

Algumas Reflexões sobre o Caso Português

Olga Magalhães¹

Quando se inicia uma reflexão sobre interculturalidade, a primeira dificuldade é provavelmente encontrar uma definição, tantas e tão variadas são as que a literatura nos disponibiliza.

Mas, tomemos como ponto de partida a ideia, consignada na *Declaração sobre a Raça e os Preconceitos Raciais*, da UNESCO², que nos indica que

todos os povos e todos os grupos humanos, qualquer que seja a sua composição e origem étnica, contribuam de acordo com o seu próprio génio para o progresso das civilizações e culturas que, na sua pluralidade e em resultado da sua interpenetração, constituem o património comum da Humanidade.

Podemos assim pensar uma ideia de interculturalidade que, simultaneamente, incorpore a alteridade e a similitude, evite a “armadilha” do que se convencionou chamar tolerância para o que é diverso³ e se constitua como um espaço inclusivo de partilha de aprendizagens.

Em Portugal, o acolhimento e integração de migrantes cabem principalmente ao Alto Comissariado para as Migrações que é um instituto público que procura responder às diferentes situações e necessidades dos migrantes.

O Alto Comissariado para as Migrações tem como missão

Acolher, integrar os migrantes, nomeadamente através do desenvolvimento de políticas transversais, de centros e gabinetes de apoio aos migrantes, proporcionando uma resposta integrada dos serviços públicos;

¹ Doutora em Ciências da Educação – Didática da História pela Universidade do Minho. Professora do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora/CIDEHUS. E-mail: omsm@uevora.pt

² Adotada e proclamada pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura na sua 20ª sessão, a 27 de Novembro de 1978. (Cf: http://direitoshumanos.gddc.pt/3_2/IIIPAG3_2_9.htm)

³ No limite, o conceito de tolerância implica algum olhar sobranceiro sobre aquilo que achamos/magnumos diferente e que, apesar disso, aceitamos.

Combater todas as formas de discriminação em função da cor, nacionalidade, nacionalidade origem étnica ou religião;

Desenvolver programas de inclusão social dos descendentes de imigrantes; (<http://www.acm.gov.pt/-/o-que-fazemos->).

A fim de melhor cumprir as funções que lhe foram atribuídas, o ACM criou, como estrutura informal, o Observatório das Migrações “que tem por função o estudo e acompanhamento estratégico e científico das migrações” como consta no despacho de 13 de outubro de 2014 do Secretário de Estado Adjunto do Ministro Adjunto e do Desenvolvimento Regional (<http://www.o.i.acidi.gov.pt/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=1>).

No desenvolvimento das suas funções e atividades, o ACM tem impulsionado variados programas e instrumentos de acolhimento e integração de migrantes e, nesse contexto, a avaliação internacional, realizada pelo *Migrant Integration Policy Index (MIPEX)*⁴, tem revelado Portugal como um muito bom país no que toca a um conjunto de indicadores que vão das condições do mercado laboral à não discriminação. Na avaliação de 2015, Portugal é, entre os trinta e oito considerados pelo MIPEX, o segundo melhor país a acolher e integrar imigrantes.

Olhando para estes dados, poder-se-ia imaginar que as questões da interculturalidade e do currículo estivessem particularmente bem resolvidas em Portugal. Mas, a mesma comunicação social que divulga este estudo, dá notícias como a que seguidamente se transcreve:

Na Escola Básica do 1.º Ciclo dos Templários, em Tomar, foi criada uma turma composta exclusivamente por alunos de etnia cigana, cujas idades variam entre os 7 e os 14 anos. Os pais destes alunos estão indignados face àquilo que qualificam como uma atitude discriminatória.

Jornal Público, 19-09-2014

Estaremos perante uma contradição insanável entre o discurso oficial e público sobre os migrantes e as práticas concretas de escolas e outras instituições? Como podemos então relacionar interculturalidade e currículo?

