tais mudanças. Por seu turno, do ponto de vista curricular, assiste-se à “prevalência de uma concepção curricular estática, cumulativa, sobreespecializada e uniforme” (Fernandes, 2000:99), ou seja, um currículo prescritivo, fundado num saber dogmático, universal e estático, assente numa “matriz disciplinar, de acordo com o modelo humboldtiano de universidade, em que as ciências se apresentam como independentes umas das outras, ocupando cada uma o seu lugar no edifício do saber” (Fernandes, 2000:101), o que leva à departamentalização dos saberes, à desarticulação e sobrecarga disciplinar.

Uma outra característica da modernidade prevalece na gestão do currículo, isto é, a intervenção centralizadora do Estado na definição e imposição de um currículo nacional, uniforme, para todo o país, sem ter em conta o contexto, as necessidades e vontades dos intervenientes.

Tudo isto tem consequências negativas no sucesso dos alunos, confrontados com a desestruturação de uma “cultura de mosaico” (Hargreaves, 1998), que não favorece a individualização do ensino de acordo com processos cognitivos heterogéneos. O crescente insucesso escolar levou ao surgimento de modelos compensatórios, que procuraram que à igualdade de oportunidades correspondesse a igualdade de resultados. Estas medidas, fundadas na crença da desigualdade cultural, não alcançaram os

resultados pretendidos, pois traduziram-se, na maioria dos casos, por dar mais do mesmo, de forma uniforme a todos os que dela parecessem necessitar.

A escola continua encarcerada em modelos tradicionais, transmissivos, apostados na sequencialização e hierarquização dos conteúdos e organização, na qual alunos e professores têm papéis bem definidos, uns meros receptores, outros executores por disposição normativa.

Numa sociedade onde a inovação e a mudança ocorrem a cada instante, a estrutura escolar permanece estanque à transformação, redutora nos processos e centralista nas opções. A autonomia e a inovação apregoadas nos discursos políticos, não passam de esgares, camuflados por um sistema burocrático que “não belisca o “núcleo duro” da organização” (Formosinho e Machado, 2007:4), e que “permanece nos horários, na constituição das turmas, na divisão das disciplinas, na transmissão do saber, no processo de classificação dos alunos, na relação pedagógica” (Barroso, 2001:80) inalterável.

3.3 – A pós-modernidade e os novos desafios educativos

Apesar da importância crescente da escola na sociedade, como espaço de educação e formação das futuras gerações, as reformas a que foi sendo sujeita não lhe permitiram alcançar os desígnios projectados. Isto fez dela o alvo privilegiado de todas as acusações e solicitações, uma vez que “a tendência para transformar a escola em bode expiatório, responsabilizando-a por problemas que a sociedade não consegue controlar ou resolver, tem sido um comportamento muito frequente (...) atingindo bastante sofisticação em tempos de crise” (Fernandes, 2000:53).

A escola surge como um microcosmos da sociedade, palco de todos os conflitos e tentativas de solução;

pede-se-lhe tudo! ...) que colabore na resolução de questões sociais tão diversas como a poluição, a toxicodependência e a sida. Exige-se à escola que apoie a família (e em casos extremos que a substitua), (...) vindo as novas funções acrescentar-se às que, habitualmente, lhe são já atribuídas, como as de desenvolver as capacidades e competências dos alunos em diferentes domínios, de lhes ministrar conhecimentos e de os preparar para a sociedade cognitiva em que já vivemos e que, no futuro, será ainda mais exigente. E pede-se-lhe que faça tudo isto com qualidade. (Fernandes, 2000:60)

Em resposta à incapacidade de corresponder a tantas solicitações, alguns países procederam à implementação de reformas capazes de pôr termo ao desconforto social existente. A chamada primeira vaga, desencadeada nos EUA entre 1982-85, teve em conta os resultados do relatório *A Nation at Risk*, tendo sido planeada do topo para as bases, com o objectivo primordial da busca da excelência.

Apesar da centralização da definição do currículo, da ênfase do controle através de testes standardizados e de exames, os resultados foram decepcionantes, pois a centralização e controlo foi tal que contribuíram apenas para a descreditação do professor “limitando a sua esfera de acção, como se (...) fosse um técnico que se limitasse a executar o que outros pensaram para ele” (Fernandes, 2000:54).

Na tentativa de colmatar estas insuficiências e dar resposta à crescente heterogeneidade dos alunos que invadiam as escolas, surge a segunda vaga de reformas, compreendidas entre 1986-89, as quais colocam em evidência a descentralização, a flexibilidade, a autonomia escolar e profissional dos docentes, ainda que minadas pelas influências das primeira vaga.

Apesar das intenções os resultados de ambas as reformas, parecem não ter atingido os melhores fins, levando Canário (1996:64) a referir que “autores tão diferentes como Crozier (1995), Shön (1992), Fullan (1993), Demailly (1992) convergem numa apreciação muito crítica das experiências de reforma que, em muitos casos, criaram mais problemas do que resolveram”.

Paralelamente surgem movimentos de reestruturação, diferenciados, centrados no interior das próprias escolas, compreendendo preocupações de cariz organizacional e curricular “incluindo a gestão centrada na escola, uma maior escolha do consumidor, um maior poder do professor e, simultaneamente, um ensino orientado para a compreensão e não apenas para a memorização dos conteúdos” (Fernandes, 2000:61).

Todas estas intervenções contribuem para a construção de uma nova concepção de escola, onde a educação e a formação são um todo perpetuado no tempo. Nela, a mudança que se exige, mas que “não se impõe facilmente” (Fernandes, 2000:33) elege como áreas prioritárias (Id. Ib.):

1. A educação/formação para todos e ao longo da vida (*long-life learning e e-learning*);
2. A melhoria da qualidade educativa, na área do ensino, das aprendizagens e das instituições;
3. O reforço da avaliação, como meio de promover o desenvolvimento económico e a contínua modernização do sistema;

4. O reforço da autonomia das escolas, através da criação de uma política educativa própria e contextualizada;
5. A valorização dos contextos locais e regionais, contrariando a despersonalização da tutela central;
6. A redefinição das competências que o aluno/formando devem adquirir/desenvolver ao longo do processo educativo, de modo a responder adequadamente às exigências sociais e económicas da sociedade actual;
7. A diferenciação pedagógica e a flexibilização curricular, de modo a responder à massificação e diversidade da população escolar.

Este conjunto de preocupações colocam novas imposições e pressões sobre a escola e os sistemas educativos, em aspectos tão variados como a construção do saber, o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, a definição do currículo, a gestão e organização das escolas, as políticas de diferenciação pedagógica, etc.

3.3.1- A construção do conhecimento e o papel da escola e dos professores

Subjacente a todas estas mudanças está uma nova concepção de verdade e ciência, pois a transição para a pós-modernidade deve-se em grande medida ao colapso da ciência como construção do conhecimento universal, uma vez que esta “já não parece ser capaz de nos mostrar como viver (...) a dúvida é permanente, a tradição está em retirada e as certezas morais e científicas perderam a sua credibilidade” (Hargreaves, 1998:64).

Como afirma Morin (1999) em *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*, o erro e a ilusão parasitam o espírito humano desde o aparecimento do *homo sapiens*, mas numa sociedade do conhecimento, como a actual, esses vestígios ainda se mantêm, talvez porque a educação, que visa transmitir conhecimentos, não tenha até agora conseguido dar a perceber o que é o conhecimento. Segundo o autor, este não pode ser assumido como uma ferramenta “ready made”, pois é sempre uma tradução, seguida de uma reconstrução, que admite a interpretação, a subjectividade e a afectividade, os quais se traduzem em erro e ilusão. Outra causa de erro são as diferenças culturais, sociais e de origem a que estamos sujeitos ao longo da nossa vida, pois o imprinting e a normalização levam ao surgimento de paradigmas dominantes, inscritos na mente

humana, os quais nos impedem de lidar com o inesperado e a incerteza, de modo a revermos as nossas ideias e teorias. E mesmo a racionalidade, apontada como a melhor protecção contra o erro e a ilusão transporta-os no seu seio quando se perverte em racionalização, fechando-se à discussão e à verificação empírica. Daí a necessidade de reconhecer na educação do futuro *um princípio de incerteza racional*, uma vez que a verdadeira racionalidade não é apenas teórica nem crítica mas também autocrítica.

Assim sendo, a educação do futuro deve demonstrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão. Deve questionar as possibilidades do conhecimento, deixando que o inesperado nos surpreenda, tornando o conhecimento do conhecimento um princípio e uma necessidade permanente da educação.

Esta questão do saber tem repercussões relevantes na esfera educativa, nomeadamente na área do currículo e do papel desempenhado pelo professor na organização escolar. A crescente informatização das sociedades transformou a natureza do saber, que “deixou de ser, para si mesmo, a sua própria finalidade, perdendo o seu «valor de uso», para adquirir um valor de troca: é produzido para ser vendido” (Lyotard, 1989:18). Na sociedade contemporânea o conhecimento é uma arma de poder, “saber e poder são as duas faces de uma mesma questão. (...) A questão do saber na era da informática é, mais que nunca, a questão do governo” (Id. Ib.:26), o que, em parte, justifica as acesas discussões em torno da definição do currículo.

A condição pós-moderna rompe com as certezas da razão, com o conhecimento objectivo e universal, não se tornando contudo irracional. A importância do saber apenas se altera, de modo a conjugar o seu papel de “instrumento de poder e meio de refinar a nossa sensibilidade às diferenças e ainda o cruzamento que propõe de temas e disciplinas distintas, procurando integrá-los numa visão interdisciplinar, em vez da especialização excessiva” (Fernandes, 2000:39). A compartimentação do saber continua a ser um marco na educação actual, pois como refere Morin (1999) ainda se verifica a supremacia do conhecimento fragmentado, disciplinar e unidimensional, contrário à natureza humana e aos princípios da globalização em que vivemos. Assim sendo, é obrigação da escola ensinar às futuras gerações métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e influências recíprocas entre as partes e o todo. A educação deve tornar evidentes: o contexto, o global, o multidimensional, e o complexo. Para tal, deve superar a *antinomia*, as contradições, que deram origem à separação das ciências em disciplinas hiper especializadas.

A falta de um conhecimento interdisciplinar é aliás um dos temas que mais preocupa o autor. Como solução propõe uma educação que seja capaz de identificar a falsa racionalidade, causa do enfraquecimento da percepção global dos problemas da humanidade, da desresponsabilização crescente do ser humano e da ausência de solidariedade entre as pessoas, povos e nações.

A globalização alterou profundamente a construção do saber e a sua durabilidade, uma vez que “estamos a experimentar a passagem de um pequeno número de singularidades estáveis de conhecimento e de crenças a uma pluralidade flutuante e constantemente mutável de sistemas de crenças” (Hargreaves, 1998:63). O mesmo autor refere que a certeza científica está a ser substituída pela certeza situada, pondo em evidência o conhecimento dos práticos e a adequação das soluções às necessidades de cada contexto preciso. A certeza situada, também denominada por racionalidade comunicativa ou comunicacional, pretende “devolver aos sujeitos a capacidade de reflexão e de decisão sobre as questões educativas, como um passo necessário para a emancipação dos sujeitos, para a afirmação da sua profissionalidade e para a democratização das decisões tomadas colegialmente” (Fernandes, 2000:122).

Esta posição é um dos trunfos para as tentativas de implementação de mudanças ao nível da flexibilização do currículo e da organização e gestão das escolas actuais.

3.3.2- Gestão flexível do currículo

Vivemos na “era da descontinuidade” (Drucker, in. Carneiro, 2001:11), onde as certezas do passado, estáveis, repetitivas e simples deram lugar ao instável, ao incerto, ao mutável e inovador.

O currículo enquanto “instrumento que reflecte quer as relações sempre existentes entre escola e sociedade, quer os interesses individuais e os grupos, quer ainda os interesses políticos e os ideológicos” (Pacheco, 2001:19) traduz as alterações que a pós-modernidade coloca, num confronto permanente entre as imposições e exigências globais e as necessidades locais.

Por um lado, verificamos que a influência da globalização e mundialização dos mercados estão a reflectir-se na homogeneização dos currículos, dos processos organizacionais e dos paradigmas de pensamento (Gimeno, 1998), ainda que essas respostas sejam diferenciadas de acordo com o contexto político e espacial. Por outro

lado, Hargreaves (1998), regista o ressurgimento dos *curricula* nacionais, enquanto elemento de reconstrução da identidade e especificidade cultural de cada país.

Numa altura em que seria lógico a (re) emergência de uma educação global, pois “o conhecimento das outras culturas torna-nos conscientes da nossa própria cultura, mas também da existência de um património comum ao conjunto da humanidade” (Delors, 1996: 42), paradoxalmente, não espanta “que a crescente globalização possa conduzir, do ponto de vista educativo, a tanta localização defensiva e virada para o interior; que os *curricula* obrigatórios possam ser atrelados tão facilmente aos vagões da reconstrução nacional” (Hargreaves, 1998:62).

Não obstante, convém referir que nem este currículo comum constitui o passaporte para a igualdade de oportunidades entre os alunos, nem “um currículo mais sensível à diferença conduzirá necessariamente a um sucesso e a um nível escolar mais alto e, conseqüentemente, a um acesso facilitado ao mercado de trabalho” (Stoer, 1994:10).

Outro aspecto relevante, prende-se com a persistência de aspectos característicos da modernidade, na conceptualização do currículo, que levam Fernandes (2000:99) a considerar que “persistem e impedem efectivamente a inovação curricular a prevalência de uma concepção curricular estática, cumulativa, sobreespecializada e uniforme”. Apesar da contribuição da psicologia, da sociologia e outras ciências da educação para o conhecimento da construção do saber e da necessidade de adaptação do currículo, enquanto construção social, à crescente heterogeneidade da população escolar, ainda existe um desfasamento entre a teoria e a prática. Aceita-se como óbvia uma nova concepção de currículo, mais descentralizada, flexível e autónoma mas persistem os resquícios da uniformidade, tanto a nível local como central, traduzidos em normativos e em retrocessos, como a reintrodução dos exames nacionais.

No plano nacional verifica-se que o Ministério da Educação conduz uma política que

descentraliza no plano teórico, mas recentraliza no plano da prática, através de uma política simultaneamente centralista e descentralista, assim descrita: prevalece a perspectiva normativa. (...) A prática curricular é autónoma no discurso e nos textos curriculares, mas é definida e regulada pelo Estado, através do estabelecimento de referenciais. Os territórios locais têm autonomia para (re) interpretar o currículo em função de projectos curriculares que são administrativamente controlados. (Pacheco, in. Pacheco, 2000:130)

Uma vez mais se constata que as escolhas não são neutras, e a “decisão de definir o conhecimento de um grupo como o mais legítimo, como conhecimento oficial, enquanto

o conhecimento de outros grupos mal vê a luz do dia, revela algo extremamente importante sobre quem tem poder na sociedade” (Apple, 1997:131).

Questionemo-nos então sobre as características de um currículo que responda de modo eficaz à complexidade do mundo actual.

Inspirada em William Doll, Fernandes (2000:111) considera que “um currículo para a pós-modernidade deve valorizar o conhecimento prático e proporcionar a construção de sentidos para o que nos rodeia, definindo-se a sua matriz à volta do conceito de auto-organização”. Reinventando a metáfora dos “3rs”, Doll contrapõe com a dos “4rs”, segundo os quais o currículo deve ser: rico, reflexivo, relacional e rigoroso, ou seja, rico no sentido de inacabado, aberto à anomalia, ineficácia e caos, tão característicos do saber actual; reflexivo de modo a pensar o pensado; relacional de maneira a gerir o local e global e por fim rigoroso, para “evitar que o currículo resvale para um relativismo excessivo ou para um soplismo sentimental” (Fernandes, 2000:113).

Estas quatro características têm por base as novas concepções de tempo, espaço, razão e emoção da pós-modernidade, as quais têm consequências na forma como a escola se organiza actualmente e na existência de um conjunto de tensões, que Fernandes (2000) sintetiza no confronto entre uniformidade e diversidade; normatividade e flexibilidade; fragmentação disciplinar e integração; centralização e territorialização; excelência e equidade.

De entre estas destacamos a primeira, dada a importância que atribuímos à necessidade do currículo monocultural, “pronto-a-vestir de tamanho único” (Formosinho, 1987), incapaz de atender e respeitar as culturas em presença, dar lugar a uma educação intercultural, “como um processo de comunicação e de relação interpessoal que leva à descoberta da alteridade e que percepção a multiculturalidade como um ganho e não como uma barreira” (Leite, 1997:145). Para que isto se concretize é imperioso a reconceptualização do currículo enquanto “projecto, pois defende-se a ênfase na acção, a participação equilibrada, consistente e reflexiva, o desenvolvimento curricular centrado na escola (...) um processo que implica ao mesmo tempo uma construção ao nível das intenções e uma desconstrução ao nível da prática” (Pacheco, 2001: 44-45).

3.3.3- Reforço da autonomia das escolas

Numa sociedade deste tipo, “todos sem excepção – governos, empresas, famílias, organizações políticas, instituições da sociedade civil – enfrentam o repto premente de se reorganizarem” (Carneiro, 2001:11). A escola não é excepção. As transformações políticas, sociais e económicas impostas pela globalização traduziram-se na construção de uma nova instituição. De entre as características mais marcantes desta escola pós-moderna, ainda em construção, temos a tão apregoada autonomia. Este conceito, apesar de poder ser objecto de diferentes interpretações, conforme o enfoque (político, económico, científico, cultural, ou outros) deve ser entendido como

a capacidade que qualquer organismo/entidade, individual ou colectiva, detém de se poder reger por leis próprias, de actuar, de se orientar, de resolver os seus problemas, sem ter necessidade de recorrer a outrem, pressupondo, portanto, um determinado grau de independência, não vituperando nunca os postulados mais elementares da responsabilidade. (Morgado, 2000:49)

O colapso do Estado-Nação, “cujo discurso perdeu credibilidade e se vê, por um lado confrontado com um crescendo de conflitos sociais e, por outro, manietado com uma máquina administrativa onerosa, lenta e, conseqüentemente ineficaz” (Morgado, 2000:107), teve como repercussão a descentralização de inúmeras estruturas e organismos, entre elas a escola. Este movimento tem a sua raiz numa política de afirmação do território, responsável pelo aparecimento de conceitos como território educativo e territorialização da acção educativa.

Por território educativo entende-se a área em relação à qual a escola tem um compromisso educativo, capaz de elevar o nível escolar de toda a população. Entre as suas principais características destacam-se a capacidade de abertura à participação e intervenção de múltiplos actores, com vista à construção de um projecto educativo contextualizado, capaz de corresponder às necessidades da comunidade que serve.

À escola tradicional, estrutura hierárquica representante local dos serviços do Estado, cujas funções se limitavam “a executar as decisões tomadas a nível central, dando corpo a um projecto de educação nacional uniforme, igual para todas as escolas e para todos os alunos” (Morgado, 2000:84) sucede um modelo apostado na territorialização educativa e na concessão de uma maior autonomia às escolas.

Esta estratégia política tem como objectivo principal outorgar à escola a capacidade “de se auto-governar e de se auto-regular” (Morgado, 2000:48), fazendo da mesma o

centro de toda a acção educativa. A descentralização educativa “perseguido uma democracia de proximidade, fundamentada na heterogeneidade e diversidade dos actores (...) baseia-se no pressuposto de que os territórios escolares devem estar apetrechados com as necessárias competências para poderem interpretar e contextualizar localmente decisões produzidas a nível central” (Morgado, 2000:107).

Ao mesmo tempo procuram assegurar uma melhor gestão dos recursos e da qualidade da acção educativa, através do envolvimento e participação directa dos sujeitos da acção, quer sejam professores, alunos, pais, autarquias ou outros. Para tal, o governo central tem de criar condições para a transferência de competências e poderes para o interior da escola, o que nem sempre se traduz de forma simples e imediata.

Não obstante, entre a teoria, a retórica e a prática, a distância não encurta facilmente, pois verifica-se que a uma descentralização normativa não corresponde, em geral, uma mudança estrutural e organizativa que se reflecta na vida da escola e na aprendizagem dos alunos.

Em Portugal, ao longo das últimas décadas, tem-se assistido a uma progressiva valorização da escola como território educativo. Tais propósitos encontram-se consagrados na própria Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) que define na alínea g) do artigo 3.º, que a organização do sistema educativo deve “Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes (...)”. Posteriormente surge o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, que define o regime jurídico das escolas do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário e mais tarde o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, que estabelece o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários, entretanto revogado pelo Decreto lei n.º 75/2008 de 22 de Abril. Estes normativos inscrevem-se na política de progressiva descentralização, segundo as quais se

prescreve a autonomia da escola e a descentralização como aspectos fundamentais da nova organização da educação, cujo escopo radica na concretização da democratização, da igualdade de oportunidades e na qualidade do serviço público de educação, reiterando que o reforço da autonomia não deve ser encarado como um modo do Estado aligeirar as suas responsabilidades, antes porém pressupõe o reconhecimento de que, mediante certas condições, as escolas podem gerir melhor os recursos educativos de forma consistente com o seu projecto. (Morgado, 2000:94)

A territorialização das políticas educativas encontra em instrumentos como o Projecto Educativo de Escola (PEE), o Regulamento Interno (RI) e o Plano Anual de Actividades (PAA), os mecanismos indispensáveis à construção da identidade de cada escola, com vista a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. Apesar destas boas intenções há quem considere que

a «autonomia» das escolas surge, assim, como uma inovação pelo modo burocrático, isto é, concebida no topo da máquina administrativa, conduzida de cima para baixo e de aplicação universal de modo uniformizador em todas as escolas. (...) a um normativismo centralista (que diminui, mas se mantém) acresce um neo-normativismo de produção local, procurando elevar procedimentos locais ao estatuto de normas. (Formosinho e Machado, 2007:5)

Reforçando esta ideia, Morgado (2000:95) reafirma a ausência de uma verdadeira autonomia escolar, pois embora a administração “atribua às escolas algumas competências que desburocratizam, racionalizam e facilitam alguns aspectos (...) facto é que o poder continua na mão do Estado”.

3.3.4-Desafios ao desenvolvimento profissional e pessoal dos professores

A construção da escola pós-moderna tenta romper com esquemas instalados e procura (re) investir na figura do professor, como impulsor decisivo das mudanças que se pretendem implementar, quer sejam ao nível da gestão curricular ou na definição da autonomia e gestão da escola. Estas decisões traduzem preocupações de cariz político e ético-profissionais, mas todas elas têm em vista a melhoria da qualidade do ensino. Partem do princípio que um maior envolvimento do professor nos processos de decisão pode traduzir-se numa maior eficácia na gestão das escolas, no crescimento da autonomia e desenvolvimento profissional dos docentes assim como, na democratização dos processos de tomada de decisão, através da construção de instrumentos como o PEE e o RI.

Diversos estudos realizados nesta área, demonstram que

uma cultura de participação não pode ser eficazmente criada e desenvolvida recorrendo apenas à publicação de mais legislação e normativos. Dada a natureza sistémica do problema, a participação dos professores no processo de decisão não pode ser vista separadamente das condições que a podem influenciar e das relações entre os factores individuais e organizacionais. (...)

é essencial que se promova o envolvimento dos professores nos processos de decisão e que estes se apropriem das decisões tomadas. (Fernandes, 2000:121)

Estas competências não se restringem ao campo da gestão escolar mas igualmente, e de forma mais imediata, ao desenvolvimento do currículo, pois a sua gestão, enquanto processo inacabado, depende “em grande parte do grau de empenhamento e co-responsabilização dos vários actores educativos, nomeadamente os professores a quem, no cômputo global das decisões curriculares, cabe um papel preponderante” (Morgado, 2000:103). A relação autonomia curricular e responsabilidade do professor caminham em paralelo, pelo que “a intervenção curricular por parte do professor depende, fundamentalmente, não só da consciência que este revela pelo projecto de formação apresentado pela administração central como também pelo compromisso que mantém pela sua realização” (Ib. Id.:103).

No plano do ideário perspectiva-se uma deslocalização do poder, normativo e centralista para um território educativo contextualizado, construído sob a bandeira da partilha e da cooperação, da democratização dos processos, da racionalização dos recursos, da melhoria da qualidade do ensino. Contudo, para alguns, esta liberdade de decisão (Fernandes, 2000), na maioria das vezes não passa de um embuste, dado os limites externos impostos ao professor pelo “normativismo centralista” (Formosinho e Machado, 2007:5) que acaba, na maioria das vezes, por se transformar num “neonormativismo dos novos *loci* de produção normativa” cujo objectivo se baseia “na necessidade de manter a uniformidade de práticas, inerentes a um sistema formatado burocraticamente” (Ib. Id.:5).

Não obstante alguns entraves à mudança e ao reposicionamento do professor na esfera decisória, os novos paradigmas

encaram o professor como um profissional capaz de reflectir sobre as suas práticas, de as questionar criticamente e de, conseqüentemente, as mudar, questionando-se a concepção tradicional que o vê como um mero técnico que aplica teorias e princípios que outros conceberam. (Fernandes, 2000:33)

Exemplo disso é o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, que estabelece as competências do profissional de educação de infância e dos ensinos básico e secundário, sob a óptica de diferentes dimensões (profissional, social e ética, do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, da participação na escola e da relação com a comunidade e do desenvolvimento profissional ao longo da vida), o qual define, no ponto IV do anexo,

ponto 2, alínea b) que estes profissionais devem participar “na construção, desenvolvimento e avaliação do projecto educativo da escola e dos respectivos projectos curriculares, bem como nas actividades de administração e gestão da escola (...)”.

Como se pode verificar as competências exigidas a um docente são cada vez em maior número e mais complexas, não se restringindo à esfera meramente pedagógico/didáctica, mas incluindo outras áreas, até algum tempo totalmente ignoradas, como a valorização das emoções e dos aspectos pessoais do mesmo, uma vez que

o advento da pós-modernidade trouxe consigo um aumento da colaboração profissional e algum reconhecimento da necessidade de serem estabelecidos laços mais estreitos entre o desempenho profissional dos professores e a sua vida pessoal e emocional, a qual articula e motiva aquele desempenho. (Hargreaves, 1998:83)

Para fazer face a tanta solicitação, o professor necessita apostar numa formação holística, constantemente objecto de actualização, através de mecanismo de formação e empenhamento contínuos, centrados na escola “ (*school-based staff development*), que lhes oferecem um leque de opções (ao invés de imposições standartizadas)” (Id. Ib.:69). A formação contínua e permanente ao longo da vida, permite que estes se defendam e preparem para a mudança em permanência a que o mundo e o espaço educativo estão sujeitos, ajudando-os a criar mecanismos de resiliência, ou seja, “a competência universal que permite a uma pessoa, a um grupo ou a uma comunidade, prevenir, minimizar ou enfrentar os efeitos nefastos das situações de adversidade” (Grotberg, in. Cosme e Trindade, 2002:31).

Esta perspectiva de formação em permanência é tanto mais importante quanto o facto comprovado da insuficiência e curta validade dos conhecimentos adquiridos pelos professores durante a sua formação inicial. Reconhece-se deste modo

um princípio de inacabamento subjacente, quer à produção universal de conhecimentos, quer à reconstrução pessoal dos saberes e, nele, a imprescindível condição de abertura ao novo como única via de actualização informacional que possa facilitar, em cada sujeito, os processos de reconstrução dinâmica de saberes e de competências. (Sá - Chaves, 2000:96)

Ao mesmo tempo, verifica-se que o princípio da continuidade, enquanto processo de formação ao longo da vida, surge “como único contraponto ao, também constante, processo de desactualização continuada” (Id. Ib.:96).

Por detrás desta política de formação encontramos a noção de competência

retirando-lhe a conotação redutora de desempenho técnico ou de desempenho performativo (...) porque considera no indivíduo não apenas aquilo que faz, mas também aquilo que é e também os modos como constrói na acção profissional, a sua forma pessoal de fazer e de ser. (Sá - Chaves, 2000:97-98)

Neste contexto, o mais importante é que os professores se recusem “a ser exclusivamente um instrumento executor de decisões que os transcendem para se constituírem como agentes interessados em participar conscientemente (ainda que de forma limitada) no modo como se desenrola a educação” (Cortesão, 2002:42), assumindo deste modo uma atitude crítica e reflexiva capaz de os ajudar a enfrentar a natureza incerta das situações educativas.

3.3.5-Gestão da heterogeneidade

O desenvolvimento das sociedades democráticas exige políticas que contribuam para a valorização das pessoas, para a redução das desigualdades sociais e para o progresso humano.

Hoje, mais que a massificação do acesso ao ensino, a escola tem outros desafios, nomeadamente, assegurar a educação para todos, independentemente das suas capacidades, da sua raça, cor, religião, cultura ou origem, assim como a premência da subida do nível educativo real das populações. Pede-se à escola que garanta níveis de qualidade educativa mais satisfatórios para todos os indivíduos, sendo que esses todos são cada vez mais diferentes (Roldão, 1998). Há que pôr cobro a ciclos viciosos de exclusão social daqueles que, tendo frequentado a escola de facto, não aprenderam. O aumento significativo de alfabetizados e escolarizados sem sucesso, na maioria iletrados funcionais e desenraizados sociais, é confirmado por numerosos estudos internacionais, que apontam para o perigo da marginalidade e exclusão económica, social, cultural e étnica como movimento crescente na sociedade actual. Alertam, igualmente, para a incapacidade da economia, do mercado de trabalho e da política social se compadecer com o aumento de bolsas de população quase analfabeta, desconhecadora e afastada da sociedade de informação e conhecimento em que vivemos e, para os perigos de instabilidade social, pessoal e profissional daí resultantes.

Numa sociedade em permanente mudança, a escola acaba por ser o reflexo imediato de toda essa conturbada evolução que o mundo atravessa, onde todos, e cada um, procuram afirmar a sua singularidade, individualidade e direitos (esquecendo muitas vezes os deveres).

À luz da Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), ou da Declaração de Salamanca (1994), reafirma-se a urgência de assegurar o direito à educação para todos (crianças, jovens e adultos), independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, tais como crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (Declaração de Salamanca, 1994).

Para tal, é necessário que a escola considere as pessoas concretas e não os alunos ideais, deixe de ensinar a todos como se de um só se tratasse, esquecendo as especificidades, necessidades e interesses individuais de cada um.

A escola tradicional construiu-se com base na homogeneidade. A crescente massificação do ensino, o alargamento da escolaridade obrigatória e o aumento de fluxos migratórios conduziram a alterações significativas na composição da população escolar, as quais impuseram a alteração desta situação. A emergência dos valores de cidadania, respeito e igualdade entre os indivíduos, face a um mundo onde as desigualdades são cada vez maiores, levaram ao surgimento de uma nova perspectiva de escola e de educação: a escola para todos, isto é, aquela em que todos os indivíduos tenham as mesmas oportunidades no acesso e no sucesso à escolaridade (Peres, 2000).

A heterogeneidade da população é um fenómeno cada vez mais disseminado, alastrando inclusive a territórios anteriormente considerados culturalmente homogéneos. A diversidade, em termos sociais, culturais e étnicos, é um marco da contemporaneidade que encontra na escola um dos seus espelhos mais fiéis, dado o carácter obrigatório e gratuito da mesma.

Neste sentido, há que substituir políticas homogeneizadoras e uniformes por pedagogias flexíveis e adaptáveis à diversidade da população escolar, dado que

é um fenómeno particularmente marcante nos dias de hoje, tendo criado à escola a necessidade de se adaptar aos patrimónios sócio-culturais de pertença dos alunos e de se organizar no sentido de providenciar uma educação de qualidade para todos, objectivo que não poderá atingir se continuar a reger-se pela homogeneização de culturas e a direccionar-se, como até aqui para o seu cliente ideal. (Fernandes, 2000:131)

É nesta perspectiva que se enquadra a flexibilização do currículo, capaz de permitir a diferenciação pedagógica, a valorização da diversidade cultural, ao mesmo tempo que procura garantir a todos o sucesso esperado. A escola pós-moderna não pode responder de forma eficaz à diversidade com um currículo nacional, uno, fortemente estruturado e homogêneo, o já referido “pronto-a-vestir de tamanho único”.

Não obstante, há quem alerte para os perigos de uma flexibilização desregrada, sujeita à mercantilização descontrolada da educação, pelo que consideram o currículo nacional, uma ferramenta positiva “da existência de uma cultura comum como instrumento de garantir não só a educação pública, orientada por argumentos democráticos, mas também a “justiça curricular” isto é, a criação de currículos que não correspondam a verdadeiros guetos culturais” (Pacheco, 2000:130).

O fenómeno da globalização, os avanços tecnológicos e os média mudaram a face do mundo, tornando-nos próximos de todos e tudo mas cada vez mais distantes e desconfiados do outro e de nós mesmos. Neste contexto, torna-se clara a “amplamente constatada incapacidade da humanidade para assimilar uma das maiores transformações culturais de sempre: a vizinhança global” (Carneiro, 2001:70).

Todas estas mudanças levam à emergência de um novo conceito de educação – Educação Intercultural, a qual deve “formar o homem, formar todos os homens: reconhecer e valorizar, sem beliscar, o projecto do outro. É entender que a cultura dominante não é a única – a cultura culta, a cultura ilustrada no dizer de Morin.(...) este objectivo só será alcançado com um novo edifício científico e ético e uma mudança profunda de mentalidades” (Peres, 2000: 5).

Recordando os quatro pilares da educação para o século XXI, apresentados por Jacques Delors (1996) a escola do nosso tempo precisa promover o conhecimento das maiorias, mas também das minorias, o respeito pelo Outro, pela diferença e pela diversidade, o conhecimento recíproco, a educação para a prevenção da violência, a aprendizagem cooperativa, lutando contra a xenofobia e a intolerância.

Neste sentido, há que substituir políticas homogeneizadoras e uniformes por pedagogias flexíveis e adaptáveis à diversidade da população escolar. Contudo, esta perspectiva subjacente a um conceito de escola democrática e igualitária, encontra noutro extremo quem a questione. Os defensores da meritocracia, os quais fundamentam a necessidade do sistema educativo, e a escola pública em particular, continuar a assegurar níveis de qualidade e promoção do mérito, indispensáveis ao progresso da

sociedade. Apontam como inevitável a descida do nível de exigência e a deficiente formação das futuras gerações, pois segundo os mesmos

ao contrário do que se pensa, a falta de autoridade, a cumplicidade com o erro, a tentativa de se “amar” os alunos, em nada os beneficia. Baixando as expectativas, a escola está a contribuir para que os resultados dos pobres sejam piores do que podiam ser. (...) O que a esta compete, em primeiro lugar, é ensinar-lhe o que a aldeia, o bairro e a família jamais lhe poderão fornecer. (Mónica, 1997:11)

E assim sendo é duplamente injusta, retendo mais os que se apresentam portadores de mais desvantagens, impossibilitando o seu sucesso escolar e social, ao mesmo tempo que desvaloriza a cultura do esforço, do mérito, onde os estudantes oriundos de minorias vêem as suas desvantagens “não só não serem superadas na escola como ainda aí estarem sujeitas a mecanismos e processos que as reforçam” (Resende e Vieira, s. d.:15).

Em suma, seja qual for a perspectiva, todos comungam da mesma opinião no que diz respeito ao facto da escola se confrontar com um problema que não se mostra capaz de resolução fácil, isto é, a capacidade de responder às exigências da massificação e às solicitações em termos de equidade, sucesso e valorização requerida pelos diferentes grupos que a integram.

3.3.6-Globalização da política educativa

As sociedades contemporâneas deparam-se com um conjunto de problemáticas cada vez mais homogêneas e interdependentes, decorrentes do processo de globalização a que assistimos e já anteriormente analisadas, as quais colocam desafios comuns aos países e organizações.

Este panorama de crise global, coloca na educação a esperança de resolução de muitos dos males diagnosticados, tanto mais que

o amplo alargamento e generalização da educação estão associados a um vasto leque de indicadores de bem-estar, incluindo o aumento da produtividade e competitividade de uma nação, bem como o seu progresso político e social. O aspecto mais importante reside no facto de que a educação é um direito humano básico que liberta o espírito das grilhetas da ignorância. (Woffensohn, in. Rychen e Tiana, 2005: 9-10)

O conceito de escola e de educação mudaram radicalmente, tornando-se mais amplo e mundializante, pondo em evidência a “estreita relação que a educação tem, por exemplo, com as formas de organização económica, com o mercado de trabalho, bem como com a emergência de fenómenos migratórios e com a luta por direitos humanos” (Cortesão e Stoer, 2001:379).

A educação, como tudo o resto, vive numa permanente confrontação entre o global e o nacional, fazendo emergir aquilo que Dale (2001) denomina de *Cultura Educacional Mundial Comum e Agenda Globalmente Estruturada para a Educação*, sendo que “a primeira procura essencialmente demonstrar a existência e o significado de uma hipotética cultura mundial e a segunda mostrar como é que uma nova forma de força supranacional afecta os sistemas educativos nacionais” (Dale, 2001:165).

É neste contexto que se enquadram os esforços desenvolvidos pela União Europeia, desde 1976, com a criação de uma política comum de educação, traduzida em programas como “Erasmus”, “Sócrates”, Leonard da Vinci” e outros, que só em 1997 beneficiou cerca de 400 000 europeus (Carneiro, 2001). Outro exemplo é dado por organizações internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) ao debruçar-se sobre o papel da educação no futuro, o currículo e a definição de competências-chave. No seu estudo «*Definição e Selecção de Competências: Fundações Teóricas e Conceptuais*» (DeSeCo), “à luz das exigências das sociedades democráticas e dos desafios globais” (Rychen e Tiana, 2005:11) definiu um conjunto de competências-chave que os indivíduos, numa perspectiva de educação ao longo da vida, devem desenvolver, afim de melhor se integrarem numa sociedade democrática e participativa.

Este e outros estudos, tais como o *Programme for International Student Assessment (PISA)*, demonstram bem a transnacionalização do campo educativo (Cortesão e Stoer, 2001) e a interferência cada vez maior de organismos internacionais na gestão nacional das questões educacionais, nomeadamente na tentativa de orientar a reestruturação de que são alvo os currículos educativos e os programas de formação e certificação em vários países.

Os processos de globalização condicionam cada vez mais as políticas de cada estado, interferindo nas relações entre eles e no interior de cada um deles. A acareação global/nacional exige da escola respostas ao mesmo tempo globalizadoras na sua função mas localistas nas suas atitudes, capaz de lidar com a heterogeneidade e a diversidade local a par da homogeneidade e uniformização impostas pela cultura hegemónica mundial.

Numa tentativa de se adaptar às consequências da globalização, entre as quais os desafios da mobilidade e do diálogo entre culturas, a escola tenta apetrechar-se de mais valias que ajudem o indivíduo a desenvolver as competências exigidas pelas sociedades globais de informação/comunicação e a responder às solicitações do mundo do trabalho, tais como as competências linguísticas plurilingues que permitam “que cada indivíduo, enquanto actor social, possa interagir linguística e culturalmente em diversos contextos” (Conselho da Europa, 2001:231).

Em resumo, verificamos que há a tendência cada vez maior de homogeneização dos sistemas educativos nacionais, tornando-os todos muito parecidos de modo a que os diplomas e certificações possam ter uma validade à escala mundial, se criem condições de acesso equitativo de todos às oportunidades de educação-formação, superando obstáculos remanescentes à livre circulação de pessoas, num esforço de reforçar a cidadania participativa e a cooperação entre estados. Enquanto isso, os sistemas educativos nacionais enfraquecem, não obstante algumas medidas que tentam contribuir para a construção local do currículo.

Em Portugal, este confronto global e local está bem patente, por um lado com a reestruturação dos cursos do ensino superior com base no Processo de Bolonha e por outro, no ensino básico, dando autonomia às escolas para fazerem uso das áreas curriculares não disciplinares, na tentativa de responderem às necessidades, aspirações e interesses das comunidades, fora do contexto restrito do currículo nacional.

3.3.7- Desenvolver competências

A acumulação flexível (Harvey, 1989) surge como a resposta à crise económica gerada pela modernidade, a qual não se preocupa apenas com a produção de bens de consumo mas sobretudo com a gestão do conhecimento e da informação, dado o enfoque que se verifica no trabalho do conhecimento em detrimento do trabalho manual.

Este novo modelo de economia exige da futura mão-de-obra novas qualidades, ou novas competências. Reich (1992) subdivide-as em competências de resolução de problemas, competências requeridas para ajudar os clientes a compreender as suas necessidades e por fim as competências para ligar os solucionadores de problemas aos identificadores de problemas. Por seu turno, seguindo o pensamento de Schlechty, Hargreaves (1998:56-57) analisando a resposta das escolas a estes requisitos, considera que a educação dos jovens deve centrar-se “em competências e qualidades como a

adaptabilidade, a responsabilidade, a flexibilidade e a capacidade de trabalhar com os outros (...) familiarização com as novas tecnologias”. Nesta óptica, cada indivíduo deve procurar desenvolver ao longo da sua vida um conjunto de competências genéricas que incluam áreas tão diversas como a comunicação, a cooperação, a flexibilidade ou a iniciativa, necessárias ao exercício pleno da cidadania e participação política na vida social e económica.

Porém, segundo o mesmo autor, isso implica novas estruturas escolares com capacidade destas promoverem e gerarem aprendizagem autónoma, individualizada e colaborativa, situação que actualmente não se verifica nas escolas. Além disso, convém, não esquecer o perigo do excessivo peso da produtividade na definição dos objectivos educativos que “tanto pode conduzir ao enriquecimento como à exploração; à diversidade, como à divisão” (Hargreaves, 1998:58). Alguns porém, refutam estas acusações referindo que a escola não é um organismo isolado do contexto social, sofrendo influências não só dos ditames da economia como da própria investigação sobre a construção do saber e do conhecimento humano.

Neste jogo de interesses e valores digladiam-se duas facções antagónicas, as quais têm fins diferentes mas encontram nas competências o mesmo meio dos alcançar, pois “uns desejam que a escola «produza» indivíduos «adaptados» ao mundo económico, enquanto consumidores, trabalhadores, ou até mesmo desempregados. Outros querem uma escola «libertadora», que desenvolva pessoas que produzem juízos e acções autónomas. As duas perspectivas requerem saberes e competências” (Perrenoud, 2001a:16).

Não obstante os alertas e algumas críticas ao facto de esta abordagem correr o risco de provar que “os novos currículos fariam o jogo da economia, que só se rege pelas competências” (Perrenoud, 2001a:10), são cada vez mais os sistemas educativos a implementarem currículos orientados para o desenvolvimento de competências, entre os quais o português. Aliás, o conceito de competências surge como mais uma das respostas à ineficácia da escola de massas e da sua incapacidade de resposta às crescentes solicitações do mundo do trabalho, pois constata-se que são cada vez mais “aqueles que abandonam a escola tendo «dado» muitas matérias, mas adquirindo muito escassas competências” (Roldão, 2006:15).

Mas afinal como se define o conceito de competência e o que o distingue de objectivo?

Apesar de este como outros conceitos não se revelar de fácil definição, uma vez que “existem diferentes abordagens teóricas e os significados variam dependendo da

perspectiva e dos objectivos associados ao uso do termo, quer na discussão científica, quer nos discursos políticos” (Rychen e Tiana, 2005:18), na opinião de Roldão (2006:20) competência é

um saber que se traduz na capacidade efectiva de utilização e manejo – intelectual, verbal ou prático – e não a conteúdos acumulados com os quais não sabemos agir no concreto, nem fazer qualquer operação mental ou resolver qualquer situação, nem pensar com eles. (...) existe competência quando, perante uma situação, se é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los adequadamente perante aquela situação(ou problema, ou questão, ou objecto cognitivo ou estético, etc.).

Esta definição aproxima-se bastante das opiniões de outros autores, nomeadamente de Perrenoud (1995) que diz tratar-se de “um saber em uso”, atribuindo à noção um aspecto dinâmico e construtivo. Por seu turno o Ministério da Educação nacional diz que “o termo competência pode assumir diferentes significados (...) que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em acção ou em uso” (DEB, 2001:9).

Como se pode verificar por estes exemplos a noção de competência incorpora não só o saber mas igualmente a acção, assim como a mobilização dos mesmos em situações reais e na resolução de problemas concretos.

No espaço educativo a noção de competências aparece quase sempre ligada ao conceito de objectivo, colocando muitas dúvidas sobre se um anula a existência do outro. Em resposta a esta questão Roldão (2006:22) refere que “qualquer finalidade que se vise intencionalmente é um objectivo, mas nem todos os objectivos se orientam para a construção de uma competência. A competência é, no fundo, o objectivo último dos vários objectivos que para ela contribuem”. Daí a relevância de um ensino estruturado no desenvolvimento de competências, pois não basta aprender algo numa dada situação, mais relevante é o uso que se faz desse saber na tomada de decisões e na resolução de problemas que a vida nos coloca; “para que serve passar horas, durante anos, a “fazer” História, Geografia, Física, Matemática, Biologia, etc. se não sabemos utilizar esses saberes no dia-a-dia ou no trabalho?” (Perrenoud, 2001a:17).

Daí a necessidade evidenciada pelo projecto DeSeCo em definir três níveis de competências-chave (agir autonomamente, utilizar ferramentas autonomamente, funcionar em grupos socialmente heterogéneos) “necessárias para a participação eficaz nas sociedades democráticas e, em simultâneo, para lidar com os problemas e as exigências globais, incluindo os relacionamentos com os conhecimentos de economia

ou da sociedade da informação” (Rychen e Tiana, 2005:32). Não obstante, em época de crise, assistimos a um enfoque demasiado explícito no desenvolvimento das competências básicas, traduzidas no currículo dos 3 rs (*reading, writing and reckoning*), vulgarizados entre nós pela expressão ler, escrever e contar, perspectiva que empobrece o currículo e faz retornar a um modelo tradicional de ensino, transmissivo, centralista, individualista e rotineiro.

A construção do currículo orientado para o desenvolvimento de competências tem que ser complementada com outras mudanças pedagógicas, que incluem a valorização da avaliação formativa, a utilização de métodos activos e estratégias diferenciadas, apoiadas na teoria construtivista do saber, a valorização do trabalho cooperativo e multidisciplinar, etc., situação que ainda não se verifica na maioria das escolas.

3.3.8- O direito à educação e o dever de aprender

A pós-modernidade é marcada pela descoberta do fim da história, isto é, o sentimento de que a sociedade não caminha em direcção a um sentido certo, e que conseqüentemente, a razão deixou de dar acesso seguro à verdade, pois esta foi substituída por várias verdades.

Neste contexto, o paradigma da educação dominante durante o século XX, caracterizado por uma visão utilitária, onde “aprender seria condição de sucesso profissional, de acesso a conhecimento “útil” e de fruição de bens económicos” (Carneiro, 2001:27), vê-se fragmentado e radicalmente alterado. O relatório da UNESCO sobre a Educação para o século XXI, considera este pilar da sociedade como um tesouro a descobrir ao longo do novo milénio. A educação do futuro deve centrar-se no interior de cada pessoa, a partir do seu percurso pessoal, o qual “deve fazer com que cada indivíduo saiba conduzir o seu destino, num mundo onde a rapidez das mudanças se conjuga com o fenómeno da globalização, para modificar a relação que homens e mulheres mantêm com o espaço e o tempo” (Delors, 1996:90).

No alvorecer deste novo milénio, a educação continua a ser fonte de múltiplas acusações e controvérsias mas igualmente de esperança num novo mundo, num futuro melhor, mais justo e equitativo, onde continuará a ser um direito mas, sobretudo, um dever continuado ao longo da vida. Este *continuum* educativo, comumente designado por educação ao longo da vida, possibilitará encarar os desafios da rápida evolução do mundo e transformações do conhecimento, permitindo que mais do que ao longo da vida

o aprender se faça com a vida, sem subordinação do espaço ou do tempo à condição de variável instrumental da aprendizagem, mas fazendo dos espaços e dos tempos da vida inteira oportunidades significantes na construção de harmonia e de sabedoria. (Carneiro, 2001:29)

A distinção tradicional entre educação inicial e de adultos deixa de ter significado, face às novas exigências da vida contemporânea, pois os saberes são cada vez mais efémeros, exigindo do indivíduo uma atitude pró-activa, de busca constante e permanente de actualização, até por que, como diz Morin (1999) a educação do futuro deve demonstrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão. Deve questionar as possibilidades do conhecimento, deixando que o inesperado nos surpreenda, tornando o conhecimento do conhecimento um princípio e uma necessidade permanente da educação.

Contudo, a educação inicial continua a ser um ideário, numa perspectiva cumulativa que pressupõe que “a pessoa educada sabe que nunca está completamente educada mas só o suficiente para querer estar mais” (Savater, 1997:127), ou seja, quanto mais formação se tem mais se deseja ter. Esta necessidade de aprender

deve surgir e satisfazer-se tão naturalmente como se respira; ela é atributo da vida pessoal e, por isso, surge como estruturante de um novo contrato social que combina o direito de aprender com o dever de aprender, continuadamente ao longo da vida. (Carneiro, 2001:31)

Esta nova perspectiva possibilitará a concretização de três eixos essenciais da organização democrática das sociedades, ou seja, garantir uma maior e melhor empregabilidade da população, aumentar os níveis de participação social e de desenvolvimento pessoal e cultural dos indivíduos, permitindo a transição de um modelo enraizado no “crescimento económico desequilibrado a projectos de desenvolvimento humano sustentável” (Carneiro, 2001:47).

Para que este processo atinja os seus fins torna-se necessário assegurar o princípio da igualdade de oportunidades, permitindo que

cada qual é o que demonstra que sabe ser com o seu empenhamento e habilidade, não o que o seu berço – esse berço biológico, racial, familiar, cultural, nacional de classe social, etc. – o predestina para ser (...) o esforço educativo é sempre rebelião contra o destino, sublevação contra o *fatum*, a educação é a *antifatalidade*. (Savater, 1997:108)

A educação ao longo de toda a vida constitui-se como uma ideia pluridimensional, capaz de juntar “o conhecimento não formal ao conhecimento formal, o desenvolvimento de aptidões inatas à aquisição de novas competências” (Delors, 1996:94), “onde a aprendizagem não seja o ingurgitamento letal de um saber alheio à existência pessoal, mas verdadeiramente o próprio processo de construção da pessoa – e do homem como expressão suprema da harmonia das pessoas individuais” (Patrício, 1993:146).

Ao aumento da escolaridade e de formação continuada da população junta-se a exigência de novas qualificações, que integrem não só a componente académica e técnico-profissional, mas igualmente o comportamento social, a capacidade de iniciativa, a gestão de riscos e mudanças, o trabalho em equipa. É nesta perspectiva que se enquadram os denominados quatro pilares para a educação enunciados pela UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, os quais devem ser objecto de igual atenção por parte dos agentes educativos e dos indivíduos em geral.

Uma nova concepção de educação está em ebulição, a qual “supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como via obrigatória para obter certos resultados (...) e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser (Delors, 1996:78). Isto exige que se tenha em conta que as aprendizagens não se fazem apenas na escola, mas igualmente no seio da família, através dos meios de comunicação social e tecnologias de informação, nas empresas e organizações, nas colectividades e associações cívicas, etc., confirmando o postulado que “se em todas as sociedades houve socialização, a modernidade trouxe consigo a escolarização e, a sociedade contemporânea, está em pleno desenvolvimento a multi-aprendizagem” (Costa, 2002:10). Este conceito de educação pluridimensional (Delors, 1996) coloca no mesmo nível a educação formal e informal, enquanto parceiras de um mesmo projecto, garantindo o princípio pleno da igualdade de oportunidades, através de modalidades mais flexíveis de educação e dando uma segunda oportunidade aos que, por razões diversas, se viram arredados do sistema educativo. A educação transforma-se

num assunto que diz respeito a todos os cidadãos que passam a ser actores e já não simples consumidores passivos duma educação dada pelas instituições. (...) Integrando, deliberadamente, o informal no formal a educação corresponde, assim, a uma produção constante da sociedade que passa a ser inteiramente responsável por ela, e se transforma através dessa mesma educação. (Delors, 1996:100)

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE E AS NOVAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

1- As respostas educativas face à emergência da diversidade

Ao longo deste capítulo procuraremos compreender como os processos de transformação na sociedade contemporânea, fruto da globalização e suas consequências, se repercutiram na emergência de novos conceitos, tais como a multi/interculturalidade e a necessidade de se caminhar para um modelo de educação intercultural de gestão e inclusão da diversidade. Procuraremos dar uma perspectiva evolucionista destas concepções e modelos de gestão, em particular na esfera educativa, no que ao currículo diz respeito, capaz de possibilitar uma visão holística do tema e uma análise crítica das políticas educativas actuais em matéria de educação intercultural.

1.1- Modelos de integração/inclusão da diversidade

A diversidade e a multiculturalidade não são fenómenos novos na sociedade, ainda que bastante ampliados pelo processo de globalização a que assistimos, o qual se traduz num reforço da interligação e interdependência mundial, num aumento das comunicações, mobilidade e contactos entre as populações.

Os povos, na descoberta do mundo, sempre se depararam com a descoberta do outro, na maioria das vezes bem distinto de si. Desde a expansão do Império Romano às Descobertas Marítimas do século XV que o homem se confrontou com a diversidade, do ponto de vista cultural, étnico, religioso, ou outro.

Porém, é um facto que a afirmação da diversidade étnico-cultural é uma característica marcante do mundo contemporâneo, sendo que, “a globalização que coloca em crise os Estados-Nação e a pós-modernidade traz o esbatimento de fronteiras e de todos os cruzamentos e misturas, gerando hibridização, crioulização e pastiche” (Vermeulen, 2001:35). Estas mudanças devem-se em grande medida à dimensão, diversidade e imprevisibilidade das migrações, que conheceram no decorrer do século XX uma particular intensificação. No relatório sobre “A situação social na União Europeia – 2000”, é referido que

em 1998, 13 milhões de cidadãos da EU (3,5% da população) eram nacionais de países terceiros, o que corresponde a um aumento de 50% desde 1985. (...) A maioria das grandes áreas urbanas estão a tornar-se mais multiculturais e têm de desenvolver estratégias adequadas para a integração

económica e social dos recém-chegados e respectivas famílias. (in. Marques, 2003:5)

O mesmo relatório, da Comissão Europeia e Eurostat (2004:10), menciona que “em 2002, o número de estrangeiros que vivia nos países da União alargada estimava-se em 21,6% milhões de pessoas, o que representa cerca de 4,8% da população”.

Este aumento populacional na União Europeia deve-se não só a razões de ordem económica mas também a mudanças políticas, como a desagregação da antiga União Soviética, a conflitos étnico/religiosos, como os ocorridos nos Balcãs ou mesmo a catástrofes naturais.

Deste modo, as sociedades de acolhimento confrontam-se com a dupla necessidade de por um lado acolher e por outro de integrar. Ao longo dos séculos, o modelo usado para fazer face a estas necessidades foram vários, dependentes dos contextos históricos, políticos e culturais de cada país ou região.

Se excluirmos, os modelos extremistas, como o genocídio, que procura a “aniquilação física de um grupo dominado por um grupo dominante” (Ferreira, 2003:38) e os diferencialistas ou segregacionistas, dos quais o *apartheid* é um bom exemplo, segundo o qual se procura evitar os conflitos, minimizando ou eliminando os contactos entre os elementos da sociedade de acolhimento e as minorias étnicas, o fenómeno da multiculturalidade traduziu-se em modelos ideológicos variados, de acordo com um *continuum* histórico que reflectiu a forma como as relações entre grupos distintos foi sendo encarada. Entre esses modelos destacamos o assimilacionismo, o integracionismo, o pluralismo e o interculturalismo, os quais têm a sua conseqüente tradução em termos educativos.

1.1.1- Modelo assimilacionista

O assimilacionismo surgiu como a primeira resposta a nível social e educativo para a crescente multiculturalidade das sociedades. Segundo Cardoso (2005:16) trata-se de um

processo social conducente à eliminação das barreiras culturais entre populações pertencentes a minorias e à maioria, através do qual os indivíduos pertencentes a minorias étnicas e comunidades imigrantes adquirem traços culturais do grupo dominante em simultâneo com a supressão progressiva de elementos culturais próprios.

Esta corrente foi dominante em países como os Estados Unidos da América e Reino Unido, no decorrer da década de 60 e 70 do século XX ou em França, onde, inspirados nas teses jacobinistas, se invocava o *jus solis*, para atribuir a nacionalidade do país de acolhimento a descendentes de estrangeiros, que nascessem em território de acolhimento.

De acordo com uma síntese apresentada em Rocha-Trindade (1995:223-224) este modelo poderia assumir diferentes estágios:

- 1- Assimilação cultural, “quando um grupo perde os traços culturais que lhe são próprios e adquire os do grupo maioritário ou dominante”;
- 2- Assimilação marital ou racial, “quando as diferenças físicas existentes entre os elementos dos grupos em presença vão sendo atenuadas por cruzamento genético (...) do que resulta uma perda gradual dos aspectos físicos que os diferenciam originalmente”;
- 3- Assimilação estrutural, corresponde a “uma aceitação progressiva, mas completa, dos membros de um grupo étnico no âmbito das relações sociais primárias e secundárias do grupo maioritário”.

Do ponto de vista educativo, este modelo traduziu-se numa política educativa compensatória, a qual tinha como objectivo “separar a problemática multicultural do sistema educativo do país de acolhimento. Quer isto significar que o sistema permanece monocultural, segregando aqueles que não obedecem ao modelo estandardizado” (Peres, 2000:69).

Aos estados de acolhimento competia organizarem-se de modo a permitir que estas comunidades se integrassem social, cultural e economicamente na cultura dominante, abandonando os padrões de origem, uma vez que se considerava que “as minorias e grupos imigrantes não tinham os conhecimentos e competências necessárias para a sua inserção satisfatória na sociedade de acolhimento e, em particular, no sistema económico e, em consequência, estavam impossibilitados de melhorar as suas condições de vida” (Cardoso, 2005:17). Baseando-se em estudos de vários autores, Peres (1999:120) refere que até à década de 60 do século XX “o modelo ideológico/pedagógico estruturante das políticas e práticas educativas em relação às minorias étnicas, ráticas e imigrantes, foi o assimilacionismo”.

Nesta perspectiva “as pessoas pertencentes às minorias étnicas tendem a ser vistas como «culturalmente desprovidas» porque não correspondem ao modelo cultural da maioria” (Cardoso, 2005:14), enquanto que “a diversidade e a diferença são entendidas como ameaça à coesão da sociedade de acolhimento, cuja cultura é considerada como

dominante e dominadora” (Peres, 2000:48), pois a identidade cultural originária das minorias para além de ser tida como inferior assume-se como um obstáculo no percurso escolar dos alunos.

Numa óptica de escola igualitária, “a assimilação cultural era assim entendida como uma forma de igualar” (Peres, 2000:120), não obstante na realidade se verificar o contrário, ou seja, “em vez do direito à diferença, a política da homogeneidade cultural impõe o direito à indiferença” (Santos, cit. in. Stoer e Cortesão, 1999:21).

As escolas e os professores, espelhos da cultura padrão, acabaram por aderir facilmente a este modelo, tendo em conta que o mesmo “não requeria alterações significativas em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas em classes monoculturais” (Cardoso, 2005:17). Deste modo assiste-se à manutenção de uma escola meritocrática, sustentada por um currículo etnocentrico, ajustado a uma elite dominante. Esta organização pedagógica e curricular traduziu-se num empolamento negativo das diferenças apresentadas pelas minorias, as quais requeriam a aplicação de modelos compensatórios, por estas demonstrarem ser incapazes e inaptas para acederem ao currículo comum, devendo por isso ser encaminhadas para alternativas académicas e profissionais conducentes com o seu baixo nível de aproveitamento escolar. No fundo “não se reconheciam as diferenças culturais como uma riqueza, mas como um «deficit» (...) os grupos minoritários tinham que adquirir competências linguísticas e culturais próprias da cultura maioritária” (Peres, 2000:121), e

o facto da criança ser possuidora de uma dupla cultura e ser, por exemplo, bilingue, era ignorado ou considerado como um obstáculo à aprendizagem escolar. A alteridade cultural era considerada somente de uma forma negativa e como qualquer coisa que era necessário ultrapassar. (Ferreira, 2003:52)

A política educativa e social assimilacionista acabou por penalizar duplamente os alunos pertencentes a minorias, primeiro, impedindo-os de alcançarem o sucesso educativo desejado e qualificações académicas mais elevadas e, mais tarde, vedando-lhes o acesso a novas oportunidades sociais e económicas, restringindo o seu acesso ao mercado de trabalho.

1.1.2 – Modelo integracionista

O modelo integracionista ou também denominado integração cultural “afirma a igualdade de direitos para todos os cidadãos, tratando de promover a unidade através da diversidade, mas move-se em espaços ambíguos, embora imbuída de boas intenções” (Peres, 2000:48), o qual coincide com grandes fluxos migratórios, em particular na Europa, e com a crise da educação.

Na opinião de Cardoso (2005:17) a integração cultural “traduz um processo social em que as minorias têm liberdade para afirmar a sua própria identidade cultural na medida em que tal não entre em conflito com traços da cultura dominante”. No fundo, trata-se de uma aceitação condicionada, traduzida na tolerância perante os aspectos que possam vir a beneficiar a cultura dominante e a rejeição de tudo o que possa desestruturar a ordem estabelecida. Não obstante admitir que “a diversidade é um elemento importante da identidade, contudo a identidade das minorias deve pautar-se pela ideologia do grupo dominante” (Peres, 2000:48).

No plano educativo assiste-se à introdução de algumas mudanças, pelo menos a nível do discurso, face à crescente diversidade da população escolar, passando o currículo a incluir “aspectos da diversidade cultural dos alunos como forma de promover o conhecimento e o respeito por essa diversidade e de combater preconceitos, promover o auto-conceito e auto-estima dos alunos e preparar todos os alunos para viver numa sociedade multicultural” (Cardoso, 2005:18), “exigindo da comunidade educativa pontes e contactos a nível curricular, pedagógico e relacional de forma a reduzir os preconceitos, os estereótipos e outras formas de discriminação, como, por exemplo, a xenofobia e o racismo” (Peres, 2000:69).

Parte-se do princípio que a diferença não é um problema mas

uma identidade que a escola devia respeitar e sobre a qual se devia mesmo apoiar, pois ela pode ser, para todos os alunos, o ponto de partida para uma reflexão sobre a diversidade de culturas, sobre a tolerância e sobre a forma de lutar contra os preconceitos. (Ferreira, 2003:51)

Porém, esta pedagogia diferenciada encerra em si alguns perigos para as comunidades imigrantes, uma vez que “ela pode conduzir a um acentuar das diferenças, a fechar os filhos de populações imigrantes numa identidade fixa e, sob o pretexto do reconhecimento da sua alteridade, estigmatizá-los como diferentes dos outros” (Ferreira, 2003:51).

Neste contexto, as exigências em termos de formação inicial e contínua dos professores fica sujeita a profundas alterações, sendo-lhes exigido que adquiram mais conhecimentos e competências sobre como lidar com a crescente heterogeneidade que invade as salas de aulas.

Este modelo aparece muito ligado à teoria do “Melting Pot”, que ganhou expressividade sobretudo nos Estados Unidos, segundo a qual “os diferentes grupos de imigrantes, culturalmente diferenciados, contribuíram para criar, através da miscigenação, uma nova sociedade, com novos padrões de comportamento baseados na diversidade cultural” (Ferreira, 2003:38). Apesar das suas intenções liberais, foi muito criticada por ser utópica e de cariz racista, uma vez que privilegiava a herança ocidental e branca, em detrimento da cultura dos emigrantes não europeus.

1.1.3- Modelo pluralista

Perante o insucesso da política assimilacionista e integracionista surgem novas abordagens, mais tolerantes e respeitadoras da multiculturalidade que caracteriza as sociedades pós-modernas. Exemplo disso é o modelo pluralista, que procura afirmar a coexistência pacífica entre grupos, fazendo da diferença um elemento positivo.

O conceito de pluralismo surge associado a uma sociedade

em que os indivíduos manteriam as suas identidades – culturais ou outras –, e a plena liberdade para participar numa vida cultural e social própria em circunstâncias iguais às de todos os outros grupos. Teriam, além disso, a liberdade de fazer escolhas – sociais, culturais, laborais, académicas, religiosas, políticas, etc. – fora do seu grupo de pertença original. (Cardoso, 2005:18)

Este modelo parte do princípio que o Estado adopta um papel preponderante de salvaguarda dos direitos de igualdade entre os cidadãos, à luz da Carta dos Direitos Humanos, uma vez que se assume que

o pluralismo cultural é também uma ideologia baseada no pressuposto de que vários grupos culturais e étnicos têm o direito, num estado democrático, de manter as suas culturas e a identidade próprias dos grupos, desde que não provoquem conflitos com os valores tradicionais e as finalidades da nação. (Ferreira, 2003:52)

Por seu turno, Peres (2000:48) diz-nos que “além do direito à diferença, cada grupo deve conservar e desenvolver as suas características culturais, no contexto da sociedade de acolhimento”, perspectivando não apenas a sua aceitação mas também a oportunidade de manter os traços distintivos da sua cultura, nomeadamente a língua e a religião.

O conceito de multiculturalismo aparece em estreita ligação ao de pluralismo, apesar de Cardoso (2005:18) considerar que “o termo pluralismo cultural tanto pode apoiar políticas segregacionistas, baseadas no argumento de que reconhecem as diferenças, mas separadas, como pode significar integração com uma distribuição de poder mais equilibrada”.

Já o canadiano Charles Taylor (1998) defende que os diferentes movimentos minoritários vivem uma permanente luta pelo seu reconhecimento e este condiciona a sua identidade. Na sua perspectiva, um modelo multicultural inclui o respeito pela diferença em simultâneo com a assunção de metas comuns e a salvaguarda das liberdades fundamentais.

O conceito de multiculturalismo encontra a sua génese ideológica na afirmação crescente dos direitos humanos e no reconhecimento e valorização da diversidade étnico-cultural, as quais se traduzem em múltiplos textos e iniciativas, tais como a Carta das Nações Unidas (1945), a Constituição da UNESCO (1945), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Convenção sobre o Combate à Discriminação da Educação (1960), a Carta Europeia para as Línguas Minoritárias ou Regionais (1992), o Ano Internacional da Tolerância (1995), a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2001), o Ano Europeu da Igualdade de Oportunidades para Todos (2007), entre muitos outros.

A Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002), por exemplo, ao longo de doze artigos, enuncia a importância do conceito de diversidade cultural, como um património comum da humanidade, pois esta “é para o género humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza” (artigo 1.º), e a urgência dos estados colocarem em prática políticas pluralistas, uma vez que “em sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interacção harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas” (artigo 2.º).

Do ponto de vista educacional, o pluralismo cultural procura assegurar políticas que visem uma maior democratização do ensino, garantindo a igualdade no acesso ao

sistema educativo, a introdução de currículos mais flexíveis e novas pedagogias que valorizem e integrem as experiências dos grupos minoritários. Estas devem permitir

por um lado, que as minorias adquiram os conhecimentos e as competências necessárias para participar na cultura cívica nacional e para aderirem aos ideais democráticos, da igualdade, da justiça e da liberdade; por outro lado deve permitir a manutenção e afirmação, com liberdade plena, dos aspectos mais importantes e identificadores da cultura do grupo de pertença de cada indivíduo. (Cardoso, 2005: 18-19)

1.1.4- Modelo intercultural

A última postura ideológica dá pelo nome de interculturalismo ou também denominado por biculturalismo. Este modelo acaba por ser um ideal, um sonho que se perspectiva, uma construção social e humana plena.

O ideal intercultural

permite aceitar e valorizar a diferença e a possibilidade de comunicação, afirmação e diálogo multiculturais. Trata-se de construir uma sociedade aberta, consciente do choque de culturas, mas igualmente receptiva ao exercício da crítica e da postura ética, na defesa de princípios e valores humanos que respeitem a alteridade. (Peres, 2000:49)

Nesta perspectiva “a experiência do encontro com o outro faz parte da condição humana. (...) a identidade é um risco para nós e para os outros” (Id. Ib.:49).

Este é um dos desafios para a sociedade e a escola do século XXI, pois só quando todos compreendermos que a interculturalidade, mais do que um modelo, paradigma ou postura ideológica é um valor que se traduz “na constatação da suma pobreza individual que só se combate e contraria no encontro pleno com os outros” (Carneiro, 2001:71) poderemos enfrentar os desafios desta nova era.

Na nossa perspectiva, ainda que uma aspiração difícil de alcançar, o modelo intercultural é aquele que permitirá a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde a diferença de cada será um valor inquestionável de cada ser humano. Porém, tendo em conta que a construção do modelo pluralista está ainda longe de ser uma realidade, parece-nos relevante a tentativa de o por em prática, uma vez que será uma etapa decisiva no processo de alteração de mentalidades, valores e atitudes necessárias à implementação posterior do modelo intercultural.

2- Multiculturalidade e interculturalidade, novos conceitos e sua definição

2.1- Multiculturalidade e/ou interculturalidade?

Compreender as transformações por que passa a sociedade contemporânea, em particular no ambiente escolar, exige que aceitemos a evolução como um conceito chave. Esta evolução faz-se com base nos rasgos de mudança e ruptura mas tem as suas raízes na continuidade. As concepções de educação, cultura e Homem alteraram-se ao longo dos séculos, fruto dos contributos da ciência mas sobretudo do modelo cultural da época.

É neste pressuposto de contínua transformação que emergem os conceitos de multiculturalidade e interculturalidade, primeiro nos países anglo-saxónicos, em particular nos Estados Unidos, e mais tarde na Europa. Daí que alguns considerem que os conceitos de multiculturalidade e interculturalidade são uma invenção recentíssima (Peres, 2000), enquanto campo de discussões filosóficas, políticas, culturais, sociológicas, os quais emergem no contexto educativo como paradigma da pós-modernidade.

Convém desde já alertar para o facto desta temática assumir enorme relevância no contexto actual, ao ponto de sociólogos, como Boaventura Sousa Santos (1995), definirem o mundo como um «arco-íris de culturas», onde a multiculturalidade é uma questão incontornável, sendo objecto de inúmeros debates e discussões.

Ao mesmo tempo, verifica-se uma proliferação de vocábulos, tanto no discurso comum como na literatura específica, tais como: educação multicultural, intercultural, pluricultural, anti-racista, multiracial, etc., ainda que muitas vezes carregados de imprecisão, por dificuldade em fazer corresponder o termo ao conceito que se pretende definir e num contexto preciso. Como refere Cardoso (2005:10) “talvez nem sempre estejamos plenamente conscientes do peso e do significado de cada um destes termos; das atitudes e práticas que recobrem e abrangem; dos modos como são gerados, como se manifestam e qual é o seu impacto”. Verificamos que, mesmo entre grupos mais esclarecidos, o uso inadequado destes termos é comum, dada a amálgama de conceitos que parecem atropelar-se e sobrepor-se para designarem uma mesma concepção, uma mesma ideia. Isto deve-se em parte ao facto de os objectivos e os processos relacionados com a educação multicultural estarem em permanente transformação, tal qual as

sociedades, tendo “variado ao longo do tempo, em função da intensidade dos fluxos migratórios, das ideologias e interesses dos governos e de pressões diversas em favor de níveis mais elevados de igualdade de oportunidades” (Cardoso, 2005:11), além da sua evolução “ser diferenciada de país para país, dados os diferentes contextos culturais e sociais de cada um deles, assim como as diferentes finalidades e objectivos definidos para a educação” (Ferreira, 2003:109).

Daí a nossa preocupação em tentar definir e esclarecer os conceitos de multicultural e intercultural, de modo a tomarmos uma posição clara sobre a nossa própria concepção e definirmos a nossa adesão a uma determinada terminologia ao longo deste trabalho.

