Maria Helena Ribeiro Gonçalves Vau

Minorias Étnicas e Escola: problemas e soluções para a *praxis* dos docentes

Universidade Fernando Pessoa

Porto 2011

Maria Helena Ribeiro Gonçalves Vau

Minorias Étnicas e Escola: problemas e soluções para a *praxis* dos docentes

Universidade Fernando Pessoa

Porto 2011

© 2011
Maria Helena Ribeiro Gonçalves Vau
TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Maria Helena Ribeiro Gonçalves Vau

Minorias Étnicas e Escola: problemas e soluções para a *praxis* dos docentes

Tese apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Ciências Sociais, sob a orientação do Professor Doutor João Casqueira Cardoso.

RESUMO

MARIA HELENA RIBEIRO GONÇALVES VAU:

Minorias Étnicas e Escola: problemas e soluções para a *praxis* dos docentes

(Sob a orientação do Prof. Doutor João Casqueira Cardoso)

A multiculturalidade é uma característica cada vez mais presente nas sociedades actuais, vivendo-se num mundo complexo e plural. Actualmente, temos de aprender a viver e a conviver numa sociedade em que a diversidade étnica, linguística, cultural e social é uma realidade. Estamos em presença não apenas de diversidades individuais, mas de diversidades sistémicas, emergentes das sociedades pluralistas em que vivemos. Por isso a educação não pode esquecer esta realidade e deve estabelecer a necessidade de mudanças assim como o compromisso de planificar metodologias mais sensíveis para responder às crescentes perguntas da escola multicultural.

Esta tese pretende analisar a forma como a Educação Multicultural é vista na escola pelos professores. O trabalho inicia com uma clarificação conceptual do valor da multiculturalidade e da interculturalidade para compreender as consequências educativas e o tipo de intervenção que requerem ambas. Uma descrição segue acerca das características mais desejáveis para conseguir a transição que supõe a escola multicultural.

A atenção à diversidade cultural, apesar de estar reconhecida na legislação educativa actual, é todavia mais um desejo do que uma realidade. O professor não tem um adequado conhecimento das características dos alunos pertencentes a minorias étnicas e de como prestar-lhes a atenção educativa que necessitam.

Neste trabalho apresentam-se os resultados de uma investigação sobre a opinião dos professores face à diversidade cultural na escola, realizada com professores de distintas formaturas, que responderam a um questionário usando uma escala de tipo Likert de 75 itens relacionadas com a diversidade cultural.

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

Os dados obtidos revelam que os professores enfrentam algumas dificuldades na sua vida profissional.Têm dificuldades em trabalhar com a diversidade étnico-cultural presente na escola e sentem que o Ministério da Educação não tem tratado suficientemente esta questão. Na formação inicial, os professores não são preparados para a multiculturalidade que temos hoje nas escolas e a Formação Contínua não tem respondido às necessidades dos professores nesta área.

No geral, quer pelos dados obtidos quer pelo contacto com as pessoas aquando da aplicação dos instrumentos de pesquisa, é patente que as questões da Multiculturalidade, a Educação Intercultural, e as iniciativas realizadas ou projectadas pelo Ministério da Educação nesta área, não são do conhecimento da maioria da população escolar.

Finalmente, propomos uma série de estratégias e atitudes que consideramos de importância capital para que a escola desenvolva um currículo intercultural que se estenda para além dela, até chegar a criar um marco de convivência social.

ABSTRACT

MARIA HELENA RIBEIRO GONÇALVES VAU:

Ethnic Minorities and School: Problems and Solutions for Teacher's *Praxis*

(Under the supervision of Prof. João Casqueira Cardoso)

Multiculturality is an increasing aspect of contemporary societies, in a world always more complex and plural. Each person must now learn to live and develop relationships with a society in which ethnic, linguistic, cultural and social diversity is a reality. This diversity is not only the result of individual differences, but also the product of a systemic diversity emerging from pluralistic present societies. For this reason, education cannot forget such a reality and must endeavour necessary changes, as well as plan methodologies more sensitive, in order to answer to the growing questions put by the multicultural school.

This thesis intends to analyse the way by which Multicultural Education is seen by teachers at school. The work starts by a conceptual clarification of the value of multiculturality and interculturality, in order to understand the educational consequences and the type of intervention that both of them require. Then follows a description of the characteristics suggested in order to achieve the transition that the multicultural school needs.

Albeit recognised in the current legislation on education, the attention to cultural diversity is however more a wish than a reality. Teachers do not have a adequate knowledge of the characteristics of the students belonging to ethnic minorities, and of how they can provide the educational care they look for.

This work presents the results of a research on the opinion of teachers relating with cultural diversity at school. The research focuses on teachers of different teaching areas, that responded to a 75 items Likert type scale questionnaire related to cultural diversity.

The analysis of information collected made it possible to identify the way diversity is lived at school, with the intention of implementing a process of valorisation of the different existing social and cultural realities.

The data gathered reveals that teachers are facing several obstacles in their professional lives. They find it hard to work with the ethnic and cultural diversity at school and feel that the Ministry of Education does not deal enough with this issue. In their initial training, teachers are not prepared to the multiculturalism actually present in schools, and continuous training has not been responding to the current needs of teachers in this area.

On the whole, and according to both the data obtained and the contacts with persons during the implmentation of research instruments, it appears clearly that the issues on multiculturality, intercultural education, as well as initiatives executed or planned by the Ministry of Education in this area, are not known by the generality of the school population.

Finally, this research proposes a serie of strategies and behaviours considered as an important asset for the development in schools of an intercultural curriculum aiming at going beyond school itself, and reaching a stage of social conviviality.

RÉSUMÉ

MARIA HELENA RIBEIRO GONÇALVES VAU:

Minorités éthniques et école : problèmes et solutions pour la *praxis* des enseignants

(sous l'orientation du Prof. João Casqueira Cardoso)

La multiculturalité est une caractéristique chaque fois plus présente dans les sociétés actuelles, dans un monde toujours plus complexe et pluriel. Chacun doit actuellement apprendre à vivre au sein d'une société où la diversité ethnique, linguistique et sociale est une réalité. Il s'agit là non seulement d'une diversité au plan individuel, mais aussi d'une diversité systémique résultant des sociétés pluralistes dans lesquelles nous vivons. Pour cette raison, l'éducation ne saurait oublier la nécessité de changements, ainsi que l'importance de planifier des méthodologies plus sensibles afin de répondre aux demandes croissante de l'école multiculturelle.

Cette thèse vise à analyser la forme dont l'éducation multiculturelle est vue au sein des écoles, par les enseignants. Ce travail commence par une clarification conceptuelle de la valeur de la *multiculturalité* et de l'*interculturalité*, en vue de comprendre les conséquences éducatives et le type d'intervention que celles-ci requièrent. Suit une description des caractéristiques les plus souhaitables pour réussir la transition que suppose l'école multiculturelle.

L'attention réservée à la diversité culturelle, bien que reconnue dans les textes législatifs, est toutefois plus un souhait qu'une réalité. Les enseignants n'ont pas une connaissance adéquate des caractéristiques des élèves provenant de minorités ethniques, ni des spécificités éducatives adaptées à leurs besoins.

Ce travail présente les résultats d'une recherche sur l'opinion que les enseignants ont vis-à-vis de la diversité culturelle. La recherche a concerné les enseignants de divers domaines de l'enseignement, qui ont répondu à un questionnaire de 75 questions liées à la diversité culturelle et classées selon une graduation de type Likert.

L'analyse de l'information recueillie à travers cette enquête par questionnaire a permis de montrer la façon dont la diversité est vécue au sein des écoles, en vue d'y appliquer un processus de valorisation des différentes réalités sociales et culturelles existantes.

Les données obtenues révèlent que les enseignants sont confrontés à diverses difficultés dans leur vie professionnelle. Il leur est difficile de travailler en tenant compte de la diversité ethnique et culturelle présente dans les écoles, et ils sentent que le Ministère de l'Éducation n'aborde pas suffisamment cette question. Lors de leur formation initiale, les enseignants ne sont pas préparés à la multiculturalité présente aujourd'hui dans les écoles, et la formation continue n'a pas apporté de réponses aux besoins des enseignants dans ce domaine.

De manière générale, autant par les données obtenues qu'au travers du contact direct avec les personnes durant l'application des instruments de recherche, un point apparait clairement : les question de la multiculturalité, de l'éducation multiculturelle, et les initiatives réalisées ou projetées par le Ministère de l'Éducation dans ce domaine ne sont pas connues de la majorité de la population scolaire.

Finalement, nous proposons une série de stratégies et d'actions considérées comme d'importance capitale afin que l'école développe un cursus interculturel capable de la transcender, et d'arriver à créer une convivialité sociale durable.

DEDICATÓRIA

Ao saudoso Fernando pelo inestimável apoio que me deu, pelo seu carinho e por tudo o que representou para mim.

À memória dos meus pais, por me terem transmitido o valor da tolerância e o prazer de aprender, a minha eterna gratidão.

A todo o professorado pelo seu esforço diário na adaptação às novas realidades nas escolas.

AGRADECIMENTOS

É com muita satisfação que expresso aqui o mais profundo agradecimento a todos aqueles que tornaram possível a realização deste trabalho.

Ao meu orientador, Prof. Doutor João Casqueira, um agradecimento muito especial pela forma como me apoiou ao longo deste trabalho, e em momentos particularmente difíceis, pela sua disponibilidade, pela relação de amizade que me proporcionou, pelo incentivo e acompanhamento constante, pela riqueza e pertinência das suas questões e sugestões que contribuiram de forma decisiva para a realização desta Dissertação.

Um particular agradecimento ao Dr. Cândido Gomes pela estima e consideração demonstrada nos comentários e sugestões que colocou à minha disposição.

À Universidade Fernando Pessoa que me possibilitou a concretização de um sonho e a todos os professores com quem tive oportunidade de partilhar saberes, durante a parte curricular do Doutoramento.

Aos professores que comigo colaboraram tão gentilmente na fase da recolha de dados dando o seu testemunho.

Aos meus amigos e colegas de trabalho pelo apoio e incentivo incondicional.

À memória do Prof. Doutor Fernando Augusto Morais que não viveu o tempo suficiente para assistir à conclusão deste trabalho.

A todos:
Muito obrigada.

ÍNDICE

Índice de Quadros, Gráficos e Figuras.....XXII

INTRODUÇÃO.....1

Parte I - Contextualização conceptual e política da educação multicultural.....6

Capítulo I - Contexto conceptual da educação multicultural.....6

1. Necessidade de uma clarificação conceptual.....6
1.1. Noção de Cultura.....6
1.1.1. Significados e interpretações de cultura..... 6
1.1.2. As principais correntes ou teorias antropológicas acerca da cultura.....11
1.1.3. A conceptualização de cultura 15
1.1.4. As componentes de uma cultura 17
1.1.5. A percepção acerca de culturas diferentes.....21
1.1.6. O contacto entre as culturas.....23

2. Culturas e cultura escolar.....27
2.1. Cultura da Escola.....27
2.1.1. A escola como agente transmissor de cultura.....28
2.2.2. A escola espaço de cruzamento de culturas.....33
2.2.3. A escola e a diversidade cultural.....36
2.2. A cultura docente 39
2.2.1. A cultura de colaboração e o individualismo.....41
2.2.2. A cultura de colaboração 43

2.3. A Diversidade cultural 45
2.3.1. A diversidade cultural na era da globalização 46
2.3.2. A diversidade cultural e o ensino 49
2.3.3. O professor perante a diversidade cultural 52

3. Diversidade étnico-cultural: As minorias étnicas 54
3.1. O conceito de minoria étnica.....54
3.2. As relações inter-étnicas.....56

4. O multiculturalismo e a interculturalidade.....57
4.1. O multiculturalismo 57
4.1.1. Os usos da noção de multiculturalismo 60
4.1.2. Multiculturalidade *versus* multiculturalismo 63
4.1.3. Interculturalidade versus interculturalismo 64
4.1.4. Os contextos multiculturais no marco educativo 64
4.1.5.O fenómeno da multiculturalidade nos contextos educativos 67
4.2. A interculturalidade: significados e compreensões 71
4.3. Valores subjacentes a esses conceitos 74

5. Fundamentação e formulação da educação multicultural.....81
5.1. Bases teóricas da educação multicultural.....81
5.1.1. Pressupostos antropológicos e sociológicos 82
5.1.2. Linhas de pesquisa psicológica 84
5.1.3. Enfoque pedagógico e diferencial crítico 87
5.1.4. Etapas da educação multicultural.....90
5.2. Correntes teóricas da educação multicultural e concepções ideológicas...92
5.2.1. Educar para igualar: assimilação cultural.....93
5.2.2. A integração cultural: o conhecimento da diferença 95
5.2.3. O pluralismo cultural: preservar e alargar o pluralismo 95
5.2.4. A educação como transformação: educação multicultural e reconstrução social.....96
5.2.5. Sobre os significados de cultura na expressão multicultural 97
5.3. Enfoques e modelos de educação multicultural 100

5.3.1. Enfoque para a afirmação hegemónica da cultura do país de acolhimento 100
5.3.2. Enfoque para a integração de culturas....102
5.3.3. Enfoque para o reconhecimento da pluralidade de culturas 104
5.3.4. Enfoque para uma opção intercultural baseada na simetria cultural....106

6. Educação multicultural: O desenvolvimento de um novo conceito de educação 114
6.1. Objectivos e características da educação multicultural....117
6.2. As dimensões da educação multicultural....118
6.3. Uma proposta de educação multicultural 123

Capítulo II - Contexto político da educação multicultural....128

1. O desenvolvimento programático da educação multicultural....128
1.1. Paradigmas da educação multicultural....128
1.1.1. Dimensões e formulação 128
1.1.2. O modelo holístico multicultural 129
1.2. A educação multicultural em sociedades democráticas....131
1.2.1. América do Norte: integração e identidade nacional 132
1.2.2. A situação Europeia: confrontação e construção 133
1.2.3. Política educativa global....136
1.2.3.1. Iniciativas nacionais 140
1.2.3.2. Programas específicos 142
1.3. A educação multicultural em Portugal....143
1.3.1. A legislação portuguesa e o multiculturalismo....150
1.3.2. Análise geral das práticas educativas interculturais em Portugal 154
1.4. Perspectivas 157

2. Contexto Europeu da Escola Multicultural 158
2.1. História da Imigração na Europa: Ideologias e modelos de Integração ...158
2.1.1. Primeira etapa: de 1945 a 1973....160
2.1.2. Segunda etapa: de 1973 a 1990....164

2.1.3. Terceira etapa: desde 1990 166
2.1.4. Tendências actuais.....167
2.2. As políticas de imigração e seus objectivos.....169
2.3. A imigração e a escola 171
2.4. A situação educativa das crianças oriundas da imigração na União Europeia 177
2.5. Políticas e reformas educativas.....185
2.5.1. A União Europeia.....186
2.5.2. Âmbito Português.....189
2.5.3. O enquadramento institucional europeu: orientações a nível nacional 193
2.5.4. O enquadramento institucional nacional: orientações a nível nacional 195
2.6. Imigração e escola em Portugal 196
2.6.1. Portugal de país de emigração a país de imigração.....196
2.6.2. As políticas de imigração em Portugal.....200
2.6.3. A atenção educativa ao aluno estrangeiro e pertencente a minorias étnicas .203
2.6.3.1. As políticas de educação face à diversidade cultura 204
2.6.4. A escola multicultural.....206
2.6.4.1. A realidade multicultural em Portugal.....206
2.6.4.2. A diversidade étnico-cultural na escola.....206
2.6.4.3. A diversidade étnico-cultural na sala de aula 208
2.7. O professor da escola multicultural no contexto actual.....209
2.7.1. Caracterização do docente na turma multicultural.....209
2.7.2. A realidade actual.....211
2.7.3. O professor ideal 212

Parte II - Propostas de praxis da educação multicultural 215

Capítulo I - Metodologia da pesquisa.....216

1. Definição do problema 216
2. Objectivos da investigação.....218
3. Hipóteses da investigação.....219
4. Metodologia da investigação.....220

4.1. O esboço da investigação.....221

5. As variáveis da investigação 223
5.1. Segundo a classificação 223
Variáveis de identificação.....223
Variáveis geográficas.....224
Variáveis de informação em educação multicultural 224
Variáveis de experiência profissional directa com o fenómeno da multiculturalidade 224
5.2. Segundo o campo de estudo a que pertence 224
5.2.1.Variáveis da dimensão escola e diversidade cultural.....224
5.2.2.Variáveis da dimensão integração de grupos minoritários.....226
5.2.3.Variáveis da dimensão formação de professores.....227

6. População e amostra 230
6.1. Selecção e características da amostra.....230

7. Instrumento de recolha de dados.....232
7.1. Objectivos do questionário.....233
7.2. O processo de elaboração.....234
7.3. O questionário piloto.....235
7.4. Apresentação dos instrumentos 237
7.5. Descrição do questionário 237
7.6. Fiabilidade e validade do instrumento 239
7.7. Elaboração da versão definitiva da escalade atitudes.....240
7.8. Aplicação do questionário.....242
7.9. Validade da investigação.....243

Capítulo II - Apresentação e análise descritiva dos resultados 244

1. Apresentação: Estudo descritivo 244

2. Descrição das variáveis segundo a classificação.....245

2.1. Idade 245
2.2. Género 245
2.3. Habilitações académicas 246
2.4. Habilitação profissional 247
2.5. Número de anos de serviço 248
2.6. Meio onde se situa a escola 248
2.7. Exerce funções na localidade onde reside 249
2.8. Ano de escolaridade que lecciona 250
2.9. Áreas que o professor lecciona 251
2.10. Informação em educação multicultural 252
2.11. Experiência profissional directa com o fenómeno da multiculturalidade 254

3. Descrição das variáveis segundo o campo de estudo 255
3.1. Escola e diversidade cultural 255
3.1.1. Sistema educativo e organização escolar 255
3.1.2. Aprendizagem da língua do país de acolhimento 256
3.1.3. Currículo 257
3.1.3.1. Adopção de um currículo que favoreça a homogeneização 257
3.1.3.2. As escolas devem adoptar um currículo global 258
3.1.3.3. As escolas devem desenvolver estratégias de comunicação 259
3.1.4. Ensino-aprendizagem 260
3.1.5. Comunidade educativa 261

4. Integração de grupos minoritários 261
4.1. Modelos de integração escolar 262
4.1.1. Integração de minorias na escola 262
4.2. Agentes de integração 263
4.2.1. Projecto educativo da escola 264
4.3. As práticas de integração escolar 265

5. Formação de professores 266
5.1. Papel do professor 266

5.2. Professor que trabalha com grupos minoritários 267
5.3. A formação de professores como processo complexo.....268
5.4. Situação profissional dos professores 269
5.5. Professor preparado para responder a desafios.....270
6. Formação para a educação intercultural 271
7. O perfil humano do docente multicultural.....272

Capítulo III – Propostas derivadas da pesquisa para a formação de Professores.....276

1. A formação contínua.....277
1.1. O regime jurídico da formação contínua 278
1.2. Objectivos.....278
1.3. Princípios.....279
1.4. Áreas de formação.....281

2. A necessidade de formação de professores multiculturais.....282
2.1. Modelos de formação de professores 282
2.1.1. A formação inicial.....283
2.1.2. A formação contínua 287
2.2. Um currículo multicultural para a formação de professores 294

3. Formação contínua do professor para a interculturalidade.....299
3.1. Proposta de modelo intercultural para a formação de professores.....301
3.1.1. Um modelo intercultural para a formação docente 305
3.1.2. Uma proposta de conteúdos.....306
3.1.3. As estratégias interculturais de intervenção educativa.....307

4. Algumas sugestões ao nível das escolas 313
4.1. Coordenadores de interculturalidade nas escolas.....313
4.2. Estruturas de apoio 315
4.2.1. Aula de dinamização intercultural 315
4.2.2. Equipas de interculturalidade.....316

4.3. Avaliação do projecto.....317
4.4. Orientações para o desenvolvimento da educação intercultural nas escolas 318
4.4.1. Apoio à elaboração do programa de acolhimento inserido no Projecto de Acção Tutorial (PAT).....318
4.5. A educação intercultural no Projecto Educativo, no Projecto Curricular e na Programação/Planificação do trabalho de aula 321
4.5.1. Os objectivos do currículo intercultural 321
4.5.2. As características do currículo intercultural 322
4.5.3. Os conteúdos do currículo intercultural 324
4.5.4. O projecto educativo da escola multicultural 326
4.5.4.1. Análise da diversidade cultural no contexto do Projecto Educativo (PE)..326
4.5.4.2. As notas de identidade.....328
4.5.4.3. Objectivos.....330
4.5.5. O Projecto Curricular 331
4.5.6. As programações da Aula Intercultural.....332
4.5.7. Materiais curriculares para a interculturalidade.....336
4.5.7.1. Materiais para a elaboração de unidades didácticas.....337

5. Relações família - escola - sociedade.....338

CONCLUSÃO.....342
BIBLIOGRAFIA 356
ANEXOS 383

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Os Estádios de Aculturação de Berry 24
Quadro 2: A interacção cultural como um objecto a alcançar pela escola 36
Quadro 3: Enfoques e Modelos de atenção educativa à diversidade 51
Quadro 4: Currículo e diversidade cultural 70
Quadro 5: Distinção entre educação multicultural e educação intercultural 79
Quadro 6: Pressupostos Antropológicos, Sociológicos, Psicológicos e Pedagógicos da Educação Multicultural 89
Quadro 7: Modelo Holístico 131
Quadro 8: Evolução global do número de imigrantes, em Portugal, de 1980-2008 147
Quadro 9: Alunos matriculados segundo os grupos culturais/nacionalidades 204
Quadro 10: Estudo descritivo 222
Quadro 11: Avaliação do Estudo 223
Quadro 12: Descrição e finalidade das variáveis da dimensão diversidade cultural na escola 225
Quadro 13: Descrição e finalidade das variáveis da implicação da diversidade cultural na escola correspondente às "Atitudes" perante grupos sociais 226
Quadro14: Descrição e finalidade das variáveis correspondente aos modelos de integração escolar 226
Quadro 15: Descrição e finalidade das variáveis correspondente aos agentes de integração escolar 227
Quadro 16: Descrição e finalidade das variáveis correspondente às práticas de integração escolar 227
Quadro 17: Descrição e finalidade das variáveis correspondente ao Papel do Professor 228
Quadro 18: Descrição e finalidade das variáveis correspondente à formação inicial e contínua de professores 228

Quadro 19: Descrição e finalidade das variáveis correspondente à formação para a Educação Intercultural 229
Quadro 20: Descrição e finalidade das variáveis correspondente ao docente multicultural 229
Quadro 21: Descrição da amostra.....231
Quadro 22: Esquema temático da escala de atitudes 241
Quadro 23: Conteúdo temático da escala de atitudes 242
Quadro 24: Resultados da amostra em função da variável género.....246
Quadro 25: Frequências absolutas e percentagens da variável "Experiência Docente".248
Quadro 26: Variável "Sistema Educativo e organização escolar".....255
Quadro 27: Variável "Currículo".....257
Quadro 28: Variável ""Ensino Aprendizagem" 260
Quadro 29: Variável "Comunidade Educativa" 261
Quadro 30: Variável "Modelos de integração escolar" 262
Quadro 31: Variável "Agentes de integração escolar" 263
Quadro 32: Variável "Práticas de integração escolar".....265
Quadro 33: Variável "Papel do professor".....267
Quadro 34: Resposta à pergunta "Professor que trabalha com grupos minoritários ordenada por idade dos professores" 268
Quadro 35: Variável "A Formação do Professor".....269
Quadro 36: Variável "A Formação para a Educação Intercultural" 272
Quadro 37: Qualidades/Capacidades do professor da escola multicultural 273
Quadro 38: Paradigmas de formação de professores.....287
Quadro 39: Modelos de formação contínua de professores 289
Quadro 40: Currículo da Formação do Professor 297
Quadro 41: Modelo Intercultural para a formação inicial do professor.....303
Quadro 42: Objectivos do Currículo Intercultural.....322
Quadro 43: Características do Currículo Intercultural.....324
Quadro 44: Blocos de conteúdos do Currículo Intercultural.....325
Quadro 45: Metodologia para a educação intercultural.....335
Quadro 46: Metodologia para a elaboração de unidades didácticas interculturais.....338

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Idade dos Professores 245
Gráfico 2. Resultados da amostra em função do género 246
Gráfico 3. Habilitações académicas 247
Gráfico 4. Habilitação Profissional 247
Gráfico 5. O professor segundo os anos de experiência docente 248
Gráfico 6. Meio onde se situa a escola 249
Gráfico 7. Tipo de ensino onde trabalha 249
Gráfico 8. Exercício de funções docentes no local de residência 250
Gráfico 9. Número de anos que exerce funções na mesma escola 250
Gráfico 10. Ano de escolaridade 251
Gráfico 11. Áreas disciplinares 251
Gráfico 12. Consciência da informação em educação multicultural 252
Gráfico 13. Nível de informação em Educação Multicultural 252
Gráfico 14. Formação em educação multicultural 253
Gráfico 15. Tipo de formação 253
Gráfico 16. Constituição multicultural das turmas 254
Gráfico 17. Experiência de ensino 254
Gráfico 18. Aprendizagem da língua do país de acolhimento 256
Gráfico 19. Adopção de currículo que favoreça a homogeneização 258
Gráfico 20. Adopção de um currículo global e integrador 259
Gráfico 21. Desenvolver diferentes estratégias de comunicação 260
Gráfico 22. Integração de minorias na escola 263
Gráfico 23. Projecto Educativo da escola 264
Gráfico 24. O grau de Concordância/Discordância da variável" Práticas de Integração Escolar" 265
Gráfico 25. Integração reduz-se a práticas assimilacionistas 266

Gráfico 26. Professor que trabalha com grupos minoritários..... 267
Gráfico 27. Formação de professores como processo complexo 269
Gráfico 28. Situação Profissional dos professores 270
Gráfico 29. Professor preparado para responder aos desafios..... 271
Gráfico 30. O docente da escola multicultural é sociável..... 273
Gráfico 31. O docente da escola multicultural é tolerante 273
Gráfico 32. O professor da escola multicultural é responsável 273
Gráfico 33. O professor da escola multicultural é reflexivo 273
Gráfico 34. O docente da escola multicultural é investigador..... 274
Gráfico 35. O docente da escola multicultural é flexível..... 274
Gráfico 36. O docente da escola multicultural é negociador 274
Gráfico 37. O docente da escola multicultural é autónomo 274
Gráfico 38. O docente da escola multicultural é crítico..... 275
Gráfico 39. O docente da escola multicultural é solidário 275

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. A cultura como um Iceberg 18
Figura 2. Objectivos da Educação Multicultural 124

Legislação

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, alterada pela

Lei nº 115/97, de 19 de Setembro).

Lei Orgânica, nº 2/2006 de 17 de Abril

Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de Outubro.

Decreto-Lei nº 139-A/90, de 2 de Novembro.

Despacho Normativo nº 63/91, de 13 de Março.

Decreto-Lei nº 249/92, de 9 de Novembro.

Diário da República 276, II Série, de 25 de Novembro de 1993.

Decreto-Lei nº 3- A/96, de 26 de Janeiro.

Decreto-Lei nº 207/96, de 2 de Novembro.

Decreto-Lei nº49/2005, de 30 de Agosto.

Despacho Normativo nº7/2006, de 6 de Fevereiro.

Decreto-Lei nº 167/2007, de 3 de Maio.

INTRODUÇÃO

O século XXI é o século da diversidade cultural. Nós nos movimentamos em marcos sociais com uma crescente pluralidade étnica e cultural, e as sociedades são cada vez mais multiculturais pois nelas convivem grupos étnicos e universos simbólicos diferentes.

Portugal é hoje um país menos homogéneo do que há vinte, trinta anos atrás, quando se limitava a ser um país de acolhimento. A abertura do país, iniciada em 1974 com a democracia e aprofundada com a adesão à Comunidade Europeia, trouxe até ao território português populações migrantes de todo o mundo, com particular incidência da América Latina, Europa e África. Só na década de 1986-96, o número de estrangeiros em Portugal aumentou 97% (Mendes, 2010). Essa diversidade étnico-cultural é facilmente constatável nas escolas públicas que representam 90% das escolas existentes.

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

Perante este crescimento progressivo de grupos de alunos cada vez mais heterogéneos nas escolas, surge uma interrogação legítima sobre como é feita a formação do professor para poder proporcionar um ensino de qualidade que tenha em conta esta nova realidade

multicultural. Os limites e a problemática do nosso estudo levaram-nos por caminhos que eram previsíveis, pois a estrutura que empreendemos, o corpus que analisamos, as questões que colocámos aos professores foram sempre norteados pela dupla interrogação: O que pensa o professor? O que faz o professor face à diversidade cultural? Esta dupla pergunta conduziu-nos à estruturação que apresentamos do nosso trabalho, partindo de pontos diversos mas convergentes: o primeiro é a linha da escola, que se quer inclusiva, o segundo é a linha do professor, visto como um profissional de educação. Um terceiro o da junção dos dois anteriores- a escola e o professor- tendo como ponto comum o aluno.

Esses diversos pontos não se identificam completamente, pois são realidades que convergem mas que mantêm sempre, cada uma deles, a sua identidade própria. Perante a problemática escolhida, a nossa Pergunta de partida foi: No actual contexto da escola portuguesa, os professores, como agentes educativos, desenvolvem na (e através dela) educação os princípios, valores da Educação Multicultural, visando assim o sucesso na educação escolar dos alunos das minorias étnicas e culturais?

Como metodologia, servimo-nos do método descritivo e utilizamos como instrumento um inquérito por questionário. Nesta perspectiva, este trabalho está estruturado tendo como base a questão da multiculturalidade nas escolas do 1º, 2º e 3º ciclo do Ensino Básico, focalizando o nosso interesse na figura do futuro professor, concretamente em aspectos relacionados com suas atitudes e crenças face à diversidade cultural, e à educação intercultural, conscientes de que possivelmente seja um dos pontos mais delicados e difíceis da formação do professor.

Assim, este trabalho aborda uma das preocupações mais recentes relacionada com a diversidade cultural e a sua relação no campo da educação formal, tendo por objectivo explicitar as percepções dos professores quanto a essa significativa diversidade étnico-cultural existente hoje nas nossas escolas, e as formas utilizadas no trato da mesma, isto é, como está a ser integrada pelos diferentes agentes educativos. Para cumprir estes objectivos e tentar responder à questão como pensam e actuam os professores face à diversidade cultural, dividimos o nosso trabalho em duas partes.

A *Parte I* procede à contextualização da problemática desta investigação e ao enquadramento teórico, constando de dois capítulos que funcionam como eixos ou marcos de referência de princípios, conceitos, modelos, que têm configurado a educação multi-intercultural. De uma forma sucinta, enunciamos os tópicos dos capítulos:

Primeiro, o Capítulo I (Contexto Conceptual da Educação Multicultural) e Capítulo II (Contexto Político da Educação Multicultural). Nos números 1, 2 e 3 do Capítulo I, analisámos o conceito de cultura e de diversidade étnico-cultural, questionando a sua relação com a ideia de universalidade e projecto da modernidade. Mais do que definir a cultura, tarefa quase impossível, interessamo-nos pela complexidade do conceito e pela dificuldade da sua definição, recorrendo, àquelas que tem sido para nós as teorias mais importantes em que se baseou o discurso intercultural. Neste sentido relacionamos a cultura com questões como a modernidade e a identidade, enfrentando-a às problemáticas da diferença e da diversidade na actualidade. No número 4 do Capítulo I, abordamos algumas das questões contraditórias do significado da intercultura, entre as diferentes noções de multicultura e intercultura, e pela intencionalidade semântica que o prefixo "multi" ou "inter" se acrescenta à cultura. Da mesma maneira, analisamos alguns dos processos de definição da multiculturalidade, como a assimilação, a segregação e a integração, tanto como modos diferenciados de tratar as diferenças entre os grupos maioritários e minoritários de uma sociedade. No número 5 do Capítulo I, passámos a analisar a educação multicultural e intercultural no intuito de compreender as suas diferenças e semelhanças para em seguida desenvolver as propostas de Educação Multicultural começando por tomar em consideração qual tem sido a atenção e o tratamento concedidos às diferenças etnoculturais em educação, com a explicação do que entendemos por cultura e de diferenças culturais. No número 6 do Capítulo I, aborda um novo conceito de educação escolar, pautada na diversidade cultural que pressupõe um currículo que incorpore a discussão e o diálogo entre os diversos grupos sociais, étnicos e culturais presentes no espaço escolar. Autonomia, liberdade, democracia, solidariedade, igualdade e respeito à diferença representam alguns dos desafios propostos pela perspectiva multicultural de sociedade e de educação.

No Capítulo II, descrevem-se as investigações mais recentes da Educação Multicultural mediante a análise dos diversos paradigmas formulados como respostas à diversidade cultural em educação e situando o enfoque multicultural no contexto de sociedades

democráticas desenvolvidas. Começa-se por identificar os paradigmas que tem dado resposta à diversidade cultural em educação, atendendo especialmente ao paradigma holístico multicultural da nossa proposta. Exemplifica-se o desenvolvimento das iniciativas multiculturais em sociedades democráticas e pluralistas, sendo especialmente significativas as experiências acumuladas nos Estados Unidos da América, autêntico mostruário de situações/conflitos gerados pela diversidade etnocultural, e nos países europeus ocidentais confrontados com o desafio de solucionar novas manifestações de confrontação cultural. Aborda-se a situação da Educação Multicultural em Portugal, focalizando a atenção para o tratamento como a diversidade cultural foi delineada no processo da reforma educativa e nas actuações específicas geradas até este momento. Conclui-se reflectindo acerca das possibilidades de desenvolvimento da Educação Multicultural a curto e a médio prazo.

A *Parte II* do nosso trabalho relativa ao Estudo Empírico, apresenta os procedimentos seguidos com vista a responder às questões de investigação e algumas sugestões para a formação de professores em contextos multiculturais. Compreende três capítulos: Capítulo I (Metodologia de Pesquisa); Capítulo II (Apresentação e Análise dos Resultados); Capítulo III (Propostas Derivadas da Pesquisa para a Formação de Professores). De uma forma sumária, damos conta do itinerário seguido no desenho, no processo e na análise/discussão dos resultados da investigação. Nos Capítulos I e II, apresentamos a metodologia de investigação utilizada, definimos a amostra e a construção das diferentes etapas do processo de investigação com a aplicação do inquérito por questionário estruturado em quatro grandes blocos, Identidade Pessoal e Profissional, Escola e Diversidade Cultural, Integração de Grupos Minoritários e Formação de Professores, com a finalidade de nos fornecer uma visão quantitativa, sem descurar aspectos qualitativos do universo cultural, pedagógico, didáctico e pessoal dos professores face à educação multicultural. Depois a apresentação dos resultados obtidos através das respostas aos questionários bem como na análise dos resultados. No Capítulo III, subordinado ao tema do Papel e da Formação dos Professores numa Escola Multicultural, abordamos aspectos relacionados com o professor em contextos multiculturais, através da (re)construção do conceito de professor inter/multicultural.

Finalmente, as conclusões e propostas resumem os principais dados da pesquisa, referenciados aos objectivos formulados, reflectindo um pouco sobre toda esta

problemática, avançando com algumas ideias, princípios e práticas que poderão, eventualmente, contribuir para a formação dos professores.

PARTE I.
CONTEXTUALIZAÇÃO CONCEPTUAL E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL

CAPÍTULO I. CONTEXTO CONCEPTUAL DA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL

Este capítulo busca conhecer e compreender as diferentes representações elaboradas socialmente em torno dos conceitos de cultura e da multiculturalidade. Essa construção apresenta olhares e leituras da cultura, interculturalidade, educação multicultural, considerando os seus significados e suas interpretações na perspectiva da educação escolar. Apresenta, a partir de diferentes autores, possíveis respostas envolvendo o conhecimento e a compreensão dos grupos humanos nas suas relações entre si e com o outro culturalmente diferente.

1. NECESSIDADE DE UMA CLARIFICAÇÃO CONCEPTUAL

1.1. Noção de cultura

1.1.1. Significados e interpretações de cultura

A multiculturalidade faz referência à coexistência dentro de um mesmo espaço de pessoas de diferentes culturas, já que isto implica diferentes formas de viver a vida e de ver o mundo (Banks, 1999). O termo cultura faz referência ao fenómeno humano em geral, como um todo complexo, consequência da interrelação de diferentes campos: o psicológico, o sociológico, o religioso, o político (Camilleri, 1989). Podemos recordar que, etimologicamente, a palavra "cultura" provém do latim *colere*, que significa cultivar em sentido agrícola. Tal acepção tem levado àquilo que, no âmbito antropológico, se distingue entre o natural e o biológico, daquilo que tem sido construído pelo homem, que é específico da espécie humana e à qual se dá o nome de cultura. Ao buscar uma definição concisa do termo cultura, no sentido antropológico, são várias as correntes que se distinguem não só pelo alcance que dão ao conceito de cultura, mas também pela sua orientação teórica no que respeita a este tema.

Mas o que queremos dizer, quando falamos de cultura? E o que supõe ser membro de uma cultura? Sócrates, num dos seus diálogos, terá afirmado: *"Não sou ateniense nem grego, mas um cidadão do mundo"* (Vieira, 1999, p. 123). Esta afirmação levou muitos defensores do universalismo cultural a recolher um sem número de definições de cultura. Assim, para definir cultura é importante partir da análise cuidadosa do significado e da interpretação do contexto em que o trabalho se situa. Desta forma, a cultura pode ser entendida por meio de categorias sociológicas, históricas, de comportamentos, através do aspecto normativo, funcional, mental e estrutural, bem como através do aspecto simbólico. Do ponto de vista sociológico, a cultura é entendida como sendo a organização da sociedade, da economia ou da religião. Historicamente, a cultura é compreendida como conhecimentos (tradição) que são passados de geração em geração (Geertz, 1978). Na perspectiva comportamental é definida como maneira de viver em que os seres humanos aprendem compartilhando uns com os outros (Kuper, 2001). Do ponto de vista normativo, a cultura é percebida através de valores de vida (Kroeber, 1993). No entendimento funcional, ela é compreendida como as diferentes maneiras que os seres humanos desenvolvem para resolução dos problemas que surgem decorrentes da vida social (Clanet, 1990).

Compreendida como comportamentos, símbolos, modelos oficiais de imagens e inter-relações destas, a cultura é uma estrutura. Simbolicamente, o conceito de cultura é sustentado por conjunto de significados construídos e compartilhados em sociedade. Compreende-se, assim, que a cultura é motivo de estudos de diversos saberes que buscam compreender as diferentes maneiras de organização social e suas manifestações culturais.

Segundo Fleuri (2001), diante das diversas orientações teóricas, têm-se o desafio de repensar e construir um conceito de cultura mais coeso que proceda da lógica dos sujeitos que nela estão inseridos. Uma das justificativas desta necessidade aparece a partir do entendimento que o humano tem capacidades inatas de respostas abrangentes. Assim as acções deste são complexas e criativas, necessitando de sistemas de controlo extra corporais, orientando seus modos de procedimentos. As sociedades, sobretudo as mais desenvolvidas tecnologicamente, são compostas, cada vez mais, por pessoas de diversas origens culturais. Nesses contextos, a cultura já não deve ser definida enquanto conjunto de características, mais ou menos imutáveis, atribuídas a grupos de pessoas. As diversas etnias têm evidentemente características culturais próprias que as

identificam e distinguem, mas as pessoas das diferentes culturas interagem diariamente entre si com base em elementos culturais que lhes são comuns.

A perspectiva tradicional de cultura ou corrente evolucionista desvaloriza esses denominadores interculturais comuns, que desafiam e promovem mudanças culturais e sociais. Além disso, este conceito de cultura pode servir de argumento para manter separadas e discriminadas as pessoas pertencentes a minorias étnicas. Neste contexto a cultura deve ser entendida como uma elaboração colectiva, em transformação constante, em que a cultura dos imigrantes e das minorias são aspectos específicos a ter em conta nas mudanças das sociedades e dos indivíduos, apoiando-se nos princípios e elementos comuns às diversas culturas que interagem numa sociedade, dando origem a novos elementos culturais, sem os determinismos baseados na tradição e na autoridade.

A revisão do conceito de cultura tem sido uma busca constante e importante no sentido de redefinir o conceito em termos mais dinâmicos num movimento que complementa aquele, já apontado, de reflexão sobre os processos de conhecimento que colocam os indivíduos em contacto uns com os outros e com o devir histórico (Kroeber, 1993). Actualmente entende-se que, através de um movimento de mudança de paradigmas com respeito às concepções de cultura, os teóricos estão superando conceitos definidos, estáticos, de carácter ordenado e como sistemas. Percebe-se a partir deste movimento que a cultura passa a ser compreendida de maneira mais dinâmica, reflexiva, com referência aos processos de conhecimento sobre os seres humanos que vivem em colectividade, levando-se em conta os processos históricos destes. As abordagens que questionam os modelos de cultura abstractas, ordenadas e fixas apresentam propostas para a análise do fenómeno cultural a partir da individualidade, da subjectividade e da historicidade (Thomaz, 1995).

A cultura pode ser entendida como um código simbólico de determinada sociedade, podendo desvendar-se para outras pessoas que não estão inseridas no mesmo contexto pertencente a este grupo. A cultura é o resultado da capacidade e necessidade que os humanos têm de aprender. Para sua existência, o ser humano depende de "uma espécie de aprendizado: atingir conceitos, a apreensão e aplicação de sistemas específicos de significados simbólicos (Geertz, 1978, p. 61). Geertz é um autor cuja obra contribuiu significativamente para repensar o conceito de cultura, que explica ser semiótico.

Acredita que o ser humano é um animal amarrado a teias de significados que ele próprio teceu. Assume a cultura "como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de lei, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado" (Geertz, 1978, p.15). Assim as culturas são produzidas, percebidas e interpretadas. O agir do ser humano é visto como acção simbólica. Isso permite entender o significado de cultura como elemento público. Sem compreender esse significado público não se pode entendê-la e nem descrevê-la. Neste sentido, a abordagem semiótica da cultura consiste em que para compreender minimamente o humano é necessário conhecer sua cultura. Assim, o objectivo da ciência interpretativa é dispor do que os outros deram como resposta. Incluído, desta maneira, o ouvir ao outro. Portanto o mais relevante e característico de uma cultura é o conjunto de categorias simbólicas, o conjunto de significações, valores e normas amplamente compartilhadas pelos membros de um determinado grupo social e o eu em definitivo é o resultado da interacção social. Esta nossa posição está em sintonia com Camilleri (1989), que define o conceito de cultura como:

> (…) a configuração mais ou menos intensamente ligada pela lógica tomada por um modelo, de significações persistentes e compartilhadas, adquiridas por pertença ao grupo, que a levam a interpretar os estímulos do ambiente e assim mesmo segundo atitudes, representações e comportamentos comuns valorizados, e que ademais tendem a projectar-se nas produções e comportamentos, e em consequência, incitam a assegurar sua reprodução através do tempo. (Camilleri, 1989, p. 25).

Para este autor, qualquer indivíduo vive dentro de um conjunto simbólico que se forma e evoluciona ao longo da sua existência, e donde as significações individuais articulam-se com as colectivas, encontrando-se entre aqueles as provenientes da cultura. Sustem, também, que nem todas as significações colectivas são culturais. Assim, guiados por Camilleri e sua definição de cultura que não deixa de ser eminentemente funcional e compreensiva, diferenciando, depois do explícito, aquilo que é especificamente cultural daquilo que podem ser modas passageiras. Desde esta definição sobressai o consenso maioritário dos significados que constituem a cultura e seu carácter sistémico:

> (…) todo o indivíduo vive dentro de um conjunto simbólico que se forma e evoluciona ao longo da sua existência, em que as significações individuais se articulam com as colectivas, entre aquelas que se encontram as provenientes da cultura. Nem todas as significações colectivas são culturais, senão só aquelas de maior duração e consenso no grupo" (Camilleri, 1989, p. 12).

Desta mesma função instrumental da cultura se centra o tema de estudo da presente tese. Mas para acabar de conceptualizar este termo, Bullivant (1989), importante teórico em questões interculturais, dimensiona este conceito desde uma óptica funcional e realista, ensaiando uma definição sobre cultura nos termos:

> Essencialmente cultura é uma forma de instrumento de sobrevivência, sempre em evolução, baseado na mudança adaptativa e que permite aos grupos sociais enfrentar-se aos problemas da vida num contexto particular (Bullivant, 1989, p. 43).

Distingue as seguintes funções primordiais (Bullivant, 1989, p. 43-44): Em primeiro lugar a **"Cultura expressiva":** faz referência a tudo aquilo que é tradição, costumes, estilos de vida, e em geral aspectos como: arte, literatura, crenças, folclore. Globalmente poderia igualar a acepção de cultura antropológica, no sentido de buscar uma salvaguarda da tradição ou herança cultural, que ajuda a definir a identidade colectiva.

Em segundo lugar a **"Cultura instrumental":** é o programa do grupo para poder sobreviver e adaptar-se ao seu ambiente (Bullivant, 1989, p. 28-36). Podia-se dizer que tal acepção baseia-se na mesma linha seguida por Geertz (1978), que põe ênfase na função de sobrevivência e adaptação do grupo ao meio, a cultura como instrumento para sobreviver.

Entendemos por cultura desde uma função instrumental/adaptativa, que nas palavras de Geertz (1978, p. 54-57) se converte num componente constitutivo do próprio homem, diferenciando-o da espécie animal e que se constitui em mecanismos de controle da actividade humana. Ademais a cultura deve dar resposta e servir de instrumento não somente no âmbito físico e social senão, também, no metafísico[1], valores superiores que imanam do homem na sua necessidade de dar sentido global à sua existência (Jordán, 1996). A cultura é, no dizer de David Mourão-Ferreira, "o tecido vivo da língua, das paixões, das ideias e hábitos, que constituem o âmago da vida corrente" (1989, p. 15). Nesta definição está implícito o reconhecimento de que a vida do homem transcorre em dois cenários: o natural ou habitat e o social. As sociedades, embora apresentem as mesmas características gerais, possuem cada uma delas um estilo de vida próprio, um comportamento colectivo particular que as individualiza e caracteriza. Ora este conjunto de elementos caracterizadores de uma sociedade, é a sua cultura.

[1]. Aqui se incluiriam crenças religiosas de todo o tipo, que influem nas manifestações sociais do homem, tanto na arte, como no trabalho, relações sociais.

1.1.2. As principais correntes ou teorias antropológicas acerca da cultura

O estudo das principais teorias antropológicas sobre a cultura dá uma maior compreensão de como se encara e se considera o fenómeno multicultural de hoje, e por isso vamos descrever, ainda que seja de maneira superficial, o mais relevante das ideias de tais correntes e das teorias sobre a cultura que defende cada uma delas. Posteriormente expomos as consequências que têm a aplicação dessas teorias antropológicas sobre a cultura no âmbito da educação intercultural. As principais teorias antropológicas sobre a cultura derivam das correntes antropológicas nascidas por origem da instauração desta disciplina como ciência moderna no século XIX. Esta disciplina nasce ligada à ideia de evolução, e é à volta desta ideia que se vai criar a primeira corrente de pensamento em Antropologia. Esta ideia marcará depois o desenvolvimento teórico desta disciplina, dando lugar a várias correntes que nascem da oposição aos princípios evolucionistas que se aplicarão à cultura, próprios dos primeiros antropólogos.

A primeira corrente surgida é o evolucionismo, que em finais do século XIX parece triunfar como norma. A contribuição de Morgan à teoria antropológica é o chamado enfoque materialista da evolução e da sociedade segundo o qual, a evolução das sociedades se baseia na tecnologia e na economia. Para este autor as sociedades humanas têm ido por caminhos praticamente iguais no caminho para o progresso (Morgan, *apud* Castro, 2005). O outro autor relevante no evolucionismo e que teve muita influência até finais do século no que se refere à teoria da cultura é Charles Taylor, considerado o pai da Antropologia britânica. É o primeiro que dá uma definição de cultura parecido com o conceito moderno referindo-se à cultura como sendo *"*o conjunto complexo, de crenças, costumes, conhecimentos, hábitos e tradições partilhados pelos membros de uma sociedade transmitidos, principalmente, de geração em geração" (1994, p. 43). Taylor acredita na evolução unilinear, isto é, segundo ele, a principal tendência da cultura desde a origem aos tempos modernos há sido do selvagismo à civilização. No entanto, para este autor a evolução da cultura e da sociedade tem um carácter marcadamente cognitivo, já que para ele se mede na " progressiva intelectualização" da humanidade.

Concluindo, destacamos do evolucionismo o seguinte: crença na unidade psíquica do homem; a evolução é linear, progressiva e acumulativa; a cultura desenrola-se em etapas que todos os povos têm que passar antes ou depois; a cultura é algo que aprendemos mas que está determinada por causas naturais. As críticas feitas ao evolucionismo levaram ao nascimento de novas correntes como o difusionismo e particularismo histórico. A ideia de que a realidade cultural é muito complexa, unida à ideia de que a história de cada povo tem-se moldado também devido às influências externas é a base do nascimento da escola difusionista, que nasce na Europa e ao trasladar-se para os Estados Unidos adquire certas particularidades que dão lugar ao particularismo histórico. A tese destas escolas é que a história é um factor essencial na formação da cultura dos povos e igualmente nos processos de difusão, de invenção e de criação. Por isso a história cultural passa a um primeiro plano na antropologia americana dos princípios do século e aquilo que se vai fazer é agrupar e distinguir os numerosos traços culturais que caracterizam a cada cultura e averiguar de onde provém, as relações que há entre eles. Boas (1940) são o máximo representante desta escola nos Estados Unidos e o precursor do relativismo cultural, tão em moda actualmente nas sociedades multiculturais. Este autor crê que cada cultura há seguido um caminho particular e para entendê-lo há que estudá-la em separado e dentro do seu contexto, rejeitando portanto a ideia de uma cultura geral ou global (Khôi, 1991; Kuper, 2001). Alguns autores desta escola como Kroeber, apostam por uma ideia da cultura como um produto exclusivo do homem e resulta da herança social e não se pode comparar a comportamentos propriamente ditos.

A terceira das escolas antropológicas é o funcionalismo que considera a cultura como um sistema de elementos interligados e que cada um tem uma função a cumprir, de modo que os traços culturais cumprem uma função específica e cada um deles é indispensável para o conjunto da cultura. Os dois autores mais relevantes nesta corrente são Malinowski (1961) que considera que os homens crêem a cultura como resposta às suas necessidades biológicas e Radcliffe-Brown (1952) consideram que a cultura é produto das relações sociais. Se os critica a consideração anti histórica da cultura em seus delineamentos assim como o irreal de sua visão da cultura como uma totalidade coerente. A questão das diferenças entre culturas e as sociedades é algo que tem preocupado os estudiosos desde há muito tempo.Tentar dar uma resposta mais científica a esta questão foi a escola da cultura e da personalidade, tentando dar uma resposta não

só às diferenças mais externas mas também explicar as particularidades que revestem os comportamentos dos indivíduos de uma sociedade em que o interesse centra-se no modo como a cultura vai modelando a personalidade dos indivíduos e dos povos. A novidade desta escola é que se preocupa pela relação entre o indivíduo com sua cultura e não entre a cultura e a sociedade, ainda que a concepção da cultura como uma totalidade também está presente nesta corrente de pensamento.

O estruturalismo de Lévi-Strauss (1975) vai considerar que a cultura não se encontra nos factos manifestos senão no que ele chama de estrutura, que não é senão um modelo cognitivo da realidade composto por elementos de significado que tem sentido dentro de um sistema e que tem sido criados pela mente humana. O movimento neo-evolucionista volta a falar da cultura como evolução dos povos, para introduzir modificações na sua consideração da mesma, como é a cultura como adaptação ao meio, a cultura como desenvolvimento dos meios, da técnica e da energia.

Por último, a cultura tem sido considerada pela antropologia simbólica de Geertz como um entrelaçamento de relações de significação que o homem como ser simbólico que é, tem criado. O estudo da cultura passa por decifrar esse entrelaçado e pela interpretação das acções que não são senão simbólicas. O que interessa no estudo da cultura é o sentido do valor das acções, que sempre são simbólicas e que há-de estudar-se sempre na especificidade da cultura que se está investigando (Goodnough, 1971). O conceito de cultura desde que a antropologia se estabeleceu como disciplina científica tem sido o tema central de numerosos debates e causa de discrepâncias entre os intelectuais. A ideia da natureza do homem como uma característica constante e independente do tempo, do lugar, das condições externas, perde-se ao entrar em cena a consideração de que talvez isso seja uma ilusão e aquilo que o homem é, pode estar intimamente relacionado com o lugar a que pertence. Vão aparecendo assim os estudos sobre as diversas culturas num enfoque sociológico, abrindo-se o caminho à consideração mais das diferenças do que das semelhanças, à consideração das culturas em vez da cultura.

As distintas escolas antropológicas debatem entre si acerca do que é a cultura e não encontram um critério comum sobre o que articular seus distintos pontos de vista; existe entre eles um desacordo em relação à categoria a que pertence a cultura e assim encontramo-nos com aquilo que uns dizem que a cultura são os traços de personalidade,

outros dizem que são os bens materiais produzidos por um grupo social, outros que a cultura é o resultado da educação ou da socialização, outros supõe que a cultura são unicamente as ideias pelo que a cultura pertence ao mundo mental de um indivíduo ou de um povo.

Resumindo, podemos dizer que nos dois últimos séculos, os enfoques predominantes à volta do tema da cultura tem sido dois: o enfoque sociológico e o enfoque culturalista. A diferença entre estas duas correntes ou maneiras de considerar o estudo da cultura é que a primeira, ao ser um enfoque sociológico, busca as leis que explicam a cultura, concebendo-a como um todo abstracto, um todo global apesar que o estudo da cultura que faz a corrente culturalista, é um estudo histórico e concreto, concebendo a cultura de modo particular e daí sai a diferenciação entre a cultura e as culturas.

Se examinarmos todos os modelos educativos pensados para atender a diversidade cultural no ocidente, é fácil dar-se conta de que a pretensão de todos eles é chegar a socializar o educando. O que se pretende é que o educando aprenda a desenvolver-se na sociedade, aprenda a ser um membro activo, comprometido e que possa integrar-se e chegar a formar parte da engrenagem social de uma forma estável. Desta maneira, se está confundindo a educação com um processo de socialização e a cultura com o produto deste processo. Não é por isso de estranhar que hoje em dia haja tal desconcerto por parte de educadores, de pais e da sociedade em geral já que as medidas adoptadas desde este ponto de vista, não levam a solucionar as dificuldades e as necessidades actuais, e muito menos a dotar de sentido a actuação educativa que se leva a cabo. Tudo isto por uma simples razão em se ter caído no erro de reduzir o homem a um só elemento, de simplificar a complexidade humana.

A par desta confusão entre o que é a socialização e o que é a educação, verificamos que não se fala de cultura senão de "culturas" e, além disso, fala-se delas como de pequenas totalidades fechadas e inamovíveis que parece que actuaram como determinantes na vida e identidade das pessoas. Isto é, as duas correntes principais, sociológica e culturalista, misturam-se na actualidade criando tal desconcerto que é impossível, no nosso modo de ver, chegar a esclarecer de forma clara o que é que se pretende conseguir e porque é que se está fazendo, e para que é que se está fazendo. Com isto não queremos menosprezar as ideias que desde tais enfoques se realizam diariamente, mas sim

sublinhar que o estudo da diversidade a partir de um só desses enfoques supõe um tratamento muito reduzido da questão. Mais ao tratar de levar à prática as conclusões obtidas com os estudos realizados de tais enfoques, é normal encontrarmos que as soluções propostas falham, os modelos educativos são insuficientes e os programas de educação multicultural não são, na maioria dos casos, funcionais. Isso é devido, cremos, ao facto de que ao fim e ao cabo, tratamos com *pessoas*, não com *culturas*. Talvez haja que dar outro enfoque a esta questão, um enfoque que conceba toda a pessoa como o sujeito da educação intercultural, que engloba a ideia de todos os saberes, um enfoque mais humano como é o da Antropologia filosófica, já que seu objecto é o estudo profundo e unitário do Homem. O conhecimento, o respeito e a tolerância dos costumes, as crenças, as tradições as ideias, deveriam converter-se no objectivo primordial da acção educativa. Acrescenta-se que isto supõe que os aspectos culturais sobressaíram mais que os antropológicos e os morais, e que a educação intercultural não se esgota num conhecimento intelectual, senão que implica necessariamente a aceitação e acolhimento da pessoa como tal e como todo, e não apenas como parte de uma ou várias culturas.

1.1.3. A conceptualização de cultura

A definição das relações entre culturas dependerá, evidentemente daquilo que convínhamos em delimitar como cultura e na determinação das concepções que implícita ou explicitamente estão mais em uso. Resulta realmente difícil avançar uma definição não problemática do termo "cultura". A grande quantidade de âmbitos que abarca, assim como a complexidade do fenómeno que intenta conceptualizar, supõe importantes dificuldades para tal fim. No entanto, apesar disso, e apoiando-nos da análise de diversas perspectivas e caracterizações que nos facilitam diferentes enfoques, tentaremos apontar aquelas dimensões que nos permitam estabelecer relações como marco de actuação de educação, e especificamente, da educação intercultural. É amplo e complexo o âmbito da configuração das numerosas definições existentes. Muitas delas derivam de diversas perspectivas ideológicas. Apesar desta complexidade, podemos simplificá-la, recorrendo à caracterização de dois tipos de definições.

Em primeiro lugar, podemos situar aquelas que fazem referência a um sentido tradicional, de uso corrente, aquelas em que a cultura significa como o conjunto de

produções que uma determinada comunidade gerou historicamente. Este tipo de definições remete a uns conteúdos de sentido quantitativo, isto é, como sinónimo de saber adquirido, em sentido amplo, como diz Clanet (1990, p. 38), "um é mais ou menos culto" ou num sentido mais estrito "um tem uma cultura científica, literária, ou técnica mais ou menos importante (…)". A partir desta definição, se está implicitamente, remetendo para uma relação com a cultura em função da sua possessão; isto é, os sujeitos acedem à cultura na medida em que se apropriam dos seus produtos culturais, acumulam saberes, são mais cultos. Por outro lado, esta caracterização remete a considerar a cultura como um facto certamente estático, que unicamente expressa o seu desenvolvimento em termos de acumulação. Sem dúvida, os frequentes processos de tipificação e/ou estereotipificação de traços culturais são herdeiros desta forma de entender a cultura. Porque ao caracterizá-la assim, identificamos o outro pelos elementos mais triviais e superficiais, aqueles que nos informam dos elementos externos, dos produtos. Portanto, desde esta perspectiva estática, acumulativa e ascensional, não é estranho que com frequência se deduza a uma concepção hierárquica da relação entre culturas. Uma hierarquia que esteja baseada em prestígio social ou no poder, dá sentido a uma consideração desigual das culturas, em função do seu pretendido desenvolvimento, potência, pujança, prestígio. Esta hierarquia cultural se manifesta assim radicalmente no caso dos alunos ciganos, evidenciando uma valorização apriorística da falta de desenvolvimento da cultura científica, e portanto da falta de poder, de crédito, de prestígio social de culturas que, desde esta lógica, não merecem sequer ser tratadas como tais (Bastos & Bastos, 2000).

Frente a esta primeira perspectiva podemos descrever uma segunda concepção, de carácter sem dúvida mais complexo, cheia de elementos de carácter qualitativo: a cultura como que instrumento mediante o qual nos relacionamos com o mundo e o interpretamos, não se possui, senão que forma parte inerente do próprio sujeito, dota-o de identidade como indivíduo e como grupo. Esta acepção de cultura, de índole formal, como se refere Jordàn (1996, p. 24) ao "conjunto de categorias simbólicas que dão sentido ou filtram o significado da realidade física, social e ainda metafísica". Ao nível da intervenção educativa esta conceptualização de cultura, dirige-se só aos currículos, orientada para estabelecer temas temáticos, centrada nos elementos representativos das culturas.

A segunda concepção de cultura de carácter mais complexo, cheio de elementos qualitativos, a cultura é a maneira de ser de uma comunidade, com as suas características simbólicas, o modo como interpreta o mundo e como se situa perante ele (valores, critérios de conduta, papéis sociais). Assim estamos perante um conceito que aproxima-se à cultura como um facto dinâmico, cambiante, adaptativo, uma elaboração colectiva em transformação constante na cultura dos imigrantes e das minorias são aspectos específicos a ter em conta nas mudanças das sociedades e dos indivíduos. E ao nível da intervenção estabelece a possibilidade de interacção, fexibilidade e intercâmbio, aceitando a diversidade. Educa para a competência multicultural. Portanto as sociedades embora apresentem as mesmas características gerais, possuem cada uma delas um estilo de vida próprio, um comportamento colectivo que as individualiza e caracteriza. Este conjunto de elementos caracterizadores é a sua cultura.

1.1.4. As componentes de uma cultura

Um dos conceitos básicos para compreender a multiculturalidade e os tipos de relação que se estabelecem em contextos multiculturais, como nas escolas, é o conceito de cultura. Ajudados pelas definições precedentes podemos identificar alguns aspectos mais determinantes daquilo que toda a cultura contem e a identificação das suas componentes quando for necessário descrever em profundidade a cultura de um grupo humano. Com Taylor (1871) especificou uma série de componentes como: o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e quaisquer outros hábitos e capacidades adquiridas pelo homem como membro de uma sociedade, que foram respeitadas no tempo pelos diferentes estudiosos sobre o tema. Curiosamente, Goodnough (1971) volta a assinalar como componentes as formas, crenças, valores, regras e valores públicos, receitas, rotinas e costumes, significado e função; todas susceptíveis de serem aprendidas por um indivíduo pelo facto, como sustentava Taylor, de pertencer a uma comunidade social. Como recordamos, (Harris e Moran, 1990, p. 36) procurou realizar uma taxonomia destes componentes, diferenciando a infraestrutura, a estrutura e a superestrutura, como categorias pertencentes a um padrão universal para todas as culturas. No entanto, queremos referir a uma classificação mais realista e pragmática da classificação dos componentes culturais e para isso Ouellet (1991) estabelece uma graduação dos diversos elementos que correspondem à cultura de um grupo social segundo a maior ou menor implicação dos mesmos na dinâmica das

relações entre os membros de uma determinada sociedade. Distingue assim quatro grandes blocos: (a) Um primeiro bloco de valores fundamentais compartilhados pela maioria dos membros de uma sociedade, independentemente da sua pertença a grupos socioculturais minoritários no seio da mesma sociedade. Assim dentro deste grupo encontram-se os grandes princípios que são assumidos pela grande maioria de pessoas e países, por exemplo os Direitos Humanos na actualidade; (b) Um segundo bloco das diversas produções culturais próprias dos diferentes grupos sociais: filosofia, arte, alimentação vestuário; (c) Um terceiro bloco que estaria configurado por todos aqueles aspectos que configuram o mais singular de um grupo cultural: crenças, religião, orientações axiológicas, festas, rituais, organização familiar; (d) finalmente, um quarto bloco que estaria constituído por aqueles comportamentos, habilidades, atitudes, próprios do âmbito comunicativo, aspectos que, segundo Ouellet, encontram-se na base do virtual êxito ou fracasso nas interacções socioculturais.

Na realidade, quando falamos de componentes culturais podemos situarmo-nos no "Modelo do Iceberg" da cultura, já que é difícil precisar com exactidão todos os elementos, tendendo a delimitar aqueles que se encontram no nível consciente e que todos reconhecemos, mas, no entanto, são muitos os que ficam no terreno do inconsciente e que configuram o nível profundo do nosso modo de ser e de situarmo-nos no mundo, assim como a maneira que tem cada grupo humano para organizar sua vida.

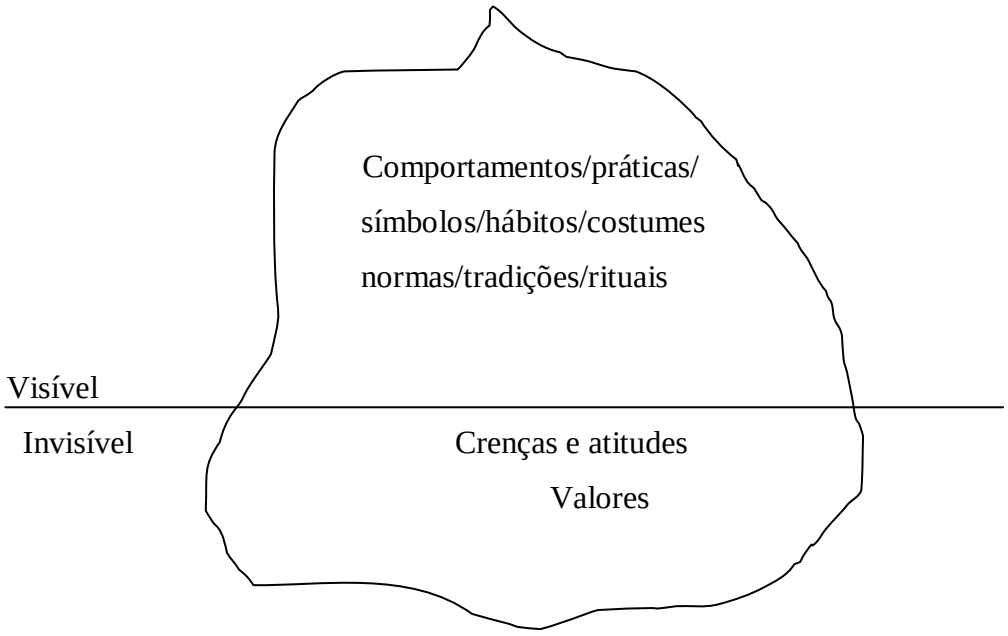


Figura 1: A cultura como um iceberg

Da mesma maneira que 9/10 do iceberg estão submersos, assim também 9/10 de cultura ficam de fora do conhecimento consciente. Esta parte da cultura, fora do consciente, pode-se chamar *cultura profunda* (Elosua *et al*, 1994, p. 10). No recente livro de Guy Bajoit, encontramos também esta ideia mas com o nome de "identidades territoriais", referindo-se às identidades que se dão na Europa:

> Achamos conveniente distinguir vários níveis, vários "escalões de profundidade" articulados na reserva de sentido: o mais profundo seria o dos mitos antigos, logo veria o dos modelos culturais, na continuação o das ideologias e da utopia e finalmente o das prescrições comportamentais, valores, normas, interesses e afectos (Bajoit, 2006, pp. 114-115).

Todos os autores que reconhecem esta conceptualização de cultura defendem ou sustenta que para abordar um contexto multicultural é importante partir do mais óbvio e objectivo, os símbolos mais verificáveis e ir avançando até à perspectiva mais subjectiva e inconsciente que possam manter os membros da cultura. Portanto, para poder entender as implicações que a cultura tem nas relações e dinâmicas que se geram na interacção entre pessoas e grupos de origem cultural diferente, é importante fazer ênfases em alguns componentes chave deste conceito e sua aplicação ao fenómeno da convivência multicultural. Assim, Malgesini e Giménez (2000, p. 319) destacaram as seguintes características:

a) A cultura é aprendizagem: A cultura aprende-se e transmite-se. Através do processo de socialização vamos aprendendo os diferentes e múltiplos elementos que compõem a nossa cultura. Aprendemos uma língua, formas de comportamento, formas de relacionamento, formas de ver o mundo, tudo isto que aprendemos ou transmitimos por sua vez mediante os nossos próprios actos. Somos cultura em acção por tantos transmissores desta. Mediante o contacto entre pessoas de diferentes culturas, podemos ir aprendendo mutuamente elementos diversos, no entanto, este processo de aprendizagem nunca será completo, ao mesmo tempo que não poderemos renunciar à nossa própria cultura. Se este contacto continua ao longo do tempo, pelo menos durante duas gerações, o resultado pode ser diferente. As segundas gerações aprendem elementos de duas culturas, o que costuma implicar conflito, podendo desembocar no biculturalismo, ou na mais crua desadaptação.

b) A cultura é um modo de interpretação da realidade. Além da conduta, a cultura constitui um conjunto de ideias, crenças e valores. O instrumento que o indivíduo utiliza para interpretar a realidade e sua posição no mundo e assim dar-lhe sentido. Este aspecto cognitivo da cultura implica que, perante um mesmo facto, cada pessoa possa dar diferentes interpretações, segundo a cultura à qual pertence e segundo como interioriza ela própria tal pertença.

c) A cultura é transmitida mediante símbolos. A cultura não são somente os actos que se aprendem, o discurso ideológico ou o pensamento, também é símbolo. Quando as pessoas comunicam fazem-no através de símbolos. A comunicação simbólica por excelência é a linguagem. Para compreender uma cultura é importante conhecer sua forma de transmiti-la, a sua linguagem. Para os imigrantes também é importante conhecer a língua da sociedade de acolhimento. A possível integração passa pelo conhecimento mútuo das culturas, e a linguagem é um dos principais expoentes.

d) A cultura é um todo integrado. A cultura é um sistema. Qualquer cultura tem numerosos elementos, instituições, normas. Por exemplo formas de parentesco, de organização, de vida. Todos estes elementos formam parte de um todo, e unicamente dentro da totalidade cobram seu pleno sentido. Se queremos compreender qualquer elemento de uma cultura devemos situá-lo no seu contexto. Deste modo para compreender a poligamia, o Ramadão, a escola, ou qualquer outro elemento de uma cultura devemos ter em conta o contexto que lhe dá sentido. Valorizar estes elementos ou instituições separadamente e a partir dos nossos padrões culturais, tem-se uma visão etnocêntrica, que muitas vezes justifica a desconsideração e a rejeição em relação a outras culturas.

e) A cultura compartilha-se diferenciadamente. Dentro de cada cultura diferenciam-se grupos e subgrupos que interpretam o facto cultural de forma distinta, unidos por outros aspectos como a geração, o género ou classe social. Podendo-se dizer inclusive que cada pessoa interpreta a sua pertença ao grupo de maneira diferenciada, adaptando esta interpretação à sua própria construção coerente da realidade.