Na transição dos séculos XX para XXI registou-se em Portugal um debate, amplo e participado, sobre o currículo nacional, nomeadamente sobre o currículo nacional de História. O documento orientador que então foi divulgado, designado “Currículo Nacional – Competências Essenciais”, publicado em 2001 pelo

⁴ The Migrant Integration Policy Index (MIPEX) is a unique tool which measures policies to integrate migrants in all EU Member States, Australia, Canada, Iceland, Japan, South Korea, New Zealand, Norway, Switzerland, Turkey and the USA. (<http://mipex.eu/what-is-mipex>)

Ministério da Educação, para além de integrar princípios decorrentes da investigação educacional nas diferentes áreas, consignava igualmente uma ideia de educação inclusiva, capaz de promover o desenvolvimento de um conjunto de competências promotoras do exercício pleno da cidadania. Para tanto enuncia, na sua introdução:

As competências essenciais constantes do presente documento devem ser entendidas à luz dos princípios de diferenciação pedagógica, adequação e flexibilização, que estão subjacentes ao processo de reorganização curricular do ensino básico. Isto significa que haverá inevitavelmente caminhos muito diferentes para o desenvolvimento das competências enunciadas, de acordo com a diversidade das situações concretas. (Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais – Introdução)

No âmbito deste documento, as competências essenciais para a área da História não poderiam ser mais claras quanto à sua orientação e objetivos. De facto, logo no início da introdução do documento, afirma-se:

A presença da História no currículo do ensino básico encontra a sua justificação maior e no sentido de que é através dela que o aluno constrói uma visão global e organizada de uma sociedade complexa, plural e em permanente mudança. A função do professor de História, enquanto agente que participa na construção do conhecimento histórico, é enquadrar o aluno no estabelecimento dos *referenciais fundamentais* em que assenta essa tomada de consciência do tempo social, estimulando-o a construir o saber histórico através da expressão de “ideias históricas” na sua linguagem, desde os primeiros anos de escolaridade. Esta construção do pensamento histórico é progressiva e gradualmente contextualizada, em função das experiências vividas. (Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais – História, p. 87)

Na sequência da progressiva implementação dos princípios aqui consignados, multiplicaram-se pelo país ações de formação para professores, procurando divulgar estas orientações e promover o desenvolvimento de práticas docentes consentâneas com elas. Das experiências e estudos realizados nesse processo resultaram também diversas dissertações de mestrado e teses de doutoramento, que constituem um importante acervo documental sobre as implicações e transformações ocorridas nas práticas docentes e nas escolas.

Tratando-se de um processo dinâmico, flexível, reflexivo e adaptativo, a sua aplicação prática obrigou a processos sistemáticos de reflexão e de desenvolvimento que acabariam por levar à necessidade de criar instrumentos que pudes-

sem auxiliar os professores a organizar as suas atividades letivas e os seus instrumentos de planificação e avaliação. Foi nesse quadro que foi desenvolvido, no Ministério da Educação, o projeto Metas de Aprendizagem.

O Projeto, apresentado em 2010 e que deveria desenvolver-se progressivamente em quatro fases, até 2013

insere-se na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional que visa assegurar uma educação de qualidade e melhores resultados escolares nos diferentes níveis educativos. Concretiza-se no estabelecimento de parâmetros que definem de forma precisa e escalonada as metas de aprendizagem para cada ciclo, o seu desenvolvimento e progressão por ano de escolaridade, para cada área de conteúdo, disciplina e área disciplinar. Corresponde a resultados da investigação nacional e internacional sobre padrões de eficácia no desenvolvimento curricular, que recomendam este tipo de abordagem. (<http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/>)

E resulta do trabalho levado a cabo por um conjunto alargado de especialistas de cada uma das áreas do currículo. No caso concreto das metas de aprendizagem para a área da História, o grupo de trabalho foi coordenado pela Professora Isabel Barca. As metas de aprendizagem foram concebidas como “instrumentos de apoio à gestão do currículo”, de utilização facultativa e destinadas a terem uma utilidade prática reconhecida pelos diferentes atores educativos. Para tanto, estava prevista a elaboração e publicação “de alguns exemplos de estratégias de ensino e de avaliação, coerentes com as metas visadas”.