De referir que os termos multicultural e intercultural, ainda que muitas vezes usados com o mesmo sentido, são aplicados de modo distinto segundo os países e os modelos político/culturais vigentes. O termo multicultural aparece mais ligado a países anglo-saxónicos, onde a tendência é aceitar o relativismo cultural e a preservação das culturas e identidades dos grupos que constituem a sociedade, enquanto que a terminologia intercultural é mais usada nos países de cultura românica, particularmente em França, marcados pelo universalismo e mutabilidade das culturas.

Segundo Cortesão e Pacheco (1993:54) o multicultural é “entendido como uma constatação da presença de diferentes culturas num determinado meio e da procura de compreensão das suas especificidades”, enquanto que o intercultural “é visto como um percurso agido em que a criação da igualdade de oportunidades supõe o conhecimento de cada cultura, garantindo, através de uma interacção crescente, o seu enriquecimento mútuo”. Por seu turno Leite (1997:55) refere-se a multiculturalidade “enquanto simples constatação passiva da existência de várias culturas” enquanto que Miranda (cit. in. Bizarro & Braga, s.d.) distingue estes dois termos, fazendo corresponder intercultural ao que é relativo ao diálogo inter-culturas e multiculturalidade à justaposição de culturas. Para Rocha-Trindade (1995:249)

o termo multiculturalismo utiliza-se também numa acepção prescritiva, em referência a um conjunto de medidas legislativas e de acções programáticas que têm por fim (alegado ou real) a integração dos diferentes grupos étnicos nas sociedades em que estão radicadas. (...) têm como objectivo combater a discriminação social, o etnocentrismo e o racismo, e, deste modo, promover a igualdade de oportunidades.

Com base em Muñoz, Ferreira (2003:59) refere que “a noção de multicultural acentua a diferença entre os grupos culturais designados pelos termos «comunidades»

ou «minorias». O intercultural visa a construção de uma articulação entre detentores de culturas diferentes”.

Apesar de muitas vezes serem usados como sinónimos, multiculturalismo e interculturalismo ainda que semelhantes, diferenciam-se. O interculturalismo pretende ser um passo em frente em relação ao multiculturalismo, procurando conciliar a coexistência de diferentes culturas em presença sem com isso implicar uma fundição num modelo comum, o chamado «melting-pot», distanciando-se dos conceitos de multiculturalismo e pluriculturalismo por expressar “a função de inter-relação entre modos de sentir e de compreender a realidade. A sua preocupação não são tanto os conteúdos propriamente ditos, dos quais se serve e sobre os quais opera, mas os processos” (Ferreira, 2003:110).

Para Paulo Freire (1992:157) a multiculturalidade “não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vista e fins comuns. (...) que demanda uma nova ética fundada no respeito às diferenças”.

Assumindo como inquestionável a diversidade cultural das sociedades pós-modernas, são cada vez mais os grupos ou intelectuais que contestam a implementação de modelos multi/interculturais, ainda que por motivos antagónicos. Alguns, pertencentes a grupos nacionalistas, receiam a perda da “essência da nação” (Stavenhagen, 1996:222) pela crescente heterogeneidade dos estados, resultante da globalização e dos movimentos de imigrantes; outros receiam que o pluralismo cultural “leve à cristalização de identidades separadas, ao reforço do etnocentrismo, à proliferação de conflitos étnicos e, por fim, à desintegração dos Estados-Nação existentes” (Id. Ib.:222), outros ainda, conotados de espíritos liberais, “pensam que, ao acentuar diferenças culturais ou étnicas, se estabelecem fronteiras e muros entre seres humanos iguais entre si – ou pelo menos semelhantes” (Stavenhagen, 1996:222).

Como podemos verificar os conceitos são, não só polémicos, pelo jogo de interesses que arrastam, mas igualmente polissémicos, pelo que necessitam ser enquadrados política, cultural e temporalmente, de modo a compreendermos melhor o seu alcance e propósitos.

Em suma, podemos afirmar que, enquanto que a multiculturalidade se assume como a constatação do carácter heterogéneo resultante da diversidade existente na sociedade actual, a interculturalidade impõe uma acção, um processo activo para o reconhecimento efectivo e prático dessa mesma heterogeneidade, através do desenvolvimento de uma educação intercultural, que possibilite o conhecimento mútuo e o maior enriquecimento

cultural de todos; o interculturalismo é ainda um ideário, um projecto a construir, uma busca incessante por um sonho humanista e ético.

É nesta perspectiva que se enquadra este trabalho, pelo que ao longo do mesmo optaremos por utilizar a expressão multi/intercultural, pois consideramos que a mesma conjuga, através do prefixo multi, a constatação da existência de várias culturas presentes em quase todas as sociedades contemporâneas e, no termo intercultural, a necessidade de construção de um projecto ideal, que permita que a diferença não seja um obstáculo à igualdade entre os sujeitos, nem ao aprofundar das relações entre os diferentes grupos.

Num mundo cada vez mais complexo, onde a heterogeneidade ganha força, não faz sentido a rejeição do outro, sendo necessário a adopção de políticas e atitudes que incentivem o conhecimento das diferentes culturas e o estreitamento de relações entre os grupos, tornando a diferença um valor universal.

2.1.2- Educação multi/intercultural

As políticas educativas têm evoluído, ao longo das últimas décadas, de acordo com as ideologias dominantes, tentando fazer face às transformações porque passa a sociedade, nomeadamente a heterogeneidade que prolifera nos espaços escolares. Os estados, de modo a colmatar os choques culturais que a convivalidade de diferentes grupos e culturas acarretam, em particular na esfera educativa, foram aplicando diferentes modelos, com diferentes objectivos, os quais traduzem a evolução que o conceito de multi/interculturalidade sofreu.

Estas etapas correspondem a três momentos temporais ou ideológicos distintos ocorridos no século passado (Peres, 2000):

Anos 60 – A preocupação dos estados prendia-se com a recepção e integração das crianças migrantes no país /sociedade de acolhimento;

Anos 70 – A preocupação passa a ser a consolidação do ensino e cultura de origem nos sistemas educativos de acolhimento;

Anos 80 e 90 – Dá-se início ao enfoque intercultural, enquanto educação que procura o estabelecimento de inter relações entre os indivíduos, assentes na igualdade de oportunidades e enriquecimento mútuo, fazendo uso do ensino para modificar valores e atitudes.

O termo educação multicultural e/ou intercultural aparece igualmente em simultâneo na literatura, reflectindo o entendimento de diferentes autores e contextos. Esta surge enquanto resposta à emergência da multiculturalidade nas sociedades contemporâneas, pois, apesar da maior parte dos Estados-Nação modernos se terem constituído com base na homogeneidade, o que se verifica é que “actualmente os Estados monoétnicos são mais excepção do que a regra” (Stavenhagen, 1996:220).

Formosinho (1997:271) usa o conceito de educação multicultural para dizer que esta cobre “as diferenças de origem (urbana ou rural), de classe social e de género, está claramente conotada com as diferenças culturais de natureza nacional, étnica ou religiosa, ou seja, as diferenças de natureza civilizacional”, enquanto Souta (1997:56) se refere a esta “como um meio de combate eficaz ao etnocentrismo, à xenofobia e ao racismo, não pode deixar de estar presente em ambientes homogêneos do ponto de vista étnico-cultural”. Por seu turno Cardoso (2005:11) definem o conceito de uma forma abrangente, dizendo que “a educação multicultural implica diferentes níveis (de decisão política, escola e classe) e actores (políticos, órgãos de escola, professores, família, comunidade)” pelo que “ não existe por si só; é uma vertente da educação para uma cidadania interdependente (...) baseia-se sobretudo na qualidade dos processos educativos e em atitudes reflexivas dos agentes que decidem nos diversos elos da cadeia do sistema educativo” (Id. Ib.).

Estas novas abordagens resultam na implementação de programas e estratégias pedagógicas que tenham em conta a existência de diferentes culturas, muitas vezes em confronto entre si, enfatizando alguns aspectos mais visíveis das culturas minoritárias mas de forma perniciosa, dando origem ao que Leite (2005:7) denomina de “folclorização dos grupos culturais minoritários”, pois segundo a mesma autora (2003: 25-26)

adeptos de algumas correntes, perante o multiculturalismo, põem em prática uma educação que se confina à aceitação passiva da diferença, nada fazendo no sentido de a fazer interagir. É aquilo a que se pode chamar de educação benevolente ou passiva, pois reconhece a diferença sem a querer conhecer.

Para contrariar esta ideia, que Stoer (in. Stoer e Cortesão, 1999) designa por «multiculturalismo benigno» exigem-se alterações profundas no sistema educativo e formativo dos jovens e dos cidadãos, uma vez que a educação multicultural, que muitas vezes acentua as diferenças entre os diferentes grupos em presença, deve dar lugar a uma educação intercultural, que conjugue a educação das minorias mas também das

maiorias, de modo a evitar o preconceito e o racismo em relação a povos e culturas diversos.

Esta educação intercultural deve pois fazer parte integrante da vida da escola, desde a sala de aula aos documentos fundamentais da identidade da mesma, tais como o Projecto Educativo de Escola (PEE) ou o Projecto Curricular de Turma (PCT), de modo a

repensar os objectivos – que significa educar e ser educado? – de remodelar os conteúdos e programas dos estabelecimentos de ensino de tipo clássico, imaginar novos métodos pedagógicos e novos processos educativos, e estimular o aparecimento de novas gerações de professores – alunos. (Stavenhagen, 1996:222)

Aliás, e de acordo com as últimas directivas do Conselho da Europa, a educação intercultural constitui um problema socio-político que abrange todos os estados, instituições e cidadãos, pois

o seu objectivo não é unicamente a educação dos filhos dos imigrantes, mas de todos os alunos e passa-se, portanto, a falar de educação para a «alteridade» ou de educação para todos. (...) aplica-se também a outras instâncias que se dedicam à formação dos indivíduos, especialmente aos *media* e às políticas (locais ou sectoriais). (Ferreira, 2003:76)

De acordo com uma síntese apresentada por Ferreira (2003) há autores que preferem usar outra terminologia para definir este conceito, que importa conhecer. Por exemplo, o psicólogo francês Carmel Camilleri elege a expressão pedagogia intercultural, cuja finalidade “é a de construir, entre portadores de sistemas culturais diferentes, articulações que permitam evitar ou corrigir as consequências negativas que podem ocorrer devido a essas diferenças” (Ferreira, 2003:112). Para a construção desta formação torna-se necessário a implementação de alguns princípios fundamentais, entre os quais destacamos a compreensão de cada cultura, numa atitude de respeito, valorização e igualdade das mesmas; a promoção de uma educação para o relativismo, que evite encarar a cultura como algo de estático e promova as trocas e transformações das mesmas como algo de bom e inevitável, assim como a eliminação da heterofobia, enquanto rejeição psicológica do outro, do diferente (Id. Ib.). A pedagogia intercultural deverá corresponder a uma política global, pensada para encontrar pontos de encontro entre as maiorias e as minorias e capaz de resolver ou atenuar antagonismos decorrentes do conflito de interesses entre os valores individuais e colectivos.

Ainda segundo a mesma síntese, o investigador James A. Banks, de acordo com a sua origem anglo-saxónica, prefere empregar a expressão educação multicultural, a qual corresponde actualmente a um “conceito amplo (...) Consiste numa reforma educacional cuja finalidade é modificar o ambiente da escola de tal forma que, diferentes tipos de grupos (...) tenham uma educação igual e paridade na escola” (Ferreira, 2003:117).

Já Valentim (1997:86) utiliza o termo educação intercultural, dizendo que esta “vai mais longe e define-se pela afirmação positiva, pela valorização daquilo que as «outras culturas» têm de específico e trazem de diferente à cultura escolar”. Esta concepção vai de encontro à opinião de Dasen (1990) quando afirma que a educação intercultural não deve assumir um cariz compensatório para alunos estrangeiros, uma vez que o problema não está nos alunos mas sim na instituição escola que tem dificuldades em adaptar-se à crescente diversidade cultural dos seus alunos. Para o autor, o mais importante está na atitude transmitida pela escola e não nos conteúdos de ensino.

Como já referimos anteriormente a escola não se pode limitar a «folclorizar» a diversidade, que acentua as diferenças culturais e étnicas, devendo encarar a educação intercultural de forma abrangente, sem valorizar uns saberes em detrimento de outros, uns indivíduos em favor de outros. Jordán (1996:27); depois de realizar uma revisão da literatura, apresenta uma sùmula sobre aquilo que não pode ser confundido com uma educação intercultural, dizendo que esta

não é um simples ideal pedagógico-humanista;
não é um conjunto de actividades compensatórias dirigidas a grupos de alunos culturalmente minoritários;
não incide sobre conteúdos exclusivos de determinadas áreas curriculares;
e, finalmente, é errado pensar que a educação intercultural se deve desenvolver apenas em escolas nas quais exista um número significativo de alunos minoritários.

Mas então como conseguir a unidade respeitando e mantendo a diversidade?

Segundo Ferreira (2003) esta consegue-se organizando e administrando a escola tendo em atenção a heterogeneidade que a caracteriza, adaptando o currículo nacional ao contexto local, recorrendo a práticas e estratégias de aprendizagem que enfatizem a cooperação, dando uma especial atenção ao ensino da língua portuguesa, uma vez que a sua aprendizagem condiciona todas as outras aprendizagens e resolvendo conflitos, através da promoção e do desenvolvimento sócio-moral. Por seu lado Stoer e Cortesão

(1999:30-31), recorrendo a McCarthy, enunciam algumas recomendações a ter em conta na implementação de uma educação que promova a diversidade, nomeadamente:

identificar «constrangimentos e barreiras postas à criatividade dos professores e à inovação da cultura institucional das escolas»;
«articular um conjunto afirmativo de práticas que tomem em consideração diferenças de necessidades, interesses de minorias e da juventude urbana em situação difícil»;
implementar «esforços muito maiores na consecução de metas de igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso»; desenvolver, em vez de «um currículo construído por segmentos de informação», um conhecimento escolar que seja «visto como um processo dinâmico e multifacetado»; apoiar-se «num modelo multidisciplinar que enfatize a interdisciplinaridade, o desafio intelectual, o debate entre perspectivas antagónicas e um vigoroso questionamento das tradições recebidas»;
«enfatizar a autonomia dos estudantes relativamente a múltiplas fontes de informação»;
«estabelecer claras conexões entre saber e poder».

Não obstante a aposta nesta reforma, sobretudo a nível curricular, há quem refira que mais que um sistema de representação cultural, a educação intercultural é uma questão de poder político e económico pelo que,

as escolhas para os currículos que encorajem as crianças de diferentes origens étnicas a aprender sobre a sua herança cultural, linguagem, história, costumes, e outros aspectos dos seus modos de vida, contribuem pouco para promover o princípio de igualdade educativas e para melhorar as suas oportunidades face à vida. Estas são mais influenciadas pela estrutura de classes sociais, factores económicos, políticos e racistas que operam numa sociedade pluralista mais vasta, e também pelo controlo exercido pelos grupos dominantes sobre o acesso a recompensas sociais e recursos económicos. (Bullivant, cit. in. Stoer e Cortesão, 1999:109)

Esta posição vem corroborar a opinião generalizada que a educação intercultural não pode ser uma responsabilidade exclusiva da escola, uma vez que esta não pode por si só reparar os males da sociedade, devendo ser assumida como uma tarefa global e transversal a toda a sociedade. Nesta perspectiva é um desafio e uma preocupação de todos, desde os educadores, aos técnicos, aos políticos, etc., numa palavra, do cidadão em geral, tanto mais que a sua implementação depara-se frequentemente com focos de resistência social, que ainda defendem a homogeneidade como um modelo cultural a seguir.

Tudo isto é tanto mais importante, quanto o facto de um sociólogo como Boaventura Sousa Santos (1996:34) afirmar que

a igualdade moderna nunca soube lidar igualitariamente com a diferença. Por isso, brancos e negros, homens e mulheres, nunca foram iguais, mesmo quando uns e outros eram operários. Há pois, que substituir o princípio da igualdade moderna por um princípio multicultural de igualdade e de diferença. Podemos formulá-lo da seguinte forma: temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.

Para que não restem dúvidas quanto à opção terminológica a utilizar posteriormente neste trabalho, esclarecemos que, tal como em relação ao ponto anterior, após a revisão bibliográfica, nos parece mais adequado o uso da expressão “educação intercultural” em detrimento de “educação multicultural” ou “policultural”, ainda que as reconheçamos como úteis. A nossa opção prende-se com o facto de o termo intercultural conjugar, simultaneamente, o questionamento do modelo multicultural, para além de insistir no primado da interacção entre grupos e culturas. No entanto, concordamos com a opinião generalizada de que mais que as palavras importam as práticas, as quais mostram a complexidade e dificuldade da implementação de projectos e modelos de educação intercultural,

pois ainda as preocupações com a oferta da igualdade de oportunidades de sucesso, portanto das práticas de educação multicultural, não são conhecidas e muito menos adoptadas na generalidade das escolas, e já são levantadas, através de numerosos trabalhos, muitas objecções decorrentes de análises várias feitas em diferentes perspectivas, mas que evidenciam ambiguidades e efeitos imprevistos de sentidos diversos da educação inter/multicultural. (Stoer e Cortesão, 1999:25)

Esta perspectiva revela-se importante para que consigamos pesar as críticas que muitas vezes imputamos às nossas escolas e respectivas práticas nesta matéria, enquadrando-as num contexto específico e num processo evolutivo, que exige mudança, tempo e reflexão.

Recapitulando, podemos concluir que a educação intercultural, apesar de todas as controvérsias à sua volta, assume-se como uma tarefa de todos e para todos, extravasando o campo exclusivo da educação formal, pois a mesma constitui uma resposta à preparação integral de toda a sociedade. Enquanto projecto e processo em construção exige atenção, reflexão e reestruturação constante, de modo a, segundo Stavenhagen (1996:223)

fazer despertar uma cultura cívica democrática fundada nos direitos humanos e estimular, ao mesmo tempo, o respeito mútuo das culturas, na base do reconhecimento dos direitos colectivos de todos os povos do planeta, grandes ou pequenos, todos com o mesmo mérito,

tendo como ideário para o século XXI a trilogia da UNESCO *Aprender a viver juntos*, *Aprender a aprender juntos* e *Aprender a crescer juntos*.

2.1.3 – Igualdade de oportunidades

Um dos conceitos chave associado a multiculturalidade, a interculturalidade e a educação intercultural é o de igualdade de oportunidades.

Este é um dos objectivos que a humanidade procura alcançar faz muitos séculos, apesar dos resultados obtidos terem sido pouco satisfatórios. De tal modo que em pleno século XXI, a Comissão Europeia, no ano de 2007, levou a efeito a celebração do Ano Europeu da Igualdade de Oportunidades para Todos, tornando evidente que a mesma é ainda um ideário a atingir e não uma realidade concretizada, apesar da urgência da mesma.

De acordo com a comissão organizadora do Ano Europeu da Igualdade de Oportunidades, este tinha como principais objectivos:

- Sensibilizar mais as pessoas para o direito à igualdade de tratamento e a uma vida sem discriminação – independentemente do sexo, origem racial ou étnica, religião ou crença, deficiência, idade e orientação sexual;
- Promover a igualdade de oportunidades para todos;
- Lançar um vasto debate sobre os benefícios da diversidade tanto para as sociedades europeias como para os indivíduos.

E as actividades a realizar deveriam focalizar-se em torno dos direitos, da representação, do reconhecimento e do respeito:

- Direitos – Aumentar a sensibilização para o direito à igualdade e à não-discriminação, assim como para o problema da discriminação múltipla;
- Representação – Estimular o debate sobre as formas de aumentar a participação de grupos na sociedade que são vítimas de discriminação e alcançar uma participação equilibrada de homens e mulheres;

- Reconhecimento – Promover e celebrar a diversidade e a igualdade;
- Respeito – Promover uma sociedade mais coesa.

A diferença, em vez de um handicap, numa época que a globalização polvilhou o mundo com as cores da heterogeneidade, tem de ser vista como uma força das sociedades, nomeadamente da europeia, onde a diversidade é uma característica cada vez mais presente. Promover positivamente a diferença contribuirá para a igualdade de oportunidade e para o decréscimo da exclusão, social, económica, política e cultural a que alguns grupos ainda se vêem votados.

Como se pode constatar ao falarmos de igualdade de oportunidades falamos de justiça social, de Direitos Humanos, “não se trata apenas de um conceito matemático em que algo é igual a algo em aspectos específicos, mas trata-se de um conceito carregado de simbolismo e de complexidades racionais e não-racionais, irracionais, ainda praxiológicas” (Peres, 2000:80).

É nesta perspectiva que se enquadra a promulgação da Declaração Universal dos Direitos do Homem, em 1948, na qual se reafirma o reconhecimento da dignidade humana e da igualdade inalienável de direitos, independentemente da sua origem, etnia, classe, cultura, sexo, religião ou outras.

Este é igualmente um conceito objecto de diferentes abordagens, sob diferentes perspectivas, nomeadamente a filosófica, a política, a económica ou a social. Tendo em conta o objectivo deste trabalho centralizaremos a nossa abordagem na área educacional, tanto mais que muitos continuam a achar que “a Escola (educação), a Igreja (religião), o Estado (política) ... continuam a ser «fúteis» porque não apontam soluções justas que garantam recursos a favor da igualdade, dignidade e educabilidade de todos os homens e mulheres” (Peres, 2000:83).

Não basta assegurar um ensino universal, obrigatório e gratuito para que se cumpra a igualdade de oportunidade dentro do sistema educativo, uma vez que a mesma depende de factores intrínsecos e extrínsecos ao próprio sistema, que importa identificar, conhecer e minimizar. Apesar de todos os possíveis constrangimentos concordamos com Cardoso (2005:14), quando este diz que

a escola e os professores encontrarão sempre limites, internos ou externos ao sistema, à sua acção em favor da igualdade de oportunidades educativas. No entanto, em qualquer circunstância, faz parte da sua missão o papel crucial na promoção dessa igualdade. É fundamental que estejam convictos da

importância desse papel e façam uso da autonomia que dispõem para criar condições curriculares mais favoráveis para as aprendizagens de todas as crianças. Este facto é incompatível com atitudes de desistência com o argumento de que a escola pouco ou nada pode fazer enquanto não forem resolvidos os problemas externos à escola que desfavorecem as minorias.

Fruto da sua formação pessoal e profissional, a maioria dos professores, sobretudo em países como Portugal, durante muito tempo considerados monoculturais, ainda se esforçam por extinguir a diferença cada vez mais evidente nas suas turmas. Aliás

o discurso de muitos professores reflectem contradições decorrentes desse entendimento do conceito de igualdade de oportunidades que afirma, por um lado, o respeito pelos princípios da igualdade e da individualidade entre os alunos, e, por outro lado, ignora o facto de que esse significado de igualdade é realizado num contexto organizacional, curricular e social que favorece os alunos pertencentes à maioria no que se refere aos processos e produtos das aprendizagens e aos seus impacte e reconhecimento sociais. (Cardoso, 2005:15)

De acordo com o mesmo autor o termo igualdade de oportunidades pode ser encarado sob diferentes perspectivas. Do ponto de vista formal, ou seja perante a lei, a igualdade de oportunidades deve garantir que todos os indivíduos, qualquer que seja a sua condição socioeconómica, étnica, religiosa, cultural ou de género, têm, perante a Constituição e a Lei de Bases do Sistema Educativo, o direito de ingressar, participar e beneficiar do mesmo. Apesar do discurso e dos bons princípios esta aparente igualdade, que garante o acesso, não assegura porém o sucesso e o respeito pela singularidade de cada indivíduo e sua cultura. Um outro ponto de vista parte do pressuposto que todos têm acesso à escola e a frequentam em igualdade de circunstâncias. Ora isto é uma falácia, pois sabemos que continuam a existir crianças, sobretudo pertencentes a minorias, que não frequentam a escola, outras não a concluem, em muito devido às condições impostas para a sua frequência.

Aliás, numerosos trabalhos de investigação têm demonstrado que “os problemas de insucesso escolar, de abandono da escola, o desinteresse pelas propostas educativas oficiais, o conseqüente não cumprimento da escolaridade obrigatória e a posterior iliteracia são muito mais pesados nos grupos sócio-culturais minoritários” (Stoer e Cortesão, 1999:14).

As condições reais de frequência continuam a ser muito disparees entre alunos, devido às condições sociais, económicas e culturais das famílias, e entre escolas, quer seja devido à sua localização (litoral/interior, privadas/públicas), aos recursos humanos

e materiais existentes, ao tipo de organização e gestão de que dispõem, etc. No caso dos alunos pertencentes a minorias

acrescem factores específicos que as afastam da realização efectiva da igualdade de circunstâncias no sistema educativo. Prevaecem nas escolas, culturas e práticas organizacionais que tendem a perpetuar as desvantagens dos alunos pertencentes a minorias. São disso exemplos: a falta de preparação para lidar com a diversidade dos alunos e para a gestão multicultural, necessariamente flexível, do currículo, apesar dos esforços de formação desenvolvidos nos últimos anos; a persistência de perspectivas assimilacionistas e etnocêntricas; de preconceitos, frequentemente, com efeitos nas – baixas – expectativas dos professores em relação a alunos de outras culturas; colocação desproporcionada de muitos deles em grupos de níveis inferiores de desempenho ou com «necessidades especiais». (Cardoso, 2005:16)

Por último, este último autor refere-se à igualdade de oportunidades quanto ao impacto das qualificações académicas no mercado de trabalho e/ou no prosseguimento de estudos, uma vez que este, num sistema meritocrático, que ainda se destina ao aluno médio, acaba por condenar as minorias, primeiro à desigualdade, enquanto fenómeno predominantemente socio-económico e mais tarde à exclusão, de características mais sócio-culturais. Este processo é corroborado por Stoer e Cortesão (1999:19), quando afirmam que

por transgredirem as regras, quer de comportamento quer de consecução de níveis de saberes (arbitrariamente estabelecidos como essenciais), estes alunos são «legalmente» excluídos do sistema educativo. Mas o que é interessante notar é que essa eliminação, que tem lugar no contexto sócio-cultural do sistema educativo e que, poderíamos considerar, corresponde neste contexto a um «extermínio», que se irá traduzir no seu «renascimento» noutra universidade. Esse renascimento ocorria (e, em parte ocorre) no mercado de trabalho surgindo agora como os «eliminados» sob a forma de trabalhadores não diferenciados, que iam (e vão) construir grande parte a legião de mão-de-obra necessária ao funcionamento do sistema socio-económico.

A igualdade de oportunidades, a luta contra o racismo, a xenofobia ou o anti-semitismo são valores a perseguir, mas cuja realidade provam ser ainda uma miragem que nem mesmo uma educação intercultural parecem conseguir implementar de forma mais evidente nas nossas sociedades. Aliás, (Camps, 1993:53) afirma que

a experiência educativa ensina que a igualdade de oportunidades segue sendo um mito. Não basta a escolarização pública e obrigatória, não basta a

coeducação nem a educação integrada para que se dê automaticamente a igualdade de oportunidades. Na prática, os costumes, os hábitos, as mentalidades, os estereótipos e, sobretudo, as diferenças económicas continuam a discriminar ainda que exista uma clara vontade de superar as desigualdades.

3 – Do currículo monocultural ao currículo multi/intercultural

3.1 – Currículo: um conceito em mudança, uma prática em evolução

Tradicionalmente destinado a uma população que se pretendia homogénea, única e padronizada, o currículo começou por ser encarado como “pronto-a-vestir de tamanho único” (Formosinho, 1987:48) ou “um plano de aprendizagem, um plano preestabelecido, resultante de um processo de planeamento curricular ordenado e sequenciado” (Morgado, 2000:23). No fundo currículo e programa confundiam-se na teoria e na prática.

Porém, ao longo das últimas décadas, fruto dos efeitos da globalização no contexto educativo e das alterações estruturais que ocorreram nos próprios Sistemas Educativos Nacionais, o conceito de currículo transformou-se em algo mais abrangente, lato e dinâmico.

Não obstante porém, anda frequentemente envolto em ambiguidade e imprecisão. Tal deve-se, por certo, ao seu carácter polissémico e à “diversidade de funções e de conceitos em função das perspectivas que se adoptam” (Ribeiro, 1990:11). A tal não será estranho o facto de o espaço curricular ser por natureza de carácter conflitual, no qual se reflectem diferentes factores (filosóficos, psicológicos, políticos, económicos, históricos, epistemológicos e ecológicos), para além do aspecto simbólico, ponto de confluência de diferentes culturas e interlocutores, “que poderá ser entendido como *lugar geométrico* das mediações que concomitantemente ocorrem e justificam o espaço da intervenção educativa” (Sá-Chaves, 2000:33).

No fundo, as práticas educativas, da maioria das escolas em Portugal, construíram-se com base em dois pressupostos: por um lado, numa perspectiva francófona do currículo, correspondente, de modo restrito, ao plano formal, às propostas, aos programas e aos planos de estudo e, por outro lado, no paradigma da racionalidade técnica, que encarava

o professor como um mero reproduzidor e transmissor de conhecimentos, previamente definidos ao nível da administração central.

Ainda assim, uma observação mais atenta confirma que, na maioria das escolas, sobretudo ao nível das salas de aula, a prática educativa da generalidade dos professores pautou-se por conjugar, por um lado o currículo oficial ou explícito, correspondendo ao programa oficial e um currículo oculto, resultante da adaptação do currículo oficial ao contexto, às características dos alunos e à organização da escola, constituído pelos “conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que se adquirem mediante a participação em processos de ensino e às interações que se dão no dia-a-dia das aulas e das escolas” (Torres Santomé, 1995:201). Isto porque, qualquer docente, na sua prática quotidiana, sempre se confrontou com a necessidade de adaptar aquilo que as estruturas Macro entendem ser objecto de aprendizagem em qualquer escola do território nacional, às especificidades do meio local, da orgânica da escola e principalmente às especificidades dos seus alunos, de modo a conseguir, não só alcançar os objectivos programáticos mas essencialmente a motivação e empenhamento de todos para os alcançar.

Este currículo oculto acabou por se transformar na estrutura base, garante do sucesso educativo dos alunos, de todos os alunos, dada a sua capacidade de adaptação e flexibilização à diversidade dos alunos que frequentam o sistema educativo.

No contexto da pós-modernidade, isso implica

por um lado, a concepção de currículo como projecto, pois defende-se a ênfase na acção, a participação equilibrada, consistente e reflexiva, o desenvolvimento curricular centrado na escola; por outro, a abordagem sistémica como elemento de análise da realidade curricular através do reconhecimento da complexidade, da hierarquia, do equilíbrio temporal, da mudança transformadora e da interdependência. (...) o currículo não é o domínio exclusivo dos professores, dos alunos, dos especialistas, dos gestores, mas de todos eles, visto tratar-se de um processo que implica ao mesmo tempo uma construção ao nível das intenções e uma desconstrução ao nível da prática. (Pacheco, 2001:44-45)

Esta mudança reflecte os diferentes enfoques de que o currículo foi alvo. Numa primeira fase, correspondente ao período da modernidade, prevaleceu a perspectiva da racionalidade técnica, atribuindo-se à escola um papel essencialmente transmissor de conhecimentos e valores, capazes de assegurar a consolidação do Estado-Nação. A segunda abordagem, mais recente, corresponde à racionalidade/crítica ou reconstrutivista, a qual coloca a ênfase nas teorias sociais e no papel, preponderante, da escola na (re) construção da sociedade e dos indivíduos que a constituem.

Em suma, podemos dizer que a evolução do conceito de currículo e as suas respectivas práticas têm vindo a adaptar-se à nova realidade social, multicultural, económica, política, com a qual o mundo se confronta e que se reflecte de forma mais directa no plano educativo. O modelo monocultural e uniforme, destinado ao aluno médio, prescrito por um professor médio, em escolas standardizadas e supostamente iguais tem que dar lugar a novas abordagens, que contemplem a diversidade e a diferença numa perspectiva de igualdade de oportunidades.

A sua definição, porém, continua a não ser consensual, o que se explica pelo facto de que “cada definição reflecte a visão de um autor concreto num tempo determinado e, de um ponto de vista metateórico, toma partido na questão do que significa definir curriculum como objecto de estudo” (Kemmis, 1988:28).

Ainda assim, parece-nos relevante aqui incluir algumas definições de currículo, entre as quais de Stenhouse (1984:29) que define currículo como “uma tentativa de comunicar os princípios e aspectos essenciais de um propósito educativo, de modo que permaneça aberto a uma discussão crítica e possa ser efectivamente realizado” ou a de Gimeno (1988:40) que define “curriculum como projecto selectivo de cultura, social, cultural, política e administrativamente condicionado, que regula a actividade escolar e que se faz realidade dentro das condições da escola tal como se encontra configurada”. Por seu turno Zabalza (1992:12) e Pacheco (2001:20) definem este conceito respectivamente como

o conjunto de pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as atingir; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são consideradas importantes para serem trabalhadas na aula ano após ano. E, supostamente, é a razão de cada uma das opções;

um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. (...) é uma prática pedagógica que resulta da interacção e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses e responsabilidades compartilhadas.

No Sistema Educativo português predomina hoje em dia, pelo menos ao nível do discurso e dos princípios normativos, a perspectiva anglo-saxónica de currículo, enquanto processo em permanente (des) construção, resultado de um processo activo e dinâmico, entre os diferentes factores que intervêm na sua organização, apesar de haver

quem continue a defender que “este tem sido definido e gerido de forma centralista, orientado por normas burocráticas de aplicação nacional, obedecendo a um formato uniforme e monocultural para todo o país” (Peres, 2000:147).

No âmbito da Escola Inclusiva – Escola para Todos e da Reorganização Curricular surgem em evidência os projectos curriculares de escola e de turma, flexíveis e adaptados ao contexto local e à especificidade dos alunos em presença. Alguns autores, porém avisam que esta flexibilidade não pode ser sinónimo de facilitismo pois a mesma só tem “sentido quando é definida a partir de um *core curriculum* ou de um projecto curricular comum que serve de referência aos projectos curriculares de escola” (Pacheco, 2001:255), sob pena de contribuímos não para a equidade mas sim para o agravamento de desigualdades e assimetrias sociais, culturais, regionais, etc.

3.2 – Currículo multi/intercultural

Como já referimos, a escola de massas, na ânsia de garantir a escolarização de todos adoptou modelos curriculares de cariz monocultural e etnocentrico, tentando assegurar a igualdade através da uniformização, com resultados desastrosos, em particular para os grupos minoritários, cuja cultura e identidade se viu excluída da vida escolar, quer nos aspectos simbólicos quer nos instrumentais, tais como o uso da língua materna. Contudo, a globalização e o emergir de processos de conscientização destas minorias levou a que alguns países se vissem confrontados com a necessidade de introduzirem nos currículos escolares conteúdos específicos das várias culturas em presença. Foi o caso dos Estados Unidos da América, do Canadá ou da Holanda, entre outros. Esta integração curricular da diversidade cultural correspondeu a diferentes fases e modelos, estudados por vários investigadores, nomeadamente Banks (1989) e Torres Santomé (1994), cujas análises, apesar de distintas sob vários aspectos, têm em comum o facto de considerarem

que nem todos os grupos e/ou culturas estão igualmente representados na cultura escolar. Impera uma visão eurocêntrica da cultura e da história, ignorando os modos de vida de povos de outros continentes (...) há grupos, etnias e classes sociais que, por sistema, ficam ausentes no processo de selecção da cultura escolar, como sejam os ciganos, os pobres, as mulheres, os migrantes, o povo rural e outras etnias minoritárias e sem poder. (Peres, 2000:152)

Isto exige alterações profundas ao nível da gestão curricular, “deixando clara a necessidade crescente de cada professor, o colectivo dos professores em cada escola, a própria escola como um todo, se assumirem consciente, crítica e reflexivamente como decisores curriculares, no âmbito de cada programa – conteúdo e processos a privilegiar” (Cardoso, 2005:12). Trata-se de pôr em prática os pressupostos teóricos de uma verdadeira educação intercultural, através da definição/construção de um currículo capaz de assegurar uma ponte entre o currículo comum, “aquele que oferece uma cultura de base válida para todos os alunos, proporcionando-lhes conhecimentos, habilidades, destrezas, procedimentos, atitudes e valores para serem cidadãos de pleno direito, independentemente da sua origem social, sexo, etnia, nacionalidade, cultura, etc.” (Peres, 2000:152), em articulação com a diversidade e respeito pela individualidade de cada um. Este projecto, ainda um ideário na maioria das escolas, corresponde ao que alguns denominam de currículo multicultural (Cardoso, 2005) ou intercultural/inclusivo (Peres, 2000:156), enquanto

aquele que potencia aprendizagens significativas para todos os alunos numa autêntica circularidade entre conhecimentos, habilidades, atitudes e valores e, ao mesmo tempo, promove interações positivas e um clima de convivialidade entre os vários grupos culturais e étnicos que fazem parte de uma determinada comunidade educativa.

Este currículo tem como alicerce a defesa dos Direitos Humanos, na firme convicção de que, apesar de todas as diferenças que nos distinguem, “há «invariantes culturais», isto é, valores universais que todos os seres humanos possuem, independentemente da sociedade em que vivem” (Id. Ib.:153), pelo que

não há um currículo para a cidadania e, particularmente, para a multiculturalidade, paralelo ao currículo oficial. Ele é uma dimensão do currículo a todo o momento reinventando face a cada contexto e à diversidade dos alunos da escola, tendo como horizonte a realização do ideal de igualdade de oportunidades. (Cardoso, 2005:12)

Assim sendo, a construção deste modelo curricular, alicerça-se mais em processos do que em conteúdos, não se restringindo a alguma área ou aspecto dos programas, pois deve ser transversal a todas as áreas e à própria organização da escola, uma vez que “a inclusão de conteúdos, no currículo, que reflectam a diversidade cultural na escola e na sociedade não tem, por si só, efeitos nas atitudes das crianças relativamente a essa diversidade” (Cardoso, 2005:45). A tarefa avizinha-se complexa e árdua, apesar de ser

um imperativo ao qual não podemos fugir, a não ser que queiramos ignorar o mundo em que vivemos.

Contudo, alguns investigadores consideram que existem algumas orientações e sugestões que podem contribuir para a construção deste currículo multi/intercultural.

Optámos pela proposta de Ouellet (in. Peres, 2000:158-159) a qual considera que um currículo multi/intercultural deve ter como pressupostos:

- O pluralismo cultural como matriz da educação de todos os alunos, independentemente de pertencerem ou não a grupos minoritários;
- A preservação da língua materna dos alunos de grupos minoritários, considerando o bilinguismo como um trunfo que pode favorecer habilidades comunicativas e a descoberta de outras culturas;
- Respeito e valorização da cultura familiar de todos os alunos, quer sejam provenientes de grupos majoritários ou minoritários;
- Desenvolvimento de medidas concretas a nível organizativo e pedagógico de forma a assegurar aos grupos minoritários resultados escolares semelhantes aos alunos majoritários;
- Finalmente, um modelo pluralista em que os diversos membros das diferentes comunidades étnicas e da sociedade de acolhimento aceitem e apreciem a diversidade cultural, criando cidadão envolvidos localmente e com um pensamento/acção que contribua para uma sociedade mais aberta e intercultural.

Estas estratégias não podem contudo ser consideradas exclusivas de escolas caracterizadas pela heterogeneidade cultural e étnica, mas sim comuns a todas, independentemente do local onde fica situada ou da população que a frequenta num dado momento, pois é cada vez mais evidente que

as escolas, sobretudo em grandes áreas urbanas, são particularmente coloridas culturalmente. Nas restantes, a sua composição cultural e demográfica está em processo de alteração. Num futuro próximo, todos os alunos intervirão numa sociedade crescentemente multicultural. Neste cenário, a multiculturalidade deve ser desenvolvida em todas as escolas independentemente da diversidade dos alunos que a frequentam e os professores terão de ser, necessariamente, professores para a multiculturalidade. (Cardoso, 2005:46)

Além disso, a heterogeneidade não pode ser tratada a nível curricular com a introdução de medidas isoladas, a maioria das quais centradas no processo de ensino aprendizagem e nos conteúdos, pois

o desenvolvimento de atitudes e valores inerentes ao pluralismo são incompatíveis com referências isoladas, ocasionais e de «passagem» (...) os

efeitos podem ser nulos ou mesmo negativos porque podem acentuar, nas crianças da cultura dominante, preconceitos e estereótipos e sentimentos de superioridade e de distancia em relação às culturas das minorias. Nem, por outro lado, os conteúdos interculturais devem dominar o processo de ensino. (Cardoso, 2005:51)

A concretização de um currículo multi/intercultural é uma tarefa árdua, cheia de percalços, avanços e recuos, onde a fronteira entre o défice e o excesso pode ser facilmente transposta. Esta é indissolúvel de muitos outros factores, tais como a gestão e organização da escola, a formação dos professores, as metodologias adoptadas, o tipo de avaliação predominante na escola, os recursos materiais e humanos disponíveis, a articulação e abertura da escola à comunidade, o grau de envolvimento dos pais e, sobretudo, do tipo de atitudes adoptados com vista a promoção de interacções pluralistas e democráticas. Tamanha complexidade exige muitas mudanças, as quais são, em geral, objecto de alguma resistência e de processos mais ou menos longos de adaptação e reestruturação, quer por parte das instituições quer por parte das pessoas.

No que diz respeito à construção de um currículo multi/intercultural, Cardoso (2005) enumera como principais factores de resistência:

- O peso excessivo do currículo monocultural/nacional e oficial, o qual impede a gestão flexível e multicultural do mesmo;
- As atitudes e ideologias do professor, ainda muito ligadas ao modelo assimilacionista;
- O uso de metodologias e práticas pedagógicas inalteráveis, com os quais garantem algumas segurança, ainda que inadequados aos novos contextos e diversidade de alunos;
- O desconhecimento das características fundamentais das culturas minoritárias;
- A prevalência de preconceitos em relação às culturas não europeias;
- O desconhecimento dos mecanismos de reprodução e de selecção da escola;
- O papel dos manuais escolares e outros materiais na difusão de um currículo monocultural.

Na tentativa de alterar este rumo toda a organização escolar deve espelhar preocupações multi/interculturais, anti-racistas e promotoras de igualdade de oportunidades, nomeadamente através dos principais documentos identificativos da escola, tais como o PEE, o RI e o PCT, na tentativa de construção de um currículo que seja verdadeiramente multi/intercultural e, para além disso,

um currículo crítico na medida em que questiona a sociedade em que e para que estamos a educar; questiona os objectivos, os conteúdos e os modos de

avaliar; questiona os materiais pedagógicos disponíveis e a adquirir para realizar práticas de educação multicultural. (Cardoso, 2005:60)

3.3- Bilinguismo/Plurilinguismo

Um dos factores que pode dificultar a comunicação e integração de grupos minoritários prende-se com a multiplicidade de línguas existentes no mundo, estimadas em cerca de 3000. Mesmo os países tradicionalmente considerados monolíngues, entre os quais Portugal, constatam que a diversidade linguística prolifera no seu seio, fruto do ressurgimento de línguas regionais, do aumento dos fluxos migratórios, da economia globalizada ou da necessidade do desenvolvimento de competências linguísticas de todos os cidadãos num quadro formativo cada vez mais exigente. A contemporaneidade veio pôr termo a um dos lemas da modernidade: «uma nação, um estado, uma língua».

A língua é um dos aspectos fundamentais de uma cultura, traço de união entre indivíduos, sendo a aprendizagem da língua materna (LM), considerada um elemento fundamental para o futuro de uma criança. É nesta perspectiva que a UNESCO, vem recomendando, desde a sua criação em 1945, a necessidade do reconhecimento das línguas maternas e a importância da escolarização ser feita preferencialmente na LM, pois “quando a criança é alfabetizada na sua língua materna, obtêm melhores resultados na aprendizagem de outras línguas e de todas as outras disciplinas do currículo escolar do que quando este processo se desenvolve numa outra língua” (Gouveia e Solla, 2004:37).

Neste contexto, entende-se por língua materna ou também designada por língua primeira (L1) “a língua em que, aproximadamente até aos cinco anos de idade, a criança estabelece a sua primeira gramática, que depois vai reestruturando e desenvolvendo em direcção à gramática dos adultos da comunidade em que está inserida” (Leiria, Queiroga e Soares, s.d:5) e por língua segunda (L2), não obstante as controvérsias em torno da sua definição,

o uso de uma língua não materna dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida, por exemplo como língua oficial. Indispensável para a participação na vida política e económica do Estado, ela é também a língua, ou uma das línguas, da escola. (Leiria et al., s.d:5)

Apesar de organismos como a UNESCO ou o Conselho da Europa reafirmarem constantemente a necessidade de promoção da diversidade linguística e cultural, quer se

trate de regionalismos ou de línguas de minorias migrantes, a realidade é bem diferente, e à maioria das crianças migrantes ou pertencentes a minorias étnicas ou linguísticas é -lhes exigido o uso e domínio da língua do país de acolhimento ou oficial, em detrimento da sua LM, o que as coloca num dilema entre a cultura familiar e a cultura escolar. Alguns estudos, nomeadamente em Portugal, apontam este como um dos factores associado ao insucesso escolar de muitos destes alunos, uma vez que

muitas crianças que frequentam as escolas do ensino básico têm dificuldades de integração e de aprendizagem justificadas, na maior parte dos casos, pelo fraco domínio do Português, língua em que são feitas todas as outras aprendizagens e que, no caso de muitas dessas crianças, não é língua materna. (Gouveia e Solla, 2004:20)

Esta situação resulta frequentemente em dificuldades de integração e até exclusão, pois a aprendizagem de uma nova língua nem sempre se revela fácil, exigindo tempo, ritmos e processos cognitivos diferenciados. De acordo com um estudo de Cummins (in. ILTEC, s.d:4) os alunos imigrantes ou descendentes de imigrantes necessitam de cerca de dois anos para se tornarem fluentes na interacção convencional na língua dominante, enquanto que para atingirem um nível de proficiência no domínio da língua para fins académicos semelhante ao dos alunos da sua idade, pertencentes ao grupo linguístico maioritário, necessitam de, pelo menos, cinco anos, podendo este período entender-se até sete ou mesmo dez anos. A partir deste estudo, o investigador enunciou o princípio psicolinguístico da distinção entre proficiência linguística conversacional e proficiência linguística para fins académicos (Basic Interpersonal Communicative Skills – BICS vs Cognitive Academic Language Proficiency – CALP), cujo desconhecimento por parte dos professores dificulta, na maior parte do tempo, a adequada inclusão educativa e social destes alunos, pois

o não reconhecimento da diferença dos ritmos do desenvolvimento da proficiência conversacional (...) e da proficiência linguística para fins académicos (...) é responsável por importantes erros na planificação dos currículos dirigidos aos alunos de minorias linguísticas migrantes, na avaliação destes alunos, e, por consequência, na condução de toda a escolarização destas crianças. (ILTEC, s.d:4)

No caso português, Pereira e Amendoeira (2003:10) referem mesmo “a necessidade de uma política de fundo que encare a possibilidade do ensino bilingue e que disponibilize, nas escolas, complementarmente, o ensino do português como língua não materna”. Alerta ainda para a necessidade de equacionar uma nova política de avaliação

destes alunos, pois o processo é em geral difícil para os professores e frustrante para os alunos, pois vêm-se sujeitos às mesmas regras e são-lhes exigidas as mesmas competências que os alunos cujo LM é o português.

O conhecimento científico sobre a aquisição de uma L2 é tanto mais importante quanto o facto de que “continuam remanescentes imagens negativas em relação às competências linguísticas dos alunos minoritários, sejam eles migrantes ou pertencentes a minorias étnicas” (Peres, 2000:167). Cardoso (2005) afirma que a língua usada na escola constitui uma das barreiras ao sucesso educativo de crianças pertencentes a minorias, pelo que é indispensável proporcionar-lhes as condições para a sua aprendizagem progressiva.

Processos de inclusão mal conduzidos, sem terem em conta a especificidade linguística desta população, apontam, de acordo com alguns estudos realizados “para um baixo rendimento escolar das crianças migrantes, que vai aumentar à medida que estas avançam na escolaridade e que, geralmente, culmina em saídas profissionais socialmente pouco qualificadas” (Peres, 2000:169).

Para fazer face a estes novos desafios, os diversos sistemas educativos têm tentado encontrar soluções capazes de responderem à inclusão das comunidades linguísticas heterogéneas que os caracterizam. Apresentamos em seguida uma classificação, sumária, desses modelos, recorrendo à tipologia apresentada por Baker (in. ILTEC, s.d:7-16) condensada no quadro apresentado no anexo I.

Segundo este autor, estes modelos subdividem-se em dois grandes grupos, os modelos monolingues e os bilingues/plurilingues.

Os monolingues adoptam apenas uma língua, a oficial, para veicular todos os conhecimentos curriculares e assegurar a comunicação no espaço escolar. Estes podem assumir diferentes formas:

- a) Modelos regulares na língua maioritária com ensino de uma ou mais línguas estrangeiras (LE), às quais é atribuída uma carga horária relativamente reduzida, responsável, em parte, pela fraca proficiência atingida pelos alunos no domínio da LE. Este modelo é usado na maioria dos países da Europa, entre os quais Portugal e América do Norte;
- b) Modelos segregacionistas, imbuídos de motivações ideológicas ou sociais, cujo objectivo é perpetuarem as relações de poder estabelecidas, através de factores como a separação, “apartheid” entre grupos linguísticos distintos;

- c) Modelos separatistas, cujo objectivo é assegurar a sobrevivência da identidade cultural, linguística e política de uma minoria face a um grupo maioritário do qual se querem tornar independentes;
- d) Modelos de submersão, muito associados a políticas assimilacionistas, têm como propósito a formação de grupos minoritários ou migrantes na língua oficial ou maioritária, levando ao abandono progressivo da sua LM. Este modelo é também designado por «ambiente linguístico substractivo» e muito aplicado em países europeus com reduzido número de migrantes e/ou sem políticas específicas para a integração das minorias migrantes. Este modelo, na prática, é aplicado na maioria das escolas do território nacional;
- e) Modelos de submersão com aulas de apoio, corresponde a um subtipo do modelo de submersão mas em que os alunos dos grupos linguísticos minoritários, apesar de frequentarem as mesmas aulas e currículos dos alunos do grupo maioritário, são retirados do modelo regular para beneficiarem do ensino da língua oficial como L2. Estas aulas podem ocorrer segundo um modelo integrado, sempre que os alunos estão integrados nas turmas regulares, beneficiando de medidas de apoio para aprendizagem da língua de acolhimento no decorrer das aulas ou em aulas específicas, dentro ou fora do horário lectivo, ou de acordo com o modelo separado, isto é, quando os alunos ao chegarem à escola são encaminhados para turmas específicas, onde durante mais ou menos um ano, aprendem de forma intensiva a língua de escolarização, após o que são integrados em turmas regulares, podendo ou não continuarem a beneficiar de medidas de apoio.
- f) Modelos bilingues de transição, os quais são comuns nos Estados Unidos da América (EUA) e em alguns países europeus. Nesta perspectiva os alunos pertencentes a minorias migrantes ou étnicas fazem a aprendizagem básica da leitura e escrita na sua LM e paralelamente vão aprendendo a língua maioritária, com base na oralidade. Posteriormente, entre dois e seis anos, ingressam nas classes regulares da escola abandonando aí o uso da LM. Em alguns países do Norte da Europa este modelo também se aplica a alunos que ingressam no sistema educativo do país de acolhimento a meio do percurso escolar, permitindo que estes desenvolvam as competências na sua LM até estarem em condições de completar o currículo na língua de acolhimento.

No segundo grupo incluem-se os modelos de educação bilingue, os quais procuram promover o bilinguismo e a biliteracia das crianças e jovens, os quais correspondem igualmente a diferentes modelos:

- a) Modelos de educação bilingue em imersão, o qual surgiu no Canadá, no decorrer de uma experiência com alunos anglófonos do jardim-de-infância. Estes, pertencentes ao grupo linguístico maioritário, adoptaram a língua minoritária como língua principal das aprendizagens curriculares, enquanto que a sua LM era ensinada como disciplina do currículo. Em Portugal este modelo corresponde ao que acontece no Liceu Francês, na Escola Alemã ou no Colégio Espanhol. Este modelo tem ainda algumas variações, de acordo com a altura em que se inicia a experiência (imersão precoce ou tardia) e com o número de horas dedicadas a cada uma das línguas (imersão total ou parcial);
- b) Modelos de educação bilingue de manutenção da língua de herança cultural, cujos alvos são os alunos do grupo minoritário. Neste caso a língua escolar é a minoritária e a língua maioritária é ensinada como disciplina curricular de modo a que os alunos desenvolvam um bilinguismo total. É um modelo usado em países com forte implantação de minorias, como acontece nos EUA, Nova Zelândia ou Austrália. Este modelo parte do princípio que

a criança é capaz de transferir ideias, conceitos, conhecimentos e habilidades de uma língua para outra, caso tenha desenvolvido equilibradamente a sua competência em ambas as línguas. Além disso, considera-se que, enquanto que uma língua minoritária pode ser facilmente perdida, tal não acontece com a língua maioritária (...) pelo que o papel da escola é importante para a manutenção da vitalidade da língua minoritária; (ILTEC, s.d:14)

- c) Modelos “Dual Language /Two-Way” desenvolvidos sobretudo nos EUA, procuram desenvolver em comunidades mistas (repartidas entre falantes da língua maioritária e da língua minoritária) níveis equilibrados de bilinguismo e biliteracia, durante um certo tempo (quatro a seis anos) e a posterior transição para o ensino da língua maioritária;
- d) Modelos bilingues regulares, ocorrem em sociedades tradicionalmente bilingues ou multilingues, sem predominância de uma das línguas sobre as outras, tal como acontece no Luxemburgo ou em Singapura. Este modelo também começa a surgir em zonas do globo onde se procura fomentar

competências bilíngues ou multilíngues, que envolvam uma das línguas de comunicação internacional, como o inglês.

Em Portugal, a diversidade linguística é cada vez mais uma realidade presente nas escolas. Segundo um estudo, levado a cabo pelo Departamento de Educação Básica (DEB), em Janeiro de 2003, sob a denominação de *Caracterização Nacional dos Alunos com Língua Portuguesa como Língua não Materna*, existem cerca de “230 línguas entre os 17.535 alunos a cumprir a escolaridade mínima obrigatória que têm línguas maternas que não o português” (in. Moreira, 2005:9) reforçado pela *Análise do inquérito no âmbito do conhecimento da situação escolar dos alunos cuja língua materna não é o português* (IESE: 2005) segundo o qual dos 15.397 alunos constituintes da amostra, 80% não nasceram em Portugal, 20% nasceram em Portugal mas os pais são naturais de outros países.

Não obstante isso, ao ler o documento referente às *Competências Específicas para a Língua Portuguesa* identificadas no *Currículo Nacional do Ensino Básico* (DEB, 2001:1) fica explícito que o português é a língua de escolarização, se não leia-se:

no espaço nacional, o Português é a língua oficial, a língua de escolarização, a língua materna da esmagadora maioria da população escolar e a língua de acolhimento das minorias linguísticas que vivem no País. Por isso, o domínio da língua portuguesa é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania.

A inclusão dos alunos pertencentes a minorias linguísticas deve ser alvo de medidas de apoio, tal como vem legislado no Decreto-Lei n.º 6/ME/2001, de 18 de Janeiro, no seu artigo 8.º, quando diz que “as escolas devem proporcionar actividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não é o português”, com vista ao desenvolvimento de níveis de proficiência da língua portuguesa que lhes permitam aceder ao currículo regular, em turmas regulares, fazendo uso da língua maioritária, neste caso o português. Porém, o estudo do DEB, relativo a 2003, revela que “em todas as regiões o número de alunos sem apoio específico é superior ao número de alunos com apoio específico” (DEB, 2003:18). Para além desta situação, Isabel Aires de Matos (1997) adverte para o facto de que

a equivalência de diplomas (...) coloca grandes entraves à sua (dos alunos estrangeiros) integração, uma vez que é generalizada a prática da «desclassificação», i.e., a atribuição de notas inferiores às dos diplomas

obtidos, ou mesmo a colocação num nível inferior àquele que o aluno frequentava no estrangeiro.

No documento *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas (Orientações nacionais)* (Leiria et al. s.d:19), mais tarde contemplado no Despacho Normativo n.º7/2006, de 6 de Fevereiro, é referido que

ao chegarem à escola, os alunos devem ser submetidos a um teste diagnóstico e, em função do resultado, devem ser colocados em grupos de proficiência. A metodologia de ensino da língua portuguesa a adoptar para estes grupos de nível de proficiência deve ser de L2 (Língua Estrangeira/Língua Segunda). Os alunos devem continuar a seguir este currículo especial até terem atingido um nível de compreensão do oral que lhes permita seguir o currículo geral. Uma vez integrados no currículo geral, devem continuar a dispor de formação suplementar até que a sua competência e o seu desempenho (na oralidade e na escrita, quer na compreensão quer na produção) estejam próxima da dos seus pares falantes de português L1.

Estas medidas tornam bem evidente a predominância dos modelos monolíngues no nosso país, onde as recomendações da UNESCO ou do Conselho da Europa ainda não fazem verdadeiro eco, não obstante os diplomas legislativos revelarem cada vez mais uma preocupação com o aumento do número de alunos no sistema educativo, cuja LM não é o português. A nível nacional, assistimos à implementação de uma política que

embora se reconheça e respeite a identidade cultural e linguística dos grupos minoritários, a tendência tem sido mais proporcionar-lhes condições para se adaptarem do que se reconstruírem gradualmente as estruturas sociais educativas por forma a que todos (grupos majoritários e minoritários) aprendam a viver juntos uma autentica permeabilidade de pessoas e culturas e sem dissídio entre o «nós» e os «outros». (Peres, 2000:176)

Na tentativa de alterar este estado de coisas, o Conselho da Europa, em 2001, dedicado à celebração do *Ano Europeu das Línguas*, lançou o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, (Conselho da Europa, 2001) no qual se apela aos estados-membros a uma maior coerência nos modelos de educação linguística, alertando para a necessidade de a escola promover o desenvolvimento de competências plurilíngue, ou seja, “ a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interacção cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em

várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas” (Conselho da Europa, 2001:231).

O plurilinguismo “pressupõe que os cidadãos possuem um repertório linguístico variado, que permita a possibilidade de comunicação entre diferentes grupos linguísticos” (ILTEC, s.d:21) e assume-se como um dos pilares da educação intercultural, na relativização do Eu e na valorização do Outro ou seja, é preciso encontrar zonas de contacto entre o universal singular e o universal total (Peres, 2000).

Nesta época de contactos fáceis e rápidos, reais ou virtuais, a valorização das línguas como elemento distintivo de uma cultura e das competências plurilingues dos cidadãos, representam uma necessidade de ordem ética, sociocultural e económica, assumindo-se como um elemento fundamental da promoção da educação intercultural, como forma de assegurar a compreensão e a igualdade de oportunidades entre os povos.

3.4- Integração *versus* inclusão

Apesar da multiculturalidade e a diferença serem uma realidade inquestionável, com a qual nos confrontamos diariamente, independente da nossa atitude perante as mesmas, estas foram durante muito tempo ignoradas, na tentativa, fútil, de não ver o óbvio. A educação teve a sua cota parte neste processo, comportando-se “como cega à diferença” (Rodrigues, 2001:9), na senda de uma “tradição segregadora, assimilacionista e elitista da escola, desrespeitando os saberes e valores, os interesses e as potencialidades dos indivíduos e/ou grupos minoritários «inventou» necessidades e fabricou estratégias de superação configuradas pelos padrões normalizantes por ela estabelecidos” (Peres, 2000:163). Esta atitude, é apontada como tendo origem numa organização segundo o modelo de «pensamento tipológico», o qual “defende que existem grupos humanos que diferem essencialmente de outros grupos humanos e que estas diferenças entre grupos se sobrepõem às diferenças entre os indivíduos” (Rodrigues, 2001:9), por oposição ao «pensamento não tipológico» que “pelo contrário, defende que as diferenças não se podem confinar a grupos sociais específicos (homens, mulheres, deficientes, africanos, pobres, etc.), mas que estão difundidas uniformemente por todos os humanos” (Rodrigues, 2001:9).

Fruto desta e outras concepções, a educação tem vindo a assumir, progressivamente, um novo trilha, que pode ser descrito como “o caminho difícil de tentar que a escola encare a diferença como sendo inerente a todos e extraindo desta diferença uma

conotação positiva no que poderíamos considerar uma fase de «valorização da diferença»” (Rodrigues, 2001:9). Este percurso, que culminou naquilo a que após a Declaração de Salamanca (1994) se convencionou chamar de educação inclusiva, foi um procedimento evolutivo, condicionado por factores diversos, de ordem temporal, política, social, cultural e outros. Esse processo, configurado na figura n.º 1, teve como ponto de partida o modelo de segregação, correspondente a uma escola elitista, de referência homogénea, cujas respostas educativas se assumiam iguais para todos, excluindo os que não correspondiam ao padrão estabelecido, para na década de 70 do século passado, dar lugar ao modelo de integração.

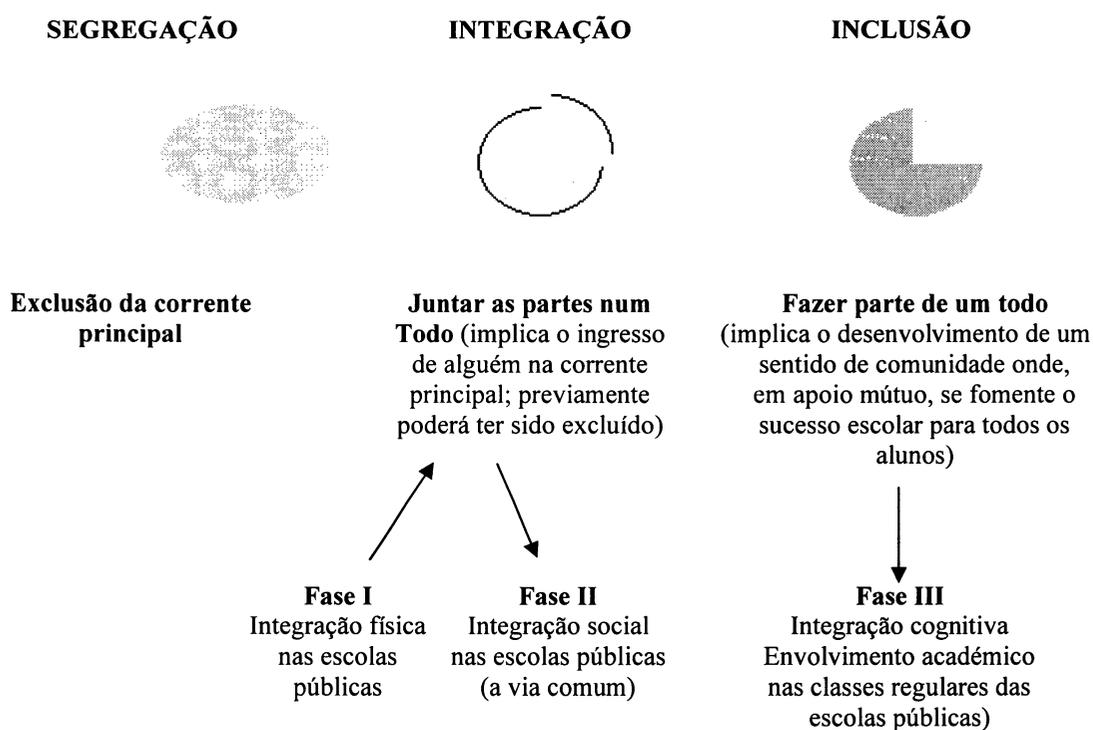


Figura n.º 1 – Evolução do conceito de inclusão.

(In. Rodrigues, 2001:127)

O conceito de integração, associado tanto à multiculturalidade como às Necessidades Educativas Especiais (NEE), pode ser entendido, na perspectiva multicultural, “como um processo dinâmico em que indivíduos ou grupos minoritários e majoritários, se incorporam e compartilham a mesma estrutura social, promovendo o respeito mútuo pelas identidades sociais e culturais de cada um” (Peres, 2000:161). Do ponto de vista das NEE, o termo integração está muito associado ao de «meio menos restrito possível».

Concordamos com Cardoso (2005), quando este diz que o termo integração continua demasiado refém da cultura maioritária como quadro de referência para as culturas minoritárias e que na maior parte das vezes se confunde com uma colocação física, sem tradução numa verdadeira participação dos grupos diferentes ou minoritários. Assim sendo, não é de estranhar que, apesar de ter sido um movimento inovador e radical, se tenha tornado alvo de inúmeras críticas.

É neste contexto que, a reboque do movimento REI “Regular Education Initiative”, nascido nos EUA em 1986, surge em Junho de 1994, na *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, realizada em Salamanca, o princípio da inclusão. Este princípio defende o “reconhecimento da necessidade de actuar com o objectivo de conseguir escolas para todos – instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais” (p: III). Por seu turno, para Correia (1999:34)

o princípio da inclusão apela, assim, para uma Escola que tenha em atenção a criança-todo, não só a criança-aluno, e que, por conseguinte, respeite três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, socioemocional e pessoal – por forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial.

A escola inclusiva procura ir mais longe do que o modelo integrativo (ver quadro n.º1) e centrar a sua actuação na escola como um todo, de modo a que esta, enquanto comunidade, responda à diversidade e à diferença de todos que a frequentam.

Quadro n.º 1 – *Diferenças principais entre a integração e a inclusão*

Integração	Inclusão
Centrada no aluno	Centrada na sala de aula
Resultados diagnóstico-prescritivos	Resolução de problemas em colaboração
Programa para o aluno	Estratégias para os professores
Colocação adequada às necessidades dos alunos	Sala de aula favorecendo a adaptação e o apoio

(In. Rodrigues, 2001:81)

Não esquecer que o conceito de educação inclusiva está intimamente ligado ao de diversidade, pois a mesma destina-se à melhoria das condições educativas de todos os alunos, os que apresentam NEE mas também outros, entre os quais se podem encontrar alunos pertencentes a minorias étnicas ou linguísticas ou até sobredotados, tal como fica explícito na figura n.º 2.



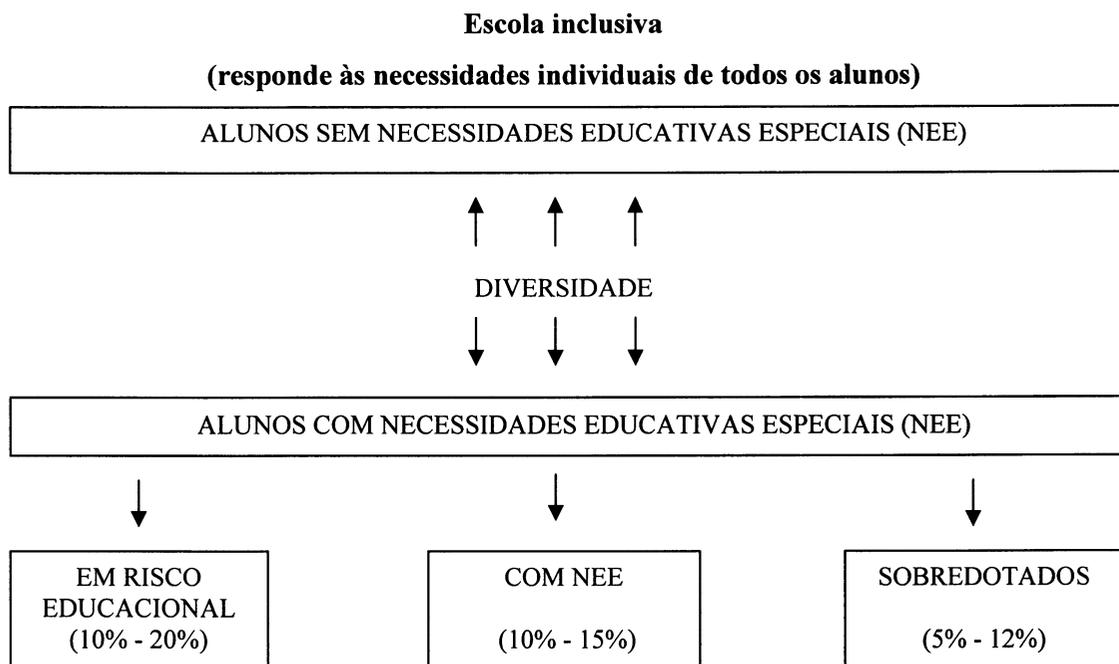


Figura n.º 2 – Escola inclusiva.

(In. Rodrigues, 2001:133)

A tarefa de construção de uma escola inclusiva é árdua, espinhosa e com muitas barreiras e entraves pela frente, pois a mesma exige da escola, dos agentes educativos e da sociedade em geral alterações profundas de valores e atitudes, capazes de levarem à melhoria da educação em geral.

A investigação com vista a identificação dos factores contributivos para o bom funcionamento de escolas inclusivas coloca em lugar de destaque “a transformação do currículo, o desenvolvimento profissional dos professores, uma liderança efectiva, a modificação da cultura e da organização da escola e um compromisso de mudança” (Rodrigues, 2001:102) como os principais factores de transformação.

Ainda estamos longe de conseguir reunir nas nossas escolas as características apontadas pelo *Working Fórum on Inclusive School*, em 1994, como inerentes a uma escola inclusiva

um sentido de comunidade e de responsabilidade, liderança, padrões de qualidade elevados, colaboração e cooperação, mudança de papéis por parte dos professores e demais profissionais de educação, disponibilidade de serviços, parceria com pais, ambientes de aprendizagem flexíveis, estratégias de aprendizagem baseadas na investigação, novas formas de avaliação, participação total, desenvolvimento profissional continuado. (Rodrigues, 2001:140)

Mas, como tudo em educação, é necessário permitir que o tempo deixe que as alterações se vão introduzindo e provocando os efeitos desejados.

3.5- Obstáculos ao sucesso educativo das minorias

Apesar das recomendações dos mais diversos tratados internacionais e de todos os esforços com vista a alteração das políticas de gestão da diversidade no espaço educativo e na sociedade em geral, continuamos a encontrar imensos obstáculos à implementação de modelos inclusivos, que promovam uma verdadeira educação multi/intercultural, indo, deste modo, mais além da simples constatação da coexistência de uma sociedade heterogénea.

Vários estudos internacionais têm comprovado que, apesar de um número cada vez maior de sistemas educativos e escolas a desenvolver projectos ligados à educação intercultural, o diagnóstico da situação mostra-se pouco animador, sendo que “as estatísticas relativas ao insucesso escolar – repetência e abandono escolares – de alunos pertencentes a minorias étnicas provam a sua situação desvantajosa no sistema educativo” (Cardoso, 2005:35).

Num estudo da OCDE (1989:83) sob o título «As Escolas e as Culturas» é dito que

os alunos que pertencem aos grupos minoritários são em geral prejudicados ao nível escolar (apesar de algumas excepções) e não obtêm resultados de um nível médio equivalente ao dos outros alunos; de facto eles não têm as mesmas perspectivas de sucesso que os outros.

Apesar destes resultados terem vindo a melhorar, como o comprovam, no caso português, os dados do último relatório da DGIDC, *Inquérito no âmbito do conhecimento da situação escolar dos alunos cuja língua materna não é o português* (IESE:2005), nomeadamente os relativos ao grau de proficiência em língua portuguesa e ao nível de aproveitamento escolar, que são bastante satisfatórios, respectivamente 40,6% e 59,7%, convém referir que estas mudanças não se fazem só de boas vontades e programas ocasionais, necessitam de acções concertadas de vários ministérios e em diferentes frentes de actuação, nomeadamente no campo político, económico, social, cultural e educativo, “que favoreçam os grupos minoritários e estabeleçam pontes e práticas dialógicas entre grupos minoritários e maioritários” (Peres, 2000:200).