Partir desta consideração das culturas como internamente diversas, permite evitar posturas essencialistas que podem cair no culturalismo e atribuir à pertença cultural

determinados comportamentos individuais. Assim, o facto de ser de uma nacionalidade, ou pertencer a um determinado grupo étnico, não é em si mesmo um factor explicativo de uma conduta determinada. O determinismo biológico está superado (excepto como formulário explicito) nos nossos dias e ninguém pensa que a espécie humana ou o sexo determinam a capacidade intelectual ou o comportamento das pessoas por natureza. Este determinismo foi substituído no entanto por outro, o cultural, que tende a atribuir a este aspecto uma importância excessiva na hora de explicar os comportamentos e as relações em contextos de multiculturalidade (Malgesini & Giménez, 2000).

f) A cultura é um dispositivo de adaptação. As culturas mudam, não são estáticas e enriquecem-se com a mudança. Quando falamos de mudança referimo-nos ao resultado de um processo de adaptação perante novas situações. A cultura não é herdada biologicamente, não se transmite geneticamente, como sucede com as características somáticas, tem carácter orgânico e individual. Os tipos de comportamentos humanos são função de modelos culturais em vigor no grupo. A natureza humana é um produto da cultura em que vive. São os valores, símbolos, interpretações e perspectivas que distinguem um povo de outro nas sociedades modernizadas e não os artefactos ou os objectos materiais.

g) As culturas são dinâmicas, complexas e mutáveis, contudo, nas escolas são entendidas muitas vezes como estáticas, imutáveis e fragmentadas.

h) As culturas são sistemas — devem ser vistas como um todo e não como separadas ou distintas em partes isoladas.

1.1.5. A percepção acerca de culturas diferentes

Como percebemos ou entendemos as culturas quando nos relacionamos com outras culturas diferentes da nossa? As atitudes que costumamos ter perante realidades culturais diferentes são múltiplas e variadas. Três atitudes podem ser consideradas como praradigmáticas para abordar este tema: o etnocentrismo, o relativismo cultural e o interculturalismo.

Em primeiro lugar, o **Etnocentrismo**. Esta atitude consiste em analisar as outras culturas do ponto de vista da nossa cultura. A nossa cultura aparece como a medida de todas as demais culturas. A primeira consequência do etnocentrismo é a falta de compreensão. Como vimos na definição de cultura se queremos compreender qualquer das suas manifestações devemos compreender o contexto em que estas se enquadram. Da mesma forma que para compreender uma pessoa devemos captar o seu mundo interior, para conhecer como simboliza a sua experiência. Para conhecer uma cultura temos que contemplá-la desde os valores que a penetram.

Em segundo lugar, o **Relativismo cultural**. O relativismo cultural sugere que as características de uma cultura devem ser julgadas/ apreciadas de acordo com pontos de vista e critérios inerentes à própria cultura e não com base em critérios valorativos estranhos e inerentes a outra cultura. O conceito de relativismo cultural como o conceito tradicional de cultura, apresentam crescentes inadequações na análise das interacções em sociedades modernas cada vez mais heterogéneas culturalmente. Com efeito, nessas sociedades, o relativismo cultural desvaloriza-se no projecto de realização de uma sociedade multicultural baseada na abertura intercultural e na partilha de elementos culturais comuns que permitam interacções num clima de respeito e justiça. Tal como tem sido entendido, o relativismo cultural tende a fechar as culturas sobre si próprias, restringindo padrões culturais transversais que promovam os valores universais comuns a toda a humanidade independentemente das culturas a que pertençam e o estabelecimento de pontes de comunicação entre elas. Apresenta. em particular, dois grandes riscos: por um lado, a Guetização (ou separação) — a consequência que se estabelece entre uma cultura maioritária e outra minoritária, quando se respeitam mutuamente a identidade cultural, mas não tem nenhum interesse em estabelecer contactos. Pelo outro, o romantismo — é o fenómeno que se produz quando temos uma visão deformada da realidade que nos faz exagerar os aspectos positivos de uma cultura. A principal consequência é a perda de certo sentido crítico em relação a certos aspectos culturais. Este romanticismo, por aquilo que tem de deslumbramento perante as culturas, pode-nos levar à indiferença perante as violações dos direitos humanos.

Em terceiro lugar, o **Interculturalismo.** É a atitude que partindo do respeito por outras culturas, supera as carências do relativismo cultural. Desta forma tem em conta o respeito por outras culturas e a busca de um encontro em igualdade. Uma atitude

interculturalista é aquela que (Ayala, 2007, pp. 99-121): (a) permite analisar outras culturas desde os seus próprios padrõs culturais; (b) busca o encontro e portanto não cai no risco da guetização, nem teme a mudança que pode produzir o contacto; (c) promove um encontro em igualdade, com o qual não cabe o paternalismo, nem a superioridade/inferioridade; (d) tem uma visão crítica das culturas, naquela em que aceita a cultura mas pode rejeitar e lutar contra algumas das suas instituições (o infanticídio, por exemplo).

Com o crescente processo de globalização, as sociedades são cada vez mais heterogéneas culturalmente. A persistência dos princípios relativistas pode forçar a separação e a discriminação das minorias com o argumento de que elas são diferentes, têm as suas próprias culturas e, portanto, devem viver separadas. No entanto, temos de ter presente que a recusa absoluta do relativismo não é garantia de maior equidade e respeito pelo outro. Permanece a variável poder no contexto das crescentes interacções globais. E esse poder, apesar da crescente diversidade cultural nas sociedades tecnológicas e cientificamente desenvolvidas, permanece, quase exclusivamente, na cultura maioritária. A ruptura com os constrangimentos relativistas deverá ser acompanhada pela democratização das instituições e pela real não só formal e legal promoção da igualdade de oportunidades nos domínios económico, social, político e educativo (Banks, 2004, pp. 3-16).

1.1.6. O contacto entre as culturas

Os processos migratórios são uma das múltiplas formas em que se estabelece contacto entre culturas diferentes. Certamente o objectivo final das pessoas que emigram não é buscar o intercâmbio cultural, a sua presença confronta-nos com a diversidade do nosso planeta.

As formas de estabelecimento de contacto entre culturas são muito peculiares, tais como: A palavra imigração vai associada ao trabalho e à melhoria das condições de vida. A migração do terceiro mundo, é aquela que mais nos interessa, nutre-se de pessoas que vem a melhorar suas condições de vida, e satisfazer umas expectativas de consumo que não pode cobrir nos seus países. Os Estados do primeiro mundo necessitam dos emigrantes para trabalhar, como mão-de-obra barata. Os Estados não

investem na formação destas pessoas, exploram-nos quando são mais produtivos e perdem seu interesse quando deixam de trabalhar. Os trabalhos que realizam os imigrantes no nosso país situam-se na escala mais baixa do mercado laboral. Geralmente as condições de trabalho, que para os autóctones já são difíceis, para eles são realmente precárias. As condições de vida dos imigrantes são as derivadas das condições laborais daquelas que se submetem. Isto faz com que em muitos casos habitem em bairros com más condições e não tenham seguro médico (Gay, 1986; Rosales, 1994; Aldecoa, 2008).

Por outro lado, o contacto que se estabelece entre as comunidades de imigrantes e as povoações autóctones, é um contacto entre uma maioria e uma minoria. As primeiras dispõem das leis, dos meios de comunicação, dos bens de produção, e as segundas pertencem a países muito diversos, não conhecem o meio, apenas estão organizados.

Tentou-se demonstrar as premissas do contacto que pode estabelecer-se num processo migratório, entre uma minoria formada por grupos de imigrantes e a maioria que constitui a sociedade autóctone. Vou agora mostrar um esquema teórico de integração cultural que mostra as diferentes possibilidades que podem surgir quando uma minoria e uma maioria se juntam, ou seja para responder à questão, o que pode acontecer quando uma minoria e uma maioria se juntam? Berry (1994), desenvolveu um modelo que considera duas dimensões nos resultados das relações interculturais ou aculturação: a) A manutenção da identidade cultural; b) A manutenção de relações com outros grupos. As possíveis combinações entre estas duas dimensões podiam dar lugar a quatro estádios: 1) Integração, 2) Assimilação, 3) Marginalização, 4) Segregação (*Cf.* **Quadro 1**).

1ª Variável (Conservam a identidade cultural e os costumes)

	Sim (Alta interacção com o outro grupo)	**Não (Baixa interacção com o outro grupo)**
Identidade Alta	**Integração**	**Assimilação**
Identidade Baixa	**Segregação**	**Marginalização**

2ª Variável (a busca e valorização de relações positivas)

Quadro 1: Os estádios de aculturação segundo Berry (1994).

Como podemos observar, o autor utiliza duas variáveis, o respeito pela identidade cultural e a busca de relações positivas, para definir os quatro estádios:

a) A **Integração** é o resultado das intenções por manter a identidade cultural específica do grupo e ao mesmo tempo luta-se por ser parte integrante da sociedade de acolhimento. Se dá quando há muitos grupos étnicos no sistema social geral (modelo do multiculturalismo do Canadá, Kymlicka, 2003), por um lado respeita-se a diversidade e por outro lado, buscam-se e potenciam-se relações positivas. Desta forma os conceitos de integração e interculturalidade aparecem como sinónimos. No entanto, o conceito de integração tem em muitos âmbitos conotações negativas, podendo-se associar a assimilação. A integração é algo difícil e complicado. Estamos perante um processo que passa pela legalização dos imigrantes, o conhecimento da língua, a equiparação do acesso ao trabalho, à educação, a todas as condições de vida com os autóctones, e por parte desta, o interesse e o desejo de encontro com as culturas das pessoas que chegam até nós.

b) Na **Assimilação** produz-se quando não se conserva a identidade cultural e os costumes mas buscam-se e valorizam-se as relações positivas. Portanto há a tendência para abandonar a identidade cultural de origem na fusão do grupo não dominante no seio de um grupo estabelecido como dominante. Estamos perante o modelo mais comum de relações entre imigrantes e autóctones. É aquele que se desenvolveu nos países como a França e os Estados Unidos. Interessa manter relações com os imigrantes enquanto trabalhadores, o demais não interessa, pelo contrário se lhes exige que se americanizem ou se tornem afrancesados, na medida em que o façam serão melhor aceites.

c) A **Segregação** produz-se quando se conserva a identidade cultural e os costumes mas evitam-se as relações positivas. A segregação é um dos defeitos do relativismo cultural. Estabelece-se uma base de respeito à cultura das minorias étnicas, mas sempre que não incomodem. Hoje em dia os guetos dos imigrantes que se produzem nas grandes cidades, e os ciganos na periferia, são reflexo desta segregação pelo menos no que se refere à habitação.

d) Na **Marginalização** produz-se quando nem se conserva a identidade cultural e os costumes nem se favorecem as relações positivas. Há um afastamento, cultural e psicológico, com respeito à cultura de origem juntamente a uma rejeição ao incorporar-se ao grupo maioritário da sociedade de acolhimento; caracteriza-se por retraimento e distância com a sociedade de acolhimento, além disso do sentimento de alienação assim como perda da identidade e dos interesses ligados à aculturação. Se a sociedade de acolhimento é quem a impõe é denominada exclusão.

É importante recordar a influência da categoria dos diferentes grupos culturais na hora de valorizar e interpretar estes estádios, sobretudo desde a perspectiva do grupo cultural dominante. Não fazê-lo seria, possivelmente, delegar demasiada responsabilidade sobre seu estádio final de aculturação num grupo minoritário como são os imigrantes, os refugiados, que se encontram numa clara situação de inferioridade. Assim que se dá a integração quando os membros da cultura dominante aceitam que os grupos da cultura não dominante mantenham sua própria herança cultural. Assim mesmo os estimulam e permitem tomar parte activa da sociedade, estabelecendo relações com eles. E desde a perspectiva do grupo não dominante, seus membros estão interessados em manter suas próprias raízes e identidade cultural, ao mesmo tempo se apoia e se reforça o estabelecimento de relações com o grupo dominante.

Seguindo as concepções de Popkewitz (2000), quando se conceptualiza a aculturação como um processo na qual intervêm tanto os grupos dominantes como os grupos não dominantes, é necessário ter em conta que a principal diferença entre eles é o poder derivado de suas características maioritárias ou minoritárias. Deste modo as orientações culturalista do grupo dominante costumam assinalar em que medida se permitirá ao grupo minoritário conservar sua própria identidade e fomentar que o grupo minoritário estabeleça relações com eles. A orientação do grupo minoritário orienta-se para a autorização ou direcção da conduta que seus membros deveriam manter. No caso de que ambas as orientações coincidem, isto é, no caso de que ambos os grupos tracem estratégias culturais semelhantes as relações entre ambos os grupos poderão ser conciliadoras. Mas se há diferenças entre as estratégias de ambos os grupos, a probabilidade da existência de conflitos pode ser alta.

Portanto, nenhum destes modelos se dá em estado puro, trata-se de modelos teóricos que servem para organizar a realidade. Os imigrantes podem experimentar elementos de vários destes modelos ao mesmo tempo, já que a realidade não é tão dicotómica. Nesta classificação de modelos de contacto, na qual a maioria prevalece, porque é ela que tem o poder e que poderá definir pela integração, assimilação, segregação ou marginalização. Contudo, penso que as minorias étnicas podem decidir o tipo de contacto que querem estabelecer com a maioria e exercer os poderes que tenham para consegui-lo.

2. CULTURAS E CULTURA ESCOLAR

2.1. A cultura da Escola

Cada indivíduo é portador de uma cultura que o identifica e o distingue, e que abrange o conjunto de atitudes e de comportamentos característicos de um dado grupo social (tais como a língua, modos de vida, crenças, relações sociais). Por outro lado, cada indivíduo possui uma característica intercultural, na medida em que pertence a diferentes grupos, cada um deles portador de uma micro-cultura (Aguado Ondina, 1999; Besalú, 2002). Os professores devem conceber a escola como uma micro-cultura que tem normas, valores, papéis a desempenhar, estatutos e objectivos, tal como outros sistemas culturais. A escola tem, geralmente uma cultura dominante e uma variedade de subculturas, surgindo assim, dinâmicas de interacção cultural entre professores e alunos entre si onde uns e outros vão reciprocamente assimilar visões e percepções (Banks, 1994; Leite, 2007).

No primeiro caso, apelidado por Banks de "cultura comum" a atitude dos agentes está baseada numa interpretação cultural assente nos padrões tradicionais da "cultura consumida" ou da "cultura feita" como se de única se tratasse. No segundo caso, o que Banks designa pelo termo "cultura diversificada", quando os alunos confrontam os elementos da cultura dos professores e vice-versa, a cultura da escola transforma-se num sistema cultural global sintetizado que reflecte as culturas de todos os seus participantes, o que constituirá para todos um factor de enriquecimento. Mais, fará com

que o sucesso escolar dos alunos oriundos de várias culturas aumente, uma vez que verão o seu universo cultural e o seu *ethos* reflectido na escola e aí legitimado.

2.1.1. A escola como agente transmissor de cultura

A escola é um espaço socializador que através de diferentes agentes (o professor, o grupo de pares), contextos (formais e informais), mecanismos e normas (explicitas e implícitas) cumpre a sua função de transmissão cultural. Neste sentido, as funções da escola como agente transmissor de cultura tem sido objecto de análise desde diversas perspectivas.

Em meados do século XX, a teoria funcionalista constituía o paradigma dominante nas Ciências Sociais. O sociólogo Talcott Parsons, figura proeminente no estudo da escola sociológica americana, atribuía a esta uma dupla função: a de socialização e a de diferenciação social. Segundo esta teoria, a escola é um subsistema social que socializa na medida em que transmite normas e valores que moldam o indivíduo. Constrói os papéis, sociais e profissionais, que desempenhará o indivíduo na vida adulta. Paralelamente, a escola realiza uma função de dotação dos indivíduos na estrutura social através da distribuição de prémios em função do rendimento académico dos alunos. Assim, as diferenças no rendimento determinarão o acesso a diferentes papéis profissionais com status desiguais.

Numa perspectiva funcionalista, a instituição educativa é um simples transmissor de uma cultura definida e produzida exteriormente e que se traduz nos princípios, finalidades e normas que o poder político determina como constituindo o substrato do processo educativo e da aculturação das crianças e dos jovens (Beltrão & Nascimento, 2009).

No final dos anos 60 e princípios da década de 70, coincidindo com a crise em que se encontravam os sistemas educativos, emergiram alternativas teóricas ao funcionalismo encarnadas fundamentalmente nas teorias da Reprodução Cultural, nos Estados Unidos, e no aparecimento da Nova Sociologia da Educação no Reino Unido. As teorias da Reprodução Cultural encontra o seu máximo representante na figura de Pierre Bourdieu, que assinala as relações entre a reprodução cultural e a reprodução social, entendendo

por reprodução o processo através do qual se mantêm ao longo do tempo uma determinada estrutura (Bourdieu & Passeron, 1970): a escola não é uma instituição ideologicamente neutra senão que a sua função é a de reproduzir as relações sociais de produção que perpetuam a desigual divisão do trabalho entre classes sociais e transmitam a ideologia dominante (Bonal, 1993).

A nova sociologia da educação surge como uma alternativa crítica à ideologia da teoria e da prática educativa tradicionais (Giroux, 1992). A sua principal preocupação é questionar a hipótese dominante de que a educação é o principal factor para a consecução de uma ordem social democrática e igualitária. Trata-se de demonstrar como se produz e constrói a lógica do domínio e a opressão dentro do discurso educativo. Antes de aceitar a orientação funcionalista que defende que a escola é o principal mecanismo para a mobilidade social, a nova Sociologia da Educação trata de tornar visível a carga ideológica dessa ideia:

> Por isso, sua principal tarefa ideológica e política caracteriza-se por intentar desembrulhar como as escolas reproduzem a lógica do capital através das formas materiais e ideológicas de privilégio e domínio que estruturam as vidas dos alunos procedentes de distintos agrupamentos de classe, género e etnia (Giroux, 1992, p. 63).

Em conclusão, este enfoque desloca o interesse da investigação pelo estudo da influência que a carência cultural familiar tem sobre o fracasso escolar, para a análise do próprio processo educativo, e o tema da contribuição da educação à igualdade de oportunidades das diferentes classes sociais é substituído pela análise das formas de transmissão cultural, especialmente das relações de poder que sobressaem a uma determinada organização e selecção do currículo escola[2].

Também no Reino Unido referir-se-á os trabalhos de Basil Bernstein (1990), centrando-se na análise dos processos de reprodução cultural estudando a existência de estruturas e códigos diferentes da linguagem segundo a classe social (as formas linguísticas próprias da cultura escolar, centradas sobretudo no código elaborado podem contribuir à diferenciação das trajectórias escolares do aluno segundo a classe social à que

[2]. Dentro desta corrente, encontram-se duas posturas diferenciadas: os partidários de uma análise detalhada da vida escolar (aqui encontramos os trabalhos da escola de Manchester, os estudos etnográficos de Martin Hammersley, Peter Woods, Anthony Burgess e as investigações na aula sobre as formas de reprodução do género ou das diferenças étnicas) e os representantes do marxismo etnográfico (Willis, 1990) que situam as ênfases nas limitações que impõe a estrutura sobre a ideologia e a prática docente (Bonal, 1993).

pertencem). Este autor também assinalou que as relações de poder e os princípios de controle que regulam as instituições escolares estruturam e dão conteúdo à transmissão cultural que estas realizam.

As *Teorias da Reprodução Cultural* também encontram certa reelaboração nos trabalhos de autores como Apple (1986) e Giroux (1992), entre outros, que integram nestas teorias os estudos que ocasionam a análise micro da nova Sociologia da Educação, especialmente os trabalhos do marxismo etnográfico. Utilizam a acepção marxista do conceito de ideologia como falsa consciência e criticam o carácter unidireccional das teorias da reprodução cultural que supõe que os agentes receptores são passivos em presença da imposição ideológica é também um produto das práticas materiais quotidianas:

> Desde esta perspectiva, nem a cultura é um simples reflexo da infraestrutura económica, nem a pedagogia é uma técnica de assimilação cultural infalível, nem a escola é simplesmente um espaço para a reprodução social e cultural, nem tão pouco,os professores são simples peões nas mãos das classes dominantes (Besalú & Marqués, 1994, pp. 38-39).

No entanto, na actualidade, as teorias que apontamos até ao momento encontram-se com um novo elemento que devem contemplar na sua análise dos processos de transmissão e reprodução cultural que tem lugar nas instituições escolares. Os crescentes movimentos migratórios aumentaram a diversidade cultural nas escolas. Assim a análise da escola como agente socializador que discrimina ou desfavorece o aluno de uma determinada classe social ou que opera de maneira diferencial segundo seu género, tem que abranger estudos mais elaborados que tenham em conta outra fonte de diversidade, a cultural, que embora relacionada com a socioeconómica, nem sempre apresenta um paralelismo entre eles directamente:

> A variável etnia ou raça apresenta em alguns aspectos um importante paralelismo com a variável classe. Na medida em que existe uma elevada correlação entre a pertença a uma minoria étnica e a uma classe social baixa, as manifestações de desigualdade e de discriminação se sobrepõem (…). No entanto, as variáveis classe e raça distanciam-se no momento de considerar a questão dos aspectos culturais na educação (Bonal, 1993, pp. 371-372).

De facto, como assinala Bonal, não é possível extrapolar ainda mais os resultados e experiências educativas dos estudantes de diferentes classes sociais ao estudo dos processos educativos que desenvolve o aluno de minorias culturais na escola. Se deve ter em conta, entre outros elementos, o grau de dominação cultural da escola e do

sistema educativo e as manifestações de conflito cultural que experimentam os alunos pertencentes aos distintos grupos culturais:

> Uma vez rejeitada a subordinação das questões culturais às análises de classe, a teoria social radical mais recente analisou as relações de género, raça e etnia como formas de domínio irredutíveis que contam com outras formas culturais dinâmicas paralelas, cada uma delas deve ser estudada como tal e em relação a outras formas de dominação (Giroux 1992, p. 60).

McCarthy (1993) realizou um interessante trabalho ao assinalar as teorias que predominam nas explicações da desigualdade racial na escolarização: a corrente dominante e a radical.

Dentro da *corrente dominante* aparecem duas ramificações, a conservadora e a liberal, que se distinguem pela tensão entre as explicações biológicas e culturais. Na *corrente dominante conservadora* o fracasso escolar das minorias deve-se às características psicológicas e biológicas inaptas destas. Desde a corrente liberal se prescinde das explicações biológicas das diferenças educativas, assinalando, antes as discrepâncias dos recursos culturais como variável significativa na explicação do fracasso escolar das minorias.

A segunda corrente, *a radical ou neomarxista* situa as raízes da desigualdade racial nas propriedades estruturais do capitalismo; as escolas seguem a pauta da economia e são um reflexo desta. Em linhas gerais, os autores radicais afirmam que os problemas das diferenças e desigualdades sociais estão firmemente baseados nas relações e estruturas socioeconómicas estabelecidas nas sociedades capitalistas. O debate centra-se na economia e não na escola (Bertrand, 2001). Dentro desta corrente, McCarthy diferencia duas posturas, representadas nas teorias *estruturalistas e as culturalistas*. As primeiras fazem especial finca-pé no papel que desempenha a escolarização na manutenção e reprodução capitalista do trabalho. As escolas reproduzem ou reflectem a estrutura de classes e o mercado laboral segmentado. Nestas formulações estruturalistas, a desigualdade racial na escolarização conceptualiza-se como um efeito das divisões económicas existentes na sociedade e como subproduto de um conflito mais fundamental entre a classe trabalhadora e seus patrões capitalistas. O que importa para compreender o processo de subordinação dos estudantes da classe trabalhadora e minorias não é o "saber escolar" em si, senão o "currículo oculto", relações estruturais de domínio e subordinação, em grande medida insconscientes, que se reproduzem nas

práticas pedagógicas dos professores nas suas relações com os jovens. O currículo oculto constitui o mecanismo que serve para reproduzir as normas, valores e tipos de personalidade concretos que precisa o mercado laboral secundário (Leite, 2002).

A crítica a estas teorias é que ao edificar toda a sua avaliação da escolarização num modelo de sociedade de base superestrutural perdem de vista a contribuição específica e autónoma da escola ao carácter da vida social e das relações sociais em geral. Segundo McCarthy passaram por alto uma das principais contribuições dos investigadores liberais: uma maior consciência da importância que possui o prestar atenção ao interior das escolas para examinar o que fazem, na realidade, as instituições educativas nos planos cultural, político e económico. As teorias radicais da reprodução cultural adoptaram, em meados dos anos 70, uma orientação culturalista frente às explicações económicas estuturalistas. Desde este enfoque, algumas das críticas que se realizam aos marxistas ortodoxos da educação são: a) Reduzir todas as actuações da escola e da sociedade à economia; b) Definir a classe social em termos económicos restritos; c) Marginalizar o significado e os efeitos do currículo escolar.

Postula-se a relativa independência dos processos ideológicos e culturais da escola respeitante às infraestruturas da sociedade. A questão crítica que deve levantar-se, segundo McCarthy, sobre o currículo escolar é: de quem procede o saber escolar e a quem interessa servir esse mesmo saber? Segundo o autor, por desgraça estes temas não económicos permanecem num estado de subdesenvolvimento na teoria da reprodução cultural. Perante estas duas posturas, McCarthy (1993), recolhendo e assumindo a relação dialéctica entre estrutura social e práticas humanas, apresenta uma formulação alternativa que trata de evitar a consideração dos "valores culturais" ou das " estruturas económicas" como a fonte exclusiva ou única da desigualdade racial na educação e aborda a relação raça-educação desde uma perspectiva dialéctica antes que linear:

> A corrente dominante e radicais não tem em conta a variabilidade histórica, não examinam o contexto institucional e social. Não tem em conta o vínculo entre as estruturas sociais (económicas, políticas ou ideológicas) e o que fazem os professores e alunos. Os enfoques actuais da desigualdade racial fundamentam-se demasiado em modelos ou explicações lineares e monocausais que não permitem a exploração dos contextos políticos, culturais e económicos que cada grupo racial se encontra com os demais na escola e na vida social (McCarthy, 1993. p. 22).

Numa perspectiva *estruturalista*, a cultura escolar é produzida pela forma escolar de educação, principalmente através da modelização das suas formas e estruturas, seja o

plano de estudos, as disciplinas, o modo de organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino.

Por fim, a perspectiva interaccionista, em que a cultura escolar é a cultura organizacional da escola; considera-se, portanto, cada escola em particular. Pode falar-se, assim, na existência de uma cultura própria, no âmbito da Escola e do Sistema Educativo, que reflecte todo um conjunto de práticas, valores e crenças, partilhados por todos aqueles que interagem no seu âmbito. Trata-se porém, de uma cultura que pode não ser assumida por todos, já que tende a uma homogeneização, contemplando e referindo-se ao todo e não às realidades locais específicas. Como refere Guerra Santos:

> os mitos sobre os quais se articula a escola referem-se à bondade dos padrões culturais; à eficácia causal do ensino; à igualdade de oportunidades à homogeneização do comportamento; à uniformidade das regras; ao agrupamento estável; à rotinização da actividade; à transmissão cultural; à eficácia da obediência; e ao valor da autoridade (2002, p. 187).

2.2.2. A escola espaço de cruzamento de culturas

Nos últimos anos, diversas disciplinas estão a interessarem-se pela análise da instituição escolar como ponto de encontro de culturas, contribuindo assim para a compreensão dos processos educativos que tem lugar naqueles contextos caracterizados pela diversidade étnico-cultural. A importância da escola, como ponto de encontro de culturas é recolhida por numerosas disciplinas. Assim:

> A sociologia põe em destaque a importância do grupo de pares e a possibilidade de enriquecimento da pessoa através do intercâmbio de valores culturais.A psicologia do desenvolvimento incide no interesse dos primeiros anos de vida na formação da atitude e capacidade social da pessoa. A política ou sociopolítica põe em destaque o interesse da educação num conjunto de valores comuns que facilitem o entendimento e convivência entre as pessoas e os grupos (Rosales, 1994, p. 49).

A escola representa um lugar de encontro para alunos de diferentes culturas, os quais relacionam-se e interactuam entre si através das experiências educativas, formais e informais, que se desenvolvem em diferentes contextos e âmbitos escolares. Em muitas ocasiões, até que os alunos nos cheguem à escola, somente mantiveram interacções esporádicas com crianças de grupos diferentes do nosso. Para algumas destas crianças será na escola aonde, pela primeira vez, conhecem e se relacionam com companheiros de outros grupos étnicos. Para muitas crianças, os procedentes da imigração ou os das segundas gerações, a escola converte-se num dos principais agentes de integração social, pessoal e cultural, exercendo um influxo mediador essencial nos processos de

socialização. Nesse sentido, a escola deve proporcionar aos alunos programas escolares que os ajudem a desenvolver habilidades para compreender este universo de gentes e experiências plurais, e que os ajudem a maximizar suas potencialidades para conseguir vidas socialmente construtivas e pessoalmente realizadas (Gay, 1986).

Os primeiros anos de escolarização constituem o período mais crucial na educação formal das crianças. É o momento em que as crianças são iniciadas nas normas e protocolos escolares, e no desenvolvimento de habilidades formativas essenciais à educação e a escolarização (Piaget, 1972). As experiências escolares subsequentes meramente refinam os processos. Devido a que nos primeiros anos são tanto formativos como directivos na formação das atitudes e habilidades de aprendizagem dos alunos, se deveria tomar especial cuidado em assegurar que tudo aquilo considerado importante para o desenvolvimento educativo compreensivo das crianças está incluído no currículo. Segundo Gay (1986), a escola, dado o seu compromisso em facilitar o desenvolvimento pessoal, a coesão social, a dignidade humana e a cidadania mundial, tem uma obrigação moral e ética de incluir a diversidade étnica e o pluralismo cultural em sua oferta do currículo primário. Ainda que seja importante em todos os níveis de escolarização, este mandato é crucial nos primeiros níveis de escolarização.

Em ocasiões, pretende-se iludir o tema das relações interétnicas e as atitudes para outros grupos apelando à caracterização ou descrição dos alunos como "color-blind"[3]. No entanto, sabemos que as crianças são conscientes das diferenças de cor em tenra idade (consciência étnica); a partir dos quatro anos mostram atitudes e reacções face aos diversos grupos (esta etapa marca o princípio dos sentimentos e valorização de pessoas de diferentes grupos) e para a idade de oito anos as atitudes se cristalizam. Como aponta Kendall (1983), se não se planeou, será mais um programa para trabalhar o tema das diferenças culturais, pois as crianças espontaneamente suscitarão questões relacionadas com temas culturais e raciais. Banks (1994) assinala que as crianças chegam à escola com muitas concepções erradas, atitudes negativas e estereótipos acerca das pessoas diferentes deles. Se a escola não ajuda aos alunos a desenvolver atitudes mais positivas para os diversos grupos, os estereótipos e atitudes negativas irão aumentando à medida que os alunos crescem fundamentalmente, a partir dos sete ou oito anos quando se

[3]. Este termo é utilizado, sobretudo na literatura americana, para fazer referência à aparente inconsciência dos alunos acerca das diferenças enquanto à cor da pele, principalmente, uma de outras diferenças físicas entre grupos (Glazer, 1977).

produz uma intensificação gradual do preconceito (Banks, 1994; Houlton, 1986). No entanto, os alunos não se abrem a diferentes grupos étnicos e culturais até que desenvolvam um sentido positivo de si mesmos, incluindo uma consciência e uma aceitação ou reconhecimento de seu próprio grupo étnico (Bennett, 1995). Daí a importância que muitos autores atribuem ao desenvolvimento do auto-conceito dos alunos (Sleeter & Grant, 1994) e do papel que a escola desempenha nesse processo. Nesse sentido, Burns (1982) recolhe e apresenta os resultados de diversos estudos que mostram que os níveis de auto-estima mantêm uma relação directa com a aceitação por parte de pessoas pertencentes a grupos étnicos distintos do próprio.

Cabe assinalar que o grupo de pares joga um papel muito importante nos processos de socialização dos alunos migrantes ou da segunda geração os quais encontram nos seus companheiros seu principal guia no conhecimento e interpretação dos códigos culturais que regem e governam o que acontece dentro do recinto escolar. Assim, desempenham por exemplo um papel muito importante na facilidade da aprendizagem do idioma. Em muitas ocasiões, os mesmos companheiros de classe e de jogos se convertem, também, em amigos que acompanham os alunos imigrantes em contextos extra-escolares.

Quando se formulam planos para uma educação multicultural, os educadores devem conceber a escola como uma micro-cultura que tem normas, valores, papéis a desempenhar, estatutos e objectivos, tal como outros sistemas culturais. A escola tem uma cultura dominante e uma variedade de subculturas, surgindo assim, dinâmicas de interacção cultural entre professores e alunos entre si onde uns e outros vão reciprocamente assimilar visões, percepções e "ethos".

Quando os alunos confrontam os elementos da cultura dos professores e vice-versa, a cultura da escola transforma-se num sistema cultural global sintetizado que reflecte as culturas de todos os seus participantes, o que constituirá para todos um factor de enriquecimento e fará com que o sucesso escolar dos alunos oriundos de várias culturas aumente, uma vez que verão o seu universo cultural e o seu "ethos" reflectido na escola e aí legitimado. O **Quadro 2** sintetiza a interacção de subculturas, ao nível da instituição escolar.

A Cultura do Aluno	A Cultura do Professor	A Cultura da Escola
Língua e dialecto Comunicação não verbal Perspectivas e visões do mundo. Estilos de comportamento. Métodos de raciocinar Validação do comportamento	Língua e dialecto Comunicação não verbal Perspectivas e visões do mundo. Estilos de comportamento. Métodos de raciocinar Validação do comportamento	A cultura da escola Reflecte os valores, Perspectivas e Comportamentos dos Estudantes e dos Professores

Quadro 2: A interacção cultural como um objecto a alcançar pela escola. Fonte: Carlinda Leite (2005).

2.2.3. A escola e a diversidade cultural

A escola do século XXI é frequentada por uma população cada vez mais heterogénea do ponto de vista social e cultural. Perante esta realidade a escola, na opinião de Costa não pode mais, nem por inércia continuar a dirigir-se a um aluno tipo (1997, p. 127). Apesar das evidências relativamente ao insucesso escolar, o modo dominante de organização da escolaridade não mudou muito. Para Perrenoud, a escola continua a:

> Agrupar os alunos conforme as idades e os seus conhecimentos escolares em turmas, que falsamente se crê serem homogéneas o suficiente para que cada um tenha chances de assimiliar o mesmo programa durante o mesmo tempo, ou seja, um ano de escolaridade (2001, p.10).

A pretendida uniformidade das aulas organizadas por idades é impensável na escola actual. O processo de socialização primária, que sempre se realizou nas escolas, encontra agora a necessidade de repensar os valores básicos socialmente estabelecidos e maioritariamente aceites no seio de uma sociedade monocultural em que uniformidade da população escolar tornava mais fácil um consenso sobre os valores educativos (Róman, 2003). Por outro lado, e face a este progressivo aumento do número de crianças que se escolarizaram, a escola foi recorrendo a estratégias de estruturação de espaço e ao estabelecimento de regras de organização do seu funcionamento que tornaram possível a poucos professores atender, simultaneamente a muitos alunos. O aumento do número de alunos foi sendo acompanhado de um acréscimo da diversidade desses mesmos alunos (Stoer & Cortesão, 1999). Em contexto educativo torna-se, por isso, indispensável discutir o modo como a escola vai gerir essas diversidades culturais.

Na opinião de Stoer e Cortesão perante a crescente diversificação de alunos, a escola continuava e, na maoria dos casos, ainda continua, a oferecer propostas inalteradas de actividades de ensino/aprendizagem. A falta de sensibilidade à explosiva diversidade sócio-cultural que se afirma cada vez mais no interior da escola acontece porque:

> A escola foi concebida, e o próprio professor socializado (como cidadão e como profissional) no cruzamento de contextos que o não tornam sensível à diversidade com que agora tem de trabalhar (1999, p. 20).

Esta pode ser uma das causas de que resulta, na opinião dos autores, o que designam por "daltonismo cultural". O professor "daltónico cultural é aquele que não será sensível à heterogeneidade, ao arco-íris de culturas que tem nas mãos quando trabalha com os seus alunos na escola" (Stoer & Cortesão, 1999, pp. 20-21).

Deste modo, a diversidade das práticas pedagógicas torna-se uma condição para que as escolas e os seus professores possam responder de forma positiva a públicos escolares social e culturalmente diferenciados. Caso contrário, "se à diversidade de origens sócio-culturais se responder com uniformidade de tratamento criam-se situações de uns serem mais iguais do que outros ou seja situações de verdadeira desigualdade" (Alves Pinto, 1995, p. 3). A preocupação de ajustar o ensino às características individuais dos alunos, não se trata apenas de uma questão de respeito e do bom senso pedagógico, faz parte de uma exigência de igualdade. A este propósito, Bourdieu (1980) recorda que é na indiferença às diferenças que encontramos a origem das desigualdades de êxito escolar. As diferenças e as desigualdades extra-escolares, sejam biológicas, psicológicas, económicas, sociais e culturais transformam-se em desigualdades de aprendizagem e de êxito escolar pelo modo como o sistema de ensino trata as diferenças. Esta é a opinião comummente aceite no âmbito da sociologia da educação que vem difundindo a ideia de que a deficiência sociocultural não existe em si, pelo contrário ela "é relativa à cultura escolar imposta ao conjunto da população, uma vez que nem todas as classes sociais tem familiaridade com ela" (Perrenoud, 2001, p. 25). Para Perrenoud, basta ignorar as diferenças entre os alunos para que o mesmo ensino:

> Primeiro, engendre o êxito daqueles que dispõem do capital cultural e linguístico, dos códigos, do nível de conhecimentos, das atitudes, dos interesses e dos apoios que permitem tirar o melhor partido das aulas e sair-se bem nas provas; Segundo, provoque em oposição, oinsucesso daqueles que não dispõem desses recursos e convença-os de que são incapazes de aprender, de que o seu fracasso é sinal da sua insuficiência pessoal mais do que da inadequação da escola (2001, p. 9).

Encontrar uma resposta pedagógica adequada para se conseguir que as crianças desenvolvam plenamente e de forma integral todas as suas capacidades (tanto as crianças pertencentes às minorias étnico-culturais, como os ciganos, quanto as crianças pertencentes à maioria cultural) tornou-se num dos maiores desafios da escola na actualidade. Os professores e as famílias das crianças têm a oportunidade de responder a este desafio apresentando uma solução conjunta porque em causa está o sucesso escolar de todas as crianças.

A pertença dos alunos a diversas culturas traz na opinião de Sedano "uma especial dificuldade para a criação de uma cultura partilhada na escola" (Sedano, 1992, p. 181). Para superar essa dificuldade a escola tem que fazer uma aprendizagem cultural e para o conseguir tem de basear-se nos "valores do respeito comum a todas as culturas, nos valores de diálogo, de comunicação, de igualdade, de liberdade, de cooperação" (*ibidem*). Por tudo o que foi dito os professores têm de enfrentar a tarefa de ensinar aos alunos a abertura face aos outros, o desafio da aproximação entre as culturas e da coabitação cultural. Na opinião de Róman, isto supõe:

> O desenvolvimento de uma atitude baseada na tolerância, no respeito pela liberdade, na liberdade de consciência e expressão, na aceitação da diversidade cultural e do pluralismo, no respeito pelos direitos humanos e pela livre circulação de pessoas e ideias, com a consciência de uma herança cultural comum e sobretudo, na vontade de construir um futuro junto (2003, p. 10).

Face às novas exigências criadas pelos novos processos de identificação colectiva e de aculturação[4] individual, compete à escola transmitir os conhecimentos e as capacidades necessárias à criança, para que ela possa abrir-se ao universal sem renegar as suas raízes de identidade." Para se desenvolver harmoniosamente na sua identidade pessoal, o indivíduo necessita de ser estruturado simultaneamente pelas suas pertenças sociais, territoriais, étnicas, linguísticas e culturais, e deve ser capaz de ultrapassar o que se chamou "incestuosidade étnica" o debruçar-se apenas sobre a sua "identidade etno-cultural" (Perotti, 1997, p.12). A verdadeira democracia exige das instâncias políticas uma solução para harmonizar as diversidades culturais porque estas são uma realidade e não desaparecerão nunca.

[4]. A aculturação é um processo por que passam as pessoas, frequentemente já na idade adulta, em reacção a uma mudança de contexto cultural. É uma forma de mudança cultural suscitada pelo contacto com outras culturas (Neto, 1993, p. 41).

Uma escola para se constituir como um espaço de cultura deve orientar os seus ensinamentos assentes nos valores da diversidade e da colaboração. A escola precisa ter em conta a cultura do aluno e do meio sociocultural em que está inserida, permitindo o seu enriquecimento e valorização cultural. Defendemos que as características das escolas são determinantes para o aproveitamento dos alunos, pelo que as melhores escolas são as que desenvolveram uma cultura que tem influência na aprendizagem dos seus alunos.

2.2. A cultura docente

A cultura da escola é prioritariamente a cultura dos professores enquanto grupo social. A cultura do docente compreende:

> O conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que esse grupo social considera valioso no seu contexto profissional, assim como os modos politicamente correctos de pensar, sentir e actuar e relacionar-se entre si (Pérez Gomez, 2004, p. 162).

A cultura docente fundamentalmente conservadora, assume os valores dos docentes e as suas formas de actuar e dá-lhes a segurança que necessitam nos momentos de incerteza e conflitualidade.

> Ela especifica-se nos métodos que se utilizam na classe, na qualidade, sentido e orientação das relações interpessoais, na definição de papéis e funções que desempenham, nos modos de gestão, nas estruturas de participação e nos processos de tomada de decisão (Pérez Gomez, 2004, p.163).

É através da cultura docente que o trabalho dos professores toma sentido e que os novos professores aprendem a resolver os seus problemas e são, aos poucos, integrados na comunidade profissional. Alguns autores consideram que a cultura escolar permanece inalterável, adaptada a situações passadas, e que no momento em que se questiona o sentido da escola, a sua função social e a natureza do que é ser educativo, num panorama de transformações e mudanças radicais a que se tem assistido na sociedade, os docentes aparecem sem iniciativa para enfrentar as novas exigências, tendo-se convertido em obsoletos os seus conteúdos e as suas práticas educativas. É também esta a forma de colocar o problema por Hargreaves (1998, p. 163) para quem "a cultura docente encontra-se numa delicada encruzilhada" vivendo numa tensão inevitável. Essa tensão provoca nos professores insegurança e impotência para responder às exigências num contexto social incerto, flexível e em constante mudança. As certezas morais ou

ideológicas do passado são questionadas no presente e originam nos professores reacções ineficazes caracterizadas pela "passividade, a inércia ou o regresso a comportamentos gregários, conservadores e obsoletos que primam pelo isolamento[5] o autoritarismo".

Neste mundo em mudança, da mesma maneira que uma educação não pode contentar-se com a reprodução e transmissão de uma herança cultural, os professores não devem conformar-se com a cultura docente herdada pelo contrário devem implicar-se activamente em projectos de inovação que conduzam ao aperfeiçoamento e à mudança da prática pedagógica. Não será, em nossa opinião, apenas no campo dos conhecimentos ou na maneira de assumir a relação perante uma cultura diferente que residirá a diferença entre o professor mono/intercultural. Essa diferença passa sobretudo pela maneira de encarar a mudança e pela coragem de assumir novos desafios. Sustentando a passividade dos professores face aos desafios de mudança, Pérez Gomez justifica essa atitude com o facto destes se sentirem protegidos pela "força das rotinas de grupo de companheiros, pelos sinais de identidade da profissão" (2004, p. 11). Em sua opinião, os professores aprendem que "reproduzir papéis, métodos e estilos habituais é a melhor estratégia para evitar problemas e conflitos com os companheiros e com os agentes exteriores: famílias e administração" (*ibid.*). Porém, entre os professores, podemos encontrar formas diversificadas, muitas vezes contraditórias, de entendimento e actuação. Dentro de cada grupo de professores existem visões diferenciadas da profissão e posicionamentos vários sobre a educação, a prática pedagógica, o envolvimento escola/família, escola/comunidade.

Estas diferentes formas de representação da mesma realidade, poderão estar relacionadas, segundo Vieira, com "diferentes culturas de professores, associadas a juízos mais ou menos etnocêntricos que poderão resultar da história de vida de cada um enquanto pessoa e profissional" (1995, p.128). No fundo, as atitudes e comportamentos dos professores são fruto, para além do peso da disciplina e saberes escolares

5. O isolamento do docente, vinculado ao sentido, patrimonialista da sua aula e do seu trabalho, pode considerar-se uma das características mais perniciosas da cultura escolar.O isolamento profissional dos docentes limita o acesso a novas ideias e melhores soluções, provoca que o stress se interiorize, acumule e infecte, impede o reconhecimento e o elogio do êxito, e permite que os incompetentes permaneçam em prejuízo dos alunos e dos próprios companheiros docentes (Pérez Gomes, 2004, pp.164-167).

adquiridos, duma cultura interiorizada que torna cada um portador de concepções diferentes dos outros.

Hargreaves (1998) distingue duas dimensões fundamentais na cultura docente: o conteúdo e a forma. A forma da cultura docente está configurada aos padrões característicos que manifestam as relações e as interacções entre os docentes. Será a que define as condições concretas nas quais se desenvolve o trabalho dos docentes, especialmente o modo como se articulam as suas relações com o resto dos colegas. O conteúdo da cultura docente está relacionado fundamentalmente com o conceito de educação que possuem teórica e, praticamente, com as suas implicações na determinação da vida académica quotidiana. Faz referência, portanto a uma enorme diversidade de aspectos que compõem a constelação do seu pensamento pedagógico, desde as teorias implícitas mais gerais e difusas até às estratégias e técnicas concretas de actuação (*cit. in* Pérez Gomes, 2004, p.165). No entanto, as características dominantes da cultura docente, tanto nos seus conteúdos como na sua forma, não supõem, na opinião de Pérez Gomez, a determinação definitiva da actuação nem do pensamento dos docentes. Existe sempre uma margem de liberdade para cada professor expressar autonomia, divergência de opinião e diversidade de actuação face ao comportamento da maioria. A cultura docente modela a maneira particular de construir a comunicação em cada aula e em cada escola, e cada vez é mais evidente que a comunicação assume um papel relevante no desempenho da profissão docente, assumindo-se como factor determinante para a qualidade educativa dos processos escolares. A cultura docente assume para além disso um papel fundamental na determinação da qualidade educativa dos processos de ensino-aprendizagem, pois não só determina a natureza das interacções entre colegas, mas também **o sentido e qualidade das interacções com os alunos**. Entendemos que se a cultura docente constitui uma componente privilegiada da cultura de escola. Esta só se transforma se houver modificação não só das ideias, mas fundamentalmente dos sentimentos e dos comportamentos adquiridos pelos professores, ao longo da sua vida pessoal e profissional.

2.2.1. A cultura de colaboração e o individualismo

Compreender de que forma se processa o trabalho dos professores nas escolas é indispensável para compreender as práticas curriculares dos professores. Nas escolas,

ainda subsiste a cultura do individualismo do professor, sobretudo em tudo o que diz respeito às suas práticas lectivas. A colaboração e o individualismo são conceitos fundamentais para se discutirem as culturas profissionais dos professores.

No que respeita ao individualismo, Hargreaves (1998) oferece-nos uma perspectiva que ultrapassa a noção que intuitivamente poderíamos considerar. Identifica três tipos de individualismo, de acordo com as razões que determinam a prática dos professores: o **forçado**, resultante de constrangimentos do contexto (arquitectura tradicional dos edifícios e organização das salas de aula); o **estratégico**, como resposta a uma agenda sobrecarregada, sendo esta forma de trabalho vista como aquela que ocupa menos tempo e **energia** e **por escolha**, como forma de garantir certas características reconhecidas como positivas e valorizadas pelos professores. Estas características contemplam aspectos muito distintos: a preocupação pessoal com os alunos, associada a um sentimento de propriedade e de controlo "os meus alunos"; a individualidade, relativa à independência e realização pessoal e a solidão, vista como um direito de cada um. Deste modo, o desenvolvimento de uma cultura de colaboração não pode escamotear certos aspectos de natureza individual, correndo o risco de ser posta em causa.

No que diz respeito ao conceito de colaboração, dois tipos bem distintos podem ser identificados: a cultura de colaboração ou colegialidade e a colegialidade artificial. A primeira é caracterizada por ser: espontânea, baseada na vontade dos professores, enquanto grupo social; voluntária, resultante do reconhecimento pelos próprios do seu valor; orientada para o desenvolvimento, onde são definidas as tarefas e as finalidades do trabalho a desenvolver; difundida no espaço e no tempo, desenvolvendo-se de acordo com a vida profissional dos professores na escola; e imprivisível, dada a incerteza e dificuldade de prever os seus resultados. A segunda é regulada administrativamente, por imposição superior e exige dos professores determinadas características que se encontrem e trabalhem em conjunto; é compulsiva; é orientada para a implementação, como seja a aplicação de um currículo nacional; é fixa no tempo e no espaço, tomando lugar em locais e tempo particulares; é previsível, porque embora não garanta certos resultados, é concebida para os produzir.

Atendendo às características de uma e outra destas formas de cultura, enquanto a colegialidade forçada pode ter como implicações a inflexibilidade e a ineficiência e, em extremo, constituir um contexto favorável à mudança, nomeadamente através da reflexão e da construção de uma linguagem profissional comum, socialmente visível. Ao falar-se de colegialidade, uma questão que se pode colocar é a de saber até que ponto ela se opõe à autonomia do professor. Falar-se de colegialidade não é negar a existência de opiniões e concepções diversas. Nas equipas colegiais, as motivações individuais não contrariam as dos outros. Complementam-se, aprofundam-se. Uma doutrina recente defende o desenvolvimento de uma cultura de colaboração, em contraponto a uma cultura de privacidade, como via privilegiada para a mudança (Hargreaves, 1998; Gómez, 2003). No entanto, ao entusiasmo inicial, segiu-se a consciência da necessidade de um olhar mais atento às condições e consequências das relações profissionais dos professores.

2.2.2. Cultura de colaboração

A cultura de colaboração é caracterizada por uma responsabilidade partilhada (interdependência), uma concepção colectiva de autonomia, e uma definição conjunta de prioridades e objectivos comuns que orientam as escolhas individuais de cada elemento. Neste caso, as necessidades intelectuais, sociais e emocionais do ensino são a motivação para a colegialidade. Os professores sentem-se motivados a participar uns com os outros na medida em que requerem a contribuição de todos para o sucesso do seu trabalho. Uma colegialidade com as características apontadas é potenciadora de mudança (Hargreaves, 1998).

Embora condicionada pelas restrições administrativas, pela própria história escolar, assim como pelas tradições da cultura docente, a cultura de colaboração surge e desenvolve-se por decisão da comunidade escolar, convencida de que as necessidades, interesses, complexidades e propósitos da tarefa educativa requerem a colaboração. Não é uma estratégia para um espaço e um tempo determinados, é uma forma de entender e viver a educação escolar que se vai modificando e aperfeiçoando dentro de um projecto ilimitado. É uma condição básica dos processos educativos que se articulam através de experiências de intercâmbio e comunicação reflexiva.

A cultura de colaboração tem dois aspectos fundamentais que se aplicam mutuamente a todo o processo educativo: por um lado o contraste cognitivo, o debate intelectual que provoca a descentração e a abertura à diversidade; por outro lado, o clima afectivo de confiança que permite a abertura do indivíduo a experiências alternativas sem a ameaça do ridículo, a exploração, a desvalorização da própria imagem ou a discriminação. A cultura de colaboração é tão complexa e difícil como o próprio processo educativo porque é difícil de praticar dentro de uma cultura tradicional dos docentes, escassamente familiarizados com a colaboração. O desenvolvimento autónomo dos indivíduos é um desafio permanente da cultura de colaboração. A cultura de colaboração busca a convergência respeitando a diversidade. Na nossa perspectiva, as significações atribuídas à escola pelos professores, alunos e pais organizam-se em representações que se assumem como uma grelha de leitura da realidade escolar e, simultaneamente, orientam os sujeitos nas interacções educativas. No entanto, as representações assumem características diferentes em função da experiência educativa dos sujeitos, dos seus saberes e da sua cultura.

No que diz respeito aos professores, é possível que as representações sociais da escola apresentem diferenças em função da sua origem social, das suas experiências pessoais e profissionais. Relativamente aos pais, as experiências pessoais anteriores de escolarização e o próprio significado dado à importância da escola para os filhos podem determinar o interesse pelo percurso escolar dos seus educandos. A escola, enquanto fonte de informação para a reconstrução das representações sociais, possui outras fontes por vezes invisíveis que influenciam os actores que convivem no seio da organização. Para esta situação concorre a existência de modelos ideais de escola, de relação, de professor, de aluno, de pais e de tarefa que, frequentemente, se afastam da realidade educativa experienciada pelos sujeitos, mas influenciando a sua prática de acesso à informação sobre diferentes formas de vida escolar. Estes modelos podem favorecer a construção de representações sociais da escola mais adequadas aos padrões dominantes de sucesso escolar com prejuízo dos alunos pertencentes às classes minoritárias.Falamos no modelo da escola transmissiva. No modelo de escola nova surge uma nova visão do aluno, sendo o experimentalismo a legitimação científica do processo ensino-aprendizagem e o modelo de educação intercultural que tem no centro do discurso e das práticas as pedagogias da alteridade.

A acção pedagógica, uma estratégia de vivência sociocultural, ajuda a sustentar a alteridade sem perder a identidade, isto é, sem perder ou desrespeitar a diferença é possível que eu possa encarar com sucesso novas situações (Thurler & Perrenoud, 1994). Na relação alteritária estão sempre presentes os fenómenos holísticos da complementaridade e da interdependência, no modo de pensar, de sentir e de agir. A harmonia da diferença no seu conjunto sobrepõe-se de maneira natural à ideia de que todos somos iguais. O principal numa relação alteritária é saber colocarmo-nos no lugar do outro em qualquer situação, para compreendê-lo integralmente. Se não possuirmos nenhuma sensibilidade pelo outro, é porque não somos revestidos de alteridade e portanto não sabemos conviver com a pluralidade. A alteridade seria, portanto, a capacidade de conviver com o diferente, de se proporcionar um olhar interior a partir das diferenças.

Em suma, podemos dizer que a cultura docente determina a natureza, mas também a qualidade das interacções fundamentais para a qualidade dos processos de ensino aprendizagem. Como refere Guerra na escola aprende-se mais "através do que se vive do que se ouve", e os alunos o que mais "recordam das escolas é o que viveram nelas; o tratamento que tiveram e a coerência entre o discurso e a prática educativa dos professores" (Guerra, 2002, p, 164). A diversidade cultural encontra-se presente nas nossas escolas há muito tempo. Pela importância que tem na preparação de futuros cidadãos, a escola, não tem sabido ou não não tem podido dar resposta ao abandono escolar dos alunos dos grupos da diversidade cultural, contribuindo para o aumento das desigualdades de oportunidades entre os jovens oriundos destas comunidades.

2.3. A diversidade cultural

Apesar que os contextos nacionais, sociais e culturais vão-se transformando e forjando novas identidades, comportamentos e modos de interacção, surge ao mesmo tempo uma visão global do mundo que pôs no centro do debate o complexo fenómeno da diversidade. Considerações como esta estabelecem, portanto, uma mudança de perspectiva na concepção de uma nova sociedade multicultural, que apresenta a cultura ou a diversidade como conceitos abertos a uma maior capacidade de diálogo e interacção entre pessoas de diversas identidades culturais. Como ponto de partida,

passaremos, portanto, a rever estas concepções implicadas ou contextualizadas numa série de enfoques multi e interculturais que estudaremos mais adiante.

Na base de muitos debates actuais sobre multi e interculturalidade, o tema da diversidade, adquiriu um grande protagonismo no contexto educativo desde há umas décadas. A expressão "atender a diversidade" tem sido entendida exclusivamente como o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que permitem aprender àqueles alunos com especiais dificuldades ou incapacidades que os obstruem o acesso ao currículo. Sendo assim, sem desmerecer a enorme importância desta perspectiva, destacaria que o desafio agora é ainda maior. Dado que actualmente tratar-se-ia de dar maior cabimento às particularidades dos diferentes sujeitos assegurando o alcance das aprendizagens para todos e cada um dos alunos. A diversidade seria, portanto, a expressão plural das diferenças, nunca traduzidas como negação, discriminação ou exclusão, senão como reconhecimento e aceitação do outro como parte de uma mesma entidade colectiva que nos inclui. Daí o estreito vínculo que existe entre o conceito da diversidade e inclusão.

As novas ideias no que respeita ao tratamento da diversidade na educação, vêm precedidas por uma série de factores entre os quais podemos assinalar: primeiro, reivindicações dos direitos para a igualdade de oportunidades para as minorias, segundo, uma educação compreensiva inclusiva, para todos, desenvolvida pela Lei de Bases do Sistema Educativo, baseada no respeito pelas diferenças e a rejeição de qualquer tipo de discriminação e terceiro, a individualização do ensino. Na actualidade, apesar da globalização cultural que se está produzindo, cada vez somos mais conscientes da diversidade cultural existente, devido ao rápido ritmo e ao enorme volume das interacções a nível mundial. Portanto, a percepção sobre a diversidade cultural costuma desenvolver-se especialmente, segundo alguns autores (Montes, 2008), em dois tipos de situações: no contacto entre culturas distintas e nas situações de câmbio e mais particularmente nas de câmbio rápido dentro de uma mesma cultura, sendo ambas circunstâncias aplicáveis ao momento actual.

2.3.1. A diversidade cultural na era da globalização

O contacto entre os grupos humanos estabelecidos em territórios à volta do mundo e a convivência de grupos diferentes num mesmo espaço são tão antigos como a própria

existência da humanidade. As culturas nunca estiveram isoladas nem são seres imutáveis. Muitas das características que a gente considera muitas vezes como próprias da sua cultura, são na realidade, o produto de diferentes contactos, influências, misturas e adaptações. Não há nenhuma cultura que seja totalmente homogénea em seu interior nem completamente impermeável às influências do exterior. As culturas são flexíveis, fluidas, mutáveis, cambiantes.

A diversidade cultural se há-de entender num duplo sentido. Em primeiro lugar, as culturas não são homogéneas desde um ponto de vista interno: cada uma está constituída por diferentes segmentos e grupos sociais com identidades e características específicas, as quais se articulam por meio de um processo de ajuste, adaptação e negociação, a isto se chama diversidade intracultural. Em segundo lugar, as culturas tendem a considerar-se homogéneas e a esbater toda a diversidade interior quando se as compara ou contrasta com outras diferentes, a isto se chama diversidade intercultural. O conceito de diversidade cultural é uma tautologia, já que aquilo que define a cultura, em singular e em plural, é justamente a diversidade (Beltran, 2002). Segundo este autor, a instauração, relativamente recente, dos estados nação no mundo ocidental, se baseou num projecto que incluía a eliminação e a exclusão das diferenças culturais tradicionais de seu interior, a uniformização e a homogeneização dos comportamentos e a imposição de uma série de ideias consideradas universais ou, melhor, de carácter nacional.

A partir da Segunda Guerra Mundial se produziram factos que marcaram uma nova sensibilidade sobre a diversidade cultural: uma é o genocídio judeu em nome da pureza, a irredutibilidade e a incompatibilidade das culturas; o outro, o processo de descolonização que permitiu o desenvolvimento de novas identidades culturais anteriormente reprimidas e silenciadas. Estes dois factos questionaram a suposta universalidade e superioridade da cultura ocidental. Entre estes dois parâmetros irrompe a interculturalidade. A ideia de uma cultura global é paralela ao processo de globalização recente. Num princípio se crê que o avanço global da actualidade produziria inevitavelmente uma cultura mundial mas homogénea, porém a realidade demonstra que, apesar de que o mundo está cada vez mais interconectado (económica, politica e culturalmente), as diferenças culturais aumentam, ou precisamente seria dizer que, o actual processo de globalização, conduz a um aumento da sensibilidade perante

as diferenças. Segundo Beltran, um dos resultados do fenómeno da globalização foi a mudança de ênfases da cultura à identidade.

> As mudanças produzidas pela consciência e a análise de comunidades transnacionais e globalizadas introduz um novo interesse pela dispersão, a descentralização, a complexidade e especialmente, a identidade. Num momento em que a cultura está cada vez mais desterritorializada com um aumento constante do volume e da velocidade da transmissão de informação e a difusão incontrolada de características culturais, cabe reconsiderar as presumidas áreas culturais separadas. (Beltran, 2002, pp. 32-33).

O desafio da sociedade ocidental actual é como defrontar a diversidade cultural e o reconhecimento das distintas identidades no seu espaço colectivo, o que costuma denominar-se como o desafio da multiculturalidade (Bartolomé & Cabrera, 2003). Segundo estas autoras, o fenómeno da multiculturalidade é o resultado da combinação de dois processos: os fluxos migratórios e o das reivindicações identitárias e nacionalistas. Por um lado, os processos migratórios ocorridos na última década originaram importantes mudanças demográficas na composição de muitas sociedades. A estabilização e aprofundamento das desigualdades entre países, entre o Norte e o Sul, entre países desenvolvidos e em vias de desenvolvimento, estimulou e acelerou o fluxo de pessoas em movimento de uns países de origem a outros, fugindo da pobreza e dos conflitos em seus países de origem. Assim é que sociedades relativamente homogéneas sucedem em sociedades multiculturais[6] e se fala da explosão da diversidade cultural, espécie humana no seio das cidades e povos que estão recebendo importante quantidade de pessoas imigrantes. Por outro lado, a este fenómeno migratório haveria que juntar outro não menos importante relativo às reivindicações identitárias e nacionalistas que põe igualmente em evidência a pluralidade cultural que sobressai a uma pretendida cultura homogeneizadora potenciada desde o Estado-nação tradicional.

Segundo Bartolomé e Cabrera (2003), assim como Sabariego (2002), atendendo à proposta de Kymlicka (1996; 2003), estas duas fontes de diversidade cultural respondem a dois grandes modelos ocidentais de sociedades multiculturais: o multiculturalismo de imigração, que o autor associa aos Estados poliétnicos, e o federalismo multinacional que refere aos Estados nacionais. Explicitando melhor:

[6]. Quando se faz referência a sociedades multiculturais, coloca-se o acento na diversidade étnico-cultural que se está produzindo o fenómeno migratório nas cidades. Também costuma-se incluir a diversidade de género pela luta contra a discriminação que se faz desde distintos movimentos feministas (Sabariego, 2002; Montes del Castillo, 2008).

(a) Os Estados poliétnicos: a diversidade cultural procede da imigração individual e familiar, constituindo grupos ou minorias étnicas. Estes grupos pretendem integrar-se na sociedade da que formam parte e desejam que se os aceite como menbros de pleno direito da mesma (Estados Unidos, Canadá, Austrália, Nova Zelândia, Argentina);

(b) Os Estados multinacionais: a diversidade cultural procede da incorporação de culturas que previamente desfrutam de autogoverno representando comunidades históricas mais ou menos completas institucionalmente, que ocupam um território delimitado e compartilham uma língua e cultura diferenciada como é o caso de Portugal. Sem dúvida, para o caso português, o fenómeno da imigração externa e sua transformação em sociedade multicultural junto às reivindicações nacionalistas e identitárias, constituiu uma das mudanças sociais mais significativas dos últimos anos.

2.3.2. A diversidade cultural e o ensino

Desde que se toma consciência da problemática que contém a presença habitual de estrangeiros num determinado país, tratou-se de buscar soluções orientadas para conseguir uma coexistência pacífica. Também no âmbito educativo, especialmente preocupado pelas implicações derivadas da diversidade cultural nas aulas, buscaram-se alternativas e efectuaram-se propostas para dar respostas adequadas à mesma, algumas das quais já foram examinadas.

Uma primeira aproximação a este tema traça um modelo básico geral de acolhimento, representado por duas concepções extremas: separação ou integração, representando um contínuo que admite distintas posturas e diferenças de grau. Dentro deste esquema elementar, não faltam autores que descartam qualquer posição tendente a um dos tais extremos esses pronunciam a favor de uma orientação intermédia, representada pela ideia da "adaptação". Este processo de adaptação corresponde a ambas as partes, por um lado, que tem de acomodar-se a um contexto muito distinto ao seu e, por outro, dos cidadãos do país de acolhimento, que devem habituar-se à presença de estrangeiros, atingindo-se, entre todos, uma sociedade mais cosmopolita (Albericio, 1991; Aguado Ondina, 1999).

A simples adaptação, ainda que supõe um avanço antes a estreita separação entre etnias e culturas diferentes, é hoje muito criticada (ainda às vezes subtilmente praticadas), e resulta insuficiente para conseguir a totalidade dos propósitos que persegue a educação intercultural. Na realidade, este enfoque caracteriza-se nas primeiras propostas de uma educação multicultural que se realizaram nos países desenvolvidos durante as décadas de cinquenta e sessenta do século passado. Postura que, escreve Quintana (1992) era promovida por uma atitude muito egoísta, orientada para aproveitar a nova força de trabalho que chegava com a imigração. Considerava-se inferior a cultura dos estrangeiros por isso era desejável que se adaptassem à nacional. Este primeiro modelo denominado de assimilação. Este modelo etnocêntrico foi ultrapassado nos anos setenta com a adopção, de acordo com o citado autor, de dois pressupostos muito distintos. Um deles sustenta a não hierarquização das culturas, e a partir desse momento já não se emprega o termo "desigualdade", mas o termo "diferença" entre indivíduos de distintas culturas, suprimindo-se toda a ideia de inferioridade. O outro defende o valor de todas as culturas, consideradas como fonte de enriquecimento mútuo e uma ajuda para alcançar o desenvolvimento cultural dos povos. Este avanço é relevante, porque de um primeiro modelo, já mencionado de assimilação, se passou a outro de compreensão e valor às culturas estrangeiras. A atenção à diversidade cultural originou diferentes propostas educativas como resposta e são vários os autores que propuseram modelos para aplicar na prática a identidade e pluralidade cultural. Da extensa literatura existente sobre o tema que apresentam diversos esquemas com a intenção de resumir e sintetizar os diferentes enfoques sobre o tratamento da diversidade cultural seleccionamos a classificação feita por Munõz Sedano (1997). As cinco grandes finalidades dos enfoques estabelecidos são: (a) Manter a cultura hegemónica de uma sociedade determinada; (b) Reconhecer a existência de uma sociedade multicultural; (c) Fomentar a solidariedade e reciprocidade entre culturas; (d) Denunciar a injustiça provocada por uma assimetria cultural e lutar contra ela; (e) Avançar para um projecto educativo global que inclua a opção intercultural e a luta contra a discriminação. Tanto os enfoques como os modelos se apresentam desde uma evolução histórica e um processo não linear. Seguindo o esquema proporcionado, elaborou-se o **Quadro 3** com o objecto de obter uma visão de conjunto dos distintos modelos, programas e suas características diferenciais de cada um dos enfoques recolhidos.

Há outras classificações de paradigmas da multiculturalidade para além da exposta, e nenhuma pode ser definitiva, já que nos referimos a um fenómeno que vai mudando constantemente, sem protótipos puros. É difícil responder à questão de qual é o melhor modelo e o mais adequado. Ainda que, após a revisão efectuada, se considera que há a tendência para um modelo intercultural integrador, tendo em conta os princípios éticos e o marco educativo legal definido em cada sociedade. Tal modelo permite oferecer a todos os grupos étnicos o conhecimento dos elementos culturais comuns, promover o específico de cada cultura e valorizar positivamente as relações entre elas.

Enfoques	Modelos	Características
Afirmação hegemónica da cultura do país de acolhimento	**Assimilacionista** **Compensatório** **Segregacionista**	**Currículo baseado unicamente nos valores dominantes.** **Minorias portadoras de déficit a compensar para garantir a igualdade de oportunidades** **Escolarização diferencial baseada em critérios biológicos, sociais, psicológicos, étnicos.**
Reconhecimento da Pluralidade cultural	**De currículo multicultural** **De pluralismo cultural** **De competências multi-culturais** **De orientação multicultural**	**Incorporar distintas modalidades de instrução e aprendizagem, estimular a identificação com o grupo de origem e até estabelecer escolas étnicas.**
Opção intercultural baseada na simetria cultural	**Educação intercultural**	**Reconhecimento positivo das diversas culturas e línguas e da sua necessária presença e cultivo na escola.**
	Holístico de Banks	**Educação para os valores.**
Sociocrítico	**Educação antiracista**	**A questão reduzida a valores encobre diferenças de poder na sociedade. A educação deve estar unida para a conquista de direitos e libertar de opressões as minorias.**
Global	**Inclui a opção intercultural E a luta contra a discriminação**	**Formação e fortalecimento na escola e na sociedade dos valores humanos de igualdade, respeito, tolerância, pluralismo, cooperação e coresponsabilidade social.**

Quadro 3. Enfoques e Modelos de atenção educativa à diversidade. Elaboração à partir de Munõz Sedano, *op.cit*., p. 40.

Alguns autores criticaram este delineamento por entender que coadjuva a identificação com a cultura dominante e, portanto, a perda da própria identidade cultural. Trata-se de uma interpretação incorrecta, posto que na realidade o que implica é o reconhecimento positivo das diversas culturas e da sua necessária presença na escola e o compromisso activo contra toda a manifestação de racismo ou discriminação. Não há que esquecer

que as finalidades de toda acção educativa é salvaguardar os direitos humanos, a tolerância, o entendimento mútuo, a democracia, a identidade cultural e a busca da paz, valores que se consideram conforme com os supostos citados que propunha uma educação intercultural integradora.

2.3.3. O professor perante a diversidade cultural

A importância no processo educativo está fora de questão. No caso da atenção à diversidade e mais especificamente desde um enfoque de educação intercultural, está sendo crucial, dado que não se trata de cumprir um papel técnico cingido à simples transmissão de conteúdos. Pelo contrário, as crenças profissionais[7] sobre o significado teórico e prático da educação intercultural condicionam o tipo, vontade e êxito desta na prática escolar real. Portanto existem vários perigos, na atitude do professor, que pode desvirtuar os objectivos do enfoque intercultural, entre eles o dar-lhe pouca importância (a menos que a educação especial destinada a alunos incapacitados, por exemplo) crer que não tem nada a ver com a situação do professor (por não ter alunos diferentes, porque a sua área não é das ciências sociais), ou melhor implicar-se nela desde um enfoque sentimental e folclórico (acrítico, centrado somente nas atitudes de respeito e tolerância, mas sim trabalhar conteúdos e elaborar razoavelmente as diferenças.

Para o correcto desenvolvimento da educação intercultural é indispensável contar com um professor qualificado que seja capaz de concretizar na prática educativa quotidiana aqueles princípios pedagógicos fundamentais que devem reger uma educação que atenda à diversidade cultural. Para isso é preciso que o docente possua a competência pedagógica necessária, e mostre umas atitudes positivas que favoreçam a integração do aluno culturalmente minoritário, entendendo que a educação intercultural deve alcançar igualmente a todos os alunos. Neste sentido Leite (2007) expõe que aquilo que se necessita são professores com um conjunto de competências específicas para ensinar a alunos minoritários, pois, ainda que, estes se apercebam actualmente como especiais, possivelmente até podem chegar a ser, pelo menos em algumas escolas, maioritários como alunos da escola pública. Portanto, o docente deve ser consciente desta realidade e estar preparado para a encarar.

[7]. Eufemismo para não falar despretensiosamente de valores e ideologias do professor.