Este planeamento foi, no entanto, interrompido pelo precipitar da crise económica e política em Portugal que levou, em 2011, à demissão do governo e à realização de eleições legislativas nesse mesmo ano.

O responsável pelo Ministério da Educação no novo governo, saído das eleições de junho de 2011, não partilhava das convicções que tinham estado na origem do documento “Currículo Nacional – Competências Essenciais”, não sendo pois estranha a sua revogação. No entanto, mais importante do que a revogação em si é a forma como ela se consumou. Uma leitura atenta do Despacho n.º 17169/2011, de 12 de Dezembro de 2011, permite encontrar um conjunto de indicações importantes sobre o que pensa o Ministro sobre o papel da escola, dos professores e dos alunos e torna-se por isso obrigatório refletir sobre algumas das afirmações que nele contidas. Referindo-se ao documento “Currículo Nacional – Competências Essenciais” diz o Despacho:

O documento, contudo, continha uma série de insuficiências que na altura [2001] foram debatidas, mas não ultrapassadas, e que, ao longo dos anos,

se vieram a revelar questionáveis ou mesmo prejudiciais na orientação do ensino.

Por um lado, o documento não é suficientemente claro nas recomendações que insere. Muitas das ideias nele defendidas são demasiado ambíguas para possibilitar uma orientação clara da aprendizagem. A própria extensão do texto, as repetições de ideias e a mistura de orientações gerais com determinações dispersas tornaram – no num documento curricular pouco útil.

Por outro lado, o documento insere uma série de recomendações pedagógicas que se vieram a revelar prejudiciais. Em primeiro lugar, erigindo a categoria de «competências» como orientadora de todo o ensino, menorizou o papel do conhecimento e da transmissão de conhecimentos, que é essencial a todo o ensino. Em segundo lugar, desprezou a importância da aquisição de informação, do desenvolvimento de automatismos e da memorização. Em terceiro lugar, substituiu objetivos claros, precisos e mensuráveis por objetivos aparentemente generosos, mas vagos e difíceis, quando não impossíveis de aferir. Dessa forma, dificultou a avaliação formativa e sumativa da aprendizagem. As competências não devem ser apresentadas como categoria que engloba todos os objetivos de aprendizagem, devendo estes ser claramente decompostos em conhecimentos e capacidades. Os conhecimentos e a sua aquisição têm valor em si, independentemente de serem mobilizados para a aplicação imediata.

Em síntese, o referido documento aderiu a versões extremas de algumas orientações pedagógicas datadas e não fundamentadas cientificamente. E fê-lo pretendendo impor essas visões como orientadoras oficiais de toda a aprendizagem. [...]

O currículo deverá incidir sobre conteúdos temáticos, destacando o conhecimento essencial e a compreensão da realidade que permita aos alunos tomarem o seu lugar como membros instruídos da sociedade. É decisivo que, no futuro, não se desvie a atenção dos elementos essenciais, isto é, os conteúdos, e que estes se centrem nos aspetos fundamentais. Desta forma, o desenvolvimento do ensino em cada disciplina curricular será referenciado pelos objetivos curriculares e conteúdos de cada programa oficial e pelas metas de aprendizagem de cada disciplina.

Despacho n.º 17169/2011, de 12 de Dezembro de 2011 (Sublinhados da autora).

Como se depreende da leitura, a nova orientação política põe em causa toda a estratégia educativa levada a cabo, pelo menos, desde os anos 90 do século XX, considerando que, no limite, o documento que durante uma década serviu de orientação para a ação educativa “aderiu a versões extremas de algumas orientações pedagógicas datadas e não fundamentadas cientificamente”.