Entre os factores que mais constrangimentos colocam ao sucesso educativos dos alunos pertencentes a minorias, Cardoso (2005) enumera as seguintes:

- 1- Contexto familiar – O funcionamento das famílias varia muito conforme a cultura a que pertencem, e aquilo que para os elementos da cultura dominante é um comportamento desviante e inadequado, não passa na maioria das vezes de uma característica específica da própria cultura dessas populações. O autor alerta inclusive para o papel da comunicação social e da literatura para a difusão de imagens estereotipadas destas famílias, condicionadoras da forma como a sociedade e os professores encaram estes alunos, subvalorizando muitas vezes as suas capacidades;
- 2- Desvantagens económicas – Em geral, as condições económicas dos grupos minoritários são mais precárias, condicionadas por processos de ilegalidade, precariedade no emprego, ausência de condições de habitabilidade e saúde, etc.; factores que condicionam os resultados dos alunos e contribuem para a diminuição das expectativas dos professores em relação aos mesmos;
- 3- Domínio da língua oficial – Este é um dos factores apontados como causador de elevados níveis de insucesso e desmotivação dos alunos imigrantes ou pertencentes a minorias étnicas, cuja LM não é a língua usada na escola. Apesar dos diferentes modelos usados para ajudar estes alunos a aprenderem a língua oficial, a maioria sente muitas dificuldades em acompanhar o ritmo de aprendizagens dos colegas, pertencentes ao grupo dominante, pois apesar do reforço para a aquisição desta língua, o desenvolvimento das competências básicas de expressão e compreensão são demoradas, conforme o provam alguns estudos. O autor alerta para o facto de, em Portugal, por exemplo, os alunos oriundo dos PALOP, serem objecto de maior discriminação que os restantes estrangeiros, pois, apesar de serem oriundos de países cuja língua oficial é o português ou descendentes de pais nessa situação, em geral usam o crioulo como meio de comunicação, ignorando-se o facto dos alunos necessitarem de ajuda no domínio do português ou valorização do crioulo como LM desses alunos;
- 4- Organização e gestão da escola – A manutenção de uma organização escolar destinada ao aluno WASP, condiciona o sucesso dos alunos minoritários devido à manutenção de um currículo etnocentrico, à insuficiência e inadequação dos materiais pedagógicos usados, à forma como se organizam os tempos e os espaços escolares, o tipo de planificação

e avaliação aplicados, a insuficiência de mecanismos de apoio, etc. A organização escolar continua a ser balizada em função dos alunos da cultura dominante;

- 5- As expectativas dos professores – Como se sabe as expectativas dos docentes interferem de forma clara no processo educativo dos alunos, na sua auto-estima e auto-confiança, afectando a sua motivação e sucesso escolar;
- 6- Decisão e planificação do sistema educativo – O sistema educativo deve ser capaz de tomar algumas iniciativas conducentes à inclusão dos alunos minoritários, aceitando como positiva a sua presença nas escolas e na sociedade. Para isso torna-se necessário garantir a atribuição adequada de recursos humanos, materiais e financeiros às escolas, permitir uma gestão flexível e intercultural do currículo, desafiadora de práticas de educação para a igualdade de oportunidades e apoiar a formação dos docentes com vista a promoção de uma educação intercultural;
- 7- As características do currículo nacional e a sua gestão em contextos de diversidade – A escola tradicional continua a basear-se num currículo monocultural, cujos conteúdos, objectivos e finalidades são definidos, por grupos de pressão, com vista a manutenção do *status quo* do grupo dominante da sociedade, tornando-se inadequado ou inacessível aos alunos oriundos de grupos sociais, económicos e étnicos minoritários. A escola democrática, aberta à diversidade, procura cada vez mais incluir e ajustar o currículo, o PCE, o PCT à presença e relevância da cultura destes alunos;
- 8- A diferenciação – polarização dos alunos – Os mecanismos de organização, gestão curricular e processos de avaliação tendem a categorizar os alunos em dois pólos, os que apresentam sucesso escolar e comportamento adequado e os alunos com insucesso escolar e inadequação comportamental. Esta polarização acaba por condicionar as expectativas dos docentes e a própria atitude, motivação e auto-imagem dos alunos, provocando um efeito «bola-de-neve», capaz de ampliar o insucesso e a indisciplina escolar.

Este conjunto de factores aqui apresentados torna clara a dificuldade em promover e aplicar uma educação intercultural nas escolas, dada a diversidade de aspectos, protagonistas e instituições implicadas. O insucesso e abandono escolar, promotores de exclusão e discriminação, continuam a preocupar os governos dos diferentes países,

desde que os primeiros estudos sobre matéria foram publicados, na década de sessenta (França, Inquérito INED, 1963, Inglaterra, Relatório Newsom, 1963, EUA- Relatório Coleman, 1966). Em Portugal

em 2006, um em cada dez estudantes do ensino básico não passou, o que dá um total de 120 mil alunos. (...) Outro relatório internacional (...) mostra que Portugal tem uma das taxas de chumbo mais elevadas de entre 30 países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Apenas a Espanha e o Luxemburgo apresentam uma situação semelhante à portuguesa. Nos restantes países a média ronda os três por cento, enquanto, em Portugal, o valor se situa nos cinco pontos percentuais. (Domingos, 2007:1)

Não obstante, o ME (2007) segundo os seus dados, relata que

do período entre 1995/96 e 2004/05, permitiu então verificar e concluir o seguinte:

- melhoria dos resultados no conjunto do ensino básico, considerando os três ciclos de ensino: o insucesso passa de 14% para 12%;
- melhoria muito significativa dos resultados escolares ao nível do primeiro ciclo do ensino básico: o insucesso passa de 10% para 5,5%;
- manutenção das taxas de insucesso, no segundo ciclo, em cerca de 13%;
- aumento significativo da taxa de reprovação apenas no 9.º ano de escolaridade, atingindo, em 2005, valores da ordem dos 20%, em resultado da introdução dos exames nacionais em matemática e português, neste mesmo ano.

O insucesso escolar, em geral, e de forma ainda mais premente no caso dos alunos migrantes ou pertencentes a minorias étnicas, exigem uma análise holística do fenómeno, o que levou Benavente e Correia já em 1981 (p:23) a afirmarem que

o insucesso escolar é um fenómeno relacional em que estão implicados: o aluno, com a sua personalidade e história individual, situado na família e meio social; e a escola, com o seu funcionamento e organização, os seus instrumentos pedagógicos e conteúdos a que os professores dão vida; escola tributária da política educativa que lhe atribui meios e objectivos.

Ou seja, “não são apenas os alunos que fracassam, os professores, a comunidade e, em última análise, a sociedade são os grandes responsáveis pelo estigma do insucesso e abandono escolares” (Peres, 2000:207).

4- Multiculturalidade/Interculturalidade – um paradigma emergente na escola portuguesa

O fenómeno da globalização, os avanços tecnológicos e os *média* mudaram a face do mundo, tornando-nos próximos de todos e tudo mas cada vez mais distantes e desconfiados do outro e de nós mesmos. Torna-se clara a “amplamente constatada impreparação da humanidade para assimilar uma das maiores transformações culturais de sempre: a vizinhança global” (Carneiro, 2001:70).

Um dos fenómenos mais marcantes desta globalização prende-se com os fluxos migratórios e consequentes alterações nas relações humanas, que exigem o desenvolvimento de sociedades democráticas e políticas educativas que contribuam para a valorização das pessoas, para a redução das desigualdades sociais e para o progresso humano.

Por todo o mundo os fenómenos migratórios, a livre circulação de pessoas e bens em espaço comunitário, o turismo, os conflitos militares e a crescente globalização, transformaram a generalidade dos países em espaços multiculturais e multiétnicos. O crescimento das desigualdades geo-económicas (Barganha, 2005) entre países do norte e do sul, a intensificação dos processos de globalização económica e a construção da União Europeia (UE) transformaram os países da Europa em pólos de atracção para um número crescente de imigrantes segundo “o princípio económico de que qualquer pessoa deve ser livre de poder oferecer a sua força de trabalho no mercado que melhor a remunere, e fez-se-lhe corresponder a nível político o direito individual de mobilidade interna e externa” (Barganha, 2005:141) ainda que esta mobilidade continue a ser objecto de controle por parte dos Estado-Nação.

O nosso país não foge à regra, ainda que a sua localização periférica faça com que os efeitos deste processo se sintam tardiamente em relação aos países do centro da Europa, levando Cardoso (2005:26) a considerar que “o multiculturalismo enquanto conjunto de princípios e práticas dos vários domínios institucionais com vista à ordenação de uma sociedade multicultural, foi inexistente em Portugal até princípios da década de 90”.

4.1- Fluxos migratórios em Portugal e suas consequências educativas

Portugal, que desde o século XV é um país de emigração, com cerca de cinco milhões de portugueses a residirem fora do país (Rocha-Trindade, 2004), tem vindo nas últimas décadas a transformar-se num país de imigração. Este fenómeno teve início no pós 25 de Abril de 1974, com o processo de descolonização, altura em que se assistiu ao retorno de muitos portugueses vindos das ex-colónias e à chegada de muitos africanos, oriundo dos novos países de expressão portuguesa. Entre 1975 e 1978 estima-se que a população estrangeira tenha crescido à taxa média anual de 12,7% (Barganha e Marques, 2001). Mas foi sobretudo a partir dos anos 80 e 90 do século XX que o fluxo de imigrantes se tornou mais significativo e mais diversificado. Segundo dados do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF) esta corrente atingiu o seu crescimento máximo em 2001, com um aumento de 69%, chegando a viver em Portugal, cerca de 450.000 estrangeiros no ano de 2004.

Ao aumento significativo dos números corresponde uma diversificação substancial nas nacionalidades de origem e nos perfis sócio-demográficos dos imigrantes, que “indiciam uma complexificação progressiva da composição da população estrangeira em Portugal” (Barganha, 2005:143). Ainda segundo este autor (2005:146), este fluxo migratório assume características marcadamente bipolares,

ao qual parece corresponder um marcado agravamento do fosso, nomeadamente no que concerne a níveis de remuneração, estabilidade de emprego e condições de trabalho, entre o mercado do trabalho primário – essencialmente aberto aos nacionais e aos imigrantes altamente qualificados – e o mercado secundário (...) aberto aos imigrantes recém-chegados (...) caracterizado pela precarização, flexibilidade e parcial submersão na economia informal.

O aumento da população imigrante em território nacional deveu-se em grande medida à comunidade brasileira, cujo número era em 2004, de acordo com dados do SEF, de cerca de 66.907 pessoas, correspondente a 14,9% dos imigrantes em solo nacional e, posteriormente, ao ciclo de imigração de Leste, que tornou a comunidade ucraniana, nesse mesmo ano, na segunda maior em representação, com um total de 66.227 elementos a viver em Portugal.

Este acréscimo populacional fez-se sentir de modo exponencial, pois estas comunidades, ao contrário do que acontecia com os imigrantes africanos que se instalavam primordialmente nas áreas metropolitanas de Lisboa e Setúbal, aparecem disseminadas

por todo o território nacional. Veja-se a título de exemplo o quadro n.º 2, referente ao número de imigrantes em Portugal por distritos em 2004.

Quadro n.º 2 – *Número de imigrantes em Portugal por distrito*

Distritos	AP (2001-2004)	AR 2004	Total	%
Viana do Castelo	852	2.107	2.959	0,7
Vila Real	972	871	1.843	0,4
Bragança	722	580	1.302	0,3
Braga	5.652	4.272	9.924	2,2
Porto	17.058	15.256	32.314	7,2
Aveiro	7.234	9.240	16.474	3,7
Viseu	3.404	1.911	5.315	1,2
Coimbra	6.087	7.978	14.065	3,1
Guarda	1.291	1.094	2.385	0,5
Castelo Branco	1.736	992	2.728	0,6
Portalegre	2.423	1.075	3.498	0,8
Leiria	8.883	3.882	12.765	2,8
Lisboa	62.992	139.038	202.030	45,0
Santarém	14.727	2.493	17.220	3,8
Setúbal	13.176	29.104	42.280	9,4
Évora	3.957	1.343	5.300	1,2
Beja	2.965	1.499	4.464	1,0
Faro	23.840	35.928	59.768	13,3
Madeira	3.813	3.767	7.580	1,7
Açores	2.049	2.931	4.980	1,1
Total	183.833	265.361	449.194	100

(AP + AR – Autorizações de Permanência + Autorizações de Residência)

Fonte: Alto Comissariado para as Minoras Étnicas (2005). *Estatísticas da Imigração*.

Neste quadro é possível constatar que apesar dos grandes centros continuarem a ser os que acolhem o maior número de imigrantes, estando Lisboa no topo da lista, com um total de 202.030, logo seguido de Faro, com 59.768 e de Setúbal com 42.280, os imigrantes surgem um pouco por todos os distritos e regiões. Entre os distritos que apresentam o menor número de imigrantes encontramos os do interior norte, com Bragança na base (1.302), logo seguido de Vila Real (1.843) mas a aumentar em distritos como Évora (5.300), Beja (4.464) e Portalegre (3.498).

No distrito de Portalegre, contexto onde se localiza o nosso estudo, o aumento tem sido em crescendo, conforme o comprovam os dados apresentados no quadro n.º 3, correspondente à evolução do número de imigrantes neste distrito, de acordo com os continentes de origem.

Quadro n.º 3 – *Evolução do número de imigrantes no distrito de Portalegre*

	2000	2002	2004	2006
Europa (UE)	411	487	574	624
Europa (outros)	26	32	106	384
África (Lusófonos)	145	151	159	167
África (outros)	7	9	12	12
América do Norte	15	18	20	21
América Centro e Sul	64	84	146	288
Ásia	17	37	52	76
Oceânia	1	-	-	-
Total	686	818	1069	1572

Fonte: SEF

Se o fluxo africano colocou sérios problemas de inserção na sociedade portuguesa, pois, de acordo com Matos (1997:93),

vítimas de atitudes racistas e xenófobas, o seu desenraizamento é muito grande: no momento da sua instalação entre nós, devem fazer a aprendizagem de uma nova cultura e, por vezes, de uma nova língua, adaptar-se a um habitat, em muitos casos, degradante, suportar ritmos de trabalho intensos (...) Esta conjugação de factores torna a inserção uma tarefa árdua. Os seus filhos serão, conseqüentemente, portadores de dificuldades acrescidas à entrada para a escola;

no caso dos imigrantes de Leste fez eclodir novos problemas, sobretudo de cariz cultural, uma vez que estes, apesar do nível de escolaridade ser em regra elevado, não têm qualquer laço histórico-cultural e linguístico com Portugal. Entre essas dificuldades, colocam-se em primeiro lugar a aprendizagem do português como L2, seguido de outros de cariz institucional, tais como a equivalência de diplomas ou a colocação num nível inferior àquele que o aluno frequentava no estrangeiro, situação assinalada por Matos (1997) e já anteriormente referenciada.

O problema da aprendizagem da L2 é comum mesmo aos imigrantes oriundos de países de expressão portuguesa, tais como os africanos, pois o facto do português ser a língua oficial do país, não significa que as populações a usem como língua materna.

Todas estas alterações encontraram no espaço escolar o palco visível das transformações por que passa a sociedade portuguesa e espaço privilegiado para o desenvolvimento e inclusão social, cultural e profissional da população recém-chegada.

Dados, da União Europeia (Perdigão, 2005:6) dizem-nos que

O último relatório da Rede Eurydice – UE (Setembro de 2004) sobre a população imigrante estudantil em 30 países da Europa revela que existem noventa mil estudantes de outras nacionalidades a frequentar o sistema de ensino português.

O maior número de alunos concentra-se no 1.º ciclo do ensino básico, à volta de 36 730 alunos, seguido do 3.º ciclo, com 19 065 alunos.

De acordo com os números do INE, 47,8% da imigração é de proveniência africana, dos quais 14 081 alunos são originários de Angola.

Os números do ensino recorrente não são tão elevados. Frequentam: o 1.º ciclo do ensino recorrente 2 839 alunos; o 2.º ciclo, 1 503 alunos; o 3.º ciclo, 4 232 alunos.

O 1.º ciclo do ensino recorrente é o nível de ensino mais procurado pelos alunos romenos, enquanto que os níveis seguintes são frequentados, sobretudo, por alunos angolanos e cabo-verdianos.

Na globalidade, existem, nas escolas públicas portuguesas, alunos de 120 nacionalidades, conforme apuramento dos dados do questionário aplicado no ano lectivo 2004-2005.

Esta constatação levou a que o Ministério da Educação, de acordo com os princípios que presidiram à Reorganização e Gestão Curricular, estipulados no artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, referente ao ensino básico e no artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, referente ao ensino secundário, no âmbito das funções da DGIDC, apresentasse em Julho de 2005 o *Programa para a Integração dos Alunos que não têm o Português como Língua Materna*, destinado a todos

os alunos a frequentar os ensinos básico, secundário e recorrente cuja língua materna não é o português. São igualmente abrangidos pelas medidas constantes deste documento os alunos filhos de cidadãos nacionais em situação de retorno a Portugal, bem como os alunos inseridos no sistema educativo provenientes de diferentes grupos minoritários, e os filhos de pais de origem africana, brasileira, timorense ou outra nascidos em Portugal, sempre que se verifique que a sua competência linguística não lhes permita uma integração total no currículo regular. (Perdigão, 2005:5)

Este documento considera que “o seu sucesso escolar, intrinsecamente ligado ao domínio da língua portuguesa, é o factor essencial desta integração” (Id., Ib.:3) diagnosticando como principais necessidades destes alunos, para além das já referidas no campo linguístico, resultantes do desconhecimento total ou parcial da língua

portuguesa, as curriculares, resultantes das diferenças de currículos existentes entre os países e as de integração, com origem nas diferenças culturais ou mesmo sócio-familiares existentes entre os países de origem e o de acolhimento.

Para um melhor conhecimento da população estudantil cuja língua materna não é o português, a DGIDC, tem vindo a aplicar regularmente inquéritos às escolas desde o ano lectivo de 1999/2000. Do tratamento estatístico referente ao ano de 2004/05 resultou uma análise pormenorizada da situação sob o título *Análise do Inquérito no Âmbito do Conhecimento da Situação Escolar dos Alunos cuja Língua Materna Não é o Português* (IESE:2005) da qual faremos uma síntese, referindo os aspectos mais significativos do estudo, em termos genéricos, focalizando alguns dados que dizem respeito ao distrito de Portalegre e ao concelho de Marvão, no qual se localiza a escola que será objecto do nosso estudo de caso.

A amostra contemplou um total de 1.150 escolas, correspondentes a um universo de 15.397 alunos, dos quais 80% não nasceram em Portugal e 20% cujos pais não têm o português como língua materna.

Em relação ao Alto Alentejo, região na qual se enquadra o presente trabalho de investigação, constata-se que num total de 56 alunos nesta situação, 10 nasceram em Portugal e 46 noutros países, correspondentes a 0,4% do total nacional. Comparativamente com outros distritos, verificamos que Portalegre aparece em 16.º lugar, numa lista encabeçada pelo distrito de Lisboa, com cerca de 41,8%, e Castelo Branco na base, com 0,1%, no que diz respeito aos distritos do continente. Em relação ao concelho de Marvão, onde se localiza a escola alvo da presente investigação, num total de 7 alunos registados, 7 não nasceram em Portugal.

No topo dos países de nascimento, quando o aluno não nasceu em Portugal, encontramos Angola, com cerca de 13,4%, seguido do Brasil e da Ucrânia com 9,6%.

Nas escolas abrangidas pelo inquérito, em média, 18% dos alunos não têm o português como LM, 67% das escolas públicas têm entre 1 e 10 alunos cuja LM não é o português, distribuídos sobretudo pelo 1.º ciclo do Ensino Básico (66,6%). Do total de alunos cuja LM não é o português, em média, menos de 1% abandonou a escola, dado bastante significativo, em conjunto com a taxa de aproveitamento satisfatório, que se situa nos 60%.

O estudo permitiu identificar um total de 80 línguas faladas pelos alunos em contexto familiar, sendo o português (associado a outra língua), os crioulos e o ucraniano as línguas mais faladas nas casas dos jovens, enquanto que 40,6% apresenta um nível satisfatório de proficiência em língua portuguesa e 30% bom.

A análise confirma a relação existente entre o sucesso escolar e o domínio da língua portuguesa, ainda que se tenha verificado um aumento ligeiro do número de alunos que «não compreendem nada» de português (4,6%) e dos que não têm um nível satisfatório (24,8%).

Entre os alunos mais bem sucedidos encontram-se os nascidos na Ucrânia, Moldávia, Suíça, Alemanha e Roménia.

No que diz respeito às medidas de apoio a estes alunos, encontramos três tipos de medidas:

1. Projectos na área da literacia ou da interculturalidade;
2. Actividades de apoio, de acordo com o Decreto-Lei n.º 319/91 (revogado pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro de 2008) e do Decreto-Lei n.º 219/97 (revogado pelo Decreto-Lei n.º 227/2005, de 28 de Dezembro);
3. Actividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa (enquadradas no Decreto-Lei n.º 6/2001).

A medida número um, referente aos Projectos na área da literacia ou da interculturalidade é a menos aplicada, apenas existe em 14% das escolas inquiridas, encontrando-se o seu maior número nas áreas referentes às Direcções Regionais do Alentejo (21,3%) e Algarve (29,0%).

As actividades de apoio são a iniciativa mais desenvolvida pelas escolas para ajudar os alunos a colmatar as suas dificuldades de aprendizagem da língua portuguesa, existindo em 70% das escolas, ainda que seja a região do Algarve onde um maior número de escolas recorre a esta medida, cerca de 80% das mesmas. A terceira medida, referente ao desenvolvimento de actividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa, integra acções tais como: aulas de apoio na aprendizagem da língua portuguesa Português Língua Não Materna (PLNM), projectos, mediadores (artigo 1.º da Lei n.º 105/2001, de 3 de Agosto) e tutores (artigo 10.º do Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de Julho), sendo uma estratégia aplicada em cerca de 46% das escolas.

É neste contexto, caracterizado por uma multiculturalidade cada vez mais visível, exigindo alterações legislativas e mudança de práticas e valores, que o Estado português (Perdigão, 2005:5-6) considera que

a condição de alunos falantes de outra língua ou de outra variante do português não deverá ser encarada, a nível curricular e de práticas escolares, como um problema de difícil resolução, mas criar expectativas positivas,

tendo presente que é necessário que a escola seja um espaço facilitador de aprendizagens interculturais activas e democráticas,

tanto mais que se sabe que “as práticas educativas e sociais e as diferentes formas de relações inter étnicas embora variando de uma cultura para a outra, impossibilitam a capacidade de sucesso, revelando mesmo altos índices de insucesso e infelicidade dos «estrangeiros» (Peres, 2000:39).

Os dados deste inquérito demonstram bem a diversidade que caracteriza o sistema educativo português, e a sociedade em geral, confirmando a afirmação que “Portugal é, neste início de milénio, um país marcadamente multicultural e esta matriz tende a acentuar-se com «portas» abertas ou fechadas” pois “a ideia de um Estado, uma nação, uma cultura, chegou ao fim!” (Souta, 2004:31).

Apesar de termos centrado a nossa análise nos dados referentes à população imigrante, tendo em conta os objectivos deste estudo, não podemos deixar de aqui referir que a diversidade que caracteriza a escola portuguesa se deve igualmente a alunos de origem cigana, que desde longa data vivem no território nacional, apesar da nossa amostra não os contemplar.

Esta realidade coloca múltiplos desafios, tanto políticos, como sociais, culturais ou educativos, tais como: o confronto entre o conceito de nacionalidade e cidadania, o aumento da precariedade no emprego, o sobrepovoamento das áreas urbanas, o despoletar de fenómenos de violência, anti-racismo e xenofobia, o fundamentalismo religioso, a depreciação da cultura das minorias e conseqüente guetização das mesmas, o aumento do insucesso escolar, etc.

Recordando os quatro pilares da educação para o século XXI, apresentados por Jacques Delors (1996) a escola do nosso tempo precisa promover o conhecimento das maiorias, mas também das minorias, o respeito pelo outro, pela diferença e pela diversidade, o conhecimento recíproco, a educação para a prevenção da violência, a aprendizagem cooperativa, lutando contra a xenofobia e a intolerância.

Numa tentativa de promoção da educação intercultural, hoje, mais que a massificação do acesso ao ensino, a escola tem de ter como objectivo primordial assegurar a educação para todos, independentemente da sua raça, cor, religião, cultura ou país de origem. Pede-se à escola que garanta níveis de qualidade educativa mais satisfatórios para todos, sendo que esses todos são cada vez mais diferentes (Roldão, 1998).

4.2- O contributo dos textos internacionais para as alterações paradigmáticas e legislativas no sistema educativo nacional

Ao longo das últimas décadas vários organismos internacionais, tais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), a UNESCO, o Conselho da Europa entre outros, conscientes da problemática multi/intercultural e dos perigos decorrentes de uma má gestão da mesma, têm demonstrado preocupação em conseguir o acordo e adesão de um número crescente de países a alguns dos princípios básicos do respeito e defesa dos direitos humanos, em múltiplos diplomas, que acabam por servir de motor das transformações que vão ocorrendo em termos legislativos nos diferentes países. O mesmo tem acontecido com Portugal, sobretudo a partir da nossa adesão à UE, corroborando a ideia largamente difundida que a educação deixou de ser uma questão nacional e passou a ser transnacional.

Assim sendo, ainda que de forma muito sucinta, parece-nos importante enunciar alguns dos diplomas que consagram a defesa da educação intercultural, da integração e da inclusão dos migrantes e das minorias étnicas e culturais, os quais obtiveram a aprovação do Estado português ou serviram de enquadramento a algumas medidas legislativas ou institucionais na área da educação.

Para além da Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) e da Declaração dos Direitos da Criança (1959), a criação de instituições como o Conselho da Europa (1949) tiveram na sua génese objectivos tão actuais como a procura de soluções para problemas como a intolerância, a discriminação étnica e linguística, a clonagem humana, o racismo e a xenofobia e o respeito pela diversidade cultural e humana, cada vez mais emergente nas sociedades actuais.

Logo em 1960, a UNESCO aprova, na Convenção contra a Discriminação na Educação, um conjunto de princípios que procuram assegurar a eliminação de qualquer forma de exclusão ou discriminação baseada na raça, cor, sexo, língua, nacionalidade ou origem social, assim como o direito à educação de grupos minoritários. Mais tarde, durante a sua Conferência Geral, realizada no ano de 1966 em Paris, é referido que

cada cultura tem uma dignidade e um valor que deve ser respeitado e preservado; Cada pessoa tem o direito e o dever de desenvolver a sua própria cultura; Todas as culturas fazem parte da herança comum que pertence ao ser humano. (Lewis, cit. in. Peres, 2000:63)

Na 36ª sessão plenária da UNESCO, realizada em Paris, em 1974, para além de sair reforçada a necessidade dos estados desenvolverem políticas educativas que promovam a compreensão, a cooperação e a defesa dos direitos humanos, é salvaguardada a importância da formação dos professores, recomendando-se entre outras coisas “preparar os professores para que participem, activamente, em equipas de ensino, na elaboração de programas e materiais para a compreensão internacional, tendo em conta as aspirações dos educandos e a estreita colaboração entre eles” (Peres, 2000:64), aspecto desenvolvido posteriormente pela UE através da criação dos Programas Europeus Comunitários, tais como: «Erasmus», «Comett», «Leonardo», «Sócrates», promotores de intercâmbios tanto entre alunos como entre professores de diferentes países, num espírito de tolerância e respeito pela diferença.

Em 1977, o Conselho da Europa aprovou a Directiva 77/486/CEE, relativa à «Escolarização dos filhos dos trabalhadores migrantes», reforçando a necessidade de criar condições para a integração dessas crianças no sistema de formação do país de acolhimento, permitindo-lhes dispor de uma educação adequada, que inclua o ensino da língua do país receptor mas igualmente a possibilidade de manterem a aprendizagem da língua materna, a fim de possibilitar a sua eventual reintegração no Estado-membro de origem.

Mais tarde, foi criado um grupo de trabalho com vista o estudo da escola e da criança migrante e a formação de professores, do qual resultou o Projecto n.º7, que tinha como objectivo questionar a educação e o desenvolvimento cultural das crianças migrantes. Este projecto que teve a sua primeira reunião em 1981, veio dar origem a uma alteração consubstancial na política europeia relativamente à educação, defendendo a necessidade de “desenvolver uma estratégia com o objectivo de passar do «multiculturalismo» ao «interculturalismo», para favorecer a interpenetração das diferentes culturas sem apagar a identidade específica de cada uma delas (Giardinetto, 2000:14). Um dos primeiros países onde estas recomendações fazem eco foi a Inglaterra, onde, em 1985, surge o Relatório «Swann Report-Education for All». Nele se recomenda que as escolas promovam “o atendimento das necessidades particulares dos alunos pertencentes às minorias étnicas; o desenvolvimento de atitudes positivas face às diferenças e à pluralidade cultural; definição de estratégias capazes de prevenir e eliminar as várias formas de discriminação e segregação” (Peres, 2000:175).

Por seu turno, a OCDE, em 1989, chama a atenção dos seus membros para a necessidade de incluir os grupos maioritários nas políticas de educação multicultural,

deixando de concentrar a atenção apenas num dos grupos, subestimando o papel da relação entre eles.

Ainda em 1989, a ONU, na Convenção sobre os Direitos das Crianças, no seu artigo 30.º, refere a necessidade de proteger os direitos das crianças de minorias étnicas, religiosas ou linguísticas, reforçando a necessidade destas falarem nas suas próprias línguas. Por seu lado, o Conselho da Europa, em 1992, aprova a Carta Europeia para as Línguas Regionais ou Minoritárias, na qual reconhece as mesmas como exemplo da riqueza cultural das nações e a necessidade da sua promoção e salvaguarda. Este aspecto será mais tarde reafirmado na Declaração sobre a Diversidade Cultural (2002), segundo a qual a diversidade linguística deve ser assegurada através do respeito pela língua materna, em todos os níveis de ensino, estimulando-se a aprendizagem do plurilinguismo.

A resolução n.º 95/C312/01 de Outubro de 1995, do Conselho e dos Representantes dos Governos dos Estados-membros, relativa às respostas dos sistemas educativos aos problemas do racismo e xenofobia, realça o papel essencial da educação e da formação na promoção do respeito por todas as pessoas, independentemente da sua raça, cultura ou religião e no aprofundamento da diversidade cultural europeia.

Várias organizações, entre elas a UNESCO, a UNICEF e o Banco Mundial, prepararam em 1990, a Conferência Mundial Educação para Todos, a qual se transformou na pedra basilar para a luta contra a exclusão e o abandono escolar, através de uma educação básica gratuita para todas as crianças. Mais tarde, na Declaração de Salamanca, em 1994, este princípio será reforçado pela promulgação do princípio da inclusão, segundo o qual a educação deve assegurar aprendizagens e convivência de todas as crianças na escola.

Os vários organismos internacionais procuraram deste modo adaptar-se às mudanças impostas, elegendo a educação intercultural como uma das prioridades do mundo actual, facto reforçado por inúmeras iniciativas tais como a celebração do Ano Internacional para a Igualdade de Oportunidades, em 2007.

Apesar de breve e incompleta, esta pequena resenha coloca em evidência a crescente importância da multi/interculturalidade, como consequência da globalização a que assistimos e o papel da escola na promoção do respeito pela diversidade étnica, cultural e linguística, de forma a evitar desigualdades e exclusão social e económica, e do papel decisivo destes organismos na gestão de problemáticas mundiais com consequências nacionais.

A legislação portuguesa de um modo geral, e a educacional em particular, passam a reflectir esta nova realidade globalizante.

4.3- A consagração da diversidade étnico/cultural na legislação portuguesa

No nosso país, a problemática da multiculturalidade, como já referimos anteriormente, surge mais tardiamente que em outros países, resultante de fluxos migratórios diferenciados e menos intensos. Só a partir da década de noventa do século passado, resultante da adesão do país à UE, da queda dos regimes comunistas de leste, da fuga das populações aos conflitos bélicos e precariedade de vida nos países africanos, entre outros factores, se tornam notórias as alterações étnicas/culturais da sociedade portuguesa, com o conseqüente comprometimento das políticas educativas com a problemática da multi/interculturalidade.

Este novo paradigma surge na esfera educativa como consequência dos problemas das migrações, as quais, segundo estudos sociológicos “tendem a aumentar (...) característica da problemática mundial, tornando-se numa das dimensões mais marcantes do nosso tempo” (Peres, 2000:38).

4.3.1- Constituição da República Portuguesa

Apesar da Constituição da República Portuguesa, datada de 2 de Abril de 1976, não consagrar de forma explícita a multi/interculturalidade, podemos encontrar, na 7.^a Revisão Constitucional de 2005, alguns artigos onde é claro o princípio da consagração da igualdade de oportunidades e da não discriminação.

Assim, no seu artigo 13.^o, n.^o 1 é dito que “todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei”; enquanto que no artigo 13.^o, n.^o 2 se refere que “ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instruções, situação económica ou condição social ou orientação sexual”, o que pressupõe o respeito pela diferença nos mais variados aspectos que compõem a vida de um indivíduo.

Nos artigos directamente ligados ao ensino, para além de assegurar que “todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito

escolar” (artigo 74.º1), é clara a preocupação em assegurar que esse direito é uma garantia também dos filhos dos emigrantes, devendo o estado “assegurar aos filhos dos emigrantes o ensino da língua portuguesa e o acesso à cultura portuguesa” (artigo 74.º, n.º 2, i); mas também dos imigrantes ao “assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para efectivação do direito ao ensino” (artigo. 74.º, n.º 2, j). Aliás, os direitos dos estrangeiros e apátridas surgem salvaguardados de forma explícita no artigo 15.º1, quando define que “os estrangeiros e os apátridas que se encontrem ou residam em Portugal gozam dos direitos e estão sujeitos aos deveres do cidadão português”. Ainda no que diz respeito à educação, no seu artigo 43.º, dedicado à liberdade de aprender e ensinar, se confirma que a todos “é garantida a liberdade de aprender e ensinar” (artigo 43.º, n.º1) e que “o Estado não pode programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas” (artigo 43.º, n.º 2), assegurando deste modo o princípio republicano e laico do Estado português. Por fim, no art. 73.º.2, é assegurado que

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

Assim sendo, fica claro que perante a lei qualquer cidadão, nacional ou estrangeiro, goza no nosso país de direitos que lhes conferem igualdade de oportunidades e deveres perante o estado, nomeadamente no campo educativo.

4.3.2- Lei de Bases do Sistema Educativo (LBS)

Segundo Cardoso (2005:27) “embora não contenha uma vertente multicultural explícita, a Lei de Bases do Sistema Educativo permite olhares e interpretações diversas em função dos interesses e ideologias do observador.

Numa análise mais pormenorizada da Lei 46/86, republicada em 30 de Agosto de 2005, como Lei n.º 49/2005, após a introdução de algumas alterações e aditamentos, podemos constatar que, em consonância com a Constituição da República Portuguesa, nos n.ºs 2, 3 e 5 do artigo 2.º é assegurada a igualdade de oportunidades no acesso e no

sucesso escolar, num clima de liberdade, tolerância e desenvolvimento do espírito democrático pluralista:

2 - É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.

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

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

b) O ensino público não será confessional;

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

Já no seu artigo 3.º, alínea d) é assegurado “o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas”, enquanto que no artigo 7.º, f), se enuncia o objectivo de “Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional”, procurando deste modo eliminar a ideia de um Portugal fechado na clausura da ditadura, caracterizado pelo lema «um Portugal uno e indivisível do Minho a Timor» ao qual “correspondia no sistema educativo a um quadro de fundo branco, europeu, profundamente católico, autoritário e centralizador, que determinava a exclusividade das orientações assimilacionistas e etnocêntricas na educação” (Cardoso, 2005:28).

Convém não esquecer que a LBSE é publicada na década de oitenta, época em que as preocupações multi/interculturais ainda não eram notórias em Portugal ou apenas associadas a zonas e casos pontuais, para as quais se perspectivava a aplicação de políticas assimilacionistas, capazes de eliminar a sua existência ou pelo menos o seu efeito na esfera escolar. Veja-se a este propósito o artigo 50.º, dedicado ao Desenvolvimento Curricular, onde não há qualquer referência à necessidade de promover acções com vista ao desenvolvimento de atitudes multi/interculturais, apesar de outras áreas surgirem já como prioritárias;

2 - Os planos curriculares do ensino básico incluirão em todos os ciclos e de forma adequada uma área de formação pessoal e social, que pode ter como componentes a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito.

Não obstante, no mesmo artigo 50.º, n.º 4 é referido que “os planos curriculares do ensino básico devem ser estabelecidos à escala nacional, sem prejuízo de existência de conteúdos flexíveis integrando componentes regionais”; deixando em aberto a possibilidade de alguma flexibilização curricular, ainda que só referente aos conteúdos de índole regional, não perspectivando a adequação dos mesmos à diversidade da população escolar a que se possam destinar.

Um discurso nacionalista e de cariz culturalmente homogeneizante pode ser vislumbrado no artigo 3.º alínea a), no que diz respeito aos princípios organizativos da educação, quando se refere que a mesma deve

contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do mundo.

Porém, a relativização da análise e o enfoque da mesma pode reverter essa mesma observação para uma concepção universalista da cultura nacional, num contexto de afirmação da diversidade dos povos e nações e inter-relação positiva entre os mesmos.

Em síntese, concordamos com Cardoso (2005:27-28) ao referir-se ao pensamento do professor Pedro Cunha, quando afirma que “à primeira vista, o currículo nacional reflecte fortemente a cultura e a ideologia dominante. No entanto, não impossibilita outras leituras no sentido de «aberturas» multiculturais, dependendo da formação, do interesse e da ideologia do leitor”.

4.3.3- Outra legislação relevante

Não obstante algumas limitações encontradas na Constituição da República e na LBSE, justificadas em parte pelo contexto temporal, político e social à época da sua publicação, é um facto que foi no campo educativo que primeiro se fizeram sentir as transformações com vista ao estabelecimento de uma sociedade multi/intercultural.

Em 1989, enquadrada pela LBSE, dá-se início à reforma do sistema educativo, sendo publicado o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, referente à Reforma dos Planos Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário, de modo

a responder ao complexo de exigências que, tanto no plano nacional como no plano internacional, se colocam ao nosso sistema educativo: a construção de um projecto de sociedade que, preservando a identidade nacional, assuma o desafio da modernização resultante da integração de Portugal na Comunidade Europeia.

Perspectiva-se um novo enfoque da política educativa, atenta às alterações que vão ocorrendo no mundo, condicionado por mudanças significativas na organização e estrutura das sociedades pós-modernas, onde a mobilidade é uma constante, exigindo que o estado faculte apoio complementar na língua portuguesa aos filhos dos migrantes oriundos da UE, como é contemplado no Despacho Normativo n.º 123/ME/89, de 25 de Julho.

Uma outra medida destinou-se a um dos grupos étnicos historicamente mais representativos na sociedade portuguesa, ou seja, os ciganos. O Conselho de Ministros, em 1996, aprova a Resolução n.º 157/96, de 19 de Outubro, segundo a qual é criado um grupo de trabalho para a Igualdade e Inserção dos Ciganos, com os “objectivos de proceder a uma análise das dificuldades relativas à inserção dos ciganos na sociedade portuguesa e elaborara um conjunto de propostas que contribuam para a eliminação de situações de exclusão”.

Entretanto, com a década de noventa assiste-se a uma entrada crescente de imigrantes no nosso país, acompanhados por filhos que integram o sistema educativo nacional, como garantia universal de acesso à educação. Esta situação leva a que seja publicado o Decreto-Lei n.º 219/97, de 20 de Agosto, relativo à concessão das equivalências de habilitações estrangeiras às habilitações portuguesas de nível básico e secundário, rectificado pelo Decreto-Lei n.º 227/05, de 28 de Dezembro referente à concessão e certificação de habilitações de sistemas educativos estrangeiros a habilitações do sistema educativo português do ensino básico e secundário, de modo a facilitar a inclusão dos alunos imigrantes ou filhos de emigrantes no sistema educativo nacional, em total respeito pelas competências já desenvolvidas. Esta preocupação estende-se inclusive ao ensino superior através da publicação do Decreto-Lei n.º 341/07, de 12 de Outubro, relativo ao regime de reconhecimento dos graus académicos estrangeiros de nível, objectivos e natureza idênticos aos de grau de licenciado, mestre ou doutores, atribuídos por instituições de ensino superior portuguesas.

O Decreto-Lei n.º 227/05 transfere para os estabelecimentos de ensino e sua gestão parte significativa das competências em matéria de concessão de equivalências referentes a habilitações obtidas no estrangeiro, na tentativa de um aprofundamento da autonomia administrativa escolar, não obstante alguns dos mecanismos de orientação e apoio pedagógico (artigo 11.º) a facultar aos interessados estarem longe de existir nas escolas/agrupamentos.

Todas estas iniciativas implicam a criação de um novo conceito de escola, aberta à participação dos vários implicados e com níveis de descentralização e autonomia mais elevados, essenciais à gestão pedagógica e administrativa da heterogeneidade que alastra nas escolas. Esta autonomia traduz-se, numa primeira fase, na publicação do Decreto-Lei n.º 43/98, de 3 de Fevereiro, que tem como intenção a criação de uma escola “com autonomia científica e pedagógica, curricular e organizativa, financeira e administrativa logicamente subordinada a determinados limites” (Morgado, 2000:93). Esta intenção é reforçada com a publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio (revogado pelo Decreto Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril) alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril e onde se considera que “a autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação”. Esta autonomia é definida neste diploma, no n.º 1 do artigo 3.º, como “o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados”. Consagra assim, a necessidade de territorialização das políticas educativas, através de instrumentos intrínsecos à própria escola, como sejam o PEE, o RI e o PAA, ainda que sob a forma de contratos de autonomia, aos quais nem todas as escolas terão acesso. Nele se pode ler que é sua intenção afastar “uma solução normativa de modelo uniforme de gestão” permitindo “que se parta das situações concretas”, ou seja, de um contexto próprio onde a diversidade de situações e de populações exigem respostas flexíveis.

Apesar suas intenções, concordamos com a opinião de Morgado (2000:95), quando diz que este diploma “não permite uma efectiva partilha de poder. Embora atribua às escolas algumas competências que desburocrizam (...) facto é que o poder continua na mão do Estado”.

No entanto, a preocupação governamental com a gestão da diversidade perpetua-se e leva a que, em 1991, seja criado, pelo Despacho Normativo n.º 63/91, de 13 de Março, o

Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (SCOPREM), mais tarde denominado «Secretariado Entreculturas», o qual tinha como objectivo “coordenar, incentivar e promover, no âmbito do sistema educativo, os programas e as acções que visem a educação para os valores da convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas” (Marques, 2003:18).

Já a criação do Projecto de Educação Intercultural (PREDI), através do Despacho n.º 170/ME/93, tinha como um dos principais objectivos “incentivar uma educação intercultural que permita desenvolver atitudes de maior adaptação à diversidade cultural da sociedade portuguesa” (Marques, 2003:16). Mais tarde, surge o Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, pelo Decreto-Lei n.º 3-A/96 de 26 de Janeiro, com

a missão de acompanhar a nível interministerial o apoio à integração dos imigrantes, cuja presença constitui um factor de enriquecimento da sociedade portuguesa” e com o objectivo de “contribuir para a melhoria das condições de vida dos imigrantes em Portugal, de forma a proporcionar a sua integração na sociedade, no respeito pela identidade e cultura de origem.

Estas medidas ajudaram a implementar uma mudança nas práticas, nas atitudes e valores face à crescente diversidade da escola portuguesa. Primeiramente, com a criação da figura do professor tutor, no âmbito do Decreto Regulamentar n.º 10/99, no seu artigo 10.º, cujas funções podem incluir, entre outras, o desenvolvimento de “medidas de apoio aos alunos, designadamente de integração na turma e na escola e de aconselhamento e orientação no estudo e nas tarefas escolares”, em regra adequadas aos alunos estrangeiros e, mais tarde, com a definição do Estatuto Legal do Mediador Sócio-Cultural, através da Lei n.º 105/01, de 10 de Outubro, “que tem por função colaborar na integração de imigrantes e minorias – étnicas, na perspectiva do reforço do dialogo intercultural e da coesão social” (artigo 1.º, n.º 1).

Mas é em 2001, após o projecto de reflexão participada sobre os currículos do ensino básico, que surge

a necessidade de ultrapassar uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula e de ser apoiado, no contexto da crescente autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular. (Decreto-Lei n.º 6/01)

Esta necessidade leva à publicação do Decreto-Lei n.º 6/01, de 18 de Janeiro, que estabelece os Princípios Orientadores da Organização e da Gestão Curricular do Ensino Básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional. Este diploma consagra a flexibilização curricular através do “reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao contexto e integrado no respectivo projecto educativo” (artigo 3.º, g), pressupondo a sua adequação à população a que se destina, nomeadamente os alunos migrantes ou pertencentes a minorias étnicas, tanto mais que, garante a “diversificação de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais definidas para cada ciclo e conclusão da escolaridade obrigatória” (artigo 3.º, i). Porém, o contributo mais significativo deste diploma para a inclusão dos alunos migrantes, está contemplado no seu artigo 8.º, segundo o qual o sistema educativo nacional passa a possibilitar a Língua Portuguesa como Segunda Língua, indo de encontro ao levantamento estatístico da DGIDC (IESE, 2005) segundo o qual 67% das escolas públicas têm entre 1 e 10 alunos cuja LM não é o português. Assim sendo, “as escolas devem proporcionar actividades de enriquecimento curricular específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não seja o português” (artigo 8.º). Ao mesmo tempo foram publicados uma série de documentos inscritos no «Programa para a Integração dos Alunos que não têm o Português como Língua Materna», da responsabilidade de um grupo de trabalho da DGIDC que, de acordo com os princípios enunciados no artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 6/01 e no artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 74/04, de 26 de Março, relativo ao Ensino Secundário, apresentam as linhas orientadoras “com carácter de obrigatoriedade” (Perdigão, 2005:4) com vista a “eficaz integração dos alunos (estrangeiros) no sistema nacional, garantindo o domínio suficiente da língua portuguesa como veículo de todos os saberes escolares” (Id. Ib.:4). Neste diploma prevê-se a criação de um conjunto de medidas de acolhimento, entre as quais a criação, nas escolas e agrupamentos, de uma equipa multidisciplinar e multilingue “que tenha por missão estudar, propor e desenvolver estratégias adequadas às situações concretas” (Id. Ib.:12); a aplicação de um teste diagnóstico de língua portuguesa para avaliar o nível de proficiência linguístico dos alunos em Língua Portuguesa (LP); a definição do perfil do professor de português língua não materna, assim como o apoio à criação de programas de aprendizagem da LM e da cultura de origem dos alunos, no âmbito do PEE, sob a

forma de disciplinas de enriquecimento curricular ou de cursos de educação extra-escolar.

Como método de inclusão propõe-se que

estes alunos devem ser integrados em turmas regulares e heterogéneas, de acordo com os critérios pedagógicos estabelecidos superiormente e pela escola, porque, quer do ponto de vista académico quer relacional, é benéfica a participação dos colegas no processo de acompanhamento, numa lógica de aprendizagem cooperativa. (Perdigão, 2005:13-14)

No que diz respeito à avaliação, os últimos diplomas fazem igualmente referência à crescente diversidade de alunos que frequentam o ensino e à necessidade de ter em conta as especificidades dos mesmos. No Despacho Normativo n.º1/2005, de 5 de Janeiro, assumem particular importância as modalidades de avaliação diagnóstica e formativa, para que a avaliação assuma um papel regulador das aprendizagens e orientador do percurso escolar dos alunos. O Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro, referente aos Princípios de Actuação e Normas Orientadoras para a Implementação, Acompanhamento e Avaliação dos Planos de Recuperação, de Acompanhamento e de Desenvolvimento, inclui medidas específicas ao apoio na área de LP, de modo a facilitar a inclusão escolar dos alunos cuja LM não seja o português. No seu artigo 2.º, n.º 3, alínea e), relativamente ao Planos de Recuperação, é dito que os mesmos podem integrar “actividades de ensino específicas da língua portuguesa para alunos oriundos de países estrangeiros”, assegurando a adequação das metodologias de acordo com as especificidades dos alunos.

Por fim, há a referir o Despacho Normativo n.º 7/2006, de 6 de Fevereiro, que estabelece os Princípios de Actuação e Normas Orientadoras para a Implementação, Acompanhamento e Avaliação das Actividades Curriculares a Desenvolver pelos Estabelecimentos de Ensino Básico a Alunos cuja Língua Materna não é o Português, o qual faz referência explícita às mudanças ocorridas na sociedade portuguesa, nomeadamente resultantes dos movimentos migratórios, os quais colocam às escolas novos desafios. Assume-se mesmo que a sociedade portuguesa é multicultural, pelo que

o reconhecimento e o respeito pelas necessidades individuais de todos os alunos e, em particular, das necessidades específicas dos alunos recém-chegados ao sistema educativo nacional devem ser assumidos como princípio fundamental através da construção de projectos curriculares que

assegurem condições equitativas de acesso ao currículo e ao sucesso educativo. (Despacho Normativo n.º7/06-Preambulo)

Segundo este normativo os alunos devem ser sujeitos a um teste diagnóstico de LP (artigo 6.º, n.º 1), para averiguar o nível de proficiência linguística (artigo 2.º), com base no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, podendo beneficiar de actividades em LP como língua não materna, no âmbito da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado (artigo 4.º, 1). A gestão e acompanhamento da aplicação destas normas ficam a cargo da direcção executiva de cada escola/agrupamento (artigo 7.º) e respectivos órgãos pedagógicos.

Em síntese, parece-nos óbvia a constatação do Ministério da Educação, quando refere neste último diploma que “a heterogeneidade sócio-cultural e a diversidade linguística da respectiva população escolar representa uma riqueza singular”, facto tido em conta na legislação nacional e na assinatura e ratificação dos múltiplos tratados internacionais pelo estado português. Quanto à “criação de condições pedagógicas e didácticas inovadoras” de que se fala no mesmo diploma já temos mais dúvidas. Parece-nos, desta análise breve, que tal como noutros aspectos, o estado português é detentor de um quadro legislativo rico e actualizado que no entanto não tem correspondência prática, muito por falta de recursos mas sobretudo por uma má coordenação entre quem define e quem executa.

CAPÍTULO III

O PAPEL DA FORMAÇÃO DOCENTE E DA COLABORAÇÃO FAMILIAR NA GESTÃO MULTI/INTERCULTURAL

1 – O papel da formação docente na gestão da multi/interculturalidade

Uma das características mais marcantes da pós-modernidade é sem dúvida a multi/interculturalidade, a qual exige políticas educativas interculturais, que possibilitem não só a coexistência e a tolerância face à diversidade, mas sobretudo a interação entre culturas, povos e indivíduos. Este processo de mudança e transformação, dos ideais em práticas efectivas, coloca nos professores uma responsabilidade enorme, dado o seu comprometimento na formação das futuras gerações. Na opinião da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI “a importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como hoje em dia. (...) será ainda mais decisivo no século XXI” (Delors, 1996:131).

Todavia, a condição de professor modificou-se substancialmente nas últimas décadas. O seu papel intelectual e social, respeitado durante séculos, eclodiu face a um mundo cada vez mais complexo, onde emergiu uma escola de massas, com uma população cada vez mais numerosa e diversificada, bem diferente daquela para quem tinha sido concebida e para a qual o professor tinha sido formado.

Perante uma profissão definida como humanista, complexa, paradoxal e impossível (Perrenoud, 2001b) não resta outra hipótese aos professores e às instituições de formação providenciar uma formação que ajude a

assumir o risco profissional como uma das características da profissão docente (...) aprendendo, pelo menos, como é que se pode construir colegialmente um percurso que nos permita encontrar as respostas desejáveis ou, então, transitar das respostas desejáveis para as respostas possíveis. (Cosme e Trindade, 2002:33)

1.1- As novas exigências da profissão docente

Face a tanta mudança ocorrida na sociedade e na escola, instalou-se algum mal-estar entre os professores que se interrogam sobre qual a sua função nesta nova escola e sociedade, após terem perdido “aquilo que em tempos foi um «público garantido» submisso, disponível para aprender o que lhe era exigido” (Cortesão, 2000:19), vendo-o substituído por alunos que “foram socializados noutros valores, de acordo com outras

regras, tiveram outro tipo de vivências, têm outros conhecimentos, possuem outros interesses, outras inquietações, outras formas de estar na vida” (Cortesão, 2000:19).

Estas novas realidades sociais e educativas requerem uma panóplia de novas competências e atitudes por parte dos docentes, uma vez que

cada vez mais, a profissão de professor abarca uma multiplicidade de tarefas que ultrapassam em larga medida a planificação de aulas, a execução e avaliação. O professor deve educar, atender à diversidade sócio-cultural dos alunos, estabelecer laços de cooperação com a família e a comunidade; deve participar em projectos educativos da escola, ser animador cultural, promover uma cultura cívica e ecológica e orientar os alunos para a prática de valores éticos e morais, deve preparar para a vida e para o trabalho. (Peres, 2000:208-209)

Espera-se dos professores uma formação pessoal e profissional que lhes permita “desde o desenvolvimento da tolerância à regulação da natalidade, mas também que obtenham sucesso em áreas em que os pais, instituições religiosas e poderes políticos falharam, muitas vezes” (Delors, 1996:132).

No entanto, às exigências em termos de respostas parece não ter correspondido um modelo formativo (inicial e contínuo) que permita aos docentes fazer face a tantas solicitações. Por isso mesmo, a generalidade dos professores, no dia-a-dia, sentem-se assolados por sentimentos de instabilidade e incerteza, confrontados com conflitos difíceis de gerir e para os quais sentem que não tiveram qualquer formação.

Perante este cenário, enquanto que uns alvitram a «morte do professor» (Lyotard, 1989), devido à desigualdade em que o colocam face às crescentes transformações tecnológicas e ao desprestígio de que a classe tem sido alvo, outros apostam numa renovação e reestruturação da formação, de modo a assegurar uma preparação adequada para esta nova era. A UNESCO, já em 1996, no seu relatório sobre educação confirmava esta necessidade afirmando que “para melhorar a qualidade da educação é preciso antes de mais, melhorar o recrutamento, formação, estatuto social e condições de trabalho dos professores” (Delors, 1996:131).

A aposta numa reformulação dos modelos de formação inicial ou contínua é ainda mais premente na área da multi/interculturalidade, tendo em conta que de acordo com Jordán (1994), apesar de toda a investigação desenvolvida sobre educação intercultural, as práticas docentes continuam muito aquém da concepção teórica, em grande parte devido à falta de formação neste âmbito. Além disso, quando a formação existe, ela é pontual e superficial, destinada a franjas de docentes, em geral já detentores de alguma

preocupação com o assunto, deixando a generalidade dos docentes fora destas iniciativas.

No entanto, ninguém contesta que a formação na área da diversidade seja “uma exigência do perfil de qualquer professor em sociedades democráticas, cada vez mais heterogéneas. Ser professor é, por inerência, ser professor da diversidade dos seus alunos” (Cardoso, 2005:31), aspecto claramente reforçado no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, relativo ao perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário. O diploma aponta, claramente, para a inclusão de preocupações e aptidões multi/interculturais no perfil dos docentes, referindo que, no caso específico do educador de infância, as suas competências devem incluir a promoção do “desenvolvimento da linguagem oral de todas as crianças, atendendo, de modo particular, às que pertencem a grupos social e linguisticamente minoritários ou desfavorecidos” (anexo n.º 1, III, ponto 2, alínea b), enquanto que o professor do 1.º ciclo do ensino básico (anexo n.º 2, II i) e j)) deve desenvolver nos alunos o interesse e o respeito por outros povos e culturas e fomentar “a iniciação à aprendizagem de outras línguas, mobilizando os recursos disponíveis”, ao mesmo tempo que procede à promoção da “participação activa dos alunos na construção e prática de regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania democrática”. O mesmo normativo, tendo em conta a diversidade linguística que caracteriza a escola actual, considera que faz parte do perfil do professor do 1.º ciclo do ensino básico, no âmbito da educação em Língua Portuguesa (anexo n.º 2, III, ponto 2, alínea f)) a promoção “nos alunos de diferentes línguas maternas a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua”.

Como se pode verificar este diploma confirma a premência, já diagnosticada por Stoer e Cortesão (1999), com a qual concordamos, de uma formação docente, tanto a inicial como a contínua, centrada nos alunos, na sala de aula, na escola e na comunidade, e concebida, organizada e desenvolvida seguindo o modelo orientado para a investigação-acção, capaz de transfigurar os docentes em agentes críticos, reflexivos e transformadores das suas próprias práticas.

1.2- Modelos de formação inicial e contínua de docentes

Neste mundo complexo em que vivemos o conhecimento tornou-se uma arma. O homem, quanto mais conhecedor do que o rodeia mais possibilidades tem de fazer face às novas exigências do mundo social, económico, laboral e pessoal. Daí que a educação tenha, há muito, abandonado um espaço temporal restrito da vida do ser humano para ser encarada e vivida como um *continnum*, que começa na infância mas se mantém pela vida fora.

No caso dos professores essa urgência é ainda mais premente, dado que são obreiros essenciais da formação e educação das futuras gerações. A sua formação, enquanto processo de aperfeiçoamento profissional que implica o saber, o saber-fazer, o poder fazer e o ser (Cró, 1998) assume duas vertentes explícitas: a formação inicial e a contínua. Isto porque, apesar da preocupação em adaptar a formação inicial às transformações e exigências que a sociedade faz aos professores, esta revela-se claramente insuficiente para apetrechar os mesmos da panóplia de competências necessárias ao desempenho das suas múltiplas funções. Essa formação deve ser o mais abrangente possível, centrada nas suas necessidades e na melhoria das suas práticas, favorecendo não só o seu desempenho profissional e consequentemente resolvendo os problemas dos seus alunos, escola e comunidade educativa, mas contribuindo igualmente para aumentar a sua motivação e bem estar pessoal. A formação, tanto a inicial como a contínua, deve

tentar implementar no grupo e a nível de cada equipa de professores, características do que ultimamente se tem vindo a designar por professor reflexivo, em que o professor age de certo modo como investigador no seu terreno de acção e que através destas preocupações e actuações se vai enriquecendo interiormente, se vai construindo, num verdadeiro processo de formação. (Stoer e Cortesão, 1999:34)

1.3- Formação inicial

A existência de professores, com um estatuto profissional distintivo, exige uma formação inicial capaz de atestar a sua certificação e o reconhecimento profissional e social. De acordo com o actual Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro) no seu artigo n.º 13.º, define-se a formação inicial como aquela que

visa dotar os candidatos à profissão de competências e conhecimentos científicos, técnicos e pedagógicos de base para o desempenho profissional da prática docente nas seguintes dimensões:

- a) Profissional e ética;
- b) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- c) Participação na escola e relação com a comunidade;
- d) Desenvolvimento profissional ao longo da vida.

O modelo adoptado para fazer face a essa formação esteve e continua a estar sujeito a múltiplas influências, configurando-se como uma «arena social» (Popkewitz e Pereyra, 1992), onde representam diferentes actores, segundo diferentes interesses. Uma análise da situação permite verificar que

as exigências para que a formação de professores dedique mais atenção aos conteúdos científicos, por exemplo às ciências e à matemática, procuram dar resposta a interesses de empresas, do comércio e de certas organizações profissionais. (...) A ênfase dada a certas áreas curriculares, as normas administrativas e os planos de investigação são representativos dos grupos que têm poder para definir o que é legítimo e razoável no ensino. (Popkewitz e Pereyra, 1992:20)

Tendo como pressuposto estas premissas, a categorização que a seguir apresentamos, de forma breve, baseada em Zeichner (1983), é uma entre muitas outras, que nos permite ter uma perspectiva histórica dos diferentes paradigmas e concepções que estiveram e estão subjacentes à elaboração dos programas de formação inicial de professores. No entanto, não queremos deixar de afirmar que esta classificação não é a única e que é quase impossível assistir à aplicação pura de cada um dos modelos referidos, sendo mais comum a coexistência de vários, ainda que sob a predominância de um deles.

1.3.1- Modelo tradicional ou artesanal

Tradicionalmente os programas de formação de professores tinham como pressuposto a imitação do mestre, segundo o esquema da oficina artesanal. Ao candidato a professor, tal como um artesão, cabia observar e imitar o mestre, cujo estatuto de bom professor advinha dos longos anos de experiência e prática acumulados. O formando, tal qual um recipiente, deveria proceder ao amontoado enciclopédico de conhecimentos e de técnicas, transmitidas como únicas e inquestionáveis, sobre as quais

não recairia qualquer reflexão ou questionamento, pois tanto o conhecimento científico como a pedagogia eram tidos como certos e estáveis.

Este modelo assentava numa visão transmissora e reprodutora da cultura da maioria, cabendo ao professor o papel de reprodutor e transmissor passivo, enquanto que o aluno assume o papel de mero receptor.

1.3.2- Modelo comportamentalista

Este modelo, baseado no positivismo e na psicologia behaviorista, pressupõe a elaboração de programas de formação baseados na dualidade processo-produto, ou seja, na relação directa entre as atitudes, os conhecimentos e as práticas do professor e os resultados obtidos pelos alunos. Nesta perspectiva o professor é visto como um técnico, que domina um conjunto de destrezas (skills), “um aplicador de leis, princípios, técnicas e conhecimentos adquiridos, não necessitando de possuir um conhecimento científico, bastando-lhe dominar as rotinas que dele derivam” (Peres, 2000:254), sem preocupações com a diferenciação de metodologias ou atenção à diversidade de alunos que constituem a turma.

1.3.3- Modelo personalista

O modelo personalista, como o próprio nome indica, centra-se na figura do professor enquanto sujeito em autoformação, ao qual compete procurar descobrir-se a si mesmo e aos seus alunos, com vista a alcançar uma formação humanista.

Este movimento tem as suas raízes em pedagogos como Rousseau e Pestalozzi.

1.3.4- Modelo investigativo

Este paradigma formativo alicerça as suas bases no pensamento de Dewey, e na relevância da escola e do professor assumirem um papel estruturante na transformação da sociedade. A sua principal função prende-se com a análise, interpretação e avaliação das suas próprias práticas, recorrendo à aplicação de técnicas de investigação.

Na nossa opinião é este modelo que melhor poderá responder às exigências do perfil docente para o século XXI. Um professor empenhado na reflexão, no questionamento, na avaliação e na reconstrução das suas práticas, contextualizadas num espaço e destinadas a um grupo específico, assumindo que o conhecimento não é imutável, encontrando-se em permanente (re) construção, adoptando uma leitura crítica ou reflexiva do sistema, contribuindo para a sua mudança, em colaboração com os seus pares, numa perspectiva ao longo da vida. Este professor crítico ou reflexivo procura na mudança e na inovação uma forma de melhorar a sua praxis e deste modo o próprio sistema educativo.

Se na década de noventa do século XX se podia afirmar que, em Portugal, a relação entre investigação e contexto de trabalho (Benavente e Correia, 1992) apesar de amplamente recomendada, ainda aparecia na prática bastante divorciada da inovação, não havendo uma política que incentivasse os professores a prosseguir formações superiores, actualmente é bem diferente. Este processo entra em aceleração com a assinatura do Tratado de Bolonha, em 1999, pelo estado português, apostado na construção de um espaço europeu de ensino superior que enfatize a qualidade, a mobilidade e a compatibilidade dos graus académicos, organizados segundo três ciclos de formação: *bachelor*, *master* e *doctor*.

Segundo a equipa que elaborou o parecer sobre a implementação do Processo de Bolonha na área de Formação de Professores (Ponte, 2004:11), os cursos de formação de professores devem corresponder ao 2.º ciclo dos estudos superiores de modo a permitir que a sua formação seja

multifacetada e multidisciplinar, incluindo o domínio dos assuntos a leccionar, conhecimentos de natureza educacional geral e específica e também uma formação cultural, pessoal, social e ética. Além disso, foi-se tornando cada vez mais evidente a necessidade do professor possuir um conjunto alargado de competências para a docência bem como capacidades e atitudes de análise crítica, inovação e investigação pedagógica,

o que coloca em evidência a importância do processo de investigação-acção como forma de melhorar a prática docente.

1.4- Formação contínua

Apesar da importância e necessidade da formação inicial, num mundo onde o conhecimento se reconstrói permanentemente e flui quase à velocidade da luz, torna-se evidente que a mesma é incapaz de garantir ao docente as competências necessárias às mudanças e exigências que lhe são feitas. Daí que seja um imperativo, aquilo que a UNESCO denominou por «educação ao longo de toda a vida», enquanto “construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir” (Delors, 1996:91-92). No caso dos professores, essa formação, também chamada de contínua, tem como objectivo ajudá-lo ao longo da sua carreira a actualizar os seus conhecimentos, a aprofundar e especializar a sua intervenção, a superar dificuldades, a adaptar-se a novos contextos, metodologias, etc. De acordo com o Estatuto da Carreira Docente (Decreto – Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, artigo n.º 15.º1) a mesma é definida como destinando-se a “assegurar a actualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à actividade profissional do pessoal docente, visando ainda objectivos de desenvolvimento na carreira e de mobilidade”, considerando-se um factor decisivo para a progressão na carreira.

Não se estranha pois que a UNESCO no final do anterior milénio considerasse que “a qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela sua formação inicial” (Delors, 1996:137), recomendando que “a formação dos professores devia incluir uma forte componente de formação para a investigação” (Id. Ib.:140).

Este aspecto é reforçado com a aplicação do processo de Bolonha, segundo o qual a formação inicial de todos os professores e educadores deve contemplar uma área específica relativa à iniciação à investigação educacional, correspondente a cerca de vinte créditos *European Credit Transfer System* (ECTS), sendo complementada, posteriormente, com um trabalho de investigação para obtenção do diploma do 2.º ciclo de estudos superiores, estritamente relacionado com a prática profissional do seu nível de ensino. O próprio Estatuto da Carreira Docente realça este aspecto, quando no artigo 35.º, alínea m) diz que faz parte das funções do pessoal docente “participar em actividades de investigação, inovação e experimentação científica e pedagógica”. Como se pode verificar a aposta na investigação é cada vez mais uma exigência da formação docente, um modo de aprofundamento e de reflexão sobre a actualidade, as suas práticas e implicações.

Segundo Nóvoa (1992:67) “a formação contínua de professores assume uma importância crucial. Por aqui pode passar um esforço de renovação, com consequências para os programas de formação inicial, o estatuto da profissão, a mudança das escolas e o prestígio social dos professores”. Para este autor (1992), essa formação deve organizar-se tendo em conta sete propostas:

1. Uma finalização mais forte das formações em relação ao seu contexto;
2. Investimento do regional e do local nas decisões sobre a formação;
3. Individualização dos percursos de formação;
4. Inter-relação entre formação e investigação;
5. Desenvolvimento da formação integrada na situação de trabalho;
6. Introdução de novos produtos e de novas tecnologias educativas;
7. Integração das estratégias de aprendizagem na formação.

Em Portugal, à semelhança do que aconteceu noutros países, a importância da formação em exercício saudou-se, desde finais do século XIX, por iniciativas pontuais, quase sempre da responsabilidade do Estado, assumindo características de reciclagem e actualização (Peres, 2000). Só em finais da década de 80, após a publicação da LBSE, e com o início das reformas educativas, se colocou na ordem do dia o papel da formação contínua, para o que muito terá contribuído a entrada de importantes fundos comunitários, enquadrada por um programa específico de financiamento, o Programa FOCO, e pela necessidade dos docentes fazerem prova da frequência de acções de formação acreditadas, para efeitos de progressão na carreira.

Surgem a partir daí um conjunto de normativos que procuram enquadrar a formação dos docentes. Destacamos o Decreto-Lei n.º 242/92, de 9 de Novembro, consagrado o Regime Jurídico da Formação Contínua dos Professores da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário (com as alterações introduzidas pela Lei n.º 60/93, de 20 de Agosto e pelo Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de Outubro, pelo Decreto Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro, pelo Decreto-Lei n.º 155/95, de 15 de Maio e pelo Decreto-Lei n.º 15/07, de 19 de Janeiro). Neste último se define, no seu artigo 3.º, como objectivos fundamentais da formação contínua:

- a) A melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, através da permanente actualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática;

- b) O aperfeiçoamento das competências profissionais dos docentes nos vários domínios da actividade educativa, quer a nível do estabelecimento de educação ou de ensino, quer a nível da sala de aula;
- c) O incentivo à autoformação, à prática da investigação e à inovação educacional;
- d) A aquisição de capacidades, competências e saberes que favoreçam a construção da autonomia das escolas e dos respectivos projectos educativos;
- e) O estímulo aos processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios educativos em que estas se integrem susceptíveis de gerar dinâmicas formativas;
- f) O apoio a programas de reconversão profissional, de mobilidade profissional e de complemento de habilitações.

Actualmente, o conceito de formação contínua tem vindo a ser substituído pelo de desenvolvimento profissional dos professores, capaz de traduzir a concepção do professor como um profissional do ensino, que tenta conjugar o saber, o saber fazer e o saber ser. Nesta linha de pensamento, Perrenoud (2001b:14) propõe uma série de competências profissionais que podem ajudar a perspectivar a complexidade e abrangência formativa dos professores, a saber:

- Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
- Administrar a progressão das aprendizagens.
- Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
- Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
- Trabalhar em equipa.
- Participar da administração da escola.
- Informar e envolver os pais.
- Utilizar novas tecnologias.
- Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
- Administrar sua própria formação contínua.

A formação contínua, tal como a inicial, estrutura-se com base em diferentes paradigmas. À semelhança do que aconteceu com os modelos de formação inicial, apresentamos apenas uma das tipologias, a de António Nóvoa (1991) a qual se baseia nos trabalhos de Zeichner e Demailly, por nos parecer que sintetiza de forma esclarecedora o assunto.

Segundo o autor, existem dois grandes grupos de modelos de formação contínua, os modelos estruturantes (tradicional, comportamentalista, universitário, escolar), organizados a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica, segundo um esquema uniforme, imposto ao docente e os modelos construtivistas (personalista, investigativo, contratual, interactivo-reflexivo), que partem de uma reflexão contextualizada para a construção de uma formação crítica, inovadora e colaborativa.

Os modelos construtivistas são, na nossa opinião, aqueles que melhor poderão responder aos desejos tanto dos professores, numa perspectiva do seu desenvolvimento pessoal, profissional, social e ético, como das escolas e respectivas comunidades educativas, ainda que, como afirmam Stoer e Cortesão (1999:32) não constitua “uma panaceia face à qual desaparecerão os graves problemas com que se defrontam as escolas”.

1.5-Do professor monocultural ao professor intercultural

Os modelos de formação têm repercussões imediatas na forma como o professor age e pensa a sua profissão. O tipo de professor que é, ou naquilo em que se transforma, advém em muito das condicionantes político e sociais, do contexto em que actua mas também da formação de que foi alvo ou que vivenciou.

Tradicionalmente o bom professor, designado por Stoer e Cortesão (1999) por «professor monocultural», era (atreve-mo-nos a dizer que ainda o é para muitos) aquele que detém o saber, o conhecimento científico e técnico e utiliza estratégias, essencialmente expositivas “traduzindo numa linguagem mais simples e com um ritmo adequado à idade e/ou desenvolvimento da média dos seus alunos, conteúdos científicos que esses alunos terão de adquirir para alcançar as metas estabelecidas, pela Escola, como essenciais” (Stoer e Cortesão, 1999:36). As suas características, sintetizadas por Luiza Cortesão (2000) no quadro n.º 4, perspectiva-se num contexto teórico que procura assegurar

um enquadramento que defende a neutralidade do acto educativo, que valoriza a estabilidade, bem como a prioridade de manter e transmitir uma cultura erudita e nacional e que admite, pelo menos a nível do discurso explícito, a ideia de que a igualdade de oportunidades de acesso e a massificação de ensino constituem a base adequada e suficiente para garantir a justiça na oferta de um processo de formação normalizador (...)visa sobretudo contribuir para o aumento, nos alunos, de competências para enfrentar o mercado de trabalho. (Cortesão, 2000:49)

A construção do professor monocultural assegurará a construção da escola meritocrática, à qual se opõe um escola democrática e um professor intermulticultural (Stoer e Cortesão, 1999), cujas características surgem descritas no quadro n.º 5. O professor intermulticultural, ao assumir um papel crítico e reflexivo, procura transformar a sua função de mero reproduzidor do sistema, enveredando por práticas de

investigação-ação, capazes de o ajudarem a ultrapassar as dificuldades que a pós-modernidade lhe impôs.