Munõz Sedano (1997) clarifica, neste sentido, a necessidade de que os professores tenham uma informação mínima em: (a) Conhecimento dos valores e comportamentos mais relevantes das culturas minoritárias de seus alunos; (b) Formação para gerir os conflitos; (c) Formação de atitudes marcadamente abertas que ajudem a viver os conflitos como algo enriquecedor. Não se trata unicamente do conhecimento da cultura dos alunos culturalmente minoritários - algo que certamente também é necessário - senão que ademais é importante que o professor conheça os instrumentos necessários para viver e, por que não, aproveitar esses conflitos que possam surgir na aula. Em qualquer caso, o professor deve ser consciente de que a educação intercultural não supõe unicamente a inclusão no currículo de uma série de aspectos conceptuais referentes às culturas de seus alunos. Estudos feitos por vários autores (Banks, 1994; Hargreaves 1998; Leirman, 1996; Thurler & Perrenoud, 1994) chegaram à conclusão de que o professor tem um grande desconhecimento dos aspectos familiares e culturais das minorias presentes nas suas aulas, existindo uma percentagem significativa de professores que não consideram conhecer essas expressões culturais.

Parece-nos de grande importância esta conclusão, já que o desconhecimento pode conduzir à rejeição, de maneira que a preparação do docente neste sentido vai influenciar nas atitudes que o professor mostra perante os seus alunos. Camilleri (1989, p. 90) o explica claramente ao expor que "quando os professores se sentem competentes, seguros para ensinar a este tipo de alunos, tendem a desaparecer as atitudes negativas a respeito deles, como pessoas e como aprendizes". Efectivamente, o tema das atitudes do professor é fundamental. Com respeito a isso, Jórdan (1996) agrupa os docentes em três grupos: (a) Um primeiro grupo de professores que concebe as culturas dos alunos minoritários como prejudiciais, deficitárias ou, inclusive, prejudiciais ao progresso académico e da integração escolar; (b) Um segundo grupo de professores que percebem com maior sensibilidade essas culturas no seio da escola. Neste caso pode-se chegar ao facto de incluir a diversidade cultural como tema do próprio currículo escolar; (c) Um terceiro grupo de professores que se mostra muito sensibilizado respeitando o valor das culturas minoritárias.

Obviamente, estas atitudes vão-se repercutir de maneira directa nas expectativas que o professor deposite sobre estes alunos, de maneira que um professor cujas atitudes sejam negativas para a integração dos alunos de culturas minoritárias tenderá a baixar suas

expectativas escolares para esses alunos; por outras palavras, o professor limitar-se-á a aplicar os mínimos exigidos para com esses alunos. Ora é necessário que o professor modifique as expectativas que de forma consciente ou inconsciente gera à volta dos alunos minoritários, já que tais expectativas podem influenciar o próprio indivíduo na sua realização pessoal (Leirman, 1996; Leite, 2007). Neste sentido é preciso fazer referência ao estudo de Alkan, Breede e outros (1990) que realizaram um trabalho subordinado ao tema "Education in a Plural Society: A Survey of the Professional Opinions of Teachers in Europe", cujo objectivo era auscultar os professores sobre o conceito de educação multicultural e a forma de a levar à prática. Utilizaram um inquérito composto por 75 itens, aplicado em quatro países da União Europeia (França, Reino Unido, Países Baixos e Alemanha), recolhendo opiniões dos professores sobre o papel da escola em relação à presença de crianças minoritárias, alterações e/ou dificuldades sentidas na organização e nível de rendimento escolares, questionando ainda se a escolarização destas crianças deveria processar-se em conjunto com as outras crianças ou em escolas para minorias. Os resultados mais relevantes desta investigação foi o facto de que os professores mais jovens (considerados pelos autores até 40 anos) e os que trabalham mais directamente com crianças minoritárias, têm habitualmente opiniões e atitudes mais tolerantes do que os professores mais velhos e menos envolvidos com estes alunos. Uma explicação para esse facto poderia encontrar-se na formação inicial do professor, porque o aumento dos fluxos migratórios e da diversidade cultural existente tem vindo progressivamente a atender uma realidade educativa que até este momento resulta iniludível.

3. DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTURAL: AS MINORIAS ÉTNICAS

3.1. O conceito de minoria étnica

A definição de minoria étnica, assim como outras definições, é problemática. É difícil isentá-la de qualquer suspeita de racismo, o que, em certos casos, se justifica. Bastos e Bastos (1999), definem minoria étnica como:

> um grupo que, partindo de quadros espácio-temporais genealógicos, geo-históricos e político-económicos, se percepciona e é percepcionado pela maioria étnica envolvente como uma minoria e que, por isso mesmo, desenvolve uma tensionalidade interétnica ambivalente com essa maioria "hospedeira" mas não necessariamente hospitaleira (Bastos & Bastos 1999, p.33).

Constituem portanto grupos humanos que traçam fronteiras de identidade com outros grupos e que desenvolvem formas particulares de socialização e organização social, destacando-se como suas características principais as seguintes (Rocha-Trindade, 1993): (a) Estar associada à existência de um grupo minoritário identificado, geralmente através de certos traços socialmente visíveis ou detectáveis (por exemplo: a cor da pele, a religião, a linguagem); (b) Haver clara assimetria nas relações de poder com a sociedade envolvente. Os seus menbros sofrem desvantagens de natureza vária quando se encontram sob o ascendente ou o domínio de outro grupo mais poderoso em termos económicos e políticos. Situam-se, quase sempre, numa posição de desigualdade face à sociedade maioritária, como resultado da discriminação que impõem ou a que estão sujeitos; (c) Para que um grupo étnico seja conceptualmente considerado como uma minoria, é requisito que os seus elementos possuam um forte sentido de solidariedade grupal e de pertença identitária, sendo notória a tendência para se considerarem e serem percepcionados como uma população distinta, à parte da maioria. O facto de se sentirem origem ou alvo de preconceitos ou de acções e atitudes discriminatórias gera uma certa unidade no seio do grupo, tornando mais sólidos os interesses que possam ter em comum, alimentando, assim, a coesão social.

O reforço de uma identidade própria tende a contribuir para uma maior mobilização étnica da minoria, com vista à preservação de determinados benefícios sociais ou à reivindicação de certos direitos junto da sociedade receptora. No plano interno, é usual que promovam a endogamia, associada à conservação de normas e de referências culturais próprias, o que leva à manutenção da sua identidade étnica, distinguindo-se, também, assim, do resto da população. Deste modo, o estatuto das minorias na sociedade tende a transmitir-se e a permanecer de geração em geração.

Os menbros destes grupos encontram-se, com frequência, geograficamente isolados da comunidade maioritária, tendendo a concentrar-se em bairros residenciais, centros urbanos ou em dadas regiões do país, formando o que se costuma denominar por Territórios de Comunidade (Costa Bruto & Pimenta, 1991).

3.2. As relações inter-étnicas

As relações entre os diferentes grupos étnicos podem assumir várias expressões, desde harmoniosas até conflituosas, devido a causas políticas, históricas, económicas, sociais, entre outras. As situações possíveis de relações interétnicas estão definidas em seis situações-tipo pelos autores Simpson e Yinger (1985) citados por Rocha-Trindade (2003):

a) Assimilação: tratando-se de um processo no qual os grupos minoritários são absorvidos pelo grupo maioritário, perdendo gradualmente a sua identidade cultural e física. A assimilação pode ser cultural, quando um grupo perde os traços culturais próprios e adquire os da maioria; marital (miscigenação), quando se verificam cruzamentos genéticos entre elementos da minoria e elementos da maioria, atenuando as diferenças físicas; estrutural, quando se dá uma aceitação progressiva e completa por parte do grupo étnico das relações sociais primárias e secundárias do grupo maioritário;

b) Pluralismo cultural: existe quando, perante a existência de vários grupos étnicos, os órgãos do poder adoptam medidas de reconhecimento das diferenças, permitindo a conservação das diferenças identitárias e socioculturais entre os grupos;

c) Protecção legal das minorias: ocorre quando numa determinada sociedade alguns sectores do grupo maioritário tomam atitudes de hostilidade para com um grupo minoritário, o governo pode adoptar medidas legais de protecção dos menbros dessa minoria. Transferência de população no caso de conflito grave entre o grupo maioritário e um minoritário, o governo, ilegitimamente, pode recorrer à transferência da minoria para outra área geográfica;

d) Subjugação instituída: quando o grupo dominante recorre à força para impor uma separação dos grupos dominados como no caso do apartheid. Extermínio ou genocídio, quando o grupo dominante chega ao extremo da intolerância e aniquila fisicamente um grupo dominado (o caso do extermínio cometido pelos nazis nos anos 1930 e 1940, ou ainda no Ruanda no ano de 1994).

As minorias étnicas, portadoras de uma cultura própria, ao entrarem noutra sociedade deparam-se com diferentes valores, regras, modos de vida, outra cultura. Portugal é hoje um país com uma grande diversidade étnico-cultural, que se reflecte na escola. Qual a realidade multicultural da sociedade portuguesa e como é que a escola responde a essa diversidade são os propósitos do próximo capítulo.

4. O MULTICULTURALISMO E A INTERCULTURALIDADE

4.1. O multiculturalismo

O multiculturalismo é um fenómeno que começou a ser discutido em países que adoptam políticas multiculturais como os Estados Unidos, Canadá, entre outros. No entanto, só recentemente o termo passou a ser incorporado às pesquisas realizadas em Portugal, sob a influência principalmente dos estudos culturais. Embora seja um termo em construção no nosso país, interessa a dimensão que o multiculturalismo vem tomando na educação. A partir desse interesse específico, uma das questões que deve nortear o estudo sobre multiculturalismo é o próprio conceito que o termo abrange. Para a maioria dos autores (Mclaren, 2000; Sousa Santos, 2003; Gonçalves & Silva, 2006; Hall, 2006) o termo multiculturalismo abarca diferentes definições e perspectivas que se contradizem. Nesse sentido um bom ponto de partida é buscar entender qual é o entendimento desses autores sobre multiculturalismo e sociedades multiculturais. Na definição dada pelo escritor Stuart Hall para os dois conceitos.

> Multicultural é um termo qualitativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentem construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade original. Em contrapartida, o termo "multiculturalismo" é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adoptadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. É usualmente utilizado no singular, significando a filosofia específica ou a doutrina que sustenta as estratégias multiculturais (Hall, 2006, p. 50).

Para Silva (2007) uma das características convergentes em sociedades consideradas multiculturais é a ocorrência de situações conflituosas uma vez que o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder regidas pelas diferenças de classes. Ao referir-se ao conceito o autor destaca a luta pelo reconhecimento de grupos culturais em localidades específicas como, os contextos de imigração, enfatizando também que o

multiculturalismo pode abranger a luta pela superação de uma hegemonia dominante dentro de uma cultura nacional. Dessa maneira:

> O multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os problemas que a presença de grupos raciais e étnicos coloca no interior daqueles países para a cultura dominante. De uma forma ou de outra, o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigam essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço" (Silva, 2007, p. 85).

Segundo Canen & Oliveira (2002) o multiculturalismo é um termo polissémico que engloba desde visões mais liberais ou folclóricas, que tratam da valorização da pluralidade cultural, até visões mais críticas, cujo foco é o questionamento a racismos, sexismos e preconceitos de forma geral, buscando perspectivas transformadoras nos espaços culturais, sociais e organizacionais. Forquin (2000) emprega o termo multiculturalismo sob dois aspectos, para descrever e designar a situação objectiva de um país em que predominam grupos de origem étnica ou geográfica diversa que não compartilham nem os mesmos modos de vida nem os mesmos valores (Forquin, 2000, p. 7), e para prescrever a existência de "um público culturalmente plural sem ser, ele mesmo, multicultural" (*ibid.*) mas que se diferencia pelas escolhas éticas e políticas que definem seus comportamentos e valores.

Outro autor interessante, Charles Taylor (1994), defende na sua "teoria do reconhecimento" que os diferentes movimentos minoritários vivem uma permanente luta pelo seu reconhecimento e este condiciona a sua identidade. Nesse contexto, o indivíduo e o grupo recompõem a imagem sobre si próprios e exigem respeito da parte de terceiros. É desejado que cada indivíduo se esforce por se definir por si mesmo, para compreender melhor quem é, longe de influências externas dominantes. Nessa procura de auto e hetero reconhecimento afirma-se uma política da diferença que, no entanto, se suporta no princípio de uma dignidade igual universal. Assim, 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.

Apesar de todas essas discussões, há consenso entre os autores de que não existe um único multiculturalismo e isso é considerado hoje para uma boa parte dos estudiosos do

assunto a dificuldade mais específica no que diz respeito ao tema. Entretanto seja qual for o aporte teórico ou político, o multiculturalismo é uma ideia profundamente questionadora da heterogeneidade de correntes de pensamento dificultando-lhe uma leitura linear. Querer defini-lo com precisão, é uma tarefa bastante complexa. Desfazendo a confusão conceptual e terminológica conclui-se de que falar de sociedade multicultural não é a mesma coisa que falar de multiculturalismo. A sociedade multicultural é uma realidade. O multiculturalismo é apenas um modelo ou conjunto de modelos, que visa interpretar aquilo que entendemos por sociedade multicultural e, ao mesmo tempo, dizer o que devemos fazer, de um ponto de vista político, em relação a ela. Sociedade multicultural é um conceito descritivo, enquanto o multiculturalismo é um modelo normativo.

Concluindo, existem três abordagens no conceito de multiculturalismo: (a) Demográfico-descritivo: baseado na existência de vários segmentos étnicos distintos; (b) Programático-político: baseado em programas e iniciativas políticas destinadas a gerir a diversidade étnica; (c) Ideológico-normativo: modelo para a intervenção política baseada na teorização sobre o lugar das identidades culturais distintas numa sociedade contemporânea. Defende a existência de uma diversidade étnica e assegura que os indivíduos possam manter a sua cultura, ao mesmo tempo que lhes assegura total direito de acesso e participação social e aderência a um conjunto de valores comuns partilhados por toda a sociedade.

Na vertente ideológica-normativa, a consciência colectiva da importância da cultura, enquanto território de diversidade e a associação intrínseca desta ao respeito mútuo, tem de ser expressa de uma forma cada vez mais clara e foi sendo evidenciada em diferentes textos e iniciativas. Poderíamos listar como exemplos, a Carta das Nações Unidas (art 1.º), a Constituição da UNESCO, a Declaração Universal dos Direitos do Homem (art. 22.º), o Ano Internacional da Tolerância (1995), a Declaração dos Direitos das Minorias Nacionais de 1991 (OSCE), A Carta Europeia para as Línguas Minoritárias ou regionais de 1992 (Conselho da Europa) e a Convenção para a Protecção das Minorias Nacionais de 1994 (Conselho da Europa), a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural da UNESCO de 2002.

Mas o multiculturalismo não se pode esgotar na vertente ideológico-normativa mas tem que apresentar soluções político-programáticas para responder de forma sistemática, global e integrada à diversidade étnica e cultural, incluindo componentes educativa, igualdade no acesso ao sistema educativo, linguística, liberdade de usar a língua minoritária e acesso à aprendizagem da língua nacional para crianças e adultos, económica, social e mecanismos institucionais específicos.

4.1.1. Os usos da noção de Multiculturalismo

A frequência do uso do termo multiculturalismo, tanto nos âmbitos académicos como sociais e políticos, é já um indicador de que estamos perante um novo conceito com usos muito díspares e inclusive contraditórios (Zapata, 2004, pp.188-189). O excessivo emprego do termo obscureceu sua genealogia e enviesou o seu carácter político. A noção não só se utiliza em várias esferas, como também tem múltiplos usos linguísticos: como adjectivo, epíteto, substantivo. O certo é que é um recém-chegado ao nosso vocabulário escolar sendo um termo essencialmente polémico. É um termo tão recente que nem está no glossário do processador de textos "Word". É uma realidade que outras culturas não têm este termo, pelo menos no seu uso político como existe actualmente em nossas sociedades. Se bem que "ser multicultural" é visto em princípio como algo positivo, estamos assistindo nestes últimos anos ao processo de construção de uma dimensão negativa: o multiculturalismo como ameaça dos nossos valores democráticos, como fonte de instabilidade e de insegurança. Nesta linha, por exemplo, O *New Stateman* publicou um artigo intitulado "The end of multiculturalism" (Lloyd, 2002, pp. 21-23), em pleno "choque" pelas sucessivas vitórias de partidos de extrema direita nos países europeus. Como se nestes momentos estivéssemos iniciando um novo período "mais realista" e deixáramos para trás "a era do multiculturalismo" dos anos noventa.
Todos os debates sociais e políticos mostram que existe uma confusão teórica ao abordar o termo que requer alguns esclarecimentos para nos ajudar a clarificar analiticamente alguns usos do termo multiculturalismo[8].

Em **primeiro lugar**, o multiculturalismo não é um problema nem é um ideal. O multiculturalismo é simplesmente uma realidade. De facto, estamos perante um termo

[8]. A literatura sobre esta "era do multiculturalismo" é enorme. A título informativo, veja-se entre outros, Taylor (ed. 1992),. Kukathas (1993), Goldberg (1994),. Kymlicka (1996), Glazer (1997), Wieviorka (1997), Colom (1998), Lucas (1999), Watson (2000), Carens (2001), Zapata-Barrero (2004).

polissémico que tem pelos menos dois usos: o multiculturalismo entendido como facto e como valor. O termo pode ser usado descritivamente como uma realidade observável, ou normativamente como um ideal. No primeiro caso, multiculturalismo só descreve um facto evidente: a coexistência dentro de um mesmo território (estatal) de culturas diferentes. No segundo caso, ultrapassamos o limiar de um juízo de facto e penetramos nos juízes de valores. Neste segundo sentido, multiculturalismo refere-se a um modelo de sociedade aonde a relação entre todas as culturas existentes, o facto da coexistência de uma pluralidade de culturas (segundo o uso descritivo do termo) é de igualdade e aonde todas elas têm um mesmo reconhecimento na esfera pública, categorizando-se de cidadania multicultural. Diferenciar bem estes dois usos é fundamental. As críticas que se fazem sobre a noção de multiculturalismo quando se relacionam com a democracia radicam precisamente no uso como valor e ideal.

Em **segundo lugar**, ao analisar a relação entre multiculturalismo e democracia o termo que devemos discutir é o da igualdade. Neste sentido, o termo apresenta-se como problema para a democracia quando constatamos que da pluralidade de identidades culturais que existem, nem todas recebem o mesmo tratamento estatal (em termos de direitos). Portanto, só terão oportunidade de ser reconhecidas e exercitar-se na esfera pública aquelas que apresentam elementos que não entrem em tensão com as características do *demo* (nacional) instituído. Actualmente, o multiculturalismo obriga as democracias a traçar os seus próprios fundamentos. Se conjuntamente se aceitam os principais fundamentos legitimadores da democracia que são a igualdade de direitos (civis, políticos e sociais), a igualdade de oportunidades, de representação e de participação política, quando se aplicam a uma realidade multicultural comprova-se que grupos cada vez maiores de povoação estejam longe de serem tratados, a partir de sua especificidade cultural, em termos igualitários. Com a multiculturalidade, é a própria noção de igualdade a que se torna mais complexa. A questão é, pois, como reconhecer a diversidade cultural e ao mesmo tempo promover a igualdade entre culturas. Deve ficar claro, portanto, que por trás dos difamadores do multiculturalismo, daqueles que contrapõem o multiculturalismo à democracia, existem dois implícitos movimentos importantes que devem ser rejeitados: por um lado, a concepção essencialista da cultura; por outro lado, o facto de entender o pluralismo cultural como pluralismo religioso. O multiculturalismo não ameaça pois a democracia. Ainda que podemos afirmar que a

gestão do multiculturalismo (em sentido descritivo), apresenta sim problemas democráticos de igualdade e de discriminação.

Em **terceiro lugar**, é importante situar o debate que suscita o multiculturalismo como sendo uma especificidade de nossas sociedades. Isto significa que é um debate dentro da nossa sociedade e não entre sociedades ou modelos de sociedade. Neste sentido, o multiculturalismo não deve ser concebido como sendo uma réplica do conflito entre civilizações que se anuncia a nível global, mas com a diferença de que ocorre dentro de nossas fronteiras, no nosso próprio território, nos nossos distritos. Esta concepção de multiculturalismo como conflito entre modelos de sociedade não somente fomenta a fragmentação social, senão que abre um leque de efeitos imprevistos politicamente incontroláveis.

Em **quarto lugar**, é importante sobressair que não são só as sociedades a serem multiculturais mas também as pessoas. Isto é, uma pessoa com uma mente multicultural, não tem como primeira reacção perguntar-lhe onde nasceu, mas aonde vive. Isto implica principalmente que o multiculturalismo não é uma realidade que se possa construir desde cima, por decisões da elite política, senão debaixo. O multiculturalismo não é algo alheio às pessoas, senão que deve estar presente nas mentes dos cidadãos e deve expressar-se através dos seus comportamentos. O multiculturalismo deve ser visto como uma atitude e um comportamento objecto directo de socialização.

Em **quinto e último lugar**, ao falar de multiculturalismo estamo-nos a referir a como gerir o espaço público, no âmbito privado. De facto, os limites e o conteúdo do espaço público estão fundamentados sobre a base do vínculo entre Estado/Nacionalidade/Cidadania. O debate centra-se, portanto, em como incluir no espaço público realidades multiculturais existentes no espaço privado. Em termos de identidade e de cidadania, o multiculturalismo deve entender-se como um debate sobre a identidade pública, e não a identidade privada, sobre a pessoa como cidadão e não a pessoa em suas múltiplas identidades individuais.

Resumindo, deve ficar claro que seria legítimo afirmar que hoje somos todos multiculturais, empregando o termo do título do livro de Glazer (1997), no sentido de que quase todos aceitamos que as minorias e outras formas de expressão cultural,

distintas da maioria e da identidade incluída no termo de cidadania, merecem atenção a todos os níveis.

4.1.2. Multiculturalidade *versus* multiculturalismo

Depois da revisão feita dos conceitos anteriores e antes de entrarmos na análise da perspectiva multicultural e intercultural na educação, é necessário aprofundar sobre dois princípios que se encontram demarcados dentro do pluralismo cultural: Multiculturalidade e Interculturalidade. Pelo qual será necessário realizar algumas precisões conceptuais que possam distingui-los de um montão de termos com aqueles que se associaram. Assim aprofundaremos a evolução conceptual de tais termos como e donde surge o fenómeno multicultural. Ao falar de Multiculturalidade, fazemos referência a um conceito puramente descritivo, bastante frequente na literatura anglosaxónica que, aplicado à coexistência de uma pluralidade de culturas, reflecte a autêntica situação demográfica de uma entidade social a que muitos grupos ou indivíduos que pertencem a diferentes culturas vivem juntos, qualquer que seja o estilo de vida escolhido. O Multiculturalismo responderia, portanto, a uma condição ideal de multiculturalidade ou a política empregada para incentivar a diversidade cultural numa sociedade multiétnica, que acentua, por um lado, o respeito mútuo e a tolerância das diferenças culturais dentro das fronteiras nacionais e, por outro, as características peculiares das diferentes culturas. E teria sua origem: (a) Nas reivindicações sociopolíticas de direitos humanos e civis que surgiram nos Estados Unidos nos anos 60; (b) Nos primeiros programas de educação bilingue no Canadá e por extensão ao resto dos países que falam a língua inglesa, e a União Europeia.

No entanto, este conceito apresenta usos muito díspares e até contraditórios desde o princípio em alguns países pioneiros como Canadá, Estados Unidos, Reino Unido, Austrália e Suécia de onde poucos docentes coincidiriam no papel e significado exacto do termo multicultural, multiculturalismo ou pluralismo cultural. Ora, a principal causa da rejeição a este fenómeno deve-se a que, na Europa se tem vindo a perceber como um conceito mais isolado, entendendo-se como a coexistência de distintas culturas no mesmo entorno, em termos de aumentar distâncias e acentuar diferenças entre as mesmas (Casanova, 2005, pp. 24-25). Posteriormente reconhecida pela política do reconhecimento à diferença designada por (Dietz, 2004), que implicava relações

igualitárias e simétricas entre culturas diversas, melhor promovendo o respeito sem convivência.

Deste modo, o multiculturalismo, para muitos teóricos da sociologia e da educação, converteu-se num termo equívoco, impreciso e até numa ameaça para os valores democráticos, ao contemplar o respeito pelas diferenças, ainda que sem satisfazer todas as exigências de uma sociedade aberta à diversidade.

4.1.3. Interculturalidade *versus* interculturalismo

O termo de interculturalidade, pelo contrário, apareceu no campo das ciências sociais, e de uso mais frequente na Europa não se limitando só a descrever o encontro real das diferentes culturas. Melhor podia definir-se (como o prefixo inter-indica) em termos de um processo recíproco e dinâmico de natureza social em que os participantes são positivamente impulsionados a ser conscientes da sua interdependência e também se trata da filosofia do pensamento que sistematiza tal enfoque.

Deste modo, o interculturalismo entende-se como um processo em construção, como uma possibilidade de câmbio num contexto de desigualdade que, em resposta às limitações do multiculturalismo, junta-se aos grandes princípios da igualdade de direitos e respeito à diferença e à diversidade, o de criar espaços para uma relação mais activa, harmónica e cooperativa, baseada no diálogo e na convivência social entre distintas culturas. Este conceito, portanto, modificaria posturas multiculturais mais tradicionais em vista a um modelo de convivência mais activa e democrática que respeitasse mais e que acentuasse as diferenças (*Cf. inter alia* Bartolomé, 2005, p. 56).

4.1.4. Os contextos multiculturais no marco educativo

Quando se faz referência a outras culturas em contextos multiculturais, podem-se adoptar distintos tipos de atitudes, e é legítimo assinalar três que podem ser considerados como paradigmáticos.

Primeiro, o **Etnocentrismo:** Consiste em aproximar-se a outras culturas analisando-as desde a própria cultura, que aparece como medida de todas as demais culturas. Esta

categoria supõe a avaliação do próprio como uma categoria universal e a exclusão do estranho como subprodutos marginais, já superados pela própria história. Esta não é nem exclusiva nem prioritariamente um vício, é melhor um mecanismo por vezes subtil e outras inconvenientes de poder e como tal se utiliza frequentemente nos conflitos de interesses entre indivíduos, grupos e culturas.

> O etnocentrismo tão pouco é exclusivamente uma tendência própria da cultura dominante. Como instrumento de poder funciona de forma exuberante dentro de cada cultura e de cada grupo humano para legitimar culturalmente, na maioria dos casos, o domínio dos mais poderosos e noutros para referendar e blindar as próprias posições (Pérez Gómez, 2004, p. 27).

Quando se estabelece a prioridade inquestionável das próprias representações, por ser o reflexo da superioridade cultural adquirida através do desenvolvimento histórico, dão-se por zangados, apriori, os problemas e questões que haveria de submeter a estudo e a discussão. O etnocentrismo, por sua vez, promove tanto a exclusão injusta e injustificada do estranho, como a cómoda conformidade com o próprio. Numa mesma tendência se unem dois dos aspectos mais dissolventes para o desenvolvimento do conhecimento, a certeza e a ignorância. A certeza inquestionável do próprio e a ignorância depreciativa do alheio.

Segundo o **Relativismo cultural:** Propõe o conhecimento e análise de outras culturas desde seus próprios valores culturais, estabelecendo ademais, a igualdade de todas as culturas. A esta atitude, em aparência respeitosa e tolerante com as outras culturas, a falta da busca do encontro entre culturas: "Eu te respeito, te compreendo, mas tu em tua casa e eu na minha" (Iglesias, 2001, p. 5). Os traços mais importantes desta atitude são a segregação ou separação (não há nenhum interesse em estabelecer contactos); o romantismo (visão deformada da realidade que faz exagerar os aspectos positivos de uma cultura, perdida de sentido crítico) e o conservadorismo (dado que é fundamental conservar as culturas).

> Uma das contradições fundamentais do relativismo cultural consiste em que o respeito às culturas alheias e o reconhecimento do outro, chegam inevitavelmente a adquirir culturas que não reconhecem nem respeitam o outro. O relativismo limita o seu igualitarismo a respeitar as diferenças, mas esquece que estas diferenças podem ser a consequência da desigualdade.
> (Sebreli, 2000, p. 29).

Sendo assim, para este autor, a crítica ao relativismo não pode significar de modo algum as essências, o reconhecimento de uma forma convencional e natural própria do ser

humano, que pode tornar universal e internacional e, portanto, exportar-se desde a cultura hegemónica mais desenvolvida. No entanto, não pode significar nem a volta ao etnocentrismo nem a negação do relativismo como consciência da contingência histórica e social de toda a formação cultural.

Terceiro, o **Interculturalismo:** atitude que, partindo do respeito de outras culturas, supera as carências do relativismo cultural. Para o marco de Referência Europeu, é dotar os alunos de: (a) Capacidade de relacionar entre si e a cultura de origem e a cultura dos outros; (b) Sensibilidade cultural e a capacidade de identificar e utilizar uma variedade de estratégias para estabelecer contacto com pessoas de outras culturas; (c) Capacidade de cumprir o papel de intermediário cultural entre a cultura própria e a cultura dos outros e de abordar com eficácia os males entendidos interculturais e as situações conflituosas; (d) Capacidade de superar relações estereotipadas. Tendo em conta o delicado equilíbrio que configura a relação de autonomia e interdependência entre eles os três, sem necessidade de cair no extremo de afirmar o relativismo cultural absoluto, a indiferença ética do "tudo vale", nem a identidade inquestionável das diferenças culturais, parece necessário reconhecer que a escola não pode transmitir nem trabalhar dentro de um único marco cultural, nem num único modelo de pensamento sobre a verdade, o bem e a beleza. Portanto, os professores e a própria instituição escolar encontram-se perante o desafio de construir outro marco intercultural maior e flexível que permita a integração de valores, ideias, tradições, costumes e aspirações que assumam a diversidade, a pluralidade, a reflexão crítica e a tolerância tanto como a exigência de colaborar a própria identidade individual e grupal.

De maneira geral, pode-se afirmar que nenhuma sociedade encontra-se afastada ou excluída da diversidade de necessidades, culturas, idiomas, credos, entre outros elementos, que conformam e constituem o mundo em que vivemos. De tal maneira, trabalhar para conviver equitativamente num mundo heterogéneo deve ser uma meta de toda a sociedade, incluindo fundamentalmente nesta tarefa os sistemas educativos para responderem às exigências dos desafios deste século. Neste contexto cada vez mais diversificado, resulta indispensável garantir uma interacção harmónica e uma vontade de conviver, pessoas e grupos, com identidades culturais ao mesmo tempo plural, variado e dinâmico. As políticas que favorecem a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz. Definido

desta maneira, o pluralismo cultural constitui a resposta política ao facto da diversidade cultural, inseparável de um contexto democrático. O pluralismo cultural é propício aos intercâmbios culturais e ao desenvolvimento das capacidades criadoras que alimentam a vida pública (Sartori, 2001).

A multiculturalidade é um facto. O mundo é mesmo multicultural, pelo que a concepção da educação com função simplesmente assimilacionista não faz sentido neste novo milénio. Daí que assumir uma atitude intercultural responderia à interacção de culturas num contexto multicultural para alcançar níveis aceitáveis de convivência no respeito e aceitação dos outros. Dado que a ampla ambiguidade terminológica com respeito ao tema, para assumir uma posição de entendimento dos contextos educativos, caracterizados por diversas culturas e línguas no mesmo espaço de aprendizagem, analisando-se as definições de diferentes autores, entre eles as de Gil Jaurena (2007, p.15), que define a educação intercultural como:

> um enfoque educativo holístico e inclusivo que, partindo do respeito e a avaliação da diversidade cultural, busca a reforma da escola como totalidade para incrementar a equidade educativa, superar o racismo/discriminação/ exclusão, favorecer a comunicação e competência interculturais, e apoiar a mudança social segundo princípios de justiça social (Jaurena, 2002, p. 15).

O multiculturalismo e a interculturalidade devem entender-se de acordo com González, (2003, p. 7) "como processos proactivos que no cenário da globalização e a postmodernidade exacerbam tanto o multiculturalismo (como realidade e como valor), como também as dificuldades para assumi-lo proactivamente". Este mesmo autor entende por multiculturalismo proactivo: "(…) a força histórica positiva capaz de enriquecer o imaginário pluralista democrático; avançar para uma maior igualdade de oportunidades e ao mesmo tempo em direcção a um maior espaço para a afirmação da diferença". Desde o ponto de vista pedagógico, o contexto multicultural tem que ser visto como o espaço educativo onde coincidem várias necessidades a satisfazer, diferentes dialectos e idiomas, valores, tradições, diferentes interpretações culturais, para todos compartilharem na busca por manter a singularidade de cada um e de garantir o entendimento sustentado pelo respeito para com os demais e seus valores.

4.1.5. O fenómeno da multiculturalidade nos contextos educativos

A existência de realidades culturais diversas constitui uma característica iniludível da realidade educativa quotidiana. Durante muito tempo as instituições educativas impuseram uma educação que fomentava a exclusão da diversidade e que homogeneizava a aprendizagem. As escolas na sua maioria, desde o ponto de vista organizacional e pedagógico, configuraram como um instrumento de assimilação dentro da cultura dominante. Este etnocentrismo cultural impede que a cultura dos grupos minoritários seja aceite na escolaridade, limitanto deste modo a igualdade de oportunidades. A integração de minorias étnicas e do aluno de origem estrangeiro nas escolas implica modificar a forma de praticar e aceitar a cultura dominante no ensino. Mas nem sempre somos conscientes dos valores que culturalmente transmitimos, porque costumam ser os valores da cultura dominante daquela a quem pertencemos. Construimos a cultura diariamente, ao expressarmo-nos, com aquilo que compramos, aquilo que vemos na televisão, a roupa que vestimos ou a forma como decoramos a escola. Todos somos agentes de cultura, reforçamos ou combatemos determinados aspectos com qualquer dos nossos comportamentos. Neste sentido, cada membro da comunidade educativa é transmissor de cultura. Acolher a diversidade obriga-nos a analisar em que medida conservamos, eliminamos ou incorporarmos a identidade cultural de todo o aluno e valorizamos ou não de forma positiva as relações interculturais.

Portanto, o interculturalismo concebido como a convivência na diversidade e se orienta por três princípios: (a) Princípio da igualdade; (b) Princípio da diferença; (c) Princípio da interacção positiva (relações inter-étnicas, inter-religiosas). De tal maneira, a educação intercultural traduz-se por um lado num **currículo centrado na diversidade cultural**, que propõe incluir os conteúdos das diferentes culturas no currículo desde uma perspectiva mais critica, fazendo fincapé naquilo que une os alunos e não naquilo que os desune; num **enfoque educativo centrado na igualdade para a diversidade,** que as actividades sejam compensatórias. Além das diferenças culturais, também é de considerar as desigualdades próprias das pessoas das distintas culturas para se pretender enriquecer o currrículo educativo. O processo educativo é concebido como marco para um diálogo igualitário que ajude a transformar o contexto, e não adaptar-se a ele.

Os educadores do século XXI têm que aproveitar a riqueza que impõem os contextos multiculturais na busca de novas fórmulas de adaptação aos mesmos para contibuir o

intercâmbio na base do respeito à identidade cultural de cada povo e de cada indivíduo. Apesar do encontro de povos e culturas diferentes que as relações internacionais contribuíram, permitindo um intercâmbio de formas de vida, conhecimentos, costumes e técnicas, todavia cada cultura possui um capital específico de crenças, ideias, valores e mitos próprios, que ligam uma comunidade singular aos seus antepassados, às suas tradições e ao seu sistema de valores. Neste âmbito considera-se a educação como um recurso básico para o progresso de toda a sociedade. Por isso, é necessário sobressair uma série de características gerais que devem ter-se em conta na educação, entre as quais se podem destacar as seguintes:

Primeiro, a educação multicultural é relevante para toda a povoação e não deve limitar-se somente à intervenção de povoações subordinadas (pequenos grupos étnicos), deve considerar-se como uma concepção global da educação. Segundo, a educação multicultural não pode renunciar ao desenvolvimento de atitudes e aptidões comuns a todos os homens. É certo que existe a percepção, aceitação e valorização da diferença, mas as próprias diferenças tem sentido no contexto da semelhança e da comunidade humana. Terceiro, a multiculturalidade supõe uma interacção entre culturas e grupos, e na educação o diálogo como base do conhecimento e o respeito mútuo deve ocupar um lugar relevante.

Dentro de qualquer sistema educativo existe uma representação do fenómeno da multiculturalidade, em que a relação dos indivíduos com os grupos articula-se em três planos: (a) entre indivíduos: dimensão intercultural; (b) dentro dos grupos: dimensão intracultural; (c) entre os grupos: dimensão multicultural.

Gimeno (1992) expõe que compreender e atender à diversidade cultural que vivemos nas escolas, ajuda a analisar e a questionar os valores que transmitimos aos nossos alunos, quer seja do relativismo ou das discriminações encobertas da exclusão, assim como dos conteúdos de ensino. No âmbito educativo propõe analisar os seguintes elementos:

CURRÍCULO E DIVERSIDADE CULTURAL	
ELEMENTOS	CARACTERÍSTICAS
Currículo escolar Real	Faz referência ao conjunto de aprendizagens que tem lugar durante o processo de escolarização, como resultado da influência do meio educativo, que impõe não só conteúdos de conhecimento que se tem de assimilar mas também do sistema de comportamentos e de valores.
Currículo semi-elaborado: materiais	Os materiais pedagógicos utilizados pelo professor e o aluno são mediadores da cultura, ao determinar o quê e como se apresenta a cultura.
Currículo social extraescolar	Refere-se à bagagem prévia de conhecimentos, significados culturais, crenças, valores, atitudes e padrões de comportamento adquiridas fora das escolas. A multiculturalidade transcede o currículo escolar.

Quadro 4. Currículo e diversidade cultural. Fonte: Gimeno (1999).

Podemos concluir que todas as escolas são interculturais, uma vez que em todas elas temos portadores de cultura transformando continuamente o seu património pessoal por influência da interacção com os outros. Todas são também multiculturais pois em todas encontramos uma pluralidade de grupos, reais ou conjeturais, mais nítida, mais difusamente definidos, identificados e tratados como tal pelos indivíduos e pelos restantes grupos em presença. Contudo, não seria correcto afirmar que todas as escolas são interculturalistas ou multiculturalistas, pois essa qualidade não é um dado involutário e terá de derivar de um esforço consciente do uso destas dimensões. Constatar que uma dada escola tem alunos de grupos étnicos distintos, por exemplo de várias nacionalidades, certifica-a como um espaço potencialmente multicultural apenas e tão só se o corpo docente também reflectir essa diversidade. Mas mais importante ainda, não a qualifica como multiculturalista se esse capital de variedade e de multiplicidade não for investido ao nível dos conteúdos e dos métodos pedagógicos.

Como resultado das reflexões realizadas durante a investigação pode-se justificar uma série de eixos de política educativa que podem sustentar os critérios abordados anteriormente (a) Educar para a participação plena dos alunos estrangeiros e das minorias na vida social do país receptor; (b) Educar para que valorizem, conservem e ampliem sua cultura de origem, com o fim de que mantenham a sua identidade; (c) Educar para que conservem e ampliem o conhecimento e o domínio da sua língua ou variante de dialecto; (d) Educar para que compreendam e valorizem a língua e cultura do país receptor.

Tudo aquilo que foi exposto anteriormente sustenta-se a partir da elaboração de programas educativos, materiais, objectivos, conteúdos e actividades que integrem a

diversidade dos vários grupos culturais, para conseguir uma educação verdadeiramente multicultural.

4.2. A interculturalidade: significados e compreensões

O espaço contemporâneo, que não é culturalmente homogéneo, está marcado pelo encontro de diferentes grupos e pelo conflito das desigualdades sociais. De acordo com Thomaz (1995), as diferenças sociais acompanham a história da humanidade ao ponto de existir um mecanismo diferenciador que faz parte da própria humanidade. Quando um encontro entre diferentes grupos parece ter resultado homogéneo, no interior destes aparecem diferenças tão significativas que acabam por marcar fronteiras entre grupos sociais. Podem-se enumerar exemplos de acções que deixaram marcas em função das diferenças e aparente fragmentação dos grupos culturais:

> O fim dos impérios Europeus na África e na Ásia representou não apenas o aparecimento de novos Estados, mas também conflitos entre povos no interior das novas fronteiras: antigos grupos étnicos que se reafirmavam em novos contextos; novos grupos que surgiam no interior de uma sociedade cada vez mais complexa. Parece que nos encontramos diante de um processo que vem acompanhando a humanidade desde sempre: se por um lado as sociedades humanas -com raras excepções - não estão completamente isoladas, por outro lado parece que o contacto entre diferentes sociedades, ou a existência de grandes civilizações, vem sempre acompanhado de um processo de diversificação cultural (Thomaz, 1995. pp. 429-430).

De acordo com Marcon Telmo os grupos étnicos e culturais lutam pela afirmação de suas identidades em contraposição aos demais, mas a contradição desse domínio é justamente a diferença que serve de justificativa para a dominação, passando a ser argumento para impor costumes, valores e culturas. Neste sentido " a diferença se constitui, nesses casos, em ameaça e deixa de ser uma possibilidade de crescimento" (Marcon, 2006, p. 4). Para este mesmo autor (2006), a diversidade é negada e afirma-se a igualdade como estereótipo e não como direito, negando as diferenças. Em contradição à negação da diferença surge a discriminação. O homem vive em relações como grupo ao qual pertence. Esta condição nos remete a uma falsa normalidade, podendo justificar discriminações a partir da ideia de superioridade. Neste sentido, o autor propõe que as reflexões e discussões, "(…) partam do princípio de que a diversidade cultural tem de ser reconhecida não de forma individualista, mas dentro de um contexto histórico de totalidade. Assim evitam-se interpretações equivocadas que produzem mais discriminação ao invés da sua superação" (*idem*, p. 5). Segundo Marcon (2006), há dificuldade de se encontrar métodos de pesquisa que dêem conta de uma

análise mais detalhada sobre a diversidade cultural, ou seja, a diversidade precisa ser discutida, mas sem constrangimentos, e o desafio consiste em criar novos critérios de formulações que possam explicar a diversidade cultural. Ele continua afirmando que "a ciência que buscou a regularidade e a permanência, primou pelo dominante. O desafio das ciências sociais e humanas é fazer essa viagem inversa" (*id.*, p. 6).

A dificuldade na compreensão da diversidade cultural está no surgimento dos grupos étnico-culturais e em suas contradições internas e relações que foram construídas historicamente. A interculturalidade, como conceito de referência, aplica-se ao contexto europeu para assumir a política de imigração e no contexto latino americano como suporte dos programas bilingue e intercultural, destinados aos povos indígenas, sem aceitar nem assumir na maioria dos casos que a reflexão intercultural é aplicável à gestão da multiculturalidade que impregna as sociedades europeias e americanas, encerradas até hoje em ópticas monoculturais, monolingues e etnocêntricas.

Na história recente, esse conceito foi recolhido pela UNESCO como um conceito de educação, para facilitar a compreensão internacional. Essa concepção se estende a uma educação fundada nos direitos humanos e promotora da democracia e da cidadania. A interculturalidade concebe o processo educativo como aquele que deve estar baseado na participação, para permitir aos indivíduos melhorar sua condiçõs de vida. Uma educação intercultural deve igualmente promover a tolerância e se expressa na capacidade de respeitar cada pessoa como a base ética da paz, da segurança e do diálogo intercultural.

Em Portugal o número crescente da população imigrante, proveniente de 179 países, e diferentes continentes, sobretudo da África, dos países de expresssão portuguesa, da América Latina (Brasil) e da Europa do Leste (Ucrânia), faz com que a sociedade e as diferentes instâncias sociais, particularmente a escola, sejam confrontadas com uma grande heterogeneidade linguística e cultural dos seus alunos, o que exige a adopção de estratégias e políticas adequadas para fazer face a esta nova realidade social, cultural e escolar (Leitão, 1999; Leite, 2002). Assim, a interculturalidade tem vindo a ser estudada no nosso país através do Secretariado Entreculturas um organismo privado criado em Fevereiro de 2001 com o objectivo de preparar a escola da diversidade cultural e da sociedade multicultural. Também se observa a criação, pelo Ministério da Educação em

2004/2005, do "Plano de Português de Língua não Materna", envolvendo apoio escolar individualizado para o melhoramento das competências na língua portuguesa para aqueles que têm o Português como segunda língua. Ainda de realçar a promulgação do Despacho Normativo (n.º 7/2006, de 6 de Fevereiro) do Ministério da Educação, o qual constituiu um desafio às escolas para que criem condições sociais e pedagógicó-didácticas, as quais promovam a integração dos alunos estrangeiros e facilitem o acesso destes a todas as áreas do saber.

A interculturalidade inclui a ideia de intercâmbio, da interdependência, da inter-aprendizagem, do diálogo e da negociação entre as pessoas de culturas diferentes, baseada no princípio fundamental da igualdade de condições. É uma proposição democrática de diálogo de culturas, dentro de uma perspectiva complementária, alheia à tentação perversa de evitar falsas oposições entre a educação tradicional e a educação moderna, entre a cultura oral e a cultura escrita: um diálogo que nos permite construir um encontro benéfico entre culturas, onde uns aprendem com os outros, facilitando assim o respeito à pluralidade e à multiculturalidade. A partir desses princípios, essa reflexão pode ser aplicada aos campos da educação, da medicina ou da ecologia, entre outros, com a finalidade de imaginar uma compreensão melhor de nossas sociedades tão fragmentadas hoje, para melhor assumir os conflitos culturais e religiosos que as caracterizam (Bartolomé, 2005; Aldecoa, 2007).

A aplicação da reflexão intercultural pode ajudar a enfrentar as arbitrariedades geradas pelo etnocentrismo, pelo nacionalismo, pelo racismo e pelo fundamentalismo religioso que recentemente nos têm levado a confrontações tribais, que vão desde a purificação étnica na ex-Jugoslávia, passando pela emergência do racismo como ideologia política de massas nos países europeus, até à ameaça dramática da guerra de civilizações, promovida pelo fundamentalismo religioso que pretende justificar a ambição desmedida da geopolítica norte-americana (Fermoso, 1992; Elosua, 1994; Castillo, 2007). A interculturalidade se confronta com o processo político de cada país e é determinada pela vontade política com a qual os governos dos diferentes Estados assumem-na em seus programas educativos. Ela requer um contexto democrático activo e real, que permita a igualdade de condições para todos os actores e que supere as limitações e as ambiguidades da democracia formal.

A formação dos formadores e professores é primordial nesse sentido. Para além dos problemas teóricos e metodológicos, é necessária uma profunda tomada de consciência por parte dos formadores sobre alteridade e a necessidade de se colocar na situação e na pele dos outros. Requer-se igualmente uma experiência existencial, para melhor compreender e construir a interculturalidade como uma realidade no campo educativo. Por outras palavras, essa experiência existencial é necessária para se alcançar a descentração cultural dos actores. A descentração cultural ― enquanto trabalho quotidiano sobre nós mesmos em nossa relação com o mundo exterior ― apresenta-se como sendo a única possibilidade de aplicar a perspectiva intercultural: a única que nos permitirá construir um verdadeiro diálogo de culturas. A educação a partir da tomada de consciência do contexto histórico de cada sociedade e baseada na reflexão intercultural requer uma integração num projecto social assumido pela vontade política do Estado.

4.3. Valores subjacentes a esses conceitos

O aumento da globalização, dos fluxos migratórios e da multiculturalidade faz com que os Estados e as diferentes instâncias sociais sejam confrontados com uma grande heterogeneidade linguística e cultural dos seus utentes, profissionais e cidadãos, o que exige destas a adopção de práticas, de estratégias e de políticas adequadas para atender a essa nova realidade social, cultural, educacional, comunicacional e política. No mundo contemporâneo, as sociedades são confrontadas por um número crescente de populações estrangeiras, originárias de diferentes culturas e portadoras de outros costumes e línguas, que afluem, sobretudo às cidades e que partilham espaços, actividades e o quotidiano. Na actualidade, segundo dados da Organização das Nações Unidas, uma em cada trinta e cinco pessoas é migrante internacional, constatando-se que perto de 200 milhões de pessoas, vivem hoje, fora dos seus países de origem, migrando essencialmente para as cidades de países estrangeiros (Labat & Vermes, 1994; Wieviorka, 1996; Ramos, 2008). Com efeito, tanto a globalização e a mobilidade das populações, como a urbanização, aumentaram sem precedentes os contactos entre as culturas e a coabitação entre diferentes grupos étnico-culturais. A diversidade cultural integra e integrará, cada vez mais, todos os contextos da esfera pública, e essa diversidade cultural deverá ser considerada como destaca para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2001, p. 23), através da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, artigo 3º: "(…) uma das fontes

de desenvolvimento, entendido não só como crescimento económico, mas também como meio de acesso a uma existência intelectual, afectiva, moral e espiritual satisfatória".

O processo de globalização é marcado pelo rompimento entre as fronteiras geográficas, em que tempo e espaço são redimensionados em função do acelerado desenvolvimento dos recursos tecnológicos. As diferentes influências culturais em meio a um espaço/tempo, são responsáveis pela construção de sujeitos também diferenciados e fortemente marcados pela coexistência do velho e o novo, o local, e o global, o moderno e o tradicional, o universal e o particular. A escola tem como uma das suas funções formar identidades sejam elas individuais, sociais e culturais, cabendo à instituição escolar decidir qual concepção de identidade deve ser negada e construída, monocultural ou multicultural.

A postura multicultural na educação pressupõe o entendimento, o esforço de interpretar os significados elaborados por grupos sociais distintos, e como valores subjacentes quatro dimensões:

Primeiro, o Multiculturalismo como ideal, ou como processo de reconhecimento. Na perspectiva a cultura portuguesa compreende-se o multiculturalismo como um ideal que não se restringe a uma expressão etnocêntrica, mas que se afirma na diversidade e nas diferenças culturais. O espaço social é concebido como um território conflituoso de enfrentamentos culturais quotidianos, onde as identidades, as tradições étnicas, se reformulam, modelando-se e configurando novas identidades culturais. Nesse sentido, a educação multicultural implica num processo de reconhecimento e valorização de todas as manifestações culturais presentes na sociedade (inseridas localmente), buscando a integração e a convivência respeitosa entre elas, de tal forma que se possa potencializá-las, proporcionando a identidade cultural de diferentes povos e costumes. O espaço educacional é concebido como um lócus onde os personagens são sujeitos que se movimentam e se enfrentam, configurando e reelaborando as suas próprias experiências. Consequentemente, pelo olhar da multiculturalidade, a escola constitui-se como um território institucional cheio de enfrentamentos e cruzamentos de diferentes manifestações culturais e conflitos identitários, colocando-se como local privilegiado entre grupos diferentes, como factor de crescimento cultural e enriquecimento mútuo,

procurando sustentar relações crítico-solidárias. O paradoxo actual da escola é que justamente uma instituição que objectivava, até há algum tempo, construir uma cidadania universal e homogénea, agora vê-se obrigada a reconhecer as diferenças religiosas, culturais ou étnicas locais. Por mais que as pesquisas apontem para um quadro problemático, tanto no que diz respeito aos aspectos sociais-educativos, quanto aos factores culturais-económicos, não podemos deixar de destacar algumas acções e reflexões que indicam a realização de uma prática educativa baseada no reconhecimento mútuo e na convivência democrática. O desafio que se coloca é o de realizar um movimento de reconhecimento multicultural que propicie o diálogo intercultural ou seja, buscar nos enfrentamentos quotidianos aportes para construir um projecto educativo inter[9] que propicie o diálogo e a troca.

Segundo, uma escola para além das oposições binárias. Ao se considerar a multiculturalidade como uma perspectiva enriquecedora das práticas educativas, estamos considerando a educação como um processo universal de aprendizagem de várias lógicas, baseada na comunicação e na troca permanente entre diferentes. Dessa forma, torna-se necessário elaborar um corpo teórico que desconstrua a ideia de oposições binárias reducionistas como única via possível, que ultrapasse noções binárias, tais como, igualdade/diferença, globalidade/localidade, epistemologia/praxis, professor/aluno, razão/emoção, a fim de que possamos buscar os sentidos que dão novos rumos para as acções escolares e educacionais como um todo. Uma busca que pressupõe constante conflito[10], confronto, diálogo, interacção e reciprocidade entre diferentes (entendidos como factor de crescimento e enriquecimento mútuo) na sustentação da solidariedade. O principal desafio de uma prática pedagógica intercultural torna-se então a necessidade de elaborar a multiplicidade e a contraditoriedade de modelos culturais que interferem na formação de visão de mundo dos educandos e dos professores, compreendendo as relações que tal visão estabelece com os modelos transmitidos através de situações educativas vividas, particularmente, na escola. Pode-se

[9]. Segundo Silva (2002), o educador passa da perspectiva multicultural à intercultural quando constrói um projecto educativo intencional para promover a relação entre pessoas de culturas diferentes.

[10]. Segundo Silva (2002, p. 75), os termos "inter, pluri ou multicultural" surgem a partir de um contexto de lutas contra os processos crescentes de exclusão social, onde se reconhece o sentido e a identidade cultural de cada grupo social. Contudo, o interculturalismo vai além, valorizando o potencial educativo dos conflitos.

afirmar que a ênfase na relação consciente entre sujeitos de diferentes culturas, desmascarando o múltiplo jogo das diferenças que suporta cada lado dessa oposição binária, constituirá, então, o traço característico da relação intercultural, ao propor um projecto educativo totalizante e integrador que circulará nas relações de saber e sentir[11] entre sujeitos[12]. Essa relação (entendida como relação de contextos complexos) produz confrontos entre visões específicas de mundo (fusão de horizontes internos e externos de grupos específicos) e contribui para uma modificação do horizonte de compreensão da realidade desses grupos, na medida em que possibilita compreender lógicas diferentes de interpretação da mesma realidade ou de relação social. E nesse sentido, o projecto intercultural, através da relação entre pessoas de culturas diferentes, valoriza prioritariamente os sujeitos no seu papel de criadores e sustentadores das culturas e a formação de contextos educativos que promovam o carácter de totalidade e as diversas dimensões do conhecimento humano. Identifica-se com uma "pedagogia do encontro" (Silva, 2002, p. 20) e do "reconhecimento" e visa promover uma experiência profunda e complexa nos participantes, pela qual a similaridade e o confronto de narrações e histórias de vida se configuram como uma ocasião de crescimento para todos, a partir de experiências de conflito e de acolhimento. Nela, o principal objectivo será, então, o de se conseguir uma transitividade cognitiva[13], o que constituirá uma oportunidade particular de crescimento da cultura pessoal de cada um, assim como de mudança nas relações. Uma tríplice relação de saberes[14] torna-se operante nesse processo educativo: os saberes individuais (relações que cada pessoa estabelece entre as informações que obtém no contacto com os outros); dos contextos culturais (através das quais os indivíduos interpretam e atribuem significados às informações recebidas) e das relações inter (culturais ou disciplinares) que se configuram num nível lógico superior, pois

[11]. A busca de um saber e sentir intercultural constrói-se na direcção de um processo aberto, reflexivo, ético, dialógico, valorativo, criativo, ousado e complexo de considerar a condição humana em sua processualidade, ou seja, o encontro de sujeitos subjectivados actuando no interior de práticas colectivas, institucionais e sociais multiculturais (Sartori, 2001).

[12]. Propõe-se reconstruções/criações advindas de investigações do universo temático dos sujeitos, da diversidade de suas contribuições e participações e da criação de conceitos e de afectos. Uma atitude que pressupõe, segundo Essomba (2006), movimento de escuta, coerência, espera, paciência, humildade, respeito e ousadia.

[13]. Denomina-se transitividade cognitiva a interação cultural que produz efeitos na própria matriz cognitiva dos sujeitos (Fleuri, 2001).

[14]. Entendemos aqui, como saber: sensação, emoção e razão (Fazenda, 2003).

articulam as diferentes lógicas e sentimentos inerentes às diversas culturas em relação (Ouellet, 1991; Soriano, 2002; Téllez, 2008).

Terceiro, uma sala de aula *Inter*. Um projecto educativo inter (entre) requer profundas transformações no conteúdo e na forma de educar, um desapego às verdades pedagógicas conquistadas pelo aprofundamento disciplinar e aponta para uma atitude interdisciplinar de ousadia e busca frente ao conhecimento. Traz em si uma prática interdisciplinar que, no intuito de promover a integração e o desenvolvimento do espírito de convivência pacífica e de solidariedade entre os alunos e suas diferentes culturas, se pauta na historicidade pessoal e nas necessidades de cada um, atendendo a princípios interdisciplinares como a escuta, a espera, a humildade, o respeito, o desapego e a ousadia. Essas atitudes levarão o professor sensível a dividir com os seus alunos o protagonismo da sala de aula e a se colocar como pessoa recurso em espera, pronto para embarcar com eles em projectos inter- culturais/disciplinares inovadores.

Quarto, a relação entre o projecto intercultural e o professor. Um projecto intercultural deverá encontrar um professor que inicialmente analise a sua prática e a reconheça como monocultural. Qualquer planificação deverá ser subsequente a um movimento de escuta aos alunos. Esses dois movimentos aliados de questionar e reflectir sobre sua prática, tendo em vista o reconhecimento dos alunos que se tem, conhecê-los, ouvi-los, convidá-los a participar e colaborar, da forma como quiserem e puderem, na elaboração de um trabalho conjunto que lhes seja significativo. Esse projecto permitir ao professor identificar sua turma como um corpo próprio, formado de uma realidade múltipla, que possui conhecimentos diferenciados e necessita de maneiras de ensinar alternativas e de novas possibilidades. O reconhecimento dessa identidade múltipla possibilitará ao professor o deixar aflorar conteúdos culturais de cada grupo, os seus valores e as suas necessidades, somando as diversidades. Portanto o reconhecimento da diversidade cultural admite diferentes enfoques. Assim, os termos multi ou pluricultural indicam uma situação em que, grupos culturais diferentes coexistem um ao lado do outro sem necessariamente interagir entre si.

O termo transcultural faz referência a elementos culturais comuns, aos chamados traços universais, aos valores permanentes nas diferentes culturas. Ou seja, a perspectiva transcultural identifica estruturas semelhantes de relação social ou de interpretação em

culturas diferentes, sem que estas culturas interajem entre si. Já a relação intercultural indica uma situação em que pessoas de culturas diferentes interagem, ou uma actividade que requer tal interacção. A ênfase na relação intencional entre sujeitos de diferentes culturas constitui o traço característico da relação intercultural, que pressupõe opções e acções deliberadas, particularmente no campo da educação. Como já foi referido anteriormente, alguns autores distinguem, de modo particular, a perspectiva multicultural da perspectiva intercultural de educação. Essomba (2006) que efectuou uma análise aos factores definidos da proposta multicultural, dado que e, de acordo com este autor, foi nos anos oitenta, do séc. XX, que despoletou uma crítica à educação multicultural, no Reino Unido, levantada por impulsionadores de uma pedagogia mais crítica. Apresenta-se no **Quadro 5** a distinção que este autor estabeleceu entre multicultural e intercultural.

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

Quadro 5. Distinção entre educação multicultural e educação intercultural. Fonte: Essomba (2006, p. 58).

Tanto o multiculturalismo e quanto o interculturalismo referem-se, ambos, aos processos históricos em que várias culturas entram em contacto entre si e interagem. Mas a diferença entre o multiculturalismo e o interculturalismo encontra-se no modo de se conceber a relação entre estas diferentes culturas, particularmente na prática educativa.

A primeira distinção entre a proposta de educação multicultural e a de educação intercultural refere-se à intencionalidade que motiva a relação entre grupos culturais diferentes. A perspectiva multicultural reconhece as diferenças étnicas, culturais e

religiosas entre grupos que coabitam no mesmo contexto. O educador que assume uma perspectiva multicultural considera a diversidade cultural como um facto, do qual se toma consciência, procurando adaptar-lhe uma proposta educativa. Adaptar-se, neste sentido, significa limitar os danos sobre si e sobre os outros. Mas o educador passa da perspectiva multicultural à intercultural quando constrói um projecto educativo intencional para promover a relação entre pessoas de culturas diferentes. A educação intercultural presume pois, novos paradigmas de estruturação interna das escolas, promovendo uma maior articulação entre a vida escolar e as comunidades, debatendo-se com uma verificação das atitudes dos professores, seja em contexto de sala de aula ou, no próprio convívio social com os alunos (Escarbajal, 2004; Essomba, 2006).

A multiculturalidade é o tema da transição do século. É o tema que vai marcar a crise e a resposta da educação frente às exigências e aos desafios do futuro. Porque discute o tema da identidade e em educação não fazemos mais do que discutir essa questão. A educação multicultural tem sido definida como a institucionalização da filosofia do pluralismo cultural nas escolas, concentrando-se em quatro pontos principais:

(a) Em primeiro lugar, o respeito e reconhecimento da diversidade em todo o sistema educativo;

(b) Em segundo lugar, a inclusão da história, a cultura e as perspectivas dos diferentes grupos culturais no currículo;

(c) Em terceiro lugar, a igualdade de oportunidades e o acesso à educação de todos os alunos;

(d) Em quarto lugar, o estabelecimento de um entorno académico seguro e não violento que seja autenticamente democrático e que promova a cooperação, a harmonia entre os diferentes grupos culturais.

A escola dos nossos dias deve por isso ajudar as crianças e os jovens a desenvolverem-se num contexto de pluralismo cultural, o que só é possível se a instituição escolar assumir um posicionamento diferente com as comunidades, reforçando a sua ligação às famílias, promovendo a interacção entre os diferentes grupos e culturas e estabelecendo

pontes de comunicação e compreensão entre eles. Promover a identidade cultural dos alunos, fomentar a herança cultural pela manutenção dos laços com a sua língua, tradições e costumes de origem, reconhecer a sua experiência social e cultural como válida e significativa, respeitar os ritmos e estilos de aprendizagem e de desenvolvimento de cada aluno, constitui a orientação fundamental para o futuro das escolas empenhadas na educação intermulticultural, pretendendo acentuar a dimensão da escola enquanto lugar privilegiado de comunicações interculturais.

5. FUNDAMENTAÇÃO E FORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL

A educação multicultural nasce de uma reflexão sobre a presença nas escolas ocidentais de minorias que, além de necessitar um tratamento adequado pelo distanciamento entre sua cultura e a cultura apresentada e representada pela escola, necessitam de uma atenção especial em presença do fracasso continuado quando acedem a esta última. Então se definem programas que tratam de melhorar a situação destes grupos nas escolas e que, em alguns casos, promovem o respeito pela sua cultura de origem e uma integração na cultura de acolhimento (pelo menos isso é o que idealmente se pretende). Esta é a ideia genérica sobre o aparecimento da educação multicultural, ainda que actualmente existam diferentes formas de entender o que é a educação multicultural. Neste trabalho, apresentaremos as diferentes maneiras de entender a educação multicultural desde a perspectiva de uma disciplina como a antropologia da educação (disciplina derivada da antropologia social e cultural). A análise das diferentes maneiras de entender a educação multicultural faz-se a partir do conceito de cultura: o conceito chave da antropologia social e cultural. Defendemos que por trás de cada modelo de educação multicultural encontra-se uma concepção de cultura.

5.1. Bases teóricas da educação multicultural

Os estudos e propostas em Educação Multicultural enfermam, em geral, de uma quase total ausência de referências às perspectivas teóricas que subjazem às mesmas. A elaboração de uma teoria adequada referente à Educação Multicultural é uma tarefa ainda por realizar. Frequentemente, as ideologias das quais derivam as propostas

multiculturais apresentam-se como fontes de explicação. Se tivermos em conta que uma teoria é um conjunto de abstracções inter-relacionadas, é preciso elaborá-la a partir dos pressupostos que contemplam o campo educativo e das investigações referidas à diversidade cultural desde uma perspectiva mais profunda e inclusiva (Dewey, 1971). Assim, algumas formulações realizadas desde a Antropologia, Sociologia, Psicologia e Pedagogia à volta da dinâmica da diferenciação sociocultural, podem ser adequados pontos de partida para delimitar teoricamente o que denominamos de educação multicultural, servindo de marco conceptual de referência para responder à diversidade cultural em educação.

5.1.1. Pressupostos antropológicos e sociológicos

As propostas antropológicas actuais orientam-se para o desenvolvimento de uma teoria ampla de pluralismo cultural e de um modelo de transmissão cultural que se centra na amplitude, profundidade e mudanças dos grupos culturalmente existentes dentro da sociedade, aceitando e valorizando positivamente, a diversidade cultural dentro da sociedade, a interacção inter e intragrupos, as opções políticas, económicas e educativas equitativas para todos os grupos e valorização social da diversidade cultural. Desde a perspectiva dos estudos sociológicos, o interesse provem desde o estudo de mecanismos de auto representação social, como são as estruturas educativas e a dinâmica de formação de grupos, aos resultados dos mesmos, sendo as teorias sobre identidade cultural um bom exemplo disso (Forcese e Richer, 1975). São julgados de interesse a formação da identidade cultural, social e individual, e os modelos que descrevem as relações sociais entre grupos. Constata-se como o ideal de estados ou sociedades homogéneas étnica e culturalmente donde os indivíduos são tratados como cidadãos à margem do contexto de seus atributos é um "raro espécime" (*id*., p. 33) actualmente. Os Estados modernos são tipicamente heterogéneos com referência à etnia e à cultura. Em alguns casos esta heterogeneidade é muito importante, noutros o seu significado social é mínimo. O conflito que se gera entre grupos é uma condição tão normal e consubstancial às sociedades humanas como é a cooperação. Uma sociedade multicultural, no sentido em que se definiu o termo cultura, é um Estado politicamente constituído em que nele vivem mais de um grupo cultural. É preciso ter em conta que a tolerância e a convivência pacífica exigem uma relativa igualdade e certa distância,

entendida também como competência, entre os grupos e indivíduos na distribuição de recursos materiais, poder e influência.

Para Forcese e Richer (1975), são quatro os processos básicos de interacção social: contacto, conflito, acomodação e assimilação. O seu principal limite radica na rejeição ou no esquecimento da existência de um consenso básico ao nível de valores na identificação social entre grupos que submete a todos os seus conflitos de interesses. Defende-se o relativismo cultural como tolerância entre culturas separadas e autónomas, mas não tem em conta as suas mudanças internas nem as zonas compartilhadas e negociadas que se dão entre culturas em contacto.

Os **modelos de conflito** concedem a este um lugar proeminente no processo social e no poder como factor chave. A atenção focaliza-se em propósitos deliberados por parte dos grupos desfavorecidos por mudar a distribuição de poder e prestígio, pois assume-se que aqueles que dominam a sociedade não iniciarão nenhuma mudança significativa sem pressões dos grupos com menos poder. As palavras habituais nestes modelos são integração e igualdade. A ideologia assimilacionista defende que todos os grupos étnicos, culturais e raciais podem participar plenamente, no entanto, os indivíduos devem libertar-se de seus enlaces culturais.

Os **modelos de sistema ou estruturais funcionais** utilizam a noção de sistema como conjunto de partes interrelacionadas, às quais tendem a integração de papéis, valores, status, bens colectivos, instituições, normas, crenças. Preocupa-se como as pessoas definem uma determinada situação, o grupo com os seus valores culturais e redes sociais os predispõem numa direcção ou noutra, até que ponto o factor etnocultural contribui ou impede das metas de uma determinada sociedade. Assinala a necessidade de atender à interrelação entre todas as dimensões e elementos do meio social e educativo (sistema educativo, centro escolar, grupo-classe).

Os **modelos sociopsicológicos** dirigem a atenção a questões e temas de carácter subjectivo, tais como, identidade, motivação, estereótipo, preconceito, socialização. Alguns estudos assinalam que a tendência de estereotipar não está ligada necessariamente à tendência de ter visões desfavoráveis ou de preconceitos sobre outros grupos. É preciso redefinir previamente os traços estigmatizados como desejáveis para o

grupo gerando auto-imagens positivas. Somente o grupo que se valoriza positivamente pode aceitar e interactuar eficazmente com os outros grupos culturais.

Qualquer que seja a proposta educativa que trate de atender à diversidade etnocultural, tem que ser planificada para poder implantar-se numa sociedade real em que grande parte daquilo que sucede está mais para além do controle dos educadores. No entanto, deveria ter em conta que cada um dos modelos descritos interpreta e descreve de forma incompleta a complicada trama dos processos e relações sociais. Cada um deles se ajusta a uma maior ou menor medida a diferentes contextos e situações sociais e educativas. Num dos casos, quando as diferenças culturais se apresentam em complexa interacção com diferenças de classe e status, o modelo de conflito explicaria determinados problemas e alertaria sobre conflitos latentes (por exemplo em bairros marginais).

5.1.2. Linhas de pesquisa psicológica

A Psicologia, como disciplina científica, desenvolveu-se a partir de fundamentações teóricas afastadas do reconhecimento da relevância dos contrastes culturais na explicação dos fenómenos estudados. No entanto, são duas as linhas de pesquisa que modificam tal estado de coisas: a perspectiva crosscultural em Psicologia Social e a escola histórico-cultural em Psicologia Educativa. Atendendo às questões que nos ocupam, o aspecto mais significativo da Psicologia Social crosscultural é a que se propõe descrever, explicar e facilitar os processos e solucionar os problemas que surgem quando as pessoas de diversas culturas entram em contacto. Para abordar tal explicação baseia-se em dois conceitos chave: forças sociais e o contacto interpessoal crosscultural. As primeiras manifestam-se na tendência à segregação (evitar a mistura e a diferença) e a assimilação (o grupo minoritário deve abandonar a sua herança cultural singular). O contacto interpessoal crosscultural adequado produz-se quando há ajustamento, aculturação psicológica e pode supor maior flexibilidade de pensamento, enriquecimento de recursos para abordar diferentes situações, tolerância para com a diversidade e diferenciação entre si mesmo e os outros. As dificuldades são o stress, sentimento de perda e impotência, etnocentrismo. As variáveis que influem no êxito do ajustamento são: divergência da nova cultura com respeito à própria, apoio social, condutas específicas, personalidade e expectativas prévias.

Existem grandes divisões culturais entre classes sociais dentro de cada sociedade e o reconhecimento de diferentes culturas em função de tipos de actividades − o mundo dos negócios, grupos juvenis, minorias não étnica. As diferenças culturais entre grupos dentro das sociedades - etnias, grupos corporativos, classe. A limitação das investigações crossculturais deve-se somente à utilização das macrovariáveis ou seja da cultura em si própria. Os trabalhos teóricos da Psicologia Social cognitiva focalizam atenção nos processos cognitivos como centrais para a nossa compreensão da conduta social. Ao avaliar os processos pergunta-se o que pensamos, como pensamos sobre as coisas, como vemos as próprias relações com o meio social, físico e espiritual. São de interesse para as propostas multiculturais em educação os trabalhos acerca das atitudes, atribuições e da criação de estereótipos e da identidade cultural.