Uma análise detalhada destas metas curriculares permite perceber que, no fundamental, aprofundam e alargam os conteúdos do Programa⁵, já de si muito extenso. Ou seja, enquanto que o documento “Competências Essenciais” permitia aos professores organizarem as suas atividades letivas selecionando os núcleos de conteúdos que pretendiam aprofundar, desenvolvendo com esses conteúdos as competências históricas dos seus alunos, estamos agora perante um documento que introduz mais conteúdos e o faz de maneira impositiva, dado que são os conteúdos considerados fundamentais.

Um exemplo poderá tornar evidente o que se afirma:

Programa do 3.º ciclo	Competências essenciais	Metas Curriculares ⁶
<ul style="list-style-type: none"> - Os Gregos no séc. V a.c.: o exemplo de Atenas <i>Atenas e o espaço mediterrâneo</i> - O mundo helenico no séc. V a.c. - Atenas: recursos económicos e abertura marítima <i>A democracia na época de Pericles</i> - A sociedade ateniense; a vida quotidiana - O funcionamento do regime democrático <i>Religião e cultura</i> - A formação do cidadão; - Os deuses e o culto - O teatro, o pensamento e a arte 	<ul style="list-style-type: none"> - Os gregos no sec. V. a.c. <p>Nota: a tematização apresentada poderá ser cruzada com os programas em vigor, para uma maior especificação dos conteúdos referidos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O mundo helenico 1. Conhecer e compreender o processo de formação e afirmação das cidades-estado gregas originárias (séculos VIII a IV a.C.); 2. Conhecer e compreender a organização económica e social no mundo grego; 3. Conhecer o elevado grau de desenvolvimento atingido no mundo grego pela cultura e pela Arte; 4. Conhecer o processo de estruturação do mundo grego e de relacionamento do mesmo com outros espaços civilizacionais 5. Avaliar o contributo da Grécia Antiga para a evolução posterior das sociedades humanas

Fontes: quer o programa - plano de organização do ensino-aprendizagem, quer as metas curriculares estão disponíveis em <http://www.dge.mec.pt/historia>.

O documento Competências Essenciais pode ser encontrado, por exemplo, em http://www.netprof.pt/netprof/servlet/getDocumento?TemalID=NPL0303&id_verso=8030

⁵ Toma-se aqui necessária uma brevíssima explicação sobre o programa de História do 3.º ciclo do ensino básico. O programa é desenvolvido ao longo do 7.º, 8.º e 9.º anos, com uma carga horária semanal entre os 90 e os 135 minutos. As suas balizas temporais vão do estudo das sociedades recoletoras ao estudo dos efeitos da integração de Portugal na União Europeia. Trata-se pois de um programa longo, que os professores consideraram difícil de gerir, dado o volume de informação que comporta.

⁶ Cada um destes objetivos é desdobrado em cerca de quatro/cinco objetivos.

Em troca, propõe-se recuperar o primado da transmissão de conteúdos como objetivo central da escola e introduz um novo conceito – o de metas curriculares – destinadas a substituir as metas de aprendizagem.

Não se trata de uma mera troca de palavras, mas sim de uma nova orientação para a educação – o foco é desviado das aprendizagens para o currículo e este consubstancia-se em objetivos e conteúdos. Centremos então a atenção nestas novas metas curriculares.

Numa primeira fase, apenas foram estabelecidas para algumas disciplinas do currículo, devendo ser consideradas como orientações recomendadas para o ano letivo de 2012/2013 (Despacho n.º 10874/2012, de 3 de agosto). No entanto, o Despacho n.º 15971/2012, de 7 de Dezembro, veio clarificar um pouco melhor a intenção governamental. Assim,

as Metas Curriculares identificam a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos em cada disciplina, por ano de escolaridade ou, quando isso se justificar, por ciclo, realçando o que dos programas deve ser objeto primordial de ensino. [...] As Metas Curriculares identificam os desempenhos que traduzem os conhecimentos a adquirir e as capacidades que se querem ver desenvolvidas, respetando a ordem de progressão da sua aquisição. São meio privilegiado de apoio à planificação e à organização do ensino, incluindo a de materiais didáticos, e constituem-se como referencial para a avaliação interna e externa, com especial relevância para as provas finais de ciclo e exames nacionais.” (Despacho n.º 15971/2012)

Nesta breve definição encontramos algumas ideias-chave que importa sublinhar: a centralidade da aquisição de conhecimentos, o relevo da planificação do ensino e a importância conferida à avaliação, sobretudo a que se consubstancia em provas nacionais.