Convém no entanto referir que, de acordo ainda com os autores atrás referidos, ambos os modelos de professores atrás supracitados são «tipos-ideiais», meras construções, uma vez que

todos os professores são, até certo ponto, mono e inter/multiculturais (isto é, como protagonistas do processo educativo são, por um lado, «portadores» da cultura nacional e, por outro, «obrigados» - lembra-se aqui a chamada «educação compensatória» - a olhar a diferença. (Stoer e Cortesão, 1999:46)

Perante a diversidade cada vez maior com que se confrontam no quotidiano, a atitude de ambos os modelos de professores também divergem, pois enquanto que o monocultural se preocupa com a garantia de oferta de igualdade de oportunidades de acesso, vendo na diversidade um problema, um obstáculo a ultrapassar através de pedagogias compensatórias, o professor intermulticultural procura aceitá-la e rentabilizá-la como um aspecto que pode reverter a favor da sua prática e do sucesso dos seus alunos. Não obstante, segundo Stoer e Cortesão (1999), tanto um como o outro não negam a diferença, encaram-na e usam-na é de formas distintas, o professor monocultural seguindo a via da cidadania representativa, o professor intermulticultural de acordo com o modelo da cidadania participativa.

Quadro n.º 4 – *O (A) Professor (a) Monocultural*

O (A) Professor (a) Monocultural
<ol style="list-style-type: none">1. Encara a diversidade cultural como obstáculo ao processo de ensino/aprendizagem potenciador de discriminação;2. Considera a diversidade cultural na sala de aula como <i>deficit</i> (preocupação com o que <i>falta</i> nas culturas que se desviam da norma);3. Considera importante a homogeneidade cultural na sala de aula veiculando a cultura nacional na escola oficial para todos;4. Proclama a sua identidade cultural como uma herança histórica que é fixa e indiscutível;5. É «escolacentrista»: a escola deve preparar para a modernização»;6. <i>Reconhece</i> diferenças culturais sem as querer conhecer (para evitar preferências por qualquer grupo sócio-cultural). <p>Pressupostos estruturantes:</p> <ul style="list-style-type: none">• Cidadania baseada na democracia representativa• Igualdade de oportunidades – acesso• <i>Escola Meritocrática</i>

In. Stoer e Cortesão, 1999:47.

Quadro n.º 5 – O (A) Professor (a) Inter/Multicultural

O (A) Professor (a) Inter/Multicultural
<ol style="list-style-type: none">1. Encara a diversidade cultural como fonte de riqueza para o processo de ensino/aprendizagem;2. Promove a rentabilização de saberes e de culturas;3. Toma em conta a diversidade cultural na sala de aula tornando-a condição da confrontação <i>entre culturas</i>;4. Refaz o mapa da sua identidade cultural para ultrapassar o etnocentrismo cultural;5. Defende a descentração da escola – a escola assume-se como parte da comunidade local;6. <i>Conhece</i> diferenças culturais através do desenvolvimento de dispositivos pedagógicos na base da noção de <i>cultura como prática social</i>. <p>Pressupostos estruturantes:</p> <ul style="list-style-type: none">• Cidadania baseada na democracia participativa• Igualdade de oportunidades – sucesso• <i>Escola Democrática</i>

In. Stoer e Cortesão, 1999:47.

Cabe não esquecer que, apesar das políticas educativas fazerem eco de slogans como «escola para todos» e «igualdade de oportunidades», a realidade mostra que se o primeiro se encontra consagrado pelo cumprimento da escolaridade obrigatória de nove anos, o segundo continua bastante aquém do que se pretendia, pois se o acesso está garantido o sucesso pelo contrário está longe de ser alcançado pela maioria. Para esta transformação ocorrer na prática, a formação para a educação intercultural tem de ser parte integrante dos planos de formação, deixando de aparecer de forma excepcional e marginal.

1.6- Formação para a diversidade

A escola sempre acolheu no seu seio a diversidade, pois a mesma é uma característica inerente à espécie humana. No entanto, durante muito tempo a política educativa pautou-se por uma manifesta indiferença à diferença, sob a capa de uma pretensa igualdade de tratamento dos alunos que a constituíam. Neste contexto, o professor foi instruído e formado para tentar esbater a diferença, tratando a todos como se de um só se tratasse, sendo formado segundo um modelo monocultural, cujas características são apresentadas no quadro n.º 6.

Ora esta abordagem está longe de responder às necessidades de cada um e assegurar a igualdade de oportunidades que se exige. No caso dos alunos estrangeiros, por

exemplo, isso significa, segundo Cardoso (2005) que estes têm que se adaptar à cultura portuguesa, em termos de contexto, do currículo, das metodologias e da organização escolar preestabelecida em função da maioria.

Mas progressivamente a diversidade alastra, as minorias impõem-se como as novas maiorias numéricas em muitas escolas, obrigando a organização escolar, e sobretudo os professores, a uma nova atitude face à diferença e às suas exigências escolares e sociais. Assim sendo, “pensa-se que a compreensão, por parte dos professores, do papel que a educação pode representar (e portanto dele próprio também) nos fenómenos da reprodução social e cultural (...) será uma primeira meta a atingir na sua formação” (Stoer e Cortesão, 1999:27).

Quadro n.º 6 – *Formação do professor monocultural (para uma cidadania uniforme)*

Descrição do professor	Finalidades da formação	Enquadramento teórico do professor multicultural
Professor cientificamente competente	Dominar conteúdos disciplinares e didácticas das disciplinas; Valorizar a aquisição de saberes universais e do desenvolvimento cognitivo pela aprendizagem	Escola como campo neutral de aquisição de saberes
Professor com sólida preparação profissional, bom «tradutor» da complexidade da ciência	Identificar a metodologia mais interessante para cada conteúdo; Enfatizar didácticas das disciplinas	Valorização das metodologias e dos materiais standardizados
Professor seguro e estável, que valoriza a cultura nacional tradicional	Desenvolver transmissões de saberes considerados importantes	Valorização da estabilidade; Valorização da importância de manter a cultura erudita e nacional
Professor claro e interessante	Desenvolver a capacidade de expor com correcção, clareza e elegância	Prioridade: a transmissão de saberes considerados importantes
Professor paciente, trabalhadora, distribuidor de saberes a todos os alunos	Conceber os alunos como iguais em direitos e deveres, promover formas igualitárias de ensino	Preocupação com a garantia de oferta de igualdade de oportunidades de acesso
Professor fonte/emissor de saber, professor equitativo	Conceber o ensino dirigido ao aluno médio;	Massificação do ensino como forma de enfrentar a escola de massas; Representação dos alunos como conjuntos homogéneos
Professor eficiente, justo e exigente	Praticar correctamente a avaliação	Aumento da competência, eficácia e normalização como objectivos Diferenças penalizadas
Professor preocupado com dificuldades dos seus alunos; disponível	Identificar <i>handicaps</i> e dificuldades de aprendizagem	Explicação psicológica e biológica das dificuldades escolares
Professor que contribui para a construção do aluno-tipo ideal	Recorrer a processos vários de motivação e avaliação formativa de tipo compensatório	Implicação na compreensão de <i>handicaps</i> existentes nos alunos

In. Cortesão, 2000:38.

Efectivamente, torna-se imperioso fazer um bom uso da formação docente, quer seja através da reestruturação dos planos curriculares da formação inicial ou nas áreas de intervenção, de oferta e de investigação no âmbito da formação contínua, que permita aos docentes fazer face a esta nova realidade, tanto mais que o suporte legal, a concepção do currículo, os produtores e autores dos manuais e a própria organização das escolas descaram, frequentemente, estes grupos e suas necessidades, deixando ao docente, isoladamente, a procura de uma resposta a todas estas inquietudes. A atitude típica do professor monocultural, «daltónico culturalmente» (Stoer e Cortesão, 1999) perante a multiplicidade de sujeitos e identidades emergentes na escola, tem de se alterar, procurando questionar, investigar, ler, dialogar e cooperar com outros parceiros, na tentativa de encontrar respostas adequadas às situações com que se confrontam. Isso é tanto mais importante quanto *efeito Rosenthal* ser uma prática e uma atitude recorrente entre os docentes e no seio da organização escolar, verificando-se que os alunos tendem a sair-se menos bem quando não são alvo de grandes expectativas, enquanto que aqueles que fazem grandes progressos, quando não se espera que isso aconteça, são vistos com desconfiança pelos professores. Aspectos como a situação socio-económica da família, a cultura, a etnia ou a origem dos alunos são percebidos como factores favoráveis ou constrangedores da sua evolução escolar. No caso dos alunos minoritários, muitos destes factores levam a que o docente desenvolva fracas expectativas em relação aos alunos, condicionando o seu investimento no aluno mas também a motivação e a auto estima dos mesmos.

Em Portugal, com a reforma iniciada em 1986, deu-se início a um processo de transformação que, não obstante lento e enviesado por muitos constrangimentos, se tem pautado por uma progressiva transformação do modelo de professor monocultural num profissional mais reflexivo e atento às transformações do mundo e ao ecossistema diverso que constituem os seus alunos. De forma progressiva, as preocupações multi/interculturais, sob os mais diversos aspectos, têm vindo a sobressair numa legislação cada vez mais influenciada por convenções internacionais mas sobretudo como uma evidência que alastra por todo o território nacional, exigindo das escolas, dos professores e das instituições de formação outra postura e novas respostas formativas. A criação do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, mais tarde denominado «Secretariado Entreculturas», pelo Despacho Normativo n.º 63/91, de 13 de Março e do Projecto de Educação Intercultural (PREDI), através do Despacho n.º 170/ME/93 foram exemplos desse despontar do véu, hoje seguido por outras iniciativas do género. Mesmo alguns organismos não governamentais mostraram preocupação em

dinamizar algumas iniciativas nesta área, tais como a Associação de Professores para a Educação Intercultural, criada em 1993, em Diário da República n.º 276, II Série de 25 de Novembro, tendo entre outros objectivos a realização de acções de formação de professores com vista a melhoria das competências na área da educação intercultural; o Movimento SOS Racismo, constituído em 1990 ou a OIKOS, que aposta na mudança de mentalidades através da divulgação de informação e da educação, tendo inclusive criado um «estojo pedagógico» com materiais de apoio para os docentes desenvolverem actividades na área da multi/interculturalidade.

Na opinião de Cardoso (2005), desde 1991 tem-se verificado um avanço notório na área da formação para a interculturalidade, a qual atravessa desde os cursos de formação inicial, que incluem cada vez mais no seu plano curricular estas temáticas, mas sobretudo com o surgimento de numerosos cursos de especialização ou pós-graduação orientados para esta vertente da educação para a cidadania.

A corroborar esta opinião encontramos felizmente diversos exemplos, que vão desde a formação inicial aos cursos de especialização e mestrado. No que diz respeito à formação inicial, um bom exemplo veio do interior do país, mais precisamente de Trás-os-Montes e Alto Douro, onde o plano de estudos do curso de formação inicial em Educação de Infância, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro em 2004/05, contemplava uma disciplina denominada «Educação Intercultural», no decorrer do segundo semestre do terceiro ano, orientada para o conhecimento da problemática da globalização e consequentes fluxos migratórios, para a reflexão sobre a construção da escola democrática e para a necessidade de repensar a formação inicial dos docentes numa perspectiva intercultural. No que diz respeito aos cursos de formação especializada, verificamos que o Curso de Formação Especializada em Educação Especial – Problemáticas de Risco, da Escola Superior de Educação de Portalegre, no ano lectivo de 2003/04, contemplava uma disciplina semestral, denominada «Acção Educativa num Contexto Multicultural e Multiétnico», correspondente a 30 horas, cujos objectivos se centravam em redor da problematização da multiculturalidade no contexto da sociedade portuguesa, com o intuito de dotar os professores de uma atitude de investigação e respectiva intervenção/acção, adequadas à diversidade e multiculturalidade crescente na escola e sala de aula.

No caso dos mestrados, verificamos que a Universidade Aberta, no âmbito do Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais, constituído em 1990, criou em 1991-1992, o mestrado em Relações Interculturais, destinado à formação, não só de docentes, mas de qualquer decisor, quadro superior e técnico cuja função se

enquadre num contexto de relação intercultural. Em 2001 foram apresentadas vinte e sete dissertações destes mestrados, o que revela bem o interesse do mesmo.

Não obstante estas boas iniciativas, Cardoso (2005:32) expressa algumas dúvidas e interrogações, as quais também nos inquietam, sobre a consistência de algumas abordagens nesta área da multi/interculturalidade, quando diz que

falta, no entanto, saber qual a consistência destas abordagens. Resultam de um processo pensado e consignado numa filosofia de formação com suportes ideológicos e formadores com preparação adequada e perspectivas interculturais ou são o resultado do imperativo de ter de considerar esta dimensão na formação dos professores?

Parece-nos que ainda não ultrapassámos na generalidade das escolas, centros de formação e equipas de professores, a fase confusa de transição, entre a sociedade racional e organizada da modernidade e um mundo incerto, em constante transformação característico da pós-modernidade. O professor e seus formadores oscilam entre uma sociedade que se deseja novamente estável, assente em valores sólidos, definidos por uma escola meritocrática, por um professor competente, rigoroso mas daltónico às modificações do espectro étnico, cultural ou linguístico que compõe a escola actual e uma sociedade que vive um quotidiano de incerteza, baseada no avanço científico e tecnológico e na proliferação de contactos e viagens das populações, que transformam a escola num espaço de constante mudança social, exigindo da mesma e dos professores novas atitudes, respostas e formação.

Esta resposta é condicionada por uma complexa teia de relações e de poderes, segundo a qual o professor é visto, ora como um funcionário ao serviço do sistema, responsável pela reprodução da cultura maioritária anteriormente definida como padrão, numa atitude típica do professor monocultural, ora como um profissional crítico, reflexivo, flexível e interventivo capaz “de gerir a diversidade com que se confronta, de gerir a sua actuação recriando conteúdos, metodologias e materiais adequados ao contexto e às características dos formandos” (Stoer e Cortesão, 1999:86).

Na opinião destes autores (1999) a formação para a diversidade deve possibilitar a concretização da «interface de educação intercultural» assumindo um duplo compromisso, por um lado estimulando o trabalho *sobre* os seus alunos, aquilo que denominam por formação para a educação multicultural, e por outro, um trabalho *para* os seus alunos, ou seja, uma formação para a educação intercultural. A formação dos professores segundo este paradigma, materializa-se num conjunto de pressupostos, condensados no quadro n.º7, centrando-se na própria escola, nos alunos e nas

necessidades do professor, numa “permanente atitude indagadora, reflexiva e crítica da sua própria actuação, bem como das propostas educativas e da organização e funcionamento das instituições educativas em que se movimenta” (Cortesão, 2000:50).

Este tipo de formação deve, segundo Stoer e Cortesão (1999), contemplar conteúdos das áreas da antropologia, sociologia e história, de forma a ajudar o docente a adoptar uma atitude mais reflexiva, crítica e multi/intercultural da realidade em que actua e, por outro lado, ajudar a gerir a diversidade e a flexibilizar o currículo em função dos alunos com quem trabalha.

Em síntese, podemos dizer que é imperioso que os programas de formação de professores “contemplem um currículo global, integrado e integrador de todas as culturas, que respeite as diversidades e contribua para a dignidade da pessoa humana como ser original” Peres (2000:274).

Quadro n.º 7 – *Formação do professor intermulticultural (para uma cidadania colorida)*

Descrição do professor	Finalidades da formação	Enquadramento teórico do professor multicultural
Professor vulnerável à dúvida) (e que portanto se interroga)	Abalar a segurança do professor Questionar-se sobre causas de resultados mais ou menos positivos obtidos pelos alunos	Valorização do papel que pode ter a escola no sucesso e no insucesso dos alunos
Professor não «daltónico cultural»	Dar-se conta da heterogeneidade presente na escola e na sala de aula	Consciência do «arco-íris de culturas» existente na escola e na sala de aula
Professor capaz de investigar (na área da sociologia)	Analisar problemas decorrentes de relações de poder existentes na escola e no meio em que ela se situa Analisar significados ocultos de propostas educativas	Compreensão da escola como local de práticas conflituais, de cruzamento de diferentes poderes, interesses e valores Identificação de factores explícitos e ocultos que estejam a interferir em processos educativos Descoberta e alargamento de espaços de autonomia relativa dos professores na escola
Professor capaz de investigar (na área da etno-sociologia)	Identificar e compreender características que informam a heterogeneidade dos alunos	Aceitação e rentabilização da diferença
Professor capaz de identificar e analisar problemas de aprendizagem (investigador/educador)	Questionar a adequação de conteúdos e métodos de ensino a cada grupo de alunos	Aceitação da diferenciação de ensino como forma de contribuir para a semelhança de nível de sucesso
Professor capaz de elaborar respostas adequadas às diferentes situações educativas (investigador/educador)	Recriar conteúdos, métodos e materiais de forma a adequá-los à população com que trabalha (dispositivos de diferenciação pedagógica) Diferenciar o ensino Analisar e eventualmente valorizar efeitos acidentais	Valorização da investigação-acção como quadro de trabalho Valorização da importância do desenvolvimento de dispositivos de diferenciação pedagógica Concepção de propostas de trabalho/planificações alteráveis

(Continua)

Professor flexível, agente e investigador (educador) que proporciona formas de aquisição de saber, de poder e de exercício de cidadania aos seus formandos	Contribuir para o desenvolvimento de um clima de democracia participativa na escola	Concepção do bilinguismo cultural crítico e da consciência do direito à cidadania como meta
--	---	---

In. Cortesão, 2000:48

2 – Participação/colaboração familiar na gestão multi/intercultural

A família, apesar de todas as mutações de que tem sido alvo nas últimas décadas, e em particular os pais, continuam a ser encarados pela sociedade como os responsáveis máximos pela educação das crianças e jovens.

Apesar da transferência abrupta de tarefas atribuídas à escola nesta matéria, consequência da sua obrigatoriedade e início cada vez mais precoce da escolaridade, entre outros factores, concordamos com os autores do estudo publicado pelo ACIME, *Cooperação Família -Escola – um estudo de situações de famílias imigrantes na sua relação com a escola* (Carvalho, Boléo e Nunes, 2006:24), quando referem que “a família precede a escola, quer cronologicamente, na acção educativa e socializadora junto das crianças, quer na hierarquia das responsabilidades educativas”. É no núcleo familiar, por mais distinto que este seja, que as crianças desenvolvem os mecanismos primários de socialização, num enquadramento afectivo, emocional, psicológico e material, condicionador decisivo dos seus comportamentos, fazendo uso de “instrumentos, que apesar de relativamente padronizados, obedecem a esquemas culturais próprios e específicos que não estão nunca em total consonância com os da escola” (Carvalho et al., 2006:43), pelo que urge estabelecer pontes de diálogo e colaboração entre estas duas instituições.

2.1- As alterações na constituição e organização familiar neste início de século

A família, que durante séculos se constituiu como a instituição basilar da sociedade, responsável pela formação do indivíduo e guardiã da tradição, apresenta-se hoje

profunda e extensamente transformada, nos seus modos de constituição, nas formas, na sua composição, funções e estruturas, transformações que

remetem para e se inscrevem nos processos de mudança social, económica e política que, por todo o lado, e principalmente nos países ocidentais, se vêm sucedendo. (Ribeiro, 1997:4)

Estas alterações, ainda que distintas consoante o país, região ou grupo social, configuram-se para muitos na chamada *crise da família*, sustentada por discursos que “contêm mais ou menos explicitamente críticas à modernidade” (Bandeira, 1997:8).

As críticas ao papel da família (ou ausência dele) gladiam-se entre conservadores e «pós-modernos». Os primeiros, são representados pelo sociólogo americano Alan Bloom, que considera que “a família soçobrou perante a rádio e depois a televisão, as quais «aniquilaram» a intimidade do lar” (cit. in. Bandeira, 1997:9) e pela socióloga Evelyne Sullerot, que alude à degradação da célula familiar devido ao

quase desaparecimento da *fratria* e das formas tradicionais de socialização familiar a favor da socialização pela escola. A preeminência do casal sobre a família, o primado da sexualidade e a recusa do casamento por parte dos jovens – expressão de um «individualismo exorbitante». (cit. in. Bandeira, 1997:9)

Por seu lado, a crítica «pós-moderna» representada pela figura do historiador Edward Short, coloca a tónica na ruptura, como factor mobilizador de transformação, pois a “ruptura entre jovens gerações e a família, a ruptura do casal e a ruptura do *ninho* familiar (...) anunciam «a destruição da família nuclear e a sua substituição pela família pós-moderna»” (cit. in. Bandeira, 1997:9).

A família pós-moderna é o resultado das transformações que vêm ocorrendo na sociedade, sobretudo na ocidental, nas últimas décadas, devido às alterações demográficas, a novos modelos de procriação, de conjugalidade e de família (Bandeira, 1997).

Nesta conjuntura, o papel da criança também se alterou. Do modelo tradicional, segundo o qual

a criança desempenhava extensas funções sociais e o seu valor era aferido em função delas: na produção económica, enquanto forma de assegurar um seguro para a velhice, funções religiosas, na medida em que representava uma bênção de Deus e símbolo de virilidade e de sucesso familiar, (Bandeira, 1997:11)

restringe-se na actualidade a um “plano afectivo ou simbólico” (Id. Ib.:11), extensão do prestígio social dos progenitores.

O controle racional da natalidade possibilitou não só a emancipação social e económica da mulher como o surgimento de um novo modelo de família conjugal, assente em sentimentos amorosos e resultante da livre escolha dos intervenientes, o qual assume múltiplas formas de relacionamento, a maioria das quais de cariz informal.

A perda de afirmação do casamento, o aumento de divórcios e uniões informais, reflectem comportamentos pós-modernos, ou seja, “uma atitude individualista, pragmática e orientada para o interesse imediato, que retira sentido do futuro e da perenidade nas relações, mesmo as familiares” (Carvalho et al., 2006:39). Esta atitude coloca sérios desafios à sociedade em geral e à educação em particular, uma vez que parece

ser cada vez mais imperioso que o Estado assuma plenamente a obrigação de promover políticas de educação, formação e emprego eficazes, no sentido de se prepararem convenientemente os jovens para o difícil exercício da sua autonomia plena. E que promova políticas sociais e familiares adequadas à compatibilização entre as responsabilidades materiais e parentais das mulheres e a sua legítima aspiração a um estatuto de plena cidadania. (Bandeira, 1997:20)

A juntar a tudo isto temos ainda o aumento dos fluxos migratórios, com a consequente reorganização das famílias imigrantes, desenraizadas dos seus países e comunidades, procurando a todo o custo alcançar meios de subsistência e a melhoria das suas condições de vida, fragilizando desse modo o acompanhamento educacional dos seus descendentes.

2.2- Relação escola – família: constrangimentos e possibilidades

A relação escola – família é o espelho das contradições e interacções cada vez mais acentuadas entre a esfera pública e privada, o individual e o social, que ocorre nas sociedades pós-modernas, não obstante ser cada vez mais uma prática e uma necessidade que ninguém contesta.

Nestes últimos tempos a relação escola – família tem sofrido numerosas mutações, evoluindo de uma relação tradicionalmente assimétrica, cujo papel preponderante era atribuído à escola, para uma relação mais equilibrada entre as partes.

Segundo a Teoria da Sobreposição das Esferas de Influência de Epstein (Figura n.º 3) verifica-se, actualmente, uma sobreposição de espaços de actuação e palcos de

interesses entre a escola, a família e a comunidade, representadas por esferas distintas, que por vezes se intersectam ou sobrepõem, pois apesar de terem funções diferentes possuem um mesmo objectivo, ou seja, a formação e educação do indivíduo. Esse objectivo comum, representado pelo sucesso do aluno, é causador de alguns conflitos entre as partes, mas também factor da necessária aproximação e negociação, com vista a encontrar pontos de encontro, elementos de ligação que permitam o envolvimento, a participação ou o estabelecimento de uma relação positiva entre todos. Convém dizer que o facto da sobreposição das esferas ser parcial permite a existência de zonas exclusivas da actuação de cada uma das partes, nomeadamente a pedagógica no caso da escola e a educativa no caso da família, na qual nenhuma das outras deve interferir.

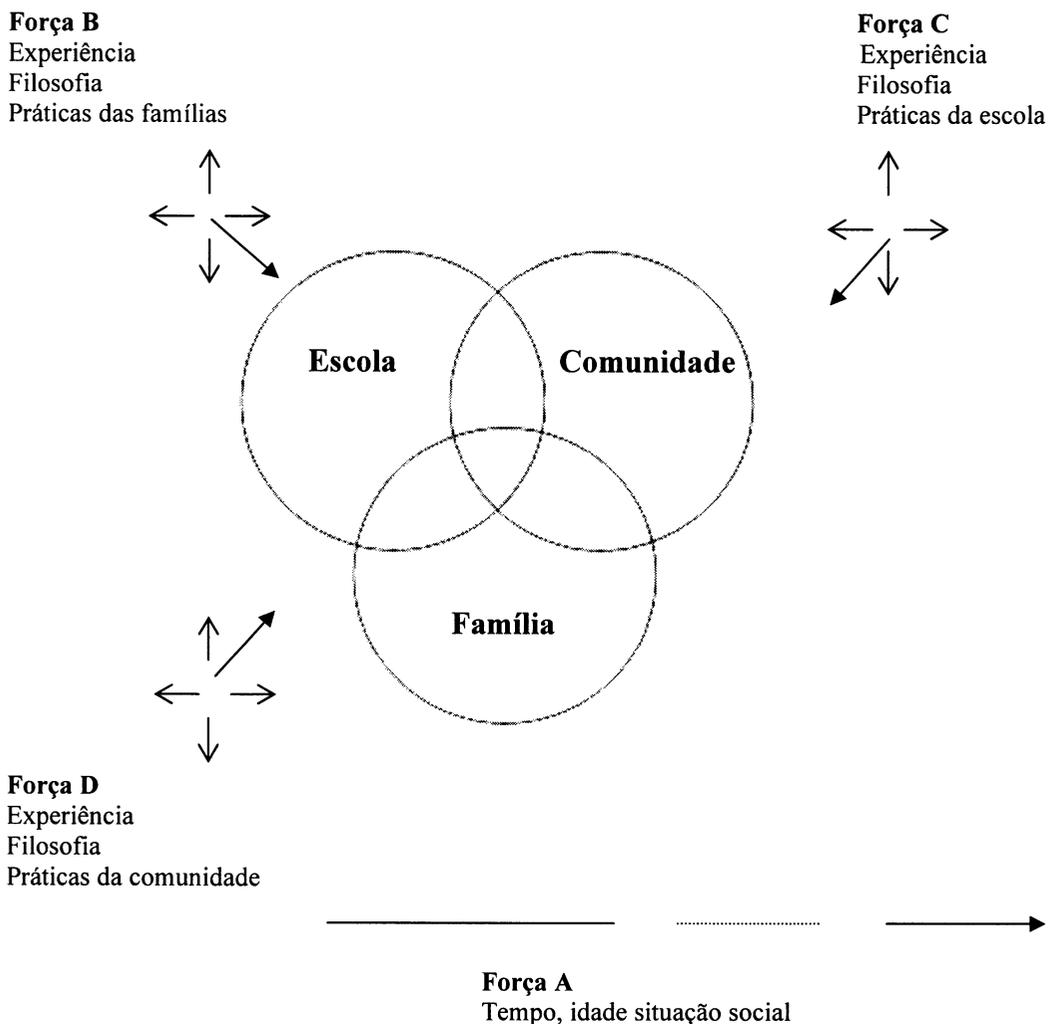


Figura n.º 3 – Teoria da sobreposição das esferas de influência de Epstein.

In. Davies et al., 1992: 3.

De referir que os conceitos atrás referidos são para autores como Davies (1989) e Marques (1992) distintos entre si. Assim, para Davies (1989:24) o termo envolvimento dos pais “cobre todas as formas de actividade dos pais na educação dos seus filhos – em casa, na comunidade ou na escola”, enquanto que utiliza a expressão participação “exclusivamente para referir aquelas actividades dos pais que supõem algum poder ou influência em campos como o planeamento, gestão e tomada de decisões nas escolas” (Id. Ib.).

Por seu turno Marques (1992:14), com o qual nos identificamos, prefere utilizar o termo colaboração pois este

inclui as noções de parceria, de partilha de responsabilidades e de participação, assentes na ideia de que o sucesso educativo de todos só é possível com a colaboração de todos (...) a colaboração escola-família pressupõe a defesa da ideia da escola como comunidade educativa onde o processo educativo é fruto da interacção de todos os intervenientes relacionados com o mundo da infância e da juventude.

A investigação na área da psicologia educacional tem demonstrado que a colaboração parental na escola afecta positivamente todos os intervenientes no processo educativo, tornando a relação entre todos os envolvidos

um dado inquestionável, uma vez que a educação, sendo um processo global orientado para a formação da pessoa humana, implica o esforço do educando e a cooperação das diversas instancias educativas, nas quais, a família e a escola assumem um lugar privilegiado. (Carvalho et al., 2006:22)

De entre os intervenientes que mais beneficiam com o reforço da colaboração escola – família destacam-se os alunos, pois os estudos realizados revelaram existir “uma associação positiva entre o envolvimento parental na escola e desempenho académico (...) e apontaram o baixo envolvimento parental na escola como factor de risco e abandono escolar” (Canavarro, 2002), pondo em evidência o salutar desta colaboração para todas as crianças, em especial para as que provêm de famílias de baixos rendimentos (Davies, 1989).

Para os pais os benefícios situam-se mais ao nível da sua auto-formação e auto-estima pessoal, uma vez que “o envolvimento dos pais – incluindo a educação de pais – pode ser vista como uma forma de educação de adultos e de desenvolvimento pessoal que pode ter efeitos sociais e educacionais benignos para além do impacto positivo nas crianças” (Davies, 1989:39). Estes, ao ajudarem os filhos, (Carvalho et al., 2006)

tornam-se melhores pais mas também melhores adultos, cidadãos mais conscientes dos seus direitos e deveres, capazes de intervirem de forma mais adequada e activa na gestão familiar, no trabalho e na comunidade em geral.

Por seu turno, baseando-se nos estudos de Epstein, (Carvalho et al., 2006:48) refere que os professores

também têm importantes ganhos pois a ajuda dos pais alivia-os da pressão proporcionada pelo esforço dirigido para os objectivos académicos e até de algumas tarefas rotineiras, deixando-os mais disponíveis para ensinar. O comportamento dos pais também produz um efeito de apreço e reconhecimento que motiva os professores a trabalharem melhor.

Em Portugal foram realizados alguns estudos nesta área, dos quais se destaca o levado a cabo por Don Davies (1989), no âmbito do projecto *School Reaching Out*, junto de famílias de baixo estatuto socioeconómico de Boston, Liverpool e Portugal e já referido neste capítulo. Este trabalho mostrou que as condições de vida das famílias e o desconhecimento das formas de participação na vida escolar fazem com que haja “famílias difíceis de alcançar: não se deslocam à escola, não contactam com os professores, não participam nas reuniões de pais e não se envolvem com a Associação de Pais” (Carvalho et al., 2006:43), situação que se agrava no caso de famílias de baixo estatuto socioeconómico, baixa escolarização e cujos progenitores possuem empregos precários e com horários muito variáveis.

Para além destes factores são apontados na literatura como preditores do envolvimento parental nas escolas:

os estilos parentais educativos, as expectativas dos pais, a percepção que os pais têm das competências educativas, a saúde mental dos progenitores, a estrutura familiar (monoparental/intacta), o nível de ensino em que a criança se encontra e as atitudes e as práticas do professor e da escola para envolver as famílias. (Canavarro, 2002:1)

No entanto, também existe o reverso da medalha, ou seja, escolas difíceis de alcançar,

aquelas que culpabilizam os pais pelas dificuldades escolares dos alunos, as que pretendem que os pais façam sozinhos o percurso de apoiar a escola, as que não sabem comunicar com os pais, as que não proporcionam adequados horários de atendimento, as que não dão informação adequada e que reforce o desejo de voltar à escola, e as que proporcionam experiências de acolhimento, desrespeito pelas diferenças culturais e veiculam uma falsa

atitude de superioridade relativamente aos conhecimentos científicos e educativos das famílias. (Carvalho et al., 2006:44)

Para tal muito contribuem as atitudes dos órgãos de gestão e dos professores, as quais, não obstante as alterações das últimas décadas no sentido de uma aproximação crescente às famílias, ainda se revestem de alguma ambivalência, alternando entre a vontade de estimular a colaboração familiar e a exigência que a mesma se faça dentro dos parâmetros definidos por si.

Baseando-se nos estudos realizados por vários autores, Villa-Boas (s. d.) considera que os professores apresentam as seguintes atitudes face ao envolvimento dos pais:

- a) *Imagem negativa do papel dos pais*, pois para a maioria, os problemas apresentados pelos alunos são fruto do ambiente familiar, que se desresponsabiliza pela educação e formação dos educandos, entregando à escola esse dever ainda que tenham da mesma e dos professores uma imagem negativa;
- b) *Relutância em aceitar a participação dos pais na vida da escola*, isto apesar de criticarem a sua falta de interesse pela vida escolar alguns professores continuam a manifestar algumas dúvidas quanto ao interesse e preparação dos pais para o fazerem convenientemente;
- c) *Defesa do estatuto profissional*, o que vai de encontro ao referido anteriormente, numa tentativa de preservação do seu estatuto de especialistas, cujos conhecimentos e preparação não deveriam ser objecto de questionamento;
- d) *Preferência por pais da classe média*, justificado pela identificação com os mesmos, pelo nível sócio-económico e cultural que estes apresentam, pela linguagem utilizada e pelo acompanhamento que facultam aos filhos, em regra mais regular que o dos pais pertencentes a classes sócio-económicas baixas. Nesta perspectiva “os alunos «fora» do modelo são perspectivados como condenados ao fracasso e os modelos minoritários de pais como famílias que não interessam, não recompensam o investimento ou não cumprirão o seu papel” (Carvalho et al., 2006:44).

Não obstante estes obstáculos é um dado adquirido que, actualmente, a relação entre a escola e as famílias é muito mais próxima e frequente. Para tal muito terão contribuído as sucessivas alterações legislativas, que têm vindo a consagrar a participação dos pais na vida da escola.

Para minorar o fosso entre estas duas instâncias, Villas-Boas (s. d.) defende, que o primeiro passo de aproximação à família cabe à escola, pois é esta que tem melhores condições para o fazer, dado o seu estatuto institucional e função dinamizadora do envolvimento e da colaboração familiar. Esta premissa é ainda mais importante no caso de famílias carenciadas económica, social, cultural ou linguisticamente, pois

têm mais dificuldade em estarem envolvidos na escola, uma vez que têm menos confiança nas suas capacidades, demonstram mais atitudes de passividade e deferência e estão mais preocupados com questões de sobrevivência (...) ficando muito dependentes da própria iniciativa da escola para a comunicação de aspectos importantes relativos aos filhos e à própria escola. A escola para estes pais é um espaço estranho e pouco convidativo, onde a sua presença é requerida apenas em situações problemáticas e onde a comunicação escola – família é feita num registo negativo (comunicação de problemas de comportamento, más notas, ...)". (Canavarro, 2002:1)

Daí que muitos estudos recomendem que as famílias sejam auxiliadas na tarefa de participação e colaboração com a escola, através de programas de informação e formação pois “não é verdade que os pais socialmente marginalizados não se interessem pelo que se passa na escola e não tenham desejo de fazer ouvir a sua voz” (Carvalho et al., 2006:51) mas necessitam de apoio de retaguarda para conseguir fazê-lo “dando-lhes orientações concretas sobre como actuar e ensinando-as a entender qual é e como se vive um papel parental que educa” (Id. Ib.:49). No fundo, a escola deve ter em conta a existência do chamado currículo da família (home curriculum) “não tanto constituído por quaisquer matérias, mas sim por normas de formação de hábitos e pelo desenvolvimento de atitudes que preparam favoravelmente a criança para a aprendizagem escolar e a apoiam ao longo da sua escolaridade” (Villas-Boas, 2000:8).

Como podemos verificar a relevância e necessidade de colaboração dos pais na vida da escola é fundamental para o sucesso educativo e bem estar social dos seus educandos, no entanto, os constrangimentos ainda são muitos para que tal se verifique na maioria das escolas.

No caso português, Marques (1991) identificou cinco factores que têm condicionado negativamente o estabelecimento de uma relação mais estreita entre a escola e a família, a saber:

- A tradição centralista do sistema educativo nacional;
- A sobrelotação de algumas escolas;
- A falta de espaços condignos para receber os pais;
- A quase ausência desta questão na formação dos professores”;

- A falta dum corpo docentes estável, o que retira continuidade às relações estabelecidas com as famílias.

Por seu lado Davies (1996) introduz o «conceito da 10ª escola», pois na sua opinião as parcerias entre a escola, a família e a comunidade só se verificam numa entre cada dez escolas. Na chamada «10ª escola» o investigador identificou alguns factores e estratégias que facilitam a relação escola – família, entre as quais se destacam a liderança do director ou de um ou mais professores, capaz de estabelecer uma relação de aproximação, bem estar e partilha com os pais, no sentido de ultrapassar qualquer problema; a procura de formas originais de estabelecer a comunicação com as famílias e a comunidade e, por último, a promoção e valorização das parcerias para tomada de decisões indispensáveis para a escola, com base em protocolos que definem a forma como as mesmas devem ocorrer.

Estas condições são ainda mais relevantes para o caso das crianças e jovens desfavorecidos, pois esta aproximação entre a escola e a família “vai diminuir a descontinuidade cultural existente entre ambas e aumentar o espaço de sobreposição das respectivas esferas de influência” (Villas-Boas, 2000:11-12).

Já Carvalho et al. (2006) enumeram três aspectos centrais para a promoção de uma adequada relação entre as famílias e a escola: uma atitude de liderança, a formação dos professores e a alteração da atitude das famílias minoritárias. Para estes autores, a existência de uma liderança com forte visão educacional e capacidade de trabalhar em colaboração com os pais e os professores é imprescindível, pois esta permite

inspirar confiança para não sentir necessidade de controlar, mas orientar-se para criar uma comunidade em que cada um – aluno, pai, mãe, encarregado de educação, professor, auxiliar, ... – é apreciado e sustentado, num clima de generosidade e solicitude para com os outros. (Carvalho et al., 2006:45)

Por seu lado, a formação docente, facilitada se houver menor mobilidade e alguma diversidade étnica no corpo docente, ajudará os professores a

entender as suas próprias expectativas e atitudes (preconceitos de classe, capacidade de comunicação, representação sobre o papel dos pais, concepção da escola como o único sítio onde se aprende, receio de enfrentar os pais), a entender o ponto de vista dos pais e o seu desenvolvimento como pessoas e como pais. (Id. Ib.:45)

Por fim, na senda das alterações que se verificam actualmente quanto à origem das famílias que se relacionam com a escola, estes autores apontam uma terceira estratégia facilitadora da colaboração entre a escola e a família, ou seja, “mudar a atitude das famílias minoritárias, partindo do pressuposto de que têm aspectos positivos e desejam o sucesso dos filhos” (Carvalho et al., 2006:45). Para que esta condição ganhe forma é necessário alterar alguns aspectos da escola, nomeadamente a implementação de programas de educação de pais, a melhoria da comunicação e da relação entre as partes, assim como na criação de espaços adequados para receber os pais.

Tendo como inevitável a relação entre estes vectores da sociedade urge encontrar formas de diálogo que satisfaçam aos dois. A Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) elaborou um estudo, referido em Villas-Boas (2000:12) no qual se identificam algumas medidas com vista a otimizar a colaboração das famílias na vida escolar, a saber:

- Publicitar e disseminar as experiências bem sucedidas;
- Replicar as estratégias que obtiveram resultados positivos, noutras escolas, noutros países;
- Aprender a negociar, demonstrando respeito mútuo, reconhecendo o contributo específico de cada parceiro e compreendendo o seu respectivo papel;
- Identificar, claramente, os interesses e as preocupações dos diferentes grupos de pais e da comunidade para depois se definirem as prioridades das políticas educacionais;
- Elaborar um suporte legal ou protocolos escritos, que definam, com clareza, os direitos e as responsabilidades de cada um.

Assim sendo, as escolas que desejam melhorar a sua relação com as famílias devem considerar que:

- Todas as famílias têm dimensões fortes e positivas.
- Os pais podem aprender novas técnicas educativas e de como ajudar os filhos nos estudos;
- As perspectivas dos pais sobre os filhos e a educação destes, são importantes e relevantes para o sucesso escolar.
- A maioria dos pais interessa-se pelos filhos e a sua vida escolar.
- As diferenças culturais são válidas e respeitáveis. Devem contribuir para o enriquecimento mútuo e não para a divisão.
- Os pais e os professores têm muito mais a aprender juntos e uns a respeito dos outros.
- Uma perspectiva correcta da participação das famílias não parte de um modelo de défice social ou cultural, pois este impede o conhecimento e aceitação mútuos.

- É essencial dar poder aos pais e torná-los habilitados para influenciar a escola, pois a sua influência enriquece e torna mais eficaz a acção da escola sobre os alunos e, através destes e das famílias, sobre a comunidade.
- É necessário ter uma perspectiva ecológica da escola que aceite a interdependência em que hoje todos vivemos, ligados às nossas famílias, vizinhos e comunidades.
- A colaboração é a única forma adequada da família se relacionar com a escola e a escola se relacionar com a família. (Carvalho et al., 2006:55)

Em síntese, podemos dizer que, tanto a escola como a família têm objectivos comuns, ainda que campos de actuação distintos e formas de os atingir diferenciados. Porém, para que o bem-estar e sucesso das crianças e jovens sejam alcançados, a colaboração entre ambas é mais do que uma recomendação, é um imperativo, com vista a melhorar a educação e a resolver problemas sociais como a discriminação ou a exclusão.

2.3- Famílias imigrantes e a sua relação com a escola

Os fluxos migratórios têm, em geral, origem económica, ou seja, propósitos de melhoria das condições de vida das populações deslocadas. Assim sendo, não é de estranhar que a principal preocupação dos pais imigrantes se centre, pelo menos numa primeira fase, nas questões ligadas à sobrevivência (emprego, habitação, segurança, saúde) com vista a terem e darem um futuro melhor aos seus filhos. Estas preocupações relegam para segundo plano, muitas vezes, o acompanhamento escolar e o processo de inclusão dos seus descendentes. Estes pais debatem-se, frequentemente, com a fragilização da estrutura familiar (Carvalho et al., 2006) devido a constrangimentos de ordem emocional, económica ou temporal. Estes impedem-nos “de acompanhar o processo de integração dos filhos e, até, de compreender com clareza os desafios específicos que estes estão a enfrentar na escola” (Id. Ib.:57), decorrentes de factores tão diversos como

as baixas expectativas dos professores, de situações de clandestinidade, de falta de tempo e analfabetismo de muitos pais (...) das dificuldades em contactar com a escola e os professores por timidez, porque não falam bem o português, porque não conhecem os mecanismos de funcionamento da escola e do sistema educativo, porque as práticas de ligação à família fazem criar a

ideia nos pais de que só são chamados à escola por razões de indisciplina dos seus filhos. (Cardoso, 2005:65)

levando a que muitas famílias imigrantes pensem “que é mais respeitoso ter uma relação distante com os professores e as escolas” (Carvalho et al., 2006:54).

Por tudo isto, as crianças imigrantes debatem-se frequentemente com um acréscimo de problemas aquando da sua inclusão num ambiente escolar onde são a minoria, os quais podem ser causa de insucesso escolar. Ao longo do seu percurso escolar

podem ter de se defrontar com atitudes racistas ou experimentarem dificuldades de compreensão e de expressão devido ao seu desconhecimento ou fraco domínio da língua em que se encontram; podem também ser alvo de troça por parte dos colegas devido a construções gramaticais imperfeitas, sotaque, utilização inadequada de vocabulário, etc. (Id. Ib.:29-30)

Estes problemas são condicionados, positiva ou negativamente, por variáveis (Carvalho e Rolim, 1993) como: a idade dos alunos aquando da sua chegada ao país de acolhimento, o facto da família ter ou não contactos anteriores com esse país, a maior ou menor integração dos pais na comunidade, a língua falada em casa e na área de residência, o ambiente da escola, o número de alunos minoritários existentes na escola, etc.

Por seu lado, a escola também encontra dificuldades em integrar e incluir estes alunos e suas famílias, os quais apresentam diferenças bastante distintas, a começar pela língua materna.

Sabendo que todos os estudos realizados corroboram sistematicamente que a colaboração das famílias está positivamente correlacionado com o sucesso educativo dos alunos, não é de estranhar que “este efeito é ainda maior para as crianças oriundas de minorias culturais, pois a diferença entre os valores da família e os da escola é muito maior do que para as crianças nativas e de classe média” (Carvalho et al., 2006:47). Por isso, o estreitamento das relações entre a escola e a família é tão necessário, o qual “dependem mais da qualidade da interacção familiar do que da classe social ou recursos económicos” (Id. Ib.:48).

O papel da escola e dos professores como motor impulsionador desta relação de colaboração é ainda mais relevante no caso das famílias imigrantes, pois “quando não recebem informação da escola ou não conseguem entendê-la, todos os pais ficam apreensivos e angustiados. Sobretudo os que se sentem alienados ou isolados, devem sentir-se acolhidos na escola e incentivados a assumir mais responsabilidades na

educação dos filhos” (Carvalho et al., 2006:53). Esta actuação traduz-se, mais do que em acções consignadas na lei, tais como a representação dos pais nas estruturas da escola, em gestos simples como a tradução de uma informação na língua materna dos pais.

2.ª PARTE

PROCESSO EMPÍRICO

CAPÍTULO I

METODOLOGIA

1- Opções metodológicas: o estudo de caso

O projecto da pós-modernidade, assente na crescente complexidade e imprevisibilidade do conhecimento e das sociedades, deitou por terra os pressupostos iluministas da modernidade, segundo os quais a racionalidade cognitivo-instrumental conduziria inevitavelmente ao progresso estável das sociedades. Nesta óptica, os defensores da pós-modernidade consideram

só ser possível conhecer algo tendo como referência uma determinada perspectiva. Tal posição desafia a possibilidade de alcançar a verdade através do adequado, ou seja, científico uso da razão. Não é possível raciocinar ou conceptualizar para além da localização do eu num contexto histórico-social específico; desta forma, esta perspectiva enfatiza a interpretação e a escrita como características centrais da investigação. (Bogdan e Biklen, 1994:45)

Como se verificou, esta mudança repercutiu-se não só ao nível político, económico, social e educativo mas inclusive na construção do saber, levando ao desenvolvimento e à valorização de outros paradigmas que não apenas o de tradição positivista. É neste contexto que adquirem visibilidade as metodologias de cariz qualitativo, até então tidas como pouco credíveis, face a uma investigação quantitativa tida como objectiva, mensurável, generalizável e particularista. Esta alteração coloca em evidência o facto do conhecimento ser um processo, uma construção, fruto das circunstâncias específicas de cada época, ou seja, “as ciências são, em cada momento, um conjunto de resultados. Mas o caminho que a tais produtos vai conduzindo, que lhes acrescenta novos elementos ou que os contesta, tem de ser concebido como uma prática social, específica e activa” (Almeida e Pinto, 1986:62).

A investigação qualitativa é segundo Bogdan e Biklen (1994:16) “um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características”. Por seu turno Erickson (in. Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 2005) prefere a expressão investigação interpretativa tendo em conta o primado do objecto da análise e dos postulados a ele ligados, em detrimento dos procedimentos ou técnicas a usar.

Este tipo de investigação ganha influência na década de sessenta do século XX, apesar da sua origem reportar ao século XIX, altura em que se registaram alguns levantamentos sociais de crucial importância para a história da investigação qualitativa, ganhando visibilidade com os estudos levados a cabo pela denominada «Escola de

Chicago». Todavia, é na década de setenta do século passado que a investigação qualitativa ganha projecção na área das ciências sociais como método de “obter informação sobre comportamentos e experiências passadas, motivações, crenças, valores e atitudes, enfim, sobre um conjunto de variáveis do foro subjectivo não directamente mensuráveis” (Foddy, 1996:1). Esta projecção é ainda mais notória na esfera educativa, onde se assiste ao aumento do número de investigações segundo a perspectiva qualitativa, uma vez que grande número de investigadores educacionais começaram a sentir que as promessas da investigação quantitativa relativamente às suas possibilidades (os problemas que conseguia resolver) tinham atingido o seu limite. Os métodos quantitativos, baseados no paradigma científico tradicional, não tinham cumprido (Bogdan e Biklen, 1994:40).

De referir que entre os estudos realizados no contexto educativo segundo esta metodologia, destacam-se alguns que incluíam temáticas relacionadas com as escolhidas no âmbito desta investigação, tais como a integração racial, relato de experiências de professores em escolas rurais ou relativos a crianças excluídas. A sua realização, dando voz a quem normalmente era preterido, segundo um modelo hierárquico que enfatizava a opinião daqueles que estavam no comando em detrimento das bases, fortificou o papel dos métodos qualitativos enquanto representantes do “espírito democrático em ascendência na década de sessenta” (Id. Ib.:38).

Os investigadores que se socorrem da investigação qualitativa para as suas pesquisas “subscrevem o princípio axiomático de que o comportamento dos actores numa determinada situação social depende da sua própria definição da situação” (Foddy, 1996:16), pelo que, segundo Bogdan e Biklen (1994), se preocupam sobretudo em compreender as acções do ponto de vista dos sujeitos investigados, recolhendo dados repletos de pormenores descritivos, relativos a pessoas, a espaços ou conversas, dificilmente objecto de análise estatística. Tendo em conta que se preocupam mais com o processo do que com os resultados obtidos, não recorrem à formulação de questões à priori, nem procuram testar hipóteses, ainda que possam socorrer-se de um plano, uma vez que,

para tentar manter a neutralidade e para aproveitar o tempo (...) o processo deve ser, até certo ponto, estruturado. Isso significa que algumas questões a responder deviam ser especificadas antecipadamente, bem como os processos gerais de recolha de dados utilizados para responder a essas questões. A construção de uma estrutura no processo de investigação qualitativa ou estudo de caso aumenta a possibilidade de confirmação, as conclusões. Esta possibilidade de confirmação (confirmability), nesta

circunstância, significa que outros investigadores, usando essencialmente os mesmos processos para examinar os mesmos fenómenos na mesma situação, têm a probabilidade de chegar às mesmas conclusões. (Tuckman, 2000:512-513)

A estruturação dos procedimentos investigativos pareceu-nos um factor relevante a ter em conta no contexto deste trabalho, pelo que também nós optámos por iniciar o percurso com base em algumas questões/objectivos, que orientassem e balizassem as nossas acções sem, no entanto, as limitar ao longo do processo, garantindo a sua natural evolução. No fundo, baseamo-nos num plano, alicerçado em pressupostos teóricos, entre os quais “que o significado e o processo são cruciais na compreensão do comportamento humano; que os dados descritivos representam o material mais importante a recolher e que a análise de tipo indutivo é a mais eficaz” (Bogdan e Biklen, 1994:83).

De referir que a expressão investigação qualitativa é muitas vezes associada a outra terminologia, entre as quais *investigação de campo*, pelo facto da maioria das pesquisas ter como pano de fundo o campo de acção dos sujeitos, por oposição aos estudos controlados em laboratórios; *investigação naturalista*, uma vez que a recolha dos dados recai sobre os comportamentos naturais das pessoas e ocorre no seu ambiente de vivência natural; ou *etnográfica*, por ser geralmente usada por antropólogos em estudos descritivos.

A nossa escolha ao longo deste trabalho recaiu sobre a expressão investigação qualitativa, por ser a mais abrangente e a mais frequente na literatura científica.

Entre as características mais marcantes desta metodologia encontramos, segundo Bogdan e Biklen (1994) cinco aspectos:

1. A fonte essencial de dados é o ambiente natural, enquanto que o investigador se assume como principal instrumento de recolha dos mesmos;
2. A descrição exaustiva é a sua preocupação central e só depois a análise dos dados;
3. Mais que os resultados interessam os processos;
4. A indução é o principal recurso de análise dos dados;
5. A compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às situações é uma das metas a atingir.

Assim sendo, podemos dizer que as metodologias de orientação qualitativa, tendo subjacente os paradigmas fenomenológico/naturalista, mais comumente denominado por interpretativo, ou o paradigma crítico, distinguem-se por uma forte proximidade e interacção entre investigador e participantes, uma vez que valorizam a perspectiva do

sujeito, na tentativa de compreender, descrever e interpretar perspectivas e concepções que levem ao aprofundar do significado dos factos e das acções dos participantes.

Os investigadores preocupam-se em tornar compreensível o conhecimento produzido usando para tal uma linguagem considerada acessível e “dirigida não apenas a especialistas” (Walsh, Tobin e Graue, 2002:1040), o que permite, na esfera educativa, segundo Bolster (in. Walsh et al., 2002:1040), que a investigação qualitativa possa revelar “maior potencial para gerar um conhecimento que seja proveitoso e interessante para os professores”.

Em síntese, os investigadores qualitativos

comungam os pontos de vista subjectivista e fenomenológico segundo os quais as ciências sociais se devem interessar mais por dimensões «vivas» pelos seres humanos do que por impactes de quaisquer fenómenos físicos. Neste contexto favorecem-se procedimentos de recolha de informação julgados mais adequados para captar a subjectividade dos actores, designadamente os baseados no contacto directo e prolongado com o meio social em estudo, participando nas interacções sociais e inquirindo através de perguntas abertas e não directivas, permitindo aos observados exprimirem-se pelas suas próprias palavras e não através de um conjunto preestabelecido de respostas. (Foddy, 1996:15)

Não queremos com isto enfatizar antagonismos metodológicos que durante anos levaram à criação de profundas brechas entre perspectivas quantitativas e qualitativas. Concordamos com o facto da escolha da metodologia adequada ao desenvolvimento de um processo investigativo ser “uma das decisões mais importantes, mas ao mesmo tempo mais difíceis, que ao investigador cabe tomar” (Neto, s.d:2), ainda mais no campo educacional, tendo em conta a complexidade dos seus fenómenos. Actualmente, a dicotomia entre qualitativo e quantitativo não é tão notória, sendo cada vez mais comum o aparecimento de investigações que fazem uso de métodos complementares ou mistos, pois

apesar de assentes em premissas diferentes acerca do mundo natural e social, focalizarem a sua atenção em aspectos diversos dessa realidade, e utilizarem mesmo sistemas de linguagem diferentes, existem razões para acreditar que ambos os sistemas quantitativo e qualitativo «coexistem», dando cada um a sua contribuição específica para o estudo dos fenómenos educativos. (Neto, s.d:28)

No caso específico desta investigação, os pressupostos teóricos assentes no paradigma interpretativo, o problema e as questões levantadas encaminharam-nos para a esfera qualitativa, mais precisamente para o estudo de caso.

De entre os diversos desenhos que uma investigação de cariz qualitativo pode adoptar, o estudo de caso surge como um dos mais seleccionados em contextos educativos, na medida em que “não se propõe num ápice encontrar soluções para todos os problemas educativos, mas que vai a pouco e pouco acrescentando novos elementos que enriquecem o nosso conhecimento colectivo acerca desses mesmos problemas” (Ponte, 1994:10), para além de apresentar um formato com “a plasticidade suficiente para que, sendo utilizado de forma diferenciada, possa permanecer como poderosamente presente na base de alguns dos mais importantes contributos para o estudo das escolas e demais organizações sociais” (Sarmiento, 1997:239).

O estudo de caso, tendo em conta as suas diferentes conceptualizações, é definido de formas diferentes, por distintos autores. Assim, Bogdan e Bilken, (1994:89), baseando-se em Merriam, definem-no como um estudo que “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”, enquanto que Yin (in. Sarmiento, 1997:240) refere que “é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto real de vida, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são absolutamente evidentes”. Por seu turno Punch (1998) refere que se trata, na generalidade, de uma investigação detalhada sobre um caso, ou sobre um número reduzido de casos, recorrendo a uma variedade de métodos que surjam como apropriados para o efeito. De forma mais pormenorizada podemos usar a definição de Pontes (1994:2) que o interpreta como

um estudo de uma entidade bem definida, como um programa, uma instituição, um curso, uma disciplina, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o seu «como» e os seus «porquês», evidenciando a sua unidade e a sua identidade próprias. É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma instituição que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global do fenómeno de interesse.

Esta metodologia ou *design* de investigação (Ponte, 1994) não se orienta pela pesquisa a partir de variáveis mas sim pela compreensão dos fenómenos em toda a sua

complexidade, valorizando as percepções pessoais dos sujeitos envolvidos e, por entre médio destes, o contexto em estudo.

Segundo o autor anteriormente referido, um estudo de caso apresenta três características essenciais:

1. É uma pesquisa com um forte cunho descritivo (factual, literal, sistemática e completa), na procura da compreensão das situações, ainda que não deva limitar-se à mera descrição mas permitir gerar novas teorias e questões;
2. Não é experimental, pelo que se faz uso dele quando não se tem controlo sobre os acontecimentos nem se pretende intervir/manipular a intervenção dos participantes;
3. É um estudo de cariz empírico, estruturado a partir do contexto real e recorrendo de múltiplas fontes (observações, entrevistas, análise documental ou de artefactos, registos áudio e vídeo, etc.).

Em relação à primeira característica aqui referida, e na senda da cada vez maior complementaridade de métodos que atrás expusemos, há mesmo autores que afirmam que existem estudos de caso que

combinam com toda a legitimidade métodos quantitativos e qualitativos: por exemplo, quando o «caso» é uma escola ou um sistema educativo, fará todo o sentido que o investigador recorra a dados numéricos de natureza demográfica, como o número de alunos, taxas de reprovação, origem social, ou seja, indicadores quantitativos que fazem todo o sentido no estudo porque proporcionam uma melhor compreensão do «caso» específico. (Coutinho e Chaves, 2005:225)

Este foi um aspecto que contemplámos na nossa pesquisa, como mais à frente se verificará na caracterização do concelho e da escola sobre a qual incide este estudo, onde incluímos vários quadros de cariz demográfico, em virtude de os considerarmos relevantes para a compreensão do nosso «caso específico».

Esta categoria de investigação qualitativa tem, segundo Walsh et al. (2002:1047),

a virtude de ser acessível (a maioria dos leitores acha as narrativas mais interessantes e inteligentes do que os estudos estatísticos) e interpessoalmente significativos: ao ler um bom estudo de caso temos a oportunidade de ver o mundo não só através dos olhos do autor, mas também dos sujeitos do estudo.

O estudo de caso, marcadamente descritivo, devido ao facto do investigador estar directamente envolvido, pode assumir múltiplos objectivos, sintetizados por Gomez,

Flores e Jimenez (in. Coutinho e Chaves, 2002:226) como sendo “explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar”, por sua vez agrupados em diferentes tipologias. Entre as mais reconhecidas, encontra-se a de Stake (in. Punch, 1998) e que distingue três tipos:

1. *O estudo de caso intrínseco*, quando o investigador pretende uma melhor compreensão de um caso particular que contém em si mesmo o interesse da investigação;
2. *O estudo de caso instrumental*, quando um caso particular é examinado para fornecer introspecção sobre um assunto ou para refinar uma teoria;
3. *O estudo de caso colectivo*, quando o caso instrumental se estende a múltiplos casos, com o objectivo de produzir um conhecimento mais aprofundado sobre o fenómeno, a população ou a condição.

No que se refere a esta tipologia, consideramos que a pesquisa em causa nesta investigação se enquadrou na primeira opção, um estudo de caso intrínseco, tendo em conta a focalização da atenção, compreensão, descrição, explicação e mesmo possível transformação, se terem centrado num único caso, com fronteiras e contexto bem definidos.

Ainda que a tipologia fosse outra, nomeadamente a sintetizada no quadro n.º 8 por Gomez et al. (in. Coutinho e Chaves, 2002:227), os pressupostos da nossa investigação não se teriam alterado, apenas a terminologia mudava, inscrevendo-se nesse caso num estudo de caso único, seguindo a modalidade situacional, com o objectivo de estudar um acontecimento, no nosso caso a inclusão dos alunos estrangeiros no ensino básico, na perspectiva de quem nele participa, pais e professores.

Quadro n.º 8 – *Tipologia de estudos de caso, modalidades e descrição*

Tipo de caso	Modalidades	Descrição
Estudo de caso único	Histórico	Ocupa-se da evolução de uma instituição
	Observacional	Tem na observação participante a principal técnica de recolha de dados
	Biografia	Com base em entrevista intensiva a uma pessoa, produz uma narração na primeira pessoa
	Comunitário	Estuda uma comunidade
	Situacional	Estuda um acontecimento na perspectiva de quem nele participou
	Micro etnografia	Ocupa-se de pequenas unidades ou actividades dentro de uma organização
Estudos de caso múltiplos	Indução analítica	Busca desenvolver conceitos abstractos contrastando explicações no marco representativo de um contexto mais geral
	Comparação constante	Pretende gerar teoria contrastando proposições (hipóteses) extraídas de um contexto diferente

In. Coutinho e Chaves, 2002:227

Um estudo de caso pode ser levado a cabo com diferentes propósitos, que Ponte (1994) descreve como de cariz *exploratório*, quando o mesmo serve para a obtenção de informação preliminar sobre o objecto de estudo; *descritivo*, se procura essencialmente responder à questão «como é» o caso em estudo ou *analítico*, quando o investigador procura problematizar o seu objecto, de modo a construir uma nova teoria ou compará-la com uma já existente. No que diz respeito a este aspecto, o nosso estudo de caso assumiu características essencialmente descritivas, embora a comparação, tendo em atenção o enquadramento teórico nunca tivesse sido descurada, para assim podermos verificar da confirmação ou não de teorias anteriormente enunciadas.

Em síntese, podemos referir que a escolha deste formato metodológico se deveu, em primeira instância aos pressupostos teórico-epistemológicos que orientaram a nossa pesquisa e à possibilidade de perspectivar holisticamente a unidade organizacional que nos propusemos investigar, sob a perspectiva dos sujeitos participantes da acção, através de um “levantamento em profundidade dos sistemas de crenças e valores e dos artefactos organizacionais e das suas implicações nos modos de procedimento, nos comportamentos dos actores e nas acções empreendidas nos contextos organizacionais” (Sarmiento, 1997:242).

2- Paradigma conceptual: fenomenológico interpretativo

Um dos aspectos mais relevantes a ter em conta na sustentação de uma investigação prende-se com a sua referenciação a um quadro teórico que permita enquadrar toda a investigação empírica, ao mesmo tempo que sustente as evidências encontradas. Os pressupostos teóricos, são aliás, essenciais para a credibilidade da investigação científica, pois definem as crenças e formas de ver o mundo por parte dos investigadores, devendo os mesmos estar “conscientes dos seus fundamentos teóricos, servindo-se deles para recolher e analisar os dados” (Bogdan e Biklen, 1994:52). São eles que definem todo o percurso investigativo, desde a formulação das questões, passando pela selecção do objecto de estudo, pela definição das estratégias, técnicas e métodos de recolha da informação, culminando no tratamento e apresentação dos resultados.

A passagem para o quadro da pós-modernidade, como já foi referido muitas vezes ao longo deste trabalho, fez tremer os pressupostos da modernidade, entre os quais a

objectividade e racionalidade característicos do paradigma positivista, até então dominante.

Em oposição a um paradigma realista, racionalista ou quantitativo, que busca o conhecimento sistemático, observável, comparável, quantificável e replicável, surge uma nova perspectiva que reconhece a existência de múltiplas realidades, resultantes da componente subjectiva do comportamento dos sujeitos e da sua relação com a realidade, genericamente denominado por paradigma qualitativo.

O termo paradigma deriva etimologicamente do grego *paradeigma*, ou seja, modelo e foi introduzido no campo científico pelo filósofo americano Thomas Khun. Por paradigma entende-se o “conjunto aberto de asserções, conceitos ou preposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação” (Bogdan e Biklen, 1994:52), os quais norteiam toda a actividade do investigador, ajudando-o a definir o seu objecto de estudo, os seus métodos, os instrumentos e consequentemente o enquadramento e interpretação dos resultados. Aliás, todo o investigador, desde o início da sua pesquisa, se baseia numa determinada perspectiva teórica, num dado paradigma epistemológico, pois

desde o momento da planificação, a metodologia da pesquisa – e em particular a preparação dos instrumentos e dos procedimentos da investigação de campo – precisa ser pensada em correlação com uma teoria do objecto, com uma teoria do investigador enquanto sujeito social e com uma teoria das relações entre ambos no decurso do processo de pesquisa. (Costa, 1986:143)

Esses fundamentos teóricos enquadram as questões de origem ontológica, relativas à forma como se encara a realidade e a forma de a conhecermos; de origem epistemológica, que definem a relação entre o investigador e o objecto de estudo; e por fim, as questões metodológicas, relativas ao acesso e tratamento dos dados. A referência a um ou outro paradigma reflecte a forma do investigador encarar a realidade, as questões que se coloca, na busca da construção do conhecimento, nomeadamente se pretende prever, compreender ou intervir na realidade em estudo.

Tal como na dicotomia investigação quantitativa *versus* qualitativa, não se coloca aqui a questão de primazia de um paradigma em relação a outro. O importante é saber o que se pretende com a investigação, quais são os seus objectivos, o seu objecto de estudo, o posicionamento e atitude do investigador face ao objecto, pois são questões que encaminharão as opções em termos de paradigma.

Na área dos estudos sociais e organizações os investigadores podem definir a sua metodologia no quadro dos paradigmas positivista, interpretativo ou crítico.

O *paradigma positivista*, algumas vezes denominado por normativo ou estatístico-experimental, tem as suas origens no modelo racionalista usado nas ciências naturais, segundo o qual a realidade é observável, medível, quantificável e objectiva. Esta perspectiva centra a sua acção em fenómenos observáveis, susceptíveis de controlo experimental e medição, pondo em evidência relações de causa e efeito, capazes de objectivamente, conduzirem à formulação de leis, aplicáveis em diferentes contextos e realidades. Na esfera social, considera-se que o mundo é composto por um sistema de regularidades empíricas e objectivas cuja generalização é assegurada pela constituição de amostras representativas e aleatórias da população. Os estudos orientados por estes pressupostos traduzem-se em trabalhos experimentais, quase-experimentais e correlacionais, nos quais “o investigador não influencia de forma alguma o comportamento dos sujeitos estudados” (Walsh et al., 2002:1056). Nesta perspectiva, a investigação “visa a descoberta e a verificação de leis gerais; o individual é considerado sem interesse e não significativo em si mesmo” (Lessard-Hébert et al., 2005:38).

O *paradigma interpretativo*, também designado por hermenêutico ou construtivista, surge da crítica ao modelo positivista, em particular da sua aplicabilidade na área das ciências sociais. Os seus seguidores defendem que os fenómenos humanos devem ser objecto de métodos próprios, assentes na compreensão dos fenómenos e da realidade, a partir das crenças, valores e concepções dos sujeitos da acção. Segundo este paradigma, no qual situamos o nosso estudo, existe uma correlação estreita entre o sujeito e o objecto do conhecimento, sendo o investigador o principal responsável pela recolha dos dados, enquanto observador implicado na acção. Os seus pressupostos teóricos alicerçam-se na perspectiva fenomenológica, a qual enfatiza “a compreensão interpretativa das interacções humanas” (Bogdan e Biklen, 1994:53), segundo uma visão múltipla e holística da realidade. Mais que os comportamentos, susceptíveis de medição, estudam-se as acções dos actores, devidamente situadas num tempo e contexto cultural específico, dado que “no âmago da investigação interpretativa encontra-se a paixão por um entendimento do significado que as pessoas vão construindo com as acções situadas que levam a cabo no quotidiano” (Walsh et al., 2002:1039).

Os investigadores que seguem este modelo de construção do conhecimento têm como objectivos “melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes significados” (Bogdan e Biklen, 1994:70) numa

relação estreita e interactiva com o sujeito da investigação, ao ponto de tornar “difícil compreender completamente os dados recolhidos sem a cooperação informada e paciente das pessoas que conhecem bem o contexto em causa” (Walsh et al., 2002:1056).

É com base nestes pressupostos que orientámos a nossa pesquisa, dado que consideramos que a construção do saber, no domínio social, e em particular no educativo, se alicerça na interdependência entre sujeito e objecto, conhecimento e acção. Nesta óptica descurámos a universalidade da lei científica e a formulação de normativos, concordando com Morin (1999) quando este afirma que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão, pelo que devemos questionar as possibilidades do próprio conhecimento.

Por fim, o *paradigma crítico*, cujas origens se podem encontrar nas teorias de inspiração marxista, na teoria crítica de Frankfurt e no feminismo crítico. Este não só aponta críticas ao modelo positivista como ainda se demarca de alguns posicionamentos adoptados pelos seguidores do paradigma interpretativo, nomeadamente no que diz respeito à “ocultação das relações assimétricas de poder em que se realiza a prática social (Sarmiento, 1997:247). É neste paradigma que se inscrevem as perspectivas etnometodológicas e os estudos culturais. A primeira “procura compreender o modo como as pessoas percebem, explicam e descrevem a ordem do mundo que habitam” (Bogdan e Biklen, 1994:60) enquanto que os estudos culturais, segundo os mesmos autores, enfatizam a necessidade de entender as relações sociais em estreita articulação com as relações de poder e interpretação que os sujeitos fazem das mesmas.

Em síntese podemos dizer que este paradigma procura “articular a interpretação empírica dos dados sociais com os contextos políticos e ideológicos em que se geram as condições da acção social” (Sarmiento, 1997:247).

De salientar que muitos estudos na área educativa e social começam a basear-se não num paradigma mas em paradigmas, dado que “os investigadores da actualidade recorrem à flexibilidade qualitativa e à possibilidade de entrecruzar paradigmas, utilizando-os numa forma transversal e interdisciplinar com as diferentes técnicas” (Fernandes, 2005:91), nomeadamente o paradigma interpretativo crítico. Este modelo tem como princípios a singularidade, a hermenêutica, o carácter holístico e a reflexividade da investigação e do investigador, no qual se inscrevem as investigações etnográficas (Sarmiento, 1997).

Tendo em conta tudo aquilo que foi referido anteriormente, reafirmamos que o enquadramento teórico do nosso estudo se situa nos pressupostos do paradigma

Tendo em conta tudo aquilo que foi referido anteriormente, reafirmamos que o enquadramento teórico do nosso estudo se situa nos pressupostos do paradigma interpretativo, segundo a metodologia de estudo de caso, fazendo uso das entrevistas em profundidade como principal instrumento de recolha de dados, as quais foram objecto da técnica de análise de conteúdo, de forma a compreender as concepções e os significados atribuídos pelos actores, à acção em causa, numa estreita articulação/interacção com o investigador.

3- Design da investigação

Concordamos com a premissa que considera que a explicitação do design da investigação deve ser uma das preocupações dominantes de uma pesquisa. Deste modo, deve ser objecto de uma apurada descrição, capaz de corroborar os postulados teóricos e de permitir uma leitura, uma interpretação e um questionamento de todo o processo investigativo, tal qual foi sendo construído pelo investigador na sua relação com a realidade.

Tendo em conta esta perspectiva considerámos essencial proceder a uma apurada exposição do processo de investigação, justificando a sua pertinência, objectivos subjacentes, escolha e caracterização do contexto, definição da amostra, selecção e construção dos instrumentos de recolha, tratamentos, análise e apresentação dos dados.