Ao considerar as investigações realizadas pela Psicologia Social em relação aos contactos entre grupos culturais diferentes, as propostas educativas multiculturais que reconhecem e estimulam as diferenças culturais em estilos de aprendizagem, atitudes e valores, aparecem como alternativa válida dos contactos entre grupos culturais diferentes. Todavia o êxito destas propostas educativas depende do que se reflecte também nos âmbitos económicos, legais e políticos. Desde a perspectiva abordada pela Psicologia Educativa, destacam-se os contributos do paradigma histórico-cultural, o foco de atenção está no papel que a cultura joga na formação e desenvolvimento das funções psíquicas através da interiorização dos instrumentos culturais pelo jovem, facilitados por distintos agentes educativos e em distintos contextos (Aguado Odina, 1995, pp. 39-40). É preciso superar toda a visão restritiva e abandonar a dicotomia entre o individual e o social já que os processos sociais estão implicados em todas as fases das actividades de aprendizagem, inclusive aquela que se realiza com o esforço individual. Analisaremos os princípios de investigação traçados derivados destas propostas.

Em primeiro lugar, toda aprendizagem implica a outra aprendizagem cultural. Se aspirarmos a uma educação que actue ao nível da acção e da representação, dotada de sentido e significado para todos os implicados, estudantes, professores, pais, comunidade, é preciso realizar um estudo ecológico e sociocultural dos sistemas de actividade na cultura naquela que actua a escola, como outro cognitivo dos sistemas funcionais mentais que desejamos construir e suas conexões directas ou potenciais com os sistemas de conhecimentos ou conteúdos disciplinares.

Em segundo lugar, a unidade a utilizar na planificação de acções educativas é o sistema de actividade cultural ou os subsistemas correlacionados. Se introduziram no currículo de forma algo artificial os chamados centros de interesse ou os conhecimentos prévios devido à carência de um modelo psicológico que define com precisão do contexto no qual se exerce a educação e a aprendizagem dos três níveis, cognitivo, motivacional, ecológico. A cultura da escola, a que se vive e transmite, não está integrada na realidade e as actividades a realizar não mantêm relações claras com os sistemas funcionais superiores. Recomenda-se a utilizar os subsistemas de actividade, ou seja o conjunto de actividades integradas no aspecto funcional relevante para o sistema educativo para ser significativa culturalmente (Aguado Odina, 1995).

Em terceiro lugar, o processo de descontextualização derivado da escolarização supõe um processo de tradução ou de dupla mediação e implica o metaconhecimento ou seja a consciência por parte do aluno de seu próprio avanço. Toda a aprendizagem deve situar-se no nível de máximo desenvolvimento cultural. Ensinar o máximo e concentrado no espaço e no tempo. Toda a intervenção educativa deveria articular simultaneamente o mental e o cultural e integrar a aprendizagem com a instrução, o sentido com o significado, a acção com o pensamento.

Em quarto lugar, integrar num sistema sócio construtivo as características da educação informal, contextualizada e a formal descontínua. A aprendizagem formal produz descontextualização cognitiva e portanto, capacidade de abstracção. Por sua vez costuma provocar um alto grau de descontextualização social, desenraizando o aluno do meio sociocultural familiar (para progredir ou triunfar deve esquecer ou rejeitar a sua identidade cultural) e favorecendo o processo de selecção próprio dos sistemas educativos ocidentais que por sua vez dando razões aos partidários de soluções compensatórias em função de supostos deficits ambientais. O mais adequado seria utilizar a contextualização social e cultural como marco para a descontextualização representacional. Tratar de conhecer o contexto cultural familiar - crenças, expectativas, valores, conceitos, significados e normas (informal/institucional), crenças, interesses, necessidades, para ser utilizado como conteúdo escolar e assumir a distância cultural entre ambos os meios, a escola, a família e comunidade. A acção educativa formal e informal deve implicar a acção dos professores e alunos integrado em sistemas de

actividades significativas para ambos e adequadas aos sistemas funcionais - conteúdos, materiais, recursos, condicionantes psicológicas -.

5.1.3. Enfoque pedagógico e diferencial crítico

As propostas de Educação Multicultural explicam as diferenças como tais e não como deficiências respeitantes a um padrão fixo já normalizado, em contraste com as teorias de inferioridade genética e deficit cultural muito populares durante os anos sessenta. Estas justificam e promovem uma percepção da linguagem, cultura e classe estudantil dos grupos minoritários como inadequados e negativos, sendo assim seu estatuto desvalorizado, explicando as dificuldades académicas das minorias ou de alguns grupos culturais em termos de incapacidade do aluno ou do grupo ao nível de deficits dos traços genéticos e na necessidade de compensação de carências socioculturais.

Contrário a este, o modelo diferencial interessa-se pelas características que diferenciam os indivíduos e os grupos como relações dinâmicas entre os mesmos, não como entes fixos utilizados para etiquetar, classificar e hierarquizar. Propõe um modelo de interacção contextual que analisa o efeito de factores escolares no contexto e processo educativo, tais como os professores e suas expectativas, competências, atitudes, recursos, políticas, teorias educativas. As qualidades do estudante como a capacidade linguística, auto-imagem, metas habilidades, motivação. E os elementos instrutivos, o currículo, materiais, estratégias, serviços escolares e a participação dos pais e da comunidade.

Os contributos realizados pela pedagogia crítica, enfoque educativo baseado na tradição da teoria crítica, derivado dos modelos do conflito social descrito anteriormente. A função primária da educação compreende-se como emancipadora e o seu primeiro propósito é criar as condições para que todos os estudantes aprendam as habilidades, conhecimentos e formas de investigar e aprender que lhes permitam examinar de forma crítica o papel que a sociedade interveio na sua autoformação. É preciso proporcionar aos estudantes os instrumentos que lhes permitam examinar como a sociedade tem funcionado, modelando e constringindo suas aspirações e metas, prevenindo-os de sonhar com uma vida fora da já conhecida. Desde a perspectiva crítica questiona-se tanto o discurso educativo conservador que manteve a crença na deficiência cognitiva geneticamente originada de determinados grupos culturais, como o liberal com a sua

visão meramente compensatória. No primeiro critica sua defesa dos valores de uniformidade e etnocentrismo. Uma hierárquica organização social, classificação por habilidades cognitivas, não cognitivas e comportamentais, limite das escolhas individuais, ideologia positivista, tecnocrática, dicotomia entre os seres humanos e o mundo, apresentação das escolas como lugares neutros e apolíticos. Pelo que se refere ao discurso educativo liberal, seu ataque centra-se na sua subjectividade e intencionalidade, ênfase humanístico no indivíduo, pluralismo como ideal político de justiça e igualdade, autovitimização e visão determinista da infância.

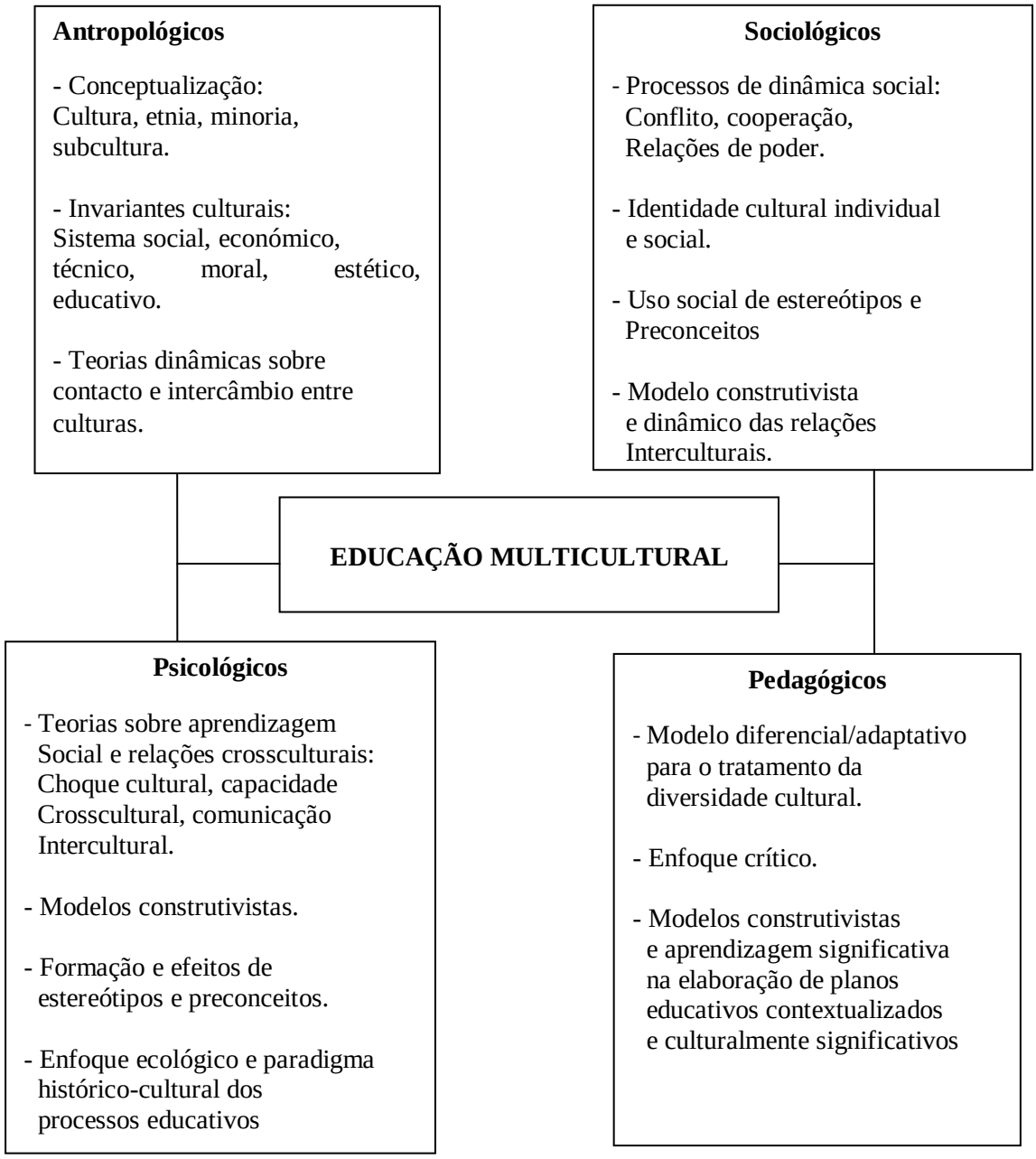
As práticas tradicionais são criticadas por defender a meritocracia, avaliação da inteligência medida mediante provas estandardizadas, agrupamento restrito, expectativas dos professores, currículo sobre mitos acerca da sociedade, homogénea, sem referência a trabalhadores, mulheres, minorias, conflitos. A pedagogia crítica propõe-se como base para uma educação multicultural na qual se defende (Habermas, 1990) a união da teoria e prática, o discurso crítico, diálogo e consciencialização, uma visão dialéctica do mundo, reconhecimento de formas de invasão cultural, um modelo ideológico de comunidade em transformação e o compromisso para a liberdade de todos. As medidas a adoptar seriam, entre outras, o uso da língua materna, a redefinição da autoridade e das noções de justiça e igualdade, o uso de recursos multiculturais, a luta contra o racismo, identificar e contar com a cultura do professor, reestruturar as escolas públicas.

Esta nova perspectiva da educação com as diferenças culturais exige segundo alguns autores (Apple, 1988; Giroux, 1992), recolher e traçar o carácter das instituições educativas e culturais que reproduzem antigas desigualdades e criam outras. Estudar os limites e possibilidades dos diferentes sujeitos para reforçar determinados efeitos de reprodução ou de mudança e analisar os efeitos sociais dos diferentes agentes implicados.

Evitar o etnocentrismo que qualifica de subdesenvolvida a cultura não dominante e a concepção contextualizada da diversidade que provoca a subordinação das minorias. Igualdade para viver e a pluralidade para conviver e, em coerência com os valores democráticos defendidos pelas nossas sociedades, articulando-se com o termo democracia cultural, o direito de todos os indivíduos a serem educados no seu próprio idioma e estilo de aprendizagem e a manter a sua identidade cultural.

A escola actual, em Portugal, não é eficaz na consecução dos seus objectivos. Devia-se reestruturar as tarefas escolares em função e beneficiando-se do tecido social e instrumental da comunidade cultural do aluno. Os problemas mais graves que encontramos são que os sistemas socialmente significativos sofreram rupturas e disfunções que dificilmente podem servir de suporte para possíveis reestruturações.

O **Quadro 6** sintetiza os pressupostos antropológicos, sociológicos, psicológicos e pedagógicos que derivam as propostas multiculturais.



Quadro 6. Pressupostos Antropológicos, Sociológicos, Psicológicos e Pedagógicos da Educação Multicultural. Fonte: Giroux (1992, p. 43).

5.1.4. Etapas da educação multicultural

Os paradigmas educativos que surgiram como resposta à diversidade cultural na educação podem ser organizados ao largo de um contínuo temporal enquanto cada um deles, com sobreposições diversas, aparece num determinado momento como parte de um processo que se iniciaria em posições monoculturalistas e avançaria, ao largo da dimensão multicultural já descrita, até propostas propriamente interculturais. As fases que se reconhecem no processo são (Adler, 1977; Wurzel, 1988):

Primeiro, **monoculturalismo:** "Etnocentrismo" é o termo do qual se refere à visão do mundo segundo a qual o próprio grupo está no centro de tudo e os outros são valorizados e situados em relação com o próprio. Supõe uma tendência consciente ou inconsciente a impor as formas, valores e crenças próprias e esperar que os outros grupos manifestem padrões de conhecimento similares aos próprios.

Segundo, **contacto "crosscultural":** Todavia não há consciência de que existem diversos padrões culturais. É o momento no qual surgem paradigmas explicativos baseados na privação cultural de etiologia genética ou ambiental e propostas assimilacionistas.

Terceiro, **conflito cultural:** Enfrentam-se dois ou mais pontos de vista etnocêntricos. Aparecem sentimentos de depressão, marginalidade e alienação. Surgem movimentos de revitalização étnica e se começam a buscar soluções educativas.

Quarto, **intervenções educativas:** Formulam-se actuações educativas que dão resposta à diversidade cultural em coerência com os objectivos das sociedades democráticas e pluralistas: (a) Autoconsciência. Desenvolvimento da habilidade para examinar e compreender os nossos próprios padrões e comportamentos, crenças e estilos de comunicação procedem da nossa experiência infantil; (b) Introdução de temas sobre a condição humana e as diferenças culturais. Etnocentrismo e preconceitos, estudo dos valores, estilos de comunicação, comportamentos habituais e padrões de pensamento de diversos grupos; (c) Deliberação cognitiva frente a imposição cognitiva. A adaptação selectiva ao grupo cultural maioritário implica uma adopção consciente da conduta traçada para facilitar a comunicação e funcionar de maneira efectiva no grupo. Quando

ambos os grupos aprendem conscientemente os padrões culturais do outro, estão mais preparados para aceitar que nenhum deles é inferior ao outro; (d) Personalização do conhecimento. A instrução e o currículo devem a miúdo tratar o conhecimento como uma entidade separada do pessoal e do emocional. A educação formal, ao desembaraçar-se do afectivo na aprendizagem, desumaniza o processo afectivo. As pessoas e as ideias estudam-se à margem das condições afectivas e do conteúdo cultural naquelas que existem. É preciso implicar a todos na experiência de autodescobrimento e expansão cultural; (e) Investigação e busca frente ao dogmatismo. Desenvolver uma atitude humilde para o conhecimento, questionar a informação que se possui e rejeitar as ideias supremas e dominantes. O progresso implica promover um estilo multicultural de pensamento; (f) Realidades multiculturais. Aceitar a arbitrariedade do contexto no estabelecimento de regras culturais e a extraordinária habilidade dos indivíduos para adaptar e espalhar seu conhecimento cultural.

Quinto, **desequilíbrio:** Recorrendo ao conceito de Piaget como condição prévia para a assimilação de um novo conhecimento, no contexto da superação do conflito cultural, o desequilíbrio supõe" o equilíbrio entre a necessidade de proteger a uniformidade e continuidade e a necessidade de acomodar-se à mudança" (Piaget, 1972, p. 56).

Sexto, **consciencialização:** Restabelece o equilíbrio mediante um processo de acomodação ao novo conhecimento. Planificam-se e desenvolvem actuações educativas concordantes com os novos delineamentos multiculturais.

Sétimo, **multiculturalismo/interculturalismo:** Nova consciência mental e afectiva que permite ao indivíduo negociar apropriadamente e mais ajustado às novas formas da realidade. O estilo multicultural do pensamento é tolerante com as diferenças culturais, as ambiguidades do conhecimento e as variações na perspectiva humana. Ser multicultural é ser consciente e capaz de incorporar e sintetizar diferentes sistemas do conhecimento cultural em si mesmo. Implica um compromisso intelectual e afectivo com a unidade fundamental do ser humano que por sua vez reconhece, legitima, aceita e aprecia as diferenças fundamentais entre gente de diferentes culturas. Esta visão do tratamento educativo da diversidade cultural é assumida no presente trabalho. Seguiremos utilizando o termo multicultural para nos referir à diversidade se bem que na Europa se chama de interculturalismo, dirigindo-se a todos os indivíduos e à

interacção e intercâmbio entre os diversos grupos culturais. Toma-se consciência que a sociedade receptora também deve mudar e sofrer transformações. Supõe uma nova ética cultural, tornar visíveis e valorizar os grupos omitidos que afecta toda a estrutura, opção e dimensão educativa. Se utiliza o termo educação intercultural com carácter normativo, para designar a natureza do processo educativo desejável. Podemos delimitá-la aos programas e práticas educativas traçadas e implementadas para melhorar o rendimento educativo das povoações étnicas e culturais minoritárias e por sua vez, preparar os alunos do grupo maioritário para aceitar e aprender as culturas e experiências dos grupos minoritários (Banks, 1989). Nos Estados Unidos utilizou-se com preferência o termo educação multiétnica ou multicultural, ao passo que na Europa consolidou-se de educação intercultural.

5.2. Correntes teóricas da educação multicultural e concepções ideológicas

O conteúdo do presente item dedica-se a delimitar conceptualmente a chamada Educação Multicultural que não nasceu de uma construção própria de uma teoria determinada nem se traduziu num modelo teórico-prático único específico de intervenção educativa. Trata-se melhor da revisão do velho problema de relações entre povos e grupos sociais, desde a visão da antropologia cultural, que atingiu o auge durante o século XX. Este problema é muito complexo, pois abarca a realidade social em todo o seu conjunto, afectando, portanto, as relações políticas, económicas, profissionais, jurídicas, ecológicas, de saúde, educativas. O nascimento e crescimento dos programas multiculturais deve-se a problemas sociais específicos de povoações distintas. É certo que as respostas a estes problemas são diversas segundo as forças políticas, sociais, as ideologias que as inspiram e as teorias interpretativas que guiam os executores dos programas respectivos. Precisamente esta complexidade exige que nos estudos teóricos se analisem com profundidade as teorias e modelos propostos e que nos programas e aplicações práticas de educação multicultural se estude a fundo, a realidade social, já que de contrário corremos o risco de tocar somente os sintomas ou aspectos superficiais, sem enfrentar, buscar as causas e realizar as soluções autênticas do problema social.

O movimento multicultural é antes de tudo um fenómeno político e social de reivindicação dos direitos humanos e civis por parte de todos aqueles grupos que se

sentem discriminados ou marginalizados da participação da cidadania democrática. Uma luta pela igualdade de oportunidades frente aos grupos culturais e sociais que ostentam o poder político e económico. Desde que os grupos marginalizados materializem estas reivindicações em acções específicas, as reacções desde o âmbito político e social se sucederam ao longo das últimas décadas. A neutralidade ante este fenómeno é praticamente impossível, posto que até a postura da indiferença política denota uma determinada tendência ideológica frente à multiculturalidade (Munõz, 2001, Sedano 2003). Nos últimos 30 anos, os governos dos países mais desenvolvidos têm adoptado diferentes orientações para lidar com a diversidade étnica na sociedade e no sistema educativo. Os três principais modelos de política multicultural - o assimilacionismo, o integracionismo e o pluralismo - definem as principais etapas do *continuum* da evolução histórica do multiculturalismo, os três modelos ideológicos e a maneira padrão de entender a educação multicultural, subentendem diferentes significados da igualdade de oportunidades.

5.2.1. Educar para igualar: a assimilação cultural

A assimilação traduz um processo social conducente à eliminação das barreiras culturais entre populações pertencentes a minorias étnicas adquirindo os traços culturais do grupo dominante. Este processo exige das minorias étnicas a supressão de valores culturais próprios.

Apesar de monocultural, o assimilacionismo corresponde à primeira etapa da história do multiculturalismo (Bartolomé, 1997). Teoricamente, o assimilacionismo implica uma completa conformidade dos menbros dos grupos étnicos com a cultura do grupo dominante, excluindo-se qualquer aceitação da sua cultura nativa. Enquanto modelo orientador de políticas e práticas em relação às minorias étnicas, foi uma corrente dominante no fim dos anos 60 e anos 70 em países ocidentais desenvolvidos como os Estados Unidos da América e o Reino Unido. As principais referências e prioridades do modelo eram as culturas e histórias nacionais e os valores da classe média branca. A tolerância em relação às culturas das minorias situava-se em níveis que não afectassem as bases sociais e ideológicas da cultura branca.

Partia-se do pressuposto que as minorias e os grupos marginalizados não tinham os conhecimentos e competências necessárias para a sua inserção satisfatória na sociedade em geral, e, em particular, no sistema económico e, em consequência, estavam impossibilitados de melhorar as suas condições de vida. Nestas circunstâncias não fazia sentido que o governo e a escola promovessem a manutenção das culturas de origem das minorias, mas, pelo contrário, deviam dar-lhes oportunidades educativas, no âmbito da escola e currículos existentes, que permitissem a sua integração no sistema social e económico da cultura dominante. Mas, na realidade, o carácter monocultural do currículo escolar e a sua estrutura meritocrática, ajustados aos alunos brancos, reduzem as possibilidades de sucesso educativo das crianças pertencentes às minorias e as chances de terem igualdades de oportunidades sociais e económicas. Além disso, o modelo assimilacionista não é desafiador de mudanças de práticas pedagógicas dos professores. A adesão dos professores ao modelo assimilacionista tende a ser espontânea devido à identificação da maioria deles com a ideologia assimilacionista. Esta tendência é reforçada pelo facto de a prática pedagógica subjacente ao modelo assimilacionista não requerer alterações significativas das práticas pedagógicas tradicionais.

As características monoculturais etnocêntricas, dos objectivos e processos assimilacionistas acentuaram a visão problemática das minorias na sociedade e a ideia de inadequação das culturas e dos ambientes familiares das minorias para a sua participação plena na sociedade. Frequentemente aquela inadequação era vista como patologia social expressa, por exemplo, através de sintomas linguísticos e cognitivos, apresentados na escola, pelas crianças pertencentes a minorias. Por isso eram recomendadas terapias próprias traduzidas em programas de remediação que compensassem as desvantagens e compatibilizassem as crianças com a escola e, no futuro, com o mercado de trabalho (Banks, 1999). Os programas de compensação educativa e social produziram reacções, à luz do paradigma genético, em círculos académicos racistas que criticaram esses programas compensatórios com o argumento que muitos alunos pertencentes a minorias étnicas não conseguiriam acompanhar o currículo único devido a características intelectuais próprias. Em alternativa, advogavam outras vias académicas e profissionais menos ambiciosas para os alunos pertencentes a minorias, reforçando, ainda mais, as já fortes possibilidades de ocuparem os estratos sociais inferiores.

5.2.2. A integração cultural: o conhecimento da diferença

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 a identidade cultural da comunidade indígena branca. Trata-se de um pluralismo mitigado expresso apenas na dimensão cultural e desde que não entre em conflito com a predominância da cultura da maioria. Na prática, a integração cultural significa a aceitação de aspectos da cultura da minoria que sejam ajustáveis à cultura dominante e a rejeição dos aspectos dessa cultura que não o sejam ou que de alguma forma pareçam ser uma ameaça ao equilíbrio da cultura dominante (Bennett, 1995; Besalú, 2002).

No plano educativo, os defensores do integracionismo evocavam o conhecimento e o respeito pelas diferenças culturais de modo a combater preconceitos, a promover o auto-conceito e auto-estima dos alunos pertencentes a minorias e a prepará-los para a vida em sociedade multiétnica. O integracionismo deu origem a algumas mudanças no discurso político que passou a incluir princípios multiculturais e a recomendar práticas de educação multicultural tendo em conta a diversidade do sistema educativo. Os currículos passaram a incluir conteúdos relativos à diversidade cultural na escola e na sociedade, atenuando a relação de superioridade cultural da maioria inerente ao modelo asssimilacionista que precedem o integracionismo. Dos professores esperava-se que adquirissem conhecimentos sobre a diversidade cultural dos seus alunos que desenvolvessem competências para planificar e implementar as actividades tendo em conta essa diversidade.

5.2.3. O pluralismo cultural: preservar e alargar o pluralismo

No domínio da Sociologia e da Antropologia, o pluralismo significa a coexistência das culturas dos diversos grupos étnicos no contexto de uma sociedade. Assim, sociedade pluralista seria aquela em que os indivíduos manteriam as suas identidades culturais, isto é, a plena liberdade de participar numa vida cultural e social própria em circunstâncias iguais às outras culturas. Teriam além disso, a liberdade de escolha fora do seu contexto cultural, ou seja, a possibilidade de aceder a estratos sociais superiores da sociedade alargada e de participar numa vida cultural e social diferente.

A multiculturalidade em geral, a educação multicultural em particular, são indissociáveis do conceito de pluralismo (Mclaren & Giroux, 2000). Nenhum discurso acerca da multiculturalidade deixa de se basear e referir o pluralismo como objectivo. No entanto, raramente é claro o significado de pluralismo e as suas implicações na prática. Só por si, o termo pluralismo cultural tanto pode apoiar políticas e práticas segregacionistas, baseadas no argumento de que reconhecem as diferenças e que devem ser preservadas separadamente, como pode significar a integração de minorias, com maior distribuição de poder. No plano educativo, pode ainda servir para fundamentar uma maior democratização do sistema educativo, currículos abertos à diversidade, inovações pedagógicas. Os anti-racistas radicais criticam o multiculturalismo liberal porque o pluralismo implícito no reconhecimento da diversidade cultural na escola é uma estratégia liberal para manter a submissão e o controlo das minorias sem ter de fazer concessões significativas (Mendes, 2010). Para os liberais moderados, o modelo pluralista traduz-se no desenvolvimento da igualdade de oportunidades das minorias para além das dimensões consignadas pelo pluralismo integracionista. Para eles, o pluralismo a consagrar deve 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 indivíduo.

5.2.4. A educação como transformação: educação multicultural e reconstrução social

A educação multicultural concebe-se como um processo orientado para conseguir o desenvolvimento dos níveis de consciência dos estudantes de minorias, dos seus pais e da comunidade em geral acerca das suas condições socioeconómicas, com o objectivo de capacitá-los para a execução de acções baseadas numa compreensão crítica da realidade. Há três tipos de teorias que convergem na base desta teoria (Sleeter & Grant, 1994):

Em primeiro lugar, teorias sociológicas, como a teoria do conflito e a teoria da resistência. O comportamento social está organizado a partir de uma base de grupo mais do que individual, e os grupos lutam pelo controlo dos recursos do poder, riqueza e

prestígio que existem na sociedade. Quanto mais escassos são esses recursos, mais intensa é essa luta e mais importante se torna a pertença ao grupo. Para solidificar, alargar e legitimar o controlo que exercem, os grupos dominantes estruturam instituições sociais que manobram para manter ou incrementar tal controlo, e é esta estruturação que conduz ao racismo, ao sexismo e ao classicismo institucionais. À primeira impressão parece impossível uma mudança social, mas o desenvolvimento da teoria da resistência põe a descoberto que os grupos oprimidos não se acomodam passivamente à situação, senão que lutam e se opõem a isso, sendo muito variadas as formas de luta e oposição.

Em segundo lugar, as teorias sobre o desenvolvimento cognitivo, naquela que defende o carácter construtivista (Piaget; Vygotsky) e a importância da experiência própria do sujeito nessa construção. Não basta dizer às crianças que há outros grupos e falar-lhes acerca deles, mas interactuarem com tais grupos, pois será a experiência directa que contribuirá para gerar um conhecimento sobre esses grupos.

Em terceiro lugar, as teorias da cultura são contempladas como uma adaptação a circunstâncias vitais determinadas em grande parte pela competição entre grupos pela posse de recursos. Rejeita-se os aspectos ideológicos (conhecimentos, valores, crenças) da cultura e na concepção estática presente nas teorias sobre sua transmissão, enfatizando-se, pelo contrário, os aspectos materiais e os relativos à estrutura política das sociedades, assim como o carácter improvisado da criação da cultura a partir do quotidiano, um processo sempre em curso, semelhante ao que segue a construção individual do conhecimento.

5.2.5. Sobre os significados de cultura na expressão multicultural

As possibilidades de mudanças de práticas pedagógicas em sentidos multiculturais são influenciadas pela forma como o professor percepciona a diversidade étnica dos seus alunos. Por sua vez, essa percepção é influenciada pelo seu entendimento de cultura e de inter-relações culturais.

Tradicionalmente, cultura é definida como sendo o conjunto complexo de crenças, costumes, conhecimentos, hábitos e tradições partilhados pelos membros de uma

sociedade transmitidos, principalmente, de geração em geração. Trata-se de uma concepção estática de cultura com sentido nas raras sociedades ainda distantes e isoladas do processo de crescente globalização das relações entre povos e culturas. Ora, as sociedades, sobretudo as mais desenvolvidas tecnologicamente, são compostas, cada vez mais, por pessoas de diversas origens culturais. Nesses contextos, cultura já não deve ser definida enquanto conjunto de características, mais ou menos imutáveis, atribuídas a grupos de pessoas. As diversas etnias têm, evidentemente, características culturais próprias que as identificam e distinguem, mas as pessoas das diferentes culturas interagem diariamente entre si com base em elementos culturais que lhes são comuns. A perspectiva tradicional de cultura desvaloriza esses denominadores inter-culturais comuns que desafiam e promovem mudanças culturais e sociais. Além disso, este conceito de cultura pode servir de argumento para manter separadas e discriminadas as pessoas pertencentes a minorias étnicas. Neste contexto, cultura deve ser entendida como uma elaboração colectiva, em transformação constante, em que a cultura dos imigrantes e das minorias são aspectos específicos a ter em conta nas mudanças das sociedades e dos indivíduos. Este conceito de cultura apoia-se nos princípios e elementos comuns às diversas culturas que interagem numa sociedade, dando origem a novos elementos culturais, sem os determinismos baseados na tradição e na autoridade.

Quando se trata de analisar o modo como olhamos as culturas dos outros, emergem, como fundamentais, os conceitos de etnocentrismo e relativismo cultural. O etnocentrismo refere-se à tendência para julgar o apreciar os valores, atitudes, comportamentos e características de outros grupos étnicos tendo como referência características e pontos de vista da cultura do observador. A cultura, os quadros de referência, do observador constitui a "bitola" segundo a qual os "outros" são vistos. Estes são considerados mais ou menos desenvolvidos conforme estão mais ou menos próximos dos padrões culturais do observador (Adler, 1977). Ao conceito de etnocentrismo opõe-se o de relativismo cultural que sugere que as características de uma cultura devem ser julgadas ou apreciadas de acordo com pontos de vista e critérios inerentes à própria cultura e não com base em critérios valorativos estranhos e inerentes a outra cultura (Cardoso, 1996).

Da perspectiva relativista evidenciam-se os seguintes aspectos: cada cultura tem especificidades próprias resultantes de factores sócio-históricos que definem a identidade dos seus detentores, por isso, não é admissível a ideia da existência de culturas superiores e inferiores e o conhecimento real do todo ou de elementos de cada cultura só pode ser alcançado com base em critérios e estruturas conceptuais próprios, sem a imposição de, ou a comparação com padrões de julgamento externos. Apesar do humanismo da postura relativista, ela teve mais sentido em períodos em que as culturas eram apreciadas e estudadas enquanto realidades distantes e exóticas. Ou seja, o conceito de relativismo cultural, tal como o conceito tradicional de cultura, apresenta crescentes inadequações na análise das interacções em sociedades modernas cada vez mais heterogéneas culturalmente. Com efeito, nessas sociedades, o relativismo cultural desvaloriza-se no projecto de realização de uma sociedade multicultural baseada na abertura intercultural e na partilha de elementos culturais comuns que permitam interacções num clima de respeito e justiça.

Tal como tem sido entendido, o relativismo cultural tende a fechar as culturas sobre si próprias, restringindo padrões culturais transversais que promovam os valores universais comuns a toda a humanidade independentemente das culturas a que pertençam e o estabelecimento de pontes de comunicação entre elas (Costa, 1997). Com o crescente processo de globalização, as sociedades são cada vez mais heterogéneas culturalmente.

A persistência dos princípios relativistas podem forçar a separação e a discriminação das minorias com o argumento que elas são diferentes, têm as suas próprias culturas e, portanto, devem viver separadas. No entanto, temos de ter presente que a recusa absoluta do relativismo não é garantia de maior equidade e respeito pelo outro. Permanece a variável poder no contexto das crescentes interacções globais. E esse poder, apesar da crescente diversidade cultural nas sociedades tecnológica e cientificamente desenvolvidas, permanece, quase exclusivamente, na cultura maioritária. A ruptura com os constrangimentos relativistas deverá ser acompanhada pela democratização das instituições e pela real não só formal e legal promoção da igualdade de oportunidades nos domínios económico, social, político e educativo.

5.3. Enfoques e modelos de educação multicultural

É quase impossível rever os diferentes projectos e programas educativos em torno da educação multicultural. Todavia, tal como outros autores têm afirmado, propomos quatro grandes enfoques aglutinadores das múltiplas modalidades ensaiadas no âmbito das políticas educativas multi e interculturais:

Primeiro, a Política assimilacionista, modelo e programas de compensação. Segundo, a Política integracionista, modelo e programas de relações humanas. Terceiro, a Política Pluralista, modelo e programas de estudos de um grupo cultural. Quarto, a Política intercultural, modelos e programas interculturais. Analisamos de seguida os modelos e programas mais importantes de cada um dos enfoques políticos e sociais.

5.3.1. Enfoque para a afirmação hegemónica da cultura do país de acolhimento

A política assimilacionista pretende separar a problemática multicultural do sistema educativo do país de acolhimento. Quer isto dizer que o sistema permanece monocultural, segregando aqueles que não obedecem ao modelo estandardizado. Dentro deste enfoque podemos situar os modelos assimilacionista, segregacionista e compensatório (Munõz, 1997; Bartolomé, 2003).

Primeiro, o modelo assimilacionista: Neste modelo, para poder participar plenamente na cultura nacional, os alunos de minorias étnicas devem ser conduzidos a libertarem-se da sua identidade étnica, de contrário sofrerão atraso na sua carreira académica. Além disso corre-se o risco de desenvolver a tensão e balcanização étnica. Uma grande parte de docentes acostumados a um ensino tradicional ou escassamente formados em educação multicultural, consideram que a cultura originária que traz consigo os alunos minoritários é algo que entorpece, não ajuda, a uma boa integração na escola e na sociedade. Os elementos culturais dos alunos minoritários são vistos como algo que interfere no desenvolvimento escolar e social desses alunos e por isso é mais conveniente excluí-los, como por exemplo a língua, do currículo e da vida da escola ou inclusive proibir-lhes o acesso.

Segundo, o modelo segregacionista: Paralelamente aos programas assimilacionistas desenvolveram-se em alguns Estados políticas de segregação para as minorias étnicas ou grupos raciais determinados. Esta afirmação hegemónica da cultura do país de acolhimento é própria de sociedades fragmentadas, nas quais se relega as minorias étnicas para escolas especiais, impedindo ou dificultando seu acesso ao sistema educativo da cultura dominante. Cita-se por exemplo, as reservas índias e as escolas para negros nos Estados Unidos. Para Munõz Sedano (2001), neste modelo podia-se incluir aqui o programa de diferenças genéticas: o aluno de grupos étnicos minoritários tem piores resultados escolares por causa das suas características biológicas. Reagrupa-se os alunos segundo o seu quociente intelectual ou nível e se oferecem programas distintos que conduzem a carreiras de maior ou menor prestígio.

Terceiro, o modelo compensatório: Este modelo educativo desenvolveu-se a partir dos anos 60, quando aumentaram as migrações e começaram a formarem-se minorias autóctones e guetos. Este modelo foi aplicado com frequência nos Estados Unidos, como parte das políticas de luta contra a pobreza e a favor da igualdade de oportunidades. Seus destinatários foram, primeiro, a povoação afroamericana e, mais tarde a comunidade de hispanos-americanos, incluindo a educação bilingue, mas não como meio para preservar a língua e as culturas de origem, senão como um procedimento de compensação educativa para aprender a nova língua e assim conseguir a igualdade de oportunidades. Como o anterior modelo, busca a afirmação hegemónica da cultura do país de acolhimento. As medidas compensatórias aplicam-se como resposta aos índices de fracasso escolar do aluno imigrante, identificados na maioria com os grupos de alto risco social devido ao seu nível socioeconómico. Esta forma de ver as coisas, em que se rotula o aluno minoritário de "culturalmente desamparado" Bartolomé (1997, p. 48), tem duas consequências. Por um lado, conduz directamente aos programas de educação unicamente compensatória. Por outro, leva o aluno a ter que optar por uma rejeição das suas raízes culturais, para assimilar-se ao grupo maioritário, bem como resistir conflitualmente à cultura veiculada pela instituição escolar.

Em Portugal, a educação de imigrantes está sendo encomendada em muitas escolas, aos programas e professores de educação compensatória da mesma maneira como se tratassem de alunos com necessidades educativas especiais, o que traz um alto risco de aplicar as teorias e práticas da educação compensatória ao ensino especial. Destaca-se

aqui um grave inconveniente: rotular o aluno do meio socioeconómico carente, como aluno deficiente, atribuindo assim a sua falta de rendimento a uma incapacidade devida ao ambiente social e familiar. A adopção mental desta postura teórica por parte do professor faz baixar neste as expectativas de um bom rendimento; a comunicação consciente e inconsciente destas baixas expectativas produz um efeito de baixo estímulo e motivação no aluno (efeito de Pigmaleão) (Rosenthal & Jacobson, 1968). Outro efeito de uma má aplicação de concepções incompletas e viciadas da educação compensatória, consiste em atribuir o atraso escolar a uma cultura e língua originária que fazem render menos no ambiente escolar do que naquele em que só se utiliza a língua e cultura dominante, mais desenvolvida e mais avançada. Portanto este enfoque não valoriza a cultura das minorias como uma riqueza a manter, no entanto não rejeita a pessoa, aceitando conviver com ela.

5.3.2. Enfoque para a integração de culturas

Este enfoque passar pela promoção de um modelo de relações humanas e de educação não racista. A integração cultural identifica-se com a interdependência entre grupos de diversas culturas, com capacidade de confrontar e de haver um intercâmbio de normas, valores, modelos de comportamentos, em postura de igualdade e de participação. Há autores que utilizam expressamente o termo pluralista, para destacar que uma integração assim respeita e potencia a existência de grupos culturais distintos dentro de uma sociedade (Clanet, 1990; De Vreede, 1990; Ouellet, 1991). Para que se possa dar esta integração cultural pluralista, que possibilita um autêntico interculturalismo, requer umas condições mínimas na sociedade: reconhecimento explícito do direito à diferença cultural; reconhecimento das diversas culturas; relações e intercâmbios entre indivíduos, grupos e instituições das várias culturas; construção de linguagens comuns e normas compartilhadas que permitam o intercâmbio; estabelecimento de fronteiras entre códigos e normas comuns e específicas mediante negociação; os grupos minoritários necessitam adquirir os meios técnicos próprios da comunicação e negociação (língua escrita, meios de difusão, associação, reivindicações diante de tribunais, manifestações públicas, participação em foros políticos) para poder afirmar-se como grupos culturais e resistir à assimilação (Clanet, 1990).

Quando estas condições não se dão na sociedade, uma política integracionista que não procure instaurá-las e desenvolvê-las é muito semelhante a uma política assimilacionista. A política integracionista costuma-se entender como uma postura de amálgama, que trata de criar uma cultura comum que recolhe as contribuições de todos os grupos étnicos e culturais. Esta ideia de aglutinação gerou nos Estados Unidos o modelo de melting pot, tirado de uma obra teatral estreada em Nova Iorque em 1908, na qual se concebia a América como uma nação na qual todas as diferenças étnicas se fundem numa só entidade nacional que é superior a todas elas por separado. A pretensão é manter a coexistência e o equilíbrio entre as culturas minoritárias e oferecer o melhor da cultura dominante para todos. A teoria do melting pot estende-se a toda a sociedade americana como assinala Bennet e são na realidade muitos dos educadores que consideram que seu papel principal é conseguir que os grupos de crianças de outros lugares do mundo se assimilem dentro da cultura dominante (Bennet, 1995).

O integracionismo encontra-se numa posição ambígua entre a ideia progressista da luta pela igualdade de oportunidades e a teoria da deficiência, que acaba por explicando os deficits das minorias desde os próprios estereótipos destas. Para muitos teóricos segue constituindo uma forma subtil de racismo e uma crença na superioridade da cultura receptora. O mito do "melting pot" resultou ser uma falácia que esconde a ideologia assimilacionista, posto que a cultura anglo-saxónica segue sendo a dominante e o resto dos grupos culturais têm que renunciar às suas características étnicas para poder participar plenamente nas instituições sociais, económicas e políticas da nação. A política educativa integracionista ocasiona a busca de entendimento cultural dentro da escola. Seu objectivo principal é o de promover sentimentos positivos de unidade e tolerância entre os alunos e reduzir os estereótipos.

O modelo de relações humanas e de educação não racista articula programas que intentam a redução e progressiva eliminação de preconceitos e atitudes racistas (modelo 5º de Banks, 2º de Davidman). Na sua versão mais dura, centra-se nos estudantes e professores do grupo cultural dominante e na sua versão mais suave enfatiza a harmonia racial, a comunicação e a tolerância. Os programas de educação não racista e de relações humanas na escola aproximam-se do modelo intercultural. Dado que o racismo é a causa de muitos problemas educativos das minorias, articulam-se programas que intentam reduzir o racismo dos professores da maioria e do material didáctico e da

convivência escolar. O centro de interesse prioritário da acção educativa consiste na promoção do respeito e da aceitação intergrupos. Os instrumentos de intervenção mais utilizados são as técnicas de câmbio de atitudes e as estratégias da aprendizagem cooperativa.

Este modelo proporciona um aspecto positivo importante: a busca da mudança de preconceitos, estereótipos e atitudes, que é essencial em todo o programa que pretenda educação multicultural e intercultural. Mas tem uma grave limitação já que não aborda o problema de fundo: a análise das estruturas sociais, económicas e políticas que criam e mantêm as discriminações classistas, étnicas e sexistas.

5.3.3. Enfoque para o reconhecimento da pluralidade de culturas

As lutas reivindicativas dos direitos civis e os movimentos sociais dos anos sessenta darão lugar a um processo de não segregação e de reconhecimento da validade das distintas culturas. O relativismo cultural da Escola de Chicago e da sociologia britânica contribuíram no campo ideológico para que surgissem novos modelos de educação multicultural.

Primeiro, o **modelo de currículo multicultural:** Introduzem-se modificações parciais ou globais do currículo para que estejam presentes na actividade escolar as diversas culturas dos grupos aos quais pertencem os diversos alunos. Dentro deste modelo citamos alguns programas. Programas de actividade étnica: introduzem os conteúdos étnicos ao currículo escolar, sem nenhuma classe de revisão ou reestruturação do mesmo (Paradigma 1º de Banks). Os programas biculturais e bilingues (Paradigma 4º de Banks; modelo 4º de Mauviel) partem da hipótese que os alunos de minorias étnicas obtêm piores resultados porque são ensinados numa língua que não é a materna. Para melhorar o êxito escolar dos alunos minoritários organizam-se programas que incluem as línguas 1 (materna) e 2 (oficial ou nacional) de maneiras diversas. No programa de transição reconhece-se a língua materna na escola como passo prévio para o ensino do idioma do país de acolhimento na língua de origem.

No programa de manutenção da língua materna, convive esta com a língua maioritária durante todo o processo escolar obrigatório. Acha-se que o desenvolvimento adequado

da língua materna do aluno imigrante contribui positivamente para a formação da sua identidade pessoal, da autoconfiança e segurança. Um bom domínio da língua materna contribui significativamente para a aquisição de uma segunda língua (Cunnis, 1991). O ensino da língua materna na escola considera-se cada vez um valor em si mesmo para o desenvolvimento cognitivo individual, para a capacidade de encontrar trabalho em certos sectores do mercado laboral em que há procura crescente de conhecimentos de idiomas pouco frequentes e para a capacidade de manter laços sociais com as respectivas comunidades de imigrantes.

Segundo, o **modelo de orientação multicultural**: Este modelo enquadrado no grupo daqueles que buscam o reconhecimento da pluralidade de culturas, está pouco desenvolvido ainda na Europa. Trata de vincular a identidade pessoal ao desenvolvimento da identidade cultural dos sujeitos. Neste modelo incluem-se os programas de desenvolvimento da identidade étnica e cultural. Estes modelos evoluíram para modelos interculturais, como os programas de desenvolvimento da autoestima e autoconceito dirigidos a todos os alunos, que se situam na intersecção de ambos. O conteúdo étnico pode contribuir o fortalecimento do autoconceito dos alunos das minorias e simultaneamente pode contribuir a preservar e a desenvolver a cultura destes grupos.

Terceiro, o **modelo de pluralismo cultural:** O pluralismo cultural, como ideologia e como política, intercede pela defesa de todas e cada uma das culturas, sua preservação e desenvolvimento para lá de onde estejam os grupos culturais que as sustentam. A afirmação da igualdade de valor de toda a cultura traduz-se na convicção de que a existência de cada cultura somente pode assegurar-se ratificando suas diferenças e particularidades com respeito às demais. É uma lógica reacção frente ao assimilacionismo uniformador, que confunde a igualdade educativa com a homogeneização cultural. Segundo este modelo, a escola deve promover as identificações e pertenças étnicas; os programas escolares devem atender aos estilos de aprendizagem dos grupos étnicos e aos conteúdos culturais específicos; se devem organizar cursos específicos de estudos étnicos e inclusive estabelecer escolas étnicas próprias que mantenham as culturas e tradições (Modelos 8º de Banks, 3º de Mauviel, 3º de Davidman).

Conforme avançava nas minorias a consciência de sua identidade e o reconhecimento de seus próprios valores culturais, surgiu em alguns grupos a necessidade de garanti-los através de práticas educativas próprias que deram lugar a grupos específicos e inclusive a escolas separadas. Em certas ocasiões, essa necessidade brotava de uma resposta oficial insuficiente o da persistência de modelos assimilacionistas que entravam em confronto com a incapacidade experimentada pelo professor e pelo aluno de incorporar a cultura oficial a alguns grupos determinados. Se volve assim, desde outra perspectiva, à segregação como alternativa educativa. Quando os grupos culturais possuem suficiente poder político e económico promovem a criação de escolas específicas para quem deseja educar-se na sua língua de origem. Nos Países Baixos discutiu-se muito o caso das escolas corânicas, de recente criação e das escolas para ciganos.

Quarto, o **modelo de competências multiculturais:** Gibson o propõe como modelo de educação multicultural e o define como o processo pelo qual uma pessoa desenvolve um certo número de competências em múltiplos sistemas de normas de perceber, avaliar, criar e fazer. Os indivíduos aprendem a mobilizar, segundo as situações, competências culturais diversas. Isto requer uma intensa interacção de indivíduos de várias culturas na mesma escola (Gibson, 1976). Um dos objectivos principais da educação multicultural consiste em preparar todos os alunos - maioritários e, fundamentalmente, minoritários - para poder compreender, adaptar-se e funcionar adequadamente, tanto na cultura maioritária como na minoritária; isto é, gerar uma autêntica competência multicultural (Banks, 1989). Isto implica desenvolver nos alunos conhecimentos sobre as culturas em contacto, habilidades no domínio das várias línguas e nas atitudes positivas com respeito à diversidade cultural; qualidades, todas elas, que os permitam participar, segundo situações, necessidades ou opções, tanto na cultura maioritária como na minoritária ou originária.

5.3.4. Enfoque para uma opção intercultural baseada na simetria cultural

Esta perspectiva caracteriza-se pelos seguintes elementos: Primeiro, o **modelo intercultural ou de diferença cultural:** A acepção generalizada do termo interculturalismo faz referência, como indiquei no capítulo anterior, à interrelação entre culturas. Os termos multiculturalismo e pluralismo denotam simplesmente a justaposição ou presença de várias culturas numa mesma sociedade. Quando estes

termos se utilizam isoladamente partilham o mesmo campo semântico. Assim é mais frequente o termo multicultural na bibliografia anglo-saxónica e o intercultural na Europa continental. Quando ambos os termos se contrapõem, se faz notar especialmente o carácter normativo e intencional do termo educação intercultural, significando com este a especial relevância de estabelecer comunicação e vínculos afectivos e efectivos entre as pessoas de diversas culturas. É mais importante analisar quais são os valores e fins que há nos modelos e programas que se apresentam, que o simples uso de rótulos ou termos polissémicos ou análogos. Diversos autores, defensores da educação intercultural, assinalaram os "efeitos perversos "engendrados pelos programas que sublinham em excesso os particularismos etnoculturais e as diferenças (Ouellet, 1999, pp. 16-27): Primeiro, encerrar os indivíduos numa identidade cultural fixa e imutável que os priva da liberdade de escolher sua própria "fórmula cultural" (Camilleri, 1989); segundo, reforçar as fronteiras entre os grupos e acentuar os riscos de intolerância e de rejeição do outro; terceiro, a perplexidade paralisante que se apodera do professor relativista que não sabe o que é que deve ensinar, se quer ter respeito pelas culturas dos alunos de minorias; quarto, o estigma e marginalização dos alunos das minorias a quem se atribui uma identidade socialmente desvalorizada (Nicolet, 1987); quinto, acentuar as dificuldades de aceso à igualdade de oportunidades para os imigrantes e membros de grupos minoritários; sexto, a codificação e o folclore da cultura, que deixa de ser uma realidade viva; sétimo, a fragmentação do currículo debaixo do impacto de reivindicações particulares; oitavo e último, a ruptura do equilíbrio educativo entre o desenvolvimento pessoal e socialização. Neste modelo a escola prepara os alunos para viver numa sociedade na qual a diversidade cultural se reconhece como legítima. Considera a língua materna como uma aquisição e um ponto de apoio importante em toda a aprendizagem escolar inclusive para a aprendizagem do idioma oficial; se vê como um triunfo e não como um impedimento. O tema do pluralismo cultural está muito presente nos programas escolares e no projecto educativo, não para promover particularismos culturais, senão para desenvolver nos alunos o gosto e a capacidade de trabalhar na construção conjunta de uma sociedade aonde as diferenças se considerem uma riqueza comum e não um factor de divisão. O modelo intercultural impõe-se actualmente em diversos países europeus tanto no plano teórico como no legislativo. Na prática, no entanto, suscita muitos problemas, dado que socialmente existem grandes assimetrias entre os grupos maioritários e minoritários. Neste modelo incluem-se os

programas de relações humanas na escola, orientados para valorizar a diferença e viver a diversidade e o programa multicultural linguístico.

Segundo, o **modelo de educação anti-racista:** No modelo de educação intercultural anti-racista, o racismo não é um simples conjunto de preconceitos para outros seres humanos, que se pode ultrapassar facilmente por uma educação não racista centrada na modificação de atitudes e crenças. O racismo é uma ideologia que justifica a defesa de um sistema segundo o qual certos indivíduos gozam de umas vantagens sociais que derivam directamente de sua pertença a um grupo determinado. O racismo é um fenómeno complexo no qual intervêm múltiplos factores: económicos, políticos, históricos, culturais, sociais, psicológicos. Os defensores de uma educação Não-racista (neoliberal) partem do pressuposto de que a sociedade não é racista em si e defendem que a escola não deve jogar um papel activo na luta contra o racismo, já que este tipo de luta manifesta-se do âmbito escolar ao ser de tipo político, ideológico, devendo procurar evitar a transmissão de valores e comportamentos. Por outro lado, os defensores de uma educação anti-racista (sociocrítica) partem de uma premissa diferente: nossas sociedades são racistas e o nosso sistema educativo é um dos elementos reprodutores desta ideologia. Logo afirmam que a tarefa principal do sistema educativo deve ser a de combater esta ideologia que sublimada e sub-repticiamente segue transmitindo-se através do processo educativo.

Terceiro, o **modelo holístico:** Este modelo trata-se de um paradigma multifactorial e holístico que aborda a educação multicultural na escola desde um enfoque institucional, implicando toda a instituição escolar na educação intercultural por um lado e sociocrítica por outro na construção social através de projectos que lutem contra as desigualdades. Uma escola aberta à negociação e à diversidade cultural, ou seja, uma escola multiintercultural. Assim apresentamos um modelo de escola multicultural proposto por Banks e Lynch (1986, pp. 21-25), que ultrapassa a mera coexistência de culturas diferentes, prosseguindo atitudes e valores democráticos. A escola tem normas e valores que reflectem e legitimam o pluralismo étnico e cultural; os procedimentos de avaliação e de selecção favorecem a igualdade de direitos étnicos e sociais; os programas e meios de ensino transmitem diversos pontos de vista étnicos e culturais; o pluralismo linguístico é apreciado e encorajado pela escola; são utilizados procedimentos de ensino e motivações adaptadas aos grupos sociais, raciais e étnicos

diferentes. A adopção deste modelo exige uma reconversão estrutural e cultural da escola, sendo para tal necessário criar novos dispositivos organizacionais e pedagógicos, permitindo que todos os alunos dos diferentes grupos usufruam do mesmo estatuto na escola.

Quarto, o **modelo de educação intercultural**: A educação tem uma justificação social, transmitir uma cultura comum a um determinado grupo para dar-lhe coesão e sentido de pertença. Se as escolas são um instrumento para socializar e incorporar às gerações jovens de uma sociedade determinada, estas funções são todavia mais decisivas para os alunos de origem estrangeira. A educação acompanha e estimula o desenvolvimento de todos os cidadãos, prepará-los para o mundo do trabalho e para a vida social, reduzindo na medida do possível, as desigualdades de origem, ora se obedecem a causas físicas como sociais, económicas ou culturais. O aluno estrangeiro e procedente de minorias culturais nas nossas aulas oferece-nos a possibilidade de fazer uma pedagogia inclusiva, de transmitir uma cultura mais alargada e representativa, de estimular uma aprendizagem mais rica e funcional. A sociedade cada vez é mais plural e para isso temos que começar a prepararmo-nos. A Educação Intercultural propõe dotar o aluno de ferramentas que lhe permitam entender os fenómenos sociais, tomar decisões justas e razoáveis e combater qualquer forma de racismo. Ao mesmo tempo uma Educação Intercultural deve assegurar a aquisição por parte de todo o aluno dos conhecimentos e habilidades necessárias para superar cada nível académico.

Como temos vindo a referir, o conceito de Interculturalidade não se reduz à simples presença numa escola de alunos de diferentes origens culturais. Refere-se ao facto educativo pelo qual alunos de culturas, línguas e religiões distintas conviverem, respeitarem mutuamente suas diferenças e transmitirem o melhor de sua cultura. Promove e favorece o valor de todas as culturas e a igualdade de oportunidades mediante: a) O conhecimento e avaliação da identidade cultural própria; b) O reconhecimento e avaliação da identidade cultural do outro; c) A avaliação da identidade cultural surgida de ambos; d) A aquisição das melhores aprendizagens em todas as matérias. Aplicada no âmbito educativo, a Interculturalidade traça-se como meta a alcançar e aborda-se desde o modelo pedagógico da "Educação Intercultural". O Conselho da Europa definiu, já em 1989, a Educação Intercultural:

> Como um processo dinâmico que pretende consciencializar positivamente o cidadão para aceitar a diversidade cultural e a interdependência que ela supõe como algo próprio, assumindo a necessidade de orientar o pensamento e a política para a sistematização de tal processo, a fim de tornar possível a evolução para um novo e mais enriquecedor conceito de sociedade e cidadania (Conselho de Europa, 1989).

A Educação Intercultural é um modelo educativo que propicia o enriquecimento cultural dos cidadãos, partindo do reconhecimento e respeito da diversidade, através de intercâmbios e do diálogo, na participação activa e crítica para o desenvolvimento de uma sociedade democrática baseada na igualdade, na tolerância e na solidariedade.

Uma vez analisadas as finalidades da educação intercultural, importa rever agora quais são as suas características, que se podem sintetizar nos seguintes pontos:

Primeiro, a educação intercultural baseia-se no **reconhecimento e aceitação da diversidade cultural** existente na sociedade actual e por conseguinte na escola. Supõe, avalia e aceita a diversidade cultural como um elemento positivo para todos os cidadãos (Aguado Odina, 1999) que constitui uma grande oportunidade de intercâmbio, de enriquecimento. Parte da avaliação da diferença e do respeito pelo outro. Isto supõe que a educação não só deve tolerar como deve fomentar a diversidade individual, que deve ser entendida como uma riqueza. No entanto, deve ficar claro que a educação intercultural não é culturalismo. Não deve exacerbar as diferenças senão a partir de uma concepção e uma mensagem adequada em respeito ao peso ou à relevância dos factores culturais (étnicos, religiosos, linguísticos). Deve basear-se num conceito aberto e amplo de cultura que implique a diversidade e a multiplicidade como base para o seu esboço.

> A educação intercultural não tem por objectivo promover o relativismo cultural, senão o reconhecimento da relatividade e a dessacralização de todas as culturas. Por isso, não deve centrar-se nas culturas de origem, nem nas relações entre culturas, senão que deve partir da versão cultural particular de cada indivíduo para evitar estereotipar e trabalhar sobre sua realidade existencial. A educação intercultural deve estimular o conhecimento da multiculturalidade presente na sociedade e promover a competência em múltiplas culturas (Besalú, 2002, p. 71).

Segundo, a educação intercultural defende a **igualdade de oportunidades** para todos os grupos etnoculturais. Busca as raízes da desigualdade desde uma perspectiva crítica. Pretende aplicar os princípios democráticos de justiça social, favorecendo a participação democrática. Isto supõe, em primeiro lugar, analisar as desigualdades sociais entre os alunos. Deve estimular e facilitar o êxito académico de todos os alunos proporcionando uma educação igual e equitativa. Na ordem sociopolítica, o interculturalismo não

somente é um fim em si mesmo, senão também um meio para promover a igualdade de oportunidades e a inserção das minorias na vida económica e social.

Terceiro, a educação intercultural **luta contra o racismo, a discriminação e os preconceitos** e promove a formação de valores e atitudes positivas para a diversidade cultural. A educação intercultural busca formar consciência crítica dos estereótipos raciais entre os alunos e, por extensão, à sociedade. Critica os estereótipos e os preconceitos, mostra a diversidade individual tendo como base o respeito ao ser humano e a igualdade entre estes. Promove a acção social frente ao racismo, a discriminação e a xenofobia (Aguado Odina, 1999). Busca a redução de apriorismos que tendem a priorizar culturas e são a base do etnocentrismo, a xenofobia e o racismo (Bartolomé, 1997). Isto implica não só os conteúdos senão também as atitudes e actuações dos membros da comunidade educativa. Dado que na nossa sociedade aparecem com certa frequência atitudes racistas e situações de marginalização da povoação imigrante, a educação intercultural deve formar cidadãos críticos com a realidade actual, capazes de implicarem-se com os problemas do seu meio. Supõe portanto uma crítica do conformismo e da indiferença. Oferece aos estudantes a oportunidade de serem críticos e produtivos membros de uma sociedade democrática (Aguado Odina, 1999). Paralelamente pretende fomentar atitudes positivas para com a diversidade cultural.

> O núcleo central da educação intercultural é a formação em valores e atitudes de solidariedade e comunicação humana que desemboque em comportamentos solidários de respeito e aceitação mútua entre os membros de uma mesma sociedade (Munoz Sedano, 1997, p. 33).

Este autor propõe desenvolver os valores e atitudes de respeito, tolerância, aceitação, comunicação, colaboração. A educação intercultural fundamenta-se nos Direitos Humanos. Isto implica não só o conhecimento destes direitos mas também a sua vivência na vida escolar.O respeito aos Direitos Humanos será o critério de referência na negociação dos conflitos.

Quarto, a educação intercultural parte de uma **visão do conflito como elemento positivo para a convivência**. A educação intercultural parte de uma visão positiva do conflito. Por isso, é aconselhável ter uma atitude de espera do conflito, de preparação e de anticipação. Devemos vê-lo como algo positivo, como um desafio. Como explica Carbonell:

> Toda situação de multiculturalidade gera conflitos interculturais. Estes conflitos tem que ser assumidos, enfrentá-los e tentar resolvê-los, já que não é possível evitá-los nem é conveniente ignorá-los ou reprimi-los. Esta é uma das tarefas principais da pedagogia intercultural (Carbonell, 1995, p. 103).

A educação intercultural aposta pelo diálogo como via para solucionar os conflitos, o que supõe capacitar aos alunos na gestão e resolução de conflitos por meio do diálogo e da negociação. Certamente, rejeita todo o tipo de violência, tanto directa como estrutural.

Quinto, a educação intercultural supõe **mudanças profundas** que não se limitam à escola. Para que a educação intercultural seja efectiva é necessário que se desenvolva num projecto educativo e social global. Os programas educativos traçados para dar resposta eficaz às necessidades formativas dos emigrantes: "unicamente alcançarão seus objectivos se se realizam conjuntamente com planos dirigidos a erradicar a marginalidade económica e social das minorias étnicas e culturais" (Munoz Sedano, 1997, p. 35). Os problemas estabelecidos pela diversidade cultural e étnica devem ser atendidos num contexto global. Portanto, será necessário apoiar mudanças não só ideológicas, senão políticas, económicas e educativas que afectam a todos os âmbitos da vida diária.

Sexto, a educação intercultural é relevante para **todos os alunos**. Em nenhum caso há a separação entre os alunos imigrantes do resto dos outros alunos. Um princípio básico da educação intercultural é evitar a separação física do aluno culturalmente diferente. Nas palavras de Malgesini e Giménez (2000, p. 102) não devemos "separar o que se quer unir". Como afirma Besalú (2002, p. 72), o primeiro passo para educar interculturalmente é o contacto físico, que oferece possibilidades reais de melhorar o conhecimento, a compreensão e a estima mútua entre pessoas pertencentes a diversas raízes culturais. A educação intercultural é relevante para todo o aluno. Nas palavras de Munõz Sedano (1997, p. 120) "constitui um princípio educativo geral da formação de todo o cidadão das sociedades actuais". Em nenhum caso deve só desenvolver-se para alunos de grupos minoritários nem unicamente para escolas aonde exista diversidade étnica ou cultural. Portanto, a educação intercultural deverá estar presente em todas as aulas. Besalú (2002, p. 71) sintetiza esta ideia, dizendo que "não se dirige só para as minorias étnicas e culturais, mas que é uma educação para todos". Para além disso, os

programas educativos interculturais não devem centrar a sua acção, desde o nosso ponto de vista, nos alunos culturalmente diversos procedentes de países em vias de desenvolvimento. Considera-se que estes alunos encontram-se numa situação mais difícil do que os alunos provenientes da Europa Central e Oriental, e a educação intercultural deve ocupar-se tanto de uns como de outros. Pegando nas palavras de Munõz Sedano: "é certo que apresenta problemas mais urgentes a imigração pobre; mas não há que reduzir somente a esta a educação intercultural, sob pena de identifica-la com os antigos programas de educação compensatória" (1997, p. 28).

Sétimo, a educação intercultural busca **dotar os alunos de competências interculturais**. Entre os objectivos da educação intercultural encontra-se o de favorecer a aquisição por parte dos alunos de estratégias interculturais em todos os processos de ensino aprendizagem. Isto significa capacitar os alunos para funcionar com as distintas culturas. Um meio para desenvolver a capacidade de funcionar eficazmente em meios multiculturais é facilitar os contactos e interacções entre grupos culturais diversos dentro e fora da escola.

Oitavo, a educação intercultural **protege a identidade cultural de todos os alunos**. A educação intercultural pretende formar cidadãos com várias identidades colectivas concêntricas, inclusivas, não excludentes e interdependentes. É também educar no enraizamento e manutenção da própria cultura, especialmente no caso dos alunos pertencentes a grupos culturais minoritários. No entanto, a identidade pessoal " não é uma essência imutável, senão um processo aberto, uma construção pessoal capaz de evoluir e de incorporar novos elementos" (Besalú, 2002, p. 72).

Nono, a educação intercultural implica **modificações nas metodologias de ensino e recursos didácticos**. O desenvolvimento de uma educação de carácter intercultural supõe a introdução de novas estratégias na aula, metodologias, formação do professor, assim como no clima escolar e nas relações com os pais e a comunidade. O trabalho cooperativo é importante no processo do ensino aprendizagem e também há que potenciar o diálogo e o debate como meio para conseguir uma melhor comunicação e vivenciar a convivência multicultural como elemento enriquecedor. Será preferível atender mais à qualidade das relações do que mais aos meios e apoios postos em jogo. Em relação aos recursos didácticos a empregar, Munoz Sedano (1997) destaca que é

necessário trabalhar em três aspectos: (a) revisão dos livros de texto e do material existente, (b) material específico para educação intercultural de toda a população escolar e (c) meios específicos para o desenvolvimento de línguas e culturas das minorias imigrantes.

Décimo, a educação intercultural supõe **mudanças nas relações família, escola e comunidade**. É necessário que toda a comunidade, alunos, pais e professores intervenham no projecto educativo intercultural para que este seja eficaz. A educação intercultural necessita de educadores comprometidos socialmente, críticos e reflexivos. Além disso, a educação intercultural supõe uma revisão, uma mudança profunda nas relações entre a escolaridade e a sociedade democrática.

Décimo primeiro, a educação intercultural requer um **professor adequado**. Um dos aspectos sobre aqueles que se há incidido é a necessidade de dar formação inicial e contínua ao professor para que seja capaz de desenvolver o seu trabalho em contextos multiculturais. No entanto, para além das técnicas e habilidades adquiridas, é mais necessário contar com um professor com atitudes e valores positivos para com a diversidade cultural. Além disso, é conveniente incorporar no ensino professores procedentes de minorias culturais.

6. EDUCAÇÃO MULTICULTURAL: O DESENVOLVIMENTO DE UM NOVO CONCEITO DE EDUCAÇÃO

Como relembra Barbosa (1996, p. 21) "a heterogeneidade étnica e cultural é estruturante das sociedades contemporâneas". Este facto tem sido motivo de vários conflitos decorrentes da imposição a toda a sociedade dos modelos culturais dos grupos dominantes, das dificuldades de promoção das diferenças, da depreciação das culturas das minorias, das pressões assimilacionistas e do déficit de relações interculturais. Assim, e tendo em conta que:

> Sendo tarefa fundamental da escola transmitir à geração seguinte a herança cultural da sociedade, numa sociedade culturalmente plural, isto significa integrar a pluralidade, para que nela todos se possam reconhecer e encontrar o seu espaço (*id.*).

Torna-se, pois, imperativo o desenvolvimento de um novo conceito de educação que tenha em conta esse pluralismo cultural - a educação multicultural. Se tentarmos

identificar as raízes da educação multicultural, por certo, as encontraremos nos movimentos de defesa dos direitos humanos, desenvolvidos no seio de grupos desfavorecidos. São muitos os autores que apontam a luta dos movimentos afro-americanos contra a discriminação, iniciada nos anos 60, como o fenómeno que irá fazer surgir os princípios filosóficos da educação multicultural. Assim, as origens da educação multicultural estariam ligadas à revitalização dos movimentos étnicos, nos anos 60, nas sociedades ocidentais, marcadamente diversificadas, etnicamente, culturalmente e racialmente. De entre as instituições sociais que foram alvo de críticas por esses grupos, a escola era das consideradas mais discriminatórias e hostis aos ideais de igualdade racial que eram reivindicados. Outros elementos que em muito terão contribuído para o despontar da educação multicultural foram, segundo Banks (1989), as reivindicações dos grupos feministas que, conjuntamente com as minorias étnicas, no âmbito da sua luta pelos direitos humanos e por mudanças sociais e educacionais, reivindicavam currículos educacionais mais inclusivos, realçando as suas histórias e experiências.

Outros grupos socialmente minoritários, como os grupos homossexuais ou de deficientes, em muito contribuíram, também, com as suas reivindicações para que fosse sentida a necessidade da existência de escolas, práticas pedagógicas e currículos que tivessem em conta a diversidade cultural das sociedades ocidentais actuais.

Segundo Gay (1986, p. 154), a maioria dos esforços de desenvolvimento de uma educação multicultural foram mais motivados por crises políticas do que por estratégias educativas, sendo que os professores, segundo a autora, colocaram obstáculos à mudança. Durante os anos 80 os fundamentos da educação multicultural foram emergindo. James Bank, um dos pioneiros na formulação dos princípios da educação multicultural, desenvolveu o conceito em torno da ideia da igualdade educacional. O autor propõe um modelo holístico, em que todos os elementos da organização escolar são conceptualizados tendo em conta as diversidades culturais existentes na escola. Nenhum factor seria prioritário e todos teriam que se desenvolver simultaneamente.

Desde os primeiros autores que lançaram as bases da educação multicultural nos anos 60, a sua conceptualização tem sofrido transformações e tem estado em constante evolução, quer na teoria como na prática. Dois autores raramente definem a educação

multicultural da mesma forma e, como em tudo em educação, os indivíduos tendem a moldar os conceitos de acordo com os seus pontos de vista. Como recorda Gay (1986), "educação multicultural significa coisas diferentes para pessoas diferentes", não tanto ao nível dos objectivos mas ao nível do significado. Apesar de variadas (esta autora apresenta treze definições de diferentes autores), realça que há características comuns a todas as definições de educação multicultural: são baseadas em suposições comuns; evoluem fora dos interesses comuns; contêm linhas de acção comuns; compartilham do desejo de fazer do pluralismo cultural e da diversidade étnica como partes integrantes do processo educacional. Apesar disso, algumas definições realçam as características culturais dos diversos grupos, enquanto outras enfatizam problemas sociais, o poder político e a redistribuição de recursos económicos. Alguns autores, restringem a sua aplicação a determinados grupos étnicos, enquanto outros incluem todos os grupos presentes nas sociedades. Há ainda definições que centram a sua abordagem nas questões organizacionais e outras que defendem a reforma de todo o sistema educativo.