Para cada disciplina do currículo foram desenhadas metas curriculares e a História não ficou de fora. Não terá sido um processo simples encontrar autores disponíveis para as conceber, porém elas foram disponibilizadas para o ano letivo de 2013/2014, apresentando-se da seguinte forma:

As Metas Curriculares de História procuram, a partir do Programa de História para o 3.º Ciclo do Ensino Básico (1991) em vigor, definir conteúdos fundamentais, atualizados cientificamente, que devem ser ensinados aos alunos, constituindo-se um objeto primordial na estruturação do ensino da disciplina e um referente para os membros da comunidade educativa.

(Metas Curriculares – História, disponível em <http://www.dge.mec.pt/historia>)

Numa lógica como a que aqui se apresenta, haverá ainda espaço para a interculturalidade? Como promove-la, ou sequer discuti-la, quando o trabalho dos professores se torna cada vez mais promover o ensino de conteúdos, com a mente centrada em avaliações internas e externas, exames nacionais que condicionam todo o planeamento do ano letivo?

Finalmente, que professores para estas metas curriculares? A formação de professores (de História) tem sido objeto de inúmeras alterações nos últimos 30 anos. Desde 2007, na sequência reorganização do ensino superior decorrente do chamado processo de Bolonha, a licenciatura em História (três anos) segue-se, obrigatoriamente, um mestrado profissionalizante, com a duração de dois.

Este mestrado profissionalizante, regulado primeiro pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, e depois pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, organiza-se em cinco áreas fundamentais: a área de docência, a área educacional geral, a didática específica, a área cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que inclui uma componente de Prática de Ensino Supervisionada (estágio), a realizar em escolas da rede pública ou privada, devidamente acreditadas para o efeito, sob orientação de um professor da instituição de ensino superior e de um professor da escola.

No entanto, o acesso ao concurso para docentes está condicionado, à aprovação numa Prova de Avaliação de Conhecimentos e Capacidades (PACC), que “tem obrigatoriamente uma componente comum a todos os candidatos que visa avaliar a sua capacidade para mobilizar o raciocínio lógico e crítico, bem como a preparação para resolver problemas em domínios não disciplinares” (Decreto Regulamentar n.º 3/2008, de 21 de janeiro) e que pode ainda incluir uma componente específica, relativa à área disciplinar, como acontece em História. A não aprovação nesta componente comum implica a impossibilidade de realizar a componente específica e, portanto, a impossibilidade de candidatura ao concurso de docentes. Esta prova, prevista no Estatuto da Carreira Docente desde 2009, realizou-se pela primeira vez no ano letivo de 2013/2014, sob forte contestação dos professores e estruturas sindicais.

É difícil compreender que jovens que acabaram de realizar uma licenciatura e um mestrado profissionalizante, devidamente certificados, e que foram avaliados durante, pelo menos, cinco anos pelas instituições de ensino superior tenham de se submeter a uma PACC para avaliar os seus conhecimentos e competências. É difícil compreender como se pode avaliar a competência científica e profissional de um candidato a professor através de uma prova escrita. Mas ninguém estava preparado para uma prova de escolha múltipla. De facto, quando o ministério da Educação iniciou as diligências para constituir uma equipa para con-

ceber a prova e se tornou claro que o que a tutela desejava era uma prova de escolha múltipla, não foi fácil encontrar professores de História disponíveis para conceber um instrumento de avaliação dessa natureza.