3.1-Pertinência do estudo

A gestão da diversidade constitui actualmente um dos principais desafios da sociedade, da escola e das comunidades educativas em todo o mundo. O processo de globalização assente em mecanismos de mobilidade de pessoas e bens e o aumento da escolaridade obrigatória transformaram as escolas em autênticos “arco-íris” étnicos, religiosos, culturais e linguísticos. Como se tornou claro na revisão da bibliografia, é uma temática das mais relevantes da contemporaneidade, dado as suas múltiplas abordagens, perspectivando-se como um dos mais interessantes temas de investigação educativa, em particular no caso de professores que se identificam social e profissionalmente com a problemática da inclusão.

É neste âmbito que surge o presente estudo empírico, levado a cabo segundo a metodologia de estudo de caso e teoricamente enquadrado no paradigma interpretativo, o qual passamos a descrever.

A investigação teve como ponto de partida um problema concreto que emergiu no seio da comunidade escolar da EBI c/JI de Ammaia, no decorrer do ano lectivo de 2006/07, aquando da chegada de três alunas de nacionalidade inglesa à escola, no início do segundo período. As dúvidas levantadas pela sua inclusão escolar, decorrentes da dificuldade em interpretar os dados constantes do seu processo educativo individual, em avaliar as suas competências e diagnosticar as suas necessidades específicas de alunas com NEE, a demora na autorização para inclusão num ano anterior ao da equivalência de estudos, solicitado pelos pais, a dificuldade em coordenar o trabalho entre a escola e a família, o provimento de recursos materiais e humanos adequados às suas necessidades, etc., colocaram em evidência a falta de informação, formação e organização com que se deparam as escolas e os professores, em geral, para fazer face à inclusão dos alunos estrangeiros na escola básica portuguesa. Por outro lado, procura dar voz a um dos elos fundamentais deste processo, os pais e as famílias imigrantes, dando testemunho de algumas das angústias e apreensões com que se deparam, nomeadamente o desconhecimento da língua, da cultura e dos valores do país de acolhimento, para fazer face às necessidades dos seus educandos em colaboração com a instituição escola.

As reflexões, a busca de soluções e o movimento de cooperação e transformação que este problema introduziu nesta comunidade escolar pareceu-nos relevante para ser objecto de investigação, na tentativa de conhecer aprofundadamente a especificidade deste “caso” particular, sob a óptica dos intervenientes mais directos (professores e pais) relativamente às concepções e às perspectivas sobre a gestão da diversidade, em particular a linguística, na escola básica. O contexto, interior/rural, também nos pareceu um elemento a ter em conta para a escolha do tema, dado que esta realidade multi/intercultural deixou de se confinar a espaços delimitados do país, normalmente zonas urbanas, para ser uma característica que já existe ou pode vir a existir em qualquer escola do território nacional.

Ao mesmo tempo, considerámos que a investigação poderia vir a funcionar como um motor impulsionador de futuras mudanças, transformações e melhorias das práticas educativas desta instituição escolar.

3.2-Objectivos do estudo

Ainda que uma investigação de cariz qualitativo não se estruture a partir de postulados *à priori*, como já referimos anteriormente, pode e deve orientar-se segundo um plano inicial, que ajude o investigador a organizar e definir as suas acções.

Segundo esta perspectiva, foram definidos alguns objectivos de partida para esta investigação, os quais se foram transformando e reestruturando ao longo de todo o processo, pois é nossa convicção que

ainda que não surjam particulares surpresas e “anomalias”, a investigação pode obrigar a especificar, corrigir ou ampliar as formulações originais; pode sugerir outras pistas metodológicas e outros desenvolvimentos, criações ou combinações de técnicas; pode contribuir para a denotação mais precisa de proposições e conceitos e para o aperfeiçoamento da respectiva operacionalização; pode produzir efeitos cumulativos de conhecimento integráveis na disponibilidade teórica da matriz; pode finalmente, e no limite, mostrar o esgotamento da própria matriz e a correlativa necessidade da sua superação. (Almeida e Pinto, 1986:64)

Entre os objectivos definidos destacamos os seguintes:

- Proceder ao enquadramento político, económico, cultural e social que esteve na génese dos movimentos multi/interculturais e suas implicações educativas;
- Contribuir para o conhecimento da realidade multi/intercultural e multilingue das escolas básicas, num contexto espacial específico, o interior/rural;
- Contribuir para a compreensão dos factores que influenciam, positiva e negativamente, a inclusão de alunos estrangeiros nas escolas, na perspectiva de docentes representativos dos diferentes níveis do ensino básico e dos pais imigrantes;
- Identificar as concepções, os processos de pensamento e as estratégias utilizadas pelos professores face à educação intercultural e à inclusão dos alunos estrangeiros no sistema educativo nacional;
- Identificar como se organizam as escolas, no âmbito do seu Projecto Educativo, Regulamento Interno e Projectos Curriculares de Turma, de modo a assegurar o acesso e o sucesso dos alunos de origem estrangeira;

- Repensar os modelos de formação inicial e contínua de professores à luz de políticas inter/multiculturais;
- Apontar algumas estratégias e recomendações que possam contribuir para a inclusão dos alunos estrangeiros no sistema educativo nacional.

3.3-Contexto do estudo – escolha e caracterização

O estudo empírico que levámos a cabo, segundo a metodologia de estudo de caso confina-se a um contexto específico, a Escola Básica com Jardim de Infância de Ammaia, situada no concelho de Marvão, no distrito de Portalegre, na região do Alto Alentejo, ou seja, o interior rural de Portugal.

A escolha deste contexto deve-se a duas ordens de factores. Por um lado, devido a razões de proximidade e conhecimento profundo do contexto em causa, pois residimos no concelho limítrofe de Portalegre e exercemos funções docentes na escola em questão há alguns anos. Além disso, a problemática da multi/interculturalidade, em particular a diversidade linguística, faz parte das novas preocupações desta comunidade, desde o ano de 2003/04, com a chegada de uma aluna escocesa à escola, que colocou novos desafios a toda a comunidade educativa, os quais se vêm acentuando desde então com a matrícula de mais crianças imigrantes, tendo atingindo o seu clímax com a matrícula de três alunas de nacionalidade inglesa a meio de um ano escolar.

Como responsáveis por um departamento curricular envolvido na resolução de problemáticas como esta e tendo em conta a nossa firme convicção, tal como referia Landsheere, faz décadas (1978:197), que é imperativo “criar ou reforçar uma atitude, uma forma de pensar que implica os professores a pensar e a organizar o seu ensino em termos de investigação”, esta era uma oportunidade para tentar por em prática a nossa faceta de professor investigador.

Na nossa opinião, a gestão da diversidade étnico/linguística é uma das temáticas que exige dos docentes novas atitudes, nomeadamente a capacidade de reflectir, questionar, investigar e aperfeiçoar as suas práticas educativas, com vista a implementação de uma educação intercultural, consentânea com os desafios da nova ordem mundial.

Consideramos necessário aqui referir que tivemos em conta a recomendação de Bogdan e Biklen (1994) quando estes sugerem aos investigadores principiantes que não escolham um assunto e um local em que estejam pessoalmente envolvidos,

nomeadamente a escola onde leccionam. Apesar de não termos seguido a sua recomendação ponderámos os prós e contras da nossa opção, considerando que as vantagens superavam os possíveis inconvenientes, ainda que correndo o sério risco de alguém no final nos poder vir a dizer, como eles referem «já o tínhamos avisado».

Em segundo lugar, no âmbito da crescente territorialização das políticas educativas, pela relevância do contexto interior/rural, tal como já referimos no ponto anterior. É certo que existem alguns estudos na área da educação intercultural referentes a zonas urbanas, a maioria dos quais circunscritos à zona metropolitana de Lisboa, Setúbal, Faro ou Porto, onde se concentram as comunidades imigrantes em Portugal, nomeadamente os levados a cabo pelo Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, mas constata-se uma lacuna no que diz respeito a novos micro territórios, disseminados pelo espaço nacional, onde começam a surgir também pequenas comunidades ou focos de imigrantes que merecem a nossa atenção, tais como o objecto deste estudo.

3.3.1- Caracterização do concelho de Marvão

O concelho de Marvão situa-se no limite norte do distrito de Portalegre, na região do Alto Alentejo, fazendo fronteira a norte e a leste com Espanha, a sul e a oeste com o concelho de Portalegre e a noroeste com o concelho de Castelo de Vide.

É um município com 154,85 km² de área, onde a população tem vindo a decrescer desde a década de sessenta do século XX, conforme se pode verificar pela análise do quadro n.º8, referente à evolução do número de habitantes no concelho, entre 1801 e 2004, altura em que se registavam 3 739 habitantes.

O município subdivide-se em quatro freguesias: Santa Maria de Marvão, Santo António das Areias, Beirã e São Salvador de Aramenha. A sede do município, a vila de Marvão, contava, em 2006, com apenas 185 habitantes, segundo dados constantes na Carta Educativa do concelho.

Quadro n.º 9 – População do concelho de Marvão (1801-2004)

População do concelho de Marvão (1801 – 2004)								
<u>1801</u>	<u>1849</u>	<u>1900</u>	<u>1930</u>	<u>1960</u>	<u>1981</u>	<u>1991</u>	<u>2001</u>	<u>2004</u>
4.048	3.780	5.994	7.116	7.478	5.418	4.419	4.029	3.739

In. Wikipédia

O concelho apresenta uma dispersão populacional significativa e um desenvolvimento urbano pouco acentuado, com característica predominantemente rurais. A actividade agrícola tem ainda um peso expressivo no tecido e na organização sócio-económica, enquanto que o sector industrial é extremamente débil. O sector terciário é aquele que mais se tem evidenciado nas últimas décadas, facto que está associado a uma maior importância das actividades do município e dos organismos públicos, assim como ao desenvolvimento turístico da zona.

Quer a taxa de natalidade (6,6%), quer a taxa de fecundidade (32%) indicam dificuldade ao nível do rejuvenescimento da população do concelho, facto reforçado por um índice de envelhecimento de 284,5%, segundo dados da Conservatória do Registo Civil de Marvão, constantes na Carta Educativa do concelho.

A rede educativa do concelho é composta por três estabelecimentos de ensino, dois na dependência da rede pública e uma na dependência da rede privada (figura n.º 4). A rede pública é constituída pela EB c/JI da Ammaia e pela Escola Básica com Jardim-de-infância Dr. Manuel Magro Machado, enquanto que o Centro Infantil de Santo António das Areias integra a rede privada.

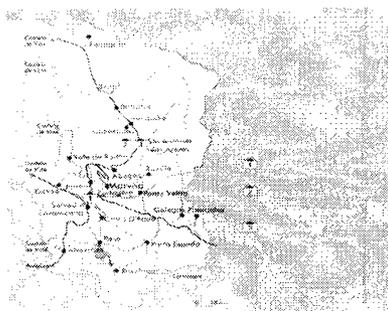


Figura n.º 4 – Tipologia e localização do parque escolar do concelho de Marvão.

In. Carta Educativa do concelho de Marvão.

A rede de oferta pública é resultado da filosofia integradora que presidiu à política de reorganização do equipamento escolar no concelho no decorrer da década de 1990, levando à criação de duas escolas Básicas Integradas, uma na localidade de Santo António das Areias e outra na Portagem, capazes de reunirem num mesmo espaço os primeiros três ciclos do ensino básico e o ensino pré-escolar. A criação destas duas escolas permitiu a introdução do 3.º ciclo na oferta do concelho, até então só ministrado nas localidades vizinhas de Castelo de Vide e de Portalegre, uma melhoria das condições de ensino do 2.º ciclo, até então ministrado através dos Postos de Telescola (ensino mediatizado), ainda que tenha conduzido ao encerramento de um número considerável de escolas do primeiro ciclo dispersas pelo território do concelho.

Segundo dados da Direcção Regional de Educação do Alentejo (DREA) e constantes na Carta Educativa, nos últimos dez anos tem-se registado uma diminuição do número de alunos a frequentar os estabelecimentos de ensino do concelho, verificando-se uma variação negativa de 16,7%. No entanto, de acordo com as projecções elaboradas pela mesma DREA, até ao ano lectivo 2011/2012, o número de alunos a frequentar os estabelecimentos de ensino do concelho irá sofrer algumas oscilações, apresentando uma tendência para aumentar, passando de 381 para 401 alunos.

3.3.2- Caracterização da escola Básica com Jardim-de-infância de Ammaia

A Escola Básica com Jardim-de-Infância da Ammaia situa-se na localidade da Portagem, na freguesia de São Salvador de Aramenha.

Como a tipologia indica, este estabelecimento escolar inclui a educação pré-escolar e os três ciclos do Ensino Básico (1.º, 2.º e 3.º).

No presente ano lectivo, a população escolar contempla um total de 186 alunos distribuídos por treze turmas dos diferentes níveis de ensino básico, para além de duas turmas do ensino pré-escolar, conforme a síntese apresentada no quadro n.º 10.

Quadro n.º 10 – *Distribuição do número de alunos por ciclo de ensino/turmas em 2007/08, na EB c/JI de Ammaia*

Nível de ensino	Total de alunos	Distribuição do número de alunos por turmas	
Pré-escolar	35	Pré 1	17
		Pré 2	18
1.º Ciclo	62	1.º Ano	13
		2.º Ano	15
		3.º Ano	17+1(4.º ano)
		4.º Ano	15+1 (3.º ano)
2.º Ciclo	24	5.ºA	16
		6.ºA	8
3.º Ciclo	65	7.ºA	11
		7.ºB	11
		8.ºA	16
		9.ºA	13
		9.ºB	14
Total	186	13 turmas	186 alunos

Fonte: Dados fornecidos pela secretaria da escola

No que diz respeito à população de origem estrangeira, objecto do nosso estudo, a escola tem matriculados no ano lectivo de 2007/08 um total de quinze alunos, oriundos de cinco países diferentes (Bielo-Rússia, Cabo Verde, Espanha, Reino Unido, e Roménia), conforme os dados constantes do quadro n.º11, sendo que quatro dos alunos têm já dupla nacionalidade, o que corresponde a 8,6% da população escolar.

Quadro n.º 11 – *Distribuição do número de alunos estrangeiros por ciclo de ensino/turmas em 2007/08, na EB c/JI de Ammaia*

Nível de ensino	Distribuição do número de alunos estrangeiros por turmas		Nacionalidade	Sexo	
				M	F
Pré-escolar	Pré 1	0			
	Pré 2	2	Romena	1	1
1.º Ciclo	1.º Ano	1	Inglesa		1
	2.º Ano	2	Romena	1	
			Inglesa*	1	
	3.º Ano	1	Cabo-verdiana*		1
	4.º Ano	2	Romena	1	
Inglesa*				1	
2.º Ciclo	5.ºA	2	Inglesa		1
			Bielorrussa	1	
3.º Ciclo	6.ºA	0			
	7.ºA	1	Romena	1	
	7.ºB	1	Inglesa		1
	8.ºA	1	Romena		1
			Espanhola*		1
	9.ºA	0			
9.ºB	1	Romena		1	
Total		15	5	6	9

* Alunos com dupla nacionalidade (portuguesa/outra)

Fonte: Dados fornecidos pela secretaria da escola

Quanto ao pessoal docente, encontram-se a prestar funções neste estabelecimento de ensino 32 docentes, afectos aos diversos níveis de ensino e ciclos de escolaridade, como mostra o quadro n.º12.

Quadro n.º 12 – *Distribuição do número de professores por ciclo de ensino/turmas em 2007/08, na EB c/JI de Ammaia*

Nível de ensino	Número de professores	Com outras funções que não a de titulares de turma
Pré-escolar	3	1
1.º Ciclo	8	3
2.º Ciclo	7	0
3.º Ciclo	14	1
Total	32	5

Fonte: Dados fornecidos pela secretaria da escola

Relativamente ao pessoal auxiliar, dispõe de 8 funcionários: 3 afectos ao quadro, 3 em regime de contrato individual de trabalho e 2 com contrato a termo certo.

O estabelecimento funciona desde o ano lectivo 1991/1992, tendo o edifício principal sido construído de raiz, no âmbito do princípio de integração vertical das escolas EB123. Contíguo a este edifício localiza-se a antiga escola primária desta localidade (*Plano dos Centenários*), espaço ocupado por uma das duas turmas do pré-escolar e pela Ludoteca municipal. Para além de doze salas de aula, existem na EB c/JI de Ammaia outros espaços complementares como uma sala de trabalhos manuais, uma sala de informática, uma pequena biblioteca, uma sala de convívio, recreio, bar, cozinha, e refeitório/cantina. Com excepção do espaço de recreio, todos os espaços apresentam um estado de conservação razoável.

Quanto a infra-estruturas desportivas, este estabelecimento de ensino possui uma sala de ginástica e um campo polidesportivo descoberto, fazendo ainda uso da piscina municipal, onde os alunos se deslocam semanalmente ~~com~~ nos transportes camarários.

No que diz respeito à rede de telecomunicações a escola possui os equipamentos adequados, entre os quais computadores com ligação à Internet, distribuídos pelos diferentes níveis de ensino.

Os alunos, a maioria dos quais oriundos de diferentes localidades das freguesias de Santa Maria de Marvão e São Salvador de Aramenha, para além de outros vindos de localidades vizinhas, são na quase totalidade transportados pela Câmara Municipal de Marvão.

A escola conta com uma associação de pais, criada em 1999, tendo actualmente 88 associados, cuja representatividade está assegurada no Conselho Pedagógico e Assembleia de Escola.

De salientar que entre os anos de 2004/2007 a escola esteve integrada num Projecto Europeu de Escolas, no Âmbito do Programa Sócrates/Comenius, cuja principal finalidade era a troca de experiências entre professores e alunos de diferentes países europeus, no caso: Espanha, Itália, Grécia, País de Gales, Polónia e Hungria, em torno do tema “Our Europe@Our culture”, o qual possibilitou a toda a comunidade educativa a descoberta da diversidade cultural, religiosa, linguística, organizativa, educativa, etc. de que se reveste o continente europeu e o mundo em geral.

3.4- Faseamento do processo de investigação

A definição do processo e organização da pesquisa decorreu de acordo com o princípio que “o quadro conceptual de uma investigação qualitativa deveria ser multirreferenciado; este quadro englobaria os conceitos teóricos de partida, o «modelo inicial da problemática» com a lista das questões que norteia o arranque da recolha de dados mas que é passível de ser alterado no decurso desta” (Lessard-Hérbert et al., 2005:104), aspectos que foram essenciais ao longo de todo o faseamento da investigação.

O percurso iniciou-se com o esboço de um pré-projecto, o qual permitiu uma primeira definição do problema, dos objectivos que nos propúnhamos alcançar e de uma breve revisão bibliográfica sobre a temática escolhida e o futuro enquadramento teórico/epistemológico da investigação

Esta primeira fase permitiu equacionar da viabilidade, a sustentabilidade e a qualidade do estudo, no que diz respeito à relevância do assunto, ao enquadramento teórico, assim como a sua orientação e possibilidades em termos metodológicos.

Seguiu-se um período, longo, dedicado à revisão da literatura, o qual foi, apesar disso, crucial para o prosseguimento da investigação, pois não só permitiu a compreensão dos pressupostos políticos, económicos, sociais, culturais e educativos que estiveram na origem e ascensão da problemática da multi/interculturalidade, tanto a nível mundial como nas suas implicações em termos nacionais, como nos alertou para as transformações por que passam ou terão que passar as organizações escolares, a formação dos docentes e a relação entre a escola e as famílias para fazerem face à

problemática da inclusão da diversidade na escola e na sociedade em geral. Esta fase caracterizou-se por uma constante descoberta e um reafirmar da convicção da importância da temática escolhida. Foi igualmente essencial para a definição dos pressupostos teóricos que deveriam orientar todo o quadro metodológico, nomeadamente o que diz respeito à definição da amostra, aos instrumentos de recolha de dados e à relação entre investigador e objecto de estudo. Foi a partir deste levantamento que se definiram os instrumentos de recolha de dados a usar, no caso as entrevistas e se começou a esboçar o guião de orientação das mesmas, uma vez que as questões levantadas contribuíram para clarificar as nossas próprias inquietações e anseios, ao mesmo tempo que puseram a descoberto outros assuntos relevantes para a concretização da investigação.

Paralelamente, a observação mais atenta e reflexiva do contexto escolhido permitiu-nos iniciar um processo de auscultação sobre a temática, ainda que informal, de alguns elementos da comunidade educativa, das práticas em curso, das inquietações e concepções dos intervenientes, da situação específica dos alunos estrangeiros, que também ajudaram a redefinir estratégias e posições.

Foi neste processo de convivência e interacção directa entre investigador e participantes, facilitado pelo facto de pertencermos à mesma comunidade educativa, condição que consideramos ter contribuído para atenuar o denominado “efeito do observador” (Bogdan e Biklen, 1994:68), uma vez que nos foi possível continuar a “interagir com os sujeitos de forma natural, não intrusiva e ameaçadora” (Id. Ib.), que foi sendo ponderada a escolha, intencional e reflectida, dos elementos constituintes da amostra. Podemos assim dizer que se tentou seguir a norma segundo a qual “para que o impacto seja, de facto, negligenciável, é necessário que o investigador faça parte daquele contexto social ou esteja fortemente familiarizado por socialização ou aproximação prévia” (Costa, 1986:135), no nosso caso, pertencer ao contexto. Apesar de tudo, temos consciência que esta situação de suposta igualdade entre investigador e participantes, mais tarde, no decorrer das entrevistas, não foi isenta de alguma “contaminação”, pois concordamos com a afirmação de Bogdan e Biklen (1994:69) quando referem que

nunca é possível ao investigador eliminar todos os efeitos que produz nos sujeitos ou obter uma correspondência perfeita entre aquilo que deseja estudar e – o «meio ambiente natural» – e o que de facto estuda – «um meio ambiente com a presença do investigador.

Após a escolha dos docentes e dos pais a entrevistar, procurámos dar conhecimento da nossa pesquisa, dos seus objectivos e recursos metodológicos aos interessados, de modo a explicitar e solicitar a sua colaboração no processo. De referir que nenhum se mostrou indisponível para o efeito, tendo os pais manifestado um especial agrado pela temática da investigação, interpretada por nós como uma forma de tornar visível as suas necessidades e especificidades mas também como futuro motor de mudança interna na comunidade educativa.

O calendários das entrevistas foi definido de acordo com a disponibilidade dos participantes, no horário e local que mais lhes convinha, em regra o espaço escola, excepto num dos casos que foi realizada na habitação do entrevistado, dado ter coincido com um período de interrupção lectiva. Todas as entrevistas tinham como orientação um guião, previamente validado por três especialistas, tendo sido gravadas com recurso a um MP3, após o que foram transcritas na íntegra. Antecedendo o período dedicado à análise de conteúdo, e após termos ouvido a opinião de um dos especialistas, facultámos a transcrição aos participantes, de modo a que estes pudessem verificar se a transcrição, apesar de corresponder ao que estes tinham dito, traduzia o que realmente desejavam dizer sem deturpação de sentido, possibilitando-lhe a reformulação de algum aspecto mais significativo. Esta metodologia teve como objectivo aumentar o grau de fiabilidade e a validade das interpretações e possíveis conclusões da investigação, num processo de construção inter relacional entre investigador e actores. Foi igualmente solicitada autorização ao Órgão de Gestão e respectiva Direcção Regional de Educação para a realização do estudo em causa, no contexto escolhido, apresentando-lhes os objectivos, e a metodologia do mesmo, disponibilizando-nos para facultar as interpretações/conclusões finais.

Seguiu-se o processo, sempre subjectivo, de análise de conteúdo e posterior redacção do relatório, os quais caracterizaremos mais adiante de forma mais completa e precisa, dado a sua complexidade e relevância.

3.5- Definição da amostra e acesso aos participantes

Outro aspecto relevante na metodologia de estudo de caso prende-se com a constituição da amostra, pois como refere Coutinho e Chaves (2002:228) esta escolha “é a sua essência metodológica”. Mas, convém não esquecer que um “estudo de caso não é uma investigação baseada na amostragem. Não se estuda um caso para compreender

outros casos, mas para compreender o «caso»” (Stake, in. Coutinho e Chaves, 2002:228), facto que os distingue das abordagens probabilísticas dos métodos quantitativos.

De entre as características das amostras de estudo de caso, Coutinho e Chaves (2002:228), baseando-se em vários autores, identifica três aspectos:

- processo de amostragem dinâmico e sequencial, que pode ser alterado/aumentado à medida que o estudo evolui para contemplar ou contrastar os dados obtidos;
- ajuste automático da amostra sempre que surjam novas hipóteses de trabalho que justifiquem uma redefinição da amostra e/ou o seu reajustamento às novas condições em análise;
- o processo de amostragem só está concluído quando se esgotar toda a informação passível de ser obtida no confronto das várias fontes de evidência: a saturação ou redundância é o principal critério finalizado o processo da amostragem.

Estes aspectos foram tidos em conta no decorrer do processo de pesquisa em estudo. No plano inicial, definido que estava o objecto de estudo, ou seja, a inclusão dos alunos estrangeiros no ensino básico e o contexto, a EBI c/JI de Ammaia, pretendíamos focalizarmo-nos apenas na opinião dos docentes, escolhendo como participantes privilegiados um docente representativo de cada um dos diferentes ciclos do ensino básico e pré-escolar, por serem esses que integram a oferta educativa da escola. Posteriormente, após uma observação mais atenta do contexto, onde se incluía a presença de uma mãe imigrante, exercendo funções de auxiliar educativa e de uma outra fazendo parte da Associação de Pais, e do enquadramento teórico nos ter alertado para a relevância da relação escola/família no processo de inclusão de alunos pertencentes a minorias, considerámos pertinente, fazendo uso do carácter dinâmico e evolutivo de todo o processo de investigação, reestruturar a composição da amostra, passando a incluir também a perspectiva e concepções dos pais imigrantes sobre o fenómeno em causa. Confirmámos deste modo a premissa que numa investigação de cariz qualitativo “os planos evoluem à medida que se familiarizam (os investigadores) como o ambiente, pessoas e outras fontes de dados, os quais são adquiridos através da observação directa” (Bogdan e Biklen, 1994:83).

Assim sendo, podemos dizer que a amostra deste estudo recaiu sobre quatro docentes, representantes dos diferentes níveis de ensino ministrados na escola (pré-

escolar, 1.º ciclo, 2.º ciclo e 3.º ciclos) e uma mãe/encarregada de educação de um aluno imigrante. A sua escolha não se regeu por critérios probabilísticos, tendo sido constituída de forma intencional, aplicando como critério indispensável a relação dos mesmos com o processo de inclusão de alunos estrangeiros, na qualidade de professores ou de pais/encarregados de educação, e assegurando a variação máxima, pela sua selecção de acordo com os diferentes ciclos de ensino, idades, sexo e experiência profissional, capaz de permitir “explicar a diversidade das reacções possíveis face ao fenómeno estudado” (Albarello et al., 1997:103).

Esta selecção teve em conta que nas investigações qualitativas

o critério que determina o valor da amostra passa a ser a sua adequação aos objectivos da investigação, tomando como princípio a diversificação das pessoas interrogadas (...) Nesta óptica, os indivíduos não são escolhidos em função da importância numérica da categoria que representam, mas antes devido ao seu carácter exemplar. (Albarello et al., 1997:103)

Tendo em conta que optámos por uma *abordagem objectiva* (Bogdan e Biklen, 1994) procurámos explicitar, à comunidade e em particular aos participantes, os nossos interesses relativamente à pesquisa, salvaguardando que tentaríamos perturbar o menos possível as suas rotinas pessoais e profissionais assim como assegurar o seu anonimato, justificando-lhes a escolha de acordo com os critérios de selecção usados e solicitando a sua aceitação e envolvimento no processo de investigação. Estes procedimentos para além de eticamente justificados foram essenciais para permitir que os envolvidos mostrassem a disponibilidade necessária para levar a cabo aquilo a que se pode chamar de *investigação colaborativa* (Sarmiento, 1997), a qual passaria pelo seu questionamento e pela divulgação das suas aceções e representações acerca da inclusão dos alunos estrangeiros no sistema educativo nacional. A aproximação aos participantes acabou por ser facilitada, tendo em conta o facto de todos, investigador e colaboradores, pertencerem à uma mesma comunidade educativa, com uma relação de proximidade estabelecida, pelo que o obstáculo representado pelas relações de poder (Albarello et al., 1997) estabelecidas entre investigador e participantes ficaram à partida esbatidas se não inexistentes no caso dos professores. No entanto, consideramos que o peso da rede de relações pessoais ou sociais acabou por ter alguma influência na adesão ao estudo, assim como o facto da instância de legitimidade da investigação estar assegurada por um centro de investigação credível, no caso uma universidade. A temática do estudo, tendo em conta que constituía um problema sentido e vivido pela comunidade educativa, foi outro elemento que chamou a atenção e contribuiu para a adesão dos participantes,

confirmando de algum modo a perspectiva segundo a qual para algumas pessoas “o elemento que capta a atenção será o tema de estudo: a pessoa sente-se tocada, pensa que se trata de um assunto sobre o qual é importante perguntar a opinião das pessoas, espera que o estudo provoque a mudança desejada” (Id. Ib.:106).

De modo a assegurar o anonimato dos participantes foi-lhes atribuído um nome fictício, o qual foi escolhido pelos mesmos, sendo que em alguns casos confiaram essa tarefa ao investigador.

A grandeza da amostra também foi objecto de ponderação, tendo a escolha procurado respeitar a maior heterogeneidade possível, conforme já ficou demonstrado atrás, para além de não excluir algumas alterações de rumo no decorrer da investigação, fazendo uso do bom senso e de alguma perspicácia, com vista a adequar a busca exhaustiva e pertinente de informações necessárias à concretização da investigação.

3.6- Justificação e descrição dos instrumentos de recolha de dados

Com vista a concretizar a sua pesquisa, o investigador tem necessidade de adequar um conjunto de estratégias que permitam compatibilizar os objectivos do estudo, o paradigma ou paradigmas que o sustentam, assim como os recursos metodológicos e respectivos instrumentos de recolha de dados, os quais devem ser adaptados “ao tipo de dados a investigar” (Albarello et al., 1997:86). Esta coerência deve ser uma preocupação desde o início do processo, ou seja,

desde o momento da planificação, a metodologia da pesquisa – e em particular a preparação dos instrumentos e dos procedimentos da investigação de campo – precisa ser pensada em correlação com uma teoria do objecto, com uma teoria do investigador enquanto sujeito social e com uma teoria das relações entre ambos no decurso de pesquisa. (Costa, 1986:143)

Foi essa a nossa orientação, pelo que atendendo aos pressupostos teóricos definidos, de cariz qualitativo ou interpretativo, aos objectivos estabelecidos e à metodologia de estudo de caso adoptada, o instrumento privilegiado para a recolha dos dados recaiu sobre a entrevista em profundidade, de cariz semiestruturada. Esta escolha foi reflectida e teve em conta que “em investigação qualitativa, as entrevistas (...) podem constituir a estratégia dominante para a recolha dos dados” (Bogdan e Biklen, 1994:134), para além de serem consideradas “o instrumento mais adequado para delimitar os sistemas de

representações, de valores, de normas veiculados por um indivíduo” (Albarello et al., 1997:89), objectivos, como já vimos anteriormente, se harmonizam com os propósitos da nossa investigação.

Como referem Bogdan e Biklen (1994:134) “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Esta técnica adquiriu expressividade na esfera científica com o emergir do paradigma qualitativo, em muito graças à acção das escolas de Frankfurt e de Chicago. Os seus investigadores preconizavam que o mundo social deve recorrer de metodologias diferenciadas das usadas pelas ciências exactas, sendo que “a entrevista adquire aí todo o seu sentido, na medida em que se trata de detectar nos discursos não apenas opiniões, mas sobretudo traços de personalidade de que os detentores não estão necessariamente conscientes” (Albarello et al., 1997:106).

De assinalar que em investigação qualitativa as técnicas de recolha de dados podem incluir “o inquérito, que pode tomar a forma oral (a entrevista) ou escrita (o questionário); a observação, que pode assumir uma forma directa sistemática ou uma forma participante, e a análise documental” (Lessard-Hébert, et al., 2005:143) ou segundo Bogdan e Biklen (1994), recorrer à observação participante e à entrevista em profundidade. Qualquer que seja a terminologia usada a preocupação máxima do investigador prende-se sempre com a recolha de dados “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” Id. Ib.:16).

A entrevista é um instrumento de recolha de dados qualitativos, que pode variar no seu grau de estruturação e nos seus objectivos, sendo a terminologia empregue para a definir muito variada, consoante autores. Para Lessard-Hébert et al. (2005) a entrevista pode ser *estruturada*, segundo um protocolo fixo; *livre*, quando é sobre um tema geral; *centrada num tema específico* (lista-controlo); *informal e contínua* ou ainda *repetida*. Por seu turno Albarello et al. (1997) fazem apenas referência a entrevistas *não directivas*, *semidirectivas* e *directivas*, as quais são usadas de acordo com os diferentes propósitos da investigação, nomeadamente a exploração, o aprofundamento ou a verificação. Enquanto isso, Bogdan e Biklen (1994), faz referência a entrevistas *abertas*, *estruturadas*, *semiestruturadas* e *não estruturadas*. Foi com base nesta última classificação que definimos o tipo de entrevista que utilizámos como instrumento de recolha de dados, no nosso caso a entrevista semiestruturada. Esta opção permitiu “ficar-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários *sujeitos*” (Bogdan

e Biklen, 1994:135), ao mesmo tempo que se fez uso de um guião como elemento de suporte e orientação permitindo ao entrevistador seguir

a linha de pensamento do seu interlocutor, ao mesmo tempo que zela pela pertinência das afirmações relativamente ao objectivo da pesquisa, pela instauração de um clima de confiança e pelo controle do impacte das condições sociais da interacção sobre a entrevista. (Albarello et al., 1997:95)

Ainda que não tenha sido uma opção, convém referir que ao longo de uma mesma investigação podem ser usados diferentes tipos de entrevista, de acordo com a fase e os objectivos em curso. É frequente muitos estudos começarem com uma entrevista exploratória ou preliminar, pouco estruturada, com vista a permitir ao investigador levantar alguns dos tópicos mais relevantes a ter em conta durante a pesquisa e mais tarde aplicar outras modalidades, opção que não nos pareceu adequada no nosso estudo.

Seja qual for a opção quanto ao tipo de entrevista a seguir o mais importante é a natureza dos dados que com ela se obtêm, devendo para tal ser criado, entre entrevistado e entrevistador, uma relação de interacção que favoreça a empatia, a confiança e o diálogo franco e aberto entre os envolvidos. Só assim será possível garantir uma boa entrevista (Bogdan e Biklen, 1994) a qual se caracteriza pelo à vontade dos sujeitos para poderem falar livremente sobre os seus pontos de vista, produzindo deste modo uma enorme riqueza de dados, recheados de palavras e de detalhes, capazes de revelarem as perspectivas dos respondentes sobre os assuntos em causa. A familiarização, resultante do convívio prolongado entre investigador e entrevistados, tenderá a permitir que as entrevistas decorram com “a máxima espontaneidade, seguindo devagar as derivas da conversa e percorrendo com atenção os espaços de silêncio” (Sarmiento, 1997:273).

Tendo presente estes pressupostos, foram realizadas quatro entrevistas, uma a cada um dos quatro docentes que compunham a amostra, pertencentes a diferentes ciclos de ensino ministrados na escola em causa e outra a uma mãe imigrante, com um filho matriculado na mesma escola. Os encontros decorreram entre Março e Maio, sendo gravadas em áudio, com a autorização dos intervenientes. A duração das entrevistas variou entre os 58 minutos e a 1 hora e 46 minutos, sendo todas efectuadas na escola em estudo, excepto uma que decorreu em casa do entrevistado, por razões já mencionadas (ver síntese no quadro n.º 13 e n.º 14). A variação temporal das entrevistas justifica-se pela necessidade do investigador respeitar as lógicas do interlocutor, pelo que apesar de se esforçar por cumprir o guião durante a entrevista “também pode admitir que

determinados locutores não captam ou não prolongam algumas «entradas» oferecidas, podendo mesmo abrir outras” (Albarello et al., 1997:170).

Quadro n.º 13 – *Entrevistas realizadas a professores para recolha de dados*

Sujeitos	Data da realização da entrevista	Local	Duração
P1	18/3/2008	Escola	1h 45 min.
P2	30/3/2008	Residência do entrevistado	59 min.
P3	16/4/2008	Escola	58 min.
P4	12/6/2008	Escola	1h 46 min
Total	4		

Quadro n.º 14 – *Entrevistas realizadas a pais/encarregados de educação para recolha de dados*

Sujeitos	Data da realização da entrevista	Local	Duração
E1	16/5/08	Escola	1h 38 min.
Total	1		

Os guiões das entrevistas a professores e pais (ver em anexo II) ainda que contenham itens comuns, acabaram por ser distintos, pois considerámos que “cada uma das entrevistas pode exigir um conjunto de questões, esboçadas especificamente para cada caso” (Tuckman, 2000:525).

O guião, enquadrado na lógica da entrevista semiestruturada (Albarello et al., 1997) constituiu-se como um sumário, um guia, que permitiu orientar o percurso a seguir, sem contudo o condicionarem rigidamente e ao qual se recorreu para explorar o pensamento do outro, sem deixar de seguir o quadro do objecto de estudo. Os guiões foram estruturados a partir de grandes blocos, emergentes da revisão bibliográfica e da observação do contexto, os quais corresponderam aos temas mais relevantes a ter em conta na formulação das questões.

No caso das entrevistas aos docentes o guião estruturou-se a partir dos seguintes blocos:

- A – Legitimação da entrevista e incentivo à colaboração do entrevistado
- B – Identificação do entrevistado
- C – Escola e diversidade étnico, cultural e linguística
- D – Inclusão dos alunos estrangeiros no sistema educativo nacional
- E – Relação escola/família

F – Formação versus gestão da diversidade e inclusão dos alunos estrangeiros

G – Inclusão dos alunos estrangeiros na EBI c/JI de Ammaia

H – Colaboração/ parcerias com a comunidade local com vista a inclusão dos alunos estrangeiros e suas famílias.

O guião da entrevista aos encarregados de educação seguiu essencialmente a mesma linha, com a inclusão de alguns blocos comuns ao anterior, ainda que numa outra ordem ou sob diferentes perspectivas, sendo composto pelos seguintes blocos:

A – Legitimação da entrevista e incentivo à colaboração do entrevistado

B – Identificação do entrevistado

C – Conhecer a situação escolar do educando a cargo do encarregado de educação

D – Inclusão do educando/filho no sistema educativo nacional

E – Relação escola/família

F – Escola e diversidade étnico, cultural e linguística

G – Colaboração/ parcerias com a comunidade local com vista a inclusão dos alunos estrangeiros e suas famílias.

Ambos os guiões foram objecto de análise e validação por um conjunto de três especialistas, que nos alertaram para várias questões a ter em conta, nomeadamente a adequação da linguagem aos entrevistados, confirmando a recomendação enunciada por Foddy (1996:56) segundo a qual “os princípios condutores da formulação de perguntas devem ser a brevidade, a simplicidade e o privilégio de referenciais concretos”. Para além disso, sugeriram a inclusão de alguns itens significativos, os quais tínhamos descurado numa primeira fase. Após a análise dessas opiniões os guiões foram reestruturados e só depois aplicados.

3.7- Análise de conteúdos

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para ser objecto de análise de conteúdo. Este procedimento técnico ocorreu após longas horas de transcrição das entrevistas áudio, revestindo-se de enorme complexidade dado o carácter subjectivo e individual, na determinação de “categorias (...) classes pertinentes de objectos, de acções, de pessoas ou de acontecimentos. Seguidamente, trata-se de definir as suas propriedades específicas e de conseguir um sistema ou um conjunto de relações entre essas classes” (Albarello et al., 1997:118-119).

Enquanto técnica, mais frequentemente associada à metodologia de investigação qualitativa, é objecto de diferentes definições, de acordo com os investigadores que as proferem e a correspondente alteração de paradigmas a que se assistiu no mundo científico, as quais importa conhecer. Assim, Bardin (1977:42) define a análise de conteúdo como 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”. Enquanto isso, Bogdan e Biklen (1994:205) refere que a análise de dados

é um processo de busca e de organização sistemático (...) envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros.

Por fim apresentamos uma última definição, que nos parece bem ilustrativa do que se pretende com esta metodologia de qualitativa, tratar-se de

uma intenção de analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto sob o aparente; ir mais além do que está expresso como comunicação directa, procurando descobrir conteúdos ocultos e mais profundos. (...) não são os textos ou discursos em si, são o que estes contêm de facto, o que existe na realidade dentro deles e não o que aparentam ser ou conter. (Sousa, 2005:264)

Ainda, segundo este autor, a análise de conteúdos procura responder a quatro questões primordiais: 1) Quem diz o quê?; 2) A quem?; 3) Como?; 4) Porquê? (Sousa, 2005).

A análise de conteúdo propriamente dita traduz-se numa simplificação do discurso, (documentos ou entrevistas) sob a forma de unidades de sentido ou conteúdo, capaz de facilitar a sua compreensão e análise, após a eliminação de registos sem interesse para o investigador. Estas unidades são depois sujeitas a uma operação denominada de categorização “através da qual os dados (invocados ou suscitados) são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurarem o material ao serviço de determinados objectivos de investigação” (Lima e Pacheco, 2006:109).

As categorias ou classes podem ser definidas sob a óptica de dois procedimentos, segundo Henry e Moscovici (in. Sousa, 2005:268):

Procedimentos fechados, quando o investigador possui à priori uma lista de categorias e a usa para classificar os dados;

Procedimentos abertos ou exploratórios, se o analista só define as categorias a partir dos resultados da exploração indutiva do material.

A este propósito convém referir que já tínhamos definido algumas categorias à priori constantes do guião das entrevistas, o qual, como referimos na altura, não era condicionador da investigação, pelo que não descurávamos a possibilidade de surgirem categorias emergentes ao longo do processo de análise. Assim sendo, pareceu-nos demasiado redutor esta classificação de procedimentos, considerando que a investigação deve manter-se aberta a novas perspectivas até ao final.

Em relação à categorização salientamos o facto desta ser uma “actividade subjectiva, em que o codificador interpreta o significado de cada unidade em conformidade com o seu referencial pessoal, cognitivo e afectivo, sendo por tanto mutável, mesmo durante o processo de análise, a validade desta poderá ser questionável” (Sousa, 2005:266).

Segundo Bardin (1977) para levar a cabo uma análise de conteúdos há que passar por três etapas:

1- *Pré-análise*, a qual corresponde à exploração inicial do documento, através de uma leitura “flutuante”, de forma indutiva, para se ter uma ideia genérica sobre o tipo de documento e seu conteúdo. Esta leitura deve possibilitar a escolha e ordenação da documentação, de acordo com algumas regras (exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência); a formulação das hipóteses e objectivos e, por fim, a referenciação das unidades¹ e a elaboração dos indicadores².

Tendo em conta que não existem regras pré-estabelecidas para a definição de unidades e categorias, uma vez mais a carga subjectiva é elevada, e a sua criação depende muito das características dos documentos, dos procedimentos e dos objectivos do investigador.

2- *Exploração do documento*, ou seja, a análise de conteúdo propriamente dita, durante a qual se procede à categorização ou codificação das unidades de conteúdo.

As unidades de conteúdo, que podem corresponder a uma palavra, um tema, um objectivo ou referente, uma personagem, um acontecimento ou mesmo o próprio

¹ Entende-se por *unidades* ou *índices* uma unidade mínima possuidora de sentido, que por si só ou associada a outras poderá contribuir para se poder chegar à compreensão de uma dada ideia expressa (de modo manifesto ou oculto) no documento. Poderá ser uma palavra, uma frase, um parágrafo, um tema, etc. (Bardin, 1977). São geralmente atribuídos códigos às unidades de contexto (letras ou números).

² Os *indicadores* são aqueles elementos que possuem a propriedade de indicarem algo significativo, por exemplo, o número de vezes que uma ideia é referida no documento (Sousa, 2005).

documento, podem ainda ser sujeitas a um processo de quantificação, isto é, proceder-se à sua contagem.

Convém referir que o processo de “recorte das unidades de registo a codificar é uma das operações mais delicadas de um processo de análise temática – implica decidir qual o mais pequeno segmento do discurso dotado de sentido próprio” (Lima e Pacheco, 2006:114).

3- *Categorização*, “operação de classificação dos elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente por reagrupamento segundo o género (analogia), com critérios previamente definidos” (Bardin, 1977), capaz de fornecer uma simplificação dos dados brutos.

Esta etapa corresponde a três tarefas:

- a) Decomposição do texto em unidades de conteúdo;
- b) Numeração dessas unidades;
- c) Classificação das unidades em função das categorias estabelecidas.

Após estes procedimentos, os dados obtidos devem ser apresentados sob a forma de quadros, gráficos ou diagramas, de modo a conhecermos a significância dos mesmos de um modo sintético e descritivo.

No fundo, a análise de dados processa-se em três fases, (Albarello et al., 1997), a redução dos dados, a apresentação/organização e a sua interpretação e verificação, segundo um modelo em espiral, capaz de permitir ao investigador trabalhar os dados várias vezes e em diferentes fases da investigação. A redução dos dados, dominante numa primeira fase, é um dos momentos cruciais da investigação “na medida em que é necessário formular um certo número de opções para decidir, por exemplo, que dados devem ser conservados ou excluídos” (Albarello et al., 1997:123). A segunda etapa permite organizar a informação de modo a permitir a sua interpretação, a atribuição de um sentido aos dados recolhidos e seleccionados.

Em síntese, podemos dizer que a análise de conteúdo se traduz numa “técnica de investigação que, através de uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações” (Berelson, in. Sousa, 2005:275). O seu uso permite ao investigador “a partir dos efeitos (unidades, referencias, indicadores, variáveis de inferência) (...) por indução, levantar hipóteses sobre as causas possíveis (variáveis inferidas)” (Sousa, 2005:275).

1.1- Professores

Quadro n.º 17 – *Identidade pessoal e profissional dos professores entrevistados*

S U J E I T O	S E X O	I D A D E	Anos de docên cia	Situação profissional		Nível de ensino	Formação em multi/ Intercultu ralidade	Nº de alunos estran geiros que já tiveram nas suas turmas	Nº de alunos estrangeiros nas suas turmas actualmente
P1	F	36	12	QZP	Educadora de Infância	Pré- escolar	Não	6	2
P2	M	41	14	QZP	Prof. de Educação Física	2.º Ciclo	Não	9 ou 10	2
P3	F	34	10	QZP	Prof. de Inglês	3.º Ciclo e Secun- dário	Não	9	4
P4	M	52	28	QE	Prof. de 1.º ciclo	1.º Ciclo	Não	3	1

Como se pode verificar, a amostra dos professores participantes variou de forma regular em género, sendo constituída por dois homens e duas mulheres, com idades compreendidas entre os 34 e os 52 anos de idade, detentores de uma experiência profissional que se situa entre os 10 e os 28 anos de actividade docente.

Em relação à situação profissional, todos possuem formação profissional específica para a docência, pertencendo ao quadro do Ministério da Educação, mais precisamente ao Quadro de Zona Pedagógica ou ao Quadro de Escola, leccionando nos diferentes níveis de ensino ministrados na escola objecto de estudo. Todos, sem excepção, revelaram nunca ter tido qualquer formação na área da multi/interculturalidade; *nunca participei em nenhuma acção de formação que tivesse esse tema (P1.1.10); Nunca frequentei (P3.1.9); Não me lembro de nenhuma acção específica nessa área (P2.1.7); Não, nunca (P4.1.6)*, apesar de P3 ter declarado que sente algum interesse particular sobre o assunto; *é um tema que me interessa muito e penso que tinha reparado nisso (P3.1.8)*, revelador da pertinência e importância da temática no contexto educativo actual. Dois dos docentes fazem alusão à única iniciativa nesta área de que tiveram conhecimento ao longo da sua vida profissional; *fora esta que vai acontecer agora aqui na nossa escola, nunca tive formação específica nessa área (P1.1.11); Essa Acção de Formação que se vai realizar aqui na escola sobre educação intercultural (P3.11.1)*, a

qual se traduziu na realização de uma acção de sensibilização sobre educação intercultural, promovida pelo Departamento de Expressões Artísticas e Físico-Motoras da escola, que inclui os professores de educação especial, em parceria com o ACIDI, realizada no dia 29 de Abril de 2008, destinada a professores, pessoal não docente, pais e autarquia.

Da análise do quadro n.º 15 podemos verificar que todos os docentes possuíam alunos estrangeiros nas suas turmas, situação que não foi exclusiva do ano lectivo de 2007/08, mas se verificou também em anos anteriores, num número que variou entre os seis e os dez alunos, e que incluiu, alunos oriundos da Europa de Leste (Roménia, Bielo-Rússia), do Brasil, de Cabo Verde, Índia e Grã-bretanha. Estes resultados parecem-nos comprovar os dados estatísticos apresentados na primeira parte desta investigação, que indiciam o crescente aumento de alunos estrangeiros que têm chegado ao sistema educativo nacional, sobretudo a partir da década de noventa, alastrando, inclusive, a zonas do interior, como o distrito de Portalegre, no qual todos os docentes vêm exercendo as suas funções docentes faz anos. Para além disso, um dos docentes, P1, fez alusão ao facto de também já ter participado numa experiência multi/intercultural, durante dois anos, em Macau; *numa escola portuguesa onde estavam integradas crianças de outras nacionalidades. Havia crianças portuguesas, tailandesas, chinesas, filipinas... (P1.1.7)* e de em Portugal já ter acolhido na sua sala de Jardim-de-infância alunos pertencentes a outras minorias; *já trabalhei com crianças bilingues e de outras etnias (P1.1.6)*, numa associação clara à diversidade que caracteriza as salas de aulas actuais e que não se restringe à inclusão de alunos estrangeiros, mas engloba um leque variado de aspectos associados à multi/interculturalidade.

1.2- Pais e respectivos educandos imigrantes

Relativamente ao encarregado de educação participante da amostra, a análise da entrevista também nos permitiu traçar o seu perfil pessoal e profissional, cujos dados surgem de forma sintetizada no quadro n.º 18, o qual, tal como referimos no caso dos docentes, também permitirá enquadrar melhor as suas perspectivas e concepções sobre a inclusão dos alunos estrangeiros no nosso país, sob o ponto de vista muito particular dos próprios imigrantes.

Apesar de não fazerem directamente parte da amostra, importava também conhecermos os alunos estrangeiros que frequentavam a escola onde se situa o estudo de caso, procurando definir o seu perfil pessoal e escolar, ainda que circunscritos à esfera familiar do encarregado de educação entrevistado (quadro n.º 1, do anexo IV), pelo que assumimos a limitação de tal caracterização, não obstante termos procurado dar uma visão aproximada da realidade existente nesta escola no quadro n.º 11 (capítulo II) relativo à distribuição do número de alunos estrangeiros por ciclo de ensino/turmas em 2007/08, na EBI c//JI de Ammaia. Para além disso, considerámos que o perfil do encarregado de educação se encontrava em estreita ligação com o seu educando, devendo por tanto surgir associado à caracterização deste.

Quadro n.º 18 – *Identidade pessoal e profissional do encarregado de educação entrevistado*

S U J E I T O	S E X O	I D A D E	Nacionalidade	N.º de anos em Portugal	Situação profissional		N.º de filhos
					No seu país	Em Portugal	
E1	F	35	Bielorussa	5	Professora de literatura Jornalista	Empregada de padaria, Auxiliar de cozinha, Empregada doméstica, Auxiliar educativa	1

A encarregada de educação entrevistada, pertence ao sexo feminino, tinha na altura 35 anos de idade na altura, sendo uma de origem bielorrussa. Encontra-se em Portugal fazia cinco anos. Tem um filho do sexo masculino, à época com 12 anos de idade, a frequentar o 5.º ano de escolaridade, o qual iniciou o seu percurso escolar no seu país de origem e integrou a escola portuguesa no ano lectivo de 2003/04, no actual estabelecimento de ensino, matriculando-se no 1.º ano de escolaridade, por opção familiar, pois *ele podia, por exemplo, entrar no 2.º ano, mas eu pedi para ele entrar no 1.º ano para ele aprender a língua (E1.2.2)*, ainda que a equivalência de estudos lhe permitisse a inclusão numa turma do 2.º ano de escolaridade. A colocação num nível inferior àquele que o aluno frequentava no país de origem, assim como a forma como decorre o processo de equivalência de diplomas entre estados, é um factor anteriormente apontado no enquadramento teórico como condicionante da inclusão dos alunos estrangeiros na escola portuguesa, podendo constituir um obstáculo social, motivacional ou académico no seu percurso escolar. Esta situação é comprovada por este caso em particular, pois a própria mãe, apesar de demonstrar ter ponderado a sua opção, *porque*

nós chegámos em Maio e estivemos aqui pouco tempo (E1.1.3); revelou algum arrependimento pela decisão tomada; depois tinha pena disto (E1.2.4), considerando que era melhor ele andar no 2.º ano porque ele aprendeu muito facilmente a língua (E1.2.5). Essa «desclassificação» acabou por se traduziu na desmotivação do aluno face à escola, pois segundo ela os professores disseram-me que ele estava a perder um bocadinho o interesse porque o nível de estudos não correspondia (E1.2.6). O problema acabou por se reflectir não só no início da escolaridade, (1.º ano do 1.º ciclo) mas por se prolongar no tempo, dado que agora por exemplo, perdeu o interesse. Este ano baixou as notas por causa disso (E1.2.8); está habituado um bocadinho a não fazer nada! (E1.2.9). Esta última afirmação pode indiciar não apenas uma questão de desmotivação pessoal, pelo desfasamento entre as capacidades, idade e desenvolvimento cognitivo do aluno face ao ano de escolaridade em que se encontra e respectivas exigências, como uma crítica, mais tarde reafirmada, tanto pela encarregada de educação como pelo docente P4, relativamente à falta de exigência crescente no sistema educativo nacional; aqui é mais à vontade, duas ou três negativas não faz mal, o principal é passar o ano. Na minha terra é uma vergonha! (E1.12.2).

Não obstante, a encarregada de educação considera que no nosso país, comparativamente ao seu, a atribuição de equivalências é um processo mais simples; *aqui é mais fácil, por exemplo, se eu quero manda-lo para o 2.º ano o Conselho Executivo aceita melhor. Na minha terra era preciso fazer provas para entrar no 2.º ano, tudo muito mais complicado (E1.2.11).*

A sua vinda para Portugal deveu-se a motivos económicos, pois apesar de ter uma licenciatura, de ter exercido funções como *professora de língua bielorrussa e de literatura bielorrussa (E1.1.4)* e mais tarde como jornalista numa *televisão regional (E1.1.5)*, a decisão de imigrar foi uma resolução familiar pressionada por imperativos económicos; *quando ele acabou a escola e decidimos vir porque não havia trabalho e precisava do dinheiro (E1.5.3)*. Desde que chegou a Portugal teve vários empregos, sempre na área geográfica do concelho de Marvão, tais como empregada de padaria, auxiliar de cozinheira, empregada doméstica, exercendo na altura as funções de auxiliar educativa na EBI c/JI de Ammaia. De referir que o marido foi o primeiro a imigrar para Portugal, tendo o resto da família nuclear vindo mais tarde juntar-se a ele.

2- A escola e a diversidade étnico/cultural/linguística

Para um melhor diagnóstico e compreensão do objectivo primordial deste estudo de caso, relativo à inclusão dos alunos estrangeiros no ensino básico nacional, pareceu-nos pertinente tentar conhecer as concepções dos intervenientes sobre questões genéricas relativas à inclusão e gestão da diversidade e multi/interculturalidade nas escola pública nacional.

2.1- A construção da escola inclusiva na óptica dos professores

De acordo com o quadro n.º 2 (anexo IV), relativo às concepções dos professores sobre o conceito de escola inclusiva, a maioria dos docentes, centrou a sua atenção na esfera restrita do objecto de estudo, ou seja, na inclusão dos alunos estrangeiros, ao afirmando que *é uma escola que consegue receber crianças vindas de outros países (...)* (P1.2.1); *em relação à inserção destes alunos (...)* (P2.1.8); *é uma escola que tenta dar aos alunos que vêm do estrangeiro (...)* (P3.1.10), não generalizando o conceito a um universo mais alargado. Apenas P4 apontou para uma concepção alargada do termo, destinada a todos os alunos, ao referir que *uma escola inclusiva é uma escola que cria condições para que qualquer criança (...)* (P4.1.7), ainda que depois também tenha centrado a atenção em grupos específicos, tais como as minorias étnicas e os deficientes; *independentemente da sua etnia, da sua condição física ou mental* (P4.1.7).

Ainda assim, existem algumas noções que todos os intervenientes associam a uma escola inclusiva, nomeadamente conceitos como receber, adaptação, respostas, estratégias, apoios e sucesso escolar, as quais são, sem dúvidas, essenciais para a promoção de qualquer processo de inclusão.

Outra constatação é a de que a maioria das definições aponta para a normalização, como factor imprescindível para a inclusão; *consigam ter um percurso escolar regular. O mais regular possível* (P1.2.1); *para que estes alunos se adaptem o mais rápido possível ao meio, à escola.* (P2.1.8); *que lhe permitam o desenvolvimento normal das suas capacidades* (P4.1.7), o que pode colidir com o conceito de educação intercultural, definida na fundamentação teórica, enquanto interacção entre as várias culturas em presença, segundo modelos organizativos, curriculares e pedagógicos flexíveis e ajustáveis à individualidade de todos os alunos. Este aspecto pode pronunciar o quanto

os docentes continuam reféns da uniformidade como factor de estabilidade e sucesso escolar, sentindo-se inabilitados para dar uma resposta apropriada à crescente diversidade presente no ensino. Por outro lado, analisando o conceito determinado por P4, ao dizer que

uma escola inclusiva é uma escola que cria condições para que qualquer criança, independentemente da sua etnia, da sua condição física ou mental, possa frequentar esse estabelecimento porque estão garantidos os mecanismos de apoio que lhe permitam o desenvolvimento normal das suas capacidades, (P4.1.7)

ressalvamos o facto deste centrar na escola a criação das condições necessárias ao prosseguimento de tal processo, tal como é enunciado pela investigação, embora o questionamento que ele fará da autonomia atribuída às escolas, nós leve a pensar que essa construção possa estar comprometida.

Por seu turno, a ideia de sucesso escolar, a consecução das metas curriculares definidas, trespassa todas as concepções apresentadas pelos docentes. No entanto, depreende-se das suas palavras que consideram que a inclusão passa também, e antes de mais, por uma boa adaptação dos alunos à escola, pelo que os aspectos académicos, ainda que importantes, são para estes professores o culminar de um processo que tem de assentar numa estrutura afectiva, emocional e comunicativa sólida.

No que diz respeito à inclusão da diversidade na escola, parece ponto assente que esta é uma realidade incontornável nos nossos dias, pois *a questão das diferentes culturas nas escolas é cada vez mais fundamental (P2.1.10)*, a qual existe independentemente das vontades ou condições para lhe fazer face. Como referiu P2, esta é uma consequência da pós-modernidade, *tendo em conta a globalização, cada vez mais se assiste aos alunos a circular em nos espaços geográficos com iguais oportunidades (P2.1.9)*. Deste modo, os envolvidos pareceram sobretudo preocupados com a gestão positiva da mesma, uma vez que consideraram que *há grande troca de experiências, de valores e estes aspectos podem ser, quando bem utilizados, um aspecto fundamental para todos...para a própria escola, para todos os alunos (P2.1.11)* e com as repercussões que esta possa ter na organização escolar e nos comportamentos dos seus alunos, dado que este relacionamento pode contribuir *a nível pessoal, para deixarem de ter preconceitos sobre outras culturas, outras religiões, até para abrir os horizontes (P3.2.3)*. No fundo, a diversidade étnica, cultural ou linguística é encarada como uma riqueza tanto para os intervenientes como para as organizações, *desde que haja uma troca de experiências entre todos (P2.1.112)*. Esta condição é fundamental para a

passagem de uma prática multicultural, enquanto simples constatação da diferença, à multi/interculturalidade, onde a interação entre grupos se assume como primordial.

Para P1, que centralizou esta questão em redor da especificidade do seu nível de ensino, este é um factor positivo, que inclui todos os alunos, dado que *regra geral em jardim-de-infância, os meninos recebem muito bem o que é diferente (P1.2.6); no início é novo e como é uma novidade isso é sempre bom. Portanto, em jardim-de-infância receber uma criança de outro país é sempre muito salutar e é muito bom para os outros meninos também (P1.2.7)*. Ainda assim, não deixa de lembrar que isso acarreta dificuldades. No caso dos alunos estrangeiros, desde logo, devido à barreira linguística;

a primeira barreira é a língua, apesar de no jardim-de-infância, em idades até aos seis anos eles aprenderem facilmente a falar a nossa língua. Aprendem primeiro a dizer que querem ir à casa de banho, aprendem a dizer que querem água e porque querem as coisas eles vão chegando à frase e conseguem aprender facilmente. (P1.2.8)

Já no caso de uma minoria étnica, como a cigana, o sucesso da inclusão pode depender do grau de aceitação na comunidade e do número de alunos na turma;

aquela família cigana, da qual aqueles meninos eram oriundos, era uma família que também já estava mais ou menos dentro da comunidade, era mais ou menos aceite pela comunidade o que também tornou a coisa mais fácil. Como o grupo era pequenino também não tive dificuldades de maior. (P1.2.10)

Todavia, uma coisa é a aceitação e constatação das potencialidades da inclusão da diversidade na escola, outra prende-se com o tipo de resposta que a instituição consegue dar a essa problemática, dito de outra forma, *uma coisa é a vontade de fazer e outra coisa é estar habilitado para o fazer, o que não acontece (P4.2.4)*. Para P4 a escola *não está dimensionada para fazer face à inclusão (P4.2.2)*. Entre os principais entraves apontados pelo mesmo encontram-se *a falta de recursos e a falta de formação também (P4.2.3)*. A falta de recursos, especialmente os humanos, acontece, segundo ele, porque

a escola pública portuguesa rege-se muito pelo rácio aluno/professor e depois o governo não coloca na escola pessoas que possam apoiar casos pontuais que apareçam, como o de um aluno que tem outra língua materna ou que tenha uma dificuldade de aprendizagem. (P4.2.1)

Em síntese, podemos verificar que todos os inquiridos têm uma ideia aproximada do que deve ser uma escola inclusiva e encaram a diversidade étnico, cultural e linguística

como uma realidade inquestionável na escola, capaz de contribuir positivamente para o crescimento, tanto dos indivíduos como da própria organização escolar. Não obstante, consideram que a escola ainda se depara com alguns entraves condicionadores da inclusão positiva da multi/interculturalidade, nomeadamente a falta de recursos.

2.2- A inclusão da diversidade étnica, cultural e linguística na perspectiva dos professores

No que diz respeito à **legislação específica** sobre esta matéria, alguns dos docentes confessaram de imediato desconhecer a existência de diplomas exclusivos dedicados à inclusão da diversidade étnico, cultural e linguística na escola; *eu não tenho muito conhecimento da legislação (P4.2.10); Se as leis são bem implementadas, se existem leis específicas, eu também não tenho conhecimento (P1.3.4)*. Não obstante, reconheceram que as alterações demográficas verificadas nos últimos anos no contexto nacional terão acabado por impor tais medidas, dado que, *com a vinda dos miúdos de leste, com a integração nas comunidades das suas famílias, isso fez despertar e despoletar em muitos sítios e escolas e mesmo a nível governamental a necessidade de se criarem mais leis (P1.3.3)*, a qual, consideram não ter uma grande visibilidade, dado que acaba, quase sempre por ficar circunscrita à esfera exclusiva daqueles que vão sentindo necessidade da aplicar; *a haver essas leis, existirão há muito pouco tempo, sendo implementadas e sendo procuradas em sítios onde existe uma diversidade maior de alunos estrangeiros (P1.3.5)*. Das palavras de P1 depreende-se inclusive que, Portugal, dada a sua condição histórica de país de acolhimento poderia ter criado legislação específica nesta matéria faz tempo, pois *a esse nível, durante muitos anos, as crianças foram sendo integradas ou foram sendo postas de parte [algumas crianças]; aconteceram algumas experiências de sucesso mas não foi o suficiente para se criar uma legislação (P1.3.2)*; ao que não será estranho o enquadramento político, cultural e educativo até algumas décadas atrás não contemplar as questões da multi/interculturalidade como uma prioridade. Na opinião de outros participantes a legislação existe, mas tal como em muitas outras matérias, o problema centra-se na sua aplicação; *se bem que a legislação exista, muitas vezes o problema é a aplicação das próprias leis (P2.2.1); na teoria está pensado para ajudar os alunos. Na teoria sim, na prática nem sempre é fácil aplicarmos a legislação e nem sempre as escolas conseguem por na prática o que está escrito no papel (P3.2.5)*). Segundo estes, a legislação

existente foi aprovada com o intuito de ajudar e facilitar a inclusão da diversidade e mais especificamente os alunos estrangeiros na escola portuguesa, dando margem de manobra às escolas e às comunidades educativas, no âmbito da sua autonomia, fazerem uso da mesma da forma que melhor satisfaça os seus objectivos. Consideraram mesmo, que a legislação permite uma enorme elasticidade de actuações; *por aquilo que me é dado a observar, sobretudo com os alunos estrangeiros que tive, considero que teoricamente estão criadas as condições para tudo (P4.2.11)*, apesar de confessarem que a sua aplicabilidade não corresponde às expectativas entretanto criadas, nomeadamente junto da comunidade educativa e dos pais imigrantes;

com outra agravante, pois a escola portuguesa, com uma legislação pretensamente aberta, democrática e do mais avançado possível, cria expectativas às próprias comunidades, à própria família, de que a escola tem condições para fazer todo esse trabalho mas depois na prática não pode fazer isso. (P4.4.9)

Outro aspecto que importava ter em conta neste estudo prendia-se com a **organização da escola** actual com vista à inclusão da diferença. Desse ponto de vista, de um modo geral, os docentes participantes, consideraram que as mudanças introduzidas a nível de organização e gestão da escola não contribuíram para uma melhor resposta à diferença de que se compõe a escola actual, dizendo que *a maneira como a escola está estruturada não favorece efectivamente a inclusão desses alunos (P2.2.4)*. E apontaram inclusive algumas causas para tal, como a elevada carga horária e disciplinar; *acho que não facilita muito, porque a carga horária é muito grande e tem muitas disciplinas (P3.2.10)*; alguns dos conteúdos programáticos; *(...) as matérias que eles estão a tratar, muitas vezes não têm interesse nenhum para estes alunos (P1.4.3)*; a dificuldade na atribuição de créditos horários de acordo com as necessidades identificadas pelas escolas;

contabilizar essas horas que têm que disponibilizar para esses alunos, os quais deviam ser consideradas do ano anterior, estarem já contempladas nos horários com antecedência. Acho que às vezes há uma feitura dos horários muito em cima da hora, o que faz com que na prática seja difícil dar o devido apoio a esses alunos. (P3.2.7)

Acresce a tudo isto o facto da organização escolar estar pensada primordialmente em função dos alunos portugueses;

prejudicar não me parece que prejudique. No entanto, também não me parece que ajude muito. Se está feita uma legislação, se há uma organização, é adaptada à realidade das crianças e dos jovens portugueses, não tendo nada a ver com as necessidades dos alunos de outros países, (P1.3.6)

assim como a falta de reflexão pedagógica sobre a problemática, dado que *pedagogicamente não se discute. Aquilo que se discute são articulados em termos legais, são formalismos (P4.3.1).*

Em consequência, a inclusão da diversidade *vive sobretudo do voluntarismo dos professores, do voluntarismo de alguns técnicos inclusivamente que se preocupam e vão ajudando, mas não é uma resposta organizada e consistente (P4.4.10)*, dito por outras palavras,

considero que as “boas vontades” é que acabam por fazer com que as crianças sejam integradas. Muitas vezes, em muitas escolas, acaba por ser a boa vontade do próprio professor da turma, no caso do 1.º ciclo, ou de algum professor da turma no caso de outros ciclos. (P1.4.10)

Na opinião de P4, as alterações introduzidas na estrutura escolar só agravaram a situação, em particular no que diz respeito às relações entre os vários intervenientes, referindo que *não há uma relação de humanidade maior, não há uma relação de participação maior, há efectivamente um individualismo maior, onde cada um para tentar fazer a coisa e deixar andar, sobretudo na integração de alunos deste tipo (P4.3.2); Assim o que se verifica é que as pessoas se sentem cansadas, sentem-se desgastadas no meio disto e sobretudo inseguras e insatisfeitas porque não conseguiram dar a resposta que achavam que era desejada (P4.3.4).* Ainda assim, P3 considerou que *conseguimos também dar a volta a isso, por exemplo, em disciplinas como o estudo acompanhado, a formação cívica, que podem ser aproveitadas para esses alunos tentarem desenvolver a parte da língua portuguesa (P3.2.11)* e mesmo em relação a uma questão pertinente quanto a avaliação, a sua opinião mantém-se, dizendo que *em relação à avaliação, eu penso que também temos a liberdade para podermos avaliar esses alunos de forma diferente (P3.3.1).* Esta postura demonstra, apesar de tudo, alguma capacidade dos docentes e das escolas fazerem uso da sua autonomia, ainda que limitada por espartilhos legislativos, para tentarem procurar, com os recursos disponíveis, encontrar as respostas que melhor satisfaçam os seus intentos, salvaguardando-se que as resposta poderia melhorar se, no caso dos alunos estrangeiros,

houvesse um apoio específico para esses alunos e que esses professores de apoio pudessem estar a tempo inteiro ou uma grande parte do dia com eles. Pelo menos de início, até que se adaptassem. E lá está, com apoio específico no que diz respeito à nova língua. (P1.4.1); mais uma vez, se calhar, a fazerem-lhe perguntas acerca dos países deles, etc., para que estes novos alunos sentissem que as suas nacionalidades, que os seus países, as suas tradições também podem ser importantes para nós que os estamos a receber. (P1.4.2)

A questão da organização escolar está intimamente ligada à **autonomia da escola** para assumir determinados compromissos, no âmbito do seu PE, coisa que alguns destes docentes consideram faltar, *porque a autonomia não é assim tão grande, é pretensamente uma autonomia maior mas em termos de recursos não foram minimamente acrescidos (P4.3.5); aquilo que me dá a sensação, é que se pede à escola que tenha autonomia sobre certas coisas em que a escola não tem capacidade de gerir autonomamente, em que fica dependente de um apoio externo (P4.3.6); noutras situações em que a escola acha que pode desenvolver um projecto de outra forma e ir um pouco mais além, é automaticamente vedado pela legislação que diz que “por aí não, aí chega que estamos cá nós para fazer” (P4.3.7); andamos aqui numa discussão em que, quando interessa, diz-se que “a escola tem autonomia para...” mas na prática, sempre que quer exercitar essa autonomia, esbarra em articulados legais, sentindo que é preferível não mexer, não tentar ser diferente (P4.3.8).* E deste modo, para a tomada de decisões relevantes, nesta como noutras matérias, há que *ter em conta as boas vontades que existem nas escolas (P1.4.5); as quais dependem, regra geral, dos conselhos executivos. Se as pessoas que os constituem estiverem despertos para isso, acabarão por delegar essa tarefa a alguém que na escola tenha menos horas de trabalho (P1.4.6), pois não há nas escolas, normalmente, uma rápida definição das melhores estratégias a adoptar (P2.2.9) e na prática ainda há muita coisa que falha, mas há sempre muita boa vontade, só que nem sempre as coisas são feitas a tempo e nem sempre com a devida consistência (P3.3.5).*

Estas declarações podem indiciar que, no quadro da autonomia que lhe é dada, a escola não se consegue organizar para definir previamente os seus objectivos, modos de actuação e recursos a envolver na intervenção junto destes alunos. A este propósito convém referir que o PE e o RI da escola onde se centra este estudo não continha de forma explícita linhas orientadoras e estratégias a aplicar para a inclusão da diversidade, se exceptuarmos a situação dos alunos com NEE, o que evidencia que este tema ainda não faz parte das preocupações prioritárias da escola actual. Na generalidade dos casos, o que estes docentes constatarem é que

em escolas pequeninas como esta, vamos conseguindo fazer bem esse acompanhamento mais individualizado dos alunos. Em escolas maiores, dá-me a sensação que muitas vezes é um bocado “o desenrasca” no ver qual pode ser agora a solução para esse aluno... e é um bocado o que sobra, os professores que sobram, que ainda têm horas...e nem sempre são os professores mais adequados, (P3.3.4)

dado que os recursos são muito poucos e têm que ser rentabilizados (P1.4.8).