Apesar das diferenças, os defensores da educação multicultural concordam que os programas multiculturais devem incluir elementos referentes a diferentes identidades étnicas, o pluralismo cultural, a distribuição desigual dos recursos e de oportunidades, assim como outros problemas sociais e políticos. Os autores que defendem a educação multicultural acreditam numa filosofia, numa metodologia para a reforma educacional e no desenvolvimento de áreas específicas dentro dos programas educativos. Centram as suas definições nos ideais de justiça social, de igualdade educacional e no desenrolar de experiências educacionais em que todos os estudantes alcancem os objectivos a que se propõem, quer enquanto estudantes, quer enquanto membros da sociedade, responsáveis e activos. A educação multicultural reconhece que as escolas são essenciais para a transformação da sociedade e a eliminação da opressão e da injustiça. De acordo com Luís Souta, a educação multicultural é a "abordagem transdisciplinar que procura introduzir alterações aos diferentes níveis do sistema quer na definição de políticas educativas, quer nos programas e materiais didácticos" (Souta, 1997, p. 59), com o objectivo de encontrar soluções para os problemas da diversidade cultural resultantes das migrações e encarar com outra atitude os problemas de escolarização das minorias. Para Gay, "a educação multicultural significa aprender, preparar e valorizar a diversidade cultural, ou aprender a ser bicultural" (*Id.*). Isto requer mudanças nos programas, nas políticas e nas práticas da escola.

Segundo Parekh, "a educação multicultural é uma educação para a liberdade" (*cit. in* Banks, 1999, p. 1). Durante o nosso processo de socialização primária, somos culturalmente enclausurados, sendo que, por vezes, a nossa cultura entra em confronto com a cultura da escola, em especial no caso das minorias. Para além disso, raramente temos a possibilidade de identificar e questionar os nossos traços culturais ou seja as crenças, os valores. Através da educação multicultural a criança ou jovem aprende a conhecer o outro e a si próprio, reconhecendo e valorizando as diferenças e alargando os seus horizontes e opções de escolha. Como conclui Banks, a educação multicultural é para todos e os seus objectivos são os seguintes: "Desenvolver a igualdade de oportunidades ao nível educacional; Ajudar todos os alunos a desenvolver a eficiência funcional, os conhecimentos, competências e atitudes que lhes permitam sobreviver em sociedade (Banks, 1999, p. 24). Em última análise a educação multicultural deve promover a mudança nas sociedades, contribuindo, assim, para a construção de sociedades mais equitativas e justas".

6.1. Objectivos e características da educação multicultural

É possível sublinhar quatro características teleológicas da educação multicultural: **Primeiro**, Educação para a liberdade. O objectivo da educação multicultural, é uma educação para a liberdade, visto que a educação multicultural deve ajudar os alunos a desenvolver o conhecimento, as atitudes e as capacidades necessárias a uma participação plena numa sociedade livre e democrática. A educação multicultural promove a liberdade, a capacidade de ultrapassar os limites étnicos e culturais e o envolvimento com outras culturas e grupos diferentes, ou seja, proporcionar às crianças uma abertura para outras culturas que não a sua e a capacidade para ultrapassar a fronteira da sua própria cultura. Na perspectiva de Banks, a educação multicultural ainda deve fomentar a capacidade de participar em acções cívicas e sociais de forma a poder contribuir para a estruturação de uma nação mais livre e democrática.

Segundo, a Educação para todos. A educação multicultural não se destina só a alguns grupos minoritários. É para todos. De facto, um dos objectivos da educação multicultural é reduzir a distância que existe entre os ideais democráticos ocidentais de igualdade e justiça por um lado e pelo outro a prática social que contradiz

constantemente esses ideais, praticando a discriminação racial, sexual e social. Esta interiorização é uma realidade, tanto para uma criança pertencente à chamada cultura dominante como para uma criança pertencente às minorias, mas esta, quando chega à escola, é normalmente obrigada a confrontar e a pôr em causa a sua cultura, enquanto as primeiras raramente têm de enfrentar esta situação, visto que a escola reforça os mesmos valores, as mesmas crenças e pressupostos adquiridos em casa e na comunidade (Pereira, 2004).

Terceiro, o Desenvolvimento de competências de interacção cultural. Outro dos objectivos da educação multicultural é também ajudar os indivíduos a terem uma maior compreensão de si próprios, olhando-se sob as perspectivas das outras culturas. A educação multicultural pretende que cada grupo étnico e cultural se familiarize com as culturas próprias de outros grupos e também que cada menbro do grupo entenda que as outras culturas são tão válidas como a sua. Deste modo, outro dos objectivos da educação multicultural é o ajudar os alunos a desenvolver competências de interacção cultural (o conhecimento, as atitudes e as capacidades necessárias para se relacionarem em ambientes culturais diversos). Para participar plenamente numa sociedade democrática, os alunos precisam de adquirir competências que a educação multicultural lhes pode fornecer, no sentido de compreender os outros e prosperar num mundo diverso e em mudança permanente. Os alunos deverão desenvolver um equilíbrio entre a sua identificação étnica, nacional, global e desenvolver competências transculturais.

Quarto, a Multiculturalidade e aprendizagem significativa. Os teóricos da educação multicultural (Olivé, 1999; Mclaren, 2000; Kymlicka, 2003; Doytcheva, 2005) defendem que aos objectivos que apontam para o desenvolvimento de capacidades e aquisição de competências são extremamente importantes para a adaptação à sociedade em mudança. Para além disso sublinham que os alunos adquirem mais facilmente essas competências quando os professores utilizam conteúdos que dizem respeito a problemas humanos importantes e a questões que se relacionam directamente com as suas experiências, identidades, esperanças, sonhos e lutas vividas.

6.2. As dimensões da educação multicultural

Muitas têm sido as propostas e modelos que procuram oferecer elementos para o desenvolvimento de uma educação multicultural. Em geral, enfatizam aspectos que se relacionam com o horizonte filosófico, ideológico e político-social do multiculturalismo, o combate ao racismo e aos diferentes tipos de discriminação e preconceito, o respeito e a valorização da diversidade cultural. No entanto, as questões relativas à prática pedagógica nas salas de aula, as implicações do multiculturalismo para a didáctica, têm sido pouco trabalhadas. Um dos autores norte-americano que mais tem focalizado estas questões na perspectiva didáctico-pedagógica é James Banks, conceituado especialista na área com ampla produção académica. Para ele a educação multicultural deve ser entendida como um conceito complexo e multidimensional. Nesse sentido, propõe um modelo para o seu desenvolvimento na escola baseado em cinco dimensões interrelacionadas. É possível salientar os seguintes aspectos: (a) Integração de conteúdos; (b) Processo de construção do conhecimento; (c) Redução de preconceitos; (d) Pedagogia para a igualdade; (e) Uma estrutura escolar e social valorizada. Os educadores precisam de saber identificar, diferenciar e compreender o significado de cada uma destas dimensões e compreender também que o processo de construção de conhecimento é determinante na implementação da educação multicultural. Estas cinco dimensões, embora sejam conceptualmente distintas, estão altamente interligadas.

Para Banks, a primeira dimensão (**integração do conteúdo**) está relacionada com a utilização de exemplos, dados e informações referidas a diferentes culturas e grupos para ilustrar conceitos chaves e princípios, generalizações e teorias das diferentes matérias e disciplinas. Segundo este autor, existem quatro formas de se integrarem conteúdos culturais nos currículos escolares, correspondendo a estádios cada vez mais aprofundados de exercício da multiculturalidade: (a) a *abordagem contributiva*, em que os conteúdos étnicos e culturais a serem incluídos se limita essencialmente à celebração de datas comemorativas e feriados dos diversos grupos. Esta abordagem contributiva é normalmente usada na escola primária e escolaridade básica; (b) a *abordagem inclusiva*, em que os conteúdos culturais, os conceitos e temas são incluídos sem se mudar a estrutura básica, os propósitos e as características do currículo. Esta abordagem traduz-se muitas vezes na inclusão de livros, materiais, ou de um curso, sem que isso venha a alterar o quadro de referências do currículo. Nenhuma destas duas abordagens, tanto a contributiva como a inclusiva, desafia a estrutura básica do currículo tradicional.

Quando se usam estas abordagens para se integrar conteúdos culturais no currículo, as personalidades, os acontecimentos e as interpretações relacionadas com as minorias muitas vezes reflectem as normas e valores da cultura dominante e não as das respectivas comunidades culturais. Assim, por exemplo, personagens que desafiaram o status quo e as instituições dominantes têm poucas hipóteses de serem seleccionadas; (c) a *abordagem transformativa*, difere fundamentalmente das duas acima referidas. Altera a estrutura básica, os paradigmas e os pressupostos básicos do currículo e leva os alunos a olhar os conceitos, questões, temas e problemas de perspectivas diferentes. Um dos principais objectivos desta abordagem é ajudar os alunos a perceber conceitos, acontecimentos e pessoas sob diferentes perspectivas étnicas e culturais e a compreender que o conhecimento é uma construção social. Nesta abordagem, os alunos aprendem as diferentes versões dos factos, a dos vencidos e a dos vencedores. Um objectivo importante desta abordagem é ensinar os alunos a pensar, criticar construtivamente e a desenvolver as capacidades para formular, documentar e justificar as conclusões e generalizações a que chegam; por fim, (d) a *abordagem condutiva*, que vai mais longe do que o currículo transformativo, proporcionando aos alunos a organização de projectos e o desenvolvimento de actividades que lhes permitam agir pessoal, social e civicamente em questões relacionadas com os conceitos, assuntos e problemas que estudaram.

A segunda dimensão, **processo de construção do conhecimento**, refere-se ao processo utilizado pelos professores para ajudar os alunos a entender, investigar e determinar como os pressupostos culturais implícitos, os quadros de referência, as perspectivas e os viés inerentes a uma determinada disciplina influenciam as formas pelas quais o conhecimento é por eles construído. O objectivo é fazer com que os alunos percebam que o conhecimento sistematizado está contextualizado, é histórico, dinâmico, portanto, não é neutro, possui aspectos éticos e políticos.

A terceira dimensão, **reduzir o preconceito**, é uma das dimensões que caracteriza uma educação multicultural, o que significa ter como um princípio básico o desenvolvimento junto aos educandos de uma postura racial e étnica mais positiva. Os problemas relacionados com raça e educação são complexos e difíceis de serem diagnosticados e resolvidos. A relação entre as pessoas é influenciada por muitas variáveis, tais como, estatuto sócio-económico, etnicidade, valores, língua e tipos de comportamento. O

racismo é a causa primeira dos sérios problemas psicológicos que as minorias sofrem nas escolas e na sociedade em geral. A implementação de programas e práticas para a modificação das atitudes e acções racistas dos alunos deverá ser uma prioridade em educação. A investigação indica que as crianças, desde muito cedo, se apercebem das diferenças raciais e têm atitudes racistas que tendem a cristalizar-se e a tornarem-se mais negativas com o crescimento, caso não se tente modificá-las. A fim de modificar, com êxito, as atitudes racistas, há também que implementar dinâmicas destinadas a influenciar os sentimentos e percepções racistas dos professores, uma vez que as suas atitudes, o seu comportamento e as suas percepções têm um enorme impacto no clima social da escola e na atitude dos alunos e eles desempenham um papel ainda mais importante do que os materiais utilizados. Os professores têm de estar plenamente comprometidos com a criação de uma escola tolerante, antes de se conseguir criar e manter um clima escolar não racista.

Vários estudos efectuados neste âmbito sugerem que a formação contínua é essencial para a redução institucional do racismo nas escolas. A formação deve ter, pelo menos, estes dois objectivos: (a) ajudar os professores a adquirir uma nova conceptualização da história e das culturas das suas sociedades; (b) ajudá-los a confrontarem-se com os seus próprios sentimentos face aos diferentes e face ao racismo. A escola também pode ajudar a reduzir o racismo cultural e o etnocentrismo, aumentando as opções culturais dos jovens da maioria, ajudando-os a romper a sua clausura étnica. Numa revisão extensiva da literatura sobre mudanças de comportamento e atitudes intergrupais, concluiu-se que há várias técnicas e abordagens eficazes na redução do preconceito racial.

Vários estudos indicam que a cooperação entre grupos multiétnicos é um dos modos mais eficazes de ajudar os alunos a adquirirem atitudes raciais mais positivas. Por exemplo, vários estudos indicam que os alunos desenvolvem atitudes menos racistas quando desempenham o papel de membros de outros grupos étnicos e que as atitudes das crianças podem ser modificadas se a escola definir objectivos específicos, utilizando estratégias nesse sentido.

Como resultado da investigação, identificaram-se quatro tipos de estudos de intervenção para ajudar as crianças a desenvolverem atitudes e comportamentos mais democráticas e

menos racistas: (a) Estudos de reforço em laboratório; (b) Estudos de diferenciação perceptiva; (c) Estudos de intervenção curricular; (d) Estudos de actividades de aprendizagem cooperativa e de situações de contacto.

Ainda segundo os dados da investigação, as intervenções curriculares com sucesso são um processo complicado que é influenciado por diversos factores, tais como: (a) Atitudes e competências raciais do professor; (b) A duração da intervenção; (c) O clima da sala de aula; (d) A composição racial e étnica da sala de aula e da escola; (e) O clima racial e a composição racial e étnica da comunidade. A dimensão Pedagogia para a equidade, segundo Banks (1999, p. 16), "Uma pedagogia da equidade existe quando os professores usam técnicas e métodos de ensino que facilitam o desempenho académico de estudantes de diferentes grupos raciais, étnicos e de classes sociais". Trata-se de mobilizar os distintos estilos culturais e de aprendizagem dos alunos. Os diferenciados modos de promover um ensino cooperativo tem sido uma das estratégias mais utilizadas pelos professores que querem incorporar a abordagem multicultural para favorecer este processo. Segundo o mesmo autor, uma prática escolar que promova o "empoderamento" de diferentes grupos deve estar atenta a um processo de reconstrução da cultura e da organização escolar, de maneira tal que os estudantes de diferentes grupos raciais, étnicos e classes sociais façam uma experiência de igualdade educacional e dos próprios processos de "empoderamento".

Quarta, e por último, na **estrutura escolar e social valorizada**, consiste numa dimensão da educação multicultural que envolve uma conceitualização da escola como mobilizadora de mudança social a partir do próprio ambiente educacional. Sendo assim, estudantes de todas as classes sociais, raças, etnias e género, terão iguais oportunidades de sucesso. Estabelecer técnicas de avaliação que sejam justas para todos os grupos e propiciar entre os membros da escola a ideia de que todos os estudantes podem aprender, independentemente de sua raça, etnia ou classe social, são metas importantes para práticas educacionais que desejem criar uma cultura escolar e uma estrutura social que seja "empoderadora" dos estudantes de diferentes grupos.

6.3. Uma proposta de educação multicultural

A nossa proposta de Educação Multicultural baseia-se na fundamentação teórica descrita e se define como um enfoque educativo baseado no respeito e avaliação da diversidade cultural, dirigido a todos e cada um dos membros da sociedade no seu conjunto, que propõe um modelo de intervenção, formal e informal, holístico, integrado, configurador de todas as dimensões do processo educativo em ordem a conseguir a igualdade de oportunidades e resultados, a redução do racismo nas suas diversas manifestações, a comunicação e competência interculturais. Trata-se de um enfoque desde o qual aborda as questões referidas no tratamento da diversidade cultural na educação, entendendo que esta diversidade se manifesta mais para além dos limites estabelecidos por raças, grupos étnicos ou nacionais e na interacção com outras variáveis significativas tanto na intervenção educativa em contextos educativos formais como noutros menos estruturados e informais. A igualdade de oportunidades e recursos supõe que as capacidades, talentos e experiências sejam considerados como um adequado ponto de partida para a escolaridade posterior e exige justiça e a possibilidade real de igualdade de resultados para um maior número de estudantes. Implica equilíbrio entre o formal e informal, individual e de grupo, processo e produto, diversidade e unidade. Exige coordenação entre processos de mudança, auto imagem positiva, autoconfiança, auto afirmação e necessita clareza para se enfrentar a dilemas e paradoxos. A adopção de medidas que favoreçam a igualdade de oportunidades põe à prova a nossa capacidade de tolerância e a apreciação da diversidade como uma força valiosa e não como uma debilidade a superar. É importante que as escolas adoptem medidas que favoreçam esta igualdade de oportunidades, mas não é menos importante que tal igualdade se defenda também em todas as medidas que se adoptem no âmbito laboral, familiar e social.

Vários autores (Aguado Odina, 1995; Banks, 1999; Steinberg & Kinchelo, 2000; Bartolomé, 2003; Massot, 2003; Sartori, 2001), propõem a seguinte definição síntese de educação multicultural: "Uma estratégia multifacetada, orientada para a mudança, que se norteia por seis objectivos interrelacionados, mas distintos" (Steinberg & Kinchelo, 2000, p. 30). Esses objectivos básicos são os seguintes: (a) igualdade educativa; (b) co-responsabilização de alunos e pais; (c) pluralismo cultural na sociedade; (d) relações interculturais, interétnicas e intergrupais de compreensão e harmonia, ao nível de sala de

aula e comunidade; (e) um conhecimento alargado de vários grupos culturais e étnicos; (f) a formação de alunos, pais e agentes educativos (professores, directores de escola, coordenadores de departamento de áreas disciplinares, pessoal auxiliar), cujo pensamento e acção se caracterizam por uma perspectiva multicultural informada e questionadora.

A **Figura 2** sintetiza esses objectivos: Primeiro, **a igualdade educativa:** é definida em três tipos de condições: em primeiro lugar as condições físicas e financeiras das famílias; em segundo lugar, oportunidades de aprendizagem; e em terceiro lugar os resultados educativos, tanto de indivíduos como de grupos. Assim, por exemplo, quando professores e administradores escolares se esforçam por criar igualdade educativa, na sala de aula ou na escola, procurarão tornar mais ou menos equivalentes o seguinte: (a) as condições físicas em que as crianças aprendem; (b) a qualidade e a experiência de professores e administradores escolares; (c) as oportunidades de aprendizagem proporcionadas a diferentes tipos de alunos; (d) o sucesso escolar de vários grupos de aprendentes dentro da sala de aula, da escola e da área escolar, como por exemplo, rapazes e raparigas, brancos e negros; alunos monolingues e alunos bilingues; os que são economicamente desfavorecidos e os que são mais afortunados.

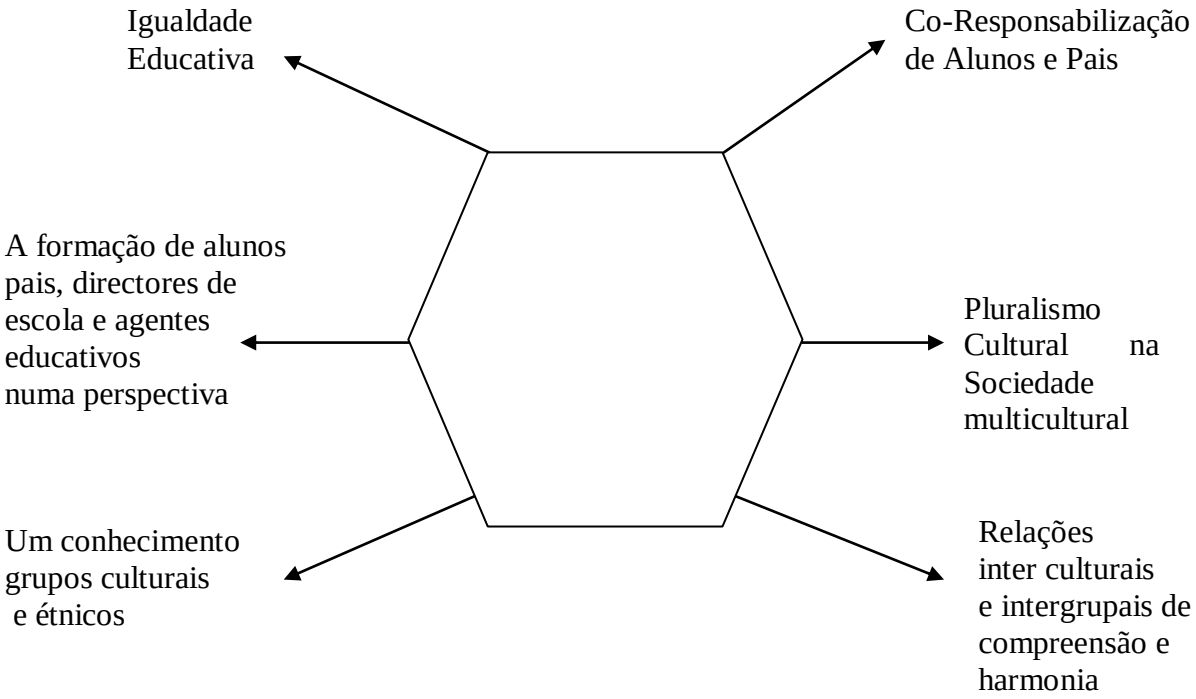


Figura 2. Objectivos da Educação Multicultural. Adaptado de Steinberg & Kinchelo (2000).

Esta preocupação com a igualdade é, para os autores estudados, o traço mais distintivo da educação multicultural. Deste modo, a questão ética fundamental que cada professor terá que colocar a si próprio é se a sua aula proporciona um ambiente de aprendizagem justo/adequado para a diversidade de alunos que lhe cabe ensinar.

Segundo, **co-responsabilização:** não se trata somente de investir poder nos alunos mas também nos pais, nos professores e noutros agentes educativos. Este processo de delegação de poderes proporcionará aos alunos uma melhor preparação, no campo das atitudes e competências, no sentido de os capacitar para, por exemplo: desenvolverem estratégias de auto-aprendizagem, serem alunos que progressivamente assumem a responsabilidade da sua formação; desempenharem um papel activo na melhoria da qualidade das várias comunidades que habitam na sala de aula, escola, região, país, mundo; aprenderem a trabalhar de modo independente e interdependente, de forma a levarem a cabo estas tarefas.

Terceiro, **o pluralismo cultural:** Embora relacionado com igualdade educativa, é um tipo de objectivo diferente. Enquanto a igualdade educativa incide na modificação de condições para promover uma aprendizagem de base equitativa, o pluralismo cultural centra-se nas atitudes. Trata-se de proporcionar a professores, alunos e administradores escolares experiências promotoras de atitudes culturais positivas. A questão que o professor põe a si próprio, quando pretende contemplar o pluralismo cultural, é de como poderá ajudar os seus alunos a desenvolver respeito, e ou tolerância para com indivíduos e grupos que são culturalmente e ou fisicamente diferentes. Quando os alunos descobrem o que têm em comum, através da participação em actividades conjuntas e num clima de entreajuda, verifica-se o desenvolvimento do respeito, do apreço pelo outro e da tolerância, estabelecem-se também relações de convivência harmoniosas. Muitos são os educadores que, nas últimas décadas, têm vindo a criar estes contextos educativos. Um determinado ambiente na sala de aula, facilitador da organização e funcionamento de grupos de aprendizagem cooperativa, tornar-se-á, por sua vez, promotor da igualdade educativa. É nesta medida que pluralismo cultural se apresenta potencialmente ligado à igualdade educativa.

Quarta, a **harmonia inter e intra-grupo:** No sentido de corresponder a este objectivo, os professores devem proporcionar na sala de aula conhecimentos, desenvolvimento de competências e um clima de aprendizagem susceptíveis de preparar o aluno para a interacção com o seu grupo social, bem como com membros de diferentes grupos culturais e étnicos. Dado que, em todo o mundo, se assiste ao recrudescimento de conflitos étnicos e culturais, torna-se absolutamente necessário implementar um currículo que desenvolva relações inter e intra-grupais positivas. Entende-se, neste contexto, por grupos étnicos e culturais acepções tão amplas como homens e mulheres, hetero e homossexuais, imigrantes e não imigrantes, bem como no caso específico dos Estados Unidos da América, os grandes grupos étnicos normalmente referidos como Afro-Americanos, Euro-Americanos, Hispânicos-Americanos, incluindo, em cada um deles, os respectivos subgrupos étnicos e culturais (Banks, 2004, p. 10). Ser capaz de interagir com outros, aumenta a capacitação do indivíduo, uma vez que lhe permite trabalhar em conjunto para atingir metas e sobreviver em comunidades muitas vezes dominadas pelo tráfico de droga, pelo crime e pela violência. O conhecimento do eu e do grupo cultural, racial e étnico de pertença, contribui para a identidade pessoal e é um elemento vital no desenvolvimento de atitudes positivas de sobrevivência em contextos adversos, como os anteriormente referidos,

Quinto, o **conhecimento multicultural e multiétnico:** Os alunos devem aumentar continuamente o conhecimento e a valorização das suas raízes étnico-culturais, bem como das de outros grupos culturais. Este conhecimento irá desenvolver a sua auto-estima e a convicção de que, tanto eles como os seus amigos, têm a hipótese de vir a ter um bom futuro. Para além disso, esta valorização e convicção desempenham um papel importante na redução do preconceito. Em última análise, tal conhecimento constitui a base do processo de capacitação, do desenvolvimento do pluralismo cultural e da harmonia inter-grupo e também da capacidade de pensar, planear e trabalhar de acordo com uma perspectiva multicultural.

Sexto, **ensinar segundo uma perspectiva multicultural:** Entende-se que uma perspectiva multicultural é um estado de espírito, um modo de ver e de aprender que está condicionado por convicções acerca da multiculturalidade na história e na cultura do país onde se vive. Este sistema de convicções ajuda o professor a compreender que a cultura, raça, sexo, religião, estatuto sócio-económico e excepcionalidade são, de forma

complexa, variáveis potencialmente poderosas no processo de aprendizagem de indivíduos e grupos e que estudando sistemas culturais e instituições educativas de diferentes países, bem como culturas coexistentes no espaço nacional, se podem adquirir ideias úteis acerca do ensino e da vida. Uma perspectiva multicultural levará decisores curriculares e professores a seleccionar conteúdos que mostrem aos alunos que arte, música, línguas, história, ética, ciência, matemática, política são áreas que têm sido marcadas por uma multiplicidade de indivíduos, culturas e grupos étnicos.

O professor que trabalha numa perspectiva multicultural deve compreender que o seu modo de ver o mundo influencia a sua acção enquanto educador. Procurará, pois, recolher informação sobre o aluno e a sua família, interpretá-la e tomar, em consonância, as decisões. Compreenderá também a importância da continuidade cultural entre o meio familiar e a escola e, consequentemente, tentará, da forma mais adequada, minimizar ou maximizar o papel dessa continuidade.

Sétimo, **criação de um contexto multicultural:** ao assumir uma perspectiva multicultural, o professor aperceber-se-á de três questões importantes: em primeiro sobre a eficácia do ensino e educação multicultural são dois factores estritamente interligados; em segundo todas as salas de aula e todas as escolas são potencialmente um contexto multicultural e em terceiro uma sala de aula torna-se um contexto multicultural quando os alunos vivem um currículo multicultural. De realçar que multicultural não significa, necessariamente multiétnico. Qualquer sala de aula normal é multicultural, em termos de grupos e de culturas, uma vez que há aí rapazes e raparigas com as suas respectivas culturas, crianças de vários grupos sócio-económicos, de diferentes religiões e tipos de família, de origem bi ou mono-étnica. Há também o professor que, entre outras coisas, é um representante da cultura da sua formação profissional. Sendo a sala de aula inevitavelmente multicultural em termos dos grupos que nela interagem, a questão mais significativa a colocar é a de saber se os alunos estão a ser confrontados com um currículo multicultural. Se não estão, então o contexto não é multicultural, atendendo ao sentido estritamente educativo do termo.

CAPÍTULO II. CONTEXTO POLÍTICO DA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL

1. O DESENVOLVIMENTO PROGRAMÁTICO DA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL

1.1. Paradigmas da educação multicultural

Relacionado com o termo Educação Multicultural englobam-se diferentes propostas educativas em resposta à diversidade cultural. Cada um dos enfoques representa um propósito, identificável pelas suas características específicas, de responder às divergentes percepções do pluralismo cultura.

1.1.1. Dimensões e formulação

As grandes dimensões são quatro em função das quais podem delinear-se teoricamente os principais enfoques conceptuais e que tem servido de orientação às instituições educativas para solucionar os problemas inerentes à diversidade cultural, referenciados por Banks e Lynch (1986, pp.12-13). Em primeiro lugar, o grau de consenso ou conflito, isto é, pontuação numa escala que iria desde a aceitação dos valores estabelecidos até às propostas de mudança. Em segundo lugar, o nível de análise - macro ou micro – dando ênfase na construção individual do significado humano e da realidade social. Em terceiro lugar, a postura ideológica em correspondência com os modelos sociológicos utilizados para descrever e explicar as relações sociais, que são: (a) Conservadora. Defender os valores estabelecidos mediante propostas assimilacionistas como objectivo de persuadir para facilitar a negociação e o acordo; (b) Liberal. Propor soluções pluralistas que respeitem a diversidade e singularidade cultural; (c) Crítica. Visão macroteórica que vê a cultura dominante como a base da exploração e da desigualdade, as quais só podem ser removidas mediante a confrontação.

As formulações dos diferentes enfoques sintetizam-se em oito grandes paradigmas ou marcos de referência, cada um definido em função dos seus valores, metas, conceitos e funções do conhecimento, interpretação da sociedade e compreensão dos temas

referidos ao controlo social (Banks & Lynch, 1986), e que passamos a referir: 1. Adição étnica: inclusão no currículo de conteúdos, conceitos, perspectivas e tradições de outras culturas; 2. Desenvolvimento das privações culturais: educação compensatória para alunos considerados com déficit cultural; 3. Desenvolvimento do auto-conceito: valorização positiva da cultura das minorias, reforçando a sua auto-imagem e melhorando as suas aprendizagens; 4. Linguagem: utilização da língua de origem na sala de aula e desenvolvimento de programas bilingues; 5. Racismo: combate a todas as formas abertas ou ocultas de racismo, quer dentro quer fora da instituição escolar. Para tal promovem-se cursos para professores e alunos, elaboram-se materiais curriculares não racistas e adoptam-se atitudes compatíveis com estes propósitos; 6. Radical: consciencialização de alunos e professores acerca das injustiças e discriminações geradas pelos sistemas económico-social, exigindo reformas profundas no sistema capitalista; 7. Genético: criação de meritocracia, isto é, agrupar os alunos por níveis de acordo com as suas habilidades cognitivas, aferidas por testes de aptidões estandardizados, com vista à definição do percurso escolar do aluno; 8. Pluralismo cultural: reforço da identidade étnica e cultural dos grupos minoritários para que estes preservem as suas raízes culturais; 9. Diferença cultural: respeito e valorização das diferentes culturas, introduzindo conteúdos étnicos no currículo e desenvolvendo programas educativos que contemplem os estilos de aprendizagem de todos os alunos; 10. Assimilacionismo: aculturação dos grupos minoritários pela cultura dominante. Considera-se que a cultura de origem dos alunos minoritários dificulta o seu itinerário académico e como tal devem renunciar a sua identidade cultural.

A concretização destas concepções teóricas no campo educativo nasceu do interesse pelas crianças culturalmente diferentes e da necessidade de encontrar respostas para preocupações, quando consciências mais atentas deram visibilidade ao fenómeno multicultural.

1.1.2. O modelo holístico multicultural

Trata-se de um paradigma multifactorial que aborda a educação multicultural na escola desde um enfoque institucional.Este modelo implica toda a instituição escolar na educação intercultual por um lado e a ligação da escola à construção social implicando o aluno numa análise crítica da realidade social assim como em projectos de acção que

suponham uma luta contra as desigualdades. O modelo holístico de Banks supõe a criação de um ambiente escolar definido pelas seguintes características (1991, pp. 21-25):

> - O pessoal da escola tem valores e atitudes democráticas, não racistas;
> - A escola tem normas e valores que reflectem e legitimam a diversidade cultural e étnica;
> - Os procedimentos de valorização e avaliação promovem a igualdade étnica e de classe social;
> - O currículo e os materiais de ensino apresentam diversas perspectivas étnicas e culturais em conceitos, aplicações e problemas;
> - O pluralismo linguístico e a diversidade são valorizados e formulados na escola;
> - Utilizam-se maneiras de ensinar e estilos de motivação que são efectivos com grupos de estudantes de diferente classe social, raça ou etnia;
> - Professores e estudantes adquirem as habilidades e perspectivas necessárias para reconhecer as diversas formas de racismo e desenvolver acções para eliminá-lo.

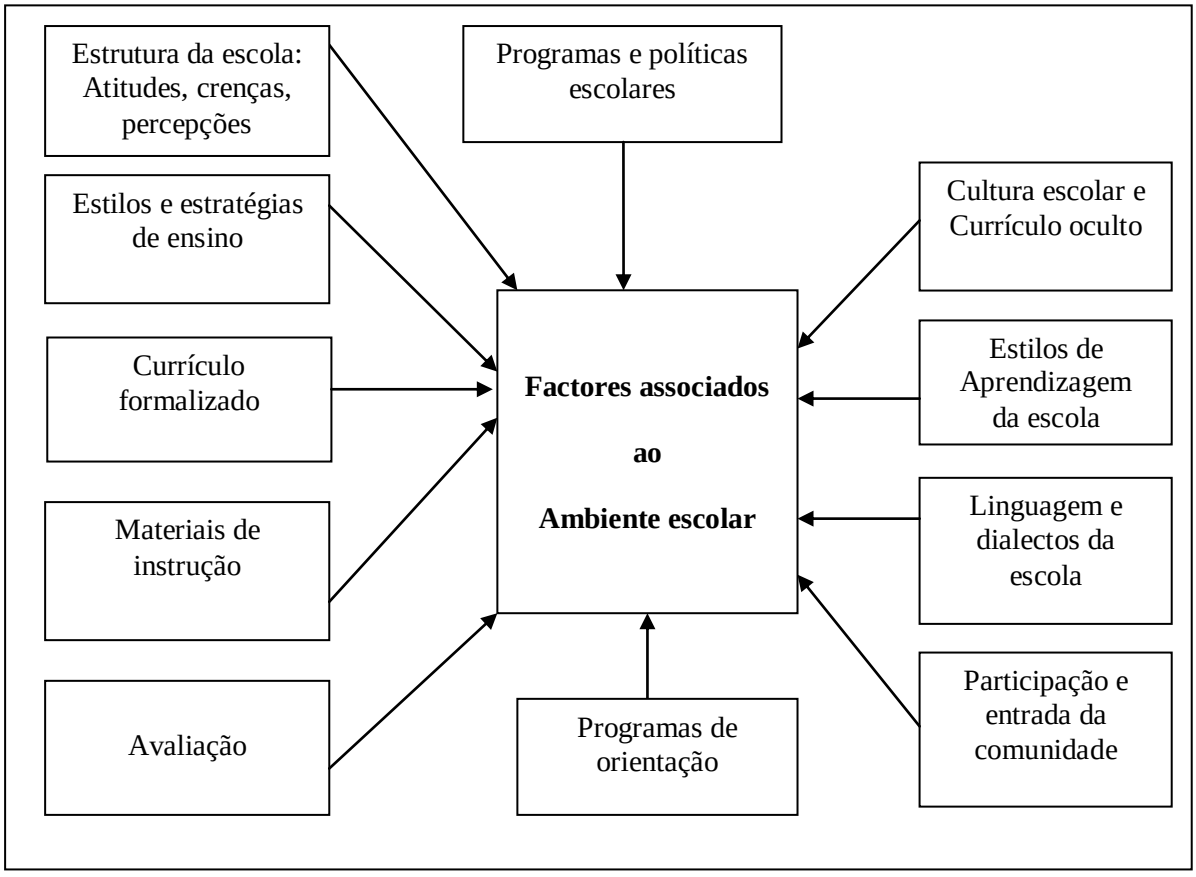
Esta concepção de escola como sistema social supõe que, ainda que as mudanças para uma educação intercultural podem levar-se a cabo em algum destes factores uma reforma efectiva não se dará se não se contemplam as mudanças necessárias em cada um deles, (**Quadro 7**). Em textos posteriores, Banks insistiu na dimensão crítica do currículo, quando se pretende que seja transformador e orientado para facilitar o aluno, especialmente dos grupos marginalizados, maiores cotas de poder (*empowerment*). Um currículo deve, assim

> (,,,) ajudar os estudantes a desenvolver o conhecimento e habilidades necessárias para examinar criticamente a estrutura política e económica actuais assim como os mitos e ideologias usadas para justificá-los. Também um currículo deve ensinar aos alunos habilidades de pensamento crítico, os modos de construção do conhecimento, as teorias básicas e os valores que sobressaem aos sistemas de conhecimento e como constroem eles próprios o conhecimento (1991, p. 130).

A escola deveria ser um meio cultural aonde a aculturação tenha lugar. Tanto professores como alunos deveriam assimilar alguns pontos de vista, percepções e ethos do outro ao interactuar entre si. Tanto os professores como os estudantes enriquecem-se pelo processo e a execução académica dos alunos de diversas culturas melhorará ao se reflectir e legitimizar na escola. O paradigma holístico supõe a necessidade de que os processos de aculturação e acomodação sejam dados simultaneamente no meio escolar. Quando há acomodação os grupos com diversas culturas mantêm as suas identidades separadas, mas vivem em pacífica interacção. A escola deve ajudar os alunos a desenvolver o conhecimento, habilidades e atitudes, necessárias para funcionar efectivamente na cultura comunitária, na cultura nacional predominante com e entre outras culturas e subgrupos.

1.2. A educação multicultural nas sociedades democráticas

Este capítulo pretende apresentar e avaliar as decisões à volta da política e planificação educativa tanto nos Estados Unidos da América e Canadá, países com uma grande tradição em matéria multicultural, das respostas dadas aos diferentes problemas da diversidade cultural na sociedade e na educação, como no âmbito europeu. As propostas de educação multicultural e intercultural surgem em contextos históricos e sociais muito diversos ao comparar o seu nascimento e evolução em alguns países desenvolvidos. Houve uma evolução desde posições assimilacionistas até outras pluralistas nas quais o respeito pelas diferenças culturais se enquadra no respeito aos valores democráticos. Como se analisará mais adiante, a ideia de educação intercultural defendida pelo Conselho da Europa não aparece até metade dos anos 80, ligada à formação de professores para a compreensão intercultural e a temas de migração. Previamente, nos decénios anteriores, as preocupações foram quase exclusivamente referidas a temas de imigração e integração dos recém-chegados.



Quadro 7. Modelo Holístico. Fonte: Modelo holístico de Banks (1991).

Nos Estados Unidos e no Canadá, o enfoque multicultural surge desde exigências sociopolíticas peculiares devido à sua característica de serem países construídos a partir da emigração e preocupados por se adoptar de uma identidade cultural própria a partir da amálgama e integração dos diversos grupos que os compõem. Os movimentos de regeneração étnica não fazem senão exigir para uma parte da povoação marginalizada, que autoafirma desde a sua específica adscrição étnica, os direitos derivados dos ideais próprios de sociedades democráticas.

Finalmente, Portugal, como noutros países da Europa do sul, passaram nos últimos quinze anos de um país de emigração a receber um importante número de imigrantes procedentes do norte de África, do leste europeu e do Brasil, fundamentalmente. A legislação actual não contempla o tratamento da educação das minorias culturais presentes no nosso país mais além da regulação do seu estatuto jurídico (Casqueira Cardoso, 2006).

1.2.1. América do Norte: integração e identidade nacional

Nos Estados Unidos, já desde 1933, o Serviço *Bureau For Intercultural Education* começou a desenvolver materiais para estudos étnicos, apoiou programas para professores em serviço e organizou assembleias escolares para incrementar a consciência acerca das diferenças culturais. Os movimentos educativos periodicamente promoviam os direitos de grupos étnicos a manter suas próprias identidades ou desenvolver programas destinados a reduzir o preconceito e a discriminação. Desde os anos 60 os afroamericanos começaram a pedir cursos e programas sobre sua herança nos níveis de educação superior. Em meados dos anos 70 estabeleceram-se programas sobre a mulher e a Educação Multicultural começa a ser uma estratégia educativa para abordar o pluralismo cultural e a igualdade nas escolas e aulas.

Apesar da crescente consciência social e as frequentes tomadas de posição, os dados mostram o desequilíbrio entre aquilo que as instituições fazem e o que declaram. Num estudo realizado por Gollnick (1992, pp. 218-239) verifica-se que somente 81,2% das instituições inquiridas dão algum tipo de apoio à Educação Multicultural, 25% organizam cursos específicos, 10% apresentam algum grau de multiculturalismo na sua

política educativa, 16% apresentam educação bilingue. Algumas iniciativas de interesse são as promovidas pelos Conselhos locais de Educação (*Board of Education*) em colaboração com centros universitários e agentes sociais dirigidas, desde enfoques predominantemente compensatórios e antiracistas, para conseguir a igualdade de resultados de minorias culturais - hispânicos, afro-americanos, das Caraíbas -. Exemplos dessas iniciativas são o Plano de Educação Bilingue e Multicultural das Escolas Públicas de Boston; o Plano de prevenção do abandono escolar e o Programa Educacional para a a Educação Pública. Contudo, estas iniciativas são todavia pontuais e esporádicas, o panorama global mostra o escasso interesse das políticas educativas das instituições federais, reflexo dos inevitáveis vaivéns políticos, por incorporar a variedade cultural dos seus estudantes e professores, assim como a escassa oportunidade de participação dos grupos minoritários.

1.2.2. A situação europeia: confrontação e construção

A União Europeia (UE) e a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE) têm vindo a integrar discursos sobre a educação como sentido da observância da multiculturalidade cultural. Isso, particularmente a partir dos meados de 1980, considerando os impactos negativos que a educação tradicional, assente numa dimensão etnocêntrica, tem vindo a registar, nos processos das crianças imigrantes, bem como as repercussões do seu insucesso nos resultados educativos globais, entre outras razões, acreditando-se na existência de deficits culturais de que estas crianças seriam portadoras. Tais questões da cultura e educação, na Europa Comunitária, situam-se no Conselho da Europa, onde têm sido discutidas no Conselho de Cooperação Cultural (CDCC) em que, para além desses organismos, participa também a UNESCO. Estes organismos estão vocacionados para o envolvimento das questões da cultura e da educação nas directrizes das políticas europeias, concretamente a contemplação das determinações sobre os direitos humanos que constam da Carta das Nações Unidas, num processo onde a globalização manifesta-se do global para se atingir mudanças locais, que, no contexto global, adquirem importância no aditamento das tendências e entendimentos da cultura e da educação, sabendo que neste espaço se encontram inseridos países com grandes tradições educativas e curriculares, em parte integradas nos discursos de autores apresentada no Capítulo I. Esta interpretação, encontra a sua fundamentação em Leite, segundo a qual:

> na origem da OCDE, fundada em 1961, não figurava papéis relacionados com a educação escolar. No entanto, a ideia de que o acesso de todos os grupos culturais e sociais à formação permitiria uma participação mais plena na vida económica impôs um investimento no domínio da educação. Nos anos 70, e seguindo a tendência geral das sociedades ocidentais, a OCDE começou a dar atenção também aos aspectos de desigualdade perante a educação. E nos anos 80 dirigiu o seu interesse particularmente à situação das crianças filhas de migrantes, acompanhando o movimento que ocorreu um pouco por todo o mundo e orientando-se pela ideia de que a evolução económica e social tornou-se ainda mais indispensável uma verdadeira resposta do ensino, pelo que a reforma do ensino seria um importante instrumento, até mesmo, por vezes, o mais importante, do progresso económico e social (Leite, 2002, p. 337).

Sobre esse facto, Leite afirma que é no estudo realizado pela OCDE, em 1985, que se começa a dar relevância aos processos de escolarização dos filhos dos imigrantes no espaço europeu, nos termos que:

> constata-se que a escolaridade da grande maioria dos jovens migrantes é curta (…) as desigualdades entre os alunos nacionais e estrangeiros no sistema escolar não só subsistem como correm o risco de aumentar. Os filhos de imigrantes, como os filhos de grande número de minorias culturais, noutros países da OCDE, apresentam as características habituais do insucesso escolar. Muitos deles acumulam os atrasos e alguns não estão escolarizados (Leite, 2002, p. 338).

Na continuidade desta discussão, esclarece Leite que no relatório da OCDE, de 1999, sobre a reforma dos programas escolares, recomenda-se ter em atenção uma complexidade de situações tais como, as que recaíam sobre os professores e a organização escolar, as relações escola comunidade, valores sociais e estilos de vida que a influenciam. No entanto, não são assumidos como essenciais a protecção, o desenvolvimento e a valorização de aquisições de saberes que ultrapassem os níveis do instrumental (Leite, 2002).

A defesa da educação multicultural, no espaço OCDE, tendo como alvo os filhos dos imigrantes e como pressuposto motivos económicos, é também uma conclusão de Verne (1987). Assim, pode-se interpretar que a educação multicultural, nas determinações globais da OCDE, surge como uma forma de combate às diferenças culturais, que desequilibram o satus quo, muito por influências dos factores de globalização que temos vindo a discutir e que inviabilizam o monoculturalismo eurocêntrico, ao passo que o multiculturalismo liberal tem a intenção do apaziguamento dos conflitos sociais. Ferrán (1992) realizou uma série de estudos de caso sobre a realização da educação multicultural na OCDE, correspondendo cada caso a um país estudado. Observou as normas e os comportamentos da educação intercultural nas realidades educativas da França, Alemanha, Bélgica, Suécia, Países Baixos, Áustria, Luxemburgo e Bélgica. Por

fim, confrontou os resultados, chegando às seguintes conclusões: Em **termos estruturais**, as primeiras medidas foram de integração de alunos estrangeiros em classes especiais para a aprendizagem da língua do país (cursos intensivos realizados com grupos em número reduzido). Alguns destes países têm estabelecido normas específicas para estes cursos, podendo estar integrados ou não no horário escolar.Nos países mais avançados, ainda são proporcionadas sessões de aprendizagem sobre aspectos culturais dos países de origem dos estrangeiros, incluindo a aprendizagem sobre aspectos culturais e o aperfeiçoamento da sua língua materna (muitas vezes como disciplina optativa do secundário). Face ao exposto, parece existir maior preocupação por conseguir a integração através do domínio da língua e compreensão dos fenómenos culturais próprios do país de acolhimento, através do desenvolvimento e integração com as culturas de origem dos estrangeiros. Em **termos curriculares**, alguns países procuram introduzir nos currículos escolares o enfoque cultural. Mas apesar do reconhecimento legal parece existir um longo caminho a percorrer, porquanto esta realidade ou objectivo está longe de se afirmar como prática. Quanto aos **métodos de ensino e materiais pedagógicos** os países mais avançados pensam ser importante adoptar os métodos à realidade multicultural, bem como elaborar manuais e fichas didácticas para abordar com qualidade esta temática.No entanto, não há uma preocupação em dar seguimento a esta determinação pelo uso destes manuais em contexto escolar. A título de exemplo, nos casos das disciplinas de geografia, história, arte, entre outros, continua-se a desenvolver uma perspectiva excessivamente nacional no sentido europeizante da questão ou, dito de outra forma, não há uma integração de culturas alheias ao continente europeu. Acerca da formação de professores, apesar da preocupação desses países em proporcionarem nas formações inicial e contínua Férran (*op.cit*., p.139), a capacitação de professores para actuar (na sala de aula ou na escola) em classes com presença de alunos de diferentes países, há um longo caminho a percorrer. Há que desenvolver maiores esforços nesses sentidos. Acrescenta-se a isso, as condições em que se produzem desigualdades que recaem sobre os professores estrangeiros.

Sobre a instituição escolar, o mesmo autor repara que em alguns desses países há uma certa apetência para abordar os problemas da integração social dos jovens estrangeiros ou de ascendência estrangeira a partir de uma perspectiva mais global (económica, cultural, educativa). Nesse caso, os esforços são no sentido de dotar as zonas mais

marginais de maior rede de serviços sociais para responder a estes objectivos, procuram romper a ligação entre a migração e pobreza, baixo nível cultural e educativo, assim como o desenraizamento social.

Face a estes resultados, subscrevemos a opinião de Férran, que defende que a concepção interculturalista, em educação ou noutros campos, seja aceite, na maioria dos casos e, as suas preocupações estejam reflectidas na legislação em vigor nesses países.Mas de facto é que em matéria de resultados, a sua prática é manifestamente insignificante. Daí que a educação multi e intercultural na Europa denuncia marcos visíveis de desigualdade social, sobre certos grupos de emigrantes, entre outros, e exige uma intervenção global que vise, não só a educação, mas também as dimensões política, económica e social desses estados. Efectivamente, é preciso provocar mudanças substanciais nas sociedades, embora, nem sempre as de acolhimento estejam dispostas a aceitá-las e a promovê-las. No entanto, as mudanças na educação devem ser o primeiro passso para a mudança das mentalidades para a qual, mesmo que aconteça a longo prazo, a União Europeia disso não poderá ausentar-se.

De seguida expõe-se brevemente as linhas gerais de actuação sociopolítica e alguns exemplos de programas educativos desenvolvidos nos países da Europa Ocidental nas últimas décadas destinados a dar resposta aos problemas surgidos como consequência da realidade multicultural.

1.2.3. Política educativa global

Dar resposta aos desafios estabelecidos pela diversidade cultural presente nas sociedades europeias actuais tem exigido a adopção por parte dos organismos e instituições internacionais, nacionais e locais de medidas sociopolíticas que estabeleçam o marco para traçar e implementar programas e acções educativas multi/interculturais. Nos países desenvolvidos da Europa Ocidental o problema fundamental que se tem de fazer frente, resulta da evolução que teve lugar no curso das duas últimas décadas devido á variedade de grupos culturais que se viram obrigados a confrontar-se ou cooperar: minorias linguísticas e dialectais tradicionais, trabalhadores estrangeiros residentes, imigrantes que adquiriram ou estão em vias de adquirir a nacionalidade do país de residência, descendentes de pessoas cuja nacionalidade mudou como

consequência de uma conquista territorial, povoação indígenas caracterizadas por costumes antigos e geralmente em vias de desaparecimento. A informação Ford (1990) do Parlamento Europeu apresenta uma percentagem de 8,2 milhões de imigrantes legalizados nos países da UE procedentes de países exteriores à mesma. À parte do número total de estrangeiros, calculado entre os 7 e 9%, nas escolas dos Estados menbros, a proporção de crianças que têm contacto diariamente com falantes de línguas distintas à sua se considera que é cerca de 50%. A diversidade cultural e linguística se está convertendo e aceitando como norma (UE, 1994).

A elaboração e posto em marcha de políticas educativas que dão resposta a esta diversidade cultural, fenómeno, por certo, não novo no nosso continente, seguiu desde os anos setenta três linhas de actuação fundamentais (OCDE, 1983; Perotti, 1994): (a) o processo pelo qual os sistemas de ensino se tem adaptado às diferentes línguas e culturas que constituem o tecido étnico de cada país - as minorias culturais históricas; (b) as actuações derivadas da percepção do fenómeno migratório como temporal e destinadas a conseguir a integração de filhos de emigrantes reconhecendo a existência de certas deficiências linguísticas e educativas iniciais, assim como o especial estatuto cultural da criança enquanto a códigos, costumes, tradições; (c) o movimento de educação intercultural, dirigido a toda a povoação como fenómeno social que se manifesta desde há duas décadas e que propõe uma série de medidas, modificação de atitudes, reformas de programas educativos, acção social directa, para resolver o problema geral da diversidade linguística cultural e promover o processo de construção europeia no seio da UE.

Estas preocupações básicas influenciaram tanto na elaboração de políticas de educação como nas decisões a nível de instituições locais, superando, assim, a ideologia assimilacionista liberal dominante pelo que se admitia que o papel da educação consistia em reforçar uma ou duas culturas nacionais dominantes assim como a supremacia de uma ou, às vezes duas línguas. Algumas resoluções legislativas em questões de diversidade cultural e educação, sucederam-se durante as quatro últimas décadas em resposta a requerimentos sociais diversos. Evolucionou-se desde traçados integradores destinados aos filhos de imigrantes até enfoques interculturais para todos. Em 1953, a Convenção Europeia dos Direitos Humanos propunha a defesa de tais direitos para todos os cidadãos e desde finais dos anos sessenta, as resoluções dos organismos

internacionais em matéria educativa reflectem os novos traçados interculturais. Assim a Conferência de Educação Pública de Genebra (1968) adoptou a Resolução seguinte:

> A educação deveria ajudar os jovens a adquirir um melhor conhecimento do mundo e dos seus habitantes e formar atitudes que desenvolvam neles um espírito de estima e respeito mútuo para as outras culturas, raças e estilos de vida.

A Directiva 77/486/EEC (25 de Julho de 1977) sobre educação de filhos de trabalhadores emigrantes impõe a obrigação aos membros da UE de adoptar as seguintes medidas: ajudar na recepção e integração inicial, proporcionar cursos de língua e cultura, formação do professor. A informação OCDE, (1983) indica que de 4,5 milhões de residentes europeus jovens identificados, entre 50/70% nasceram nos países nos quais seus pais trabalham; 70/90% eram emigrantes de segunda geração e receberam toda a sua educação no país no qual seus pais trabalham.

Em Dublin, em Maio de 1983, a Conferência de Ministros de Educação adoptou uma resolução recomendando uma "educação com uma dimensão intercultural". Em Estrasburgo, o 25/9/84 o Comité de Ministros do Conselho da Europa reunido por iniciativa do Conselho da Europa adoptou a Recomendação (84) 18 sobre "A preparação dos professores em educação para a compreensão internacional, especialmente no contexto da emigração. Alguns dos documentos utilizados foram o estudo da "Formação de professores nas sociedades multiculturais" (1979-1983) e as "Recomendações sobre formação de professores em educação para a compreensão intercultural, num contexto de enriquecimento mútuo" (21/9/84). Conclui-se que os professores devem ser treinados para se consciencializarem das variadas formas de expressão cultural presentes em suas próprias culturas nacionais e nas comunidades de emigrantes e reconhecer que as atitudes etnocêntricas e os estereótipos podem prejudicar os indivíduos sendo preciso resistir à sua influência. Recomenda-se a criação de centros de recursos interculturais, a realização de seminários e encontros, intercâmbios e a circulação de materiais educativos interculturais. A informação do Conselho da Europa (1989) sobre "A educação e desenvolvimento cultural dos emigrantes", no qual se propõe um projecto metodologicamente explícito que intenta estabelecer uma ponte sólida entre a teoria e a acção com visão multidisciplinar, reconhece que os contextos variam segundo um amplo espectro de factores sociais, económicos e históricos e que o grupo dominante invariavelmente resiste à inovação e à

mudança. Presta-se escassa atenção à linguagem e à língua materna que é relegada para a família e as associações de pais. O bilinguismo não parece merecer grande consideração e ignora-se a realidade diária do bilinguismo nos grupos minoritários, com as implicações que isso supõe: (a) o papel instrumental da língua materna para alcançar o êxito escolar e altos níveis de bilinguismo e biculturalismo; (b) o direito a identificar-se com seu grupo de origem, aprender de forma completa e usar a própria língua.

Finalmente, o Conselho de Ministros de Educação, reunido no seio do Conselho sobre Cooperação e política Comunitária em matéria de educação para 1993 (6/10/1989), propôs como objectivo alcançar o reforço do sentido de pertença à Comunidade Europeia mediante o respeito da diversidade na formação dos professores e pôr em marcha programas que fomentem o plurilinguísmo e interculturalismo.

No momento actual, novos elementos apareceram no âmbito europeu, o assentamento permanente de emigrantes, relações intercomunitárias, influência dos meios de comunicação, ressurgimento de nacionalismos, colapso do mundo comunista europeu, xenofobia e racismo, identidade europeia, fundamentalismo religioso e movimentos regionalistas, consciência das minorias étnicas, recessão económica. Todos eles supõem um novo desafio para os sistemas educativos e escolares por quanto que há-de formar cidadãos capazes de participar numa sociedade plural e democrática. Por agora, as principais tendências, em muitos casos desafios, das políticas sociais e educativas a adoptar no âmbito dos países ocidentais europeus referidas à diversidade cultural podem sintetizar-se no seguinte (Campani, 1994; Comissão Europeia, 2000, Conselho da Europa, 2002): (a) garantir a igualdade de oportunidades para todos combatendo a exclusão social e cultural e garantindo o futuro democrático; (b) promover a educação intercultural para todos os alunos com o objectivo de preparar a sua convivência de forma democrática e pacífica. Neste sentido, é prioritária uma adequada formação do professor e a sensibilização dos meios de comunicação; (c) flexibilizar os sistemas de ensino para achar uma resposta mais adequada a situações cada vez mais complexas e a resolução das necessidades desde uma perspectiva global; (d) estimular a cooperação entre as escolas e o seu meio escolar principalmente entre as famílias, os empresários e as associações locais; (e) melhorar e diversificar o ensino das línguas como via para a construção europeia e solidariedade internacional; (f) estimular a transferência de experiência entre países e regiões do fenómeno da diversidade cultural, sem serem

novas, exige ser compreendido e resolvido de forma renovada. Identificar, difundir e generalizar as práticas de êxito e qualidade. É fundamental a colaboração das ONGS e as instituições universitárias e de investigação em educação; (g) travar o avanço do racismo e da xenofobia nas suas diversas manifestações.

1.2.3.1. Iniciativas nacionais

Alguns países europeus como Suécia, Países Baixos, França, foram pioneiros na aplicação das propostas interculturais a longo prazo com a sua defesa da igualdade, liberdade e colaboração; superando a falsa distinção entre diversidade cultural e emigração. Outros como Áustria, Bélgica, Alemanha, Suíça, exemplificam, em geral, propostas mais ou menos multiculturais como solução aos conflitos derivados dos trabalhadores temporais que se espera que regressem ao seu país de origem. Em qualquer caso, a educação intercultural, ainda sendo tema de debate teórico e análise académica, não foi assumida entusiasticamente por razões diversas, tais como, a falta de intercomunicação entre diferentes nações e grupos culturais e linguísticos, interesses políticos, necessidade de elevada especialização, incapacidade de responder a novos desafios tecnológicos e laborais, falta de interesse por parte dos ministérios de educação, favorecendo a execução de programas e medidas isoladas, sem propiciar soluções globais ou posturas comuns que facilitassem e impulsionassem projectos globais de uma concepção e intenção compartilhada, tanto no contexto social geral como no estritamente educativo e escolar.

O Governo sueco é uma excepção no panorama global europeu já que apoiou eficazmente o desenvolvimento de iniciativas de orientação de educação intercultural. A proporção de imigrantes é de 12% da povoação total, a maior parte pertence à minoria finlandesa e o resto procedem de países mediterrânicos. Em 1976 dedicou-se uma resolução pressupostamente especial para organizar programas de instrução linguística na família para crianças cuja língua materna não era o sueco. Pretendia-se, ademais facilitar a competência linguística na língua oficial, favorecer a identificação como substrato cultural dos pais e desenvolver um tipo de bilinguismo que os permitisse sentirem-se cómodos em duas culturas. A Comissão sobre "Emigração, língua e cultura na escola e educação de adultos na Suécia" estabeleceu que: (a) A Educação Intercultural é a base das medidas que se adoptaram na Suécia em relação com o

sistema educativo; (b) Os conteúdos e métodos de investigação devem adaptar-se às perspectivas desta opção educativa; (c) A cooperação internacional neste âmbito deve ser estimulada.

O Comité estatal sueco contra o racismo e a xenofobia na sua discussão sobre o conflito étnico faz referência à teoria multicausal baseada na desigual divisão do poder e dos recursos, falta de contacto entre grupos étnicos e falta de auto confiança nos indivíduos, para explicar a situação dos grupos culturais minoritários e orientar as decisões de política social e educativa a adoptar. Políticas muito mais restritivas são as apresentadas por países como a Alemanha e Países Baixos. Na Alemanha, 7.4% da população é composta por emigrantes, mas a Alemanha dificilmente se reconhece a si própria como um país de imigração, de forma que não se adoptou medidas adequadas que abordem os problemas das minorias e grupos culturais. A opinião tradicionalmente traçada foi a integração na cultura oficial ou o regresso ao seu país de origem. Determinaram-se medidas para manter a língua materna com o objectivo de facilitar o regresso aos países de origem ou manter laços com os mesmos. O governo dos Países Baixos converteu-se em poucos anos num país de imigração ao receber trabalhadores de Espanha, Jugoslávia, Turquia, Marrocos; imigrantes procedentes da Indonésia, em finais da década de 50 e durante a década de 60; das Molucas, ex-combatentes do exército colonial holandês; povoação procedente do Suriname e das Antilhas. Em 1981 o Ministério da Educação e Ciência publica o comunicado "Cultural Minority in Education". Aceitava-se que a educação deveria estimular a aculturação dos grupos minoritários e de outros membros da sociedade holandesa por meio da educação intercultural (Aguado Odina, 1995). Estabeleceu-se um Comité Assessor (1982) que assinalou um conjunto de critérios sobre aqueles que deveria basear-se a Educação Intercultural. No entanto, o Governo nunca reagiu perante este comunicado. A política oficial desenvolveu actividades de educação compensatória, a miúdo, como reacção aos desastres e conflitos pontuais. A maioria dos professores e formadores não tomaram consciência das novas exigências educativas traçadas pela sociedade multicultural e seguem pensando nos grupos minoritários como um problema a eliminar ou esbater.

O Reino Unido poderia exemplificar um claro movimento de vaivém com respeito às políticas educativas referidas à diversidade cultural. A política oficial não foi coerente neste âmbito, se bem que algumas autoridades locais desenvolveram iniciativas em

educação multicultural e antiracista. No Reino Unido, o School Council, nos anos 80 desenvolveu um enfoque de educação multicultural mais coerente, claramente articulado e bem formulado em termos de programas específicos e como um enfoque que deveria impregnar todas as decisões educativas. Traçava-se a necessidade de introduzir mudanças na escola como um todo, apoios e infra-estruturas especiais, igualdade de oportunidades, apoio à diferença cultural, comunidade social e cultural como contexto educativo.

O Departamento de Educação e Ciência juntamente com o S*chool Curriculum Developmment Committee*, estabeleceu um programa para as escolas baseado em propugnar as implicações práticas da Educação Multicultural e modificar as matérias escolares de forma que se superassem as atitudes racistas, desenvolver e utilizar materiais apropriados, dispor de pessoal preparado representativo da diversidade cultural da comunidade, relações casa-escola, avaliação ajustada, temas específicos em ciências e matemáticas, orientação vocacional, desenho, tecnologia, temas e problemas quotidianos (Selby, 1992). Esta tendência progressista em relação com a diversidade cultural, sofreu um retrocesso com a mudança política no governo inglês. Assim, a Education Reform Act (1989) centralizou de novo a educação e não inclui nenhuma referência à educação multicultural.

1.2.3.2. Programas específicos

Ao analisar os programas educativos aplicados no âmbito europeu como resposta à diversidade cultural, distinguimos entre aqueles enquadrados nos sistemas educativos nacionais, destinados à atenção de minorias diversas, filhos de emigrantes, minorias linguísticas locais, mais de orientação compensatória do que interculturais, e os promovidos no seio da UE para o fomento da consciência e educação internacional ao nível da educação superior. Os programas destinados aos grupos minoritários que foram desenvolvidos nos países da Europa ocidental podem-se classificar em sete grandes categorias. Estas categorias respondem, em linhas gerais, a alguns dos paradigmas estabelecidos anteriormente (Husen & Opper, 1983; OCDE, 1987):

— Primeiro, o reagrupamento de alunos da mesma ou semelhante cultura;

— Segundo, a eliminação dos elementos negativos do programa de ensino e elaboração de materiais multiculturais;

— Terceiro, a adequação do ensino às características e necessidades dos diferentes grupos culturais;

— Quarto, a difusão da informação de ordem cultural sobre os diferentes grupos;

— Quinto, a escolha de professores da mesma cultura que a dos alunos;

— Sexto, a introdução de disciplinas relacionadas com a cultura nos programas escolares ou modificação do conteúdo destes programas;

— Sétimo, o reconhecimento da língua da minoria.

Como exemplo, três programas educativos do ensino básico delineados desde uma perspectiva multicultural, exemplificando distintas combinações de elementos compensatórios, anti-racistas e interculturais e desenvolvidos em contextos nacionais diversos, na Alemanha Ocidental, França e Reino Unido, ao longo destes últimos dez anos, que foram as: (a) Escolas de Duisburg-Rheinhausen (North Rhine-Westfalia, Alemanha); (b) Projecto Intercultural de Saint Quentin em Yvelines (França); (c) Broad Heath School: educação comunitária e multicultural, Coventry (Reino Unido).

1.3. A educação multicultural em Portugal

Portugal não tem tido uma reflexão alargada e consistente sobre esta matéria. Para além de alguns relevantes trabalhos desenvolvidos no universo académico, na esfera pública não tem sido tema de discussão, o que deveria ser. Enquanto realidade étnico-cultural, Portugal tem sofrido nas últimas décadas alterações importantes. Desde logo, viveu-se no final do século XX a transição de um país essencialmente de emigração para um de acolhimento de imigração. Com a descolonização e o pós-1975, para além do regresso de quase meio milhão de portugueses que viviam nas antigas Colónias, o nosso país foi escolhido por muitos africanos dos novos países de expressão portuguesa que, fugindo à guerra ou procurando melhores condições de vida, se instalaram em Portugal. Nessa

fase (1975/1980), a população estrangeira cresceu à taxa média anual de 12,7% (Baganha & Marques, 2001, p. 15) escolhendo sobretudo as periferias das grandes cidades como Lisboa ou Setúbal, instalaram-se, muitas vezes em condições precárias e, com baixas qualificações, foram arrastadas para empregos indiferenciados. Fixaram-se e poucos regressaram aos seus países de origem. Os seus descendentes, da segunda e terceira geração, constituem uma realidade socialmente muito distinta dos pais, órfãos de uma identidade clara, que não encontram nem no país de acolhimento, nem no país dos seus antepassados. Este é um dos maiores desafios a uma política de gestão da diversidade étnico-cultural em Portugal, com particular destaque para o tema da aquisição de nacionalidade portuguesa que se rege por princípios muito restritivos (Lei Orgânica, nº 2/2006, de 17 de Abril).

Nos anos 80 e 90, Portugal continuou a receber imigrantes, embora se tenha diversificado as origens, chegando a 400.000 imigrantes ilegais em 2002 (4% da população). Assim, ao ciclo africano, seguiu-se um ciclo brasileiro, que não colocou grandes questões em termos de choque cultural. Finalmente, entre 95 e 2002, o ciclo de imigração europeia, e mais especificamente dos países da Europa Central e Oriental. Esta última coloca, ao nível cultural, questões novas, como, o facto de não terem com Portugal qualquer laço histórico-cultural, não partilharem da mesma língua e serem portadores, em média, de um nível cultural superior ao da sociedade de acolhimento (Baganha & Marques, 2001).

O facto de até ao início dos anos 90 a imigração para Portugal ser essencialmente realizada por indivíduos oriundos das antigas colónias portuguesas, e por isso serem indivíduos com ligações históricas e culturais muito próximas à sociedade portuguesa, terá possibilitado que o tema tivesse sido quase desconsiderado politicamente, sendo os imigrantes e os seus descendentes maioritariamente marcados pela exclusão.

O multiculturalismo, enquanto conjunto de princípio e práticas, foi praticamente inexistente em Portugal até aos anos 90. O facto de se considerar que os grupos étnicos minoritários não tinham as competências necessárias a uma boa inserção na sociedade levava a que não fizesse sentido qualquer investimento na manutenção das culturas de origem. A escola deveria, pelo contrário, fornecer os instrumentos que possibilitassem a sua rápida integração no sistema sócio-económico da cultura dominante. Só a

consciencialização do falhanço das medidas assimilacionistas na educação é que permitiu quer ao nível local, quer ao nível central nos anos 90 fossem ensaiados os primeiros projectos de educação multicultural em Portugal.

Com base nos princípios de que o conhecimento e o respeito pelas diferenças poderia combater o preconceito e preparar os indivíduos para a integração numa sociedade multicultural, perspectivou-se que os currículos passassem a incluir conteúdos relativos às minorias étnicas e que os professores adquirissem competências que os levassem a conhecer as diferentes culturas dos seus alunos. Desta forma, foram apoiados e desenvolvidos diversos projectos que, apesar de não deixarem de ter um carácter experimental, deixaram marcas relevantes nas escolas, nos agentes educativos e nos decisores políticos.

Em trinta anos, Portugal passou a ter que gerir uma diversidade étnico-cultural dentro das suas fronteiras metropolitanas e precisou de se adaptar, continuando a precisar, a esta nova configuração. Ao nível das políticas públicas da gestão da diversidade étnico-cultural, se ao nível normativo, existe um corpo legislativo suficiente, quer por iniciativa nacional, quer por ratificação de convenções internacionais ou de directivas comunitárias, ao nível pragmático muito falta fazer. Assim, em 1991 foi criado o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, mais tarde designado Secretariado Entreculturas, que representou um importante avanço e que visava "coordenar, incentivar e promover, no âmbito do sistema educativo, os programas e acções que visem a educação para os valores da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas"[15].

Dois anos mais tarde, no âmbito do Secretariado Entreculturas, surge o Projecto de Educação Intercultural que visava promover a igualdade de acesso à educação, cultura e ciência, assim como considerar e valorizar os diferentes saberes e culturas, principalmente através da formação de professores na área da educação intercultural. No mesmo ano nasce a Associação de Professores para a Educação intercultural que tem tido um papel bastante importante na formação de professores e no apoio a diversos projectos de investigação.

[15]. Despacho Normativo nº63/91, de 13 de Março.

De acordo com o levantamento feito pelo Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural (1995), no âmbito do Projecto de Educação Intercultural, em meados dos anos 90 era praticamente inexistente a formação de docentes ao nível da educação multicultural. No mesmo levantamento, o domínio da língua portuguesa era apontado pelos professores como a principal razão do insucesso entre as minorias étnicas, embora só muito poucas escolas realizassem alterações curriculares para compensar as lacunas a esse nível. Cerca de metade dos professores inquiridos consideravam a presença de grupos étnicos na escola como um foco de conflitos que, no entanto, não alterava significativamente as suas representações em relação à existência de um clima positivo na escola. Por fim, alguns professores afirmavam ter alterado de alguma forma as suas práticas pedagógicas mas, praticamente, nenhuns referiam alterações aos critérios e instrumentos de avaliação, no quadro de uma escola marcada pelo pluralismo cultural.

Durante esse período surgem, ainda, vários projectos de promoção de uma "Educação Multi/Intercultural" (PIC)[16] e "Educação face à Diversidade Cultural" (PEDIC)[17], por iniciativa do poder central, e projectos académicos de ensino e investigação na mesma área". Mais tarde, em 1996, foi criado o cargo de Alto-Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas, 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 tendo, entre os seus objectivos principais "Contribuir para a melhoria das condições de vida dos imigrantes em Portugal, de forma a proporcionar a sua integração na sociedade, no respeito pela sua identidade e cultura de origem; Contribuir para que todos os cidadãos legalmente residentes em Portugal gozem de dignidade e oportunidades idênticas, de forma a eliminar as discriminações e a combater o racismo e a xenofobia"[18]. Na sua esfera foram também criados o Conselho Consultivo para os assuntos da Imigração e a Comissão para a Igualdade e Contra a Discriminação Racial.