Entre os responsáveis pela gestão do processo e várias equipas que se foram constituindo foram muitas as discussões, tentando os professores demonstrar a ineficácia de tal instrumento. Para se compreender o tipo de prova que se pretendia e foi concretizada socorro-me de dois exemplos de perguntas, das cerca de trinta, no caso da prova da componente específica para candidatos a professor de História, realizada em 2015:

Os períodos pré-históricos que se sucederam cronologicamente entre o Paleolítico e a Idade do Bronze foram:

- (A) Calcolítico / Mesolítico / Neolítico.
- (B) Calcolítico / Neolítico / Mesolítico.
- (C) Mesolítico / Neolítico / Calcolítico.
- (D) Mesolítico / Calcolítico / Neolítico

ou

Entre as invasões francesas e a implantação do liberalismo em Portugal sucederam-se os acontecimentos seguintes:

- (A) partida da família real para o Brasil / terceira invasão francesa / criação do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves / fundação do Sinédrio.
- (B) terceira invasão francesa / partida da família real para o Brasil / fundação do Sinédrio / criação do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves.
- (C) criação do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves / fundação do Sinédrio / terceira invasão francesa / partida da família real para o Brasil.
- (D) fundação do Sinédrio / criação do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves / partida da família real para o Brasil / terceira invasão francesa.

Prova de avaliação de conhecimentos e capacidades - Componente Específica - História (6000) 2014/2015, disponível em <http://pacc.gave.min-edu.pt/np4/60.html>

Em resumo, e tentando pensar novamente na equação interculturalidade e currículo, o caso português parece ser um exemplo de como a sociedade parece estar mais atenta às questões relacionadas com a integração e a multiculturalidade do que a sua escola.

Para os professores também é difícil conciliar a atenção a perspetivas interculturais quando têm de cumprir (e não gerir) um extenso programa, num tempo relativamente curto, tendo como objetivo não a aprendizagem dos estudantes, mas o sucesso nas diferentes avaliações internas e externas.

Referências

- ALTO COMISSARIADO PARA AS MIGRAÇÕES <http://www.acm.gov.pt/-o-que-fazemos->
- DECRETO REGULAMENTAR N.º 3/2008, Diário da República, 1.ª série. N.º 205 (23/10/2013), 6212-6218.
- DECRETO-LEI N.º 43/2007, Diário da República, 1.ª série. N.º 38 (22/02/2007), 1320-1328.
- DECRETO-LEI N.º 79/2014, Diário da República, 1.ª série. N.º 92 (14/05/2014), 2819-2828.
- DESPACHO N.º 10874/2012, Diário da República, 2.ª série. N.º 155 (10/08/2012), 28184.
- DESPACHO N.º 15971/2012, Diário da República, 2.ª série. N.º 242 (14/12/2012), 39853-4.
- DESPACHO N.º 17169/2011, Diário da República 2.ª série. N.º 245 (23/12/2011), 50080.
- MIGRANT INTEGRATION POLICY INDEX (MIPEX) - <http://mipex.eu/what-is-mipex>.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa - plano de organização do ensino-aprendizagem - História, 1989. <http://www.dge.mec.pt/historia>.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências. 2001. Essenciais, http://www.netprof.pt/netprof/servlet/getDocumento?TemaID=NPL0303&id_versao=8030
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Metas de Aprendizagem, 2009. <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/>
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Metas Curriculares - História, 2012. <http://www.dge.mec.pt/historia>
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Prova de Avaliação de Conhecimentos e Capacidades, (PACC), 2013. <http://pacc.gave.min-edu.pt/np4/60.html>
- OBSERVATÓRIO DAS MIGRAÇÕES <http://www.oi.acidi.gov.pt/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=1>
- UNESCO Declaração sobre a Raça e os Preconceitos Raciais, 1978. http://direitoshumanos.gddc.pt/3_2/IIIPAG3_2_9.htm