Em resumo, pode-se dizer que este processo depende mais do profissionalismo dos docentes e restante comunidade educativa do que propriamente da autonomia atribuída às escolas;

acaba por ser a nossa boa vontade, a grande maioria das vezes e alguma disponibilidade a ajudar-nos (...). É isso que fará com que depois as crianças sejam integradas nas escolas e que consigam ter algum sucesso e uma integração com alguma qualidade. (P1.4.9)

No que diz respeito ao **modelo de imersão dos alunos estrangeiros** no sistema educativo nacional, tal como ficou explícito na fundamentação teórica deste trabalho, o sistema educativo nacional opta, regra geral, pela inclusão imediata dos alunos no ano de escolaridade ao qual é atribuída a equivalência dos seus diplomas, ainda que permitindo e sugerindo a adopção de medidas de apoio, sobretudo no domínio da língua portuguesa, enquanto língua não materna. A opinião dos docentes a este propósito revelou-se diversa, oscilando entre aqueles que consideram adequado esta opção e os que preferiam ver implementados outros modelos. Essa divergência de opiniões acabou por se revelar muito condicionada pela experiência profissional e mesmo pessoal dos docentes.

No caso de P1, dado o nível de ensino que ministra e a flexibilização curricular que lhe é permitida, considerou que

pelas minhas experiências, a nível de jardim-de-infância não faz mal nenhum que as crianças sejam integradas nas turmas. Temos currículos que são maleáveis, podemos hoje falar de determinadas coisas, amanhã estamos a falar de outras, trabalhamos muito a nível da expressão plástica. (P1.5.1)

E apontou outras especificidades do seu nível de ensino; *pela experiência que eu tenho, é mais fácil com crianças mais pequenas (P1.5.6)*, dado que *para nós, muitas vezes, a linguagem verbal é importante mas não passamos o tempo a falar e temos outra maneira de trabalhar (P1.5.2)*.

No entanto, salvaguardou que *com os jovens é sempre complicado (P1.5.7)*. E lembrando um episódio que aconteceu na escola, recordou que

de início foi um choque. Principalmente para as duas meninas mais velhas que foram integrar turmas de 1.º e 2.º ciclos. É complicado tu teres na tua turma uma criança ou uma miúda pré-adolescente que olha para ti e não percebe nada do que tu estás a dizer; complica a cabeça de qualquer um...E eram inglesas! Uma língua que as pessoas ainda vão dominando alguma coisa, conseguindo dizer um “olá”, um “tudo bem”. (P1.7.3)

Já para P3 este modelo tem vantagens e desvantagens, pois

por um lado, eu acho que quanto maior for a imersão melhor, porque quanto mais contacto com a língua portuguesa melhor, mais rapidamente vão aprender, por outro lado, numa fase inicial, se não percebem mesmo nada é também complicado para eles, podem sentir-se até postos de lado. (P3.3.6)

Na sua opinião, a flexibilidade deve imperar em tal decisão pois *tem de se ver conforme o aluno e as suas dificuldades (P3.3.9)*, pois

há-de depender do tipo de aluno. Por exemplo, se for um brasileiro não haverá praticamente problema nenhum, se for um inglês se calhar não será tão difícil porque a maior parte dos professores vão falando inglês e podem ir de vez em quando explicando, no caso, por exemplo de um romeno, de um grego ou de um chinês que venha, há-de ser muito complicado fazer-se uma imersão logo total. (P3.3.8)

Ainda que o modelo seguido em Portugal possa ser objecto de críticas, o certo é que, na maioria do território nacional, continua a não se verificar entre a população escolar um número que justifique a constituição de turmas de transição, aspecto referido por P1, quando diz que *nós não podemos estar a criar turmas à parte (P1.5.8)*; *não dá para criar turmas só com crianças vindas de outros países, ... não se encontra um professor que vá lá só dar as aulas em romeno (P1.6.3)*. Além disso poder-se-ia cair na tentação de guetização desta população, aspecto que vai contra todos os princípios da educação intercultural. Desse modo, remata a mesma docente, *como se tem que trabalhar com a “prata da casa”, de facto o melhor mesmo é as crianças e os jovens serem integrados nas turmas deles (P1.6.5)*, contando que *no início será muito complicado (P1.6.6)* e que *mesmo que eles estejam à parte em determinados momentos do dia, terá que ser só em determinados momentos (P1.3.9)*, pois os recursos disponíveis para lhe prestar os devidos apoios são reduzidos.

No outro extremo encontramos docentes cuja experiência lhes diz que *baseando-nos só no processo de equivalência, alguns deles de difícil tradução e de difícil adaptação ao esquema e estrutura curricular portuguesa, acaba por levar a situações de bloqueio (P4.4.1)*. Esta afirmação baseia-a num episódio por si vivido:

eu tive o caso de uma aluna que me entrou na sala a partir de Maio, que se recusou a falar português com qualquer dos colegas e comigo, mas que ao chegar à escola, em Janeiro, foi colocada no 5.º ano porque a equivalência lho permitia. Como os pais fizeram um pedido para ela ser integrada num ano antes, ao qual as instâncias de decisão demoraram muito a responder, só nessa altura veio para o 4.º ano, mas não sei se ela ganhou alguma coisa com uma situação destas. (P4.4.2)

De salientar uma vez mais a referência à prática da «desclassificação» a que muitos destes alunos são sujeitos, tal como na situação descrita pelo encarregado de educação E1, por opção paternal, com vista a uma melhor adaptação à língua não materna. Também em relação a isso, o docente recordou que

tive outro aluno estrangeiro que dizia: “- Eu quando vim para a escola já sabia falar minimamente português para tentar perceber as pessoas, porque se eu tenho vindo uns meses antes para Portugal tinha feito a mesma figura que ela está a fazer agora”, (P4.4.3)

o que o levou a considerar que

eles próprios têm a noção de que precisam de um enquadramento primeiro para serem depois entretanto largados dentro de uma escola, dentro de uma comunidade onde eles efectivamente não têm estatuto, não percebem muito bem qual é o seu papel e com hábitos absolutamente diferentes. (P4.4.4)

Daí que P4, dada a sua experiência recente, tenha considerado que o modelo de imersão total não faz jus às necessidades dos alunos, podendo comprometer todo o seu trajecto futuro, dado que as experiências iniciais *podem ser determinantes para o seu percurso escolar futuro (P4.4.8)*. Em contrapartida apontou outros caminhos possíveis, dizendo que *quando se aceita uma criança, por exemplo que vem de um país diferente, de uma cultura diferente, deveria haver o tal grupo de apoio na escola que durante algum tempo fizesse a integração gradual dessa criança na comunidade escolar (P4.3.9)*; *E paralelamente que trabalhasse um pouco a língua para ela se ir a pouco e pouco habituando (P4.3.10)*.

Idêntica opinião demonstrou P2 ao expressar que *da experiência que tenho, acho que deviam ser tentados outros modelos de inserção (P2.3.2); primeiro com a adaptação ao meio, com pessoas a acompanharem-nos, a auxiliarem-nos e a trabalharem a língua portuguesa, para lhes dar um outro “à vontade” antes de irem para a sala de aula (P2.3.4); ou seja, optar por uma fase de transição, se calhar seria o mais indicado (P2.3.5).*

A respeito das medidas de acolhimento e escolarização que devem ser aplicadas pela equipa multidisciplinar e multilingue a constituir em cada escola, nomeadamente a aplicação do teste de diagnóstico de língua portuguesa para avaliação do nível de proficiência linguística dos alunos, P2 considera que a mesma nem sempre tem formação para ajudar no processo de inclusão inicial destes alunos, *se os professores que estão a fazer o seu diagnóstico e a encaminhá-los não tiverem um “à vontade” suficiente, dificulta essa inserção inicial (P2.3.1).* Este docente acaba por concluir que *em termos do que é a massificação do ensino e daquilo que as escolas e os professores têm ao seu alcance, cada vez é mais difícil os alunos fazerem uma plena integração inicial (P2.2.13),* o que deixa antever que o sistema educativo pode não contribuir para a inclusão da diversidade e particularmente dos alunos estrangeiros.

Mas será que a escola e os professores têm como uma das suas preocupações actuais a **valorização da cultura e língua dos alunos estrangeiros** ou deixam essa tarefa para a esfera familiar?

O confronto com a diversidade, incluindo a linguística, deixou de ser uma excepção no panorama nacional, dadas as transformações a que o mundo assistiu, em particular, a nível de mobilidade e comunicações interpessoais. A multi/interculturalidade é um dos valores da pós-modernidade mais visíveis, sentidos e assumidos, pelo menos normativamente, pelos diversos países. Não estranha pois que alguns docentes considerem que a questão da sua valorização tenha deixado de ser uma opção, transformando-se, em muitas escolas, numa inevitabilidade, assumida ou imposta, dado que *hoje em dia, e porque de facto houve o despertar da importância das culturas diferentes e tudo o mais, as escolas começaram a preocupar-se mais. Ao fim e ao cabo quase que são obrigadas a isso (P1.6.11).* Aliás, as circunstâncias históricas, sociais e culturais são das grandes responsáveis pela importância atribuída a tal assunto na actualidade, pois como lembrou P1,

sempre fomos um país que recebemos cá pessoas e há muitos anos atrás, se calhar, não nos preocupávamos muito com esses alunos, a não ser em determinadas zonas do país em que houvesse, por exemplo, mais miúdos

africanos. Eu tenho a certeza que na zona da Amadora, na zona da Venda Nova, que são locais onde sempre houve muitos cabo-verdianos, que existem bastantes professores que desde há muitos anos tentam fazer essa integração e que tentam fazer essa ponte, integrando e valorizando as próprias culturas das crianças que recebiam e continuam a receber. (P1.6.9)

Independentemente da forma como a diversidade é gerida e condicionada, como vimos, pela existência de recursos e pelo uso que se faz da autonomia, regra geral, todas as escolas estão *tentando fazer uma integração das crianças de uma forma mais preocupada (P1.6.12)*, procurando adaptar-se às novas circunstâncias e elegendo objectivos primordiais na sua actuação; *a escola está a adaptar-se e a tentar melhorar as respostas, tentando de alguma forma criar estratégias, criar actividades para que os miúdos se sintam integrados o mais depressa possível. Mas a maior preocupação é ensinar o português (P1.7.4).*

O domínio da língua portuguesa surge como prioritário, não só para facilitar a integração como para valorizar a sua cultura, pois esta é o meio que permitirá a comunicação com os alunos, com a sua família, com a sua cultura, etc.

Em relação à valorização da língua materna dos alunos por parte da escola, P3, apoiando-se na sua experiência pessoal enquanto filha de emigrantes em França, é peremptória ao afirmar que

acho que não se deve preocupar muito com isso, não é função da escola. Eu acho que nesse aspecto a função da escola é o contrário, é fazer com que os alunos aprendam o português e se adaptem à nova cultura. (P3.4.3)

Esta posição parece contrariar a influência do modelo francófono, no qual a docente cresceu, marcado pelo universalismo e mutabilidades das culturas, onde o conceito de interculturalidade, enquanto processo agido de interacção crescente entre as culturas e seu respectivo enriquecimento (Leite, 1997) se sobrepõe ao de multiculturalidade, mais restrito à simples constatação da presença de várias culturas na sociedade. Apesar disso, e dado o conhecimento que fomos adquirindo da docente, fruto do contacto estreito com a mesma, consideramos poder afirmar que a sua prática, pedagógica e pessoal, se inscreve mais no modelo intercultural, privilegiando o diálogo intercultural, como forma de enriquecimento mútuo das culturas em presença.

Ainda assim, P3 considerou que *é totalmente responsabilidade da família fazer com que os alunos também não percam essa língua originária deles (P3.4.4)*. E para o comprovar deu o seu exemplo pessoal:

posso falar da minha experiência pessoal em França. Os meus pais são portugueses e então para eu não perder o contacto com a língua portuguesa, tínhamos a Escola Portuguesa. Os meus pais puseram-me numa escola portuguesa e era o contacto que eu tinha com a língua portuguesa. (P3.4.5)

Dadas as diferenças óbvias entre as duas realidades geográficas, Lyon (segunda maior cidade francesa) e Portagem (pequena aldeia do Norte Alentejo), P3 considera que falar a língua materna no ambiente familiar é por si só uma boa opção;

em França, vivia numa cidade muito grande em que havia muita oferta, nessas cidades mais pequenas há-de ser mais difícil para os pais, mas o facto de falar em casa a língua, já é quase o suficiente para eles manterem o contacto. (P3.4.10)

Ainda que alvitre a possibilidade de se tentar valorizar os aspectos da cultura dos alunos estrangeiros perante a comunidade educativa, manteve a opinião de que a sua integração na cultura de acolhimento lhe parecia ser prioritário; *pode ser engraçado fazer-se trabalhos, para os alunos até partilharem com a restante comunidade escolar as suas experiência e culturas, mas penso que a principal necessidade desses alunos é mesmo integrarem-se na cultura portuguesa (P3.4.12).*

Esta visão da docente, que poderia indiciar que partilhava da importância da aculturação das populações imigrantes acaba por ser contrariada noutras ocasiões pela mesma, em relação a outras matérias.

Outro exemplo de como a experiência pessoal pode ser determinante na forma como cada indivíduo encara este assunto, vem de P1, a qual, como se verificou na sua caracterização pessoal e profissional, viveu durante dois anos em Macau. Esse acontecimento parece ter contribuído para que ela tenha, a nível profissional, uma maior preocupação em valorizar a diferença que caracteriza o mundo, pois como ela disse,

eu tenho sempre essa preocupação, e tenho se calhar pela experiência que tive, por ter estado algum tempo fora e nessa altura a estranha era eu. Apesar de estar numa escola portuguesa quem era a estranha e quem era a imigrante era eu. Isso leva a que se nos abra um bocadinho a cabeça e se nos abram novos horizontes. (P1.9.7)

Segundo ela, *tem de haver um esforço muito grande dos professores (P2.3.16)* para, através de actividades; *como um pequeno jogo lúdico, nós conseguimos passar aos outros meninos que não somos só nós que vivemos neste planeta, não é só olhar para o*

nosso umbigo! Há outras crianças, há outras culturas, há outros países (P1.8.1); envolvendo os pais imigrantes; isso já aconteceu...lembro-me quando a H e o J, quando vieram para o Jardim. Em determinadas alturas nós fizemos algumas actividades com a mãe (P1.8.5); ou participando em projectos que impliquem o contacto com outros povos e culturas;

no ano passado através do projecto Comenius, conseguimos passar muitas coisas dessas para os meninos portugueses. Nós falámos de um sem número de países, nós vimos bandeiras de vários países, provámos as suas comidas...essas coisas todas...Hoje em dia não sei se lhe formos perguntar, se eles ainda se lembram de muitas coisas, agora que foi interessante foi... (P1.8.2)

A propósito da participação da escola no projecto Sócrates/Comenius, cujo tema era “Our europe@ our culture”, a docente recorda como a passagem de alguns professores de outros países pela escola se revelou de crucial importância para uma aluna estrangeira, que tinha acabado de ingressar na escola e estava em processo de adaptação;

a C no dia em que os colegas do País de Gales estiveram na nossa sala, estava absolutamente contente, estava feliz, porque ela estava a perceber o que os outros estavam a dizer e foi numa altura em que ela falava muito mal o português. Mas mesmo assim, para os amigos ali do lado, ela própria se calhar já estava a tentar traduzir. Nesse dia era ao contrário. (P1.8.3)

A mesma docente reconta um incidente passado com ela em Macau que apela à necessidade de, para além de valorizar, tentar conhecer e compreender os hábitos e costumes dos outros como factor essencial de respeito entre os povos;

há determinadas coisas muito simples na minha cultura, onde me ensinam que é uma falta de educação acabarmos de almoçar e arrotarmos e que devemos evitar isso e pedirmos desculpa. Entretanto, estou incluída numa outra cultura, vou para um local onde é exactamente o contrário. Se a criança arrota eu tenho que perceber é que ela arrotou porque ela em casa arrota e porque é assim e porque para ela ser “bem -educada” é aquilo. (P1.9.8)

Esta questão da necessidade de conhecer o outro é também apontada por P4, quando afirmou que *eu não posso valorizar efectivamente alguns aspectos se eu não sei, se eu não tenho a mínima informação (P4.5.9); E não é com uma consulta na Internet para tentar conhecer três ou quatro pontinhos acerca de uma cultura, de um país, que eu depois faço a integração de uma criança destas. É impossível (P4.5.10).*

Acreditando na expressão que diz que só podemos gostar daquilo que conhecemos, a valorização da cultura dos alunos estrangeiros no contexto escolar parece estar comprometida, pois na opinião de P4

nesta altura, Portugal é um país onde entram, por exemplo muitos jovens de leste (...) cujos pais vieram, conseguiram-se ambientar e estão de facto integrados na comunidade. Mas nós não temos referências nem informação sobre a sua cultura, o seu país, a forma como está organizado o seu ensino, ... (P4.5.8)

E não hesitou em afirmar algo que pode ser controverso, isto é, *que a escola não tem grande espaço para poder respeitar a cultura, as vivências e a origem do elemento que vem integrar-se noutra comunidade (P4.5.1); Faz ao contrário, que é um sistema que eu considero que é, apesar de andarmos todos a não querer dizer que é, de aculturação (P4.5.2); Eles trazem uma riqueza enorme e nós tentamos normalizar, nivelar por baixo, nivelar por aquilo que existe e esperamos que eles, se quiserem, se integrem (P4.5.3).*

Apesar de histórica e cientificamente a aculturação ser um modelo que se considera ultrapassado e a merecer rejeição teórica, P4, não escondeu que existem razões para a sua aplicação; *eu acho que não é muito correcto. Mas também não há outra forma. Com as condições que existem não é possível, honestamente, fazer um trabalho diferente, porque há uma turma, há um currículo, há um programa para dar (P4.5.4).*

Mesmo P1, cujo perfil pessoal e profissional aludem o uso de outros modelos, acabou por reconhecer que

no ano passado se me preocupei em determinadas ocasiões em valorizar determinadas coisas em relação à C, de vez em quando, se calhar, devia fazer o mesmo em relação à D e ao C. Se calhar passa-me um bocado ao lado, pois sinto que estão perfeitamente aculturados e já não passei por esse processo de ter que lhes ensinar logo no início. (P1.9.2)

Com vista a evitar tais riscos parece confirmar-se a urgência de

existir um grupo que trabalhasse profundamente a questão da inclusão, de crianças que vêm de outras comunidades e são portadoras de outro tipo de culturas, dando algumas pequenas noções (...) para que os professores pudessem saber alguma coisa acerca disso, em vez de ser só a discussão de articulados legais. Isso, qualquer pessoa lê e percebe. (P4.5.5)

Por seu turno P2, demonstrou ter uma visão mais harmoniosa da questão, atribuindo à escola um papel importante nesta matéria, no caso, *a escola tem aqui um papel de veículo mediador (P2.3.6)*, posição que enfatiza a necessidade de um trabalho de cooperação e partilha entre a escola e a família, dito de outro modo, *tem que se encontrar aqui um compromisso entre escola e a família, de maneira a que todos em conjunto trabalhem de modo a encontrar a melhor estratégia (P2.3.12)*. Não obstante antever algumas dificuldades neste processo, pelo *facto da própria cultura dos pais não ser a mesma, pois vêm com valores diferentes, não entendem a nossa escola, comparam como a sua escola, ... (P2.3.8)* ou porque *não é fácil, de imediato, estabelecer estes compromissos (P2.3.9)* considera que a língua, a cultura e a diferença *de certa forma é valorizada (P2.3.13)* na escola.

Concluindo, podemos afirmar que as escolas e os professores estão cada vez mais despertos para a multi/interculturalidade existente nas escolas, procurando valorizar a cultura e língua dos alunos dentro dos recursos e conhecimentos que possuem.

Relativamente à **adequação dos manuais escolares e materiais pedagógicos** como elementos facilitadores da inclusão destes alunos, verifica-se um aumento da atenção por parte de algumas editoras e de alguns docentes em tornarem explícita a multi/interculturalidade na sociedade portuguesa e na escola em particular, também nos livros e materiais que utilizam. Contudo, essa preocupação é generalista e não incide de modo particular sobre os alunos estrangeiros, aludindo principalmente à paridade entre géneros, religiões, classes, etnias, etc. Esta constatação é corroborada por alguns dos participantes ao afirmarem, pelo menos, *alguns manuais (P2.4.2); tentam contemplar o facto de hoje em dia as sociedades serem cada vez mais multiculturais (P3.5.); sei que há uma tentativa também de fazer com que os manuais sejam um utensílio para esses alunos (P2.4.3)*; e pela mudança progressiva das práticas dos docentes, dado que

à medida que nós vamos tendo mais crianças diferentes na nossa sala ou que tenham uma cor diferente ou que tenham uma nacionalidade diferente, nós vamos ficando mais abertas e começamos a ter uma atitude diferente, a fazer trabalhos mais diversificados e fazermos coisas diferentes, (P1.9.6)

sendo que, *quando os professores têm esses alunos, mesmo não sendo as suas áreas específicas, tentam por auto-criação melhorarem as suas estratégias, o seu processo de ensino, tentam actualizar-se (P2.4.5)*.

Porém, esse cuidado parece ser demasiado pontual e generalista, contemplando sobretudo aspectos ocasionais associados a determinada cultura, a raiar a denominada

folclorização cultural (Leite, 2005) ou carregados de estereótipos atribuídos a determinado grupo. Veja-se a este propósito a opinião de P4, que considerou que *os manuais escolares, mesmo quando às vezes, surge um ou outro texto, pretensamente aberto à integração, são tratados com uma falta de rigor que não contenta ninguém (P4.5.11); Não fica bem retratado o menino de etnia cigana, que aparece no texto porque é o “coitadinho” por quem nós temos que ter algum respeito, nem o outro, cujo pai veio de longe porque precisa de ganhar dinheiro (P4.6.1).*

Para P3 os manuais são concebidos para a maioria dos estudantes; *é verdade que eles [manuais] são sempre feitos para um público português, isso é verdade. Eu, nesse aspecto acho que não contemplam o facto de haver, hoje em dia na escola, alunos que não sejam portugueses (P3.5.1)*, o que pode criar algumas dificuldades para os alunos estrangeiros, sobretudo quando integram níveis de escolaridade mais avançados e lhes faltam alguns conhecimentos base, por exemplo da história, geografia e estrutura linguística da língua portuguesa. A esse respeito P1 fez um paralelismo com o que apurou da sua anterior experiência;

as crianças em Macau, na escola portuguesa, muitos deles nunca tinham vindo a Portugal, e estavam a falar da Serra da Estrela, estavam a falar do Rio Douro, tal e qual como há 50 anos atrás, falava-se nas nossas escolas dos rios que havia em Angola, das estações e apeadeiros que existiam em Moçambique e muito mais. Portanto, para Macau os “Manuais Portugueses” não estavam adaptados. Em Portugal, nas nossas escolas acontece o mesmo. (P1.3.8)

Apesar deste ser um assunto que segundo P4 *deveria merecer uma reflexão mais séria (P4.6.2)* alguns professores acabaram por confessar, sobretudo em relação aos manuais, que *não tenho noção em relação ao que é que acontece (P1.9.3); não posso responder com precisão (P2.4.4)*. No caso específico destes dois docentes, tal facto pode, em parte, ser justificado. No caso de P1, dado o nível de ensino em que ministra, o pré-escolar, não ter que adoptar manuais e no caso de P2, tendo em conta que na sua área disciplinar, a Educação Física ou Motora, também não ser obrigatório a adopção de manuais escolares, o que acaba por limitar a sua percepção sobre tal matéria.

Já P3, com base na experiência do seu Departamento Curricular referiu que *pelo menos no nosso departamento de línguas, um dos critérios de avaliação dos manuais é se eles contemplam ou não essa interculturalidade (P3.4.14); acho que nos manuais estão a tentar fazer isso, provavelmente será mais fácil fazer isso nas línguas do que noutras disciplinas, mas penso que estão a tentar (P3.4.17).*

Por seu turno, P4 considerou que *quando surge uma criança nesta situação é difícil às vezes utilizar o manual adoptado (P4.6.5)*, muito por que a adopção dos manuais se rege por normas e critérios que não têm em conta a chegada destes alunos ou de outros cujas necessidades recomendassem outras escolhas. Não podemos esquecer que *inclusivamente os manuais são adoptados por um período de três anos e os colegas que estavam e que entretanto os escolheram fizeram-no com a melhor das intenções mas pensado no seu “grupo alvo” (P4.6.4)* por conseguinte *na grande maioria das vezes, os manuais e as matérias não estão adaptadas aos meninos estrangeiros (P1.3.9)*, podendo ser um factor condicionador da sua inclusão escolar. Por isso mesmo nos parece que, a opinião de P1 acaba por reflectir o sentimento comum de muitos professores;

se já estão manuais preparados com essas preocupações, com essas indicações, deviam ser adoptados (...) Se ainda não há preocupação em relação a isso, então deveria passar a haver. (P1.9.4)

No caso dos materiais pedagógicos parece que *só o recurso à autoformação por parte dos próprios docentes os faz ir à procura desses materiais (P2.2.10)*, dado que *também não há assim tantos materiais desses e aqueles que há, alguns são caros e necessitavam de um tratamento e de uma discussão pedagógica antes de serem usados (P4.6.7)*. Para P4 esta é mais uma questão que

vai de encontro àquilo que já tínhamos dito acerca da autonomia das escolas. De facto teoricamente as escolas deveriam ter autonomia para poderem adquirir materiais, equipamentos, mas no fundo estão profundamente limitadas e não o podem fazer. (...) Entre um investimento que vem solucionar o problema de 30 ou 40 miúdos e um gasto, um bocado exagerado, para dois ou três casos que eventualmente possam existir mas que não se sabe se nos próximos anos ainda lá vão estar, a opção é clara. (P4.6.6)

Assim sendo, parece-nos que alguns desses materiais acabam por ser construídos ou adaptados pelos próprios docentes, que face às suas necessidades sentem que *tem de haver um investimento inicial próprio do professor (P2.4.7)*, não podendo ficar dependentes de pesquisas, orçamentos e disponibilidade económica para a sua aquisição, tanto mais que *não é fácil tê-los de imediato (P2.2.11)*.

Sendo que a maioria das escolas do ensino básico se encontra, actualmente, abrangida pelo projecto de reestruturação das bibliotecas escolares, talvez esta seja uma oportunidade para as dotar deste tipo de materiais, alguns dos quais até podem ser adquiridos a custo zero, como no caso dos fornecidos pelo ACIDI. Esta é também a

esperança de P4, *está-se nesta altura a pensar e a redimensionar as bibliotecas num âmbito diferente, como mediatecas, pode ser que em termos futuros as coisas melhorem um bocado nesse aspecto (P4.6.9).*

De uma forma geral parece-nos que neste, como noutros aspectos já referidos anteriormente, as coisas estão a mudar, ainda que de forma mais lenta do que alguns desejavam e que os alunos estrangeiros mereceriam. Discordamos por isso, da opinião de P4 ao referir que *acaba por ser efectivamente uma preocupação, mas pouco mais que isso (P4.6.8)*, dado que consideramos que a inquietação já deu lugar a alguma acção por parte das diversas instâncias envolvidas, desde o Ministério da Educação ao aprovar legislação específica, à maioria das escolas que alterou práticas, como aos professores, que tudo tentam para se adaptarem e implementarem a educação intercultural nas escolas. Não obstante as acções nem sempre serem discutidas, concertadas e reflectidas, consideramos que o testemunho dado por P3 é elucidativo do que é um sentimento e uma prática cada vez mais comum;

os professores têm cada vez mais essa preocupação, mas também é uma coisa bastante recente, ou seja, podem não ter ainda a preocupação suficiente, (...) mas eu tento sempre fazer coisas que estejam ligadas com a interculturalidade, sempre que possível. Por exemplo numa Área Projecto, numa Formação Cívica, porque são valores importantíssimos hoje em dia. (P3.5.5)

2.3- A inclusão da diversidade étnica, cultural e linguística, na perspectiva dos encarregados de educação imigrantes

Ainda que o questionamento sobre esta temática não tenha sido tão abrangente quanto aquele que foi feito aos professores, foi possível constatar que para E1 a **inclusão da diversidade na escola** é algo positivo, encarando-o como um procedimento que *é bom, bastante bom (E1.20.1).*

Não obstante, denotámos que a mesma recorda e alude a algumas situações, que lhe demonstraram por experiência própria, que tal caminho não é fácil. Alguns desses episódios relacionaram-se com o seu educando; *se acontecem algumas coisas, como o que aconteceu com o D, é normal porque somos diferentes (E1.20.2)*, enquanto que outros se referem de forma genérica ao modo como os imigrantes vivem a inclusão numa nova cultura. Depreende-se das suas palavras algum conformismo perante situações menos positivas por que terá passado considerando-as naturais; *cada um deve*

viver no seu país, mas como viemos para cá temos que passar por isto (E1.20.3); e a exigirem da sua parte um esforço para as ultrapassar dada a sua condição de estrangeira; temos que aprender mais, temos que nos integrar (E1.20.6).

Entretanto, refere que estes obstáculos não se devem apenas à comunidade que acolhe, mas também a alguns imigrantes que resistem em aceitar o modo de ser e estar da sociedade de acolhimento; *muitos estrangeiros também não aceitam os portugueses e fazem mal (E1.20.4).*

Parece-nos poder dizer que apesar do discurso politicamente correcto sobre a inclusão da diversidade, cada vez mais comum, até por uma questão de aceitação social, as práticas comprovam que se mantêm algumas barreiras para que possamos conviver de forma imparcial com a diferença.

Relativamente aos **recursos disponíveis** para favorecer a inclusão destes alunos, E1 também se mostra satisfeita; *eu acho que funciona bastante bem (E1.20.7).* E dá como exemplo a situação de uma aluna estrangeira que se encontrava na escola de Ammaia e em quem ela notou uma evolução significativa, atribuindo-a à intervenção e disponibilização de recursos para lhe prestar apoio, nomeadamente na aquisição de competências na língua portuguesa; *por exemplo a R, ela já fala muito melhor do que falava quando eu entrei aqui na escola (E1.20.8).*

Quanto ao **modelo de inclusão dos alunos estrangeiros** adoptado pela escola portuguesa, tal como a docente P3, esta encarregada de educação considerou que *tudo depende da criança, (E1.20.9) do nível, do método, de tudo (E1.20.10)*, pelo que consideramos que na sua opinião este pode ser correcto, desde que se tenha em atenção a individualidade, o nível de escolaridade e a metodologia entretanto empregue.

Fazendo um paralelismo com o que acontece no seu país, acabou por considerar que a flexibilidade de que tal processo se pode revestir em Portugal, faz com que possa ser mais adequado aos alunos; *aqui por exemplo, é tudo mais fácil. Deixam a criança entrar e tentar (E1.20.11); Na minha terra é tudo muito mais rigoroso (E1.20.12)*, exigindo a realização de muitos exames por parte do aluno.

Por fim, no que diz respeito à **valorização da cultura e língua materna dos alunos estrangeiros** pela escola, a opinião de E1, uma vez mais coincide com a de P3, pois também ela considerou que sendo normal que as famílias queiram manter tais traços culturais; *estas coisas a família quer guardar (E1.21.2)*, deve, por isso, assumir a responsabilidade de tal; *a responsabilidade é da família (E1.20.14)*. O papel da escola, não tendo que arcar com esse dever; *não, a escola não é obrigada (E1.21.1)*, pode centrar-se na alteração de valores, contribuindo para alertar para a diversidade de

culturas, povos, tradições, línguas, religiões existentes no mundo; *a única coisa que a escola pode fazer, mas é muito difícil porque vocês têm muitos estrangeiros, é interessar as crianças sobre as culturas diferentes (E121.2).*

Na linha da tradição histórico/política do seu país de origem, E1 referiu ainda a importância da escola promover e incentivar o trabalho em grupo, o que parece indicar, que segundo ela, este ajudaria os alunos no respeito pela diversidade e na partilha e valorização do outro, ou seja, *trabalhar e depois partilhar (E1.21.5)*, aspecto, que no seu entender está um pouco ausente da cultura escolar portuguesa e do qual o seu educando se terá ressentido; *o D sofreu muito (E1.21.6).*

3 - Processo de inclusão dos alunos estrangeiros no ensino básico nacional

Um dos objectivos principais desta investigação fixava-se na tentativa de compreender a forma como se procede à inclusão dos alunos estrangeiros no ensino básico nacional, tendo como referência o contexto seleccionado para o estudo de caso, procurando identificar, na perspectiva de professores e pais, os elementos facilitadores e os constrangedores de tal processo.

3.1- Principais obstáculos e factores de favorecimento ao processo de inclusão dos alunos estrangeiros, na perspectiva dos docentes

No que diz respeito à identificação dos principais **obstáculos à inclusão dos alunos estrangeiros**, conforme se pode verificar pela análise do quadro n.º 5 (anexo IV), a opinião dos docentes não é uniforme, apesar da questão relacionada com o domínio da língua portuguesa aparecer com uma das mais marcantes; *diria que o obstáculo principal é a língua (P3.5.8)*. A barreira da língua é tanto mais grave quanto ela trás outras consequências, tanto a nível escolar como a nível de relacionamentos entre alunos, podendo mesmo ser motivo de marginalização futura. De acordo com a sua experiência, P3 considerou que a língua é um obstáculo, primeiro

porque vão ter dificuldade em perceber as matérias, daí necessitarem de apoio, mas depois também tenho reparado que ficam um pouco marginalizados. Como não falam bem a língua, vão juntar-se, se possível e se os houver, a outros que falam a mesma língua, e então pode haver uma certa marginalização. (P3.5.9)

Esta opinião é aliás reforçada pelos outros intervenientes, ao longo do trabalho, ainda que noutros contextos e está em sintonia com a principal preocupação manifestada pelo encarregado de educação relativa à necessidade dos alunos estrangeiros estabelecerem laços afectivos com os seus pares, como factor facilitador da sua inclusão escolar e social.

Para P1 os preconceitos e o racismo são os maiores obstáculos à inclusão destes alunos; *não consigo encontrar outra palavra, apesar de racismo ser forte de mais, mas a aceitação da diferença, de ser uma pessoa de outro país, para mim continua a ser o pior (P1.10.6); Independentemente de estarmos no século XXI, independentemente de termos umas cabeças muito abertas, independentemente de tudo, mas as nossas comunidades mais pequenas, as nossas terras, as nossas vilas, as nossas aldeias continuam muito fechadas (P1.11.2)*. Na sua opinião estas atitudes podem ser ainda mais discriminatórias no caso de uma etnia como a cigana, dando o exemplo do que vem acontecendo com uma comunidade que conhece;

em escolas pequenas isso continua a acontecer e se calhar se não acontecer com o romeno ou se não acontecer com o inglês, acontece e continua a acontecer com o cigano. (...) na escola de Bena há crianças ciganas (...) e é uma grande barreira porque ninguém gosta dos ciganos, ninguém quer lá os ciganos. (P1.11.1)

O pior é que estes valores, que nem sempre partem das crianças, acabam por condicionar a sua forma de ver o outro, dado que *o miúdo que ouviu falar em casa o pai e a mãe, que “agora vêem para aí esses”, é um miúdo que quando chega à escola alguém diferente, pelo menos no início, não acolhe tão bem quem vem de novo (P1.11.3)*.

Na concepção de P4, o maior impedimento à inclusão dos alunos estrangeiros tem causas de raiz mais estrutural, com origem na própria organização da escola pública, isto é, no papel da escola na sociedade actual e na crescente descredibilidade da mesma; *(...) há aqui uma perda de autoridade muito grande na escola pública (P4.7.1)*;

Eu acho que em Portugal, se vulgarizou a ideia junto das comunidades, que a escola é o sítio onde se depositam crianças, onde nós temos o direito de

exigir, mas que não temos a responsabilidade perante o comportamento que os nossos filhos têm diante dos outros elementos da comunidade escolar. E efectivamente este discurso acaba por ter consequências profundas na sociedade e na escola. (P4.7.6)

A descredibilidade do sistema educativo, do seu grau de exigência, da autoridade do docente, segundo P4, *reflectem-se depois na integração deles [alunos estrangeiros] (P4.7.3)* dado que muitos desses alunos são oriundos de países onde a educação prima pelo rigor e o respeito. Como diz P4,

estes miúdos vêm habituados a coisas completamente diferentes e quando chegam sentem que há à sua volta um ambiente pouco rigoroso, mesmo em termos de disciplina, no qual eles vão ocupar o seu lugar, sentindo-se no princípio um bocado, entre aspas, “gozados” pelos colegas, mas depois “entram no jogo” e acabou. (P4.7.2)

E di-lo ao relembrar o caso de um aluno que passou por esta situação;

eu falo sobretudo por um dos casos que eu conheço, que é um aluno com grandes capacidades, habituado a um esquema, a uma disciplina completamente diferentes e ele era o maior crítico das situações, porque se sentia desmotivado relativamente ao pouco que lhe era exigido. (P4.7.9)

A este propósito convém recordar algumas das palavras do encarregado de educação E1, que confirmam esta opinião, quando se referiu à desmotivação crescente do seu educando desde que iniciou a escolaridade em Portugal; *agora por exemplo, perdeu o interesse. Este ano baixou as notas por causa disso (E1.2.8) ...está habituado um bocadinho a não fazer nada! (E1.2.9)*; pois segundo ela *aqui é obrigatório andar na escola mas não é obrigatório estudar! (E1.13.8)*.

Como se verificou, as opiniões oscilaram entre os que centraram os obstáculos nos próprios alunos e na incapacidade destes usarem a língua portuguesa de imediato, e os que consideraram que são factores externos aos alunos os maiores entraves à sua inclusão, destacando-se as atitudes discriminatórias face à diferença e a falta de autoridade e rigor que lavra no sistema educativo nacional.

Para além destes obstáculos, todos os docentes enunciaram ainda **outros aspectos que acabam por dificultar a adaptação destes alunos**, dos quais realçaram aspectos relativos à personalidade, como a *timidez natural logo de início, porque é muito complicado chegar a um sítio e não percebermos nada do que nos estão a dizer! (P1.11.4)*; a *questão da individualidade de cada aluno (P2.5.2)*; questões da cultura e

educação familiar; *a própria cultura de onde vêm (P2.4.10)*; *Pode ser um obstáculo, a forma como os alunos são educados em casa, não sendo a forma como os portugueses são educados, às vezes são até alvo de gozo (P3.5.12)*; factores educativos, quer intrínsecos aos alunos, pois *podemos ter em mãos muitas vezes miúdos com dificuldades de aprendizagens muito específicas que nós não detectamos logo, que não vêm referenciados (P2.5.6)*; ou oriundos do próprio sistema educativo, relacionados com a *identificação e o diagnóstico dos seus problemas (P2.5.4)*, com os objectivos do próprio sistema educativo nacional, dado que

há crianças que chegam e se comprometem, que fazem um esforço para se integrarem, e em termos programáticos acompanham as matérias, ao mesmo tempo que se aligeiram demais algumas situações, numa tentativa de equilibrar e normalizar, o que para elas não é motivador, é uma desmotivação... (P4.7.8)

ou mesmo a falta de entajuda entre os vários intervenientes no processo, dado que *é difícil acolher uma criança destas mas se houvesse uma co-responsabilização, era diferente, era mais fácil ajudar na sua integração(P4.7.4)*.

Por fim destacamos uma questão que nos parece essencial neste processo, a qual foi e bem, apontada por P4, ou seja, o facto da questão da multi/interculturalidade não dizer respeito só aos outros, exige também um trabalho, atento e cuidado em relação a nós, ou como ele disse *no processo de integração não basta preocuparmo-nos com o elemento que vai integrar a comunidade, com o outro. A própria comunidade tem que estar preparada, ou deve ser preparada, para receber um elemento diferente (P4.8.1)*.

Entre os **factores que se considerou mais favorecerem a inclusão dos alunos estrangeiros** encontram-se as questões dos afectos e relacionamentos com os pares, nomeadamente a facilidade de integração e aceitação pelo grupo, ou seja,

o factor que mais favorece a sua inclusão é o facto dos colegas de turma e de escola os receberem bem e os integrarem, pois nessas idades os alunos dependem muito da sua aceitação/ integração pelos seus pares para serem felizes, (P3.6.10)

aspecto que pode ser facilitado em escola de reduzidas dimensões; *o facto da escola ser pequena, assim eles acabam por investir mais na relação humana, na proximidade com os colegas...e isso pode ter ajudado (P4.7.11)*.

Esta opinião dos docentes é comprovada pela do encarregado de educação, que também identificou às questões ligadas ao relacionamento com os outros o factor mais importante para a inclusão do seu educando.

Para além disso a facilidade com que estes aprendem a língua portuguesa também parece ser relevante para estes docentes; *os factores que mais favorecem a inclusão dos alunos estrangeiros na escola portuguesa são a facilidade na aquisição da Língua Portuguesa, a adaptação desses alunos ao meio escolar onde estão inseridos (P2.4.16), sendo necessário para tal a escola dispor de todos os mecanismos e instrumentos para a sinalização, diagnóstico e acompanhamento desses alunos (P2.5.1); para além disso é importantíssimos que eles tenham o apoio essencialmente no que diz respeito à Língua Portuguesa (P3.6.11).*

Em certos casos mais específico, *quando se trata de uma língua menos comum, como o chinês, o russo, a presença de um tradutor também era importante para facilitar o processo de inclusão, principalmente numa fase inicial (P3.6.12).*

Questionados sobre a possibilidade do processo de inclusão destes alunos poder sofrer **influências de aspectos pessoais e culturais** os resultados obtidos levam-nos a crer, pela experiência destes docentes, que isso é uma realidade.

Não querendo enveredar por estereótipos, pois como P1 referiu e bem *eu não posso, por meia dúzia de meninos que conheci, dizer que os romenos são todos assim ... (P1.12.6),* assim como *há crianças estrangeiras que têm maior aptidão e maior facilidade que os meninos portugueses para determinadas coisas, tal e qual como há portugueses que têm aptidão para outras!... (P1.12.7)* ainda assim, pelas vivências destes docentes, verificou-se que a cultura de origem dos alunos influi na sua inclusão e sucesso escolar. E a comparação é inevitável, nomeadamente entre alunos originários dos países de leste e os da Europa central; *da minha experiência tem sido mais fácil a cultura dos países de leste adaptarem-se, inserirem-se logo, do que a cultura inglesa (P2.4.12).*

Assim, para estes docentes, *o próprio facto de terem outra cultura os enriquece (P3.6.3),* o que constitui à partida um factor de favorecimento. Mas para além disso, alguns destes alunos possuem características, imputadas à esfera cultural e educativa, como sejam certos valores e atitudes face à escola; *porque vêm com hábitos diferentes, levam a escola mais a sério, têm uma postura completamente diferente... (P3.6.6); São crianças que já foram muito treinadas a nível mental... são crianças que são muito boas no cálculo, são crianças que são muito boas a nível de desenho, a nível das artes (P1.12.1),* que parecem contribuir para que não só se integrem mais facilmente como

obtenham mesmo óptimos resultados escolares; *também em geral (nem sempre) pode fazer com que sejam alunos melhores que os outros. Temos cá casos na escola em que alunos estrangeiros acabam por ter mais sucesso escolar que os outros (P3.6.4)*. Estão nessa situação *principalmente os que vêm dos países de leste (P3.6.7)*, tais como da Roménia e da Bielo-Rússia, os quais segundo P2 *têm dificuldades económicas mas revelam um grau de educação, de valores acima da média e que torna mais fácil essa integração (P2.5.10)*.

Por seu lado, a experiência com alunos provenientes de países da Europa central, tem revelado ser mais difícil, dado que provêm de

uma sociedade diferente, com outros valores...e se calhar não aceitam tão bem as regras que são impostas por outros. Têm uma linha própria, e por isso têm mais dificuldades também em adaptar-se à nossa cultura e aos nossos valores (P2.5.1);

Dá-me a sensação que os elementos das comunidades inglesas, e se calhar também de outras zonas da Europa central, entendem a passagem pela escola portuguesa como um tempo de transição, passam por cá para regressar. Os outros, pelo contrário, sentem que têm que se impor para singrar, e efectivamente singrarão, aqui como noutra sítio qualquer, se estiverem habilitados para isso. (P4.8.6)

Parece-nos conveniente alertar para o facto destas concepções estarem profundamente influenciadas pelas experiências profissionais vividas por estes docentes no contexto deste estudo de caso, cujas análises incluem também os encarregados de educação e suas famílias. Além disso, não esquecer que a experiência com a comunidade inglesa em questão envolve uma situação muito particular, ou seja, a inclusão de crianças adoptadas e com NEE, o que poderá ter condicionado o processo de adaptação e a relação entre a escola e a família.

Em síntese, parece-nos que podemos concluir que os factores culturais e pessoais interferem no processo de inclusão destes alunos na escola, tal como em tantas outras coisas da sua vida, mas não são decisivos, pelo que concordamos com P1 quando disse que *não é uma questão de nacionalidade. É da própria criança, resulta da sua evolução, dos estímulos que vai tendo também (P1.12.9)*.

Entre as **sugestões apontadas para o favorecimento da inclusão dos alunos estrangeiros**, foram apontadas algumas iniciativas, as quais deverão passar pela rentabilização de recursos das escolas; *primeiro rentabilizar melhor os recursos existentes na escola (P2.5.12)*, tanto para dar apoio aos alunos; *começaria por uma fase de transição, que se centralizava, primeiro na aquisição da língua, para tornar mais*

fácil a aprendizagem dos conteúdos. (P2.6.5), como aos professores; se as coisas estivessem organizadas de outra forma e houvesse um centro de recursos para uma área, mesmo que não fosse muito extensa, há investimentos que se justificavam e onde eu sabia que poderia recorrer nestas situações (P4.9.8).

Para além disso, parece importante dar a conhecer a cultura desses alunos à comunidade onde se incluem; *vi no outro dia, que tinham feito um inquérito a uma funcionária que também é oriunda de um país de leste...acho que é giro fazer essas iniciativas para os alunos conhecerem o meio de onde vêm os outros colegas (P3.6.10); dado que esta revela naturalmente curiosidade pela diferença; eles próprias darem a conhecer a sua cultura, acho que é uma boa forma de inclusão. Os alunos portugueses também têm algum interesse em conhecê-los melhor (P3.6.11), através de actividades tão elementares como usar as fotografias vindas de casa é uma ideia tão simples, tão simples, mas se houver uma exposição de fotografias na escola, se calhar já mostra um bocadinho da sua cultura (P1.13.4).*

Tendo em conta a importância de que se reveste a relação entre a escola e a família, trazer estes pais à escola, à sala de aula dos seus filhos, parece ter sido uma tentativa que deu resultado na prática de P1, que recorda que uma mãe estrangeira, de início, participava em algumas actividades no Jardim de Infância, sendo que

para os filhos era uma forma de estarem mais satisfeitos porque tinham a mãe ali e para os outros meninos também era salutar, porque sendo uma pessoa diferente que estava ali, que estava na sala, os outros meninos apreendiam outros valores e gostavam muito. (P1.8.6)

Para P3 e P4 a formação dos docentes nesta matéria também deve ser uma acção a promover, de modo a possibilitar a troca de experiências; *não é só esta escola, onde eu estou agora, que tem crianças estrangeiras, não sou só eu, o professor que está nestas condições, por isso deveria ser criado um espaço, pelo menos informalmente, para haver uma troca de experiências (P4.9.5) e sensibilizar os mesmos para a problemática da multi/interculturalidade em geral, o que trará consequências benéficas para o trabalho com os alunos;*

outra iniciativa que pode ajudar é essa Acção de Formação que vai haver sobre a Interculturalidade. Acho que também é bom, porque se o professor tiver consciência da importância da diversidade e como isso pode ser benéfico, acho que também passa depois para os alunos. Se o professor não pensa minimamente sobre isso e não reflecte sobre isso, os alunos também

não vão reflectir. Agora se nós acharmos isso muito importante, facilmente conseguimos passar isso para os alunos. (P3.7.2)

Pensando nas crianças e nos problemas que estas possam enfrentar, P4 considera que *é natural que algumas dessas crianças, durante o seu período de integração, tenham necessidade de um acompanhamento psicológico em certas alturas (P4.9.1)* pelo que *se fossem acompanhadas psicologicamente, beneficiavam e muito na sua integração (P4.9.4).*

3.2- Processo de inclusão do educando/filho no ensino básico nacional, na perspectiva dos encarregados de educação imigrantes

Para a encarregada de educação E1, que teve a preocupação de vir para Portugal três meses antes do início do ano lectivo, de modo a que o seu filho pudesse beneficiar de um tempo de adaptação ao meio e à nova língua, a sua **maior preocupação** prendia-se com questões de relacionamento, ou seja, *as relações com as outras crianças (E1.3.1)*. Na sua perspectiva, as relações afectivas que se estabelecem entre pares podem ser condicionantes do percurso escolar dos alunos, pelo que receava a forma como os colegas o iam acolher, dada a sua condição de estrangeiro e de estranho à comunidade; *como vão receber os estrangeiros (E1.3.2); era diferente, a fala é diferente (E1.3.3)*. Como se depreende, a barreira linguística era também temida, não obstante reconhecer que o filho já *falava bastante bem (E1.5.1)* o português; pois *nesta idade é muito fácil aprender a língua (E1.3.4)*. De assinalar que a colaboração da comunidade local, foi tida como amistosa *quando chegámos recebemos um certo apoio do lado dos portugueses (E1.5.2)*, o que terá potencializado a integração de toda a família, particularmente da criança.

Os aspectos relativos à afectividade e estabelecimento de relações entre pares parecem ser uma questão crucial para a entrevistada, pelo que, na sua opinião, a escola portuguesa deveria procurar, *o que nós fazemos na minha terra, e que vocês aqui têm pouco, e que ajuda muito para juntar as crianças na turma (E1.9.2)*, ou seja, promover iniciativas que levem à melhoria das relações entre os alunos, através de actividades de cariz mais lúdico e comunicacional, tais como *festas entre turmas...eventos! (E1.9.6)*, capazes de promoverem uma lógica de supremacia do grupo em relação ao indivíduo, em que a *turma está criada como um colectivo (E1.9.7)*.

Não obstante constatarmos que a formação pessoal e social dos alunos constitui actualmente um factor essencial da política educativa de qualquer país, parece-nos importante assinalar que este ponto de vista do sujeito nos parece profundamente condicionado pelo peso e influência da tradição histórico/política do passado recente do país de origem da encarregada de educação.

O seu educando, por seu turno, *não tinha medo de nada e gostava imenso* (da escola) (E1.4.14), ao que não terá sido estranho a idade, pois com sete anos todos os desafios são uma aventura; o sucesso da experiência anterior, uma vez que tinha frequentado a escola no país de origem onde *tinha muitos amigos e aceitava a escola como um sítio onde a criança gosta de estar, porque ele estudava muito bem* (E1.4.16); para além da valorização da escolaridade pela cultura do seu país e família *nós prestamos muita atenção para isto [educação]* (E1.11.13); *é uma questão de cultura* (E1.11.12); *No meu país criança ou adulto deve estudar* (E1.13.6); *Aqui é obrigatório andar na escola mas não é obrigatório estudar!* (E1.13.8).

Apesar de revelar algum desconforto e vontade de esquecer ou desvalorizar algumas situações menos agradáveis que tenham ocorrido, *como hei-de de dizer, eu não gostava muito de falar destas coisas...* (E1.3.11), o certo é que com o tempo, começou a registar alguns **incidentes que marcaram a adaptação** do seu filho; *as dificuldades apareceram um bocadinho depois e pelas crianças mais velhas* (E1.4.15), das quais recorda alguns episódios mais marcantes, *nós uma vez voltávamos para casa no carro, íamos atrás do autocarro e vi que quando alguém abria a porta do autocarro, alguém puxava a mochila do meu filho* (E1.3.6) *e depois alguém falou...ele saiu do autocarro e ele chorava muito.* (E1.3.7;) *Nós passámos e ele gritava e dizia: “detesto...detesto!”* (E1.3.8); *Depois eu percebi o que se passava. Ele dizia que uns lhe bateram no autocarro* (E1.3.9), o qual não sabe se pode imputar exclusivamente à sua condição de estrangeiro; *eu não posso dizer que é por causa de ser estrangeiro, não posso dizer!* (E1.4.12) ou se resultaram do confronto natural entre crianças e jovens em idade escolar.

Reconhece que, apesar de tudo, sempre procurou conversar com o filho e explicar-lhe que esses episódios são naturais, característicos entre crianças, *falava com ele e dizia-lhe que entre os alunos acontece estas coisas, estas situações...que é preciso tratar com calma* (E1.3.12) desvalorizando desse modo qualquer possibilidade da origem dos conflitos se dever a motivos discriminatórios; *não prestava atenção a estas coisas de discriminação. Mas havia estas situações e passados alguns anos contavam-me mais histórias* (E1.3.13).

A inclusão do seu educando no grupo turma ocorreu de forma adequada, não se verificando qualquer problema ou conflito pois *entre os colegas na turma dele, ele nunca tinha problemas (E1.4.1)*; dado terem iniciado a escolaridade obrigatória juntos, o que contribuiu para que estes o aceitassem como um igual; *como o D aqui entrou no 1.º ano, os que estão sempre juntos, eles já não o consideram diferente (E1.4.13)*.

No entanto, no decorrer do ano lectivo em análise, 2007/08, surgiram alguns desentendimentos *com dois rapazes que vieram este ano (E1.4.3)*; *Estes rapazes estão nesta escola só este ano (E1.4.4)*, que não só não conheciam o filho de E1 como, provavelmente, vinham de ambiente menos familiarizados com a diversidade e a aceitação da diferença. De forma idêntica, a família procurou ajudar o aluno a compreender que esta realidade é comum a muitas turmas e pessoas, pelas mais variadas razões, não sendo exclusiva dos alunos estrangeiros, na tentativa de ajudar a ultrapassar a situação de forma tranquila, *mas eu estava a falar com o D em casa por causa disto e também tentava explicar...nas turmas, em todo o lado acontecem estas coisas (E1.4.9)*; ao mesmo tempo que procuraram interpelar os colegas na tentativa de compreender a origem do problema e encontrar uma solução, o que parece ter acabado por acontecer; *acho que agora a situação melhorou, porque agora começaram a cumprimentarem-me e vejo-os a brincarem com ele (E1.4.11)*.

Consequência de um processo natural de crescimento e maturidade, o educando foi aprendendo a gerir as situações vividas, ao ponto de aprender a resolvê-las autonomamente; *ele tentava tratar de resolver estas coisas sozinho (E1.5.4)*, interiorizando, tal como acontece com tantos outros alunos, que era preferível esconder dos adultos essas ocorrências, *havia algumas situações, mas ele não contava muito, escondia muitas coisas porque depois tinha medo que fossemos à escola tratar do assunto e ficava mal para ele (E1.3.10)*; provavelmente para evitar insultos e ofensas posteriores, tanto mais que os conflitos normalmente envolviam colegas mais velhos.

Os episódios descritos por E1 parecem-nos indicar particularidades típicas da vivência escolar e não excepções enquadradas num quadro de discriminação de um grupo minoritário, não obstante a especificidade do implicado abra a possibilidade de mais essa interpretação.

No que diz respeito à **influência das características pessoais e culturais no processo de adaptação e inclusão** no sistema educativo, esta encarregada de educação considera que uma personalidade mais extrovertida e comunicativa pode ajudar numa melhor adaptação dos alunos, dado que *quando a criança está mais aberta isso ajuda muito (E1.8.1)*. Por outro lado, a passagem por um sistema educativo onde o rigor e a

exigência são bastante vinculados, também parecem ter influenciado a maneira de ser e estar do seu educando, *ajudou-o (E1.6.5) Ele está habituado a trabalhar (E1.6.5) ...quando entrou nesta escola, ele já sabia fazer coisas da escola, não precisava de mandá-lo fazer isto, não precisava de o obrigar...já era mais organizado (E1.6.6).*

Porém, a constatação mais surpreendente para a mesma acabou por ser a modificação que o comportamento do seu educando sofreu após a sua vinda para Portugal, ainda que recuse atribuir a esse factor a única causa de tal transformação; *eu não posso dizer que é por causa disto, por termos vindo para cá...mas eu antes nunca tinha pensado que ele ia ser assim (E1.7.10).* Todavia, considerou ser óbvio que a situação de imigrante acaba por ser marcante na vida de qualquer pessoa e condicionante do seu carácter, pois *isto de estar no estrangeiro e trabalhar aqui como nós trabalhamos, isto também ajudou na “maneira de ser” (E1.8.8).* Esta circunstância parece ter pesado bastante na modificação da personalidade do seu educando; *ele antes era diferente, era mais aberto, estava mais à vontade (E1.5.7) e agora é mais fechado...e está com mais cuidado às pessoas. (E1.5.8); Parece mais adulto, parece que tem mais uns anos. (E1.8.4); agora quando estamos a falar, ele percebe muito bem o difícil que é ganhar dinheiro! (E1.8.7).*

3.3- Principais obstáculos e factores de favorecimento à inclusão dos alunos estrangeiros, na perspectiva dos encarregados de educação imigrantes

Para esta encarregada de educação os maiores **obstáculos à inclusão** do seu educando fixaram-se na questão dos relacionamentos, *a maior dificuldade, foram estas coisas de relação (E1.6.9)*, motivadas por alguns conflitos entre pares, já descritos anteriormente e mais associados aos colegas mais velhos e a contextos extra-escolares.

Não esquecer que o aluno frequentava uma escola básica integrada constituída por alunos desde o pré-escolar ao 9.º ano, onde se incluem alunos desde os 3 anos de idade chegando alguns aos 18 anos, ambiente bastante propício ao surgimento de disputas e confrontos entre grupos com base na idade.

Todavia, reconheceu que esses problemas o afectaram mais, sobretudo a nível da motivação, no decorrer do presente ano lectivo; *só este ano. (E1.7.1) Porque ele andava com vontade e nunca tinha problemas com colegas na turma. (E1.7.2) só quando apareceram estes dois rapazes é que apareceram os problemas (E1.7.3); Este ano mesmo ele não tinha vontade (E1.7.5).*

Para uma melhor compreensão da metodologia de análise de conteúdo que foi tida em conta durante a nossa pesquisa, ver a figura n.º 5, que representa de forma sequencial todo o processo.

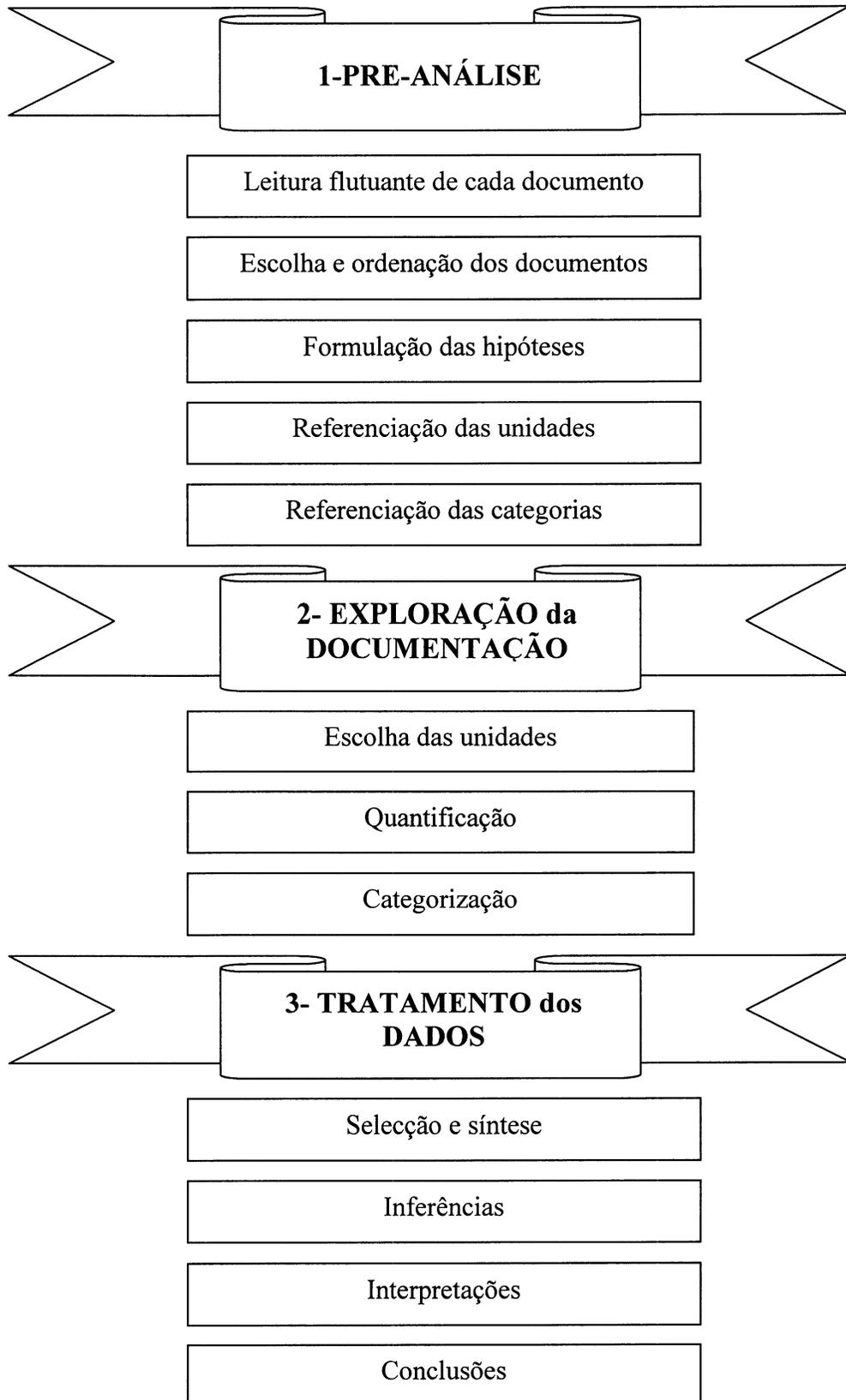


Figura n.º 5 – Procedimentos da análise de conteúdos.

No que diz respeito à nossa investigação podemos afirmar que o modelo seguido resultou de uma síntese dos que anteriormente foram apresentados. A conjugação de técnicas e esquemas de acção deveram-se a uma tentativa de alcançar os resultados mais fiáveis e válidos possíveis, segundo uma lógica que enfatiza a análise de conteúdo como “uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto” (Krippendorff in. Vala, 1986:103), uma vez que, segundo Bardin, (1997) é a inferência que permite a passagem da descrição à interpretação dos dados recolhidos, organizados e analisados.

Para a categorização das unidades de conteúdo utilizámos um esquema que corresponde, respectivamente a uma letra, E, no caso de se tratar de um encarregado de educação e P, no caso de ser um professor, seguido de um algarismo, relativo à ordem pela qual foram sendo entrevistados os elementos de cada grupo, seguido do número da página da entrevista e a ordem pela qual foi seleccionada a unidade de conteúdo.

Para além das entrevistas, também procedemos à análise de conteúdo de alguns dos documentos chave da escola, nomeadamente o PEE e os PCT onde se encontram alunos estrangeiros, de modo a obtermos uma outra fonte de dados, capaz de permitir a triangulação de alguns dos dados.

3.8- O relatório descritivo

Como referimos atrás a descrição pormenorizada de todo o processo de investigação contribui de forma significativa para aumentar a credibilidade da mesma, ainda mais no caso da investigação qualitativa, como é o caso deste estudo de caso. Daí a enorme importância de que se reveste a elaboração e organização do relatório final, pois este é o instrumento que o investigador dispõe para traduzir por palavras aquilo que fez, viu, ouviu e todos os detalhes que o comprovam.

Como já foi referido noutra parte da metodologia, o relatório qualitativo deve assegurar a acessibilidade narrativa, fazendo uso de uma linguagem simples mas rigorosa e uma identificação interpessoal dos leitores com o investigador e sobretudo com os participantes do estudo (Walsh et al., 2002). Um texto destes exige que se consiga “aliar a qualidade científica com a vivacidade dos relatos das situações concretas, de tal modo que não se perca o rigor conceptual e analítico na conotação” (Sarmiento, 2000:37).

A redacção do relatório da investigação, correspondente à última fase do processo de investigação, deve-se revestir de especiais cuidados, de modo a que possa reflectir de forma fidedigna todas as opções tomadas, a sua justificação e os procedimentos envolvidos, numa tentativa de equilíbrio, nem sempre fácil, entre a descrição rica e detalhada e a necessária filtragem, redução ao essencial.

Segundo Lessard-Hérbert et al. (2005) o relatório de investigação tem quatro funções distintas, as quais variam de acordo com o seu destinatário. Essas funções são a *expositiva*, com o intuito de apresentar os dados obtidos, a *argumentativa*, com vista a permitir ao leitor um papel de «co-analista» do processo, para além de uma ocasião para o investigador mostrar, uma vez mais, os seus valores e as suas influências no decurso da pesquisa, a *didáctica*, enquanto contributo para a formação dos envolvidos e da comunidade de técnicos, e por fim a *informativa*, quando o mesmo se destina à tomada de uma decisão de cariz político ou administrativo. No fundo, o texto social assume-se como “isso mesmo – texto: o tecido simbólico, a marca inscrita da linguagem com que o autor faz as interpretações das realidades sociais” (Sarmiento, 1997:277), tendo o investigador sempre como principal instrumento da investigação levada a efeito. Este manuscrito deve corresponder a uma síntese entre a leitura da realidade social objecto de estudo e “a escrita de um novo manuscrito, sem que, no entanto, se sobreponha às dimensões complexas da leitura a linearidade de uma interpretação uniformizante” (Sarmiento, 1997:278).

Segundo Lessard-Hérbert et al. (2005:134) baseando-se em Erickson consideram que

seja qual for o leitor - alvo, o relatórios de uma investigação qualitativa efectuada no campo deverá incluir diversos elementos de base agregados, no plano do conteúdo, segundo três níveis de discurso: o nível da descrição particular, o da descrição geral e, por último, o dos comentários interpretativos.

Respeitando a inclusão destes elementos o investigador procura garantir a qualidade e credibilidade da investigação.

Estas preocupações fizeram parte do nosso itinerário, pelo que procurámos que o relatório final correspondesse a um texto «dialógico e polifónico» (Sarmiento, 2000:269), enquanto demonstrativo do diálogo que se estabeleceu entre investigador e investigados, uma vez que a sua construção foi objecto de sucessivas reconstruções tendo em conta os contributos e correcções dos participantes e incluiu no corpo do manuscrito, sempre que possível, as vozes dos próprios actores, através de citações, que

surgem ao longo do documento a itálico. A inclusão destas vinhetas, extraídas das entrevistas, procuraram “confirmar as notas de campo”, “conferir bases sólidas às asserções gerais e convencer o leitor de que um tal acontecimento teve realmente lugar” (Lessard-Hérbert et al., 2005:135). As citações ajudaram a completar a apresentação dos dados, podendo surgir antes da descrição, de modo a “antecipar o conceito ou modelo abstracto ilustrado” ou após a descrição para “estimular retrospectivamente a compreensão das interpretações por parte do leitor” (Id. Ib.:136). No anexo IV incluíram-se quadros com a apresentação - síntese dos dados, os quais tiveram como pressuposto organizativo os blocos que constituíram a estrutura do guião das entrevistas, correspondendo a categorias e subcategorias, predefinidas ou emergentes, para além de incluírem as unidades de conteúdo mais significativas expressas sobre o assunto por cada participante.

Outra das preocupações na elaboração do relatório prendeu-se com a comparação/analogia com os pressupostos teóricos enunciados e a explanação de diferentes pontos de vista dos actores, alguns contraditórios entre si, para que pudessemos “extrair dessa dissonância possibilidades interpretativas diferenciadas” (Sarmiento, 1997:282) e ao mesmo tempo, “demonstrar (...) que o autor estava aberto a perceber, registar e tomar em consideração dados que pudessem contrariar as suas ideias e as suas convicções de partida” (Erickson in. Lessard-Hérbert et al., 2005:137).

Assim sendo, o relatório desta investigação procurou, respeitando as orientações enunciadas, reflectir, de forma o mais fiel possível, as etapas percorridas, desde a definição do quadro conceptual, as opções metodológicas, o tratamento dos dados e as interpretações a que chegámos, não descurando ou camuflando o lado obscuro e invasivo da subjectividade do investigador, apesar de tudo sempre presente.

4- Considerações sobre a fiabilidade e validade dos instrumentos utilizados

Apesar das potencialidades do uso do estudo de caso na investigação, nomeadamente na área da educação, tendo em conta as possibilidades que oferece em termos de aprofundamento de um fenómeno único e complexo, este não está isento de críticas. As suas características predominantemente qualitativas contribuem para lhe apontar algumas insuficiências, sob a capa genérica do conceito de credibilidade, o qual

engloba em si os três critérios «clássicos» de aferição da qualidade de um qualquer trabalho de investigação: a validade externa ou possibilidade de generalização dos resultados, a fiabilidade (replicabilidade) do processo de recolha e análise dos dados, e (...) ainda a questão do rigor ou validade interna das conclusões a que conduz. (Coutinho e Chaves, 2002:231)

No entender de Ponte (1994:13) as questões da credibilidade devem ser uma preocupação do investigador que opte pela realização de um estudo de caso, porém alerta para as suas especificidades dizendo que

há que ter consciência de que nos estudos de caso ele [problema da credibilidade] nunca pode ser completamente resolvido – dada a natureza do saber construído e o facto da perspectiva teórica e o estilo pessoal (ou se quisermos a subjectividade) do investigador desempenharem um papel relevante neste tipo de investigação.

Para Goetz e Lecompte (1984) entre os critérios de qualidade de um estudo de caso devem estar contemplados cinco aspectos: a adequação, a clareza, o carácter completo, a credibilidade e o significado, aos quais se podem acrescentar a criatividade e o carácter único, no caso de um estudo de caso de natureza excepcional. Mas são sem dúvida as questões relacionadas com a fiabilidade e a validade que concentram maior preocupação junto dos investigadores, as quais devem ser objecto de cuidado e atenção por parte de qualquer investigador na definição da sua pesquisa, não sendo exclusivas da investigação qualitativa, pois “o rigor não é exclusivo da quantificação, nem tão pouco a quantificação garante por si a validade e a fidedignidade que se procura” (Vala, 1986:103).

A questão da fiabilidade ou fidedignidade prende-se com a “capacidade de fornecer resultados semelhantes sob condições constantes em qualquer ocasião” (Bell, 2008:97), ou seja, a possibilidade de replicabilidade dos resultados alcançados, no caso de serem usados os mesmos instrumentos de recolha e as mesmas técnicas de análise dos dados.

No que diz respeito ao estudo de caso, este problema acaba por ser de difícil resolução dado o carácter evolutivo do objecto, o elevado grau de subjectividade que o investigador qualitativo, desempenhando um papel activo na investigação, introduz na mesma e “porque o «caso» em si não pode ser replicado ou reconstruído (Yin, in. Coutinho e Chaves, 2002:234). Para evitar estas questões de difícil resolução mas tão pertinentes para o reconhecimento do valor da investigação, muitos autores (Coutinho e Chaves, 2002) incitam os investigadores a seguir determinadas regras, nomeadamente, a

descrição tão pormenorizada quanto possível de todas as fases e procedimentos do estudo, permitindo que outros investigadores os possam repetir ou utilizar os resultados para servir de base a estudos comparativos.