[16]. Este projecto, sediado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, coordenado por Luísa Cortesão, partiu da iniciativa de uma equipa por ela constituída e que integrava Steve Stoer, Natércia Pacheco, Isabel Pestana e Carlinda Leite, e foi financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian em 1987 com conclusão em 1994.

[17]. Este projecto, coordenado por Steve Stoer, alargou a equipa inicial e foi financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian de 1992 a1995.

[18]. Decreto-Lei nº 3-A/96 de 26 de Janeiro.

De sublinhar ainda, neste domínio, o acesso destes grupos étnicos-culturais aos instrumentos de apoio social, quer no domínio dos PER (Planos Especiais de Realojamento), quer no rendimento mínimo garantido, ou ainda noutras prestações sociais. Importa salientar, porque resultante da novidade da última vaga de imigração, o lançamento, em 2001 do Programa Portugal Acolhe, dinamizado pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional, visando o ensino do Português e a introdução à cidadania, claramente desenhado a pensar nos imigrantes de leste.

Dados da imigração de 2008 referem que, em Portugal, numa população cerca de 10 milhões de habitantes[19], existem 436 020 imigrantes (SEF, 2009).

Ano	Residentes	Aut. de Permanência	Total	Crescimento %
1980	50.750			
1981	54.414		54.414	
1982	58.674		58.674	7,82
1983	67484		67484	15,01
1984	73.365		73.365	8,71
1985	79.594		79.594	8,49
1986	86.982		86.982	9,28
1987	89.778		89.778	3,21
1988	94.694		94.694	5,47
1989	101.011		101.011	6,67
1990	107.767		107.767	6,68
1991	113.978		113.978	5,76
1992	123.612		123.612	8,46
1993	136.932		136.932	10,77
1994	157.073		157.073	14,70
1995	168.316		168.316	7,15
1996	172.912		172.912	2,73
1997	175.263		175.263	1,35
1998	178.137		178.137	1,63
1999	191.143		191.143	7,30
2000	207.587		207.587	8,61
2001	223.997	126.901	223.997	69,02
2002	238.929	174.558	238.929	17,84
2003	249.995	183.666	249.995	4,87
2004	263.322	183.833	263.322	3,11
2005	274.631	93.391	274.631	7,27
2006	332.137	32.661	332.137	1,33
2007	401.612	5.741	401.612	3,7
2008	436.020		436.020	1,04

Quadro 8. Evolução global do número de imigrantes, em Portugal, de 1980-2008. Fonte: Serviço Estrangeiros e Fronteiras (SEF), 2009.

E se a este número acrescentarmos os que se encontram na situação de imigrantes ilegais, e que em 2001 eram apontados como perto dos 100 mil, podemos constatar que

[19]. De acordo com os Censos de 2001, a população portuguesa era de 10 milhões e 356 mil pessoas (Instituto Nacional de Estatística, 2002).

mais de um vigésimo dos habitantes em Portugal corresponde a população imigrante. Por outro lado, se analisarmos a evolução deste número nos últimos anos, e principalmente no que aconteceu neste século XXI (*cf.* **Quadro 8**), verificamos que ele tem crescido exponencialmente, o que nos levaria a pensar que a atenção às questões da multiculturalidade na educação escolar teria também aumentado.

Apesar de em Portugal termos uma educação escolar tradicionalista e monocultural, a Lei de Bases preconiza a igualdade de acesso e de sucesso escolares para todos os alunos e a Constituição da República defende o princípio da igualdade entre os cidadãos e atribui às escolas a função de corrigir as desigualdades económicas, sociais e culturais. Porém, a realidade dos alunos oriundos de minorias étnicas é bem diferente. Estudos de diversos autores demonstram uma distribuição desigual desses alunos ao longo dos diferentes anos de escolaridade, com maior concentração nos anos iniciais, com um maior insucesso escolar, um abandono escolar precoce, e a multiplicação das dificuldades de conseguir emprego e perspectivação do futuro.

Actualmente, é crescente a diversificação cultural nas escolas. Cada vez mais é sentida a necessidade de acolher alunos estrangeiros e nacionais com vivências sócio-culturais diferentes. Entre as alterações que são exigidas para que se criem escolas verdadeiramente multiculturais encontramos: (a) Necessidade de facultar o ensino do português como língua não materna; (b) Promover a auto-estima e a auto-imagem dos alunos; (c) Promover a partilha de conhecimentos, valores e culturas; (d) Incentivar a reflexão sobre a diversidade cultural e sobre os elementos que lhe são comuns; (e) Incentivar a abordagem de conteúdos educativos referentes às diferentes culturas; (f) Em suma, potenciar a diversidade e as relações interculturais (Pereira, 2004, p. 50).

A necessidade de uma educação multicultural justifica a aposta na formação de professores que, na sua maioria, ou têm opções claramente monoculturais, de paternalismo face às diversidades. Respostas educativas uniformizadas para alunos diversificados parecem contribuir fortemente para o insucesso e a exclusão (Stoer & Cortesão, 1999, pp. 57-58). No entanto, uma grande parte dos professores considera, ainda, que, perante a diversidade, a uniformização do discurso, dos métodos e dos currículos pela cultura dominante é a melhor forma de combater o insucesso. Outros professores naturalizam a diversidade, não a considerando um problema a ter em conta

na prática educativa. Por fim, são ainda poucos os que reconhecem as diferenças e tentam intervir de modo a promover interacções entre as diferentes culturas (Leite, 1996, pp. 63-65). Como constata Leite, "as estratégias que os professores desenvolvem estão intimamente relacionadas com o paradigma em que conscientemente se situam ou que, de forma implícita orientam a sua actuação" (*op.cit.,* p. 67). Em relação à formação de professores, de acordo com Vieira, " para se ter consciência da multiculturalidade na sala de aulas, é preciso estar-se sensível para observar, para ouvir e para investigar os alunos com que se trabalha" (1999, p. 152). O professor deve investigar para agir, deve valorizar as experiências e a pessoa do aluno (o aluno torna-se significativo para o professor), deve tirar partido da diversidade para criar contextos de interculturalidade, deve construir a ponte entre os saberes quotidianos e o currículo escolar e, para isso, é fundamental que o professor tenha formação em antropologia social e cultural.

Segundo Hussen, "é mais fácil pôr em prática a política social do que a educativa" (*cit. in* Leite, 2002, p. 65) porque a escola é uma organização social fortemente institucionalizada. No entanto, Leite (p. 65) salienta que é possível mudar a escola em Portugal substituindo os princípios da escola selectiva pelos de uma " escola para todos" (*op. cit.*, p. 66), sendo que para isso não é só necessário mudar as políticas mas, essencialmente, fornecer formação aos professores. Stoer e Cortesão (1999, p. 59) de alguma forma nos tornam mais optimistas em relação ao despontar de uma nova escola e de um novo conceito de educação em Portugal:

> É toda a problemática (ou não será antes a riqueza) que decorre de, nesta escola, naquela escola, estarem alunos mais ou menos misturados mais ou menos isolados, de idades diferentes, de meios rurais, de zonas urbanas e sub-urbanas, de classes abastadas, de bairros de lata, de meios piscatórios, do interior, de rapazes e de raparigas, que dão corpo a muitas tonalidades de arco-íris cultural.

Sendo a sociedade portuguesa cada vez mais multicultural, no sentido descritivo do termo, o desenvolvimento de políticas educativas multiculturais deveria ser encarado como prioritário. Mas a escola é, como já vimos, depositária e reprodutora de ideiais de vida e de modelos de interacção e desenvolvimento social. Assim, o abrandamento actual das políticas educativas multiculturais, não deverá ser senão o reflexo do ostracismo dos grupos sociais dominantes em relação à cultura dos grupos étnicos minoritários que em Portugal tardam em ser reconhecidos enquanto cidadãos de pleno direito.

1.3.1. A legislação portuguesa e o multiculturalismo

Os portugueses ficaram conhecidos na História pela sua herança étnica e cultural mista. Foram muito susceptíveis a casamentos interculturais, em qualquer parte do mundo onde se edificaram colónias ou territórios ultramarinos. Daí que seja natural que a Constituição Portuguesa e a legislação em geral confiram uma substancial protecção contra o racismo e a discriminação. O princípio da escola para todos, tomou sentido e forma no pós-25 de Abril de 1974, ligados aos ideais democráticos que passaram a orientar as políticas educativas, demonstrando a necessidade de investigar o currículo, para que este ofereça e garanta condições para uma igualdade de acesso e de sucesso aos diferentes alunos. Era contrariado, assim o princípio da meritocracia enunciado pela reforma de Veiga Simões (1973), o qual expressava o modelo de "a cada um o seu mérito", baseado na prática de que os alunos que tivessem aptidões e se esforçassem independentemente da origem da sua cultura, aprenderiam o que a escola lhes ensinasse, não pondo em causa o currículo e a selecção escolar.Esta ideia está associada, no contexto da multiculturalidade, à tese do assimilacionismo (a qual desejava a unificação entre grupos, impondo contudo uma cultura superior) ou do *melting-pot*, onde o mundo se transformaria num caldeirão natural (Leite, 2005). Em Portugal, a questão da multiculturalidade aparece inicialmente de forma muito tímida, através da Constituição da República, no capítulo III referente à educação (Cardoso, 1996, p. 22):

> Todos têm o direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar (artº. 74.º n.º 1). O ensino deve contribuir para a superação de desigualdades económicas, sociais e culturais, habilitar os cidadãos a participar democraticamente numa sociedade livre e promover a compreensão mútua, a tolerância e o espírito de solidariedade. (artº 74.º n.º 2).

No plano específico das leis de educação, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei nº46/86, de 14 de Outubro, nos princípios organizativos do Ensino Básico permite uma interpretação de cunho monocultural e nacional do sistema educativo, porque define como vector dominante a defesa da identidade nacional e a fidelidade à história nacional, situando essa prioridade no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e solidariedade entre todos os povos do mundo (Capítulo I, artº. 3º alínea a; artº 5º alínea e; art.º 7º alínea g; art.º 9º alínea d) assim como também

aponta um olhar multicultural privilegiando a diversidade cultural (Capítulo 1, art.º 3º, alínea d e Capítulo II, Secção II, artº 7º alínea f).

Dos quatorze objectivos do Currículo Nacional para o Ensino Básico, do 1º ao 9º ano, definidos na Lei de Bases, só um apela, com razoável evidência, a uma orientação multicultural no Ensino Básico ao estabelecer que este deve: "Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional (LBSE, 1986: art.º 7º f.)." No que concerne à educação multicultural, nos seus princípios gerais, tal como refere o seu artigo 2º, começa por reconhecer a existência de três exemplos de minorias: "os indivíduos com deficiências físicas e mentais", nos artigos 17º e 18º, os filhos de exmigrantes portugueses, no ponto 4 do artigo 63º, a quem "devem ser criadas condições que facilitem (…) a sua integração no sistema educativo", e as mulheres, tendo em conta a igualdade de oportunidades entre os sexos como um princípio organizativo do próprio sistema educativo, na alínea j, do artigo 3. Esta lei não é, no entanto, muito clara relativamente à presença de indivíduos oriundos de outras culturas.

A publicação da lei acima referida veio enunciar o princípio da igualdade de oportunidades, a todas as crianças incluindo as provenientes de outros grupos sócio-económico-culturais, traduzindo desta forma o acesso/sucesso de todos à educação escolar. Todos estes artigos são reafirmados no Decreto-Lei 49/2005 de 30 de Agosto, relativo à alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo. Contudo esta lei ainda é omissa relativamente à educação multicultural/intercultural, aludindo apenas às suas componentes da área de desenvolvimento pessoal e social (artigo 47, nº 2) e, no que se refere aos três ciclos de ensino, às vertentes de alguns tipos de educação: a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços civícos e outros do mesmo teor. Tal como afirma Souta (1997, p. 45), numa crítica formal, " as mudanças étnicas no mundo e a importância crescente da multiculturalidade na sociedade portuguesa são ignoradas pela *Lei de Bases do Sistema Educativo.* O Estado Português, ao assinar a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1990), assumiu o compromisso em adoptar as medidas adequadas à garantia do cumprimento dos direitos de todas as crianças. No que diz respeito à educação, está definido no Artigo 2º da mesma Convenção, "Os Estados reconhecem o direito à educação e têm

como objectivo assegurar progressivamente o exercício desse direito na base de igualdade de oportunidades."

A partir da década de 90, as questões da multiculturalidade começam a fazer parte das políticas de intervenção e passam a ser tema de debate público em Portugal. Os currículos possuidores de uma vertente etnocêntrica e monocultural revelam-se desajustados, uma vez que as escolas portuguesas sofreram o efeito da multiculturalidade das sociedades. Em 1991, no texto *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico* do Ministério da Educação, encontra-se uma tomada de posição mais adequada às novas realidades, defendendo para o aluno ideais de criação de atitudes responsáveis, solidárias e participativas que conduzam à aceitação do relacionamento com os outros num mesmo espaço, de forma a promover a consciência nacional numa óptica de humanismo universalista (Leite & Lopes, 2008).

A sensibilização para as questões relacionadas com a educação multicultural, encontra-se progressivamente patente em princípios enunciados por leis e directrizes do Ministério da Educação para orientações do currículo multicultural e gestão multicultural do currículo. Paralelamente, foram surgindo programas educativos que se têm vindo a concretizar no domínio do fortalecimento das relações interculturais, tais como: (a) O programa Sócrates (1996), que fomenta a realização de projectos de investigação e programas que garantem a formação contínua de docentes, de forma a proporcionar-lhes o desenvolvimento de competências, colmatando lacunas existentes; (b) O programa Erasmus (1986) tem custeado a deslocação e o intercâmbio de professores e estudantes do ensino superior, para diferentes países; (c) O programa Leonardo da Vinci (1995) patrocina actividades que estão sobretudo dirigidas para a formação profissional com metas estabelecidas em termos de emprego e competitividade.

De acordo com Souta (1997), o reconhecimento das alterações populacionais na escolaridade obrigatória e básica, com a duração de nove anos, traduziu-se na criação de Março de 1991, do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (SCOPREM), na dependência directa do Ministro da Educação pela publicação do Despacho Normativo nº 63/91 de 18/2 DR. Nº60, I Série-B, de 13/3/91, sendo a primeira medida política concreta com objectivos expressamente multiculturais. Em

1993, através do Despacho nº 170/ME/93 do Ministério da Educação criou-se o Projecto de Educação Intercultural (PREDI) no âmbito do SCOPREM. Ainda em 1993, note -se:

- A Resolução do Conselho de Ministros nº 38/93 de 8/4 (DR Nº113, I Série-B, de 15/5/93) que cria o Programa de Apoio à Integração Social e Profissional de Imigrantes e Minorias Étnicas;
- O Despacho Conjunto de 23/9/93, dos Ministérios da Administração Interna, da Educação, das Obras Públicas, Transportes e Comunicações, da Saúde e do Emprego e da Segurança Social (DR nº 239, II Série, 12/10/93) que cria a Comissão Interdepartamental para a Integração dos Imigrantes e Minorias Étnicas;

Já em 1995, surge o Decreto-Lei nº 296-A/95 DE 17/11, Lei Orgânica do Governo (art. 6.º, nº7), DR Nº266, I Série-A, Suplemento, 17/11/96 que destaca a importância da educação na integração e protecção de imigrantes. Em 1996, com a Resolução do Conselho de Ministros nº 175/96 de 12/9 (DR. Nº 243, I Série-B de 19/10/96), constituiu-se um grupo de trabalho para a igualdade e inserção dos ciganos.

A Declaração de Salamanca, aprovada em Junho de 1994 pelos representantes de 92 Estados (entre os quais Portugal) e 25 organizações internacionais, constitui uma referência incontornável no percurso de uma escola inclusiva, a qual "visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados" (Decreto-Lei nº 3/ 2008, de 7 de Janeiro). Com a publicação do Despacho 4848/97, é desencadeado o ensaio da flexibilidade curricular, o que permite aos professores perspectivar interculturalmente a sua prática pedagógica, proporcionando a elaboração de um instrumento dotado de linhas teóricas e sugestões práticas. O Decreto-Lei nº 167/2007, de 3 de Maio, veio por sua vez centralizar, num instituto público o Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI)[20], na dependência directa do Primeiro-Ministro, as atribuições dispersas por vários organismos, permitindo unir meios humanos necessários e especializados numa resposta conjunta aos desafios para o acolhimento e a integração dos imigrantes, bem como numa maior eficácia na promoção do diálogo inter-cultural e inter-religioso.

[20]. Em 1996 foi criado o estatuto do Alto Comissariado para as Minorias Étnicas, através do D.L. nº 3-A/96, de 16 de Janeiro e mais tarde em 2001, seria alterado para Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, ACIME, através do D.L. nº251/2002, de 22 de Novembro.

Em síntese, parece, pois, possível afirmar que a génese dos estudos sobre o inter-multiculturalismo nas escolas está intimamente relacionada com duas dimensões fundamentais. Por um lado, com as dinâmicas das migrações populacionais internas e sobretudo externas dos indivíduos oriundos do continente africano com todas as consequências em termos da sua fixação e condições de vida. Por outro lado, com as trajectórias sociais tipo destes contingentes de imigrantes, em especial os itinerários das crianças e adolescentes nas escolas públicas, o que contribui em muito para a construção de formas de julgamento de distintas origens acerca dos indivíduos que estão conotados com estes agrupamentos. Percebe-se que toda a reflexão de cunho intercultural tem como base de sustentação a problemática decorrente dos movimentos migratórios O debate intercultural se realiza pela necessidade de se criarem possibilidades de respeito e convivência mútua entre sociedades formadas por grupos étnico-culturais distintos. A Educação intercultural é vista como uma estratégia do Conselho da Europa, ideia que também se mantém no cenário português.

1.3.2. Análise geral das práticas educativas interculturais em Portugal

Como já foi dito, Portugal assume, de forma incisiva, a problemática intercultural a nível de suas instâncias governamentais, quando institui, em 1991, no âmbito do Ministério da Educação, o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, o SCOPREM. Antes de analisar as investigações do SCOPREM, como órgão gestor de políticas de investigação em práticas interculturais, cumpre destacar outras iniciativas de promoção de pesquisas de cunho intercultural realizadas em Portugal além daquelas sob a coordenação do SCOPREM. Assim, existe, no âmbito da Universidade Aberta em Portugal, com sede em Lisboa, o Centro de Estudos das Migrações e das relações Interculturais (CEMRI), constituído em 1990.

No âmbito da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, através do "Centro de Investigação e Intervenção Educativa" (CIIE) cumpre mencionar os Projectos PIC, PEDIC E IACD. O Projecto PIC, "Educação Inter/Multicultural" e sua extensão, o Projecto PEDIC, "Educação e Diversidade Cultural: Para uma Sinergia de Efeitos de Investigação", foram realizados de 1990 a 1994. Os objectivos do projecto PIC e depois continuados pelo PEDIC foram os seguintes (Leite, 1996, p. 70): (a) analisar ideologias, conceitos e paradigmas em uso no

campo da educação intercultural/multicultural em Portugal; (b) examinar o tratamento de problemas da linguagem, costumes, ideologia, aparência física, orientação de valores em escolas do Ensino Básico; (c) caracterizar práticas culturais e sociais, presentes tanto na escola como na comunidade local (destacando diversas formas de organização familiar), de modo a poder identificar as diferenças e possíveis tensões entre a cultura privilegiada pela escola e outras culturas; (d) identificar atitudes e estratégias educativas susceptíveis de valorizar raízes culturais de grupos presentes, com vista a enriquecer as aprendizagens e favorecer trocas entre culturas que se assumem como diferentes mas não como superiores ou inferiores; (e) pesquisar a percepção que a infância e juventude têm do seu futuro no mercado de trabalho; (f) desenvolver o conceito do professor inter/multicultural; (g) produzir linhas orientadoras de currículos que contribuam para uma formação de professores com sensibilidade e abertura a problemáticas interculturais multiculturais (formação inicial e contínua).

O Projecto "Educação e Diversidade Cultural: para uma sinergia dos efeitos da investigação" (PEDIC), além de resultar do PIC, resulta também de outro projecto intitulado "Aprendizagem para o trabalho: Educação e Democracia num país da (semi) periferia Europeia". Os projectos foram realizados em escolas da rede de ensino da região da cidade do Porto, tendo por isso um âmbito relativamente limitado.

O Projecto IACD, "Investir-Agir: a construção de dispositivos pedagógicos multi/interculturais", realizado igualmente numa escola do Porto, em Gaia, tinha como objectivos principais: "Incentivar práticas de educação intercultural nas actividades curriculares; promover uma pedagogia que, tendo em conta as semelhanças e as diferenças, valorize essas diferenças; fomentar a descoberta do outro diferente como processo de enriquecimento pessoal e social; contribuir para uma formação para o anti-racismo" (Leite, *op. cit*. p. 73).

Além desses projectos, cumpre mencionar ainda os seguintes realizados noutras zonas do país: Na zona de Setúbal, o projecto multicultural da Escola Primária da Quinta da Princesa "Várias culturas Uma Escola"; Na zona de Lisboa, o projecto "A Escola na dimensão intercultural"; Dois projectos na Pedreira dos Húngaros, o projecto bilingue (Português/Crioulo) do Centro Social e Paroquial de Algés, subsidiado pela Fundação Gulbenkian e o Projecto Multicultural da ACEP (Associação para a Cooperação entre os

Povos); O Projecto na Escola Preparatória de Miraflores entre 1989-91 apoiada pela Comissão para a Promoção dos Direitos Humanos e Igualdade na Educação e pela Embaixada de Cabo Verde.

Nascem em paralelo, movimentos organizados de âmbito associativo. Em 1993 surge a Associação de Professores para a Educação Intercultural/APEI (D.R. 276, II Série de 25 de Novembro), tendo por finalidade "(…) promover programas e acções que visem a educação para os valores da convivência, tolerância, diálogo e solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas". O trabalho que esta Associação profissional se propõe realizar prende-se essencialmente com a formação de agentes de ensino e com a elaboração de materiais pedagógicos, revelando o reconhecimento e a identificação de profundas lacunas a este nível.

O Movimento SOS Racismo, constituído em 1990 com o objectivo de dinamizar actividades anti-racistas e anti-xenófobas, promoveu, por seu lado, no ano lectivo de 1993/1994, o projecto "Escola de Todas as Cores". Desenvolvido nas comunidades escolares de 50 estabelecimentos dos Ensinos Básico e Secundário de Lisboa e arredores (Almada, Amadora, Barreiro, Loures e Oeiras) (Rocha-Trindade, 1995).

A Oikos (1988), cuja acção se inscreve no movimento internacional de solidariedade entre os povos e se encontra particularmente vocacionada para as questões da Educação para o Desenvolvimento e para a Cooperação tem, de igual modo, promovido actividades neste campo. Apostando na mudança de mentalidades através da informação e da educação, esta instituição tem desenvolvido uma acção meritória no que concerne à criação de material de apoio a práticas lectivas e de sensibilização da opinião pública para tais problemáticas.Também cabe mencionar o Centro de Estudos das Minorias (CENMIN), da Universidade Fernando Pessoa, criado em 1995.

1.4. Perspectivas

No contexto europeu, a actividade educativa gerada como resposta à diversidade cultural por reflectir visões, políticas, enfoques e respostas institucionais divergentes segundo a composição e características da comunidade, as tradições, estruturas, valores e experiências do pessoal implicado, o equilíbrio e ajuste entre suas matérias e níveis, as necessidades específicas de seu aluno, as características socioeconómicas e culturais da região ou localidade. Cada instituição, cada situação concreta que exija tomar postura à volta da diversidade cultural deveria ter em conta as teorias dos diferentes enfoques propostos, sua tradição e os paradigmas dentro dos que trabalham tanto como o marco internacional de acordos em matéria de direitos humanos e civis; assim como o contexto social específico no que se deve dar resposta à diversidade cultural.

A análise realizada mostra que a opção intercultural é uma solução cada vez mais aceite pelas instâncias responsáveis da educação em contextos multiculturais, mas ainda longe na prática educativa e no nível de aceitação por parte da opinião pública. A educação intercultural é uma opção arriscada (ou de risco) enquanto aquela que vai mais além da cómoda visão liberal-assimilacionista e exige tanto uma modificação de conteúdos e estratégias curriculares como um adequado nível de competência cultural, conhecimentos e atitude afectiva para com as outras culturas, por parte dos profissionais implicados. É mais fácil formular declarações de intenções em matéria de política educativa que produzir modelos e materiais para a prática da Educação Intercultural. A situação, em geral, vem definida por: (a) Falta de coordenação entre as declarações e as planificações políticas e a prática educativa; persistências de programas obsoletos que não acolhem a dimensão intercultural; (b) Discurso político ambíguo, há um vazio entre as intenções e as possibilidades, entre as propostas e os recursos e apoios facilitados; (c) Marginalização das iniciativas do tratamento da diversidade cultural. É preciso integrá-las no conjunto da actividade educativa. Tal estado de coisas põe em dúvida a vontade real de levar a cabo programas de educação intercultural e favoreçam um uso perverso da mesma que encobre desigualdades não desejáveis. Seria desejável: (a) Relacionar o discurso sobre modelos e ideologias com as consequências práticas. Isto supõe apoiar projectos de investigação e de formação que permitam a colaboração de investigadores e educadores dos diferentes níveis educativos; (b) Atender à formação dos professores sendo conscientes de que estes não mudam suas atitudes a menos que descubram que é

necessário e que tal mudança melhora o seu trabalho; c) Dedicar mais recursos locais, regionais, nacionais e internacionais ao desenvolvimento da educação intercultural (Etxeberria, 1994).

Qualquer intervenção educativa no âmbito multicultural deveria ter em conta a irrefutável articulação entre diferenças culturais e factores político-económicos evitando fazer da cultura uma desculpa para justificar os efeitos educativos provocados pela desigualdade económica e a injustiça social. Assim algumas das situações mais conflituosas actualmente como os nacionalismos exacerbados após o derrube da Europa do Leste, fragmentação e confronto na antiga Jugoslávia, movimentos fundamentalistas religiosos, miséria e marginalização nas áreas urbanas, deveriam ser explicadas como o resultado da correlação actual de forças e os desequilíbrios na distribuição e acesso aos recursos sociais, económicos e culturais, e não como consequência dos limites internos dos próprios grupos étnicos e culturais (Sen, 2007). Em Portugal a situação é semelhante àquilo que foi descrito juntamente com uma série de problemas específicos pois fica pendente a adopção de decisões políticas decisivas (Stoer, 2005), como é a do modelo a impulsionar - integrador, compensatório, diferencial - a elaboração actualizada de um mapa demográfico/sociológico no qual se mostrem os aspectos quantitativos e qualitativos dos diferentes grupos culturais identificados, estudar as diversas iniciativas empreendidas, coordená-las e rentabilizá-las, abertura educativa à Europa (intercâmbios, aprendizagem de línguas "Programa Língua"[21]-, elementos curriculares comuns), promoção da investigação e da formação do professor.

2. CONTEXTO EUROPEU E NACIONAL DA ESCOLA MULTICULTURAL

2.1. História da Imigração na Europa: Ideologias e Modelos de Integração

Para se entender como se estabelecerem os modelos de incorporação, pareceu-nos conveniente descrever em traços gerais as características da imigração na Europa desde 1945. Considera-se que 1945 geralmente supõe um bom ponto de partida para analisar a configuração das políticas de imigração e integração por uma razão essencial: porque é

[21]. Programa Língua (LP), programa de transição para os alunos que não compreendem a língua portuguesa, sejam acolhidos por professores da sua língua materna e professores habilitados para o ensino do Português como segunda língua, de maneira a serem acompanhados durante os primeiros anos de escolaridade (Matos, 1997).

a partir da Segunda Guerra Mundial quando pelo menos todos os países do norte da Europa deixam de ser fundamentalmente emissores de emigrantes, sobretudo para o continente americano, e se convertem também em receptores de imigração[22]. Os imigrantes chegam à Europa, não só de outros continentes, mas também de outros países do sul da Europa que encontram na carência da mão-de-obra do norte uma saída para a precária situação económica a que se vêem condenados nos seus países de origem (Bastos, 1999, p. 60).

Na história da emigração europeia, optamos por distinguir três etapas delimitadas em função dos aspectos que considero complementares entre si: o tipo de política de imigração e de integração dominante, e as características dos próprios emigrantes que chegam às sociedades europeias. Assim na primeira etapa, de 1945 a 1973, impera um sistema de "trabalhadores hóspedes" - *gastarbeiter ou guestworkers* - adoptado praticamente em todos os países da Europa do norte, cuja base é uma concepção transitória da imigração. No meio educativo, esta passagem transitória dará lugar, por um lado, a programas assimiladores que não reconhecem a diversidade cultural e linguística dos alunos e, por outro lado, a programas de ensino de línguas de origem com os quais se tenciona preparar os filhos dos trabalhadores estrangeiros para o futuro retorno ao país de origem.

A segunda etapa, de 1973 a 1990, corresponde ao período posterior ao encerramento das fronteiras que tem lugar em 1973 (Jackson, 1991; Schnapper, 1992; Martiniello, 2000). Durante esses anos a gestão da questão migratória experimenta mudanças significativas que se traduzem, fundamentalmente, na adopção de medidas integradoras. E é quando os distintos governos constatam que os imigrantes não regressam aos seus países de origem, apesar das intenções levadas a cabo nesse sentido durante a etapa anterior[23], começa a considerar-se uma necessidade que os residentes estrangeiros se incorporem plenamente na sociedade de acolhimento. Surgem naquele momento os planos de integração, diferentes segundo os países, e que hoje em dia identificamos com os diferentes modelos de incorporação. Esses planos de integração reflectem-se também na

[22]. No que se refere a este ponto cabe mencionar a excepção da França. Não obstante, ainda que este país tem uma experiência migratória muito mais antiga, o certo é que é a partir da Segunda Guerra Mundial quando aplica modelos migratórios parecidos ao resto dos países do continente europeu (Faber, 2000).

[23]. Refiro-me à afirmação de acordos de regresso com os países de origem dos imigrantes que tem lugar nesses anos.

escola de alguns países europeus. Na maior parte deles, com a excepção da França, adoptam-se então novas perspectivas educativas como objectivo de alcançar a integração do aluno e se abandona paulatinamente o que havia sido o principal objectivo durante a etapa anterior, preparar os alunos para o esperado regresso ao país de seus pais.

A terceira e última etapa, de 1990 até aos nossos dias, começou quando os países do sul da Europa, tradicionalmente emissores de emigrantes, se convertem também em países receptores de imigração. Igualmente 1990 é o ano no qual se interrompem os processos de reagrupação para os familiares dos marroquinos que permanecem no país de origem (Muus, 1995). Estas transformações justificam que se possa falar de uma nova etapa, já que as características gerais dos imigrantes, assim como da conjuntura dos países receptores, diferem da situação que se apresentava na década dos anos 70. Agora trata-se de trabalhadores que chegam com as suas famílias desde um primeiro momento e que, portanto, requerem medidas adaptadas a esta nova característica, especialmente num meio como o educativo, espaço aonde tem de passar forçosamente todos os filhos dos imigrantes em idade escolar. Portanto, posteriormente ao período conturbado da Segunda Guerra Mundial, os movimentos populacionais no quadro da Europa assumem características muito diferentes. Inicia-se um processo irreversível de intensificação das migrações internacionais no espaço europeu, podendo intensificar-se então três fases distintas que caracterizam o fenómeno migratório do pós-guerra.

2.1.1. Primeira etapa: de 1945 a 1973

A primeira fase inicia-se nos anos imediatos à Segunda Grande Guerra e perdura até meados dos anos 70. A partir de 1945, mais precisamente no início da década de 50, os europeus viram-se para o seu próprio continente, que deixa de ser fonte de emigração e passa a ser receptor de imigrantes. A migração europeia para outras zonas geográficas, nomeadamente para os EUA, com grandes implicações até ao princípio do século, torna-se menos numerosa e pouco importante e para a Europa passam a dirigir-se fluxos migratórios de várias proveniências. Por um lado, há um crescimento intenso das migrações intraeuropeias com proveniência dos países do Sul em direcção ao Norte. Por outro, regista-se um elevado número de entradas de trabalhadores provenientes de

países não-europeus. Trata-se de um movimento do Sul para o Centro e Norte europeus, sem esquecer a sua ligação a territórios anteriormente colonizados.

Esta mudança irá provocar consequências irreversíveis muito profundas, ao nível social e ao nível cultural, no contexto das sociedades europeias e do desenvolvimento das próprias relações entre os vários grupos que nelas residem. Na explicação dos fenómenos migratórios jogam sempre factores de atracção, dos países receptores, e factores de repulsão, dos países fornecedores, cuja conjugação deve ser objecto de análise em qualquer fenómeno migratório. O período do pós-guerra foi caracterizado por um boom de reconstrução económica, vivendo-se posteriormente tempos de prosperidade. Graças ao Plano Marshall[24], os países do Noroeste da Europa conheceram uma expansão notável, quer ao nível económico quer industrial, estando, no entanto, a sua expansão comprometida pela grave carência de recursos de população activa nacional. Com efeito, as economias dos países em desenvolvimento absorveram rapidamente toda a mão-de-obra disponível, provocando uma situação de pleno emprego e, por outro lado, os efeitos da guerra continuavam a fazer-se sentir ao nível demográfico, sendo reduzida a proporção de população activa em relação à necessidade que dela havia (Castles & Kosack, 2003).

Esta situação permitiu que, em cada país, os trabalhadores nacionais sofressem um processo de mobilidade profissional ascendente, passando a ocupar os empregos mais bem pagos e mais qualificados, ao mesmo tempo que os postos de trabalho situados mais abaixo nas escalas profissionais ficavam vagos, tornando-se portanto necessário contratar trabalhadores, não qualificados. Esta carência só poderia ser compensada através do recrutamento, ou se quisermos importação, de mão-de-obra estrangeira, estratégia à qual os países industrializados desde sempre recorreram quando necessário. Os trabalhadores imigrantes eram, portanto, uma necessidade estrutural para as economias dos países receptores pelo que os movimentos se desenvolveram de acordo com as necessidades das suas indústrias. Países como o Reino Unido e a França procuraram nas suas colónias as fontes de recrutamento, a Alemanha desencadeou programas de recrutamento de imigrantes designados por "gastarbeiter" (trabalhadores

[24]. O Plano Marshall (oficialmente chamado European Recovery Program), iniciado em Abril de 1948, é um programa dos Estados Unidos da América destinado a recuperar as economias dos países do ocidente e sul da Europa, profundamente abalados com a Segunda Guerra Mundial.

hóspedes) na Turquia e em outros países, e encorajou-se a emigração nos países do Sul da Europa e da bacia do Mediterrâneo, nomeadamente a partir de Espanha, de Itália, de Portugal, da Grécia, da Jusgolávia e da Turquia, assistindo-se também à deslocação de fluxos imigratórios provenientes de outros países europeus de fraco desenvolvimento económico, como a Irlanda e a Finlândia (Mendes, 2010; Barou, 2006).

No seu início, as migrações foram impulsionadas através de um recrutamento activo dos empregadores que queriam preencher postos de trabalho específicos. A partir do momento em que o fluxo se estabelecia, passavam a ser auto-sustentadas pelas redes de interacção social que se constituíam entre a origem e as áreas de implantação no estrangeiro (redes de amigos, de conterrâneos ou de familiares). A par da atracção das economias desenvolvidas de tipo industrial, existem factores de repulsão que impelem os indivíduos a deixar o seu país natal. Deles são o desemprego, a pobreza, o subdesenvolvimento. O conjunto destes constitui um "factor permissivo" (Castles & Kosack, 2003, p. 29) que conduz à emigração a partir do momento em que há um "factor dinâmico" que faz desencadear o fluxo (*id*.). Neste caso, a procura de mão-de-obra pelas economias desenvolvidas funcionou como o factor dinâmico.

Na altura, as migrações eram entendidas como vantajosas para ambos os países: nos países de origem, iria aliviar a pressão populacional e o desemprego e desenvolveria nos migrantes as capacidades necessárias para uma força de trabalho industrial, o que seria proveitoso aquando do regresso daqueles; nos países receptores, a imigração era a resposta às necessidades de industrialização, proporcionando uma força de trabalho que por ser estrangeira era menos reivindicativa, mais dócil e, naturalmente, mais facilmente explorada, e por ser não qualificada satisfazia a necessidade de preencher as posições mais baixas da hierarquia social. A imigração maciça de trabalhadores fornecia as condições ideais para a expansão do capitalismo e a recuperação económica dos países do Noroeste da Europa.

O passar do tempo mostrou que nem tudo eram vantagens. Na verdade, a emigração nem sempre é factor de enriquecimento e desenvolvimento para o país de origem, uma vez que os emigrantes regressados têm dificuldades de inserção no mercado de trabalho e as poupanças são quase sempre dirigidas para produtos de consumo e não para investimentos na indústria, que funcionariam como estímulo ao desenvolvimento. A

situação vivida nos países receptores também não é totalmente positiva devido aos conflitos desencadeados entre as populações imigrantes e os naturais, conflitos estes agravados por preconceitos raciais e/ou culturais e que são uma resposta da população autóctone à progressiva fixação dos imigrantes e consequentes reivindicações por parte destes em relação a melhores condições de vida e benefícios sociais.

Nesta fase, as migrações passavam frequentemente despercebidas e só mais tarde, já depois das correntes estarem estabelecidas, é que os Estados desenvolveram políticas de imigração. A falta de planeamento e, consequentemente, a inexistência de infraestruturas que acolhessem e apoiassem o imigrante aquando da sua chegada e estadia esteve na origem de diversos conflitos surgidos mais tarde. No entanto, mesmo quando estes movimentos eram oficialmente reconhecidos, como no caso da Alemanha, eram vistos como temporários quer pelos países receptores, quer pelos de origem, quer pelos próprios imigrantes.

Como foi anteriormente referido, o sistema através do qual os países de imigração procuravam enquadrar e controlar o fenómeno migratório era o dos "trabalhadores hóspedes", pioneiramente implantado pela Alemanha. Este sistema considerava os trabalhadores estrangeiros como migrantes recrutados através de contrato a tempo certo e para funções definidas. Geralmente, o trabalho era regular mas os migrantes possuíam direitos muito limitados, estando sujeitos às decisões das autoridades administrativas e dos empregadores em relação à sua estadia no país receptor e das oportunidades de trabalho que lhes eram oferecidas, pelo que viviam sempre em situação instável. Procurava-se fazer uma rotação contínua dos trabalhadores, de modo a que a inserção definitiva no mercado de trabalho fosse impossível para os migrantes e, consequentemente, se impossibilitasse a inserção das suas famílias (Rocha-Trindade, 1990; Portes, 1999).

Este sistema funcionou durante um longo período, mas, ao contrário do que se esperava, os migrantes acabaram por se instalar, pouco a pouco, nos países para onde tinham imigrado, tornando-se uma componente da sua população. Depois da ascensão do sistema de "trabalhadores hóspedes", assistia-se à sua queda, pois os objectivos tinham sido frustrados. Gradualmente, a composição social e cultural das sociedades europeias foi-se transformando, dando origem às sociedades multiculturais que hoje conhecemos.

Esta situação dá-se nos finais da década de 60, correspondendo ao fim da primeira fase das correntes migratórias do presente século.

2.1.2. Segunda etapa: de 1973 a 1990

A segunda fase é caracterizada pela inserção das migrações, desde o início dos anos 70, na lógica dos processos de reestruturação da produção à escala mundial, designados por uma nova divisão internacional do trabalho, tendo as migrações internacionais constituído um dos seus aspectos mais relevantes. O processo que conduziu a este fenómeno foi desencadeado nos finais dos anos 60, mais precisamente a partir de 1967, quando se começaram a manifestar no sistema capitalista mundial os efeitos da crise estrutural que afectava gravemente os sectores económicos que tinham orientado a fase de expansão do pós-guerra (1948-1967). No início dos anos 70 esta crise agrava-se e estende-se, de1971 a 1973, provocada pela subida do preço do petróleo. A crise do petróleo vai desencadear no campo económico uma descentralização do sistema de produção do Ocidente em direcção à sua periferia, mais precisamente aos países do Terceiro Mundo, resposta encontrada pelos governos dos países por ela afectados. No entanto, nem todas as actividades com forte intensidade de mão-de-obra podem ser deslocadas, pelo que algumas continuaram a desenvolver-se nos países da Europa Ocidental, mantendo-se as necessidades de importação de mão- de-obra. Esta importação é, aliás, muito vantajosa porque permite conter o aumento do custo do trabalho (a mão-de-obra recrutada é muito mais barata que a nacional), e manipular, em certa medida, o mercado de trabalho, reduzindo a normal rigidez.

A "clandestinização" da mão-de-obra imigrante tem um papel fundamental neste processo, podendo afirmar-se que é o resultado da combinação de uma legislação repressiva e de uma prática de tolerância e conivência (Tassinari & Gurrieri, 1992, p. 24). A situação assim desencadeada tende a criar, a longo prazo, um duplo mercado de trabalho nos países que importam mão-de-obra: um mercado garantido e protegido para a mão-de-obra local e um mercado ilegal sem estabilidade para os trabalhadores estrangeiros. A partir de 1973, os países que até à data tinham utilizado o sistema de "trabalhadores hóspedes" mudam de orientação quanto à sua política de imigração: procedem ao encerramento das fronteiras e estimulam o regresso dos trabalhadores estrangeiros que se encontravam no seu território. Passa-se, assim, de um quadro

bastante liberal para políticas restritivas. No entanto, nenhum dos objectivos prosseguidos foi alcançado completamente. Apesar das ajudas financeiras que certos países disponibilizaram para os imigrantes, os regressos aos países de origem ficaram muito aquém do esperado[25], enquanto o encerramento das fronteiras só fez aumentar a proporção de entradas ilegais. As migrações após 1970 são caracterizadas pelo reagrupamento familiar e consequente fixação das comunidades migrantes no novo espaço (Simon, 1995; Castles & Kosack, 2003). A alteração das orientações em termos de política de imigração é também explicada pelas transformações ocorridas nos países do Sul da Europa, seja no plano socioeconómico pela modernização das estruturas produtivas, seja no plano político pelos processos de democratização que se desencadearam em Portugal, Espanha e Grécia. Esta área, que até à data era fonte de emigração, tornou-se meta de retornos de emigrantes e passou também a experienciar importantes fluxos de imigração, em alguns casos provenientes de antigas colónias, como sucedeu em Portugal. Os movimentos migratórios que ocorriam fora da Europa dirigiam-se, sobretudo, para os Estados Unidos e para os países produtores de petróleo do Médio Oriente, grandes centros de absorção de mão-de-obra imigrante especializada.

Como consequência do anterior, os governos das nações do norte da Europa viram-se obrigados pela primeira vez de criarem estruturas administrativas, estabelecendo planos de integração para a povoação imigrante. Ademais, cada um o fará de acordo a uma ideologia diferente, dando lugar a aplicações bem distintas. Assim, surge três grandes linhas de intervenção com os seus três modelos respectivos. A denominação que recebem estes modelos de incorporação e inclusão o número de modelos existentes é diferente segundo os autores. Por exemplo, Vermeulen (2001) fala de três formas distintas da incorporação dos imigrantes na sociedade de acolhimento. A primeira refere-se ao "modelo assimilacionista", acontece naqueles países em que os imigrantes adoptam completamente as práticas sociais e culturais da comunidade receptora. Uma segunda modalidade de incorporação denominada de "exclusão diferencial", tendo lugar naqueles países em que praticam sistemas de recrutamento de "trabalhadores hóspedes", permitindo-lhes integrar no mercado de trabalho do país, mas não podem participar em muitos outros espaços sociais. A última das modalidades que estabelecem os investigadores é o"multiculturalismo". A ideologia que propõe esta modalidade defende

[25]. Em Portugal, temia-se o regresso maciço de imigrantes portugueses da França e Alemanha, mas tal não se verificou em tão grandes proporções (Baganha, 2009).

em reconhecer aos imigrantes o direito a preservar sua cultura e a constituir comunidades, tanto para actuar na sociedade, como para reivindicar igualdade e protecção frente às possíveis discriminações.

2.1.3. Terceira etapa: desde 1990

A terceira fase das migrações internacionais em direcção à Europa teve lugar nos finais dos anos 80, princípios dos anos 90. Neste período, as migrações internacionais aumentam a um ritmo cada vez mais acelerado, sem precedentes, e estendem-se a um cada vez maior número de países, seja como áreas de emigração ou como áreas de imigração, ou ainda vivendo os dois fenómenos em simultâneo (esta característica de simultaneidade das correntes de emigração e de imigração é uma das principais mudanças verificadas no fenómeno migratório actual).

As migrações são cada vez menos motivadas pelos factores de atracção dos países receptores, nomeadamente pela procura de mão-de-obra, sendo antes fortemente impulsionadas pelos factores de expulsão dos países de emigração. Nos últimos anos as consequências da explosão demográfica e dos desastres ao nível ecológico, social, político e cultural que afectaram os países mais pobres empobreceram-nos ainda mais, fazendo da emigração "uma fuga para a sobrevivência" (Tassinari, 1992, p. 22). As migrações deixam, assim, de ser um fenómeno essencialmente económico para se tornarem um problema social, quer para os países de emigração, quer para os países receptores.

Por outro lado, as áreas de imigração nos países europeus tradicionalmente receptores de imigrantes restringem-se, devido ao encerrramento das fronteiras e às guerras na África Ocidental e no Golfo Pérsico, centro de imigração na fase precedente. Restam abertos os países do Sul da Europa, mas mais pela sua incapacidade de respeitar as normas restritivas em relação à imigração do que por uma escolha efectiva nesse sentido. Numa tendência contrária, aumentam as áreas de emigração, devido à crise económica sem precedentes e sem qualquer perspectiva de resolução a médio prazo, estendendo-se a quase todos os países do Terceiro Mundo. A estes países juntam-se alguns do Leste Europeu, de anterior economia planificada, afectados por uma crise profunda. Assiste-se neste período a uma nova vaga migratória, predominantemente

irregular, proveniente de algumas das áreas mais pobres e mais desfavorecidas do mundo e que provocou nos países receptores fenómenos sociais graves, entre eles a elevada taxa de desemprego dos imigrantes, que conduziu a novas formas de marginalidade urbana (Castres, 2005; Machado, 2010). Esta situação aliada à crise económica dos países europeus receptores, com altas taxas de desemprego para a população nacional, tornou-se propícia à expansão da xenofobia e do racismo. Todo o contexto descrito acima torna as migrações não já num problema apenas económico, mas também num problema sócio-antropológico e político. Portanto, esta etapa contextualiza-se num processo de mundialização das migrações, como é denominado pelo autor Arango (2003), caracterizado fundamentalmente pela diversificação, tanto nos países receptores como nos países de origem dos imigrantes. Em ambos os casos o seu número aumentou substancialmente nos últimos anos, contribuindo para aumentar na Europa o multiculturalismo e o plurilinguismo nos países do sul do velho continente convertidos em países de imigração.

2.1.4. Tendências actuais

Depois de 1990, as migrações internacionais sofreram novas mudanças. Podem apontar-se três tendências que caracterizam os movimentos migratórios a partir desta década: uma aceleração, uma mundialização e uma regionalização. O fenómeno da aceleração das migrações diz respeito às migrações permanentes mas também aos movimentos de refugiados e aos pedidos de asilo político. Isto explica-se pelo facto de se terem verificado, a partir desta época, profundas transformações políticas nos países da Europa Central e de Leste e a persistência e o agravamento dos desequilíbrios demográficos e económicos entre o Norte e o Sul. As migrações do Leste Europeu vieram intensificar a pressão já exercida em direcção à Europa pelos movimentos dos países menos desenvolvidos do Sul, movimentos estes caracterizados por serem uma fuga desesperada à miséria. Como surgimento de novas nações no Leste Europeu e com a abertura das fronteiras a essa imigração depois da queda dos regimes políticos anteriormente estabelecidos, chega uma nova vaga de imigrantes aos países tradicionalmente receptores. Os países de onde provém a maior parte são a Polónia, a Hungria, países que integravam a antiga URSS e a República Checa e República Eslovaca.

A mundialização do fenómeno migratório decorre do facto de todos os continentes serem afectados por este fenómeno, apesar de o serem em graus diferentes, pelas semelhanças entre as diversas formas de migração, e pelo facto de nele estar implicado um grande número de novas nacionalidades. A par da mundialização assiste-se a uma regionalização do fenómeno, devido à persistência de movimentos migratórios entre países vizinhos e ou com pertenças culturais, históricas e políticas comuns. Depois da euforia da abertura das fronteiras à imigração do Leste provocada pela queda do muro de Berlim, assiste-se ao pânico face a movimentos de massa daí provenientes. As guerras que posteriormente se instalaram em alguns desses países conduziram também ao aumento de refugiados e de pedidos de asilo (Garson, 1992, p. 18). Por outro lado, temos uma Europa comunitária, a União Europeia, onde a livre circulação entre as suas fronteiras dos cidadãos dos vinte e sete países que a constituem é já uma realidade e que se vem fechando progressivamente aos do exterior, com a implementação de políticas de restrição à imigração, aos pedidos de asilo e à própria concessão do estatuto de refugiado. As políticas dos Estados-menbros tendem a uma uniformização no que diz respeito ao encerramento das fronteiras, ao combate à clandestinidade, às restrições quanto à concessão do direito de asilo e à definição do estatuto de refugiado. No entanto, as migrações continuarão muito provavelmente a ser uma necessidade estrutural das economias dos países da Europa Ocidental. Actualmente, vive-se uma época de crise, havendo taxas de desemprego elevadas mas, a longo prazo, a mão-de-obra migrante continuará a ser necessária para as economias dos países comunitários. As baixas taxas de natalidade e o envelhecimento da população que já revelam, fazem com que no futuro a compensação da falta de população em idade activa seja encontrada no recrutamento de mão-de-obra dos países com elevada natalidade, mais precisamente no espaço do Terceiro Mundo. Os fenómenos demográficos criam assim (des)equilíbrios aos quais a vontade política terá de se adequar.

Num mundo democrático e socialmente interdependente, é uma questão moral e de solidariedade auxiliar aqueles que se encontram em situação difícil. Os países do Terceiro Mundo vivem uma crise sem precedentes, onde a esperança de resolução é muito longínqua. Na Europa actual, abalada por conflitos étnicos gravíssimos, com comunidades vítimas de genocídio, as estratégias têm de ter em conta todos estes factores de modo a que as decisões não se baseiem apenas nos interesses privados de cada um dos países. Com as relações coloniais apesar de em muitos países

comunitários, entre os quais Portugal, não é possível desenvolver políticas migratórias que esqueçam as raízes do passado, fechando-lhe as portas, como se ignorassem as respectivas dificuldades.

2.2. As políticas de imigração e seus objectivos

A imigração económica começa a produzir-se na Europa em meados do século XX, depois da Segunda Guerra Mundial. Podemos observar de forma generalizada nos diferentes países menbros que, não começa um tratamento político e social da imigração até meados e finais da década dos anos de 1980, quando a nível particular, cada estado, estabelece políticas específicas de imigração e asilo. Até este momento, a única prioridade foi a regulação de maneira funcional, sem perspectivas de futuro, o aspecto laboral e a necessidade de mão-de-obra.

No ano de 1987, a nível europeu, o Acto Único Europeu que estabelece a primeira grande revisão do Tratado de Roma (1957). A inovação deste tratado centra-se na tentativa de materialização da expressão "livre circulação de pessoas", ao abolir as fronteiras aduaneiras. Esta iniciativa é completada pela supressão das fronteiras internas da Comunidade, no entanto pautada por uma atitude paradoxal, visto que o Conselho, em 28 de Julho de 1990 adopta três directivas que visam fixar regras para a permanência de cidadãos[26]. Quer dizer que os indivíduos poderiam ficar no Estado de acolhimento, desde que não se tornassem um encargo para o mesmo. O acordo de Schengen (1985), promulgado numa fase inicial entre a França e Alemanha e estendendo-se posteriormemte aos países do Benelux e ao sul da Europa (Itália, Espanha, Portugal e Grécia), apresenta como filosofia inicial precisamos a abolição de fronteiras internas da Comunidade, reforçando as externas. Para tal procedeu-se à harmonização da legislação e à adopção de medidas para manter a segurança interna e combater a imigração ilegal. Com este acordo visa-se desburocratizar o trânsito de pessoas, serviços, mercadorias e bens, desde que se verifique que nada possa perturbar a ordem interna. Nesta lógica, o texto da Convenção vai basear-se em dois princípios, nomeadamente o da livre circulação nas fronteiras internas e o da garantia da segurança

[26]. As directivas são as seguintes: Directiva 90/364, direito de permanência geral; Directiva 90/365, direito de permanência do trabalhador assalariado após cessão da actividade; Directiva 90/366, direito de permanência de estudantes.

nacional dos Estados Membros ao nível da Cooperação judiciária e Policial, através da criação de um Sistema Comum de Informações (Oliveira & Silva, 2000, pp. 55-56).

Mais tarde, com a assinatura do Tratado de Maastricht (1992), foram permitidas novas abordagens sobre as políticas de imigração e asilo, uma vez que passa a caber ao Conselho, sob proposta da Comissão e após consulta do Parlamento Europeu, definir os países terceiros cujos cidadãos devem ter um visto que lhes permita transpor as fronteiras externas da União e estabelecer um modelo-tipo de visto. No fundo, apenas é revista, ou melhor, definida, a parte burocrática e formal da questão da transposição das fronteiras, deixando-se mais uma vez para segundo plano, a parte humana da questão.

A nova etapa no processo de Schengen aparece com o Tratado de Amesterdão (1996), pois será o promotor da "comunitarização" das matérias de vistos, asilo, imigração e outras políticas ligadas à livre circulação de pessoas. Mantém-se no entanto a questão de se assegurar a livre circulação de pessoas no espaço comum, sem lesar a segurança e as liberdades do cidadão da União (Fontaine, 1998, p. 44). A principal instituição europeia em matéria de políticas imigratórias é a Comissão Europeia, cujo trabalho nos últimos anos centrou-se na realização de propostas que nem sempre deram frutos, entre as mais invocadas e que mais controvérsia tem suscitado são: a de um novo marco para a reunificação familiar, a do estatuto de residencia de longa duração, licenças de residência e trabalho temporal, uma política comum em matéria de imigração clandestina, a criação de um corpo europeu de polícias de fronteira. Também, nas diferentes eleições ao Parlamento Europeu realizadas na década dos anos 90, aparecem de forma generalizada dois objectivos comum: (a) O de impulsionar uma política comum de imigração que regule os fluxos para a União Europeia; (b) O de realizar uma política activa em favor da integração social e cultural dos imigrantes legais, lutando contra todas as manifestações de racismo e xenofobia e penalizando-as. Mas apesar das intenções do Conselho Europeu, e de certos avanços, a política coordenada de integração social da imigração, segue sendo trabalho individual de cada estado.Entre outros, podemos citar como factores influentes: (a) A diversidade de políticas nacionais, que não permitem alcançar acordos simples em matéria de imigração e asilo; (b) Também, em certa medida, parecem ter maior poder os interesses nacionais que os comuns. Os quais estariam influenciados por ideologias diversas; (c) Nova entrada de países na UE, o que dificulta ainda mais a comunitarização de acordos nesta matéria.

Fazendo uma retrospectiva, o assunto que parece ser fulcral no dinamismo da política de imigração da União Europeia prende-se com a questão da individualidade/cooperação. Melhor dizendo, a verdade é que se torna extremamente complicado, num espaço abrangendo uma diversidade de países com uma diversidade de políticas imigratórias, fazer convergir todos para a mesma linha de interesses. A este respeito Oliveira e Silva (2000, pp. 100-104) referem que entre os anos 50 e 80, a elaboração de uma política migratória implicava um certo supranacionalismo, o que limitava a soberania dos Estados, não abrangendo porém os países terceiros. Entre 1986 e 1993, fala-se de um intergovernamentalismo informal, uma vez que o Acto único permitiu uma maior ligação entre as políticas migratórias intra e extra União, o que se veio a formalizar em Maastricht, através da incorporação da política de imigração e asilo. Até 1997, os Estados aderentes a Schengen aumentam para treze, o que confere uma certa significância a este processo, mais visível ainda com o Tratado de Amesterdão, tendo vindo este último lançar uma base sólida para o desenvolvimento progressivo das políticas comunitárias de imigração. Sabendo que certos Estados não participaram destes acordos, como o caso da Irlanda e do Reino Unido em Schengen e da Dinamarca que ficou de fora das disposições do Título III do Tratado de Amesterdão, o que poderá constituir um problema, uma vez que não participaram no debate e na construção de uma política migratória equilibrada, podendo vir a causar barreiras aos cidadãos, precisamente por se encontrarem de fora do processo.

Este é um debate que se deveria estender a toda a opinião pública, já que todos fazemos parte da mesma família da União Europeia. Talvez por isso Guiraudon (2000, p. 244) defenda que os direitos dos estrangeiros estão ausentes dos debates políticos e da opinião pública. Se tal não acontecesse e se este assunto estivesse mais na ordem do dia, talvez houvesse uma maior abertura e tolerância (Pires & Filipa, 2007; Casqueira Cardoso, 2010). Num contexto em que, no final dos anos 2000, a União conta com mais de 40 milhões de imigrantes, é mais do que necessário uma maior atenção às questões educativas.

2.3. A imigração e a escola

A educação cada vez mais faz parte do universo do imigrante, independentemente da migração ser individual/familiar, a verdade é que a qualidade de vida é um aspecto a ter

em consideração nas motivações. No caso da migração familiar, é natural que os pais procurem dar aos filhos a possibilidade de ingressar no sistema de ensino do país de chegada, não só por uma questão de integração propriamente dita, mas também para proporcionar a oportunidade de desenvolverem as capacidades intelectuais e profissionais adaptadas às condições oferecidas pelo mercado de trabalho.

A partir dos anos 70, começa a crescer o número de filhos de imigrantes que frequentam a escola do país de chegada aos Estados membros da União Europeia, com destaque para o Reino Unido, a França e a Alemanha. Perante o fenómeno, constata-se que há necessidade de se proceder a uma diversificação pedagógica, de modo a combater as dificuldades apresentadas por estes alunos. A escola passa a integrar e o dever de criar igualdade de oportunidades, bem como promover ou pelo menos aceitar a interculturalidade. O estudo da língua de origem na escola poderá de facto ser uma peculiar forma de integração, como em certos casos em França, pois se por um lado cria um elo de ligação do aluno imigrado à comunidade de origem e por outro promove a partilha de conhecimentos com a de chegada. Para que tal se possa concretizar e generalizar, seria essencial a interacção entre a comunidade autóctone, as suas políticas e a comunidade alóctone. Mas esse contacto é relativamente raro, a comunidade estrangeira concentrando-se em áreas residenciais e em vivências sociais e económicas frequentemente separadas parcial ou totalmente do resto da população. A abertura da Europa nunca se poderá de facto processar plenamente se não forem atribuídos certos direitos *in concreto* aos estrangeiros, nomeadamente ao nível da educação. Embora na teoria estas ideias sejam bastantes congruentes, na prática por vezes é muito dificil a sua implantação.

Esteves (1991, p. 59) defende que o capital escolar constitui um recurso básico no processo de integração na sociedade receptora. No que diz respeito à geração dos pais, (… ou seja, aqueles que efectivaram a migração) as suas habilitações literárias poderão não corresponder ao emprego que exercem, no entanto influenciam sem dúvida a forma como são vistos e recebidos pela sociedade receptora.[27] No caso dos filhos, o facto de

[27]. Relembre-se, pois, o caso do estudo, Portugal é o país onde mais pessoas defendem zero imigrantes, onde se constatou que o nível de instrução era dos factores mais considerados pela população autóctone, relativamente à imagem que tinham do imigrante (Público, 2003).

frequentarem a escola do país de chegada, ajudará não só na sua própria integração, como também na dos próprios pais.

Em Portugal, já existe um número[28] considerável de alunos imigrantes a frequentar a escola. Destacamos os alunos originários da União Europeia e os que têm outra nacionalidade[29]. Até ao 3º ciclo, a maioria dos alunos apresenta nacionalidades que não a dos países da Europa dos 27, ao contrário do ensino secundário, onde estes últimos estão em claro domínio. Visto que a frequência da escolaridade obrigatória se estende até ao 9º o (final do 3º ciclo), é natural que o peso numérico dos grupos imigratórios dominantes se destaque, é o caso dos alunos de países não europeus. No Secundário, já só permanecem aqueles que têm possibilidades e intenção de prosseguir estudos, seja no âmbito da formação profissional, seja para prosseguir no ensino superior, pelo que se observa uma inversão da tendência, ou seja, os alunos de nacionalidades dos países da Europa dos 27 apresentam-se em maioria, o que leva a crer que estes estejam numa situação mais favorável, equilíbrio dos pais ao nível da integração no mercado de trabalho, das finanças, da habitação, da saúde, para prosseguir estudos.

O relatório do Parlamento Europeu (2006) sobre a situação do ensino na comunidade imigrante da União Europeia, dá conta que a maioria dos imigrantes pretenderá fixar-se nos respectivos países europeus de chegada, daí que, obviamente, seja essencial promover a sua integração. Para isso foram desenvolvidos os programas Sócrates e Comenius, que consistem no intercâmbio de alunos de diferentes países, com o objectivo de impulsionar a interculturalidade e a troca de experiências entre estudantes de várias nacionalidades, para que contactem com outras realidades, sentindo-se eles próprios estrangeiros, ou melhor dizendo, no papel do outro. Apesar dos esforços do Parlamento europeu não se pode falar de uma política comum para os imigrantes, a maioria dos países que constituem a União Europeia adoptaram medidas relativamente semelhantes em relação com estes alunos, e que podem agrupar-se nos seguintes itens:

[28]. Não é possível referir o número exacto, visto que o Ministério da Educação não fornece dados congruentes sobre esta temática.

[29]. Os dados da UE dizem respeito aos alunos originários dos Estados Membros, sendo que os dados sobre as outras nacionalidades referem-se a alunos com nacionalidades que não dos PALOP, Índia, Macau e Paquistão.

(a) Medidas dirigidas a **facilitar a integração destes alunos no sistema escolar**. Entre elas estão em primeiro lugar todas aquelas que tem por objectivo melhorar o conhecimento da língua do país de acolhimento. A elas juntam-se aquelas destinadas a compensar o atraso escolar que sofre a maioria destes alunos simplesmente como resultado do desconhecimento da língua ou por outros motivos, assim como aquelas dirigidas às famílias para que colaborem na tarefa da escola facilitando os seus contactos com esta, melhorando o conhecimento por parte das famílias da língua do país de acolhimento. A familiaridade com a língua do país de acolhimento é com razão a primeira destas medidas, mas não deixa de provocar discussões sobre a melhor forma de procurá-la e não só discussões pedagógicas. Países com grande tradição de recepção de emigrantes, como a França e Suíça, utilizam desde há muito tempo as classes de acolhimento aonde o aluno recém-chegado, qualquer que seja a sua idade e nível de escolaridade, submete-se a uma aprendizagem intensiva da língua do país de acolhimento e portanto da escola e só quando alcançou um domínio suficiente da língua é que passará à classe comum. A classe de acolhimento tem um inconveniente evidente. Se a assistência a esta classe se prolonga e facilmente se prolonga, o aluno acumula cada vez um maior atraso escolar. Devido a isso, noutros países, como em Portugal, preferiu-se a solução de oferecer a estes alunos aulas de apoio individualizado da língua para eles mas ao mesmo tempo frequentam as aulas das classes normais desde o primeiro dia, de modo que a aprendizagem sistemática se faça desde o começo permitindo um contacto habitual com a nova língua. Além das razões pedagógicas pela opção destas duas soluções, intervêm outros motivos mais profundos. A classe de acolhimento põe por diante o objectivo da plena integração cultural e destaca o carácter da diferença dos recém-chegados. A incorporação desde muito cedo na aula comum destaca o carácter de aceitação das diferenças que deve ter a escola e a educação no nosso tempo.

(b) Medidas dirigidas a **manter os traços culturais próprios** e em primeiro lugar a manter e aperfeiçoar o conhecimento da língua da sua comunidade de origem. Além do ensino da língua do país de acolhimento, o ensino e a manutenção da língua materna ou língua de origem provoca e continua a provocar discussões. Como já se disse, nos anos do após-guerra a reconstrução na Alemanha e noutros países atraiu numerosos emigrantes do sul da Europa: Itália, Espanha, Portugal, Grécia aos países do Norte. Naquela altura, os países receptores e muito especialmente a Alemanha não só abriam o

seu sistema escolar aos filhos dos trabalhadores estrangeiros senão que lhes ofereciam a possibilidade de receber ensino na sua língua de origem, ensino que muitas vezes era encarregado por professores enviados pelos governos dos países de procedência. Dava-se por certo que a emigração dos pais era somente temporal e que seus filhos não deviam perder contacto com o português para poder continuar os seus estudos quando regressassem. Na actualidade a ideia de que os imigrantes se instalem no país de recepção só provisoriamente é cada vez menos certa e apesar disso vários países em primeiro lugar na Alemanha e Países Baixos, aceitam que é responsabilidade do sistema educativo oferecer a todos os alunos imigrantes, e na prática a maioria pois resulta impossível fazê-lo com todos, o ensino da sua língua de origem. Assim o Land de Baviera, e o mesmo fazem outros lander alemães, assume a responsabilidade de oferecer em todos as escolas classes de cada uma das línguas dos imigrantes naquelas em que haja um mínimo de alunos interessados para recebê-las e para isso contrata professores de origem necessários. Uma contratação que em certos casos se faz de acordo com os governos dos países respectivos.

Outros países, como no caso da França, foram muito contrários à manutenção da língua de origem (Pedró, 2005, pp 245-269) e esta depende exclusivamente das famílias e da ajuda que possam oferecer-lhes as associações de emigrantes da mesma procedência ou de organizações de apoio. Compreende-se que estamos a falar dos imigrantes económicos ou seja de emigrantes com escassos recursos e socialmente marginalizados. Os imigrantes procedentes de países desenvolvidos e com um alto nível económico não tem problema para manter a sua língua de origem porque trata-se de uma língua socialmente prestigiada e porque os pais tem recursos económicos para facilitar aos seus filhos os apoios complementares necessários.

Em todo o caso há que ter em conta, que desde que se deixou de crer que as imigrações actuais sejam somente temporais, o facilitar ou não a aquisição e a manutenção das línguas de origem adquire um novo significado. Considera-se que o destino dos imigrantes é plena integração cultural, a manutenção da língua de origem não está justificada e inclusive pode aparecer como um obstáculo à integração. Ao contrário o favorecer a aquisição ou a manutenção implica a opção pelo pluralismo. Inclusive na perspectiva do pluralismo, o ensino das línguas maternas ou de origem continua a suscitar problemas e não só pela dificuldade de encontrar professores ou de acertar com

a metodologia adequada. Muito a miúdo a língua que falam as famílias imigrantes e seus filhos é uma variedade dialectal que não tem sido nunca codificada nem usada em forma escrita. E a forma culta e escrita da língua pode estar muito afastada da modalidade do dialecto efectivamente falada, como ocorre tipicamente com o árabe ou com o chinês e os imigrantes do Magrebe. Ou seja, uma coisa é ensinar a língua que efectivamente fala a família do aluno e do seu grupo e outra é ensinar-lhe a língua culta naquela em que pode apoiar o seu sentimento de identificação colectiva. O que implica uma decisão que nem sempre é evidente.

(c) Medidas dirigidas a **facilitar ou a fortalecer o conhecimento mútuo** entre os alunos autóctones e os imigrantes. Consistir em oferecer, à margem dos programas escolares e portanto como actividades transversais ou comuns a todos os alunos, informação sobre as variedades culturais da humanidade e mais concretamente das variedades culturais representadas pelos alunos estrangeiros presentes na escola. Uma informação que se pode realizar de distintas maneiras e entre elas por meio de actividades participativas e também incluir a informação sobre a variedade nos próprios programas escolares. Pode-se considerar a oferta do ensino da língua dos alunos imigrantes como disciplina optativa para os alunos autóctones Esta medida é um exemplo de que a diversidade cultural e linguística do aluno se pode converter num factor positivo no ensino.

(d) **Educação pluricultural.** Medidas que se propõem para melhorar o conhecimento mútuo entre os autóctones e os imigrantes e para promover o respeito mútuo e a tolerância. A educação pluricultural implica uma modificação dos programas escolares e dos seus objectivos orientando-se para a construção de uma sociedade autenticamente pluricultural.

Estas medidas são aquelas com as quais os países da União Europeia tentam responder à presença cada vez mais numerosa de alunos imigrantes nas escolas e também sobre as possibilidades da sua integração na sociedade de acolhimento. Contudo, os principais problemas observados nas escolas europeias, rendem-se com a ausência de regras e estruturas adequadas para estimular a interculturalidade. A verdade é que se verificaram algumas acções e projectos, com resultados positivos, mas com carácter disperso e pontual. Outras dificuldades relacionaram-se com a própria organização escolar,

indisponibilidade nos horários, falta de professores especializados, desinteresse dos pais, ausência de uma base institucional que introduza regras e dificuldade na introdução de novos conteúdos nos programas escolares. A solução apontada para resolver tais questões é de índole muito geral e refere-se à necessidade de desenvolver na escola e na comunidade a noção de educação cultural, no sentido de permitir a abertura ao outro, através da aprendizagem de novas matérias e da realização de projectos comuns ao país de emissão/acolhimento de imigrantes.

Nos anos 2010, o ensino deveria ter em conta o contexto de interculturalidade e de mobilidade, tendência cada vez mais imposta pela diversificação da comunidade escolar. As migrações apresentam um desafio à instituição escolar de que os esforços de integração devem continuar, pois as vantagens do pluralismo são imensas. No entanto, a educação das crianças filhas de imigrantes e as suas dificuldades de integração escolar como salienta Ramos Conceição (2003, p. 98):

> implicam a tomada em conta de um conjunto complexo e indissociável de factores socioeconómicos, culturais, políticos e pedagógicos e de ainda oferecer à criança migrante um ambiente social, psicológico, familiar e pedagógico-escolar capaz de transformar o risco que comporta a situação migratória num processo estruturante, dinamizador e criativo, implicam ainda a adopção de estratégias e de políticas educativas, sociais e de saúde adequadas e coordenadas.