Esta preocupação com a minúcia e o detalhe dos procedimentos acompanhou desde sempre a nossa investigação, ao ponto de considerámos indispensável não só descrever a nossa actuação mas igualmente enquadrá-la teoricamente, de modo a fundamentar as opções tomadas em função de um quadro de referência.

Sabendo à partida que a investigação indutiva contempla uma abordagem altamente subjectiva, justificada pelos seus objectivos, pelo objecto de estudo e pela relação entre investigador, participantes e contexto, o investigador necessita recorrer de alguns cuidados para evitar enviesamentos e garantir a qualidade da sua investigação. Segundo Albarello et al., (1997) o investigador deve usar de algumas tácticas que ajudem a ultrapassar essas questões. Entre elas, os autores destacam, a necessidade de indagar da qualidade dos dados obtidos, zelando pela sua fiabilidade ao procurarem avaliar os efeitos do investigador sobre o campo e vice-versa. Para colmatar estas possíveis interferências recomendam algumas estratégias, tais como permanecer muito tempo no terreno, aproveitar todo o tipo de informações recolhidas, assegurar-se que todos conhecem os seus objectivos e propósitos de investigação, mostrar as suas notas a outros investigadores, ter sempre presente a sua problemática de modo a evitar desviar a sua atenção para outros fenómenos, etc. Outras das tácticas recomendadas diz respeito à triangulação dos dados recolhidos, ou seja, “um *modus operandi* para obter uma confirmação de um dado que consiste em multiplicar as fontes e os métodos de recolha (por exemplo, cruzar testemunhos sobre os mesmos factos, ou melhores testemunhos e dados factuais)” (Albarello et al., 1997:151). Para além disto, o investigador deve, segundo os mesmos autores, testar as hipóteses explicativas, fazendo uso do método comparativo, da mobilização de casos negativos, contra-exemplos ou casos extremos.

Todas estas estratégias permitirão “testar a «robustez» das interpretações ou mesmo das teorias avançadas durante a análise” (Albarello et al., 1997:154) aumentando os níveis de qualidade e credibilidade da investigação.

A validade constitui outro dos aspectos que contribui para a credibilidade de uma investigação. Esta tem a ver com a precisão e o rigor dos resultados obtidos, ou seja, o quanto os resultados obtidos representam o fenómeno/realidade estudada (Puch, 1998). A validade pode ser de cariz interno, quando as conclusões representam a realidade da forma mais objectiva possível, minimizando a interferência da subjectividade e imaginação do investigador, ou validade externa, relativa “ao grau em que as

representações obtidas podem ser legitimamente comparadas com outros casos” (Ponte, 1994:13).

Em síntese podemos dizer que o investigador terá que se munir de todas as cautelas e usar de todas as estratégias que lhe permitam assegurar a qualidade e credibilidade da sua investigação, superando desse modo as possíveis críticas. Na investigação de estudo de caso uma descrição pormenorizada do processo de investigação parece representar uma boa aposta, devendo a mesma traduzir-se num relatório, que segundo Coutinho e Chaves (2002:236) deve explicitar:

- A definição clara do «caso» e a delimitação das suas «fronteiras»;
- Descrição pormenorizada do contexto em que o caso se insere;
- Justificação da pertinência do estudo e quais os objectivos gerais que persegue (o seu foco);
- Identificação da estratégia geral, justificando as razões da opção por caso «único» ou «múltiplo»;
- Definir qual vai ser a unidade de análise (ou unidades de análise);
- Fundamentação dos pressupostos teóricos que vão conduzir o trabalho de campo;
- Descrição clara de «como» os dados serão recolhido, de «quem» e «quando»;
- Descrição pormenorizada da análise dos dados;
- Justificação das inferências feitas (se for caso disso);
- Definição dos critérios que aferirão da qualidade do estudo.

O relatório da investigação em causa procurou de forma sistemática respeitar estas recomendações, em particular a descrição e a explicitação de todas as fases do processo e respectiva justificação e enquadramento. Para além disso, procurámos, sempre que possível, comparar alguns dos resultados com a análise de conteúdo de alguns documentos chave da escola, de modo a assegurar uma melhor triangulação de dados e a garantir a multiplicidade de fontes. Apesar de todas estas cautelas estamos conscientes de que o processo não está isento de falhas, dado que “nem o qualitativo nem o quantitativo garantem uma objectividade total; tendem apenas a assegurar um procedimento o mais objectivo possível, o que não é nada fácil” (Albarello et al., 1997:85).



CAPÍTULO II

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

A apresentação dos resultados obtidos através da análise de conteúdo das entrevistas realizadas, a quatro docentes e um encarregado de educação imigrante, teve como padrão organizativo o guião elaborado e aprovado por um conjunto de especialistas. No entanto, no decorrer deste processo foi necessário e imprescindível estruturar a organização de toda a informação, de forma mais sistematizada e metódica, em quadros que aparecem no anexo IV, os quais tiveram origem nos quadros n.º 15 e n.º 16, respectivamente relativos à entrevista aos docentes e ao encarregado de educação.

De salientar que esta estruturação da informação permitiu que a análise de conteúdo das entrevistas se guiasse pela preocupação de procurar desocultar os mínimos pormenores que poderiam vir a fazer a diferença nesta investigação, ou seja, ver de forma mais precisa e perspicaz os fenómenos de que nos apercebemos quotidianamente de modo difuso e faccioso.

Quadro n.º 15 – *Categorias e subcategorias de análise das entrevistas aos docentes*

Bloco I – Identificação do docente
Categoria – Identificação pessoal e profissional do docente
Subcategorias: <ul style="list-style-type: none"> • Idade • Situação profissional • Relação com alunos estrangeiros • Frequência de acções de formação sobre gestão e inclusão da diversidade na escola
Bloco II – Escola e diversidade étnico/cultural/ linguística
Categoria: Identificar as concepções dos professores sobre o conceito de escola inclusiva
Subcategorias: <ul style="list-style-type: none"> • Conceito de escola inclusiva • Opinião sobre a inclusão da diversidade na escola
Categoria: Identificar as concepções dos professores sobre a forma como é feita a inclusão da diversidade étnico/cultural/linguística dos alunos na escola
Subcategorias: <ul style="list-style-type: none"> • Enquadramento legislativo • Organização escolar • Autonomia da escola • Modelo de imersão dos alunos estrangeiros • Valorização da cultura e língua dos alunos estrangeiros • Adequação dos manuais escolares e materiais pedagógicos
Bloco III – Inclusão de alunos estrangeiros no sistema educativo nacional
Categoria – Identificar os principais obstáculos e factores de favorecimento à inclusão dos alunos estrangeiros
Subcategorias: <ul style="list-style-type: none"> • Principal obstáculo à sua inclusão • Outros obstáculos à sua inclusão • Principais factores de favorecimento à sua inclusão • Possível influência de aspectos pessoais e culturais no processo de adaptação • Sugestões para o favorecimento do processo de inclusão dos alunos estrangeiros

(continua)

Bloco IV – Relação escola – família
Categoria – Caracterizar a relação entre a escola e as famílias imigrantes, na perspectiva dos docentes
Subcategorias: <ul style="list-style-type: none"> • Caracterização geral • Factores que condicionam a relação escola/famílias imigrantes • Envolvimento dos encarregados de educação imigrantes na inclusão dos descendentes • Sugestões para a melhoria das relações entre escola/famílias
Bloco V – Formação <i>versus</i> gestão da diversidade e inclusão dos alunos estrangeiros
Categoria – Identificar o contributo da formação docente para a gestão da diversidade étnico/cultural/linguística dos alunos, na perspectiva dos docentes
Subcategorias: <ul style="list-style-type: none"> • Formação inicial e contínua • Formação específica (avaliação e gestão flexível do currículo) • Sugestões para a melhoria da formação docente
Bloco VI – Inclusão dos alunos estrangeiros na EBI c/ JI de Ammaia
Categoria – Identificar a forma como os professores da EBI c/JI de Ammaia procedem à inclusão dos alunos estrangeiros na sala de aula
Subcategorias: <ul style="list-style-type: none"> • Caracterização genérica do modo como procedeu na inclusão dos alunos estrangeiros • Identificação das estratégias que mais contribuíram para a inclusão dos alunos estrangeiros • Definição de estratégias de inclusão dos alunos estrangeiros nos principais documentos de organização pedagógica da turma • Relato de um incidente crítico
Categoria – Identificar a forma como a EBI c/JI de Ammaia procede à inclusão dos alunos estrangeiros na comunidade educativa
Subcategorias: <ul style="list-style-type: none"> • Caracterização do ambiente da escola face à diversidade • Reflexo de preocupações com a inclusão da diversidade nos documentos chave da escola (PEE, RI) • Medida aplicada pela escola que mais favorece a inclusão dos alunos estrangeiros • Medida aplicada pela escola que mais dificulta a inclusão dos alunos estrangeiros • Representatividade dos pais imigrantes e suas necessidades nos órgãos pedagógicos • Sugestões para melhorias na actuação da escola
Bloco VII – Colaboração/ parcerias com a comunidade local com vista a inclusão dos alunos estrangeiros e suas famílias
Categoria – Identificar as formas de colaboração/parceria entre a escola e a comunidade local com vista a inclusão dos alunos e famílias imigrantes
Subcategorias: <ul style="list-style-type: none"> • Caracterização das atitudes da comunidade face à presença de famílias e alunos estrangeiros • Relato de alguma iniciativa de colaboração/parceria entre instituições e comunidade local com vista a inclusão das famílias/alunos estrangeiros • Aspectos em que se justificaria essa colaboração/parceria

Quadro n.º 16 – *Categorias e subcategorias de análise das entrevistas ao encarregado de educação imigrante*

Bloco I – Identificação do encarregado de educação
Categoria – Identificação pessoal e profissional da/o entrevistada/o
Subcategorias: <ul style="list-style-type: none"> • Idade • Habilitações • Número de anos a residir em Portugal • Situação profissional (no seu país e em Portugal)

<ul style="list-style-type: none"> • Número de filhos/educandos
Bloco II – Situação escolar do educando a cargo do encarregado de educação
Categoria – Identificação e situação escolar do educando/filho do encarregado de educação imigrante
Subcategorias: <ul style="list-style-type: none"> • Idade • Número de anos a residir em Portugal • Ano de escolaridade que frequenta • Número de anos de frequência da escola actual • Início da escolaridade em Portugal • Equivalência de estudos
Bloco III – Escola e diversidade étnico/cultural/linguística
Categoria – Identificar as concepções dos pais/encarregados de educação imigrantes sobre a inclusão da diversidade na escola portuguesa
Subcategorias: <ul style="list-style-type: none"> • Opinião genérica sobre a inclusão da diversidade na escola portuguesa • Recurso disponíveis para a inclusão dos alunos estrangeiros • Modelos de imersão dos alunos estrangeiros • Valorização da cultura e língua dos alunos estrangeiros
Bloco IV – Inclusão do educando/filho do imigrante
Categoria – Conhecer o processo de inclusão do educando/filho do imigrante na escola portuguesa
Subcategorias: <ul style="list-style-type: none"> • Primeiros dias de aulas do ponto de vista dos pais/encarregados de educação (medos, receios e inquietações) • Primeiros dias de aulas do ponto de vista dos filhos/educandos (medos, receios e inquietações) • Adaptação à escola, colegas e professores • Possível influência de aspectos pessoais e culturais no processo de adaptação
Categoria – Identificar os principais obstáculos e factores de favorecimento à inclusão dos alunos estrangeiros
Subcategorias: <ul style="list-style-type: none"> • Principal obstáculo à sua inclusão • Outros obstáculos à sua inclusão • Principais factores de favorecimento à sua inclusão • Possível influência de aspectos pessoais e culturais no processo de adaptação • Sugestões para o favorecimento do processo de inclusão dos alunos estrangeiros •
Bloco V – Relação escola – família
Categoria – Caracterizar a relação entre a escola e as famílias imigrantes, na perspectiva dos encarregados de educação imigrantes
Subcategorias: <ul style="list-style-type: none"> • Primeiras impressões sobre a escola portuguesa • Principais dificuldades encontradas • Dificuldades actuais • Comparação entre Portugal e o país de origem • Caracterização do tratamento dos pais imigrantes pela escola
Bloco VI – Inclusão dos alunos estrangeiros na EBI c/ JI de Ammaia
Categoria – Identificar a forma como os professores da EBI c/JI de Ammaia procedem à inclusão dos alunos estrangeiros na sala de aula
Subcategorias: <ul style="list-style-type: none"> • Principal atitude positiva dos docentes para a inclusão dos alunos estrangeiros • Principal atitude negativa dos docentes para a inclusão dos alunos estrangeiros

<ul style="list-style-type: none"> • Comparação entre Portugal e o seu país de origem
<p>Categoria – Identificar a forma como a EBI c/JI de Ammaia procede à inclusão dos alunos estrangeiros na comunidade educativa</p>
<p>Subcategorias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caracterização do ambiente da escola face à diversidade • Reflexo de preocupações com a inclusão da diversidade nos documentos chave da escola (PEE, RI) • Participação dos pais imigrantes na vida da escola e na Associação de Pais • Preocupação da escola em ver reflectida a opinião e participação dos pais imigrantes • Identificação da atitude/estratégia adoptada pela escola que melhor contribuiu para a inclusão dos alunos estrangeiros • Identificação da atitude/estratégia adoptada pela escola que mais dificultou a inclusão dos alunos estrangeiros
<p>Bloco VII – Colaboração/ parcerias com a comunidade local com vista a inclusão dos alunos estrangeiros e suas famílias</p>
<p>Categoria – Identificar as formas de colaboração/parceria entre a escola e a comunidade local com vista a inclusão dos alunos e famílias imigrantes</p>
<p>Subcategorias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caracterização das atitudes da comunidade face à presença de famílias e alunos estrangeiros • Relato de alguma iniciativa de colaboração/parceria entre instituições e comunidade local com vista a inclusão das famílias/alunos estrangeiros • Aspectos em que se justificaria essa colaboração/parceria

1- As identidades dos participantes

A iniciar a análise dos dados relativos à questão primordial deste estudo, referente à inclusão dos alunos estrangeiros na escola portuguesa, pareceu-nos relevante apresentar, de forma sucinta, a identidade pessoal e profissional dos participantes no estudo de caso, ou seja, os professores e o encarregado de educação seleccionados, para além da sua relação com a multi/interculturalidade educativa. Foi nosso objectivo contribuir para a construção de um retrato sócio – biográfico dos sujeitos participantes, capaz de ajudar na compreensão das representações e interpretações dos mesmos sobre a temática em estudo.

Os quadros que se seguem (n.º17 e n.º18) pretendem dar essa visão “fotográfica” dos participantes na investigação.

No entanto, a selecção deste factor como preponderante, poderá ter sofrido a influência da memória de curto termo, dado que este era um episódio recente, para além de ter sido presenciado e vivido de forma mais próxima pela entrevistada, pois durante o ano lectivo em causa exercia funções de auxiliar de acção educativa na escola do seu educando, tendo por isso uma perspectiva diferente das situações por ele vividas.

De referir que, as quezílias descritas nunca passaram do confronto verbal; *físicas não, só verbais (E1.7.6)*, ainda que de algum modo intimidadoras, pois o aluno revelou *ter medo de dizer alguma coisa... (E1.7.7)* tanto aos pais como aos professores, com receio de represálias.

Outro factor identificado como possível obstáculo à inclusão do aluno disse respeito a factores intrínsecos e de personalidade; *o carácter...cada um tem o seu carácter (E1.7.8)*. *O meu estava muito aberto, muito mimado, muito vivo. Agora está completamente diferente (E1.7.9)*; aspecto já anteriormente indicado por E1, quando referiu que *quando a criança está mais aberta isso ajuda muito (E1.8.1)*, indiciando que uma personalidade mais extrovertida e mais despreocupada pode ajudar no estreitamento de relações e por conseguinte na adaptação e inclusão num ambiente desconhecido.

Relativamente aos **factores de favorecimento à inclusão** do seu educando, E1 voltou a colocar a tónica na questão relativa aos afectos e relacionamentos dentro da comunidade educativa, lembrando como as suas angústias e ansiedades maternas foram diminuindo pela forma como era tratada pelos docentes e pelos auxiliares educativos, *as pessoas não fizeram diferenças se era estrangeiro ou não (E1.8.14)*; *Nunca senti aqui discriminação...só ajuda e apoio. (E1.8.15)*.

Referiu também que o educando *nunca se queixava (...)* (E1.8.16) considerando que *do lado dos professores, dos empregados...nunca vi nenhuma situação que eu não gostava (E1.9.1)*. Todavia convém não desprezar a sua condição de encarregada de educação, exercendo funções de auxiliar educativa à época na escola e o facto do entrevistado ser um docente da instituição, factores que poderão ter condicionado essa resposta, procurando a mesma demonstrar alguma deferência pelos implicados.

Entretanto, avançou com algumas **sugestões para a melhoria do processo de inclusão dos alunos na escola**, reportando-se à sua experiência como professora e encarregada de educação na Bielorrússia, as quais se centraram novamente na importância de fomentar o estreitamento de relações entre os alunos, com o objectivo de tornar as turmas um grupo coeso e com fortes laços de cooperação e partilha;

podiam preocupar-se também com esta integração [afectiva]. Eu, quando estava a trabalhar na escola, era também Directora de uma turma e nós sempre fazíamos algumas excursões, festas, ...Eu estava obrigada a fazer isso e o Conselho Directivo sempre controlava o que eu estava a fazer durante esse mês para criar o cultivo das relações (E1.9.5); Nós (pais) estamos obrigados a juntarmo-nos e a fazer reuniões entre turma com os pais e as crianças também. (E1.10.3)

Na sua opinião, essa situação nunca aconteceu, com o seu filho em Portugal, *com o D, eu nunca vi aqui mesmo entre turma, nenhuma actividade dessas (E1.10.6)*, o que pode no entanto não corresponder à realidade dado que ela mesma confessou que, devido ao elevado número de horas de trabalho, nem sempre podia acompanhar devidamente o que se passava na escola. Além disso, ao longo da entrevista fomos nos apercebendo que E1, à imagem do que parece acontecer com a maioria dos restantes encarregados de educação, desconhece a organização curricular da escola portuguesa, sobretudo no que diz respeito às áreas curriculares não disciplinares. Uma análise de alguns dos PCT da escola permitiram verificar que é nestas áreas que algumas das questões levantadas são debatidas, nomeadamente, as relativas à gestão de conflitos e organização da actividade da turma, as quais passam pelo recurso a metodologias e estratégias diversificadas, que incluem trabalho colaborativo, trabalho de projecto segundo os centros de interesse dos alunos ou actividades de cariz mais lúdico, como a escrita e ensaio de uma peça de teatro, filmagem de um vídeo, debates, palestras, participação em torneios e concursos, etc.

4- Relação escola/família

Tal como a revisão da bibliografia o comprovou a relação entre a escola e a família, que é essencial na adaptação de qualquer aluno ao meio escolar e no seu sucesso escolar, reveste-se de particular importância no caso de minorias, tal como é o caso dos alunos estrangeiros. Ponderando tais efeitos, considerámos indispensável desvendar um pouco as concepções dos intervenientes sobre o relacionamento que se vem estabelecendo entre estes dois pólos da vida dos alunos em análise.

4.1- Caracterização da relação entre escola e famílias imigrantes na perspectiva dos docentes

De uma modo geral, a relação entre a escola e as famílias dos alunos estrangeiros parece beneficiar do mesmo esforço e empenho, que a instituição e os seus elementos vêm tentando estabelecer, nas últimas décadas, com a generalidade das famílias, num esforço de cooperação e entreaajuda, capaz de assegurar a resolução conjunta dos problemas que enfrentam.

Perante esta nova realidade que compõe a população escolar portuguesa, a escola viu-se compelido a encontrar formas de diálogo que permitam o envolvimento deste grupo específico de encarregados de educação; *a escola tem feito um esforço para se relacionar com esses pais (P2.6.7)*, pelo que parece ser convicção geral destes docentes que *em geral (...) o relacionamento é bom (P3.7.2)*.

Colocando a tónica numa esfera mais pessoal, tanto P1 como P3, reportando-se à sua própria experiência, consideraram que o balanço foi positivo; *nos anos que tenho de serviço foi sempre boa (P3.7.5)*; *Pela minha experiência, eu não tenho tido problemas...às vezes se calhar há uma coisa ou outra que não concordamos, mas o que eu posso dizer de mim, é que não tenho tido problemas (P1.13.5)*; demonstrando que esse relacionamento é em tudo idêntico ao que se estabelece com outros encarregados de educação; *provavelmente vai-se falar muito mais sobre a dificuldade que têm sentido em integrar-se, mas falaríamos se fosse outro aluno, se fosse um aluno português que tivesse dificuldades, falaríamos na mesma, contactaríamos mais vezes com os pais, etc. (P3.7.4)*.

Numa atitude bastante mais céptica P4, considerou que este esforço é mais aparente do que efectivo, com consequências que podem ser graves na inclusão dos alunos, em último caso, tornando a escola indiferente à diferença;

a escola pretensamente pretende ter um relacionamento privilegiado com estas comunidades familiares mas depois na prática acaba por não o poder fazer e depois joga de extremo a extremo. Nuns casos quase de forma quase servil e noutros, numa tentativa exagerada de normalização (P4.9.10). Isto faz com que a escola, não é na questão da integração, da solidariedade e do voluntarismo, mas noutra fase, tenta associar a inclusão à normalização, fazendo uma inclusão indiferente. (P4.10.1)

A indiferença à diferença é apontada como um dos perigos da igualdade moderna, a qual nem sempre consegue assegurar o direito a vermos reconhecida a nossa igualdade

quando a diferença nos inferioriza e a nossa diferença quando a igualdade nos descaracteriza (Santos, 1996).

Esta situação vem comprovar que a relação escola -família de alunos estrangeiros parece enfermar, também, dos mesmos **factores condicionadores da relação** com os outros pais, isto é *não cooperamos, nem nos conhecemos bem (P4.12.7)*, acrescidas de algumas especificidades próprias da situação de imigrantes; *os factores são mais ou menos os mesmos que causam entraves nos outros casos...que é os pais trabalharem e não poderem vir à escola (P3.8.1); porque os pais também têm a sua vida e as suas dificuldades em se movimentarem neste país e muitas vezes não dispõem do tempo, que se calhar era necessário para irem à escola, para atenderem a esses problemas (P2.6.8); para além da questão da língua, que é o maior obstáculo (P3.8.2)..*

Incapazes de se distanciarem do universo de todos os pais/encarregados de educação e mesmo da opinião pública em geral, alguns docentes adiantam algumas justificações para algum desencontro entre estes dois pólos da vida da escola. Entre elas encontram-se o aumento de responsabilidades atribuídas à escola pela sociedade, ou seja, que *a escola seja vista pela sociedade como o único órgão, único agente educativo, que tem que dar resposta a tudo e a todos (P2.6.11)*, a crescente massificação da mesma *a escola não consegue resolver por si só essas dificuldades e quanto mais se massifica mais se torna difícil de resolver os problemas (P2.6.14)*; a falta de colaboração familiar; *é difícil para a escola, muitas vezes, resolver todos os problemas, ainda mais quando, na maioria das vezes, os pais também se alheiam desses problemas (P2.6.13)*; a falta de espaços para receber os pais; *também não há espaços nas escolas (P4.11.5)*, às vezes *precisava de ficar na minha sala um pouco mais, mas não posso porque com a ocupação dos tempos não lectivos aquele espaço físico continua a ser ocupado (P4.11.5)* e a falta de tempo; *é também uma questão de tempo (P4.11.3)*.

Apesar do desejo de os tratar de forma idêntica, assegurando a igualdade de tratamento através do respeito pela sua diferença; *há que tratá-los sempre de maneira igual, o que nem sempre é possível (P3.7.12)* esta acaba por ser uma tarefa árdua, devido a todas as condicionantes anteriormente referidas, as quais acabam por ter reflexos na forma como a especificidade deste país é tratada *pois a escola, muitas vezes, está sobrecarregada com outros problemas, dos nossos alunos, e não tem capacidade de resposta para atender a esta diversidade de alunos e de pais (P2.6.9)*, esperando que sejam eles a resolver os seus próprios problemas; *isto tudo faz com que fiquemos muito dependentes da forma como essas mesmas comunidades depois se esforçam para se integrar ou não (P4.10.2)*.

A caracterização que estes docentes fazem do **envolvimento destes encarregados de educação na inclusão dos seus educandos** é de que são pais preocupados com o percurso escolar dos seus filhos, sobretudo no início, por desconhecimento da organização da escola e dificuldade de comunicar as suas dúvidas e anseios;

os pais dos miúdos estrangeiros é claro que são pessoas ansiosas, é claro que não sabem como é que os meninos vão reagir à nova escola, vão ter que estar a confiar num estranho que, ainda por cima, tem uma cultura diferente, tem uma língua diferente, que não sabe como é que vai lidar com a sua criança... (P1.15.9); São pessoas preocupadas mas são preocupadas regra geral no início, quando eles se apercebem que tudo correr bem, se não houver problema nenhum, se a criança se está a adaptar, se a criança quiser vir à escola e não chorar em casa, eles ficam satisfeitos e deixam de aparecer tanto, vêm em situações pontuais...e aí vêem mais que os outros pais, os portugueses. (P1.16.2)

Não evitaram porém fazer novamente comparação entre os pais de alunos vindos do leste europeu e os anglo-saxónicos; *em geral os pais dos miúdos que vêm de leste são pais interessados...o que ajuda, por isso é que provavelmente os alunos também têm os resultados que têm, porque têm pais interessados... (P3.7.6); No caso dos ingleses, não sei se é por nós falarmos um pouco de inglês, eles sentem que não precisam...e então ao não precisarem não fazem esse esforço (P3.8.12).*

Opinião idêntica apresentaram P4 e P2, ao referirem respectivamente que *os pais que vêm dos países de leste estão mais atentos, os outros não se preocupam tanto com o rendimento escolar dos filhos (P4.12.10);*

pais que tenham ou que encaram como importante a proximidade com os filhos, a preocupação de os acompanhar, que têm esses comportamentos, vão mais vezes à escola, falam mais com os professores, preocupam-se mais em resolver os problemas. Outros pais de outro tipo de culturas, exigem da escola mas não fazem essa aproximação, esse esforço no sentido de estar presentes, só sabem responsabilizar a escola... (P2.7.5)

Encontrar uma razão para esta dicotomia parece ser uma tarefa mais complicada, apesar de P3 adiantar uma possível justificação de ordem linguística;

eu também gostava de saber responder, mas eu não sei ao que é que isso se deve...Acho que se deve ao facto de nós não falarmos romeno, ou seja, ao não falarmos a língua deles, essa pessoa tem que tentar aprender a nossa para comunicar (P3.8.11); os países Anglo-Saxónicos, porque eles próprios sabem que os outros falam a língua deles e então desde pequeninos nunca

devem ter sentido essa necessidade de serem eles a ter que aproximar-se do outro e ter que falar a língua. (P3.9.2)

Entre as **sugestões para o estreitamento das relações e colaboração com estas famílias** foram indicadas várias propostas as quais comungam todas da mesma necessidade, a colaboração e o diálogo franco e aberto entre ambas as partes;

a relação deve ser construída na base da colaboração. Nós temos que ver que queremos o melhor para os miúdos e os pais, à partida, também querem o melhor para os miúdos, por isso é associarmo-nos e colaborar para tentar, em conjunto, ver quais as melhores soluções para cada um dos miúdos, (P3.8.6)

de modo a evitar possíveis mal entendidos, pois segundo P1 somos pouco objectivos e rigorosos na definição de regras e condutas, o que pode mais tarde ter consequências na relação com estes pais; pois *fazemos muitos floreados, muita festa e é tudo muito bonito e depois quando se sentam finalmente, começa-se a ouvir os pais a dizer: “ai, mas eu pensava que isto era daquela forma e da outra...” (P1.15.4).*

O fortalecimento desta relação passa pelo estabelecimento de mecanismos mais informais, que evitem a desconfiança e acusações crescentes entre as partes envolvidas,

é importante que os pais sintam que os professores não estão constantemente a avaliar a sua capacidade de compromisso e de envolvimento na educação dos seus filhos, porque grande parte destes casos quando são chamados à escola há um problema grave ou então, se nós não expomos bem as coisas, ficam a pensar que estamos a por em causa a sua capacidade de fazer, de ajudar. (P4.11.6)

Para tal é necessário que a escola e os professores também se sintam valorizados e recompensados por mais este esforço de adaptação à mudança; *primeiro dando à escola e aos professores uma credibilidade tal que eles se sintam moralizados e com disponibilidade para fazer esse trabalho (P2.6.15), tentando envolver neste processo outras instituições e técnicos da comunidade; promover uma aproximação entre professores/escola, pais, comunidade no geral, serviços de apoio, acção social escolar, assistentes sociais, ...pois temos que trabalhar em conjunto para encontrar as soluções, porque os professores sozinhos não conseguem (P2.7.1).*

Esta relação poderá melhorar se as escolas tomarem consciência da necessidade de se organizarem para dar respostas adequadas a esta nova população, tanto aos educandos como aos encarregados de educação, definindo no seu PEE e no RI os seus

princípios e regras, as quais devem ser dadas a conhecer logo de início aos pais. Para tal, a escola deve preparar-se, progressivamente, com documentos simples mas precisos, nos quais estejam traduzidas as linhas orientadoras e a organização da escola, tarefa que pode ser feita em colaboração com as comunidades que entretanto vão passando pela escola.

4.2- Caracterização da relação entre escola e famílias, na perspectiva dos encarregados de educação imigrantes

As primeiras impressões de E1 relativamente à escola portuguesa foram positivas, centrando-se nas questões estético/arquitectónicas; *bonita (E1.17.1)*, facto que pode ser justificado pela sua dificuldade de comunicar com a comunidade, sendo-lhe difícil apreender outros estímulos.

A sua **principal dificuldade no relacionamento com a escola**, enquanto encarregada de educação situou-se ao nível da língua, *quando vim a primeira vez não falava, ajudaram-me (E1.18.4)*.

Quanto ao **momento presente** referiu não ter qualquer dificuldade no relacionamento com a escola, pelo que disse relacionar-se com a escola do mesmo modo como se estivesse no seu país. Dessa **comparação entre os dois países** sobressaem algumas diferenças; *é muito diferente (E1.15.9)*; as quais passam por uma grande responsabilização da família pelo processo educativo dos alunos, *os pais têm vergonha de dizer para os outros e olhar para os outros quando se têm negativas... (E1.12.5)*, tanto a nível escolar como comportamental. Para além disso parece existir um grande rigor na gestão dos bens comuns, *as crianças têm aula de trabalho (manuais) e fazem durante esta aula coisas para a escola (E1.18.11)*; *Se acontece alguma coisa nós reparamos, os pais pagam. (E1.19.10) Aqui nunca vi isso, ninguém se acusa (E1.19.11)*.

Segundo ela, nunca se sentiu tratada pela escola e professores de forma diferente por ser encarregada de educação imigrante, *os professores quando falaram comigo não fizeram diferenças ...ele é estrangeiro ou é português (E1.8.9) ...eu recebi muito apoio do lado dos professores... (E1.8.10)*, o que indica ter sido objecto de uma igualdade de tratamento.

5- Formação versus gestão da diversidade e inclusão dos alunos estrangeiros

A globalização trouxe à escola profundas alterações que exigem dos docentes novas atitudes e deveres profissionais, entre os quais a gestão da diversidade, numa perspectiva de educação intercultural.

Como se verificou na revisão bibliográfica, o perfil do professor é cada vez mais complexo, exigente e vasto, pelo que se impõe uma nova estrutura de formação para o exercício das funções docentes. Esta tem de se organizar em torno de uma formação inicial sólida mas suficientemente flexível e ajustada às crescentes transformações do mundo social, económico, político e educativo, para além de ser feita segundo um *continuum* ao longo da vida, capaz de dotar os professores da capacidade de adaptação às mudanças que se impõem.

5.1- Contributo da formação docente para a gestão da diversidade étnico/cultural/linguística dos alunos

Apesar da relevância e necessidade apurada pelos docentes relativamente à problemática da gestão da diversidade em geral e em particular da inclusão dos alunos estrangeiros no sistema educativo nacional, todos foram unânimes em reconhecer que existe uma lacuna de oferta formativa nesta matéria, tanto a nível de **formação inicial como de formação contínua** (quadro n.º 10, anexo IV); *nós, de facto não temos formação inicial nenhuma, zero, adequada a estas questões (P3.9.3); eu nunca frequentei nenhuma acção de formação que tivesse a ver com estas questões. Se há, eu não tenho conhecimento dessas acções de formação (P1.16.6)*. Um dos docentes, P1, salientou que a única vez que teve oportunidade de participar numa formação ligada à temática da interculturalidade nas escolas foi através de um programa europeu, a qual se realizava no estrangeiro, levando-a a desistir da mesma; *a única vez que, em doze anos de trabalho, eu estive quase a fazer uma formação que tinha a ver com a interculturalidade, foi há três anos e tinha que a ir fazer à Grécia (P1.16.9)*.

Esta situação é ainda mais grave no caso dos professores com uma longa carreira, como o caso de P4, que exercia funções docentes quase há três décadas; *eu tive uma formação completamente diferente da dos meus colegas. Nesta altura, sinto que eles*

estão muito mais habilitados e muito mais despertos para estas situações do que eu eventualmente estaria (P4.13.2); dado que a sua formação inicial esteve longe de contemplar tal realidade e a formação contínua não parece ter-lhe oferecido a possibilidade de colmatar tais lacunas. Mas mesmo P3, de entre todos os professores participantes aquele que tinha terminado a sua formação inicial há menos tempo, mais precisamente há dez anos, também considerou que os futuros professores saem das faculdades sem a devida preparação para enfrentar o panorama heterogéneo existente nas escolas nacionais; *nós não vimos preparados para esta realidade educativa (P3.10.1).* Essa falta de formação é considerada por P2 como *um grande problema (P2.7.8)*, dado que apesar dos docentes não terem formação isso não os impede de terem que dar respostas adequadas às situações com que se confrontam diariamente nas escolas, uma vez

que se exige que os professores nas escolas atendam os problemas originados pela massificação e diversidade de origem dos alunos, que fiquem com a responsabilidade de dar respostas adequadas, quando a formação inicial não foi adequada nem os preparou para esses problemas. (P2.7.9)

Isso implica, uma vez mais, que as soluções fiquem dependentes da atitude pessoal de cada um perante o confronto directo com uma situação real;

continuo a achar que isto depende muito da maneira de ser de cada um de nós e que nós muitas vezes perante as dificuldades é que vamos à procura de estratégias, de formas de dar a volta ao assunto e de integrar as crianças, (P1.16.7)

o que pode implicar uma resposta menos adequada às necessidades dos alunos.

Por seu turno P3 aposta claramente numa visão pós-moderna da formação docente, considerando que a mesma, ainda que deva ser alicerçada por uma formação inicial capaz de preparar para lidar com a diferença, qualquer que ela seja;

uma das soluções é nós já virmos para as escolas preparados para ter que lidar com isso, com a presença de um aluno que não percebe nada do que dizemos...ter na turma um aluno que não nos ouve ou não nos vê, (P3.10.3)

exige, sobretudo, uma nova atitude por parte dos docentes; *vamos ter que nos auto formar (P3.10.2).* Segundo P3, a formação contínua também se deve organizar em torno

da autoformação enquanto obrigação profissional de qualquer docente, nomeadamente no que diz respeito às questões da inclusão da heterogeneidade na escola;

a contínua, eu acho que cabe a cada professor também interessar-se pelo tema e ter consciência que é importante (...) depende de cada um de nós, com leituras, com pesquisas conseguimos aprender muitas coisas. A autoformação é uma obrigação de todos nós. (P3.9.4)

Esta posição vem de encontro às orientações dos diferentes organismos internacionais, nomeadamente a UNESCO e a Comissão Europeia, que consideram a formação como um percurso pessoal ao longo da vida de cada indivíduo. A formação contínua dos docentes, ainda que deva ser assegurada por centros de formação específicos, criados para o efeito, ou pelas próprias escolas, de acordo com as suas necessidades, requer, principalmente, empenho e planeamento do interessado.

No que diz respeito à formação inicial, ministrada em Universidades ou Escolas Superiores de Educação, alguns participantes revelaram desconhecer se os planos de formação estão a ser alterados com vista a dotar os formandos de atitudes, conhecimentos e competências pedagógicas para fazer face à diversidade de alunos que vão encontrar; *se estão a ser alterados e preparados para isso, eu também não tenho conhecimento (P1.16.8)*; outros, pelo que lhes é dado observar, nomeadamente pela presença de estagiários dos cursos de formação de professores de 1.º ciclo nas escolas, consideraram que não se verificaram alterações significativas na estrutura dos mesmos;

continuam ainda a cometer os mesmos erros de quando eu fiz a minha formação inicial. Tipificam-se as situações e depois entramos aqui numa linguagem que entretanto é sempre redonda acerca das situações, quando efectivamente era mais fácil e até mais motivante para eles, se fossem envolvidos em situações concretas. (P4.13.7)

Essas alterações, ainda que existam a nível teórico nalguns cursos e instituições de educação, como se provou no capítulo III, no ponto 1.5, da 1ª parte, relativo à formação dos docentes para a diversidade, continuam a não ser objecto de preocupação na prática pedagógica dos futuros docentes, tendo como consequência inevitável uma impreparação dos mesmos face a uma das realidades mais presentes no quotidiano das escolas e salas de aulas de qualquer região do país. Como refere P4, esses caos, mesmo quando existem nas salas de aulas dos alunos estagiários emolduram-se na redoma da indiferença, reconhecendo-se a sua presença mas nem sempre solicitando aos estagiários a busca de respostas para a sua inclusão. E isto parece verificar-se em relação a todas e

quaisquer situações conotadas como diferentes, quer sejam alunos com NEE, alunos pertencentes a outras etnias, religiões, culturas ou realidades linguísticas, não obstante toda a retórica em torno da diferença, aceitação e igualdade de oportunidades para todos. No fundo, assiste-se ao perpetuar de um ciclo vicioso, em que cada nova geração de docentes sai para o terreno com a teoria na bagagem mas tendo-se poucas vezes confrontado com a obrigação da sua aplicabilidade na realidade. Como referiu P4 parece continuar-se a adiar o inevitável, na esperança de cada um, mais tarde, resolver por si as situações com que se deparar; *dá-me a impressão que esses casos ficam à parte, depois com o tempo, perante a realidade chegarão lá (P4.13.8).*

Para evitar desperdiçar a formação, quer inicial quer contínua, na qual se investe elevadas somas de dinheiro, seria conveniente que as instituições de formação tentassem reformular os seus planos de formação, aplicando novas metodologias, capazes de ajudarem e motivarem os formandos para a busca de soluções concretas para problemas reais. No caso particular da formação contínua, que os docentes são obrigados por lei a frequentar, esta parece enfermar dos mesmos males da formação inicial, designadamente o peso excessivo da componente teórica em detrimento da prática;

parece-me que a organização da formação contínua se faz de forma demasiadamente pretensiosa. Apostamos em grandes momentos de formação e carregamo-los com debate, com uma abordagem científica. Só que é tudo muito maçudo e as pessoas estão cansadas depois de um dia de trabalho ou outra coisa qualquer e aquilo não dá! (P4.13.3); Era preferível, pequenas unidades de formação, montadas de uma forma completamente diferente, mas que obedecessem às necessidades que as pessoas sentem no dia-a-dia. (P4.13.4)

Esta excessiva teorização acaba por resvalar numa tentativa de fuga que não beneficia ninguém; *assim as pessoas fogem da formação, fazem aquela a que são obrigados, enquanto lá estão, estão num bloqueio pessoal também muito grande, o que acaba por penalizar os próprios alunos (P4.13.6).*

Para além disso, o facto da formação em exercício de funções ter que ocorrer fora do horário de trabalho dos docentes, conforme o disposto na Portaria n.º 345/2008 de 30 de Abril, excepto em situações extraordinárias, sobrecarregando os formandos em termos temporais, é mais um factor que dificulta e condiciona o envolvimento dos docentes;

teria de haver uma reformulação dessa formação inicial e também uma reformulação das acções de formação contínua, dando possibilidade a esses professores de fazerem essa formação (P2.7.10); sem lhes colocar entraves, ou seja, dentro do seu horário semanal e não exigindo que eles

disponham de outros tempos, como os fins-de-semana, que precisam para outras situações (P2.7.11); ajudando os professores e não dificultando a frequência dessas ações de formação. (P2.8.1)

A formação contínua deveria permitir, no âmbito da flexibilização curricular e implementação de práticas avaliativas essencialmente formativas, que o Ministério da Educação pretende promover com vista a assegurar o acesso e sucesso de todos os alunos, dotar os docentes de novas competências entretanto exigidas face à alteração dos contextos escolares e à caducidade acelerada a que conhecimento se vê sujeito na actualidade. Áreas como a educação especial ou a educação intercultural não fizeram parte do currículo de formação inicial da maioria dos docentes em exercício de funções pelo que a formação contínua surge como uma oportunidade para tentar alertar, sensibilizar e ajudar a ultrapassar lacunas sentidas por estes, face às realidades com que se confrontam diariamente; *os professores precisam de formação, de ações de formação contínua nessas áreas específicas, porque se os professores não estão preparados pela formação inicial, têm que reformular essas formações (P2.8.3);*

já que não tivemos essa formação na faculdade, poderia haver ações de formação sobre: como lidar na sala de aula com um aluno deficiente auditivo, como lidar na sala de aula com um aluno que não percebe nada de português, como lidar na sala de aula com um aluno que percebe um terço daquilo que nós dizemos... (P3.10.4)

Além disso, parece depreender-se das palavras de P3, que essa formação não deveria ser, como por vezes acontece, excessivamente genérica e superficial, impedindo os formandos de verem analisadas as temáticas específicas com a profundidade e singularidade que lhe é exigida;

era muito importante haver essa formação, pois cada caso é um caso. Não se trata um aluno brasileiro, que tem uma forma de escrever diferente, ou um cabo-verdiano, como se trata um chinês que nem tão pouco conhece o nosso alfabeto! (P3.10.5)

Outro aspecto registado pelos participantes prende-se com a existência de grandes ciclos de formação, percebidos pelos implicados como vagas ou modas, as quais nem sempre estão de acordo com as necessidades inventariadas pelos docentes no seu quotidiano;

eu acho que se fazem as coisas ao contrário neste país. Não se ganham as pessoas para a causa primeiro, é tudo apresentado perante os professores como mais uma imposição. Agora fala-se muito sobre multiculturalidade, muito bem! (...) as pessoas sentem que isto é mais um capacete para enfiar na cabeça, mais uma moda até aparecer outra. Parece que tudo funciona um bocado por modas e isto cansa e desmotiva um bocado as pessoas, fiquem reticentes relativamente a tudo o que seja inovação. É tudo passageiro. (P4.14.2)

A formação contínua enquanto meio de actualizar os conhecimentos e desenvolver competências para melhorar o ensino e promover o sucesso educativo dos alunos, *nunca é irrelevante...É como diz o ditado popular “o saber não ocupa lugar” (P1.17.4).*

No caso específico da inclusão dos alunos estrangeiros, a urgência de autoformação acaba por acontecer naturalmente; *os professores que têm os problemas em mão vão procurar e vão aprendendo (P2.8.4); Vão lendo mais, vão perdendo muitas horas tentando actualizar-se (P2.8.5);* tentando alterar as suas práticas, estratégias e metodologias;

pela experiência que tenho, fui alterando a minha prática com coisas que eu achei que devia alterar, porque se calhar não funcionou bem ali e eu altero, porque funciona com aquela criança e não funciona com a outra, que é exactamente o que eu faço com os outros meninos todos...mas tendo uma base onde eu me pudesse apoiar, em termos da psicologia, em termos da linguística, era importante para eu poder ver e perceber se estou a trabalhar bem ou não... (P1.17.11)

Mas como se vê pelo comentário anterior, estes docentes sentem que isso nem sempre basta, porque essa consciência profissional *não é regra para todos (P2.8.6)*, acabando invariavelmente por ser uma preocupação apenas daqueles que estão directamente envolvidos nas situações; *muitas vezes nas escolas só quem tem mesmo o problema é que vai procurar a lei, vai procurar flexibilizar o currículo... (P2.8.6)* e sobretudo porque a formação contínua *é importante para fundamentar as nossas práticas (P1.17.10)*, garantindo uma maior segurança e suporte científico às acções empreendidas.

De realçar que esta opinião manifestada por P1 sobre a importância da fundamentação científica na formação docente, não nos parece estar em contradição com algumas concepções anteriormente feitas sobre a elevada carga teórica dos ciclos de formação dos docentes. Parece-nos, isso sim, que vem reforçar a necessidade de haver um equilíbrio entre teoria e prática, de modo a não defraudar as expectativas e necessidades dos formandos.

Para fazer face às lacunas formativas, P3 aponta como essencial o desenvolvimento do trabalho colaborativo, em particular com os docentes de educação especial, cuja formação especializada, considera ter contribuído para os dotar de um conjunto mais vasto de competências para lidar com a gestão e inclusão da diversidade e da diferença; *daí a importância de existirem na escola os professores de ensino especial (P3.10.13)*. Essa colaboração é essencial dado que *apesar de nós termos todos essa obrigação (P3.10.11)* esse grupo em particular parece estar mais vocacionado e dotado para lidar com esses casos específicos; *daí a importância dos professores de ensino especial porque me parece que dominam mais (P3.10.10)*. A esse propósito lembrou uma situação por si vivida, na qual foi fundamental a intervenção do docente de educação especial;

lembro-me de um ano em que tive um aluno deficiente auditivo, em que se não fosse a professora de ensino especial a explicar-me quais eram as dificuldades de um aluno com défice auditivo, eu nunca chegaria à conclusão que com aquele aluno tinha que aceitar textos mais sintéticos, ou esquemas...Eu não poderia imaginar que seria assim...não tinha formação sobre isso. (P3.10.15)

Essa colaboração parece ser particularmente relevante nas questões ligadas à avaliação diferenciada dos alunos, dado que *somos um bocado tradicionalista na forma de avaliar os miúdos. Tentamos agora não ser tanto (P3.10.7)* pois apesar da legislação indicar formas diferenciadas e flexíveis de avaliação, *a lei permite tudo e mais alguma coisa...a lei é boa mas na prática ainda há muita falha (P3.10.9)*, P4 considerou que a sua aplicação prática ainda fica muito aquém das possibilidades oferecidas, nomeadamente no que diz respeito aos alunos cuja língua materna não é o português, exigindo formação e empenho dos docentes para alterar as suas práticas avaliativas; *temos que saber que quem não fala português vai ser avaliado de maneira diferente...e nós próprios deveríamos preocupar-nos em saber como é que devíamos avaliar esses alunos (P3.10.12)*. E é neste sentido que o papel do docente de educação especial parece ter algum impacto, alertando, informando e colaborando na mudança de atitudes; *o papel do professor de educação especial é importante e devemos trabalhar em conjunto (P3.10.17)*.

Em relação a esta questão consideramos importante alertar para o facto da percepção da docente poder estar condicionada pela sua experiência recente na escola alvo do contexto de estudo, onde alguns dos alunos estrangeiros apresentavam cumulativamente NEE, requerendo por isso uma intervenção muito directa por parte dos professores de

educação especial, para além do facto do investigador ser ele próprio especializado em educação especial, podendo a participante sentir necessidade de demonstrar alguma reverência pelo mesmo.

Em remate, podemos dizer que, os docentes consideraram importante a formação para a gestão da diversidade, qualquer que ela seja, apesar de terem identificado lacunas, tanto a nível da formação inicial, como na contínua, as quais pode dificultar a sua actuação pedagógica face a esses grupos, podendo comprometer o seu sucesso educativo. Isso faz com que na maioria das vezes os docentes procurem recorrer a mecanismos de autoformação ocasional; *fazem-se leituras diagonais dos postulados que nos chegam e pronto. De um momento para o outro, quando nos sentimos aflitos, vamos à procura mas é uma coisa ocasional (P4.14.3)*. Para isso muito parece contribuir a política de formação existente no país, demasiado formal e centralizada em organismos que nem sempre representam as necessidades das escolas e dos docentes, assim como da crescente sobrecarga em termos burocráticos em relação a todo o acto pedagógico, deixando pouco tempo para os docentes reflectirem sobre casos específicos;

não é fácil muitas vezes chegar a todos ou transmitir precisamente essas actualizações a toda a gente, porque há muito trabalho, há muita carga de trabalho em todos os alunos da turma, o que faz com que os professores não possam pensar só nestes. (P2.8.7)

Para colmatar tais défices formativos os docentes apresentaram diversas **sugestões** que vão desde a óbvia formação nestas temáticas, mormente centrada nas escolas; *organizando acções de formação, dentro da própria escola. (P2.8.8)*; *Essa Acção de Formação que se vai realizar aqui na escola sobre educação intercultural (P3.11.1)*; *É uma das iniciativas que eu acho interessantes, para alertar os professores para esta temática e ajudar até a melhorarmos o nosso desempenho no dia-a-dia (P3.11.2)*; passando pela busca de informação relativa ao país e cultura de origem dos alunos; *alguma pesquisa e uma tentativa de perceber de onde é que a criança vem, qual é a comunidade em que estava inserida, em que meio é que vivia, etc. e isso devia ser preocupação dos professores (P1.18.7)* e a aplicação de um período de transição e adaptação, tanto para a criança ao meio como da comunidade a esta, dando tempo a que uns e outros desenvolvessem formas e estratégias de interacção favoráveis à sua inclusão; *tentar não incluir logo esses alunos de imediato nas salas de aula, sem se saber qual a melhor maneira de lidar com eles. Procurar que houvesse esse tal espaço de transição (P2.8.9)*.

Contudo, segundo P4, muitas destas iniciativas requerem, a atribuição de recursos às escolas, pois

quando nós sabemos que há crianças que vão ser integradas numa escola, deveríamos ter em atenção o reforço dos recursos dessa escola para ela poder ajudar na integração plena dessas crianças. Mais, podem não ter que ser continuados...este ano tem-se esta necessidade, no próximo ano se calhar já não teremos, (P4.14.8)

aspecto que nem sempre é contemplado dado a imposição de rácios professores/alunos; *faz-se a colocação de professores mediante um rácio de "X", em que é difícilimo justificar que haja pelo menos uma turma por cada ano, tomara agora conseguir que haja, pelo menos, mais um ou outro professor de apoio (P4.14.5)* e porque a autonomia atribuída às escolas é no fundo muito condicionada;

a autonomia teoricamente permite que as escolas possam apresentar projectos, no entanto, se uma escola apresentar um projecto de candidatura a um fundo europeu ou a um programa qualquer especial nesse sentido, sem passar pelo crivo das próprias instâncias superiores, isso é considerado um ultraje, funcionando mais como um factor de desequilíbrio do que propriamente uma coisa a valorizar. (P4.15.1)

Tendo em conta a necessidade manifestada pelos docentes que a formação se centre nas escolas e suas necessidades procurámos saber a escola EBI c/JI de Ammaia, espaço educativo onde se localiza este estudo de caso, tinha entre as suas preocupações o desenvolvimento de **iniciativas com vista a formação multi/intercultural dos seus docentes e da restante comunidade educativa**, facto de algum modo confirmado. Com excepção de P3 que só há um ano faz parte do corpo docente da escola, todos os outros docentes indicaram a participação da escola no Projecto Europeu Sócrates/Comenius, durante três anos e envolvendo sete países europeus, como a iniciativa mais relevante para o despertar da consciência multi/intercultural de toda a comunidade educativa;

ocorreu do ano transacto, com o projecto Comenius, em que houve contacto com uma enorme diversidade de culturas, em que professores e alunos visitaram as escolas envolvidas, tendo contacto com outros saberes, outra maneira de leccionar (P2.8.10) foi uma das iniciativas que na nossa escola ajudou um pouco a percebermos a diversidade de culturas que existem, a valorizar os outros, a conhecermo-nos a nós mesmos melhor; (P2.8.12)

Para além desta iniciativa, P3 lembrou uma iniciativa dos docentes de educação especial do Departamento de Expressões Artísticas e Físico/Motoras, que se traduziu na

realização de uma acção de sensibilização sobre Educação Intercultural em colaboração com o ACIDI; *está prevista uma Acção de Formação sobre educação intercultural para dia 22 e acho que isso é super importante (P3.11.3)* e o facto de áreas não disciplinares como a formação cívica ou a área de projecto poderem servir para trabalhar estas temáticas com os alunos, tal como ela fez, pois a formação deve abranger toda a comunidade educativa e não apenas os docentes;

Eu, por exemplo, nas aulas de Formação Cívica tratei de um tema que falei há pouco o “Ano Europeu de Igualdades para Todos” e este ano, em 2008, é o “Ano do Diálogo Intercultural”, ou seja, é um tema óptimo, que dá para pegar nessas aulas de Formação Cívica. Pus os alunos a trabalhar sobre: 1.º interpretar o logótipo, descobrir a razão pela qual as pessoas estarem de braços dados, o porquê das várias cores... e eles começarem a pensar o que é que é isso da “interculturalidade”. Depois fizeram também pesquisa sobre a União Europeia, uma vez que é uma celebração com origem na União Europeia e depois fizeram pesquisa sobre os países que entraram mais recentemente na União Europeia. Eu acho que essas disciplinas são muito boas, assim como a Área de Projecto, para se trabalharem esses temas. (P3.11.4)

6- Inclusão dos alunos estrangeiros na EBI c/ JI de Ammaia

Sendo que esta investigação, tal como foi justificado aquando da descrição da metodologia, corresponde ao desenho de uma investigação de cariz qualitativo mais precisamente a um estudo de caso, importava contextualizar a problemática da inclusão dos alunos estrangeiros numa escola específica, no caso a EBI c/JI de Ammaia, no concelho de Marvão, distrito de Portalegre. Tal como referimos anteriormente, interessava-nos conhecer a forma como a realidade multi/intercultural, na vertente linguística, é gerida neste contexto preciso do interior/rural do país, sob a óptica dos docentes e encarregados de educação imigrantes directamente envolvidos na situação.

6.1- Processo de inclusão dos alunos estrangeiros na EBI c/ JI de Ammaia, na perspectiva dos docentes

6.1.1-Atitudes dos professores

Os docentes participantes na investigação caracterizaram as suas **atitudes face à inclusão dos alunos estrangeiros na EBI c/JI de Ammaia**, de forma distinta, de acordo com as diferentes experiências que foram vivendo, as quais oscilaram entre a naturalidade de um processo cujos fundamentos interculturais estão sempre presentes na prática quotidiana da turma, quer existam ou não alunos de outras nacionalidades, culturas ou etnias e algum embaraço ou dificuldade para fazer face a esta nova realidade escolar. Encontrámos na primeira situação o caso de P1, cujo nível de escolaridade em que lecciona, a flexibilidade curricular que lhe é permitida e a própria vivência pessoal acabaram por tornar a educação intercultural uma prática usual, pois *mesmo sem haver crianças desses países na sala, mesmo sem estar contemplado a 100% no papel, acaba por ser um dos meus objectivos no projecto curricular de turma e da rotina da sala (P1.20.7)*. E dá alguns exemplos de como essas questões são introduzidas na rotina da sala de aula; *mesmo que não haja nenhum projecto para aquele dia para falarmos disto ou daquilo, no “Dia do Racismo” se calhar falamos acerca do assunto... (P1.20.8)*. Na sua óptica não é necessário um grande planeamento, ocasiões especiais ou projectos para pôr em prática a educação intercultural, pois ela deve fazer parte do processo normal de formação humana e cívica do ser humano; *são pequenos gestos, isto não é coisíssima nenhuma, mas acaba por ser uma preparação, para eles perceberem que nós não estamos sozinhos no mundo e que a qualquer momento pode aparecer alguém que nós não percebemos (P1.21.4)*; o que está de acordo com a investigação levada a cabo nesta matéria.

Por outro lado, os restantes docentes acabaram, ainda que por motivos distintos, por encontrar mais obstáculos neste processo. No caso de P2, surgiu novamente a dicotomia entre alunos vindos dos países de leste, cujo *processo de integração não ofereceu grande dificuldade...porque houve logo a facilidade da aquisição da língua (P2.9.2)* e outra ocorrência com alunos vindos do Reino Unido, cujo processo de avaliação diagnóstico e de equivalências comprometeram inicialmente a sua adaptação e inclusão na escola;

as questões de equivalências que não vinham muito bem definidas, houve um espaço temporal muito grande até vir a resposta concreta, o que dificultou e criou uma certa instabilidade nos próprios alunos. Depois foi feita a mudança para outras turmas, para conhecerem novos colegas e outros professores também. Portanto houve aqui, digamos, uma indefinição, o que não ajudou muito... (P2.9.6)

Para P3 esse processo apesar de não estar isento de alguns sobressaltos, tem corrido relativamente bem; *nem sempre é fácil, mas acho que no fundo tem corrido bem (P3.12.4)*; ainda que exija da parte de todos alguma reflexão para ultrapassar pequenos obstáculos; *considero que é um assunto que tem que ser trabalhado (P3.12.6)*. Reafirmou, uma vez mais, que esta temática deveria ser trabalhado com os alunos portugueses, cujos comportamentos, alguns típicos da idade, nem sempre são os mais facilitadores deste processo, pois *o outro é diferente e então pegamos nas pequenas coisas...E eles nestas idades são muito cruéis uns com os outros... (P3.12.5)*; *Podia ser melhor, mas eu acho que isso tem de partir dos nossos alunos (P3.12.8)*.

Já para P4, o processo foi acompanhado de alguma angústia e apreensão pessoal; *eu senti muitas dificuldades ao princípio (P4.15.3)* por variadíssimas razões. Entre as dificuldades apontadas destacou o desafio perante a novidade da situação, a barreira linguística; *para além de ser um desafio novo, de eu não dominar também a língua (P4.15.4)* e a organização escolar e a gestão flexível do currículo;

em termos de planificação ou de organização de trabalho tive sempre uma dificuldade muito grande porque ela entrou num grupo em final de ciclo, com um tipo de conhecimentos muito distantes dos seus. (...) estávamos a falar da formação de Portugal, que eram coisas que não lhe diziam perfeitamente nada. Tive alguma dificuldade em ajustar as actividades para que ela pudesse participar. Recorri muito ao desenho mas nunca consegui muito porque ela manteve até agora uma reticência muito grande em falar com o adulto e isso limita muito o trabalho que se pode desenvolver. (P4.15.6)

Para este professor todas estas questões teriam implicações profundas na inclusão dos alunos, pelo que optou por centrar a sua actuação em torna da afectividade; *investi sobretudo o relacionamento (P4.16.1)*, aspecto que se revelou primordial para a aluna em causa *porque, como se veio a verificar este ano, se ela tivesse uma relação de proximidade maior com alguém, era mais fácil entre pares, ela resolver o problema de exposição em público (P4.16.2)*. Na sua concepção o importante era tornar a criança um elemento de pleno direito na escola e turma; *a minha grande preocupação foi que ela*

sentisse que era um elemento de pleno direito dentro daquela sala como os outros (P4.15.5).

Em síntese, apesar das dificuldades normais ou específicas de cada caso, parece depreender-se das suas percepções que a actuação no contexto em estudo, teve resultados positivos, pois *no geral eu penso que os alunos se integraram relativamente bem (P3.12.7); as crianças acabam por ser integrar. Se a fórmula que é utilizada é a melhor, isso não sei (P1.18.10).*

Relativamente à **definição de estratégias de inclusão dos alunos estrangeiros nos principais documentos de organização pedagógica da turma**, parece deduzir-se que as práticas acabam por ser bastante mais ricas do que os documentos revelam. Como diz P3, *o PCT provavelmente não reflecte o trabalho que é feito no dia-a-dia (P3.13.8); fica aquém da prática, isso é verdade...mas é melhor assim do que ao contrário (P3.13.9).* Constatou-se, que os docentes continuam a considerar mais importante a acção que a concepção formal de documentos, os quais parece construir-se mais por imposição do que por necessidade sentida;

há muita coisa que podia lá estar ...Aliás, no PCT é revisto mesmo para isso. Algumas coisas ainda nos têm falhado. Mas neste caso é ao contrário, a prática está a funcionar melhor que a teoria e ainda bem que assim é. (P3.13.11)

A preocupação com a inclusão destes alunos na turma e escola acaba por não surgir de forma específica no PCT, *muito honestamente não (P4.16.7)*, dado que *toda a organização da turma vai de encontro aos alunos portugueses, com temáticas que têm a ver com a nossa cultura (P4.17.5)*, ou então, aparece de forma pontual, em áreas mais vocacionadas para o debate de questões cívicas, como a área de projecto ou formação cívica;

no nosso Projecto Curricular de Turma, na disciplina de Formação Cívica, foram abordados esses temas, como eu disse, que aponta para a importância de aceitarmos o outro que é diferente, seja pelo sexo, religião, cor, etc., como elemento fundamental de construção de uma sociedade justa assente no intercultural. (P3.13.1)

Por seu turno, P2 fez referência ao facto destes documentos não serem estanques, podendo ser alterados de acordo com as características da turma e dos alunos que a integram; *os Projecto Curriculares de Turma não são estanques. Vão sendo constantemente reformulados à medida que os próprios alunos vão vencendo as*

dificuldades, vão superando os obstáculos...vão-se reformulando e definindo outros objectivos (P2.10.7), podendo numa fase inicial, contemplar uma maior visibilidade dos particularismos destes alunos, a qual se vai esbatendo à medida que os mesmos se integram na comunidade escolar. Isso mesmo é comprovado pela atitude de P1; o ano passado, por causa da história do “Coménius”, por causa da chegada da C, isso estava contemplado no meu projecto curricular de turma. Este ano, (...), é pontual (P1.20.4); não é uma coisa que me esteja a preocupar muito, mas acontece e acontece naturalmente (P1.20.5).

Ainda assim, de acordo com a opinião de P4, parece claro que a situação destes alunos deveria merecer da parte dos docentes e restante comunidade educativa uma reflexão mais cuidada, de modo a evitar processos demasiadamente normalizadores, os quais não fazem jus à riqueza humana que integra a turma/comunidade, nem as suas especificidades ou interesses;

a introdução de uma criança estrangeira na turma deveria passar pela existência de um clima de abertura e discussão entre a comunidade educativa porque senão há uma tentativa de normalizar à força uma criança que não pode ter e que não tem as mesmas referências. (P4.16.8)

Entre os **relatos de incidentes críticos** narrados, encontramos uns caracterizados pelo sucesso;

pelo aspecto positivo temos o caso da colega Cid e a integração que fez, na Pré- primária à C. Mas a Cid tinha um background diferente da maioria de nós, que inclusivamente já incluíam outras experiências do género passadas em Macau, dominava a língua, ... Portanto, eu acho que isso também parte muito das pessoas estarem abertas à mudança, para a inclusão destas crianças. Provavelmente ela já tinha isso interiorizado ao passo que eu não. Penso que a C realmente teve uma belíssima integração. (P4.17.6)

Mas também são revelados outros cuja complexidade exigiu da comunidade um esforço maior; como o relatado por P2;

não estávamos preparados para este tipo de alunos. Porque as experiências tinham sido fáceis com outros alunos vindos de leste. Este caso foi um caso mais difícil e para além disso eram alunas que já vinham com problemas...eram alunas com necessidades educativas especiais o que nos dificultou ainda mais o processo. Portanto, houve aqui um esforço a dobrar por parte dos professores e dos órgãos da escola que tiveram que, de algum modo, reformular os seus conhecimentos, as suas intervenções. (P2.9.8)

Sem se referir a nenhum caso específico, P3 também fez a mesma comparação; *no aspecto positivo, acho que posso falar do esforço que os professores, na generalidade, nem todos, mas na generalidade, têm feito para tentar adaptar-se a esta nova situação (P3.13.12);*

o aspecto negativo é o facto dos alunos portugueses nem sempre facilitarem essa inclusão...porque, quando me lembro dos alunos que eu tive (só nesta escola), a maior parte dos alunos estrangeiros estão sempre sentados sozinhos...e quando eu tento colocar alguém a trabalhar com eles, existem casos de alunos que se recusam, por exemplo. (P3.14.1)

Para P4, o mais grave acaba por ser a indiferença à diferença apresentada por esses alunos, não obstante todos os esforços de integração que se fazem. O processo de integração deveria ir mais além, isto é, permitir não só a sua adaptação ao novo contexto social e escolar mas ver contemplada a especificidade da sua diferença, numa perspectiva de diálogo entre culturas em presença;

(...) por muito que eles estejam integrados e que acompanhem o currículo escolar, por vezes nós esquecemo-nos que eles são miúdos que continuam a ter uma língua materna diferente, são portadores de uma cultura diferente da nossa e que aquilo que lhes interessa poderá não ser o mesmo que em termos “médios” esta turma no fundo tem como interesse central. (P4.17.7)

6.1.2- Atitudes da escola

No que diz respeito à **atitude geral da EBI C/JI de Ammaia** face a esta problemática, os docentes foram unânimes em considerarem que a mesma se caracterizava por ter um clima de tolerância, respeito e aceitação face aos alunos estrangeiros; *tenho reparado nalgumas atitudes para com esses alunos e acho que o ambiente revela tolerância e respeito (P3.14.5)*, por parte de toda a comunidade educativa; *a escola na generalidade sim, sem dúvida nenhuma ...os professores em geral, os auxiliares de educação também (P3.14.4).*

Segundo P4, este ambiente seria bem mais difícil de encontrar noutras escolas da zona;

outras escolas aqui ao lado onde isso era profundamente difícil, onde ou a criança conseguia por ela própria integrar-se ou então não era fácil. E

depois, mesmo os colegas não aceitavam a diferença e aqui aceitou-se muito bem e com naturalidade. (P4.18.5)

Entre as razões apontadas para tal foram apontadas a dimensão da escola, o número reduzido de alunos estrangeiros; *porque a comunidade escolar é uma comunidade escolar muito pequenina. Porque a diversidade também não é assim tão grande como isso...Ao longo do tempo com a chegada de algumas crianças estrangeiras, foi-se criando um bocado essa cultura de tolerância (P1.22.3)*; o ambiente afectivo e de diálogo existente entre os seus elementos; *pelo facto de ser uma escola pequena, tem a facilidade de ser mais fácil tornar o aspecto afectivo, ou melhor, contribuir para a inserção através de um clima afectivo favorável (P2.12.5)*; *As pessoas, mais ou menos, comunicam entre elas (P4.18.2)*, existência de abertura à mudança por parte de docentes e respectivo órgão de gestão; *considero que a comunidade escolar aceita muito bem as crianças que chegam, que os professores e o órgão de gestão aceitam bem quem vai chegando, até porque, como disse, são poucos, o que facilita (P1.22.4)*, a disponibilização dos recursos possíveis; *esta escola, está a pôr todos os meios possíveis e imagináveis em prática (P3.13.7)* e sobretudo porque na escola *se tem vindo a criar uma cultura para que essa aceitação seja cada vez maior e melhor... (P1.22.5)*.

Não obstante, P2 analisando o caso de outro ângulo, considerou que apesar de todos os esforços ainda não se consegue dar a melhor resposta por falta de recursos e pela complexidade de tarefas que são exigidas actualmente aos professores e à escola;

o caso da Escola da Ammaia é igual a muitas outras...cada vez é mais difícil às escolas trabalharem com esta diversidade de alunos porque as preocupações, as obrigações que põem para cima da escola e dos professores é enorme. Há muita burocracia, muito trabalho de papéis, de atender a outras formalidades, o que leva a que muitas vezes os professores não tenham tempo nem estejam à vontade e motivados para trabalharem estes casos isoladamente. Portanto, é muito difícil tanto para a Escola da Ammaia como para outra qualquer, dar a melhor resposta a este tipo de alunos, a este tipo de problemas. (P2.12.4)

Já quanto ao **reflexo de preocupações com a inclusão da diversidade nos documentos chave da escola**, tais como o PEE ou o RI a maioria dos docentes confessou de imediato desconhecer o conteúdo dos mesmos; *vou ser franca, não li...não li nem um nem outro (P3.14.9)*; *talvez não haja, mas eu não posso falar porque não conheço em pormenor os documentos. É uma falha, contra mim falo, mas de facto não conheço bem (P4.18.6)*; facto que poderia justificar uma investigação mais aprofundada

sobre a relevância destes documentos para a comunidade educativa quando, por várias vezes se verificou ao longo da investigação, que o seu desconhecimento é quase total.

Contudo, alvitram a possibilidade dessa preocupação não estar contemplada nos documentos em questão; *no projecto educativo da escola isso não está praticamente contemplado (P1.20.2); no regimento interno, idem, idem, aspas, aspas (P1.20.3); tenho dúvidas que contemple de forma clara essa intenção da inclusão dos alunos (P3.14.11); dá-me a sensação que não. Normalmente esses documentos são feitos pelo “fio condutor” normal, onde situações pontuais, que saem um pouco fora da norma, são ignoradas no próprio documento (P4.18.7).*

Porém, este facto que não invalida que sejam seguidas práticas pedagógicas multi/interculturais pela escola, pois como observou P4, *uma escola é muito mais que estes documentos (P4.18.9)* e apesar de no documento essas rotinas não surgirem explicitamente *não quer dizer que as pessoas não actuem e que as pessoas não estejam preocupadas ou motivadas, só que no documento oficial da escola isso não se reflecte (P4.18.8)*, pois em geral *as pessoas fazem muito mais do que aquilo que vem nesses documentos e estão sempre abertas a novas iniciativas (P4.18.10).*

No caso de P2, este ainda avançou, num discurso politicamente correcto, que

o próprio Projecto Educativo da Escola tem sido reformulado e tem-se adequadamente precisamente a estas novas necessidades, a estas novas realidades. Penso que o próprio Regulamento Interno também é revisto constantemente, também se reformula para ir de encontro ao Projecto Educativo da Escola, (P2.12.8)

ainda que tenha ficado a sensação que, tal como os outros colegas, desconhecia o seu conteúdo e as revisões de que tinham sido alvo.

Os outros docentes consideraram, que no quadro de transformações que se vem verificando na escola, essa realidade deveria estar reflectida no PEE e no RI, tanto mais que esses são documentos que devem ser objecto de reestruturação regular; *devia ser alterado e devia contemplar logicamente...já que esses documentos agora vão ser revistos, teremos que repensar a situação (P1.23.1); Eu acho que daqui para a frente se vai ter cada vez mais essa noção e passará a ser um aspecto a considerar nesses documentos, mas não sei se já faz (P3.14.12).*

Entre as **medidas aplicadas pela EBI c/JI de Ammaia que mais favorecem a inclusão dos alunos estrangeiros** aquela que parece estar na génese de uma boa adaptação e inclusão destes alunos prende-se com *a questão humana (P1.23.2); relação afectiva (P2.10.2)*, ou seja, a disponibilidade emocional e afectiva da comunidade para

aceitar estes alunos e tratá-los como elementos de pleno direito na escola; *o mais importante foi a disponibilidade dos professores, do Conselho Executivo e até dos próprios funcionários para aceitar a diferença (P4.19.4), pois isto é muito importante e aparentemente não se vê mas sente-se (P4.19.5), aspecto confirmado* pela opinião manifestada pelos docentes e encarregado de educação noutras partes da investigação.

Essa disponibilidade da comunidade educativa, acrescida das reduzidas dimensões da escola e do clima de diálogo existente entre todos acaba por favorecer estes alunos; *ser uma escola pequena e haver mais ou menos um entendimento entre toda a gente. Daí tornar-se mais fácil (P1.23.3)*, permitindo que se encontrem soluções que ajudem na sua adaptação, em aspectos fundamentais como a aquisição da língua portuguesa; *primeiro a aquisição da língua portuguesa, o mais rápido possível (P2.9.9)*; disponibilização de recursos humanos; *arranjar professores que dominem minimamente a língua para estar mais perto destes alunos tem sido uma medida que contribui para melhorar a inserção destes alunos (P2.13.4)*, ou mesmo proceder à sua imersão total nas turmas com apoios de retaguarda; *a estratégia é incluí-los na turma normalmente. Dar-lhes apoio na língua portuguesa fora da sala de aula é muito importante também... (P3.12.9)*.

Por seu lado entre **as medidas aplicadas pela escola que mais dificultam a sua inclusão** foram enunciadas várias, entre as quais a falta de formação geral dos docentes; *a lacuna na escola é uma lacuna geral. Não há pessoal especificamente formado para receber crianças que venham de outros países... (P1.23.7)*, ou mais especificamente para proceder à avaliação diagnóstico das competências linguísticas dos alunos, conforme o indicado no documento «Português, língua não materna no currículo nacional – Documento orientador, 2005»;

teve a ver com a primeira parte de tratamento e análise do processo. Penso que o diagnóstico não foi muito bem cuidado, não foi muito bem tratado... Há vários motivos que podem ter contribuir para isso. Muitas vezes nem as pessoas que estão a trabalhar nessa parte específica não têm tempo e formação para rapidamente fazerem o diagnóstico. Esse foi um dos problemas. (P2.12.1)

Para além destes obstáculos foi ainda exposto *o problema dos alunos terem ido logo para a sala de aula, sem que os professores tivessem a preparação adequada para trabalhar com estes alunos (P2.12.2)*; *o facto dos colegas [portugueses] nem sempre ajudarem (P3.15.2)*; *Em alguns casos, sinto que os próprios alunos (estrangeiros) se sentem mal com isso e se sentem um bocadinho rejeitado e às vezes até o verbalizam*

(P3.15.3); a falta de aplicação do regime de tutoria (Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho); *não há grande disponibilidade da escola poder nomear um professor, durante um tempo, num regime de tutoria em relação a uma criança, para ajudar na sua integração (P4.19.8)* e por fim o facto de querer ultrapassar e oferecer mais do que aquilo que pode e criar essa imagens nos próprios encarregados de educação. *Esta excessiva disponibilidade eu acho que é não saudável (P4.19.6).*

De referir que a aplicação do regime de tutoria ainda chegou a ser proposto por um Conselho de Turma, ano lectivo de 2006/07, relativamente a uma aluna estrangeira, ainda que não tenha sido aplicado. Em relação à excessiva disponibilidade manifestada pela escola, esta parece dever-se ao clima de afectividade que já foi referido, que faz com que, fazendo uso da boa vontade de todos se procure sempre dar resposta às solicitações que vão surgindo, para além de não haver uma definição clara de procedimentos no RI da escola em relação à inclusão destes alunos.

Quanto à **representatividade dos encarregados de educação imigrantes e suas necessidades nos órgãos pedagógicos** a convicção geral foi de que estes não estão representados nos órgãos pedagógicos em que os encarregados de educação têm acento; *não (P4.20.2)*. Entre as razões para que tal aconteça foram apontadas a falta de informação que os mesmos têm sobre a organização escolar; *muitas vezes não são informados, porque lá está, temos a barreira da língua (P1.25.1)*; *Talvez eles ainda não percebam muito bem como é que a própria escola funciona (P4.20.5)* e a forma como estes órgãos se constituem;

talvez também tenha a ver com a forma como estes órgãos acabam por funcionar. No Conselho Pedagógico está o representante dos pais, normalmente vindo da Associação de Pais, que neste caso até existe. Quando as Associações de Pais fazem reuniões e pedem aos pais para virem e tomarem posição sobre alguns aspectos do funcionamento da escola, esses pais não vêm a essas reuniões. Quando vêm a única preocupação deles é saber qual é a decisão tomada. Eles acabam por ser muito pouco participativos nas questões que entretanto vão apresentando. Depois de uma forma natural vão-se sujeitando àquilo que foi decidido pelos outros. (P4.20.3)

Porém, P2 recordou, novamente a propósito da sua experiência com os pais portugueses e a comunidade anglo-saxónica que

há poucos pais com poder interventivo na escola, no sentido de sugerir estratégias, de melhorar o processo de ensino/aprendizagem em conjunto com os professores. Há mais um reivindicar junto dos professores e não

tanto de expor as suas ideias, as suas sugestões e pontos de vista. Não há preocupação em assumir compromissos ou mediar os conflitos. (P2.13.9)

De referir que na Associação de Pais existe um encarregado de educação que é estrangeira, a qual tem revelado alguma capacidade de intervenção junto da escola e da autarquia com vista a melhorar alguns aspectos que considerava necessários, entre eles a existência de pessoal para assegurar a vigilância dos recreios ou a aquisição de equipamento para a Ludoteca.

Para fazer face às dificuldades enunciadas foram apresentadas algumas **sugestões para melhorias na actuação da escola**, entre elas a existência de uma relação mais clara e objectiva com os pais destes alunos, de modo a evitar mal-entendidos e excesso de voluntarismo em muitas das acções empreendidas; *acho que menos “floreados” de início era melhor. Uma melhor comunicação com os pais logo de início, dar-lhes a conhecer as regras (...) as linhas orientadoras da escola, dá-las a conhecer (...) (P1.19.1)*. Foi mesmo sugerido que nesta fase inicial, para evitar problemas de comunicação, a escola deveria ter disponível um documento orientador, com as principais regras de funcionamento, traduzido por docentes ou com a colaboração de pais ou outros elementos imigrantes sedeados na zona; *era uma boa base para quando as pessoas chegassem, para termos alguma coisa para lhe entregar, para poderem ler e mesmo que tenham dificuldade em ler, quem traduziu também cá podia vir ajudar e explicar-lhes (P1.19.2)* e promover reuniões específicas com este grupo de pais, fomentando um clima de abertura e diálogo capaz de lhes dar a oportunidade de exporem as suas necessidades, dúvidas, receios, etc.;

se calhar valia a pena apostar em um ou dois encontros informais apenas com estes pais, para ouvir e sentir aquilo que eles têm para dizer. Por exemplo, pode haver problemas de rejeição e até de marginalização que eles sentem e que a escola pode nunca se aperceber. Numa reunião geral de pais eles poderão ter dificuldade em dizer isso perante os outros mas porventura individualmente essas coisas podem vir ao de cima. (P4.20.6)

Outro dos conselhos apresentados, por um dos docentes que viveu de perto essa lacuna, prende-se com a necessidade de criação das equipas multidisciplinares para avaliação diagnóstico destes alunos, com formação para colaborar na escolha de estratégias adequadas ao caso de cada aluno;

haver equipas de trabalho que analisassem o processo destes alunos logo, que vissem logo...que diagnosticassem inicialmente esses alunos, que

pudessem trabalhar com eles traçando estratégias, traçando planos curriculares diferenciados, para aqueles alunos que precisassem, ajudando a fazer a sua integração nas turmas de uma forma faseada. (P2.14.4)

Entre essas estratégias, P3 mencionou a necessidade de existir um apoio ao estudo e realização de trabalhos de casa mais individualizado a estes alunos, tanto mais que este também é um dos critérios de avaliação dos mesmos;

talvez pudéssemos acrescentar (...) uma ajuda na realização dos trabalhos de casa, porque muitas vezes é apontado que alguns alunos estrangeiros, (...) não fizeram o trabalho de casa...ou porque não perceberam o que o professor disse, ou porque não apontaram, ou porque têm falta de organização... mas como a realização dos TPC é um dos parâmetros de avaliação acabam por ser um bocadinho prejudicadas ... (P3.15.7)

Na opinião de P1, a autarquia poderia ajudar neste processo se disponibilizasse apoio técnico para ajudar no processo de inclusão destes alunos;

as autarquias a tomarem conta disso, porque as autarquias é que podem fazer os levantamentos do número de crianças, pois estão mais junto das escolas, e criarem um departamento (...), não era preciso estar alguém a tempo inteiro, mas haver alguém que pudesse fazer essa ponte e de início estabelecer essa ligação entre os professores da turma, a criança, a família; (P1.24.2)

enquanto que P4 considerou que a identidade destes alunos deveria ser mais visível nos espaços físicos da própria escola; *usar algumas imagens que pudessem ser identificativas do seu meio da sua origem, da sua comunidade, colocando-as na escola para eles terem algo com que se identificar (P4.20.8)*, dado que segundo ele temos que *saber que a inclusão pressupõe também o reconhecimento da diferença, conhecendo-a para a entender (P4.21.1).*

6.2- Processo de inclusão dos alunos estrangeiros na EBI c/ JI de Ammaia, na perspectiva dos encarregados de educação imigrantes

6.2.1- Atitudes dos professores

Na opinião de E1 os professores da EBI c/JI de Ammaia demonstraram **atitudes face aos alunos estrangeiros** em muito idênticas aos dos seus congéneres, prestando o apoio necessário para que os alunos se integrassem o mais rápido possível.

Entre as **atitudes que mais terão contribuído para a plena inclusão dos alunos estrangeiros**, foi *não fazer a diferença entre eles (E1.10.10)*, ou seja, tratar esses alunos como os restantes, não obstante respeitar a singularidade da sua diferença e atender às suas especificidades. Essa igualdade de tratamento será o factor essencial para evitar possíveis processos de discriminação, dado que desse modo todos os alunos tenderão a aceitar a diferença como algo natural; *não prestar atenção para este assunto e depois as crianças esquecem-se (E1.10.11)*, situação que considerou ter-se passado com o seu educando; *foi o que aconteceu com o meu (E1.10.12)*. Em contrapartida *chamar a atenção para a diferença (E1.10.13)* era a **pior atitude** a tomar por parte dos professores.

Comparativamente ao seu país de origem, considerou que a postura dos professores *foi muito diferente (E1.11.1)*, sendo que em Portugal o clima da escola é caracterizado por uma maior abertura e diálogo entre os elementos da comunidade educativa, dado que *vocês têm mais democracia (E1.11.2)*; *é mais à vontade, mais democracia... (E1.11.6)*.

Em relação ao seu país as diferenças são notórias, desde a disciplina imposta; *a disciplina é muito rigorosa (E1.11.5)*, passando pela gestão e organização das aulas; *porque na minha terra o sistema de dar a aula é do género de uma reunião, tudo mais rigoroso (E1.11.4) ou mesmo na maneira de vestir, de falar, de dar a aula... (E1.11.3)*. Na sua opinião, tais discrepâncias são fruto de circunstâncias histórico/políticas, as quais terão condicionado a forma de ser e estar das populações; *isso influencia a personalidade, a educação, a cultura do povo... (E1.11.10)*. No caso de Portugal, E1 considerou que *não tiveram guerras, revoluções, grandes crises... (E1.11.9)*, pelo que as pessoas têm outra forma de ser estar, uma maior abertura aos outros.

Em resultado de tudo isto, na sua opinião, uma criança terá mais hipóteses de ser feliz em Portugal; *aqui. Parece-me que é aqui (E1.11.8)*, não obstante em termos

educativos a maximização do seu potencial seja melhor assegurado *na minha terra* (E1.11.11).

6.2.2- Atitudes da escola

Fazendo uma análise do **ambiente encontrado na EBI c/JI de Ammaia face à diversidade**, E1 considerou que esta é uma escola caracterizada por um espírito de tolerância e abertura face à diferença; *acho que é uma escola tolerante, são abertos* (E1.14.14); *sim, acolhedora* (E1.14.20).

Na sua opinião esta característica é comum ao povo português; *vocês são muito tolerantes* (E1.14.17); não obstante existirem alguns casos de excepção; *claro que acontecem situações* (E1.14.18), as quais, não se comparam às que ocorrem noutros países face aos imigrantes; *mas noutros países estas coisas são bem piores, são mais brutos, mais violentos* (E1.14.19). Mesmo em relação ao seu país mantém esta opinião; *quando eu estava a estudar na universidade lá na minha terra, e apareceram muitas pessoas de outros países e havia bastante discriminação* (E1.14.15); *O povo da minha terra é menos tolerante para estas coisas* (E1.14.16).

Tal como os docentes, relativamente ao facto dos **documentos chave da escola reflectirem preocupações com a inclusão da diversidade**, a encarregada de educação também confessou nunca os ter lido; *nunca li* (E1.15.1), até porque alegou desconhecimento dos mesmos; *não sabia que isso existia* (E1.15.4). No fundo, tal como era convicção dos professores, estes encarregados de educação, normalmente não são informados da existência destes documentos, muitas vezes devido à barreira linguística outras porque as suas grandes preocupações se centram no processo educativo do seu educando; *eu falava com as professoras para saber da situação, como as coisas corriam com o meu filho* (E1.15.3).

A sua **representatividade na Associação de Pais** é realmente muito reduzida, no caso desta encarregada de educação nem fazia parte da mesma; *não* (E1.15.5), ainda que soubesse da sua existência pois o seu emprego na escola correspondia a uma iniciativa da Associação de Pais da escola para disponibilização de um elemento para fazer a vigilância do recreio e o acompanhamento dos alunos no refeitório; *estou aqui nesta escola através do “Centro de Emprego”, por causa do pedido da Associação de Pais mas não pertença à Associação* (E1.15.6).

Quanto à **preocupação da escola em ver reflectida a opinião e participação dos pais imigrantes** E1 fez novamente um paralelismo com o seu país natal, para dizer que *aqui é um bocadinho diferente (E1.16.1)*; dado que a intervenção parental é menos notória e mesmo quando acontece os pais revelam alguns comportamentos que a mesma acabou por não compreender; *para mim foi uma surpresa (E1.16.5)*; *porque as crianças estão a cantar, os professores estiveram a preparar esta festa e os pais estão sentados para beber e comer... (E1.16.4)*; *Os pais deviam ver como as crianças cantam, não é para comer, comer é depois! (E1.16.6)*.

Revelou nunca ter sido convidada para participar em nenhuma iniciativa da escola; *não, não (E1.16.7)*, facto que não a incomodou muito; *não (E1.16.8)*, apesar de reconhecer que não se teria importado de colaborar *se por exemplo fizessem alguma festa sobre as diferentes culturas (E1.16.9)*;

Na sua opinião a **atitude demonstrada pela EBI c/JI de Ammaia que mais poderá ter contribuído para a inclusão dos alunos estrangeiros** foi *a tolerância, as atitudes das pessoas (E1.16.11)*, o que está de acordo com a convicção demonstrada pelos docentes em relação ao mesmo assunto. Pelo contrário a **atitude menos favorável** foi o facto de não desenvolver actividades que ajudem a desenvolver o espírito de grupo entre os elementos das turmas; *juntá-los um bocadinho mais mesmo dentro da turma (E1.16.12)* em múltiplas ocasiões ao longo do ano e não apenas em momentos mais circunscritos a épocas festivas; *não é só fazer estas festas no fim do ano, no natal...fazer estas coisas pequeninas entre as turmas... (E1.16.13)*. A ausência deste espírito de grupo, foi um dos obstáculos identificados por P4, quando a certa altura aponta que

há uma coisa que os professores não colocam nos projectos, que é o criar o “espírito de corpo”, que é o fazer com que as crianças sintam que a escola é deles e ao mesmo tempo que os professores sintam que aquela é a sua escola ... (P4.19.2)

7- Colaboração/parcerias com a comunidade local com vista a inclusão dos alunos estrangeiros e suas famílias

Alguns dos problemas colocados pelo fluxo crescente de imigrantes ao nosso país implicaram uma mobilização de variadíssimas instituições, entre as quais, autarquias, associações de solidariedade social, escolas entre outras para, em regime de parcerias,

dar resposta a novas questões levantadas pela sua inclusão, quer seja no mercado de trabalho, na aquisição de habitação, na aprendizagem da língua ou na adaptação dos filhos ao meio escolar. Procurámos por isso desvendar o que se fez ou não nessa matéria no contexto em estudo e identificar possíveis áreas em que essa parceria poderia ser mais proveitosa, de acordo com a percepção dos intervenientes neste estudo de caso.

7.1- Formas de colaboração/parceria entre a escola e a comunidade local com vista a inclusão dos alunos e famílias imigrantes

De um modo geral todos os participantes no estudo consideraram que a **atitude típica da comunidade local face aos estrangeiros** se caracterizou por uma grande tolerância e aceitação do outro. O facto de, desde há décadas, pequenas comunidades de estrangeiros se virem instalando na região; *há por aqui muitos holandeses, há muitos ingleses. As pessoas foram-se habituando a ver gente diferente, foram-se habituando a ver gente vestida de outra maneira, foram-se habituando a ouvir outras línguas...* (P1.25.5), para além do contacto permanente com os povos da vizinha raia, fez com que as populações se fossem habituando a ver, contactar e conviver com pessoas diferentes. Mesmo quando alguns desses estrangeiros concorrem pelo mesmo emprego, segundo P4 não são visíveis comportamentos de maior intolerância; *não vejo aqui da parte da comunidade nem da parte dos próprios alunos, aquele velho raciocínio de que “vêm para aqui tirar-nos algumas coisas nossa”, não* (P4.21.4). Isso mesmo foi comprovado por E1 que contou ter recebido da parte dos elementos da comunidade muito apoio e ajuda; *sim, muito* (E1.21.10); *recebi grande ajuda e grande apoio* (E1.21.11), aquando da sua chegada a Portugal. Mesmo quando essa postura se alterou um pouco, pois *apareceram mais problemas quando eu atingi um certo nível, quando comecei a andar num carro melhor...* (E1.21.12), ela considerou que isso *é normal* (E1.22.1), pois as pessoas são sempre mais atenciosas em situações de crise ou necessidade; *quando a pessoa está “coitadinha” todos querem ajudar, quando a pessoa evolui e cresce já não é assim...* (E1.21.13). Esse facto que não apagou as memórias do auxílio que recebeu no início por parte das pessoas da região; *mas quando cheguei senti-me apoiada* (E1.22.2).

Recapitulando podemos dizer que se mantém a ideia que (...) *o povo português costuma ser acolhedor* (P3.16.3).

Por unanimidade os participantes disseram desconhecer a existência de alguma **iniciativa levada a efeito, em regime de colaboração ou parceria entre as**

instituições locais com vista a favorecer a inclusão dos alunos e/ou famílias estrangeiras; aqui no concelho – daquilo que eu tenho conhecimento, não houve nenhuma (P1.25.7); Parcerias, não conheço (P2.15.1); Não tenho conhecimento (P3.16.4); Eu não estou por dentro desse assunto, não conheço (P4.21.6); Não (E1.22.3).

Ainda que não tenha resultado de uma parceria com esse objectivo preciso, P2 relembrou a colocação de uma pessoa com funções de animadora sócio – cultural, pelo Centro de Emprego e Formação Profissional na escola, no âmbito de um protocolo que existia entre esta instituição e o Ministério da Educação, que em virtude da mesma dominar a língua inglesa, foi utilizada pela escola para dar apoio na adaptação ao meio escolar de duas alunas inglesas, no ano lectivo de 2006/07;

existiu pontualmente aquele programa, como eu referi, que foi o caso feliz de termos tido uma técnica colocada pelo Centro de Emprego, em parceria com o Ministério da Educação, que colocou naquela escola e nós aproveitámos as suas potencialidades, rentabilizando esse recurso para ajudar na adaptação das alunas à escola...mas foi pontual, foi esporádico, não foi planeado. (P2.15.3)

Por seu lado P3 aludiu à acção de sensibilização sobre educação intercultural;

existe esta Acção de Formação que vai haver agora aqui na escola, que eu penso ser dirigida essencialmente aos professores, não sei até que ponto não seria interessante poder haver a participação, por exemplo, da nossa auxiliar ou de um pai, de uma mãe... (P3.16.5)

a qual resultou efectivamente de uma parceria entre a escola, o ACIDI e a Câmara Municipal de Marvão, ainda que os propósitos fossem muito delimitados, tanto em tempo como em acções concretas, destinando-se apenas a fazer uma sensibilização da comunidade para a problemática da educação intercultural.

Por seu lado E1, que inicialmente revelou não ter tido conhecimento de nenhuma iniciativa, acabou por recordar uma actividade que terá ocorrido num concelho limítrofe; *lembro-me uma vez que estava a participar numa festa em Castelo de Vide, nós levamos comida e havia lá um padre da minha terra... (E1.22.5)* ainda que justificasse não ter disponibilidade temporária para participar neste tipo de eventos; *eu não tinha tempo para participar (E1.22.4).*

Parece-nos que esta situação acaba por ser justificada pelo facto de não haver assim tantos estrangeiros/imigrantes no concelho e conseqüentemente uma grande necessidade de organizar iniciativas concertadas de apoio a esta população.

Entre os aspectos que poderiam justificar esse tipo de colaboração/parceria as opiniões foram múltiplas e tiveram quase sempre como entidade colaboradora a Câmara Municipal; *a autarquia representa o Estado na sua dimensão local, portanto a autarquia se está predisposta a receber parcerias, podia ser um elemento importante nesta mediação (P2.14.9)*; facto que se poderá justificar pela dimensão do concelho e inexistência de outras instituições/associações com dinamismo e capacidade para serem parceiras neste tipo de iniciativa. Algumas das ideias avançadas tinham como objectivo a aproximação e um melhor conhecimento das diferentes comunidades existentes no concelho,

se houver uma exposição de fotografia aqui na escola, uma exposição de objectos de determinada cultura ou de determinado país das crianças que frequentem a escola, isso era importante para os alunos...isso era uma coisa que a autarquia podia aproveitar... (P1.25.8); *A Câmara tem a “semana do borrego”, a “semana do azeite” que são coisas nossas, mas podem fazer o fim-de-semana da Roménia, podem fazer o fim-de-semana da Holanda (...) isso pode levar a que haja um entendimento melhor e que a própria comunidade aprenda com coisas simples nem que seja só com o bolo que vai comer.(P1.26.2)*

Outras propostas tinham como destinatários os pais/encarregados de educação quer fosse na ajuda aos mesmos na aprendizagem da língua portuguesa; *em relação aos pais, as famílias imigrantes, mas não sei se isso existe, haver aulas de português para estrangeiros...para imigrantes. (P3.16.7)*; *nesse aspecto a Câmara Municipal deve ter um papel importante na concretização dessas iniciativas (P3.16.8)*; *estes pais podiam trocar experiências e nós até poderíamos participar. Porque não ser algum professor de cá que não tivesse horário completo a dar essas aulas? Acho que era uma coisa engraçada e uma boa iniciativa (P3.16.9)*; ou então na ajuda aos seus educandos com o mesmo propósito;

por ser interior e haver, se calhar, poucas famílias estrangeiras a residirem nesta área, estes pais não se agrupam no sentido de arranjar soluções para os seus problemas em conjunto. Mas penso que se conseguissem arranjar estratégias concertadas, para conseguirem que estes alunos, inicialmente, fora do contexto da escola, pudessem ter apoios para aprenderem a língua portuguesa, poderia ser mais fácil. P2.14.5)

Já a encarregada de educação imigrante considerou que a população, mesmo sem parcerias específicas sempre colaborou na integração destas pessoas; *vocês já ajudaram muito quando chegaram esta grande parte dos estrangeiros (E1.22.9)*; e neste momento

o número de imigrantes está a decrescer devido à crise económica mundial; *agora a situação económica está muito difícil (E1.22.6); Esta onda dos emigrantes já acabou (E1.22.13); Do meu país já ninguém sai, já não vale a pena (E1.22.14);* pelo que encarou não serem necessárias muitas mais iniciativas, visto que aqueles que restam no país, em geral já estão integrados e decidiram ficar conscientes das condições disponíveis; *agora já está tudo mais ou menos resolvido (E1.22.10); neste momento acho que já não preciso de tão grande apoio porque já cada um decidiu (E1.22.12).*

REFLEXÕES FINAIS

Tendo em conta os objectivos que nos propusemos, no quadro epistemológico definido e no contexto espaço-temporal delimitado para a realização desta investigação, parece-nos poder concluir que os resultados obtidos possibilitaram um melhor conhecimento sobre a forma como se vem implementando a gestão da multi/interculturalidade na escola básica, nomeadamente a referente à diversidade linguística, cada vez mais presente nas escolas nacionais, mesmo nas localizadas no interior rural do país, como aquela onde se centrou este estudo de caso, pois como refere Cardoso (2005) também a sua composição cultural e demográfica está em processo de alteração.

Não obstante, convém alertar para o facto da mesma apresentar algumas limitações e constrangimentos. Estas são impostas, desde logo, pela metodologia adoptada, cujo cunho é marcadamente descritivo e subjectivo, por um lado assente nas concepções, crenças e valores dos participantes e, por outro, na leitura e interpretação, apesar de todas as precauções, sempre enviesada, que o investigador foi capaz de fazer dos factos, enquanto elemento participante da acção.

Além disso, o cariz qualitativo da pesquisa deixa de parte qualquer pretensão a generalizações, dado o carácter limitado do estudo, em termos de amostra e controle dos resultados, centrando-se a nossa preocupação no conhecimento aprofundado da problemática escolhida neste contexto específico e nas suas possibilidades de contribuir para uma melhor compreensão do fenómeno, em particular numa área tão peculiar como o interior rural do país.

Apoiando-nos na observação e nas concepções dos intervenientes no estudo, parece claro que a heterogeneidade étnico, cultural, religiosa e linguística, fruto das transformações ocorridas com o processo de transição da modernidade para a pós-modernidade, é uma realidade incontestável na sociedade portuguesa e no ambiente escolar em particular. A realidade multi/intercultural da sociedade portuguesa vem sendo, ainda que progressivamente, encarada mais como uma riqueza do que como um obstáculo, tanto para os intervenientes como para as organizações onde esta se verifica, o que pressupõe a possibilidade de mudança nas práticas pedagógicas e interrelacionais. Esta alteração no padrão comportamental conjectura a passagem de uma prática multicultural, enquanto simples constatação da diferença, à multi/interculturalidade, segundo a qual a interacção e a partilha entre grupos se assumem como primordiais. As mudanças verificadas devem-se em muito à emergência de valores de cidadania, respeito e igualdade entre os indivíduos, face a um mundo onde as desigualdades são

cada vez mais acentuadas, levando ao surgimento de uma perspectiva de escola e de educação inclusiva, ou seja, uma escola para todos, capaz de garantir aos indivíduos as mesmas oportunidades no acesso e no sucesso escolar (Peres, 2000). O princípio fundamental da universalidade do ensino vê-se substituído pelo de equidade, segundo o qual cada indivíduo tem direito à educação e formação universal mas de acordo com as suas competências e capacidades.

Todavia, a eficácia das respostas à inclusão das minorias sugere que esta ainda se encontra condicionada, pois a diferença entre a teoria e a prática, entre a compreensão do fenómeno em si e as atitudes adoptadas quotidianamente não é linear. Entre os obstáculos apontados para tal encontram-se questões como o desconhecimento e aplicabilidade da legislação existente relativa à inclusão dos alunos estrangeiros, designadamente no que diz respeito à aprendizagem do português como língua não materna e a falta de recursos materiais e humanos para fazer face às suas necessidades, em especial de docentes com formação adequada ao ensino do português como L2. Além disso, o modelo de imersão adoptado para a introdução dos alunos estrangeiros nas turmas de acolhimento é considerado pouco flexível e ajustado às diferentes especificidades apresentadas pelos mesmos, estando refém da prevalência de um modelo de organização e gestão escolar assente numa autonomia relativa das escolas, a qual continua demasiado condicionada pelas estruturas hierarquizadas e centralistas do estado (Formosinho e Machado, 2007 ou Morgado, 2000), na prevalência do departamentalismo, da estandarização de métodos e estratégias de ensino (Hargreaves, 1998) e em práticas monoculturais e uniformes, dirigidas ao arquétipo do aluno WASP português (Cortês e Pacheco, 1990), condições que podem colidir com a implementação da educação intercultural no sistema educativo nacional.

Apesar destas e outras dificuldades expressas neste estudo de caso, parece depreender-se dos seus resultados um esforço crescente das comunidades educativas, especialmente dos professores, para a inclusão da diversidade linguística dos alunos na escola, procurando implementar mudanças capazes de valorizarem a sua especificidade e atender às suas necessidades. A inquietação inicial deu lugar à acção por parte dos vários agentes envolvidos, desde o Ministério da Educação, passando pelas Direcções Regionais de Educação, pelos órgãos de gestão e administração das escolas, pelos professores, pelos pais e encarregados de educação e restante comunidade educativa, pontuada aqui e ali por alguma folclorização cultural (Leite, 2005) ou “multiculturalismo benigno” (Stoer e Cortês, 1999) e prevalências de alguns estereótipos (Cardoso, 2005). Daí termos que concordar com Delors (1996), Peres

(2000) ou Cardoso (2005) relativamente ao facto da educação intercultural ter que “ser desenvolvida em todas as escolas, independentemente da diversidade dos alunos que a frequentam” (Cardoso, 2005:46) e extravasar o domínio da educação formal, assumindo-se como transversal a todos os domínios da sociedade, de modo a permitir o desenvolvimento de uma cultura cívica e democrática alicerçada no reconhecimento, no respeito e na igualdade entre todos os povos e culturas.

A investigação permitiu identificar alguns dos principais factores de favorecimento e impedimento à inclusão dos alunos estrangeiros na escola básica, tendo-se verificado uma certa correspondência entre as opiniões manifestadas pelos docentes e pelos pais ou encarregados de educação que integraram a pesquisa, assim como uma certa consonância com a opinião de alguns investigadores.

Entre os factores que parecem mais contribuir para uma adequada inclusão destes alunos destacam-se o estabelecimento de relações pessoais e afectivas sólidas com os seus pares de origem portuguesa e factores ligados ao temperamento dos próprios, tais como atitudes reveladoras de confiança ou um espírito de maior abertura à mudança e à novidade. Logo de seguida, surge a facilidade com que adquirem o domínio da língua portuguesa, enquanto elemento comunicacional privilegiado, não só em termos emocionais mas também como facilitador do acesso ao currículo; a existência de recursos nas escolas capazes de lhes facultarem uma imersão progressiva e flexível nas turmas de acolhimento (Cardoso, 2005) assim como os apoios necessários à superação das suas dificuldades (afectivas, linguísticas, curriculares ou outras), tal como o previsto no Despacho Normativo n.º 7/2006, de 6 de Fevereiro; ou ainda a dimensão da própria escola, dado que parece ser mais fácil uma boa adaptação e inclusão destes alunos numa escola de reduzidas dimensões do que numa maior.

Por seu lado, entre os aspectos que podem impedir essa mesma inclusão sobressai a dificuldade no domínio da língua oficial em que é ministrado o currículo, corroborando a opinião de Gouveia e Solla (2004) ou de Cardoso (2005), dado que o ensino bilingue, apesar de algumas vezes em contrário, como a de Pereira e Amendoeira (2003), continua a não ser uma prática concedida pela escola pública portuguesa. A barreira linguística acaba por impedir que alguns destes alunos estabeleçam relações de proximidade com os seus colegas de turma e escola capazes de lhes assegurarem a estabilidade emocional para fazer face a outros obstáculos, designadamente os curriculares, sendo indutora de algumas atitudes discriminatórias face à sua fraca proficiência da língua portuguesa ou perante algumas diferenças culturais reveladas por estas minorias, situação apontada por Carvalho et al. (2006) como condicionante do seu

sucesso educativo. Foram também referidos como obstáculos à sua inclusão a incapacidade das escolas e a fraca formação docente para constituir as equipas multidisciplinares e multilingue capazes de proceder à avaliação diagnóstico e ao desenvolvimento de estratégias para estes alunos, conforme o proposto no Despacho Normativo n.º 7/2006, de 6 de Fevereiro ou a falta de rigor e exigência imputada ao próprio sistema educativo nacional, sobretudo quando comparado com o que supostamente se verifica no país de origem de alguns destes alunos, tais como os provenientes dos países do leste europeu.

Ao longo do trabalho, alguns dos participantes foram sucessivamente referindo o facto dos aspectos relativos à nacionalidade dos alunos parecerem influenciar a forma como estes se integram na escola nacional. Tendo em conta a sua experiência pessoal, compararam especialmente a atitude dos alunos oriundos dos países do leste europeu e os de origem anglo-saxónica, considerando que os primeiros e suas famílias apresentam um comportamento mais ajustado e responsável perante as exigências académicas, o que lhes facilita a sua mais rápida e adequada inclusão escolar. Esta concepção parece estar em sintonia com os dados do inquérito sobre a situação escolar dos alunos cuja língua materna não é o português, da responsabilidade da DGIDC (IESE, 2005:33) quando refere que “também se verifica uma associação entre o nível de aproveitamento escolar dos alunos e a sua nacionalidade. (...) os mais bem sucedidos são os alunos nascidos na Moldávia, Suíça, Alemanha, Roménia e Ucrânia”. Este dado suscitou-nos algum interesse e curiosidade que considerámos poder ser relevante enquanto campo de uma futura investigação, na tentativa de desvendar as causas responsáveis por tais diferenças.

Relativamente à influência da formação docente na gestão da diversidade, em particular da linguística, este estudo parece confirmar o facto apontado por alguns investigadores (Jordán, 1994; Delors, 1996; Stoer e Cortesão, 1999; Peres, 2000, Cardoso, 2005) segundo os quais, numa época de crescente incerteza e mutação do conhecimento (Morin, 1999), os professores necessitam de se apetrechar de novos conhecimentos e sobretudo competências profissionais (Perrenoud, 2001b), que só uma formação holística e permanente ao longo da vida poderá possibilitar. De acordo com os resultados do estudo de caso, os actuais docentes debatem-se com uma formação inicial e contínua reduzida ou mesmo nula para fazer face às exigências colocadas pela gestão da heterogeneidade, principalmente no que diz respeito à flexibilização do currículo, à avaliação dos alunos (Pereira e Amendoeira, 2003), à adopção de metodologias de trabalho diferenciadas e à implementação de um modelo de educação intercultural, capaz de responder às exigências que a sociedade lhes coloca enquanto responsáveis

primordiais pela formação das futuras gerações. Este facto parece contribuir para a manutenção de um modelo de professor monocultural (Stoer e Cortesão, 1999) incapaz de dar respostas adequadas às situações com que se deparam, podendo mesmo comprometer o processo de inclusão e o sucesso educativo dos alunos estrangeiros, pois a sua intervenção pedagógica continua demasiado dependente da consciência, empenho pessoal e autoformação de cada docente. Deste modo, não estranha que alguns dos participantes no estudo tenham revelado alguma angústia e isolamento perante a falta de informação e formação adequadas para tentarem fazer face às alterações com que se confrontam diariamente, ainda que revelando um esforço de transformação e adaptação às competências do professor inter/multicultural (Stoer e Cortesão, 1999), responsável pela construção de uma escola democrática, assente na igualdade de oportunidades e na democracia participativa. Aliás, apontaram como essencial, indo de encontro ao enunciado por Stoer e Cortesão (1999), a necessidade de reestruturar os planos curriculares dos cursos de formação inicial, em termos teóricos mas sobretudo na prática docente, de forma a possibilitarem a formação do professor intermulticultural (Id. Ib.), em aspectos fundamentais como a avaliação diagnóstico e formativa dos alunos, a gestão da heterogeneidade na sala de aula, a flexibilização curricular e o uso do trabalho colaborativo, tanto entre alunos como entre professores, de modo a fazer da diferença uma arma e não uma fraqueza. Ao mesmo tempo, consideraram que a formação contínua tem de ser centrada nas escolas e suas necessidades, destinada não só aos docentes mas a toda a comunidade educativa, pois a inclusão da diversidade exige atenção às minorias mas também às maiorias que acolhem e nem sempre estão preparadas para tal.

Os resultados também indicaram a importância da participação das escolas e docentes em projectos europeus, como o Sócrates/Comenius, para a mudança de atitudes face à heterogeneidade étnica, cultural, religiosa ou linguística que caracteriza o mundo actual, aspecto que se poderia revelar significativo para a realização de uma investigação-ação, tendo como contexto uma escola que iniciasse a sua participação num projecto deste tipo.

Considerando a relevância atribuída à colaboração entre a escola e a família para o sucesso educativo de todos os alunos (Canavaro, 2000; Carvalho et al., 2006), os resultados deste estudo de caso parecem indicar que a relação entre a escola e a família dos alunos estrangeiros beneficiam do mesmo esforço e empenho que a instituição e a sua comunidade educativa vêm estabelecendo, nas últimas décadas, com a generalidade das famílias dos alunos que frequentam a escola, na tentativa de, através da cooperação

e entreajuda, encontrarem juntos soluções para os problemas com que ambos se confrontam. Este facto é tanto mais valioso quanto algumas pesquisas realizadas corroborarem que essa colaboração é ainda mais necessária no caso de alunos oriundos de minorias, dada as diferenças culturais existentes entre os valores familiares e os da escola (Carvalho et al., 2006).

Todavia, parece enfermar dos mesmos obstáculos, tais como a falta de colaboração de algumas destas famílias para se deslocarem à escola nos horários definidos, muitas vezes justificada pela sua preocupação com as questões de sobrevivência, aspectos referidos por Cardoso (2005) e Carvalho et al. (2006), e a compatibilidade entre os horários dos empregos e do atendimento aos pais por parte das escolas, impossibilitando-os de prestar o acompanhamento devido aos filhos e educandos. Foram igualmente referidos alguns casos de desresponsabilização dos pais e encarregados de educação, imputando toda a responsabilidade da educação dos filhos à escola e professores e a escassez de espaços adequados e de tempo para receber e ouvir os anseios e necessidades destes pais, um dos cinco aspectos enunciados por Marques (1991) que condicionam negativamente o estabelecimento de uma relação mais estreita entre a escola e a família. Para além destes, foram apontados outros mais específicos à sua condição de imigrantes, como seja a barreira linguística, que impede muitas vezes um diálogo profícuo entre ambas as partes, sobre aspectos essenciais da organização da escola, definidos nos documentos essenciais da escola ou turma, como sejam o PEE, o RI ou o PCT. Este facto pode justificar a sua ausência de representatividade nas estruturas pedagógicas da escola e uma intervenção menos regular e participativa na vida da escola e no processo educativo dos seus filhos ou educandos. A este propósito foi sugerido que as escolas deveriam, progressivamente, tentar traduzir alguns documentos essenciais da escola ou resumos dos mesmos, nas línguas de origem das comunidades minoritárias, com vista a melhorar a comunicação entre ambas as partes e a evitar futuros mal-entendidos relativamente a questões de organização escolar.

Ainda relativamente à colaboração entre escola e família voltou a surgir a dicotomia entre pais ou encarregados de educação oriundos dos países de leste ou de países angosaxónicos, saldando-se por uma avaliação mais negativa no que diz respeito à colaboração dos últimos, situação que ainda assim parece não permitir qualquer tipo de generalização, podendo resultar de circunstâncias específicas do contexto em estudo.

Centrando-nos no caso específico da EB c/JI de Ammaia, local seleccionado para este estudo de caso e que teve como propósito servir de montra exemplificativa do que vai acontecendo em termos de inclusão da diversidade linguística no interior rural, os

resultados alcançados indiciam que esta revela um ambiente educativo e afectivo caracterizado por uma cultura de tolerância, respeito e aceitação da diferença, designadamente no que diz respeito à inclusão dos alunos estrangeiros e suas respectivas famílias. Para tal foram apontadas algumas razões, entre as quais se destacam a disponibilidade emocional e pedagógica revelada pela comunidade para aceitar e tratar estes alunos como elementos com plenos direitos e deveres na organização escolar, ainda que respeitando a sua singularidade e diferença; as reduzidas dimensões da mesma e da respectiva comunidade de alunos nesta situação; a atmosfera de diálogo e abertura à mudança por parte da comunidade educativa, habituada a conviver com a presença de muitos turistas no concelho e com a proximidade da raia; assim como a existência de uma gestão escolar que tem conseguido, de entre os poucos recursos existentes na escola, disponibilizar aqueles que podem contribuir para dar resposta às exigências colocadas por esta minoria, nomeadamente no apoio à aprendizagem da língua portuguesa como língua não materna.

No entanto, foram também identificados alguns obstáculos que podem funcionar como barreira à inclusão dos alunos estrangeiros nesta comunidade educativa, entre os quais se contam a falta de recursos e formação docente adequada, sobretudo para a constituição das equipas multidisciplinares responsáveis pela avaliação diagnóstico, organização de estratégias e de apoio a esses alunos aquando da sua chegada à escola e a crescente e excessiva burocratização da actividade docente, que os impede de atender à especificidade destes alunos. O modelo de imersão total e imediata dos alunos nas turmas de acolhimento, foi outros dos aspectos indicados como dificultando que estes se adaptem progressivamente, em termos afectivos e curriculares, à organização escolar. Por fim, foram apontados o facto da escola revelar algum constrangimento em fazer uso de algumas medidas consagradas na lei, como a aplicação do regime de tutoria e, sobretudo, a excessiva disponibilidade revelada inicialmente perante os pais e encarregados de educação migrantes, que não corresponde aos recursos e capacidades existentes na escola para fazer face às exigências de inclusão destas minorias.

No que diz respeito à atitude dos docentes desta escola face à inclusão da diversidade linguística dos seus alunos e no relacionamento com as suas famílias, os resultados apontaram para o facto de, à semelhança do que acontece no restante território nacional, estes se encontrarem em processo de adaptação a esta nova realidade escolar, revelando concepções que oscilaram entre a relativa naturalidade com que encaram o processo e as dificuldades com que se confrontam, para fazer face a tal tarefa. Entre as principais dificuldades manifestadas encontram-se a falta de formação

docente, a barreira linguística e a incapacidade de fazer uso adequado da flexibilidade curricular e metodologias de avaliação adequadas às situações diversas que lhes surgem.

Apesar das mudanças de atitude verificadas e da introdução de algumas práticas pedagógicas características da preocupação com a multiculturalidade/interculturalidade existente na comunidade e na sociedade em geral, a sua visibilidade em termos de documentos chave da escola, como o PEE, RI ou PCT é pouco notória. A sua ausência verifica-se, designadamente, no que diz respeito às estratégias organizativas definidas para a inclusão da diversidade linguística (constituição e organização da equipa multidisciplinar responsável pela avaliação diagnóstico dos alunos, modelo de imersão a adoptar, recursos a afectar, estratégias e apoios a disponibilizar, formação a solicitar ou organizar, etc.). Não obstante, todos concordaram que aquando da reformulação periódica destes documentos estas preocupações deveriam ser neles incluídas, tanto mais que já fazem parte dos princípios da comunidade educativa.

Aliás, verificámos que o desconhecimento do conteúdo destes documentos entre os participantes (professores e pais ou encarregados de educação) é quase total, considerando os mesmos, e confirmado pela observação directa, que as práticas educativas são mais ricas do que estes documentos revelam, dada a importância atribuída à acção em detrimento da concepção teórica, formal e burocrática dos documentos. A nível dos PCT a especificidade destes alunos limita-se normalmente à sua referência, não obstante se verificar uma preocupação com a inclusão de temáticas ligadas à diversidade multi/intercultural na planificação de áreas curriculares não disciplinares, como a Área de Projecto ou a Formação Cívica. Parece comprovar-se que, após um período inicial de maior preocupação com a sua inclusão e domínio da língua portuguesa, descarta-se a diferenciação, caindo na tentação de voltar a implementar um modelo normalizador e indiferente à diferença, como refere Santos (in. Stoer e Cortesão, 1999).

Esta falha no conhecimento da forma como se estrutura a organização da escola, poderá ser um dos factores que contribui para a fraca representatividade dos pais e encarregados de educação migrantes nos órgãos pedagógicos da escola e na Associação de Pais, onde, ainda assim, se inclui uma mãe de nacionalidade estrangeira.

Por outro lado, a falta de conhecimento e relevância atribuída ao conhecimento do conteúdo dos documentos chave da organização da escola, sugere a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre a real importância atribuída a estes documentos pelas comunidades educativas, seu processo de construção e divulgação, dada a relevância

atribuída aos mesmos pelas sucessivas reformas educativas, enquanto elemento essencial à implementação da autonomia e territorialização das escolas.

Entre as sugestões apresentadas para a melhoria de actuação desta escola no que diz respeito à inclusão dos alunos estrangeiros e suas respectivas famílias, destaca-se a já referida necessidade de tradução, na língua oficial das comunidades em presença, dos documentos, ou parte deles, mais importantes da escola, como do PEE e do RI; a constituição de equipas multidisciplinares para avaliação diagnóstico dos alunos e procura de estratégias adequadas à individualidade apresentada por cada aluno e a importância de tornar visível a presença cultural, os valores, os interesses e as necessidades destes alunos no ambiente escolar a que pertencem.

Sendo que a escola não é um elemento isolado na sociedade, o estabelecimento de parcerias com outros organismos locais constitui muitas vezes um recurso para combater défices e para conjugar estratégias concertadas. No que diz respeito ao estabelecimento de parcerias locais com vista a melhorar a inclusão das comunidades migrantes não há registo de qualquer iniciativa, verificando-se apenas a ocorrência de apoios individuais e pontuais a quem se estabelece na região, inscritos na denominada abertura e afabilidade lusitana. No entanto, por iniciativa de um departamento curricular, foi estabelecida, ainda que pontualmente, uma parceria com o ACIDI, com vista a formação da sua comunidade para a interculturalidade.

Não obstante, os participantes no estudo, consideraram que por vezes se justificavam outras iniciativas desse género, nomeadamente com a colaboração da Câmara Municipal, de modo a tornar visível essas comunidades dentro do concelho, fomentando o conhecimento mútuo e o estreitamento de relações entre estas e a população local, que, apesar da interioridade e fraca formação escolar, tem demonstrado atitudes de tolerância e aceitação perante as comunidades que se vêm instalado na zona.

Para além de todas estas reflexões que nos parecem relevantes para o estudo da temática em estudo no contexto nacional e local, a exploração, a avaliação e a compreensão deste caso particular possibilitou confirmar e apurar algumas teorias já formuladas, por outros investigadores, sobre a inclusão dos alunos estrangeiros no sistema educativo nacional. Entre elas destaca-se o recurso excessivo à prática da «desclassificação» e colocação desproporcionada dos alunos em grupos de níveis inferiores, conforme o enunciado por Matos (1997) e Cardoso (2005), tendo-se verificado neste estudo que três dos alunos estrangeiros matriculados na EB c/JI de Ammaia foram colocados num ano inferior aquele que frequentavam no estrangeiro, por solicitação dos respectivos encarregados de educação.

Um outro aspecto, que contribui para a confirmação de que o número de alunos que frequentam o ensino básico nacional tem vindo a aumentar significativamente nas últimas décadas, são os resultados estatísticos apresentados pela escola objecto de estudo, onde, num universo de cerca de duas centenas de alunos, 15 são oriundos de países estrangeiros, ainda que quatro destes tenham dupla nacionalidade, ou seja, cerca de 8,6% da população escolar da EB c/JI de Ammaia não tem o português como língua materna. Estes dados parecem confirmar os resultados apresentados pelo Ministério da Educação, no âmbito da análise do inquérito relativo ao conhecimento da situação escolar dos alunos cuja língua materna não é o português (IESE, 2005:24), que refere que em “2004/05, aproximadamente 67% das escolas públicas portuguesas têm entre um a dez alunos cuja língua materna não é o português”. Os dados desta escola contribuem para corroborar a opinião que este aumento deixou de se circunscrever a zonas específicas do país, nomeadamente perto de grandes centros urbanos, alastrando a todas as regiões do país, nomeadamente o interior rural.

Esta investigação aponta igualmente para um facto várias vezes referido noutros estudos, relativamente à falta de formação inicial ou complementar com que se deparam os professores para fazerem face às mudanças introduzidas pela heterogeneidade que caracteriza o ambiente escolar actual, nomeadamente ao nível da flexibilização curricular e da avaliação dos alunos, o que deixa entreaberta uma janela imensa de possibilidades para futuras investigações e melhoria das insuficiências apresentadas por este estudo de caso em particular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albarello, L., et al. (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Almeida, J. F. & Pinto, J. M. (1986). Da teoria à investigação empírica: problemas metodológicos gerais. Em A. S. Silva, J. M. Pinto, (Ed.), *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Alto Comissariado para as Minoras Étnicas (2005). *Estatísticas da Imigração*. Recuperado em 2008, Fevereiro 3, de http://www.acime.gov.pt/docs/GEE/Estatisticas_GEE_2005
- Apple, M. (1997). *Os professores e o currículo. Abordagens sociológicas*. Lisboa: Educa.
- Azevedo, M. (2006). *Teses, relatórios e trabalhos escolares*. (5ª Ed.) Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Bandeira, M. L. (1997). «Crise da família» e novos protagonismos sociais. *Educação/Formação*. Caderno n.º3, 6-20.
- Banks, J. A. (1989). *Multicultural education: issues and perspectives*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barganha, M. I. (2005). A cada Sul o seu Norte: Dinâmicas migratórias em Portugal. Em B. S. Santos, (Ed.), *Globalização fatalidade ou utopia?* Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Barroso, J. (2001). O século da escola: do mito da reforma à reforma do mito. Em T. Ambrósio, E. Terrén, D. Hameline e J. Barroso, (Ed.), *O século da escola – Entre a Utopia e a Burocracia*. Porto: ASA.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação*. (4ª Ed.). Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A. & Correia, A.(1981). *Obstáculos ao sucesso na escola primária*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Benavente, A. & Correia, A.(1992). A reforma educativa e a formação de professores. Em A. Nóvoa, T. Popkewitz, (Ed.), *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: EDUCA.
- Bizarro, R. & Braga, F. (s. d). *Educação intercultural: competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de línguas estrangeiras*, Recuperado em 2007, Fevereiro 17, de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4373.pdf>.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Camps, V. (1993). *Los valores de da educación*. Madrid: Alauda.
- Canário, R. (1996). A escola, o local e a construção de redes de inovação. Em B. Campos (Ed.), *Investigação e inovação para a qualidade das escolas*. Lisboa: IIE.
- Canavarro, J. M. (2002). *Envolvimento parental na escola e ajustamento emocional e académico. Um estudo longitudinal com crianças do ensino básico*. Recuperado em 2008, Fevereiro 14, de <http://www.es-e-jdeus.edu.pt/projectoepe/>.
- Cardoso, C. (2005). *Educação multicultural – percursos para práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da educação e da aprendizagem*, Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carta Educativa do concelho de Marvão – CD fornecido pela Câmara Municipal de Marvão.
- Carvalho, C., Boléo, M. & Nunes, T. (2006). *Cooperação família -escola – um estudo de situações de famílias imigrantes na sua relação com a escola*. Lisboa: ACIME.
- Carvalho, F. & Rolim, M. L. (1993, Fevereiro, 20). A Escola deles. *Expresso*, pp. 20-21, 23-24.
- Comissão Europeia e Eurostat (2004). *A situação social na união europeia – 2004*. Recuperado em 2007, Dezembro 10, de http://bookshop.europa.eu/eubookshop/FileCache/PUBPDF/KEAP04001PTC/KEA P04001PTC_002.pdf.
- Conselho da Europa (1977). *Directiva 77/486/CEE, relativa à escolarização dos filhos dos trabalhadores migrantes*. Recuperado em 2008, Maio 2, de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31977L0486:PT:HTML>.
- Conselho da Europa (1992). *Carta europeia para as línguas regionais ou minoritárias*. Recuperado em 2008, Março, 12, de http://www.agal-gz.org/portugaliza/tvsptnagaliza/carta_linguas.pdf.
- Conselho da Europa (1995). *Resolução n.º 95/C312/01*. Recuperado em 2008, Março 2, de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:41995X1123:PT:HTML>.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas, aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: ASA.
- Conselho da Europa (2007). *Ano europeu da igualdade de oportunidades para todos*. Recuperado em 2008, Fevereiro 3, de http://ec.europa.eu/employment_social/eyeq/index.cfm?page_id=43
- Constituição da República Portuguesa. 7ª Revisão Constitucional de 2005. Recuperado em 2008, Fevereiro 15, de http://www.portugal.gov.pt/Portal/PT/Portugal/Sistema_Politico/Constituicao/.

- Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regularem*. Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L. & Pacheco, N. A. (1990). *Porque está o interculturalismo ausente da realidade portuguesa*. Comunicação apresentada no XII Congresso de Sociologia, Madrid.
- Cortesão, L. & Pacheco, N. A. (1993). O conceito de educação intercultural. interculturalismo e realidade portuguesa, *Forma*, 47, 54-61.
- Cortesão, L. (2000). *Ser professor: um ofício em risco de extinção? reflexos sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.
- Cortesão, L. & Stoer, S. R. (2001). Cartografando a transnacionalização do campo educativo: O caso português. Em B. S. Santos (Ed.), *Globalização. Fatalidade ou utopia?* Porto: Edições Afrontamento.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes em avaliação. Em P. Abrantes e F. Araújo (Ed.), *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: DEB.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2002). *Manual de sobrevivência para professores*. Porto: ASA.
- Costa, A. F. (1986). A pesquisa de terreno em sociologia. Em A. S. Silva, J. M. Pinto, (Ed.), *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, F. (2002). Um processo de desenvolvimento social de competências e certificação. Em I. Silva, J. Leitão e M. Trigo, (Ed.), *Educação e formação de adultos. Factor de desenvolvimento inovação e competitividade*. Lisboa: Ad Litteram.
- Coutinho, C. P. & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, vol.15, 221-243.
- Cró, M. L. (1998). *Formação inicial e contínua de educadores/professores*. Porto: Porto Editora.
- Dale, R. (2001). Globalização e educação: demonstrado a existência de uma «cultura educacional mundial comum» ou localizando uma «agenda globalmente estruturada para a educação»? *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º16, 133-169.
- Dasen, P. R. (1990, Março). *O sistema escolar na Suíça – Genebra*. Comunicação apresentada na conferência integrada no Projecto Intercultural Chaves-Genebra da UTAD Pólo de Chaves, Chaves.
- Davies, D., et al. (Ed.) (1989). *As escolas e as famílias em Portugal realidade e perspectiva*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Davies, D. (1996, July 10). The 10th school: where school-family-community partnerships flourish. *Education Week*, 44, 1-4.
- Delors, J., (Ed.). (1996). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para UNESCO*. Porto: ASA.
- Departamento de Educação Básica (2001). *Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais*. Lisboa: ME-DEB.
- Departamento de Educação Básica (2003). *Caracterização nacional dos alunos com língua portuguesa como língua não materna*. Recuperado em 2008, Janeiro 2, de http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/rm/caracterizacao_nacional_2002_lingua%20portuguesa%20com%20%20lingua.pdf.
- Domingos, C. (2007). Taxa de insucesso escolar diminui a ritmo lento. *Jornal Universitário de Coimbra – A CABRA*. Recuperado em 2008, Fevereiro, 2, de http://www.acabra.net/artigo.php?id_artigo=2956.
- Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, P. M. (2005). *A (re) construção do ambiente educativo das escolas e a educação multi/intercultural*, Tese de Mestrado em Educação de Infância na área de Educação Multicultural e Envolvimento Parental, Universidade do Minho.
- Ferreira, A. (2001). A organização na modernidade e pós-modernidade. *Forma*, 4, Recuperado em 2007, Novembro, 7, de <http://www.cf-sebastiao-gama.rcts.pt/publicacoes/forma04/artigo02.htm>.
- Ferreira, M. (2003). *Educação intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do oprimido*. (2ª Ed.). Porto: Afrontamento.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança, um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Editora Paz e Terra: São Paulo.
- Foddy, W. (1996). *Como perguntar*. Oeiras: Celta Editora.
- Formosinho, J. (1987). O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único. *O Insucesso Escolar em Questão. Cadernos de Análise Social da Educação*. Braga: Universidade do Minho, 41-50.
- Formosinho, J. (1997). *A formação dos professores para a diversidade cultural da escola de massas*. Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2007). Modernidade, burocracia e pedagogia. *Correio da Educação*. 306, 1-9, Recuperado em 2008, Novembro 13, de [htt://www.asa.pt/s_prof/criap_downloads_pdf](http://www.asa.pt/s_prof/criap_downloads_pdf).
- Giardinetto, J. R. B. (2000). *Reflexões sobre o papel da escola e do ensino da matemática em tempos de globalização: multiculturalismo e/ou monoculturalismo*.

- Relatório de pesquisa (Pós-Doutoramento). Recuperado em 2007, Novembro 20, de <http://wwp.fc.nesp.br>.
- Giddens, A. (1996). *As consequências da modernidade*. Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A. (2000). *O mundo na era da globalidade*. Lisboa: Editorial Presença.
- Gimeno, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Gouveia, A. & Solla, L. (2004). *Português língua do país de acolhimento*. Lisboa: ACIME.
- Goetz, J. & Lecompte, M. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Orlando: Academic Press, Inc.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Harvey, D. (1989). *The condition of postmodernity*. Cambridge: Basil Blackwell.
- Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC) (s. d). *Projecto diversidade linguística na escola portuguesa*. Recuperado em 2007, Dezembro 17, de http://www.iltec.pt/divling/_pdfs/cd1_diversidade_linguistica.pdf
- Instituto de Estudos Sociais e Económicos (IESE). (2005). *Análise do inquérito no âmbito do conhecimento da situação escolar dos alunos cuja língua materna não é o português*. Recuperado em 2007, Dezembro 12, de <http://www.dgicd.min-edu.pt/plnmaterna/RelatorioFinal.pdf>.
- 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 Paidós.
- Kant, I. (1983). *Pedagogia*. Madrid: Akal Editor.
- Kemmis, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Edición Morata, S.L.
- Landsheere, G. (1978). *A formação dos docentes amanhã*. Lisboa: Moraes Editores.
- Leiria, I., Queiroga, M. & Soares, N. (s. d). *Português língua não materna no currículo nacional. Perfis linguísticos da população que frequenta as escolas portuguesas. (Orientações nacionais)*. Recuperado em 2008, Janeiro 2, de <http://www.dgicd.min-edu.pt/plnmaterna/DN7/PERFISLINGUISTICOS.pdf>.
- Leite, C. (1997). *As palavras mais do que os actos? O multiculturalismo no sistema educativo português*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade do Porto.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: ASA.

- Leite, C. (2005). *O currículo escolar e o exercício docente perante. A multiculturalidade – implicações para a formação de professores*. V colóquio Internacional Paulo Freire, Recuperado em 2007, Fevereiro, 22, de <http://www.paulofreire.org.br/Textos/Conferencia%20de%20Carlinda%20Leite.pdf>.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa Fundamentos e Práticas*. (2ª Ed.) Lisboa: Instituto Piaget.
- Lyotard, J. F. (1989). *A condição pós-moderna*. (2ª Ed.) Lisboa: Gradiva.
- Lima, J. & Pacheco, J. (Ed.) (2006). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Magalhães, A. M. (1998). *A escola na transição pós-moderna*. Porto: Instituto de Inovação Educacional.
- Marques, R. (1991). *A escola e os pais como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (1992). Colaboração escola-família: um conceito para melhorar a educação. *Revista Ler Educação*, n.º 8, 13-19.
- Marques, R.M.P. (2003). *Políticas de gestão da diversidade étnico-cultural*. Observatório da Imigração. Recuperado em 2007, Dezembro 30, de <http://www.oi.acime.gov.pt/docs/rm/multiculturalismo.pdf>.
- Matos, I. A. (1997). *Integração escolar de minorias étnicas e de luso-descendentes em situação de retorno*. Em *Revista Millenium*. Viseu: Instituto Superior Politécnico, ano 2, n.º8, pp92-96. Recuperado em 2007, Novembro 26, de http://www.ipv.pt/millenium/ect8_iam.htm.
- Ministério da Educação (2007). *Mais alunos e melhores resultados*. Recuperado em 2008, Fevereiro 2, de http://www.portugal.gov.pt/portal/pt/governos/governos_constitucionais/gc17/ministerios/me/comunicacao/intervencoes/20071129_me_int_resultados_escolares.htm
- Mónica, M. F. (1997). *Os filhos de Rousseau – ensaios sobre os exames*, Lisboa: Relógio d'Água.
- Moreira, K. (2005). O estatuto do português como língua segunda no sistema educativo português, *Idiomático-revista digital de didáctica de PLN*, Centro Virtual Camões, Recuperado em 2007, Fevereiro 14, de <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/idiomatico/06/02.html>.
- Morgado, J. (2000). *A (des) construção da autonomia curricular*. Porto: Edições ASA.
- Morin, E. (1999). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Neto, A. (s. d). *Diversidade e cooperação metodológica: um imperativo na investigação educacional*. Lisboa: Projecto Dianóia.

- Nóvoa, A. (1991). Concepções e práticas de formação contínua de professores. Em, Universidade de Aveiro (Ed.), *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro. 15-38.
- Nóvoa, A. (Ed.) (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- OCDE (1989). *L'école et les cultures*. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, Paris: CERI/OCDE.
- ONU (1945). *Carta da organização das nações unidas*. Recuperado em 2008, Abril, 12, de <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/onu-carta.html>
- ONU (1948). *Declaração universal dos direitos humanos*. Recuperado em 2008, Março 1, de http://www.fd.uc.pt/hrc/enciclopedia/onu/textos_onu/dudh.pdf
- ONU (1989). *Convenção sobre os direitos da criança*. Recuperado em 2008, Março 3, de http://www.hrea.org/index.php?base_id=104&language_id=1&erc_doc_id=473&category_id=29&category_type=3&group=Human%20rights%20treaties%20and%20other%20instruments.
- Pacheco, J. A. (Ed.) (2000). *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: teoria e praxis*. (2ª Ed.). Porto: Porto Editora.
- Patrício, M. F. (1993). *Escola cultural, horizonte decisivo da reforma educativa*. Lisboa: Texto Editora.
- Pereira, D. (1998). *Estórias de linguagem*. Lisboa: DEB.
- Pereira, D. & Amendoeira, F. (2003). *Português a mil vozes*. Ministério da Educação: DEB.
- Peres, A. N. (2000). *Educação intercultural – utopia ou realidade? Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias na escola (Genebra e Chaves)* Porto: Profedições.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2001a). *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: ASA.
- Perrenoud, P. (2001b) *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed.
- Perdigão, M. (2005). *Português língua não materna no currículo nacional. Programa para a integração dos alunos que não têm o português como língua materna Documento Orientador*. Direcção Geral e Inovação e de Desenvolvimento Curricular e Ministério da Educação.

- Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3 (1), 3-18.
- Ponte, J. P. (Ed.). (2004). *A formação de professores e o processo de Bolonha*. Parecer sobre a implementação do Processo de Bolonha na área de Formação de Professores, elaborado ao abrigo do Despacho n.º 13 766/2004 de 13 de Julho, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. (Policopiado).
- Popkewitz, T. & Pereyra, M. (1992). Práticas de reformas na formação de professores em oito países: esboço de uma problemática. Em A. Nóvoa, T. Popkewitz, (Ed.), *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: EDUCA.
- Pourtois, J. P. & Desmet, H. (1999). *A educação pós-moderna*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Punch, K.F. (1998). *Introduction to social research; quantitative & qualitative approaches*. London: SAGE Publications.
- Reich, R. B. (1992). *The work of nations*. New York: Random House.
- Resende, J. M. & Vieira, M., M. (s. d). *As cores da escola: concepções de justiça nos discursos sobre multiculturalidade na escola portuguesa*, Recuperado em 2007, Fevereiro 7, de www.aps.pt/ivcong-actas/Actaso53.
- Ribeiro, A. (1990). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, M. (1997). Mutações sociais mentalidades comportamentos – introdução, *Educação/Formação*. Caderno n.º3. Lisboa: Ministério da Educação, 3-5.
- Rychen, D. S. & Tiana, A. (2005). *Desenvolver competências – chave em educação*. Porto: ASA.
- Rocha-Trindade, M. B. (1995). *Sociologia das migrações*. Lisboa: Universidade Moderna.
- Rocha-Trindade, M. B. (2004). A imigração em Portugal: e agora?. Recuperado em 2008, Março 29, de <http://www.museu-emigrantes.org/BEATRIZ%20ROCHA-TRINDADE.pdf>.
- Rodrigues, D. (Ed.) (2001). *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1998). *Gestão curricular. Fundamentos e práticas*. Lisboa: ME/DEB.
- Roldão, M., C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M., C. (2006). *Gestão do currículo e avaliação de competências*. (4ª Ed.). Lisboa: Editorial Presença.

- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, B. S. (1995). *Toward a new common sense. Law, science and politics in the paradigmatic transition*. Nova Iorque: Routledge.
- Santos, B. S. (1996, Setembro). Os cidadãos ciganos. *Visão*, p.34.
- Santos, B. S. (1999). *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. (7ª Ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, B. S. (Ed.) (2005). *Globalização fatalidade ou utopia?* (3ª Ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Sarmento, M. J. (1997). *Lógicas da acção: estudo organizacional da escola primária*, Tese de Doutoramento em Educação da Criança, especialidade de Estudos Sócio Educativos, Universidade do Minho.
- Sarmento, M. J. (2000). *Lógicas da acção: estudo organizacional da escola primária*. Lisboa: IIE.
- Savater, F. (1997). *O valor de educar*. Editorial Presença. Lisboa.
- Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. Recuperado em 2008, Janeiro 3, de <http://www.sef.pt/portal/v10/PT/asp/page.aspx>.
- Silva, A. S., & Pinto, J. M. (Ed.) (1986). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, M., (Ed.). (1998). *A educação escolar em mudança*. vol. I, Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Smart, B. (1993). *A pós-modernidade*. Lisboa: Edições Europa-América.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Horizonte.
- Souta, L. (1997). *Multiculturalidade e educação*. Porto: Profedições.
- Souta, L. (2004). *Portugal e/imigrantes*. *Jornal A Página da Educação*, Ano 13, n.º 130, 31.
- Stavenhagen, R. (1996). Educação para um mundo multicultural. Em Delors, J., (Ed.), *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para UNESCO*. Porto: ASA.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Stoer, S. (1994). Construindo a escola democrática através do “campo da recontextualização pedagógica”. *Educação, Sociedade & Culturas*, 1, 7-27.

- Stoer, S. & Cortesão L. (1999). «*Levantando a pedra*» da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Edições Afrontamento.
- Taylor, C. (1998). *Multiculturalismo. Examinando a política de reconhecimento*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Torres Santomé, J. (1994). *Globalización e interdisciplinaridad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (1995). *O currículo oculto*. Porto: Porto Editora.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (1945). *Convenção que constitui a organização das nações unidas para a educação, ciência e cultura*. Recuperado em 2008, Maio 14, em http://www.unesco.pt/pdfs/infodocs/1_acto_constitutivo.doc
- UNESCO (1960). *Convenção contra a discriminação na educação*. Recuperado em Março 1, de http://www.hrea.org/index.php?base_id=104&language_id=1&erc_doc_id=883&category_id=35&category_type=3&group=Human%20rights%20treaties%20and%20other%20instruments.
- UNESCO (1990). *Conferência mundial sobre educação para todos*. Recuperado em 2008, Março 10, de http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/Declaracao_Jomtien.pdf.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca*, Edição do IIE, n.1, vol.7.
- UNESCO (1995). *Ano internacional da tolerância*. Recuperado em 2008, Fevereiro 14, de <http://ocanto.esenviseu.net/12ano/toleranc.htm>.
- UNESCO (2002). *Declaração universal sobre a diversidade cultural*. Recuperado em 2007, Abril, 10, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>.
- UNICEF (1959). *Declaração dos direitos da criança*. Recuperado em 2008, Março 1, de http://pt.wikipedia.org/wiki/Declara%C3%A7%C3%A3o_Universal_dos_Direitos_da_Crian%C3%A7a.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. Em A. Silva, J. M. Pinto, (1986), *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Valentim, J. P. (1997). *Escola, igualdade e diferença*. Porto: Campo das Letras.
- Veiga-Neto (1997). Michel Foucault y la educación: Hay algo nuevo bajo el sol? Em A. Veiga-Neto, *Crítica pos-estruturalista y educación*. Barcelona: Alertes.
- Vermeulen, H. (2001). *Imigração, integração e a dimensão política da cultura*". Lisboa: Edições Colibri e SOCINOVA.

- Villas-Boas, M. A. (2000). *A parceria entre a escola e a família e a comunidade. Reunião de pais*. Lisboa: Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- Villas-Boas, M. A. (s. d). *A relação escola – família – comunidade inserida na problemática da formação de professores*. Recuperado em 2008, Fevereiro 13, de www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/adelinavillasboas.pdf.
- Walsh, D., J., Tobin, J., J. & Graue, M. E. (2002). A voz interpretativa: investigação qualitativa em educação de infância. Em B. Spodek, (Ed.), *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zabalza, M. A. B. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: ASA.
- Zeichner, M. K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34, n.º 3, 3-9.

Referências legislativas

- Constituição da República Portuguesa (2 de Abril de 1976);
- Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro);
- Regime jurídico das escolas do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário (Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro);
- Apoio Pedagógico Complementar na Língua Portuguesa a filhos de migrantes da União Europeia (Decreto Normativo n.º 123/ME/89, de 25 de Julho);
- Reforma dos Planos Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto);
- Apoio pedagógico complementar na língua portuguesa a filhos de migrantes oriundos da UE (Despacho n.º 123/ME/89, de 25 de Julho);
- Criação do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (SCOPREM) (Despacho Normativo n.º 63/91, de 13 de Março);
- Regime de Apoio a alunos com Necessidades Educativas Especiais (Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto);
- Regime Jurídico da Formação Contínua dos Professores da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 242/92, de 9 de Novembro (com as alterações introduzidas pela Lei n.º 60/93, de 20 de Agosto e pelo Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de Outubro, pelo Decreto Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro, pelo Decreto-Lei n.º 155/95, de 15 de Maio e pelo Decreto-Lei n.º 15/07, de 19 de Janeiro);
- Criação do Projecto de Educação Intercultural (PREDI) (Despacho n.º 170/ME/93);
- Criação do Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (Decreto-Lei n.º 3-A/96, de 26 de Janeiro);
- Criação de um grupo de trabalho para a Igualdade e Inserção dos Ciganos (Resolução n.º 157/96, de 19 de Outubro);
- Concessão das Equivalências de Habilitações Estrangeiras às Habilitações Portuguesas de Nível Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 219/97, de 20 de Agosto);
- Regime jurídico de autonomia das escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino Básico e Secundários (Decreto-Lei n.º 43/98, de 3 de Fevereiro);
- Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio);

- Primeira alteração, por apreciação parlamentar, do Decreto-lei n.º 115/A/98 de 4 de Maio (Lei n.º 24/99, de 22 de Abril);
- Professores tutores (Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho);
- Princípios Orientadores da Organização e da Gestão Curricular do Ensino Básico (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 4-A/01, de 28 de Fevereiro);
- Competências do Profissional de Educação de Infância e dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto);
- Estatuto do Mediador Sócio -cultural (Lei n.º 105/2001, de 31 de Agosto);
- Princípios Orientadores da Organização e da Gestão Curricular da Reforma do Ensino Secundário (Decreto-lei n.º 74/2004, de 26 de Março, rectificado pelo Decreto-Lei n.º 44/2004, de 25 de Maio);
- Regime de avaliação dos alunos do Ensino Básico (Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro);
- Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei do Financiamento do Ensino Superior (Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto);
- Planos de recuperação para alunos do ensino básico (Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro).
- A concessão e certificação de habilitações de sistemas educativos estrangeiros a habilitações do sistema educativo português do ensino básico e secundário (Decreto-Lei n.º 227/2005, de 28 de Dezembro);
- Princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação das actividades extracurriculares específicas, a desenvolver pelas escolas e agrupamentos de escolas no domínio do ensino da língua portuguesa como língua não materna (Despacho Normativo, n.º 7/2006, de 6 de Fevereiro);
- Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto - Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro);
- Regime de reconhecimento dos graus académicos estrangeiros de nível, objectivos e natureza idênticos aos de grau de licenciado, mestre ou doutores atribuídos por instituições de ensino superior portuguesas (Decreto-Lei n.º 341/07, de 12 de Outubro);
- Adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro de 2008);
- Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (Decreto lei n.º 75/2005 de 22 de Abril);

- Dispensas para formação (Portaria n.º 345/2008 de 30 de Abril).