Actualmente a formação e integração socioprofissional de populações migrantes e de minorias étnico-culturais assume importância cescente constituindo um desafio ao sistema educativo e ao dinamismo das relações profissionais. Na integração escolar e também profissional dessas populações existem importantes factores que não devem ser esquecidos, tais como:

> a aposta na formação de professores, na pedagogia intercultural, no privilegiar das opções vocacionais da população migrante e das suas realidades linguísticas e sócio-culturais, no conhecimento das situações experimentadas no país de origem e da cultura de cada uma das comunidades (Ramos, *op.cit.*, p. 271).

2.4. A situação educativa das crianças oriundas da imigração na União Europeia

Segundo as informações do livro verde adoptado pela Comissão Europeia sobre a política de educação para crianças oriundas da imigração, como documento de estudo, baseou-se em trabalhos de investigação e análise documental da rede Eurydice e da OCDE sobre educação dos alunos migrantes, bem como numa extensa recensão literária

de obras fornecidas pelo Fórum Europeu de Estudos sobre Migração da Universidade de Bamberg. A presença, nas escolas, de um grande número de crianças oriundas da imigração e que vivem em situação socioeconómica precária é um dado provado pela investigação. O presente livro verde utiliza os termos "crianças oriundas da imigração", "filhos de imigrantes" e "alunos migrantes" para referir-se aos filhos de todas as pessoas que vivem num país da União Europeia que não o de origem, independentemente de serem cidadãos de países terceiros, ou de outro Estado-Membro da UE, ou de terem adquirido a cidadania do país de acolhimento. Trata-se, assim, de um conceito mais lato de "migração", distinto do utilizado em determinados documentos da UE que abordam a política de imigração.[30]

O presente documento baseia-se nas fontes de dados do PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) e PISA (*Programme for International Sudent Assessment)* onde não são feitas distinções entre países de origem, quer os cidadãos sejam oriundos da UE ou de países terceiros. Assim, a referência a "comunidades migrantes" no presente livro verde remete para o facto de as questões do sucesso/insucesso e os factores associados subjacentes se podem aplicar às gerações seguintes, naturalizadas ou não, sobretudo se verificarem situações de segregação em relação à comunidade de base do país de acolhimento. Por outro lado, também não faz referência a grupos de cidadãos da UE não-migrante, de etnia e identidade cultural distintas, cujo risco de exclusão social é elevado, como os ciganos e a quem muitos dos aspectos da presente análise e dos desafios em matéria de educação seriam aplicados.

Os dados do Pisa de 2006[31] mostram níveis mais elevados de cidadãos de países terceiros na UE, devido à mobilidade na sequência dos últimos alargamentos o que fez disparar a presença de alunos migrantes nas escolas de alguns países da UE. Cerca de 10% da população escolar com 15 anos de idade nos países da UE a 15 tinham nascido

[30]. Neste contexto, importa recordar que, ao contrário dos cidadãos de países terceiros, os cidadãos da UE gozam de um direito fundamental ao abrigo do Tratado de Lisboa : a liberdade de circulação no espaço da União Europeia, sem requisitos específicos de integração para efeitos de residência noutro Estado-Membro. Trata-se, assim, de uma diferença fundamental em relação às condições que, ao abrigo das legislações comunitária e nacionais em vigor em matéria de imigração, os cidadãos de países terceiros devem respeitar para que possam residir num Estados-Membros da UE.

[31]. O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) é um estudo internacional trienal do desempenho escolar de alunos de 15 anos, cuja execução é coordenada pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE).

noutro país ou eram filhos de pais nascidos noutro país, percentagem de 15% verificada no quarto ano do ensino básico e que triplicou ou quadruplicou em países como a Irlanda, a Itália e a Espanha desde 2000. Por outro lado a concentração de alunos migrantes em determinadas áreas urbanas em determinadas cidades é um dado a registar. Em Roterdão, Birmingham e Bruxelas quase metade da população escolar é oriunda da imigração e Madrid decuplicou a percentagem de alunos migrantes desde 1991. Esta presença de alunos migrantes tem implicações nos sistemas educativos europeus. Adaptar-se às necessidades destes alunos, prestar-lhes um ensino equitativo e de qualidade, dotá-los de competências para a cidadania e inclusão são desafios para as escolas chamadas a desempenhar um papel determinante no processo de acolhimento e enriquecimento cultural, transformando o fenómeno da migração numa gratificante experiência educativa para todos. Para isso precisarão aprofundar e reforçar as abordagens pedagógicas, as competências e o próprio conhecimento.

Tendo em conta que a migração influencia a educação das crianças, podendo os alunos migrantes ser prejudicados por interromperem os seus estudos ou por obstáculos linguísticos e culturais, a longo prazo, porém a sua exposição a novas línguas e culturas enriquecerá o seu capital humano; no entanto o livro verde alerta para a nefasta combinação entre diferenças linguísticas e culturais com desvantagens socioeconómicas e adicional concentração em determinadas áreas e escolas específicas, realidade comum entre os alunos migrantes, e que os factos comprovam resultarem em problemas persistentes de insucesso escolar. A Comissão Europeia alertou em relatório de 1994 para os riscos advindos do alargamento do fosso social transmitido de geração em geração, a segregação cultural, a exclusão das comunidades e os conflitos entre etnias, risco que se mantém nos nossos dias, havendo que melhorar as oportunidades educativas para os filhos dos migrantes.

O Relatório conjunto de 2008 do Conselho Europeu e da Comissão sobre a aplicação do programa de trabalho "Educação e Formação para 2010" (Livro Verde) chamou a atenção para as desvantagens educativas de muitos alunos migrantes, pois a instituição de políticas educativas é da responsabilidade exclusiva dos Estados membros e a análise dos resultados dos estudos atrás referidos mostra que há um potencial de aprendizagem de uns países junto de outros no que concerne ao sucesso junto dos alunos migrantes.

A Directiva 77/486/CEE relativa à escolarização dos filhos dos trabalhadores migrantes, constitui uma das primeiras abordagens da UE no sentido de despoletar nos Estados-Membros maior interesse pela escolarização dos filhos dos trabalhadores migrantes. Esta directiva é aplicável aos menores, a cargo de qualquer trabalhador nacional de outro Estado-Menbro, sujeitos à escolaridade obrigatória e a quem os sistemas educativos devem assegurar um ensino gratuito, adaptado às necessidades das crianças, incluindo o ensino da língua oficial do país de origem, em cooperação. Os desafios colocados em matéria de educação evoluíram desde a adopção daquela medida, pois ela aborda exclusivamente a educação de crianças oriundas de países europeus, excluindo uma parte considerável do desafio actual - a educação de crianças oriundas de países terceiros, a quem se aplica a Directiva 2003/86/CE, relativa ao estatuto dos nacionais de países terceiros residentes de longa duração, garantindo-lhes o acesso à educação em pé de igualdade com as crianças naturais do Estado membro. O livro verde analisa cinco quadros com resultados estatísticos comprovativos da desvantagem educativa de muitos filhos de imigrantes, na sequência de análises do PIRLS que aborda as diferenças de competências de leitura, do Pisa, que estudou o desempenho dos alunos em Matemática, Leitura e Ciências e ainda através de dados do Eurostat, referentes a um inquérito às forças de Trabalho em 2005, que trata das percentagens de abandono escolar precoce por nacionalidade. O inquérito PIRLS (que não se aplicou em Portugal) usou três indicadores: "ambos os pais nascidos no país", "apenas um dos pais nascido no país", e nenhum dos pais nascidos no país "revelando diferenças entre os alunos nas três situações, destacando-se os resultados escolares inferiores por parte de filhos de imigrantes, em relação aos dos seus pares, bem como baixo desempenho daqueles, em competência de leitura, agravada nos casos em que nenhum dos pais nasceu no país. Quanto ao estudo do PISA da OCDE que incidiu sobre as competências académicas dos alunos de 15 anos, e às diferenças de desempenho na Matemática, na leitura e nas ciências, os indicadores usados: "alunos imigrantes de primeira geração", "alunos imigrantes de segunda geração" e "alunos naturais do país de acolhimento" mostram que na maioria dos países o desempenho dos alunos oriundos das comunidades migrantes é substancialmente inferior aos alunos oriundos do país de acolhimento (de notar que no respeitante a Portugal, o indicador "alunos imigrantes de segunda geração" não se aplicou).

O padrão de insucesso escolar alarga-se à inscrição escolar dos alunos migrantes. A frequência da educação pré-escolar é menor e mais tardia nestas comunidades do que noutros alunos. Se no ensino básico, porque é obrigatório, não há diferença entre os alunos migrantes e os naturais do país de acolhimento, no ensino secundário verifica-se fenómenos que podem tipificar casos de segregação, com uma larga percentagem de alunos migrantes sobre-representados nas escolas de via profissionalizante que normalmente não dão acesso ao ensino superior. A taxa de abandono escolar precoce dos alunos migrantes é maior e menor a frequência do ensino superior.

O PISA alerta ainda para o facto de, em determinados países, o insucesso escolar em cada um dos três domínios estudados, leitura, matemática e ciências, se agravar da primeira para a segunda geração de alunos migrantes, o que demonstra o fracasso do ensino enquanto veículo de inclusão dos imigrantes. Esta é uma questão imperiosa aos decisores políticos, pois o crescente insucesso escolar tende a consolidar mecanismos de exclusão social. A relação estreita entre o desempenho escolar e as condições socioeconómicas (EU-SILC, 2005), dos alunos, no caso dos migrantes, é uma das principais dificuldades, devidamente retratada pelo livre verde. O PISA apurou ainda que as desvantagens dos alunos migrantes e os seus inferiores resultados escolares ocorrem com mais frequência em certos países, do que noutros. Os factores segundo aquele estudo prendem-se com o grau de conhecimento por parte dos migrantes, do funcionamento das instituições e dos sistemas educativos, o reconhecimento feito ou não das suas habilitações, a língua materna, o domínio da língua de escolarização pelo aluno migrante e a sua família, as expectativas e valorização em relação ao desempenho escolar, a que se associam aspectos culturais, de género, a existência de modelos, posturas, incentivos, precariedade económica por parte da comunidade, tudo pode influenciar as taxas de admissão ao sistema de ensino do país de acolhimento.

O desempenho dos alunos migrantes da mesma origem varia consoante os países europeus, sendo importante a abordagem política e educativa neste domínio. Quando inseridos em turmas plurais adquirem bom domínio da língua do país de acolhimento e expectativas de educação mais elevadas. O mesmo estudo revela contudo ser grande a tendência para a segregação noutros sistemas, com concentração dos alunos migrantes em determinadas escolas de que resulta baixo desempenho escolar, bem como encaminhamento destes alunos para vias inferiores de ensino, devido a prováveis baixos

índices de sucesso e capacidade linguística. A existência em alguns países de um elevado número de alunos migrantes em escolas do ensino especial para alunos com deficiência é também uma variável observada pelo PISA, podendo tipificar casos extremos de segregação que não propiciarão a inclusão social nem o desenvolvimento de laços sociais entre os alunos migrantes e os seus pares.

A aprendizagem da língua do país de acolhimento, factor imprescindível à integração, levou a que todos os Estados membros tomassem medidas nesse sentido, desde aulas para alunos migrantes recém-chegados, bem como testes iniciais de competência linguística e formação específica de professores para o ensino da língua do país de acolhimento como segunda língua. De igual modo se tem promovido a aprendizagem da língua de origem por vezes no quadro de acordos bilaterais com outros Estados-Menbros, por se revelar uma vantagem em termos educativos, dado o eventual regresso das famílias migrantes ao país de origem. A oferta de apoio orientado, a título individual, às famílias, às escolas com uma elevada percentagem de alunos migrantes tem sido uma constante, embora os resultados tenham sido modestos, por razões que variam entre a falta de massa crítica necessária e uma má orientação das medidas.

O Livro Verde (Comissão das Comunidades Europeias, 2008) invoca também a este propósito outros programas que oferecem apoio educativo suplementar para grupos específicos e centros de aprendizagem, por vezes em horário pós-escolar e em parceria com a comunidade. O aconselhamento e o acompanhamento dos estudos das crianças por estudantes das crianças por estudantes do ensino superior, bem como a existência de parcerias mais latas entre as associações de pais e as instituições da comunidade são outras das respostas encontradas. Também a educação de segunda oportunidade e a educação de adultos sobretudo no domínio das línguas tem procurado pôr cobro à transmissão das desvantagens educativas entre as gerações. Ao incentivo da educação Pré-escolar de modo a colmatar a fraca frequência por parte das crianças migrantes deste sector de ensino tão importante ao posterior desenvolvimento de competências, alia-se o ensino integrado, parte de uma estratégia preventiva de combate à segregação atrás referida e manutenção de um equilíbrio étnico e socioeconómico. Para evitar a

concentração de alunos migrantes, procura-se instituir escolas e serviços em rede, criando-se pólos de atracção, os magnet schools[32] com resultados animadores.

A salvaguarda de padrões de qualidade, através de políticas de relacionamento com os pais, melhoria das infra-estruturas e alargamento de actividades extracurriculares é um factor fundamental. O documento em apreço constata que práticas de ensino e liderança permitiram resolver o problema de rotatividade de professores nas escolas carenciadas, apostando-se na sua formação e desenvolvimento profissional no modo de lidar com a diversidade e motivar crianças em situações vulneráveis (Mckinsey, 2007). Também a promoção do conhecimento da própria cultura e das culturas dos outros reforça a auto-confiança dos alunos migrantes pela valorização da educação intercultural como forma de reforçar identidades, valores e símbolos quer do país de acolhimento, quer do de origem, fomentando simultaneamente o respeito mútuo e a desmistificação do preconceito e do estereótipo.[33]

A inclusão dos filhos de migrantes é uma questão que envolve as instituições europeias, desde os responsáveis pela educação de cada Estado-Membro, passando pela Comissão Europeia, em cooperação e diálogo, entre a variedade de abordagens em aplicação. De acordo com o livro verde, a responsabilidade da União Europeia repercute-se nas políticas de cada Estado-Membro nesta matéria em que a influência da Directiva 77/486/CEE é determinante dos esforços neste domínio. A Comissão Europeia apoia a questão dos migrantes com diversas acções e programas: a "Agenda Comum para a Integração", de 2005, visa integrar nacionais de países terceiros na UE; o "Fundo Europeu para a integração dos Nacionais de Países Terceiros", faculta medidas de integração para crianças e jovens; a Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de Novembro de 2006 elenca as atitudes, conhecimentos e competências sociais e cívicas a desenvolver pela educação na promoção da realização,

[32]. Estes pólos de atracção surgiram inicialmente nos Estados Unidos no final da década de setenta. Têm por princípio atrair alunos de diversos bairros de classe média numa zona metropolitana através da oferta de programas escolares e actividades interessantes e invulgares. Estas escolas contribuem para o reequilíbrio socioeconómico na escola, reforçando ao mesmo tempo o programa educativo nos bairros mais vulneráveis. Na Europa, fizeram-se algumas experiências com este tipo de escola, ver, por exemplo: http:/schulpreis.bosch-stiftung.de

[33]. *Cf.* a Recomendação 389/2005 do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências essenciais da aprendizagem ao longo da vida, nomeadamente as competências essenciais números 6 (competências sociais e cívicas) e 9 (sensibilidade e expressão culturais).

desenvolvimento, inclusão social, emprego e cidadania activa para os cidadãos nacionais e migrantes na Europa; o programa Aprendizagem ao longo da vida com as acções Comenius (ensino básico e secundário) Leonardo da Vinci (formação profissional) Grundtvig (educação de adultos) bem como o programa juventude apoiam projectos para a educação intercultural e integração dos alunos migrantes e inclusão de jovens desfavorecidos.

Com os Fundos Estruturais, (FSE, FEDER, URBACT), a iniciativa "As Regiões e a Mudança Económica", e o programa para o emprego e solidariedade social PROGRESS, a União Europeia procurou promover a coesão e inclusão social, o intercâmbio e cooperação transnacional, constituindo prioridade a inclusão social dos jovens migrantes. Por outro lado, são também referidos os Anos Europeus da Igualdade de Oportunidades para Todos (2007) e do Diálogo Intercultural (2008) que criaram o quadro de debate a nível europeu sobre inclusão e jovens migrantes. O estudo do Livro Verde é por assim dizer um contributo para lançar a reflexão política sobre as questões dos migrantes, importando determinar o papel futuro da Directiva 77/486/CEE (25 de Julho de 1977), pois o contexto da sua elaboração e adopção inicial, bem como a sua transposição e aplicação era diverso da actual. À data daquela directiva colocaram-se dificuldades de cooperação bilateral aos então nove Estados-Membros, situação de complexidade numa UE com 27 Estados-Membros. Acresce ainda que, o desafio actual é da educação das crianças oriundas de países terceiros, situação que não é abrangida pela directiva. É por isso considerada a necessidade de avaliar o seu impacto na elaboração das políticas educativas, que a julgar pelos resultados patentes neste documento ficaram aquém do estipulado pelo documento de 1977. Na abordagem alargada dos problemas do ensino das crianças migrantes há que questionar que benefícios podem os Estados - Membros retirar da directiva ou de uma conjugação de intercâmbios políticos. A promoção do ensino normal de todas as crianças migrantes bem como o ensino da língua e cultura maternas em cooperação com os países de origem (um dos objectivos da Directiva de 1977), adquire novos contornos, dado o aumento do volume da mobilidade intracomunitária dos trabalhadores dos Estados-Membros, na sequência dos alargamentos de 2004 e 2007. Reconhece-se que o problema será de decidir se o renovado interesse na promoção da aprendizagem da língua de origem por parte dos filhos dos trabalhadores migrantes se faz em cooperação com o país de origem, por acordos voluntários no âmbito do ensino formal, ou em

resultado da aplicação de instrumentos legislativos com base nos regimes jurídicos previstos no Tratado para os cidadãos da UE e os cidadãos de países terceiros. A instauração de redes, projectos de geminação de escolas tendo por base o programa Aprendizagem ao Longo da Vida poderá ser um recurso.

Os sistemas educativos encontram-se perante um significativo desafio e o seu sucesso ou fracasso acarreta consideráveis repercussões sociais. Importa ainda realçar que a presença de alunos migrantes têm neles implicações significativas. A escola é um factor determinante no fomento de uma sociedade inclusiva, constituindo um espaço e uma oportunidade privilegiada para os jovens oriundos de comunidades migrantes e de acolhimento de conhecerem e respeitarem mutuamente. O desafio que se coloca, no que diz respeito à integração dos alunos migrantes, deve ser encarado num contexto mais lato da coesão social. Os sistemas e as escolas que dão prioridade à igualdade na educação e revelam melhor resposta às necessidades específicas dos alunos migrantes, estão a contribuir para uma integração efectiva na sociedade, e no mercado de trabalho, respondendo assim a objectivos de igualdade e eficácia. A migração deve ser encarada como um factor de enriquecimento humano que pode levar às escolas elementos culturalmente e educativamente valiosos. Devem os Estados-Membros repensar e redireccionar as estratégias educativas que em muitos casos não terão atingido os resultados desejados, no sentido das melhores práticas utilizadas em alguns países. Importa também encontrar respostas no sentido de que todos os cidadãos da União Europeia, migrantes e não migrantes, de etnia e identidade distintas e que apresentem risco de exclusão social, como o povo cigano, possam ser incluídos nas medidas políticas tendentes a promover as respostas para uma sólida coesão social.

2.5. Políticas e reformas educativas

Entendemos aqui por política educativa como as decisões que se adoptam para estabelecer procedimentos de gestão e regulação da educação. Vão-se considerar as políticas desenvolvidas no marco da União Europeia e também no âmbito português. A análise centra-se na revisão de documentos oficiais e as leis mais recentes, respectivamente. Em ambos os contextos manifesta-se um carácter ilusionista, mas pouco real que a educação intercultural oferece actualmente nos sistemas escolares europeus.

2.5.1. A União Europeia

Tendo analisado os sistemas educativos e a legislação dos países membros da rede Eurydice[34], são três as dimensões que, segundo o relatório, sustentam os objectivos da educação intercultural: (a) O desenvolvimento das competências linguísticas, o multilingue como forma de alcançar uma identidade europeia intercultural; (b) A luta contra o racismo e a xenofobia; (c) O desenvolvimento de uma educação intercultural, desde a busca e construção de um novo conceito de cultura.

As duas primeiras vertentes têm sido mais desenvolvidos, apesar que o terceiro é mais incipiente e todavia menos desenvolvido. As diversas declarações insistem na defesa dos direitos humanos, no desenvolvimento dos princípios de igualdade, e na necessidade de adoptar medidas contra a discriminação e a exclusão social atendendo a diversas circunstâncias, entre elas a diversidade cultural. Isto deu lugar às chamadas políticas de integração dos imigrantes, que inicialmente se basearam em acções dirigidas especificamente aos imigrantes dos países do terceiro mundo não comunitários para sua aproximação à língua e à cultura do país de acolhimento da UE. Também o reconhecimento de certos direitos, entre eles o direito à educação e à protecção da sua identidade cultural impulsionando seu conhecimento da língua materna.

Outras acções paralelas foram dirigidas à erradicação e à prevenção do racismo e da xenofobia na UE, e contra a segregação, fundamentalmente a raiz da contestação sobre a presença destas atitudes em suas diferentes formas. Estas acções foram dirigidas a toda a povoação, pondo especial ênfase na corporação dos sistemas educativos, pondo ênfases nos princípios de igualdade e nos direitos fundamentais de todas as pessoas. Contudo, estas políticas desenrolaram-se de forma paralela a umas políticas sobre migração que opuseram fortes restrições à entrada na UE de trabalhadores provenientes de países extra-comunitários pobres.

Mais recentemente, as acções e medidas aplicadas começaram a orientar a favorecer a integração social dos imigrantes mediante uma atenção não segregada, favorecendo a utilização de serviços ordinários em condições de igualdade com o resto da povoação.

[34]. Eurydice é uma rede europeia que colige e difunde informações comparadas sobre as políticas e os sistemas educativos europeus.

Assim se desenvolveram diversos programas e acções, se bem com desigual conteúdo no que respeita à diversidade cultural. Os delineamentos mais recentes apostam - ainda que todavia de forma incipiente e não de forma coerente em todas as acções - por políticas próximas ao enfoque intercultural, como única via possível em direcção a uma verdadeira cidadania baseada em valores democráticos. Isto supõe a adopção de novos delineamentos na política geral da UE que há-de dar importantes mudanças às suas políticas baseadas prioritariamente em parâmetros económicos, para incorporar novos valores culturais e sociais que tornem possível a coesão. No entanto se põe em falta a presença destes delineamentos em importantes documentos do âmbito educativo tais como: o Livro Branco "Ensinar e Aprender: em direcção à sociedade cognitiva" onde todavia se emprega o termo "cultura" como sinónimo de "educação": o livro Branco define duas categorias de respostas. A primeira refere-se o acesso à cultura geral; a segunda, ao desenvolvimento das aptidões para o emprego (ponto 4). Não há referência alguma à realidade multicultural das sociedades europeias e os únicos elementos que caberia aproveitar para o enfoque intercultural aparecem muito enviesados, pois entre seus cinco objectivos se contempla: (a) Luta contra a exclusão (apontando experiências como as das escolas "segunda oportunidade" mediante a concentração de recursos e capacidades nas zonas deprimidas; promovendo experiências de voluntariado europeu, (Ditame do Comité Económico e Social sobre "A imigração, a integração e o papel da sociedade civil organizada", 2002); (b) Domínio das três línguas oficiais da União Europeia (apoiando a aprendizagem das línguas desde o nível pré escolar, e também na formação profissional através da aposta em marcha de sistemas de avaliação e garantia de qualidade do ensino de línguas).

Também reconhece o decisivo papel do professor para a formação das atitudes do aluno desde a sua mais tenra idade, delineando o intercâmbio de experiências entre distintas instituições docentes para aproveitar a diversidade cultural e para melhorar a cooperação. Propõe-se ademais a Comissão Europeia a necessidade de incorporar estes delineamentos aos programas de acção europeus, particularmente ao Sócrates, cujo resultado se viu recolhido no seu capítulo Comenius. Em relação à terceira vertente citada dentro da política educativa europeia, o da educação intercultural como tal, o exponente mais importante (mais pelo seu conteúdo que por sua influência prática, ainda muito limitada) de que falamos é o Dictame do Comité das Regiões sobre "A

educação intercultural" (Comité das Regiões, 1997). No mesmo delimitam-se os termos "multicultural" e "intercultural", e se faz finca-pé em:

> que a educação intercultural deveria tomar como ponto de partida o reconhecimento do carácter multicultural da sociedade europeia e o valor especial inerente a todas as culturas. Por ela, deveria constituir um princípio e um delineamento para abreviar aqueles problemas e conflitos que surjam em razão desta diversidade cultural e linguística. Trata-se de um delineamento que se opõe a qualquer tipo de pensamento ou praxis segregacionista (ponto 2.1.); que o reconhecimento da diversidade linguística e cultural pelas escolas e a formação significa romper definitivamente com essa ideia errada segundo a qual a concepção linguística e cultural dominante ensinada aos alunos é a única forma legítima de comunicação (…) (ponto 2.2.).

Neste sentido, estabelece também a conveniência de incrementar o apoio às redes transnacionais e aos projectos de cooperação como: o projecto de cidades contra o racismo (acordos de colaboração local para promover uma cultura de cidadania responsável em contextos urbanos multiculturais); a rede de cidades sobre educação intercultural (que promove uma cooperação entre estas para adquirir uma base comum de experiências sobre os métodos para fazer frente às dificuldades que estabelece a presença de minorias numerosas cuja primeira língua não é a do país de residência); o da rede ELAINE (rede interactiva de entidades locais europeias de políticas de integração de minorias étnicas); o dos projectos de confraternização (pelo seu papel em promover uma maior compreensão da diversidade cultural e reforçar a cooperação intercultural).

Apesar de o Conselho da Europa e a Comissão Europeia serem duas organizações que influenciam nos desenvolvimentos educativos relacionados com a diversidade social nas sociedades europeias, o impacto destas nas políticas nacionais educativas tem sido limitado, já que os Estados europeus não lhes permitem interferir no domínio educativo, posto que se considera como âmbito exclusivo da competência nacional (Gundara, 2000). Na opinião do autor, ambas as organizações centrara as questões da diversidade social através de propostas sobre a educação dos migrantes. Não se apostou a sério por um tratamento da diversidade cultural como normalidade, como característica inerente a todos os grupos e indivíduos, independentemente da sua origem nacional, social, étnico ou racial.

2.5.2. Âmbito Português

No âmbito português, no que toca à política educativa, até meados da década de 70, Portugal prosseguiu uma política educativa essencialmente assimilacionista, monocultural e uniformizadora de ensino que se reflectia não só na organização dos sistema educativo, como também nos currículos e programas, na metodologia e materiais de ensino, na formação dos agentes educativos, na administração escolar e na avaliação. Apenas em 1986, 12 anos após a revolução de Abril de 1974, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro), rompeu com os pressupostos do currículo uniforme, introduzindo o princípio da diferenciação e diversificação curricular (Rocha-Trindade, 1995).

Mas o Sistema Educativo, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, continua centrado na nacionalidade, na promoção da "consciência nacional" (LBSE, 1986: artº nº7º al. f.) e no desenvolvimento do "conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesa". Estes são objectivos específicos do ensino básico, mas também do ensino superior, para o qual, a segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 49 de 30 de Agosto de 2005), estabelece como um dos objectivos "promover e valorizar a língua e cultura portuguesa". Apesar da Lei de Bases do Sistema Educativo instituir que o "Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas", também estabelece que um dos princípios organizativos do Sistema Educativo é "contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal".

Esta centralidade na nacionalidade reflecte-se também no facto de que o documento prevê o "ensino da língua e da cultura portuguesa aos trabalhadores e migrantes e seus filhos" mas continua silencioso quanto aos imigrantes, ilustrando o que as organizações anti-racistas qualificam como uma certa duplicidade no modo como o Estado reage às atitudes de outros países em relação aos emigrantes portugueses e como o Estado trata imigrantes em Portugal, actuando mesmo contra a Convenção Europeia dos direitos humanos (Almeida, 2005).

Na Constituição, os imigrantes têm, em princípio os mesmos direitos que um cidadão português (artigo 15, nº 1), mas logo a seguir, também consente que alguns direitos sejam reservados exclusivamente a cidadãos portugueses (artigo 15 n.º 2). As organizações de imigrantes e de minorias continuam a reivindicar direitos de cidadania total e reconhecimento dentro de uma sociedade multicultural, mas a resposta do Estado tem sido limitada. Devido às tradicionais tendências centrífugas da sociedade portuguesa, o desenvolvimento de uma área cultural transnacional lusófona, baseada no idioma e nos valores do universalismo e do humanismo tem sido uma prioridade constante, o que frequentemente leva a que internamente, a actividade do Estado se paute por cegueira, por discrepância entre alguns princípios legais e a prática e por um padrão de ziguezague entre princípios universalistas e particularistas.

Em Portugal, a percentagem de alunos oriundos de minorias étnicas atingia, em 1995/96, cerca de 7,3% do total dos alunos dos vários níveis de escolaridade do primeiro ciclo ao secundário, sendo 7,9% no caso do primeiro ciclo, onde a percentagem quase duplicou no espaço de cinco anos (Souta, 1997). Num artigo publicado no jornal Diário de Notícias (2006, p. 19) afirmava-se que 67%, (cerca de dois terços) das escolas portuguesas dos ensinos básico e secundário têm estudantes cuja língua materna não é o português e, segundo dados do GIASE, em 2003/04, numa população escolar de um total de 1 803 395 alunos inscritos na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, existiam 81 470 alunos estrangeiros ou cujos ascendentes pertenciam a um grupo cultural ou a nacionalidade distinta. Isto representa desafios importantes ao sistema educativo. Para lidar directamente com as questões educacionais decorrentes da multiculturalidade da sociedade portuguesa, criou-se, em 1991, o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural/Entreculturas. Em 1993, foi lançado o Projecto de Educação Intercultural, que visava promover a igualdade no acesso aos benefícios da educação, a valorização das diferentes culturas e a legitimação do direito á diferença. Mas apesar desta e doutras acções do Estado, e da acção de algumas organizações não-governamentais, na Lei de Bases do Sistema Educativo, as referências quanto ao reconhecimento da diferença continuam a ser mínimas e ambíguas, limitando-se a afirmar 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".

Verificou-se uma crescente desracialização das políticas educativas, não tendo em consideração a diversidade das origens étnicas e culturais dos alunos, e oferecendo a todos o mesmo, sem questionar o impacto diferenciado que determinadas políticas podem ter. Esta abordagem caracteriza, por exemplo, a Proposta da Lei de Bases de Educação (ME, 2004), aprovada em Maio e vetada pelo Presidente da República em Julho. Em toda a exposição de motivos (num longo texto de quase de vinte páginas), não há uma única referência à crescente diversidade étnica e cultural em Portugal. São antes as exigências da "sociedade do conhecimento e da inovação" (ME, 2004: art.º 1º) que ditam a necessidade de reformar o sistema educativo. Mesmo no texto legislativo não há uma única referência directa a esta realidade multicultural[35]. No n. 3.º do artigo 2.º, dedicado aos princípios gerais, pode ler-se:

> A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros, das suas personalidades, ideias e projectos individuais de vida, aberto à livre troca de opiniões e à concertação, formando cidadãos capazes de julgarem, com espírito crítico e criativo, a sociedade em que se integram e de se empenharem activamente no seu desenvolvimento, em termos mais justos e sustentáveis (ME, 2004).

Este era um princípio que na sua generalidade era já assegurado pela Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, ainda em vigor, e que consagra ainda, na alínea d) do artigo 3º: "Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais de existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas" (ME, 1986). A Proposta de Lei de Bases de Educação de 2004 é omissa no "direito à diferença" e contextualiza o respeito pelos "diferentes saberes e culturas" na defesa da identidade nacional artigo 5º, alínea c):

> Contribuir para a defesa da identidade e da independência nacional e para o reforço da identificação com a matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no espírito da tradição humanista e universalista europeia, da crescente interdependência e solidariedade entre os povos e do dever de consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas (ME, 2004).

Em todo o texto não há uma referência a etnia ou "raça", ficando apenas subentendido a quem pertencem os "diferentes saberes e culturas". O facto de as políticas não abordarem a questão da igualdade étnica e racial tem consequências nefastas nas oportunidades educativas dos alunos de origem étnicas minoritárias. Um exemplo disto refere-se à questão do abandono escolar que é neste momento central, uma vez que se

[35]. No entanto, o documento usa uma noção mais inclusiva dos destinatários dos direitos em educação, abrangendo "todos os cidadãos portugueses e todos aqueles que residam ou se encontrem em Portugal" (ME, 2004) e não apenas os "portugueses" (Ministério da Educação, 1986).

discute o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos, apesar de uma parte importante da população escolar não conclui ainda os três ciclos de escolaridade básica. Na actual legislação, a reprovação a três disciplinas, quando nelas se inclui a Língua Portuguesa e a Matemática, implica a retenção do aluno no mesmo ciclo de ensino[36]. Este é salientar um caso em que é notório o potencial de discriminação dos alunos de origens étnicas minoritárias, não só daqueles que não dominam suficientemente a Língua Portuguesa, como também os que não falam o português do continente nas formas de português crioulizadas que a escola tende a confundir com ignorância. Isto é tanto mais relevante num contexto em que o apoio aos alunos com Português como segunda Língua não é, na maioria dos casos, efectivo[37].

Segundo Cardoso (1996), a desracialização das políticas educativas deve-se sobretudo a dois motivos. Em primeiro lugar, ao mito do anti-racismo português. Segundo este autor a identidade nacional portuguesa tem sido edificada com base na sua história colonial, que é frequentemente construída como sendo mais aberta, tolerante e favorável à miscigenação do que a de outros povos. Isto tem ajudado a manter o mito de que os portugueses não são, por natureza, um povo racista. Isto está explícito no documento que criou o Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural (SCOPREM):

> A cultura portuguesa, marcada por um universalismo procurado e consciente e pelos múltiplos encontros civilizacionais que, ao longo dos séculos, têm permitido o acolhimento do diverso, a compreensão do outro diferente, o universal abraço do particular, é uma cultura aberta e mestiçada, enriquecida pela deambulação de um povo empenhado na procura além-fronteiras da sua dimensão integral. (…) Portugal orgulha-se, hoje, de ser o produto errático de uma alquimia misteriosa de fusão que encontrou no mar, mistério a descobrir e a aproximar, o seu solvente ideal e o seu caminho de aventura. Cumprida uma fascinante peregrinação de séculos, Portugal retorna ao seio do continente europeu e integra-se no seu espaço cultural de origem, contribuindo, com a multividência que o caracteriza, para a efectiva construção de uma Europa aberta, solidária e ecuménica (Ministério da Educação, 1991).

Para além disso, Cardoso (1996) que sugere ainda que a desracialização das políticas educativas se deve também ao papel menor atribuído à Educação Intercultural em

[36]. Regra geral, considera-se que o aluno é passível de retenção "quando obtenha nível inferior a três em mais de três disciplinas. Em anos de conclusão de ciclo, presume-se ainda o grande atraso quando o aluno obtenha nível inferior a três em mais de duas disciplinas quando nestas se incluam, cumulativamente, as de Português e de Matemática" (art.º 2, Despacho Normativo nº 644-A/94).

[37]. Este apoio é uma medida fundamental para a promoção da igualdade de acesso e de sucesso educativo, e é previsto no Decreto-Lei nº 6/ME/2001, de 18 de Janeiro, no artigo 8, excepto para os alunos que entraram no nosso sistema educativo por meio de equivalências, cujo apoio a Português foi assegurado pelo Decreto-Lei nº 219/ME/1997 de 20 de Agosto, artigo 16º.

Portugal. Por um lado, os projectos de Educação Intercultural estão muito centrados na zona metropolitana de Lisboa, Porto e Algarve e dirigem-se sobretudo aos alunos de origens étnicas minoritárias (DEB, 2003). Por outro lado, actualmente a intervenção centra-se nas áreas não curriculares (projectos de turma e trabalhos de projecto), que fica a cargo dos professores. Isto significa que as medidas são dispersas, e é deixada à boa vontade de cada um o desenvolvimento de actividades nesta matéria. Esta demissão do Estado de se responsabilizar nesta matéria é particularmente significativa num sistema educativo fortemente centralizado. De facto, uma queixa recorrente de professores, educadores e outros profissionais é a de que os agentes educativos são abandonados com pouco apoio no que toca à educação multicultural, muitas vezes sem quaisquer parâmetros sociais, económicos e ideológicos com os quais actuar. Estamos, portanto, perante um sistema que proclama o direito à educação para todos mas que se traduz numa Escola que, na prática, encontra muitas dificuldades para se adequar à diversidade social e cultural.

2.5.3. O Enquadramento Institucional Europeu: Orientações a nível nacional

Segundo o relatório da rede Eurydice, intitulado *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*, a presente legislação da UE visa assegurar que os filhos de emigrantes tenham acesso à educação nas mesmas condições que os nacionais de qualquer país membro da UE (Eurydice 2004, p. 14). Assim se inscreve no sulco da Declaração Universal dos Direitos Humanos (Art.º 26º) e da Convenção das Nações Unidas para os Direitos da Criança (Art.º 28º) (Eurydice, 2004, p. 33). O Conselho da Europa vai mais longe e, para além disso, aconselha os Estados dos países de imigração a facilitar o ensino nacional aos filhos de imigrantes e a dar os primeiros passos no sentido de lhes permitir a aprendizagem da sua língua materna (Eurydice 2004, p. 14). De acordo com o levantamento feito pela rede Eurydice, as políticas de integração apoiam-se nas seguintes orientações e iniciativas, especificamente orientadas para os filhos de imigrantes e suas famílias, ou não:

Primeiro, a comunicação entre a escola e as famílias dos alunos: Com vista a permitir ou facilitar o contacto entre a escola e as famílias, mas também a inserção dos alunos no sistema escolar a cabo das escolas ou de outras instituições com intervenção nas esferas da imigração e da educação (Eurydice, 2004, pp. 37-40). Segundo, a incorporação dos

alunos que começaram a carreira escolar noutro país: É às escolas que cabe, na maioria dos países europeus, a atribuição das equivalências aos níveis de aprendizagem adquiridos antes da chegada ao país de imigração (Eurydice, 2004, pp. 40-41). Terceiro, os apoios à incorporação dos alunos que não são fluentes na língua oficial de ensino: Quanto à determinação do apoio substancial a fornecer, com vista a garantir uma aprendizagem bem-sucedida, voltamos a encontrar a dupla orientação acima referida: a que prevê a integração dos alunos provenientes da imigração nas mesmas escolas que os nacionais, providenciando, em função das necessidades, apoios individuais à aprendizagem; e a que preconiza a integração temporária em turmas separadas, até o aluno estar habilitado a ingressar na via maioritária (Eurydice, 2004, pp. 40-44). Porém, as excepções são numerosas: assim, em França, podem ser formadas, temporariamente, turmas separadas de alunos filhos de imigrantes; e na Suécia também se verificam situações de integração directa (Eurydice, 2004, p. 42). Também há casos mistos: na Áustria, que se enquadra na primeira orientação (integração directa), os alunos são dispensados de exames durante os dois primeiros anos no país (Eurydice, 2004, p. 44). Quarto, medidas de apoio a prestar no quadro dos estabelecimentos de ensino. Quinto, o apoio à aquisição da língua oficial de ensino enquanto língua segunda: Independentemente das filosofias de integração dominantes, a aprendizagem da língua oficial de ensino do país é entendida como condição de sucesso em todos os países europeus (Eurydice, 2004, pp. 68-69). A sua aprendizagem é feita enquanto língua segunda para o caso dos migrantes provenientes de países onde a língua oficial é diferente (Eurydice, 2004, p. 45). Os professores da língua poderão ter de seguir formação especial para o efeito (Eurydice 2004, p. 49). Para além disso, em alguns países, o acesso dos filhos de imigrantes à educação pré-primária é considerado como condição favorável à aquisição da língua de ensino e à posterior integração na escolaridade obrigatória; noutros ainda é adoptada a redução das turmas ou a integração de apenas um reduzido número de alunos de origem imigrante por turma (Eurydice, 2004, pp. 45-46). Sexto e o último, o apoio à aprendizagem da língua, da história e da cultura de origem dos progenitores: em alguns países, é ainda dada a possibilidade de os alunos seguirem parte do currículo na língua de origem (Eurydice, 2004, p. 46). Na maioria, porém existe a possibilidade de aprendizagem da língua, como matéria do ensino obrigatório, ou como extra-curricular, desde que haja um número suficiente de alunos para o efeito (Eurydice, 2004, pp.51-52; p. 69). Acordos bilaterais entre os governos dos países de origem e de destino são também um respaldo importante, com

vista a proporcionar apoio escolar aos alunos (Eurydice, 2004, pp. 52-53). A filosofia que sustenta esta opção radica na ideia de que esta é uma forma de cimentar o seu sentido de identidade (Eurydice, 2004, p. 51). Ainda no quadro das políticas educativas, outras medidas existem ou são preconizadas, a nível nacional e europeu, para fazer face às realidades emergentes da imigração, dirigidas, em simultâneo, aos imigrantes e seus descendentes, aos agentes educativos e à sociedade de acolhimento em geral. Insere-se neste quadro a chamada educação intercultural.

2.5.4. O Enquadramento Institucional Nacional: Orientações a nível nacional

A rede Eurydice recomenda igualmente a tomada de medidas a nível nacional, através de um conjunto de orientações descritas a seguir. Primeiro, a comunicação entre a escola e as famílias dos alunos: Como referido acima, a criação da figura dos "mediadores sócio-culturais" foi uma das medidas tomadas com vista a facilitar a articulação entre as famílias e as comunidades locais, por um lado, e a escola, por outro. Segundo o relatório Eurydice, juntamente com as iniciativas de produção e difusão de informação escrita do ACIME, são estas as principais medidas em vigor em Portugal (Eurydice, 2004, p. 37). Segundo, a incorporação dos alunos que começaram a carreira escolar noutro país: Em Portugal, contrariamente ao que acontece na maioria dos países europeus, é ao nível central que são definidas as regras das equivalências (Eurydice, 2004, p. 41). Terceiro, os apoios à incorporação dos alunos que não são fluentes na língua oficial de ensino: Quanto à incorporação dos filhos de imigrantes na escola, as directivas "integracionistas" são, claramente, dominantes em Portugal (Eurydice, 2004, p. 42). Quarto, medidas de apoio a prestar no quadro dos estabelecimentos de ensino. Quinto, o apoio à aquisição da língua oficial de ensino enquanto segunda língua: Em Portugal, como nos demais países europeus, o ensino do português é obrigatório e a aquisição da língua considerada como condição *sine qua non* para alcançar o sucesso. A formação específica dos professores, com vista a poderem ministrar o ensino do português como língua segunda, é assim contemplada como um passo nesse sentido (Eurydice, 2004, pp. 46-49). Sexto e último, o apoio à aprendizagem da língua, da história e da cultura de origem dos progenitores: Algumas comunidades têm as suas próprias escolas, onde recebem, em horário pós-escolar, alunos vindos das escolas oficiais, a quem são ministrados cursos das línguas dos países de origem dos pais ou seus antepassados (é o caso, por exemplo, da Escola Chinesa de Lisboa, dos cursos de

línguas de Gujarate ministrados na Comunidade Hindu). Com base em acordos bilaterais, e à semelhança da experiência adquirida com as suas comunidades emigrantes, as autoridades portuguesas prevêem o apoio a essas iniciativas e outras com menor capacidade organizativa (Eurydice, 2004, p. 52).

2.6. Imigração e escola em Portugal

2.6.1. Portugal de país de emigração a país de imigração

Os movimentos migratórios podem derivar de elementos conjunturais (geográficos, demográficos, sociais, económicos, políticos ou culturais) ou apresentar características de continuidade temporal, de tal forma que se consideram estruturantes de determinado povo ou sociedade. Tal é o caso de Portugal, em que, para além de ocorrências conjunturais que produzem picos, o carácter permanente de fluxos migratórios têm marcado estruturalmente a sociedade (Baganha & Marques, 2001; Casqueira Cardoso, 2006). Ao longo da sua história, Portugal tem sido um país de migrações permanentes, sendo a situação portuguesa de país simultaneamente de emigração e imigração um caso singular na União Europeia. (Mattoso, 1993).

Contrariando um pouco o que é costume afirmar-se, os fenómenos de imigração para Portugal não são recentes. Pelo contrário são tão antigos que se confundem com a fundação do Estado, a história da expansão marítima portuguesa, da descolonização e da fundação e consolidação do regime democrático. Mas, apesar disso, o número de estrangeiros residentes nunca foi relevante no cômputo da população, principalmente quando comparado com a realidade de outros países europeus, inclusive os mais próximos.

Porém a crise iniciada nos primeiros anos da década de 70 veio pôr fim ao contexto migratório que caracterizou o pós-guerra europeu. Aos factores de crise directamente relacionados com as unidades produtivas (sobre produção de alguns sectores, desadequação de outros às novas exigências do mercado, ocorrência de deseconomias de escala e de aglomeração) vieram associar-se, a partir de finais da década de 60, a instabilidade do sistema monetário internacional e um aumento progressivo dos custos do trabalho e de certas matérias-primas, fenómeno que sofreu um brusco incremento com o "choque petrolífero" da década de 70 (Malheiro, 1996, p. 57). Após 1973/74, os

tradicionais países receptores de imigrantes do norte e centro da Europa passam a ter políticas restritivas à imigração decorrentes da crise política mas também devido às tensões sociais por esta geradas e à difusão de uma imagem ameaçadora dos imigrantes ao emprego e à cultura dos países de acolhimento. Por outro lado, os países do sul da Europa, como Portugal, Grécia e Espanha, vêem instaurados e consolidados os seus regimes democráticos, a adesão à Comunidade Económica Europeia e a possibilidade de desenvolvimento económico, tornando-os atractivos para alguns migrantes, ao mesmo tempo que se regista uma redução dos fluxos migratórios do sul para o norte e centro da Europa e o retorno de emigrantes aos países do sul.

De referir, no entanto, que o número de estrangeiros residentes em Portugal até aos anos 60 era bastante reduzido e constituído, essencialmente por grupos de europeus ligados a actividades industriais e comerciais, por exemplo a comercialização do vinho do Porto. Com o início da emigração portuguesa para a Europa, nos anos 60, a par da guerra colonial, foi necessário colmatar a falta de mão-de-obra em certas actividades, nomeadamente na construção civil, com indivíduos recrutados, principalmente, na província ultramarina de Cabo-Verde, continuando o seu número a ser pouco significativo na totalidade da população portuguesa. A partir de 1974, porém, ocorreu em Portugal uma mudança no padrão migratório internacional (Pires, 2003, p. 119). Assistimos a um aumento do número de imigrantes que procuraram o nosso país e à diversificação dos seus países de origem, assim como das suas características socioculturais, a uma retracção da emigração e retorno de emigrantes e ao repatriamento dos portugueses residentes nas ex-colónias.

Calcula-se que entre 1974-75 para cima de meio milhão de portugueses foram repatriados das ex-colónias, sendo esta a maior entrada de população registada no nosso país. No mesmo período, e dificilmente dissociada desse fluxo, inicia-se uma forte migração de indivíduos de origem africana para Portugal. A imigração africana, que se seguiu ao processo de descolonização, foi durante anos ignorada pelos poderes políticos, pelos investigadores e pelos fazedores de opinião. A imagem do imigrante era geralmente associada ao do imigrante laboral com fracas qualificações, sendo que imigrante e cabo-verdiano eram muitas vezes sinónimos para caracterizar uma realidade mal conhecida. Porém, calcula-se que nesta primeira vaga de imigrantes estiveram envolvidos indivíduos de todas as ex-colónias, num total de 45.000, segundo dados do

recenseamento geral da população realizado em 1981 (43% de angolanos; 41% de cabo-verdianos) (Pires, p. 133). Como aponta Pires, "a imigração africana era um processo mais vasto, heterogéneo e dinâmico do que a imagem que então dela se tinha construído" (*op.cit.*, p. 133) e coexistiam imigrantes diferenciados, não só em relação às suas origens, como em relação às suas motivações (por exemplo, migrantes refugiados, principalmente angolanos e guineenses; migrantes laborais, principalmente cabo-verdianos).

Durante as décadas de 80 e 90, todavia, esta distinção esbate-se, sendo predominante a imigração laboral, independentemente da origem dos imigrantes. A imigração deixou de ser um movimento menor da população para passar a ser considerado "um movimento com um desenvolvimento rápido e sustentado" (Pires, p. 136). Este aumento da imigração em Portugal deveu-se, segundo Rocha-Trindade, "á pressão dos correspondentes candidatos, por um lado, e às muito sensíveis carências de mão-de-obra em profissões de baixo nível de especialização" (1995, p. 171). Entre as várias características deste período temos a consolidação da origem africana dos imigrantes, a diversificação das origens da população estrangeira, a reanimação da imigração europeia e o aumento da imigração do continente sul-americano. É também assinalável a diferenciação dos vários grupos de imigrantes, registando-se fluxos de imigração laboral (principalmente dos Palops, que constituem bolsas de mão-de-obra barata para os sectores da construção e obras públicas) de imigração profissional (técnicos e empresários) e ainda a combinação entre fluxos de retorno e imigração (originários do continente americano). Paralelamente e paradoxalmente, verifica-se uma retoma dos fluxos emigratórios, sendo, no final da década de 90, o saldo ainda favorável a este movimento. Sobre a imigração portuguesa após os anos 80, Fonseca (2004, p. 114) refere que:

> Finda a fase da imigração para Portugal, associada ao processo de descolonização dos antigos territórios africanos, a imigração portuguesa iniciou uma nova etapa, nos anos oitenta, caracterizada pela procura crescente de trabalhadores em sectores intensivos em mão-de-obra, com baixos salários e elevado grau de informalização, nomeadamente, para a construção civil (homens) e serviços de limpeza, industriais e domésticos (mulheres).

Este aumento do fluxo imigratório em Portugal em muito contribuiu para chamar a atenção da opinião pública e do poder político para os fenómenos da imigração e para os problemas de integração dos imigrantes, pelo que se assistiu, principalmente na

segunda metade dos anos 90 à emergência e consolidação de uma série de regulamentações sobre a imigração, a que nos iremos referir no ponto seguinte. É durante este período que o discurso sobre Portugal enquanto país de imigração se consolida, na comparação entre a nova realidade e o passado de emigração dos portugueses (Santos, 2004, p. 107). Nos nossos dias, principalmente a partir do ano 2000 assistimos a uma profunda alteração, tanto quantitativa como qualitativa, no panorama da imigração em Portugal. Essa alteração, já iniciada nos finais dos anos 90, tornou-se mais evidente com os processos de legalizações extraordinárias que decorreram em 2001 e 2002, tendo o país tomado consciência da entrada maciça de imigrantes de leste, principalmente da Ucrânia, Rússia, Moldávia, Roménia e Bulgária. Entre as razões da crescente vaga de imigração para Portugal salientam-se a queda do bloco soviético, a globalização, o crescimento da população mundial, a política de imigração portuguesa até finais dos anos 90 e a abertura das fronteiras europeias, após os acordos de Schengen (Santos, 2004, p. 108).

Apesar do recente dinamismo, a imigração portuguesa continua a ser pautada, por uma sobre-representação dos imigrantes de origem africana (nomeadamente até ao processo de regularização de 2001). Porém, mais recentemente, assistimos a uma forte diversificação da origem geográfica dos imigrantes, principalmente com o aumento do número de imigrantes do Brasil, da Europa de leste e da Ásia. Verifica-se, ainda, uma maior dispersão dos imigrantes por todo o território nacional, ao contrário do que acontecia anteriormente, altura em que era visível uma maior concentração de imigrantes em torno dos grandes aglomerados urbanos, para além de uma alteração do perfil de escolarização dos imigrantes, nomeadamente com a vinda dos imigrantes dos países da Europa Central e Oriental. Como salientam Pereira Ramos e Diogo (2003, p. 7), actualmente o mosaico migratório internacional em Portugal é bastante complexo e diversificado e:

> Deve-se a realidades socioeconómicas e históricas diversas. Grupos diferentes constituem a população estrangeira: a imigração africana geralmente pouco qualificada mas cuja situação não é homogénea para as diferentes nacionalidades; os descendentes da emigração portuguesa (brasileiros incluídos); os investigadores europeus; quadros das instituições multinacionais e os reformados; os trabalhadores da Europa do Leste.

Deste modo, não será de estranhar que as políticas de imigração sejam um dos mais importantes temas de discussão quer ao nível político, socioeconómico e científico.

2.6.2. As políticas de imigração em Portugal

Em primeiro lugar convirá registar que, tal como nota Rocha-Trindade (1995, p. 174), entende-se por "políticas de imigração", medidas legislativas e regulamentares relativas à entrada de estrangeiros no país para fins não exclusivamente turísticos, assim como as medidas relativas à inserção ou integração de comunidades estrangeiras residentes em Portugal na sociedade do nosso país. Se em relação ao primeiro tipo de medidas, a legislação portuguesa aplica as directrizes do acordo de Schengen e das normas comunitárias, em relação ao segundo tipo, assegura aos imigrantes um conjunto significativo de direitos, ao nível do acesso à saúde, à justiça, à educação, à segurança social e outros direitos fundamentais, decorrentes da Constituição e da Legislação que proíbem discriminações por motivos de raça, cor, nacionalidade ou origem étnica. Como lembra Beja Horta (2004) os fenómenos decorrentes da imigração foram encarados pelo poder político de forma distinta e até contraditória, ao longo dos últimos 30 anos. A autora distingue nesse período três fases a que correspondem formas diferenciadas de encarar a imigração e a integração dos imigrantes, que vão desde o que intitula a política do "laissez-faire" (1974-1990), à política assimilacionista/ integracionista e de exclusão (1991-1995) e à política assimilacionista/ integracionista e pluralista (1996-2000). O facto de até ao início dos anos 90 a imigração para Portugal ser essencialmente realizada por indivíduos oriundos das antigas colónias portuguesas, e por isso serem indivíduos com ligações históricas e culturais muito próximas à sociedade portuguesa, terá possibilitado que o tema tivesse sido quase desconsiderado politicamente, sendo os imigrantes maioritariamente marcados pela exclusão. Portanto, as questões relativas à imigração só se tornaram uma temática central no princípio dos anos 90, altura em que " a imigração adquiriu visibilidade e relevância suficiente para se inserida no quadro das preocupações sociais e legislativas, atenuando-se, assim, a imagem unilateral de Portugal como país de emigrantes" (Ramos, 2003, p. 265). A postura da política do Estado Português perante a imigração modificou-se devido a um conjunto de factores que contribuíram para a politização da etnicidade e para a tomada de medidas dirigidas a imigrantes e requerentes de asilo, tais como:

> a) a radicação de comunidades imigrantes e o aumento do respectivo peso demográfico;
> b) a visibilidade social do fenómeno migratório e a percepção política das consequências que, em termos de estabilidade social, podem advir das condições socioeconómicas em que vivem muitos imigrantes;

> c) o aparecimento de formas organizadas de promoção da defesa dos direitos das populações imigradas junto do governo e da sociedade civil, protagonizadas essencialmente por associações de imigrantes, partidos políticos e organizações não governamentais;
> d) uma prolongada crise económica, o consequente aumento de desemprego e a crescente fragilidade do sistema de segurança social" (Rocha-Trindade, 1995, p. 206).

Para a mudança da posição política do Estado Português em relação às populações imigradas contribuíram ainda os tratados e acordos assinados internacionalmente. Dentro desses compromissos podemos salientar alguns tais como: a Convenção de Genebra (1954), o Protocolo de Nova Iorque (1967), a Convenção de Dublin (1990) e os Acordos de Schengen, com o objectivo de estabelecer uma política comum no que diz respeito à emissão de vistos, cooperação policial e circulação de pessoas no espaço comunitário. A nível nacional podemos referir a nomeação de uma assessora para a Casa Cívil do Presidente da República (Março de 1993) para acompanhamento dos problemas da comunidade de imigrantes e o processo extraordinário de legalização de imigrantes clandestinos que ocorreu entre 13 de Outubro de 1992 e 5 de Março de 1993 (Decreto-Lei 212/92, de 12 de Outubro), extensível aos conjugues e filhos menores de 14 anos. Relativamente à produção de instrumentos legais, o governo criou um novo regime de entrada, permanência, saída e expulsão de estrangeiros (Decreto-Lei 59/93, de 3 de Março) que visava ainda a constituição de uma Comissão de Imigração, a formação do Conselho Nacional de Imigração e a criação do Instituto de Expulsão Administrativa. Assinala-se também a resolução do Conselho de Ministros nº 38, de Abril de 1993, na qual foi aprovado um programa de actuação com um conjunto de medidas para os sectores do Emprego e da Formação Profissional, da Educação e da Acção Social. Na sequência desta resolução foi publicado um Despacho conjunto dos Ministérios da Administração Interna, da Educação, das Obras Públicas, Transportes e Comunicações, da Saúde e do Emprego e Segurança Social (a 12 de Outubro de 1993) através do qual foi criada uma Comissão Interdepartamental para a integração dos Imigrantes e Minorias étnicas.

Por outro lado, e devido à preocupação com a existência de imigrantes ilegais e com a segurança civil dos portugueses, o Executivo modificou a Lei do Asilo através da Lei nº 70/93 de 29 de Setembro. A Lei da Nacionalidade (Lei nº 25/94 de 19 de Agosto) foi também modificada, ficando a obtenção de nacionalidade portuguesa limitada aos indivíduos casados com portugueses pelo menos há três anos e aos nascidos em território português, filhos de estrangeiros residentes legais por um período não inferior a seis anos (para nacionais de países de língua oficial portuguesa) ou dez anos (para

nacionais de outros países). Foi criado o Alto-Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME), pela Lei Orgânica do Governo, sendo as suas atribuições e competências fixadas pelo Decreto-Lei nº3-A/96, de 26 de Janeiro. A criação do Alto-Comissário teve como objectivo acompanhar, a nível interministerial, o apoio à interacção dos imigrantes, cuja presença é considerada como um factor de enriquecimento da sociedade portuguesa. Este órgão, dependente da Presidência do Conselho de Ministros, reconhece que:

> os novos desafios que se colocam a Portugal como país de imigração requerem medidas de integração na sociedade das famílias de imigrantes, em geral, das minorias étnicas de forma a evitar situações de marginalização geradoras de racismo e xenofobia (Leitão, 1999, p. 2).

Revela ainda "uma grande preocupação com o sucesso educativo e o sucesso humano dos filhos dos imigrantes" (*id*., p. 12). No entanto, pelo Decreto-Lei 251/2002, de 22 de Novembro, é reconhecido que o cargo de Alto-Comissário é insuficiente para atingir as metas propostas relativas à problemática da integração de imigrantes e minorias étnicas, Deste modo é criado o Alto-Comissariado para a Imigração e Minorias étnicas, na directa dependência do Primeiro-Ministro, com o carácter de estrutura interdepartamental de apoio e consulta do Governo em matéria de imigração e minorias étnicas. O Alto-Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas tem como atribuições, entre outras, promover a integração dos imigrantes e das minorias étnicas na sociedade, respeitando a sua identidade social e cultural e contribuir para a melhoria das suas condições de vida. Posteriormente, nos termos do Decreto-Lei nº 167/2007, de 3 de Maio, o Alto-Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas adquire novas competências, transformando-se, em união com outras estruturas, num instituto público e passando a designar-se por Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, I.P.). Assim, o ACIDI, I.P. resultou da fusão do Alto-Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, da estrutura de apoio técnico à coordenação do programa Escolhas, da estrutura da Missão para o Diálogo com as Religiões e do Secretariado Entreculturas. Este instituto público tem como finalidade colaborar na concepção, execução e avaliação das políticas públicas relevantes para a integração dos imigrantes e das minorias étnicas, bem como promover o diálogo entre as diversas culturas, etnias e religiões. O ACIDI, I.P. possui como atribuições, entre outras, favorecer a aprendizagem da língua portuguesa e o conhecimento da nossa cultura por parte dos imigrantes, garantir o acesso das minorias étnicas e dos cidadãos

imigrantes a informação relativa a direitos e deveres de cidadania e promover a inclusão social de crianças e jovens descendentes de imigrantes e de minorias étnicas, tendo em vista a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social. Perante este fenómeno da imigração, é imprescindível definir estratégias, consolidadas na clareza de ideias face à diversidade cultural e aos sujeitos pessoais, reflectindo sobre a questão da conflituosidade face aos imigrantes. Nesta ordem de ideias, seguindo o autor Touraine (1996) afirma que não basta dizer que é preciso integrar os imigrantes, é urgente, também aceitá-los e reconhecê-los.

2.6.3. A atenção educativa ao aluno estrangeiro e pertencente a minorias étnicas

A interculturalidade na escola tem vindo a ser estudada através do Secretariado Entreculturas que foi criado em Fevereiro de 2001 e que sucedeu ao Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, criado em 1991. A última actualização da base de dados data do ano lectivo 2003/04 (**Quadro 9**) e como tal, encontra-se já desactualizado porque não nos permite conhecer o número actual de alunos provenientes da Europa de Leste, cujo peso quantitativo tem vindo a aumentar, número esse que era importante conhecer bem como as escolas por eles frequentadas. Segundo o Ministério da Educação, no ano lectivo de 2003/2004, numa população escolar de um total de 1 803 395 alunos inscritos na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, existiam 81 470 alunos estrangeiros ou cujos ascendentes pertenciam a um grupo cultural ou a uma nacionalidade distinta. A grande maioria destes alunos imigrantes concentrando-se nas escolas de Lisboa e Vale do Tejo, essencialmente ao nível do ensino básico, em particular no 1º ciclo.

Dados recentes do Ministério da Educação (2006) destacam que a Escola Básica António Sérgio do Cacém é o estabelecimento de ensino com maior diversidade linguística e cultural na área metropolitana de Lisboa, recebendo crianças provenientes de 17 nacionalidades. No conjunto das escolas com maior número de crianças de origem estrangeira, seguem-se a Escola Básica do 1º ciclo de Odivelas (nº1) com 16 nacionalidades e a Escola Básica do 1º ciclo Agualva (nº3), em Sintra, com 14 nacionalidades. Uma análise destes números revela que pelo menos cerca de 4,5% da população escolar em 2003/04, pertencia a grupos culturais distintos do que constituía o padrão escolar tradicional, o que evidencia que é importante a escola e o currículo

escolar terem em atenção as distintas especificidades das crianças e dos jovens nela presente.

Grupo cultural/ /Nacionalidade	2000/2001	2001/2002	2002/2003	2003/2004	%
Angola	14 072	15 225	15 247	13 958	17,2
Cabo Verde	11 486	12 877	13 070	12 040	14,8
União Europeia	11 000	11 552	11 043	10 748	13,2
Etnia Cigana	8 405	8 906	9 312	9 335	11,5
Brasil	4 930	6 839	8 509	9 334	11,5
Guiné-Bissau	4 479	4 839	5 033	4 983	6,1
S. Tomé e Príncipe	2 660	3 043	3 112	2 875	3,5
Ucrânia	__	__	1 838	2 795	3,4
Moçambique	2 360	2 301	2 143	1 837	2,3
Índia/Paquistão	1 046	1 046	1 222	1 105	1,5
China	__	__	1 138	1 140	1,4
Moldávia	__	__	847	1 108	1,4
Roménia	__	__	734	1 081	1,3
Rússia	__	__	634	719	0,9
Timor	371	313	285	240	0,3
Macau	408	405	__	__	__
Outras	9 547	10 835	9 207	8 145	10,0
Total	**70 404**	**78 223**	**83 372**	**81 470**	**100 000**

Quadro 9. Alunos matriculados segundo os grupos culturais/nacionalidade. Fonte: GIASE, 2005.

Deve-se no entanto tornar claro que não considero que as questões da diversidade cultural se esgotam nas distinções decorrentes da população imigrante ou de origem étnica dos grupos sociais e que a posição que me orienta se baseia na tese de que mesmo que, não existisse qualquer aluno de origem cultural distinta, a aprendizagem da comunicação intercultural continuaria a justificar-se para se aprender a viver numa sociedade multicultural. Ou seja, corroboro Edgar Morin (2000, p. 17) quando afirma que um dos sete saberes necessários à educação do futuro é "a compreensão mútua entre os seres humanos, quer próximos, quer estranhos".

2.6.3.1. As políticas de educação face à diversidade cultural

A integração das crianças pertencentes a grupos minoritários (migrantes, minorias étnicas, linguísticas, culturais, grupos desfavorecidos ou marginais) é bastante complexa. No entanto vamos apresentar algumas tentativas de problematização e de resolução. São precisas políticas que respondam, no sentido de reanimar e construir estruturas educativas e sociais que fomentem actividades, com o objectivo de integrar

todas as crianças na escola e na sociedade. Para isso, pode-se partir do atendimento particular das necessidades dos alunos pertencentes às minorias étnicas; desenvolver estratégias que sejam capazes de prevenir e eliminar as inúmeras formas de discriminação e segregação e fomentar atitudes positivas relativamente à diferença e à diversidade cultural.

Em Portugal, antes da década de 70, as políticas educativas orientavam-se face à diversidade, pelo princípio da assimilação, enfatizando a hegemonia social. Nos finais dos anos 80, início dos anos 90, o Ministério da Educação produz discursos de igualdade de oportunidades e de respeito pela diversidade cultural orientados para a compreensão do fenómeno do multiculturalismo e para uma intervenção educativa que respondesse às características plurais dos estudantes. A aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, foi um acontecimento importante para a educação, pelas medidas que implementou e pelas opções políticas que exprime. Os princípios que caracterizam esta lei foram de encontro aos discursos da época de crítica à escola tradicional, aos princípios de uma ideologia democratizante e aos compromissos assumidos internacionalmente. Um exemplo destes compromissos é a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), aprovado no âmbito da ONU e que explicita o princípio da igualdade face à educação escolar.

A Reforma do Sistema Educativo, iniciada no Ministério de Roberto Carneiro (1987-1991) que implementou um discurso dirigido para a problemática da multiculturalidade sendo um elemento promotor da criação de projectos relacionados com a problemática do direito à diversidade na educação escolar. Uma das primeiras medidas políticas que surgiram em relação à integração das minorias étnicas e linguísticas sendo da competência do Ministério da Educação, foi a criação do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, com a finalidade de promover programas e acções. Os objectivos que se pretendiam alcançar eram a educação para os valores, a tolerância, o diálogo e a solidariedade entre os povos, etnias e culturas. Ou seja, desejou-se corresponder à multiculturalidade dos públicos escolares, dirigindo especialmente a sua prática para as crianças e para os jovens pertencentes a minorias étnicas (Ministério da Educação, Despacho Normativo nº 63/91, de 13 de Março).

2.6.4. A Escola Multicultural

2.6.4.1. A realidade multicultural em Portugal

O Estado Português adquiriu as fronteiras continentais que hoje conhecemos em finais do século XIII. População de raiz étnica judia e cigana são, desde cedo, as duas principais minorias étnicas neste território, tendo sofrido ordens de expulsão. Se os judeus portugueses não conseguiram uma integração, os ciganos mantém até aos nossos dias uma estratégia de aculturação antagonista. Devido ao comércio de escravos, entre os séculos XVI e o século XIX, formaram-se na população minorias étnicas africanas que viriam a dissolver-se durante o século XIX. Ainda no século XIX viriam a fixar-se em Portugal comunidades de imigrantes europeus, principalmente Ingleses e Espanhóis, que inseridos no meio urbano não viriam afectar a identidade cultural das zonas rurais. Com a expansão colonialista portuguesa e algumas das políticas adoptadas, já no século XX, muitos africanos e asiáticos tiveram a possibilidade de usufruir oficialmente da identidade portuguesa. Com o fim do domínio português além-mar, entraram no território português milhares de imigrantes provenientes das ex-colónias. Nas últimas décadas, com alteração do regime político português, o avanço da globalização, com todas as características económicas e sociais, que lhe são inerentes, têm chegado ao nosso país milhares de imigrantes, principalmente dos países de Leste e do Brasil. Distribuídos por várias nacionalidades, temos hoje no nosso país, aproximadamente, 449.194 imigrantes, contando AP (autorização de permanência) e AR (autorizações de residência), sendo que 374.652 são não comunitários e 74.542 pertencem à UE (ACIME, 2005; SEF, 2009). Na escola, segundo dados do Entreculturas (1999), no ano lectivo 1997/1988, frequentavam as nossas escolas 59 374 alunos estrangeiros, ou seja, 4,56% da população estudantil e no ano lectivo de 2003/2004, 81.470 alunos, sendo o maior número pertencente aos angolanos com13.958, logo seguido dos cabo-verdianos com um pouco mais de 12.000 alunos (GIASE, 2003).

2.6.4.2. A Diversidade Étnico-cultural na Escola

Embora a imigração em Portugal não seja um fenómeno recente, a primeira avalanche de imigrantes deu-se após a descolonização. A maioria destes indivíduos possuía

nacionalidade portuguesa, com uma grande proximidade com a cultura e a língua portuguesa, o que fez com que a nossa sociedade, e mais particularmente a escola, não prestasse a atenção necessária às diferenças. Só quando os filhos destes imigrantes começaram a apresentar insucesso na escola é que a sociedade portuguesa e a instituição educativa, de uma forma gradual, se foi dando conta da realidade multicultural existente. O fraco rendimento escolar destas crianças constituiu o ponto de ignição para todo um processo em que as minorias passariam a ser vistas com identidade própria: "A porta de entrada do multiculturalismo no sistema educativo foi a discussão acerca do rendimento escolar das crianças provenientes de minorias (étnicas, culturais, religiosas)" (Dietz, 2003, p. 59).

O multiculturalismo na escola não era visto de forma positiva, como factor de enriquecimento, mas como problema a resolver. Na realidade, foi este facto que gerou preocupação e discussão em torno da problemática do multiculturalismo. A razão de ser considerado um problema era devida ao facto de estes alunos, a frequentar o ensino público, apresentarem insucesso. Estas crianças pertenciam a famílias desfavorecidas, oriundas de países desfavorecidos. Aquelas que não verificavam esta condição e que representariam o sucesso, como as Inglesas, as Francesas, as Alemãs, não faziam parte do mesmo grupo, nem eram consideradas imigrantes mas sim estrangeiras. Com as crianças estrangeiras não há problemas de integração ou sucesso, porque as suas famílias têm acesso a meios de integração próprios, frequentam escolas próprias, fazem uma vida à margem da sociedade de acolhimento.

Perante a necessidade de resolver o problema do insucesso registado pelas minorias desfavorecidas, o governo tomou algumas medidas de política social e educativa, começando com a criação de alguns organismos, em que a procura de soluções partia da percepção do outro como problema, não considerando o facto de que "para eles o problema éramos nós" (Casa-Nova, 2005). As medidas tomadas são apenas um paliativo. As causas subjacentes às situações, consideradas pela maioria como problema, continuam por resolver. Pereira (2004) refere a existência frequente de uma "justiça escolar oficial", ou seja uma igualitarização de tratamento, o que se traduz em injustiça de vária ordem.

2.6.4.3. A Diversidade Étnico-cultural na sala de aula

A diversidade nas salas de aula não é um facto novo, contudo, nos últimos anos, essa característica tem-se acentuado em consequência do que se passa na sociedade. A diversidade não é só étnico-cultural, atinge outras dimensões como os modos de vida nas sociedades actuais. No que respeita à dimensão étnico-cultural, a diversidade está intimamente ligada à globalização, com a abertura das sociedades mais desenvolvidas aos fluxos dos imigrantes que vão responder às necessidades de mão-de-obra nessas sociedades.

No caso português este fenómeno não se deve só à globalização como conta ainda com o contributo das relações seculares com povos de outros continentes, que, através da imigração, têm contribuído para a sociedade multicultural que temos hoje. As zonas suburbanas das grandes cidades são os pontos com maior visibilidade deste facto. A crescente diversidade étnico-cultural presente hoje nas nossas escolas não é mais que o reflexo da multiculturalidade social. Este fenómeno coloca novos desafios aos professores no sentido de mudarem as suas práticas pedagógicas de modo a que sejam inclusivas da diversidade. Incluídas nas práticas inclusivas estão práticas direccionadas a sentidos renovados de cidadania. Um sentido mais amplo que o estritamente nacional e monocultural.

O sentido de cidadania nacional é cada vez mais definido através de diferentes referências culturais, étnicas e políticas, assim como cada vez mais interdependente com outras concepções e âmbitos de cidadania; nacionais, europeia e global. É neste quadro de inclusão e interdependência de pessoas e cidadanias que a educação multicultural assume um papel relevante para o qual é fundamental a atenção e participação dos professores. Dada a tendência crescente da diversidade étnico-cultural nas nossas escolas torna-se imperativo institucionalizar políticas e práticas de Educação Intercultural. O ponto de partida assenta no pressuposto ético universal de que todas as crianças têm direito à igualdade de oportunidades no acesso à escola e às condições necessárias para atingirem o sucesso educativo. Estas políticas, no entanto, dependem das ideologias, perspectivas e experiências dos professores, das políticas educativas, das orientações e organização de cada escola, das estruturas locais e regionais de educação, face à diversidade dos alunos, das suas especificidades étnico-culturais e

socioeconómicas, entre outras. Neste processo, é fundamental a convicção dos professores da importância do seu papel na promoção da qualidade e igualdade de oportunidades educativas assim como uma reflexão permanente que permita ir avançando para níveis cada vez mais elevados de igualdade de oportunidades educativas.

2.7. O Professor da Escola Multicultural no Contexto Actual

Deixamos para o fim do nosso diagnóstico à Escola Multicultural o tema do professor e sua formação em contextos multiculturais, conscientes do transcendente papel que lhe corresponde nos processos de ensino e aprendizagem com respeito com a diversidade cultural. Os professores e professoras compartilhamos com o resto da sociedade preconceitos, estereótipos, atitudes, percepções, crenças e ideologias, mas, a diferença com os outros sectores sociais, é que aos professores são-lhes atribuídos uma importante tarefa de formar futuros cidadãos. Num recente trabalho sobre o tema, o professor Besalú afirmava:

> os quais com suas palavras e seus comportamentos, seus gestos, com suas crenças e preconceitos, promovem e estimulam a aprendizagem, podem legitimar o predomínio da cultura hegemónica, profundamente discriminatória e estereotipada os quais podem dar provisão da natureza a uma cultura mais ampla e mais representativa, mais funcional e mais justa (Besalú, 2004 p. 13).

Se o conceito de educação multicultural envolve, como já relembrámos, aprender a reconhecer, compreender e apreciar todos os grupos culturais - qualquer que seja a base racial, étnica, linguística, sexual ou outra - e desenvolver competências com o objectivo de ensinar diferentes grupos de alunos. Nesta perspectiva, cabe ao professor da turma multicultural adoptar uma atitude aberta, olhando para a sua classe como se tratasse de um sistema de elementos diferentes uns dos outros, mas que se inter-relacionam, interagindo entre si e também com os demais professores, os materiais de aprendizagem e as próprias grandes metas educativas.

2.7.1. Caracterização do docente da turma multicultural

Nem o professor monocultural, nem o professor Inter/Multicultural rejeitam a diferença, simplesmente posicionam-se de forma diferente perante ela. De seguida, indica-se os princípios estruturantes e o perfil do professor monocultural/intercultural segundo

Cortesão e Stoer (1995) bem como Neto (2002). Para esses autores, os princípios estruturantes do Professor Monocultural são os seguintes: (a) Cultura imutável/fixa: homogeneidade cultural – a identidade cultural é algo histórico e incontestável; (b) Cidadania apoiada na democracia representativa: desejo da maioria e eliminação da minoria; reconhecer a intolerância, o racismo, a xenofobia e os estereótipos; (c) Igualdade de oportunidades – acesso; desigualdades – sucesso; (d) Escola meritocrática/assimilacionista/uniformista/individualista.

Ser professor, nesse sentido, implica portanto o perfil seguinte: (a) Ser um "estranho sociológico", especialista, empregado e "desprofissionalizado"; comunicar conhecimentos/valores e controlar a disciplina; obedecer às construções e incrementar assuntos e processos aconselhados; (b) Encarar a diversidade cultural como uma barreira e um déficit ao sistema de ensino aprendizagem; hetero-estruturação: ensino/instrução não significante; (c) Garantir um currículo fechado e homogéneo, transmitindo uma cultura oficial para todos (etnocentrismo); (d) Fomentar a rivalidade entre os alunos, desenvolvendo dispositivos de compensação (educação compensatória) para os mais fracos/grupos minoritários; (e) Afirmar e entender as desigualdades sociais e culturais, contundo fomenta um trabalho de manutenção; (f) Desconhecer as experiências/vivências dos alunos, desprezando a educação não- formal e informal; (g) Continuar nos costumes liberais e conservadores, desenvolvendo os guetos da escola; (h) A escola é o núcleo: os pais e os membros da comunidade são estranhos à vida da escola.

Os princípios estruturantes do professor Inter/Multicultural podem ser apontados como sendo os seguintes: (a) Cultura em acção: heterogeneidade cultural/diversidade cultural e respeito pela diferença; (b) Democracia participativa: direitos de cidadania-justiça e solidariedade, pluralismo, respeito mútuo; (c) Igualdade de oportunidades-acesso/sucesso; (d) Escola Democrática/integradora/inclusiva/cooperativa.

O perfil do professor inter/Multicultural será nesse sentido o seguinte: (a) Possuir atitudes prático-reflexivas e críticas; educador de direitos humanos, orientador, construtor e companheiro; interrogar as organizações e a sua profissionalidade, tendo em conta os saberes/técnicas e as normas/valores. É empenhar-se ética e profissionalmente; (b) Considerar o pluralismo cultural como engrandecimento para o

método de ensino aprendizagem; interestruturação: aprendizagem interactiva-cooperante e significante para os discentes; (c) Garantir um currículo aberto e flexível, ajustado aos contextos multiculturais, compreendendo a importância do currículo oculto e do saber em formação; (d) Fomentar a conversação e o apoio com os grupos minoritários e com os grupos maioritários, garantindo um projecto social, interpessoal e projecto de si; (e) Garantir a emancipação cultural e a reconstrução, igualdade para viver e diversidade para conviver; (f) Incentivar a educação não-formal e informal, construindo pontes entre as experiências anteriores à escola e os projectos curriculares; (g) Codificar o costume com a novidade, revisitando cada vez mais as ocasiões mais significativas da cultura comunitária; (h) Garantir a descentração da escola - a escola faz parte da comunidade, fundação de laços entre a escola, a família e a comunidade local e global.

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

2.7.2. A realidade actual

Face ao contacto diário com a escola portuguesa nos nossos dias, não é dificíl concluir do alheamento generalizado com que grande parte dos docentes do ensino básico, nos seus variados níveis lida com as questões multiculturais que caracterizam a comunidade discente. Como refere Bliss (1990, pp.141-152), alguns professores tendem a ignorar que a multiculturalidade existente nas escolas constitua algum tipo de problemas. A título de exemplo, o autor salienta, de uma amostra de professores, algumas incoerências deste tipo:

> a) o debate pode ser relevante em relação à literatura ou às outras áreas artísticas, mas não afecta as outras disciplinas do currículo;
> b) prestar atenção às diferenças culturais e raciais pode criar problemas onde anteriormente não existiam;
> c) se as pessoas decidem vir para o nosso país deveriam aceitar as regras da nossa sociedade/cultura;
> d) as escolas públicas não deveriam ensinar outras culturas estrangeiras;
> e) em vez de perdermos tempo com a problemática da multiculturalidade, deveríamos ensinar melhor as disciplinas académicas.

Daqui se concluirá que existe a tendência por parte de um grande número de professores para não pôr em causa a escola tradicional, de carácter monocultural. Como Grant e Koskela (1986, p. 197) referem, a "síndroma da isenção", isto é, o distanciamento ou alheamento da questão é mais notória em contextos geográficos e escolas que tenham poucos estudantes minoritários ou, até mesmo, nenhum. Estamos convictos de que não haverá por parte desses professores uma clara intenção de excluírem as questões multiculturais, mas, provavelmente, estaremos perante um fenómeno de "letargia" (*id*, p. 202), que os levará, face à pouca representatividade numérica de casos multiculturais na sua proximidade, a relativizarem a importância do tratamento desta questão. Por tudo isto não estará, obviamente, excluída a falta de preparação dos professores, em termos de formação geral e específica, para saberem lidar com esta realidade, bem como a ausência de recursos (espaciais, técnicos, tecnológicos) da própria escola em que se encontram, nem tão pouco a própria resistência generalizada dos demais docentes e de outros participantes do acto educativo, no assumir consciente de uma nova atitude pedagógica.

Seja como for, interessará sublinhar aqui que mais importante do que todos os factores invocados para justificarem o alheamento de grande número de professores perante o fenómeno da multiculturalidade estará a sua própria resistência, a sua própria dificuldade em adaptar-se às novas exigências da nossa escola. A escola mudou, logo o professor tem de acompanhar senão superar essa mudança.

2.7.3. O professor ideal

A implementação de mecanismos que viabilizem a educação intercultural apoia-se na formação dos professores em componentes até hoje não muito exploradas ao nível da formação inicial e, até mesmo contínua. No entanto, se considerarmos as recomendações que o Conselho da Europa fez, em 1994, aos professores em termos culturais, obviamente se perceberá que há muito que exigir a um professor da escola dos nossos dias, aos mais variados níveis. Por isso compete aos professores da escola multicultural: (a) Tomar em melhor linha de conta as consequências do multiculturalismo para a sua prática educativa; (b) Tomar em melhor linha de conta a importância dos processos de aquisição dos conhecimentos; (c) Tomar consciência da necessidade de um maior profissionalismo; (d) Não ficar à espera de directivas das

autoridades responsáveis pela educação, mas tomar iniciativas que reflictam as suas próprias práticas de ensino, devendo cooperar com os seus aliados, que se encontram no seio dos alunos, pais e outros professores, para contribuir para o desenvolvimento e a implementação da educação multicultural no seu estabelecimento de ensino; (e) Abrir as suas aulas aos colegas para debater com eles as abordagens à educação intercultural; (f) Informar-se melhor das possibilidades de formação, quer ao nível nacional quer internacional; (g) Informar-se melhor da legislação e dos compromissos internacionais existentes em matéria de educação e, de modo particular, da convenção relativa aos direitos da criança;

Vemos, assim, que o professor da escola multicultural deverá possuir múltiplos conhecimentos e capacidades que Gay (1986, pp.154-177) apresenta do seguinte modo: (a) Competência cognitiva acerca da educação multicultural; (b) Conhecimento e compromisso com uma filosofia de educação multicultural; (c) Conhecimento das culturas em contacto; (d) Competência pedagógica.

Deste modo, o professor da escola multicultural deve ter conhecimentos teóricos que lhe permitam compreender o conceito de educação multicultural e as suas implicações na prática. Deve, ainda, conhecer e reflectir sobre valores, crenças e princípios que enformam as diferentes conceptualizações da educação multicultural, revelando espírito crítico, sendo aberto em relação à diversidade cultural, tomando consciência da importância do seu papel na promoção de oportunidades iguais para os alunos minoritários e sendo capaz de levar à prática uma pedagogia individualizada e diferenciada. Deve, ainda, ter consciência dos valores que é suposto animarem a sua prática, revelando-se coerente, a nível atitudinal, com as opções tomadas. O professor que trabalhar com alunos procedentes de diferentes culturas deve possuir um conhecimento das mesmas, incentivando em todos os alunos (e não só nos minoritários), um espírito de abertura, tolerância e respeito por outras perspectivas culturais. Finalmente, registe-se a competência pedagógica devendo pautar-se pela diversidade e riqueza. Do diagnóstico das necessidades educativas dos alunos culturalmente diferentes, à avaliação diferenciada das actividades por eles realizadas, esta competência passa, ainda, pela análise crítica e criteriosa dos manuais escolares, pela capacidade de conceber e produzir outros materiais de ensino aprendizagem, bem como pela capacidade de adaptar o ensino às diferenças culturais dos seus alunos. O professor

deve, igualmente, tentar manter relações positivas com todos os alunos e, até mesmo, com o respectivo agregado familiar, na certeza de que, só com sensibilidade cultural, espírito crítico construtivo, flexibilidade e criação de ambientes acolhedores para a aprendizagem, o professor da escola multicultural conseguirá corresponder ao que dele se espera. No sentido de tudo quanto expusemos, subscreveremos o contributo que Banks *(id.)*, quando põe em evidência quatro tipos de conhecimentos que os educadores multiculturais deverão possuir: (a) Conhecimento dos principais paradigmas em educação multicultural (carência cultural e diferença cultural); (b) Conhecimento de conceitos importantes em educação multicultural, como cultura e grupo étnico-cultural; (c) Conhecimento histórico e cultural dos principais grupos étnicos; (d) Conhecimento pedagógico sobre como se adapta um currículo e como se adapta o ensino às necessidades específicas dos alunos dos diversos grupos culturais, étnicos e classes sociais. Portanto, um novo saber, um novo fazer, mas também um novo ser/estar/tornar-se, é o segredo para aquele que pretende dar resposta positiva ao desafio de ser professor numa escola multicultural. Daqui a urgência de se repensar a formação - inicial, mas também contínua - de qualquer professor dos dias de hoje, que se perfila para a escola do amanhã que já começou ontem. Com efeito, com a massificação do ensino e a abertura da escola a alunos provenientes das mais diversas origens - não só étnicas e religiosas, mas também sócio-económicas e culturais, é urgente a tomada de consciência por parte de todos os professores em Portugal (com particular destaque para os que actuam ao nível da escolaridade obrigatória) para a urgência de reflectir sobre estas questões e de tentar dar resposta satisfatória aos múltiplos desafios e às inúmeras dúvidas que surgem num horizonte já muito próximo. Do mesmo modo, as instituições de ensino superior encarregadas da formação inicial dos professores do ensino básico deveriam, por sua vez, introduzir nos seus currículos (e não só em pequenos pontos dos programas de algumas das suas disciplinas que, eventualmente, já existam) espaços de reflexão e de transmissão de conhecimentos exigidos por esta nova escola multicultural. A tarefa não é fácil e passará, estamos certos, não só por uma motivação interna, nascida da observação do real que nos rodeia e talvez mesmo de uma atitude assumida da defesa da chamada investigação-acção-reflexão, como também de um desígnio político que encaminhe a formação dos nossos docentes na perspectiva daquilo que, afinal, os textos programáticos actualmente em vigor, no 2º e 3º ciclo do Ensino Básico advogam. Há ainda, como sabemos, algumas resistências e desfasamentos entre a teoria (dos programas) e as práticas (pedagógicas), mas estamos convictos de que, com uma

formação adequada e levada a cabo a pensar nestas novas exigências do mundo actual, seriam dados passos de gigante na promoção de uma sociedade mais justa e mais fraterna.

PARTE II.
PROPOSTAS DE *PRAXIS* DA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL

A chegada do aluno imigrante contribuiu para a redefinição do papel da escola, desafia os professores e obriga o Ministério da Educação a repensar a educação. Faz falta interrogar pacientemente a realidade educativa multicultural para descobrir o que sucede nela em vista a oferecer um diagnóstico mais global e compreensivo dos problemas aquilo e também, soluções estratégicas. Somente a partir deste diagnóstico será possível assinalar que o professor necessita (recursos, formação, por exemplo) para uma acção transformadora. Neste sentido o presente estudo é de natureza eminentemente descritiva cuja finalidade global é:

— Primeiro, partindo da reflexão teórica de investigações anteriores, construiu-se um questionário para analisar as práticas multiculturais nas escolas e assim comprovar empiricamente o grau de transformação da cultura organizacional da escola para se adaptar à nova realidade;

— Segundo, identificar possíveis padrões educativos subjacentes nos comportamentos dos professores, analisando as suas atitudes perante a educação multicultural;

— Terceiro, descrever os enquadramentos políticos e as recomendações acerca da educação intercultural ao nível europeu e local.

Quanto à metodologia seguida, combinou-se a análise documental e bibliográfica com o método quantitativo de entrevista, através de um questionário elaborado para o efeito.

CAPÍTULO I. METODOLOGIA DE PESQUISA

1. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

A chamada "aldeia global" (Besalú, 2009, p. 32) em que se transformou o mundo por via das comunicações, da economia, da cultura, das migrações, criou uma situação de multiculturalidade e de coabitação com a alteridade. Pessoas dos mais diversos países, com hábitos distintos, diferentes formas de pensar e estar no mundo, passaram a viver conjuntamente, embora em posições relativas diferentes. Nestes contextos as atitudes face à diferença variam de uma tolerância extrema (relativismo cultural) a uma crispação em torno das diferenças que traz à luz o retorno e a reinvenção das tradições ou a uma perda de identidades própria (assimilação).

Por isso, a escola de hoje é o reflexo de um espaço multicultural amplo, resultante de conquistas ou unificações territoriais, bem como das grandes movimentações populacionais, com motivações variadas, que acontecem por todo o mundo. Como micro-cenário da sociedade, depara-se com situações a que não estava habituada, com constrangimentos que não compreende, com problemas que não sabe resolver. Por conseguinte, o sucesso ou o insucesso da mesma reside, assim, na capacidade de esta reconhecer que as culturas escolares são o produto da interacção entre a cultura "oficial" e as culturas dos alunos que a frequentam, interacção essa que para além de outras variáveis, passa fundamentalmente pelas relações que se tecem entre professores e alunos. Contudo, nem todos os docentes se encontram preparados para um trabalho com alunos de origem étnico-cultural diferente da sua, construindo imagens distorcidas e generalizadas dos mesmos e encaminhando-os para o absentismo, insucesso e marginalização. Estas são atitudes contrárias à vivência enriquecedora da diversidade em sala de aula e à construção da cidadania multicultural.

As várias perspectivas sobre educação intercultural que se complementam e contribuem para um quadro geral mais amplo, têm em comum uma proposta de transformação, subjacente à ideia de que aprender a viver juntos e a relacionar-nos numa base mais igualitária implica mudanças. Este processo envolve três níveis de transformação: do eu, das políticas educativas e instituições e da sociedade em geral. Como educadores/formadores e cidadãos, precisamos de ter consciência das nossas

percepções, da forma como vemos os outros, como lemos o mundo à nossa volta, do que transmitimos quando comunicamos. O que significa procurar desenvolver uma perspectiva crítica e questionadora, de desocultação das nossas assumpções, que no dizer de Perotti (1997), ser capaz de partir do ponto de vista do outro. Esta mudança de paradigma tem, necessariamente, reflexos na prática, no modo como agimos e como nos relacionamos com os outros. A nível institucional, a educação intercultural requer mudanças, no sentido da abertura, transparência, valorização da diversidade, proporcionando o efectivo exercício da cidadania. Agir de forma mais reflectida e pró-activa em organizações abertas e com capacidade de se pensar e de aprender não pode deixar de contribuir para um objectivo mais global da educação intercultural, relacionado com maior justiça social e de equidade para todos.

O ponto fulcral do nosso trabalho de campo assentará na reflexão dessa problemática sobre a forma como as políticas educativas respondem aos desafios associados aos fluxos de imigração e de mobilidade interna na UE. Às concepções, modos de estruturação das escolas, à percepção do professor das suas atitudes perante a educação multicultural. Também da formação necessária dos docentes do 2º e 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, que estão cientes de que não basta a existência de textos legislativos para "regulamentar" a boa actuação de um docente para o necessário entendimento do que é uma escola multicultural, bem como das práticas pedagógicas no âmbito da educação intercultural.

Assim sendo, estabeleci a seguinte pergunta de partida: No actual contexto da escola portuguesa, os professores, como agentes educativos, desenvolvem na (e através dela) educação os princípios, valores da educação multicultural, visando assim o sucesso na educação escolar dos alunos das minorias étnicas e culturais?

Partindo da reflexão teórica deste trabalho, construiu-se um questionário que vai em anexo baseado em vários autores para a analisar as práticas multiculturais das escolas da amostragem e assim comprovar empiricamente o grau de transformação da cultura organizacional das escolas para adaptar-se assim à nova realidade social.

Identificar e classificar as distintas posições das escolas em face da prática educativa intercultural e reconhecer o trabalho dos professores que estão a desenvolver para

favorecer a convivência multicultural As perguntas estão repartidas por quatro blocos temáticos, seleccionando-se as seguintes dimensões que irão depois comprovar as hipóteses:

(a) O papel da escola sua organização, tipo de ensino e diversidade cultural;

(b) As variações na opinião do professor, relativos a: política administrativa, necessidades de recursos materiais e humanos, e aspectos curriculares;

(c) As práticas de integração escolar;

(d) As variações que a educação multicultural produz no professor relativamente à sua formação, no seu trabalho de aula e na relação com o aluno.

2. OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Desde a vertente empírica do trabalho de investigação, realizou-se um diagnóstico das atitudes dos professores em relação à diversidade cultural. Este estudo pretende obter informação sobre diferentes aspectos do tema objecto do trabalho: valores interculturais, conhecimentos, atitudes e percepções, com a intenção de que o conhecimento mais preciso e adequado das crenças que tem os professores nos proporcione fundamentos objectivos à planificação dos futuros programas educativos. Concretamente, os objectivos gerais que orientam esta investigação, de acordo com o traçado do problema, são os seguintes:

(a) Diagnosticar o clima multicultural da escola mediante o conhecimento das percepções dos professores sobre a diversidade cultural;

(b) Sensibilizar o professor acerca da necessidade de um tratamento adequado da diversidade cultural em educação;

(c) Proporcionar informação básica para possíveis programas de formação do professor no âmbito que nos ocupa;

(d) Descobrir os conhecimentos que têm os professores sobre a legislação.

Tais objectivos concretizam-se noutros específicos:

(a) Familiaridade com o meio social: escola, professores; Conhecer as percepções dos professores sobre a educação multicultural; Conhecer a realidade multicultural e multilingue das escolas; Identificar e descrever as concepções dos professores sobre modelos, agentes e práticas de integração escolar dos alunos minoritários (migrantes); Conhecer o que pensam os inquiridos sobre os diferentes modelos de formação e de desenvolvimento profissional dos professores, tendo em vista a construção de um perfil de professor multicultural;

(b) Conhecer valores interculturais nas finalidades dos projectos educativos das escolas, e valores interpessoais presentes nos professores;

(c) Analisar de forma comparada esses valores em função do: Papel que as normas legislativas atribuem à diversidade étnica ou/cultural; Projecto educativo; Posicionamento do pessoal docente; Enquadramento político da educação multicultural a nível da União Europeia;

(d) Desenvolver um modelo cultural diverso, sensível ao pluralismo cultural da nossa sociedade, crítico com as perspectivas monoculturalistas.

3. HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO

De acordo com Tuckman (2002), ao iniciarmos uma investigação devemos elaborar, desde o princípio uma hipótese. Pois, a hipótese é um instrumento que vai permitir a selecção dos dados e a organização da sua análise. No mesmo seguimento, Quivy (1998, p. 119), a hipótese fornece à investigação "um fio condutor particularmente eficaz que, a partir do momento em que é formulada, substitui nessa função a questão de pesquisa, mesmo que esta deva permanecer na nossa mente". As hipóteses equacionadas neste trabalho surgem, naturalmente, na sequência da problemática referida que podemos materializar mediante a formulação de diferentes questões para testar as dimensões

estabelecidas inicialmente. Todas elas deixam adivinhar uma certa tensão entre o ideal e o real, entre o legislado e o efectivamente realizado.

Assim, são as seguintes hipóteses admitidas como boas ou más e que nos propomos provar ou refutar:

Hipótese 1: No actual contexto da escola portuguesa, os professores seguem as directrizes sobre a multiculturalidade.
Hipótese 2: A diversidade cultural influência o sucesso escolar dos alunos que frequentam o Ensino Básico.
Hipótese 3: As representações dos professores influenciam o sucesso escolar dos alunos minoritários.
Hipótese 4: A escola não fornece apoios educativos e psicológicos a professores e alunos adequados à necessidade de implementação de uma pedagogia intercultural.
Hipótese 5: Os professores, nas suas práticas/actividades pedagógicas, criam grupos e ritmos diferenciados, para que o ensino produza aprendizagem para todos, visando assim o sucesso escolar dos alunos.
Hipótese 6: O docente da turma multicultural possui características avaliativas positivas.

4. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Como aprendemos com vários autores, nomeadamente Quivy & Campenhoudt (1998), a escolha entre os diferentes métodos depende das hipóteses de trabalho e das exigências de formação necessárias para a aplicação correcta de cada método. Do mesmo modo, sabendo que um método de investigação engloba, por definição, a utilização de múltiplas técnicas, decidimos utilizar, no nosso trabalho, os seguintes métodos de investigação: recolha de informação e aplicação de um inquérito por questionário.

Situar-nos-emos na posição de "investigador passivo", que observa e interpreta, sem participar directamente nos acontecimentos referenciados, mas assistindo a eles do exterior. A pesquisa de indicadores que apontassem factores de tal situação levou-nos a uma investigação descritiva e contextualizada, que realizámos em três escolas do 1º,2º,3º ciclo do ensino básico do Agrupamento de Escolas da Região Norte. Para

responder às questões da investigação estabeleceu-se um plano de trabalho colaborativo em três fases e se articulou com uma metodologia que utiliza enfoques e técnicas. A concepção metodológica seguida foi a do modelo multimodal, que integra os dois enfoques quantitativos e qualitativos e que utilizados juntamente servem para enriquecer a pesquisa. Em termos gerais os dois enfoques (quantitativo e qualitativo) utilizam cinco etapas similares e relacionadas entre si (Leandro & Freire, 2007) como nos apresenta: (a) Realizam observação e avaliação de fenómenos; (b) Estabelecem pressupostos ou ideias como consequência da observação e avaliação realizadas; (c) Testam e demonstram o grau em que as suposições ou ideias têm fundamento; (d) Revisam tais suposições ou ideias sobre a base dos testes da análise; (e) Propõem novas observações e avaliações para esclarecer, modificar e/ou fundamentar as suposições e ideias ou mesmo gerar outras.

Neste estudo prevalece a complementaridade dos dois enfoques, o quantitativo que se fundamenta num esquema dedutivo e lógico, formulando questões de pesquisa e hipóteses para posteriormente testá-las, confia na medição padronizada e numérica, utiliza a estatística, é reducionista e pretende generalizar os resultados mediante uma amostra representativa. O enfoque qualitativo, por sua vez, é baseado num esquema indutivo, o seu método de análise é interpretativo e contextual. Neste contexto concebeu-se a pesquisa como um processo constituído por diversas etapas, passos ou fases organizadas de uma maneira lógica, sequencial e dinâmica como se pode observar no **Quadro 10**. Assim, para a execução do trabalho de campo, houve que previamente estabelecer critérios de selecção das escolas, definir a população e dela retirar a amostra de estudo à qual foi aplicado um inquérito. Este instrumento permitiu-nos a recolha de dados que, em seguida, foram sujeitos a tratamento estatístico e a uma análise de conteúdo, quantitativa e qualitativa.

A partir da análise estatística dos dados recolhidos nos questionários, pretendemos mostrar os aspectos mais relevantes que, com carácter geral - incluindo como unidade amostral a totalidade dos questionários- dizem respeito à estrutura organizacional da escola, a formação dos professores, as políticas educativas e a opinião deste referente à Educação Multicultural.

4.1. O esboço da investigação

Durante os três anos da investigação, realizou-se um trabalho de pesquisa teórica e empírica, sobre a análise da diversidade cultural e sua relação no campo da educação formal. Para abordagem ao tema foi realizada ampla pesquisa bibliográfica no sentido de fundamentar o desenvolvimento da abordagem cultural em educação e pesquisa empírica para explicitar as percepções dos professores quanto à diversidade cultural. Para responder às questões da investigação estabeleceu-se um plano de trabalho colaborativo em duas fases articuladas com uma metodologia descritiva e avaliativa aplicando como ferramenta metodológica o questionário e entrevistas.

Primeira Fase: Estudo descritivo. Esta primeira fase visa alcançar o **primeiro objectivo:** Familiarizar-se com o meio escolar: Escola e comunidade. O nosso universo é constituído por professores do 1º, 2º e 3º ciclo do Ensino Básico, num total de 256 indivíduos. Num primeiro momento fez-se a distribuição do inquérito por questionário, informando os entrevistados sobre o âmbito e os temas da entrevista e a todos foi fornecido o respectivo guião e salvaguardado o carácter confidencial da conversa e a garantia do anonimato. Num segundo momento, realizaram-se as entrevistas, trabalho que se desenvolveu na segunda quinzena de Maio de 2009. Recolhidos os questionários procedeu-se à codificação das respostas pela análise estatística descritiva dos dados do questionário tratados informaticamente pela utilização do programa *Statística.*

Estudo descritivo	
Amostra	**Técnicas de recolha de informação**
- Professores do Agrupamento de três escolas do Ensino Básico; - Cerca de 256 professores; - Professores dos seguintes ciclos: 1º ciclo; 2º ciclo; 3º ciclo.	Entrevista estruturada
Análise da informação	Conclusões – Resultados
Análise estatística descritiva	Resposta ao 1º Objectivo. Caracterização e conhecimento do reflexo de fenómeno da multiculturalidade no âmbito educativo. Participação, atitudes e respostas nas comunidades educativas.

Quadro 10. Estudo descritivo

Segunda Fase: Avaliação do Estudo. Esta segunda fase irá permitir alcançar os **segundo e terceiro objectivos**, nomeadamente: Identificar e descrever as concepções

dos professores sobre modelos, agentes e práticas de integração escolar dos alunos minoritários. Conhecer o que pensam os inquiridos sobre os diferentes modelos de formação e de desenvolvimento profissional dos professores, tendo em vista a construção de um perfil de professor multicultural. E analisar comparativamente a informação obtida.

Avaliação do Estudo	
Amostra	**Técnicas de recolha de informação**
Inquérito a 256 professores do 1º, 2º e 3º ciclo do Ensino Básico	Análise estatística dos inquéritos
Análise estatística descritiva Análise comparativa da informação obtida	Conclusões - Resultados Resposta ao 2º e 3º Objectivos

Quadro 11. Avaliação do Estudo

5. AS VARIÁVEIS DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo descrevem-se as variáveis utilizadas neste trabalho, classificando-as para um melhor conhecimento. Para o questionário ou inquérito utilizado neste estudo, traçaram-se variáveis de classificação e outras variáveis segundo o campo de estudo a que pertencem (**Anexo 1**). Estão referidas a objectivos e hipóteses, relacionadas entre si para favorecer a investigação e com a finalidade de estabelecer as conclusões e recomendações que comprovem ou não os enunciados previstos.

5.1. Segundo a Classificação

Aqui aparecem quatro grupos de variáveis relacionadas com a dimensão "Dados Pessoais e Profissionais" do bloco A do questionário: as variáveis de identificação, as variáveis geográficas, as variáveis de informação em Educação Multicultural e as variáveis de experiência profissional directa com o fenómeno da Multiculturalidade.

Variáveis de identificação: São as variáveis que caracterizam o professor, determinando aspectos e dados concretos que permitem colocar desde o início com características que são próprias de cada um dos inquiridos.

As variáveis de identificação são: Idade; Sexo; Nacionalidade; Habilitações Académicas e Situação Profissional: Trata-se de saber o grau académico do inquirido ao nível das habilitações literárias e profissionais; Tempo de serviço: É um item que pretende indicar o número de anos que os professores leccionam, com a finalidade de ter elementos que especifiquem a experiência profissional; Níveis de ensino: Trata de conhecer o nível de ciclo de ensino que os professores leccionam, distribuídas por três categorias: 1º ciclo do ensino básico: primária; 2ºciclo do ensino básico: 5º e 6º anos de escolaridade; 3º ciclo do ensino básico: 7º, 8º, 9º ano de escolaridade; Especialidade: Identifica as áreas curriculares das disciplinas que o professor lecciona.

Variáveis geográficas: Refere-se às variáveis da situação do professor num determinado espaço geográfico concreto, e o meio que permite conhecer se o inquirido é originário de um meio rural ou urbano, para poder estabelecer as classificações posteriores que resultem de interesse.

Variáveis de informação em Educação Multicultural: Refere-se às seguintes variáveis: Consciência da informação em Educação Multicultural; Nível de informação em Educação Multicultural; Tipo de formação.

Variáveis de experiência profissional directa com o fenómeno da Multiculturalidade: Variáveis relacionadas com a duração da experiência de ensino com os alunos de diversas etnias e/ ou culturas; Constituição multicultural das turmas.

5.2. Segundo o campo de estudo a que pertence

As variáveis estão estruturadas em três blocos agrupados em dimensões, resultando as seguintes: **escola e diversidade cultural**, **integração de grupos minoritários** e **formação de professores**, passando agora a descrever as variáveis correspondentes:

5.2.1. Variáveis da dimensão escola e diversidade cultural.

No **bloco B** – **Escola e diversidade cultural** - dimensão na qual definimos variáveis relacionadas com as atitudes ou percepções que tomam os professores sobre a escola

perante grupos diversos da nossa sociedade com variadas manifestações nas suas acções.

Também o grau de implicação dos professores, perante o fenómeno migratório que se vive em Portugal nos últimos anos. A avaliação expressa-se numa escala de 5 a 1 nas seguintes categorias: 5= Concordo Plenamente; 4= Concordo; 3= Sem Opinião; 2= Discordo; 1= Discordo Plenamente.

Implicação: Um primeiro grupo de variáveis referindo-se à implicação que os sujeitos da amostra expressam perante o fenómeno migratório na sociedade e na escola como o **Quadro 12** se refere.

Variáveis "implicação" perante o fenómeno da diversidade cultural	
Variável	**Descrição e finalidade**
22. Democratização do ensino	As quatro variáveis avaliam as opiniões dos professores perante o fenómeno migratório actual na sociedade e na escola.
26. Currículo global e integrador	
29. Mentalidade aberta	
35. Defesa dos Direitos Humanos	

Quadro 12. Descrição e finalidade das variáveis da implicação da diversidade cultural na escola

Atitudes: um segundogrupo de variáveis referidas às atitudes que a amostra expressa em relação ao sistema educativo, currículo, ensino/aprendizagem, comunidade educativa e papel do professor, abarcando os itens 14 ao 37, tal como se descreve no **Quadro 13**.

Variáveis "Atitudes" em relação à Diversidade Cultural da Escola	
Variáveis	**Descrição e finalidade**
14.O Sistema educativo/organização escolar promover valores.	Trata-se de conhecer a avaliação e opinião que os inquiridos têm sobre cada uma das atitudes expressas relacionadas com as variáveis referentes ao: - **Sistema Educativo e organização escolar:** as finalidades e os limites da educação numa determinada sociedade; organização escolar e seu funcionamento/desenvolvimento dentro e fora da sala de aula. - **Currículo:** princípios, saberes, procedimentos e atitudes legitimados pela cultura social e que o meio escolar oferece ao aluno para aprender, reunidos na planificação, desenvolvimento e avaliação do ensino/aprendizagem em função dos meios materiais e humanos. - **Ensino/aprendizagem:** conteúdos e procedimentos utilizados para desenvolver capacidades, ... - **Comunidade educativa:** conjunto de pessoas (professores, alunos, funcionários, pais e
15. O Currículo à margem dos problemas políticos e dos conflitos sociais.	
16. O Ensino-aprendizagem é dificultado pela diversidade cultural.	
17. Aprendizagem da língua do país de acolhimento.	
18. Valorizar a cultura de origem.	
19. Reprodução de desigualdades sociais e culturais.	
20. Homogeneização cultural curricular.	
21. Participação reduzida das famílias dos grupos minoritários.	
23. O alargamento das competências da escola.	
24. O monoculturalismo promove a exclusão social.	
25. Criação de escolas para minorias.	
27. Adaptação dos conteúdos programáticos à diversidade cultural.	
28. Escola espaço relacional.	

30. Promover a justiça e solidariedade.	encarregados de educação, instituições e parceiros locais) que participam na acção escolar.
31. Superação de preconceitos, estereótipos, xenofobia.	
32. Variedade de estratégias de comunicação.	
33. Manifestações folclóricas descontextualizadas	
34. Transmissão de conhecimentos.	
37. Educação Multicultural não é uma modalidade especial de educação.	

Quadro 13. Descrição e finalidade das variáveis da dimensão diversidade cultural na escola correspondente às "Atitudes" perante grupos sociais.

5.2.2 Variáveis da dimensão integração de grupos minoritários

Nas variáveis do **bloco C** correspondente à dimensão **"integração de grupos minoritários"** incluímos três grupos de variáveis que estão mais directamente relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem referentes aos modelos, agentes e práticas de integração escolar desenvolvidos nas escolas com o aluno estrangeiro ou minoritário. A avaliação expressa-se numa escala de 5 a 1 nas seguintes categorias: 5= Concordo Plenamente; 4= Concordo; 3= Sem Opinião; 2= Discordo; 1= Discordo Plenamente.

No primeiro grupo, variáveis relativas aos modelos de integração escolar, conjunto de teorias, processos que exigem estruturas e linhas de acção pluridimensionais que integrem pessoas e culturas. No âmbito educativo, a sua consecução requer que todos os alunos tenham a mesma igualdade de oportunidades em relação ao acesso e sucesso escolares. Pressupõe o respeito pela identidade pessoal, social e cultural, o direito à diferença e a adaptação do processo ensino-aprendizagem à diversidade dos alunos, diferenciando o ensino e individualizando as aprendizagens. A descrição está patente no **Quadro 14**.

Variáveis relativas aos modelos de integração escolar	
Variáveis	**Descrição e finalidade**
38. Diminuição do rendimento escolar nos alunos maioritários.	As seis variáveis tratam de suscitar avaliações e percepções nos inquiridos, sobre o papel e as funções que a escola realiza perante a presença e integração de minorias, a dotação das competências biculturais correspondentes, nivelamento do déficit curriculares, a diferenciação do ensino e individualização das aprendiza-gens através da adaptação do currículo escolar das escolas.
39. Igualdade de oportunidades ao acesso escolar.	
40. Igualdade de oportunidades ao sucesso escolar.	
42. Integração de minorias nas escolas.	
50. As políticas de integração dos países da UE são determinantes para as políticas educativas nacionais.	
52. Adaptação do tipo de acolhimento das minorias às suas necessidades educativas.	

Quadro 14. Descrição e finalidade das variáveis correspondente aos modelos de integração escolar.

No segundo grupo de variáveis estão relacionadas com os agentes de integração escolar. A descrição de cada item desta variável observa-se no **Quadro 15**.

Variáveis relativas aos agentes de integração escolar	
Variáveis	**Descrição e finalidade**
43. Diversidade cultural no projecto educativo	Estas variáveis valorizam aspectos da colaboração de profissionais (psicólogos, assistentes sociais, animadores culturais e outros profissionais de outras instituições) com os professores e pais, de forma a responderem às necessidades educativas de cada aluno, evitando qualquer forma de segregação escolar e social.
46. Reconhecimento dos saberes dos alunos	
47. Valorização da língua/cultura de origem das minorias migrantes	
48. A colaboração com diferentes organismos	
49. Diálogo intercultural	
53. Colocação de professores pertencentes a grupos minoritários	
54. Pais sem interesse pela escolarização	
56. Os projectos de vida das famílias migrantes dificultam a integração escolar dos filhos	

Quadro 15. Descrição e finalidade das variáveis correspondente aos agentes de integração escolar

No terceiro grupo de variáveis estão relacionadas com as práticas de integração escolar.

A descrição de cada item desta variável observa-se no **Quadro 16**.

Variáveis relativas às práticas de integração escolar	
Variáveis	**Descrição e finalidade**
41. O fracasso escolar frequente em alunos culturalmente desfavorecidos	Variáveis que tem como finalidade valorizar aspectos das estratégias que promovam e ponham em prática projectos educativos contextualizados, proporcionando um currículo integrador de todas as culturas.
44. Reconhecimento dos valores culturais das minorias	
45. Demasiadas tarefas escolares dificultam o gosto pela escola aos alunos migrantes	
51. Condicionamentos sociais externos	
55. A existência de Associação de Pais facilita a integração de grupos minoritários	
57. A (re)integração dos alunos migrantes no sistema educativo do país de origem é problemática	

Quadro 16. Descrição e finalidade das variáveis correspondente às práticas de integração escolar

5.2.3 Variáveis da dimensão formação de professores

Nas variáveis do **bloco D** correspondente à **dimensão formação de professores**, fazem referência à necessidade de formação de professores para a educação multicultural. Bem como as modalidades ou formas de o conseguir. A avaliação

expressa-se numa escala de 5 a 1 nas seguintes categorias: 5= Concordo Plenamente; 4= Concordo; 3= Sem Opinião; 2= Discordo;1= Discordo Plenamente. No primeiro grupo de variáveis da formação de professores, está relacionada com o papel do professor. A descrição de cada item desta variável observa-se no **Quadro 17**.

Variáveis relativas ao papel do professor	
Variáveis	**Descrição e finalidade**
58. Aquisição de estratégias pedagógicas sobre ensino em aulas multiculturais	Assumir a mudança, a inovação, não se limitando só a ensinar mas assumir-se como educador.
61. O cumprimento do programa	
62. Estabelecimento de relações de empatia	
63. Escassa formação de professores	
64. Pouco investimento por parte do Ministério	
65. Tensão em professores por minorias	

Quadro 17. Descrição e finalidade das variáveis correspondente ao Papel do Professor

O segundo grupo de variáveis desta dimensão que estão relacionadas com a formação inicial e contínua de professores. A descrição de cada item desta variável observa-se no **Quadro 18**.

Variáveis relativas à formação de professores	
Variáveis	**Descrição e finalidade**
59. Necessidade de uma formação inicial intercultural para favorecer a heterogeneidade	Consiste em fornecer aos professores em formação uma bagagem científica, didáctica e psicopedagógica para poder ensinar.
60. Necessidade de uma formação inicial intercultural para favorecer a diversidade cultural	
64. Investimento reduzido por parte do Ministério na formação de professores	
66. Necessidade de educação intercultural para educar minorias escolares	
67. Necessidade de educação intercultural para favorecer a pluralidade e a convivência	
68. Formação com conferências, cursos, seminários	
69. Intervenção de equipas psicopedagógicas suficientes para apoiar os professores	
71. Professores com grande interesse pelas vivências dificuldades e problemáticas do aluno diverso	
72. Associação com Organizações que trabalhem a interculturalidade	

Quadro 18. Descrição e finalidade das variáveis correspondente à formação inicial e contínua de professores

O terceiro grupo de variáveis desta dimensão que estão relacionadas com a formação para a educação intercultural. A descrição de cada item desta variável observa-se no **Quadro 19**.

Variáveis relativas à formação para a educação intercultural	
Variáveis	**Descrição e finalidade**
70A.Conhecimento de outras línguas	Permite considerar a diversidade cultural e linguística dos alunos como uma riqueza (direito à diferença), desenvolvendo uma relação dialógica de convivência entre grupos minoritários e maioritários, criando ao mesmo tempo uma cultura de ensino reflexivo (conhecimentos,capacidades/ habilidades e atitudes/valores) que promova a dignidade humana.
70B. Participação em projectos	
70C. Estágios em escolas com alunos minoritários	
70D. Aquisição de estratégias pedagógicas	
70E. Conferências, seminários, cursos sobre culturas minoritárias	
70F. Reflexão sobre práticas escolares	
70G. Investigação etnográfica	
70H. Programação de áreas em educação cívica e para a cidadania	
70I. Avaliação dos alunos na sua diversidade	
73. O êxito ou o fracasso da Ed. Multicultural depende da formação inicial e contínua dos professores	
74. Existência de programas e projectos interculturais na formação de professores	

Quadro 19. Descrição e finalidade das variáveis correspondente à formação para a educação intercultural

O quarto grupo de variáveis desta dimensão está relacionado com o perfil humano do docente multicultural. Escolha de cinco qualidades/capacidades, atribuindo a cada item valores na escala de 1 a 5 (correspondendo o 1 ao mínimo e o 5 ao máximo). A descrição de cada item desta variável observa-se no **Quadro 20**.

Variáveis relativas ao perfil humano do docente multicultural	
Variáveis	**Descrição e finalidade**
O docente multicultural é: - sociável - tolerante - responsável - reflexivo - investigador - flexível - negociador - autónomo - cooperante - empatia - crítico - solidário	Qualidades/capacidades de um docente multicultural

Quadro 20. Descrição e finalidade das variáveis correspondente ao docente multicultural

6. POPULAÇÃO E AMOSTRA

Entendendo por população "respondentes ou participantes potenciais de um estudo" (Goetz-Lecomte, 1988, p. 88), a nossa população inclui cerca de 700 professores pertencentes a escolas do primeiro ciclo, segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico, com uma presença significativa de povoação de minorias étnico-culturais, com titularidade pública e radicadas na região Norte Litoral.

Entendendo por amostra "A amostragem consiste em escolher de um grupo uma pequena parte daquilo que representa" (*id.*). Assim a amostra deste estudo é constituída por 256 professores, seleccionada a partir de três critérios:

(a) Diversidade étnico-cultural da população escolarizada nas escolas;

(b) Situação das escolas em zonas com alta população de imigrantes;

(c) Facilidade de acesso às escolas.

6.1. Selecção e características da amostra

Este trabalho circunscreveu-se a 248 professores licenciados e 8 com Mestrado a leccionarem o Ensino Básico nas áreas de Línguas, Ciências Sociais e Humanas, Matemática, Biologia e Artes, dos quais 211 são mulheres e 45 são homens. As suas idades estão compreendidas entre os 29 e os 60 anos, e cerca de 82% são professores e 17.9% são professores titulares (*cf.* **Quadro 21**).

Parâmetros Indicadores	Variáveis	Frequência Fi	Fi(%) válida
Idade	20 a 29 anos	33	12.8
	30 a 39 anos	74	28.9
	40 a 49 anos	121	47.2
	50 a 59 anos	19	7.4
Sexo	60 ou mais anos	9	3.5
	Masculino	45	17.5
Nacionalidade	Feminino	211	82.4
	Portuguesa	256	100%
	Outra	0	0%
Habilitações Académicas	Licenciatura	248	96.8%
	Mestrado	8	3.1%
	Doutoramento	0	0%
Situação Profissional	Pré-carreira	40	15.6%
	Professor	170	66.4%
	Professor Titular	46	17.9%
Tempo de serviço	Menos de 6 anos	12	4,68%
	6 a 14 anos	30	11.7%
	15 a 24 anos	139	54.2%
	25 a 35 anos	67	26.1%
	36 ou mais	8	3.1%
Escola	Rural	0	0%
	Semi-urbano	70	27.3%
	Urbano	186	72.6%
Funções docentes na Localidade onde reside	Sim	140	54.6%
	Não	116	45.3%
	Menos de 1 ano	0%	0%
Experiência de ensino	Menos de 1 ano	0%	0%
	1 a 4 anos	35	13.6%
	5 ou mais anos	221	86.3%
Níveis de ensino	1º ciclo do ensino básico	12	4.68%
	2º ciclo do ensino básico	160	62.5%
	3º ciclo do ensino básico	50	19.53%
	2º ciclo e 3º ciclo do básico	34	13.28%
Áreas Disciplinares	Áreas de Línguas	77	30,0%
	Ciências Humanas e Sociais	98	38,2%
	Matemática	34	13,2%
	Biologia	11	4,29%
	Arte	36	14,o%
Informação acerca da Educação Multicultural	Sim	188	73.43%
	Não	68	26.5%
Como se sente informado	Muito mal	28	10.9%
	Mal	75	29.2%
	Nem mal, nem bem	0	0%
	Bem	15	5.85%
	Muito bem	0	0%
Formação em Educação Multicultural	Sim	40	15.6%
	Não	216	84.3%
Tipo de formação	Formação inicial	0	0%
	Formação contínua	40	15.6%
Turmas com alunos de diversas etnias/ou culturas	Sim	35	13.6%
	Não	221	86.3%
Experiência de ensino com alunos de diversas etnias/ou Culturas	Menos de 10 anos	32	12.5%
	10-20 anos	3	1.17%
	21 ou mais anos	0	0%

Quadro 21. Descrição da amostra

7. O INSTRUMENTO DA RECOLHA DE DADOS

A partir dos objectivos do trabalho de investigação para a recolha da informação sobre as opiniões e atitudes dos professores, optou-se pela via de acesso ao tipo inquérito e por isso escolheu-se o questionário como instrumento básico da recolha de dados. As razões práticas que levaram à escolha do questionário como instrumento de recolha de dados foram as seguintes:

- Dada a sua natureza impessoal, serviria de estímulo e daria uma maior confiança aos professores das escolas a quem se aplicara. Desta forma, consegue-se que estes permaneçam no anonimato, se o desejam, ademais de elevar a sua cota de sinceridade nas respostas;

- Por utilizar na sua redacção um vocabulário estandardizado, idêntica ordem nas perguntas e instruções comuns para sua contestação, o que permite garantir uma certa uniformidade nas sucessivas aplicações que se realizem;

- Permite aos sujeitos considerar cada um dos itens de maneira cuidadosa, pois obriga a dar uma resposta imediata que se vira influenciada por uma primeira impressão pessoal;

- Pode contar com apoios externos para a sua aplicação. Ademais poderia ser administrado de forma simultânea a um grande número de professores, dispersos geográficamente. Com ele se conseguiria obter informação de um colectivo amplo de maneira rápida e económica;

- Oferece a possibilidade de uma codificação mecânica, isto é facilmente classificados e tabulados, para extrair a informação procurada (Garcia Llamas, 1999).

Em consequência, toda esta apreciação de tipo científico, técnico e prático, levou-nos à escolha do questionário como instrumento base para a recolha de dados na investigação sobre "O diagnóstico à escola Multicultural". Está-se consciente das

possíveis limitações que pode implicar toda a escolha, pelo que supõe descartar outras possibilidades, que poderiam ser retomadas em futuras investigações.

7.1. Objectivos do questionário

Seguindo as orientações metodológicas sobre a elaboração de inquérito por questionário, parecia-nos fácil criar um instrumento de investigação que nos possibilitasse uma visão quantitativa (excluir aspectos qualitativos) do universo cultural, pedagógico, didáctico e pessoal dos professores face à educação intercultural, o que na verdade não é nada fácil. A multiplicidade de aspectos que influem na escolha criteriosa das dimensões e as preocupações técnicas que temos de tomar, sobretudo quando se trata de um questionário de opiniões ou concepções, exigem alguma mestria na formulação das questões. Ghiglione e Malton (1992, p. 147) afirmam:

> Quando a questão se refere a uma opinião, nada nos assegura que essa opinião exista de facto, nem mesmo o facto de a pessoa ter respondido à questão. Não só porque algumas das pessoas inquiridas podem nunca ter reflectido sobre o problema em causa e, por isso, não tem de facto uma opinião a esse respeito, mas também porque a sua forma de conceber o tema pode ser completamente diferente daquela que está subjacente e que orientou a formulação.

Conscientes desta situação apoiámo-nos na revisão da literatura sobre investigações acerca de opiniões, crenças e teorias dos professores (Banks, 1995; Gomes, 1993) e dos professores em formação (Aguado Odina, 1999; Soriano, 2008; Leite, 2008) que utilizaram procedimentos metodológicos semelhantes em algumas das suas pesquisas.

O questionário, do qual iremos explicitar as partes constitutivas, resultou, por um lado, da revisão da literatura sobre as concepções educativas dos professores, incidindo mais no conhecimento e no pensamento destes profissionais em relação à diversidade cultural na escola baseados nos seguintes objectivos:

(a) conhecer os processos de pensamento dos professores sobre a educação intercultural;
(b) conhecer a realidade cultural da escola;

(c) identificar e descrever as concepções dos professores sobre sistema educativo, organização escolar, currículo, ensino e comunidade educativa na escola multicultural;
(d) conhecer as representações dos professores sobre modelos, agentes e práticas de integração escolar dos alunos minoritários;
(e) conhecer o que pensam os inquiridos sobre os diferentes modelos de formação e de desenvolvimento profissional dos professores, tendo em vista a construção de um perfil de professor intercultural.

Partindo dos marcos de referência (contextos migratórios, concepções de educação intercultural e paradigma do pensamento do professor) que alicerçam a nossa investigação e definidos os objectivos, começámos por construir uma série de frases que reflectiam esses pressupostos. A formulação destes enunciados deu-nos uma configuração global da complexidade crescente da educação actual e de novos desafios que se colocam à sociedade, à escola e ao professor.

Actualmente, temos de aprender a viver e a conviver numa sociedade multicultural em que a diversidade étnica, linguística, cultural e social é uma realidade. Estamos em presença não apenas de diversidades individuais, mas de diversidades sistémicas, emergentes das sociedades pluralistas em que nos toca viver. A grande lição que se pode tirar é aprender a apreciar essa diversidade - o outro -, e o outro não como objecto de educação, mas como um interlocutor no processo de comunicação e um parceiro de negociação e convivência.

7.2. O processo de elaboração

Apesar de não existirem instrumentos perfeitos de investigação, o inquérito por questionário é talvez aquele que goza de maior prestígio nas ciências sociais e humanas. É utilizado para colher informações, quer na metodologia qualitativa quer na quantitativa. É uma técnica de fazer perguntas, ordenadas de uma forma rígida, dirigida a uma amostra da população que se pretende estudar e em que as questões abertas são relativamente limitadas. As perguntas são previamente elaboradas, iguais para todos os indivíduos e registadas por escrito.

Ghiglione e Malton (1992, p. 121) referem que um questionário

> é um instrumento rigorosamente estandardizado, tanto no texto das questões como na sua ordem. No sentido de garantir a comparabilidade das respostas de todos os indivíduos, é indispensável que cada questão seja colocada a cada pessoa da mesma forma, sem adaptações nem explicações suplementares da iniciativa do entrevistador.

Por isso, construir um bom questionário é um processo difícil e trabalhoso. Tendo em conta as indicações e sugestões dos diversos autores consultados tais como Selltiz e outros (1980) para a redacção das perguntas do questionário, seguimos uma série de passos fundamentais e necessários no processo de elaboração concretizando-se nos seguintes pontos: Determinar com precisão o tipo de informação que necessitamos; Seleccionar os aspectos mais relevantes para obtê-la; Decidir a modalidade de questionário mais apropriado; Efectuar uma primeira redacção; Submetê-la à crítica de alguns peritos no tema; Pô-la à prova com um grupo piloto; Determinar suas características técnicas; Reelaborar a proposta com estas anotações; Estabelecer os procedimentos de aplicação.

Efectivamente, qualquer investigação, para além da necessidade de definir conceitos, de formular e estruturar o objecto científico e de explicitar quais as melhores técnicas para colher e controlar os dados, devem assumir uma atitude crítica face à fiabilidade e validade do processo de investigação. Assim, nesta fase do trabalho, a nossa preocupação é construir e legitimar esta ferramenta metodológica – questionário- para se articular interna e externamente com o universo demográfico e sociocultural no qual a investigação tem lugar.

7.3. O questionário piloto

Podemos definir este questionário como aquele que se administra de forma experimental a um grupo reduzido de pessoas para comprovar seu funcionamento, fidelidade das respostas e validez dos resultados, com possibilidade de poder rectificar diferentes aspectos do mesmo antes de submetê-lo à aplicação no grupo seleccionado.

No nosso trabalho de investigação elaboramos um questionário que se enquadra o mais possível destas características. Para elaborar o mesmo consultaram-se uma série de trabalhos de investigação sobre o tema relativo às atitudes dos professores *(cf. Infra).* Uma vez analisados os diferentes componentes teóricos, tal como se apresenta nos primeiros capítulos da nossa investigação, elaborou-se uma primeira redacção com várias perguntas, acrescentando-se de forma sucessiva diferentes itens com um final aberto para recolher distintas opiniões das pessoas.

Desta forma, em ligação com os pontos anteriores, fixamos os seguintes campos como objecto de estudo preferido: Dados pessoais e profissionais; Dados contextuais relacionados com o âmbito escolar. Em cada um destes campos procedeu-se a formular diferentes questões que tratavam de dar resposta às variáveis que se pretendia avaliar. Para isso este trabalho baseou-se na experiência pessoal do meu orientador, no campo objecto de análise e nos contactos prévios com os professores dos diferentes níveis educativos.

A primeira redacção dos itens submeteu-se a consulta e reflexão. Para esta tarefa contei com a ajuda inestimável de outros colegas da minha escola, assim como de alguns peritos no tratamento informatizado dos dados. As opiniões recolhidas foram de extrema importância para polir determinados aspectos de tipo técnico, para além de oferecer uma maior riqueza aos itens de cada uma das perguntas iniciais do questionário.

Num primeiro momento redigiram-se 72 itens. No entanto, pensou-se que poderia resultar enfadonho e tentou-se, depois de retiradas as revisões sintácticas e semânticas, que os enunciados fossem claros, concisos e directos e que fossem unidireccionais. Realizou-se um processo preliminar de depuração para todo o questionário,e passou-se a escala a um grupo de 30 professores do ensino básico que acharam reduzir a escala de atitudes para 62 questões. Escolheu-se somente aqueles itens que por consenso pareceram mais claros, tendo em conta que reflectiam opiniões a favor ou contra a educação intercultural.

Em segundo lugar, procedeu-se ao balanço e atribuição da escala de resposta tipo Likert de 5 pontos, desde “concordo plenamente” ao “discordo plenamente”. Este

formato de graduação de resposta permite saber que grau de acordo ou de discordância que manifestam os professores com cada uma das questões formuladas. A escala consta também de itens abertos para recolher todas as informações ou comentários que os inquiridos considerassem interessantes introduzir. Construiu-se assim a primeira versão da escala de atitudes relativa à diversidade cultural e da educação intercultural.

7.4. Apresentação dos instrumentos

Para responder ao objecto de estudo - conhecer as concepções e as vivências dos professores sobre a integração de alunos minoritários na escola - e às questões do problema, decidimos estruturar o questionário em quatro grandes blocos: Bloco A. **Dados pessoais e profissionais**; Bloco B. **Escola e Diversidade cultural**; Bloco C. **Integração de grupos minoritários**; Bloco D. **Formação de professores.**

Estruturados os blocos, definidas as dimensões, formulados os enunciados, obtivemos um instrumento constituído por 75 frases agrupadas de uma forma equilibrada pelos quatro blocos. Alguns destes 75 itens têm um formato um pouco dissemelhante, isto é, nem todas as questões são fechadas de escolha múltipla, sendo algumas de resposta aberta.

7.5. Descrição do questionário

O questionário, tal como foi aplicado, tem a seguinte configuração: na capa apresentamos o tema do inquérito e no seu verso explicamos os objectivos que pretendemos levar a cabo, bem como algumas instruções sobre o seu preenchimento.

No bloco A - **Dados pessoais e profissionais** - pedimos aos inquiridos que assinalem a idade, o sexo, a situação profissional, os anos de docência e a residência. Relativamente à instituição onde exercem funções solicitamos: o tipo de escola, residência ou não na mesma localidade, e anos de serviço nesse estabelecimento de ensino. As seguintes questões referem-se aos níveis de ensino, disciplinas que leccionam, se já ouviu falar em educação multicultural, se recebeu formação no âmbito da educação multicultural. A última questão refere-se à percentagem de

alunos minoritários que frequentam as suas turmas. Como atrás referimos, este bloco é constituído por treze questões. Cada pergunta comporta várias alternativas e os inquiridos devem assinalar com uma cruz a que corresponde ao seu caso pessoal.

No bloco B - **Escola e diversidade cultural** - apresentamos 24 itens sobre concepções educativas dos professores em relação à problemática da escola multicultural, não obedecendo a qualquer ordem específica, em relação às dimensões teóricas utilizadas. Cada enunciado é acompanhado por uma escala tipo Likert com cinco possibilidades de resposta - Concordo Plenamente (CP), Concordo (C), Sem Opinião (SO), Discordo (D), e Discordo Plenamente (DP) - , devendo os inquiridos assinalar com uma cruz a alternativa que melhor traduz a sua opinião.

No bloco C - **Integração de grupos minoritários** - incluímos 20 perguntas com o mesmo formato e as mesmas alternativas de resposta do bloco B.

O bloco D - **Formação de professores** - é constituído por 18 itens com estrutura idêntica à dos blocos C e D. Contudo, apresentamos uma questão de escolha múltipla, formada por uma série de conceitos que podem servir para qualificar capacidades/qualidades de um professor da escola multicultural e multilingue e uma outra inclui sugestões em relação à formação dos professores numa perspectiva intercultural.

Na parte final do questionário são apresentadas duas questões em formato aberto. Numa pretende-se recolher informações sobre a história da formação de cada professor em relação à educação intercultural, na outra solicita-se um comentário global em relação ao questionário. Por último, incluímos um glossário de conceito-chave, estruturantes da negociação de significados com os inquiridos.

Construído este instrumento, tentámos encontrar os meios necessários para testar a sua validez e fiabilidade. Deste modo, pedimos a colaboração de 30 professores da escola onde a autora deste trabalho lecciona. A selecção foi feita de forma a representar a população a quem se destinava o nosso inquérito: docentes do 1º, 2º e 3º ciclo do Ensino Básico. A todos os elementos que aceitaram colaborar no processo de validação deste instrumento foram distribuídas as linhas orientadoras do projecto

de investigação (objectivos e estrutura do questionário), bem como uma ficha de avaliação crítica do mesmo que segue em anexo. Recolhidas todas as sugestões, reuni com o orientador científico, procedendo a uma revisão mais cuidada das frases que poderiam constar do inquérito.

Finalmente, redigimos a versão definitiva do instrumento - concepções de professores sobre a escola multicultural - composto por um total de 75 itens sendo 13 de dados pessoais e 62 de opinião.

7.6. Fiabilidade e validade do instrumento

Para comprovar a adequação da escala de atitudes e a eficácia dos itens realizou-se um estudo piloto antes de proceder à aplicação definitiva dos mesmos. Aplicou-se o pré-teste do questionário a uma amostra de 30 professores de diferentes disciplinas do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico. Realizamos este procedimento para garantir a aplicabilidade no terreno e avaliar se o questionário estaria de acordo com os objectivos inicialmente propostos. Salienta-se que, tendo em conta a amostra, optou-se pela utilização do questionário, também porque, para além da sua aplicação levantar menos resistência junto da amostra, oferecia um grau de confiança aceitável.

Portanto, o procedimento mais apropriado para determinar a fiabilidade do instrumento pareceu-nos o Alfa de Cronbach, que se baseia na intercorrelação dos itens (também se o reconhece como de equivalência racional ou consistência entre elementos). Pode aplicar-se a elementos com dois ou mais categorias ou valores da variável. A fórmula do cálculo é a seguinte:

$$\alpha = \frac{ne}{ne-1} \qquad 1 = \frac{\sum se^2}{st^2}$$

Sendo que: **ne** indica o número de itens ou elementos; $\sum$ **se²** indica a variância de cada sujeito no total da prova; **st²** assinala a variância das pontuações de cada sujeito no total da prova.

Para seu cálculo numérico recorreu-se ao emprego do computador mediante o programa estatístico SPSSX, concretamente se utilizou o subprograma *Reability Analysis - Scale* (*Alpha*). Assim pois sobre a base dos 30 professores o valor do coeficiente alcança 0.90, o que indica um valor alto de fiabilidade do questionário. Para comprovar que o instrumento da escala mede realmente as atitudes dos professores sobre a diversidade cultural e a educação intercultural utilizou-se distintas fontes de validação. Em primeiro lugar, a validade de conteúdo é dada pelo processo de construção seguido, tentando-se garantir que a escala constitua uma amostra adequada e representativa das atitudes que se tencionam avaliar com ela. Em segundo lugar, no que respeita à consistência interna, considerou-se fundamental verificar em que medida o instrumento mede exactamente aquilo que se pretende. Por último, calculou-se o índice de discriminação de cada item.

A validade de conteúdo da escala justifica-se pelo rigor seguido na elaboração da mesma, buscando a representatividade de domínio por resposta: (a) Estudos bibliográficos de trabalhos empíricos e teóricos sobre a educação intercultural a fim de delimitar as dimensões atitudinais que deveriam recolher-se na escala; (b) Aplicação piloto da escala e estudo da eficácia dos juízes e primeiro estudo de fiabilidade; (c) Reelaboração da escala e distribuição final de itens e dimensões. Para comprovar a consistência interna da escala calculou-se vários índices que no seu conjunto ajudou a confirmar o objectivo: que a escala é consistente e portanto fiável.

7.7. Elaboração da versão definitiva da escala de atitudes

O instrumento inicial sofreu uma reelaboração para a qual se teve em conta todas as sugestões, as dificuldades surgidas na aplicação piloto e os dados de validade e fiabilidade que apresentou o estudo piloto da escala de atitudes. Nesta reformulação considerou-se questões relativas a tudo aquilo que afecta a redacção do conteúdo de enunciados, assim como aquilo que se referia ao formato de apresentação. Nesta fase recolheu-se as mudanças realizadas na escala de atitudes sobre a diversidade cultural assim como a descrição do mesmo de acordo com as dimensões que o compõem. A reestruturação da escala depois de todo o processo seguido pode-se resumir em três aspectos: formato, eliminação ou adição de alguns itens e deslocação de outros. Portanto, a preparação definitiva do instrumento realizou-se mediante elaboração

minuciosa de diversas formulações de itens, reuniões de consulta e discussão, selecção dos mesmos e aplicação piloto do instrumento.

A versão definitiva da escala foi uma escala de atitudes sumativa tipo Likert composta por 62 itens repartidos por blocos temáticos, de resposta múltipla com cinco graus de avaliação (sendo 5 "concordo plenamente" e 1 "discordo plenamente"). A estrutura interna da escala é simples com três blocos de perguntas (*cf.* esquema temático da mesma no **Quadro 22**).

Questões	18 Perguntas de identificação do inquirido e informação complementar
	62 Itens de resposta múltipla
	1 Questão de escolha múltipla

Quadro 22. Esquema temático da escala de atitudes

A seguir procede-se a uma breve descrição de cada um dos blocos/dimensões principais do inquérito:

Itens relativos aos dados de identificação do inquirido (1-9): Interessa-nos neste bloco averiguar alguns dados de identificação dos professores que compreendem uma série de elementos que aferem na escala, os quais a modo de variáveis de classificação que vão permitir matizar o resto da informação. Neste sentido, são importantes as perguntas referentes à especialidade, ao nível de ensino, sexo, às habilitações, ao tempo de serviço e ao tipo de escola.

Itens que fornecem informação complementar (10-13): Este conjunto é constituído por simples perguntas de informação que permitem conhecer o grau de conhecimento e de relação que o professor tem sobre a educação intercultural e grupos minoritários.

Itens relacionados com a diversidade cultural (14-37): Este bloco de perguntas relaciona-se com a dimensão cultural do ensino, adquirindo especial importância porque transmite informação precisa sobre: o sistema educativo (14,17,19,24,25,27,31,35,36,37); Currículo (15, 18, 20, 26, 29, 32, 33, 34); Ensino/aprendizagem (16, 28, 30); Comunidade educativa (21, 22, 23).

Itens relativos à coexistência multicultural (38-57): Neste sector incluem-se questões referentes à preferência ou não dos professores terem ou não alunos de outras culturas nas suas aulas, sobre os modelos de integração escolar, o direito à diferença e a adaptação do processo ensino-aprendizagem à diversidade dos alunos e dos contextos ou seja diferenciar o ensino e individualizar as aprendizagens.

Itens relativos à formação do professor em educação intercultural (58-75): Este bloco centra-se nos aspectos relativos às necessidades e objectivos da formação intercultural do professor, suas competências e objectivos, a necessidade que os professores percebam ou não em receber uma formação específica para ensinar em escolas e contextos multiculturais. Seguidamente apresentam-se os blocos temáticos da escala de atitudes de forma sintética para que se possa ter uma visualização geral da mesma de maneira completa (*cf.* **Quadro 23**).

Dimensão	Itens
1.Dados de identificação do inquirido	1-9
2.Informação complementar	10-13
3-Escola e Diversidade Cultural	14-37
4.Integração de Grupos Minoritários	38-57
5.Formação de Professores	58-75

Quadro 23. Conteúdo temático da escala de atitudes.

7.8. Aplicação do questionário

Como já tivemos oportunidade de frisar no pré-teste, o questionário é dirigido a docentes dos três ciclos do Ensino Básico. A aplicação do inquérito passou por duas fases: a primeira ocorreu na minha escola, durante o mês de Março de 2009, e a segunda em três escolas da região Norte em Maio e Junho do mesmo ano. O processo de difusão foi diversificado. Teve-se de atender não só às diferentes localidades, mas também aos subgrupos da população e da amostra. No entanto, houve alguns problemas na recolha dos questionários, uma boa percentagem daqueles que tinham assumido o seu preenchimento esqueciam-se, sendo necessário passar noutro dia para levantar o inquérito, havendo alguns que não o entregaram. Portanto foi uma tarefa difícil, uma vez que os professores estavam saturados de colaborar em diversas investigações, mostrando-se alguns pouco receptivos e desinteressados em participar. Quanto à recolha dos questionários, foi pedido aos professores que os entregassem ao director da escola ou directamente a mim e, noutros casos, a professores que se tinham oferecido para o

efeito. De uma forma resumida, é possível referir as principais actividades desenvolvidas nesta fase da pesquisa segundo a cadeia seguinte (**Anexo 2**).

7.9. Validade da investigação

No que concerne à validade externa, pois a validade poderá ser definida como uma medida que revela se a avaliação mede efectivamente aquilo que pretende medir (Erasmie & Lima, 1992, pp. 107-109) e, dado que a população somente abrange três estabelecimentos de ensino, os resultados obtidos, embora sejam importantes e possam servir de base para novos estudos, não deverão ser generalizados a outros contextos. No que respeita à validade interna e, na medida que a investigação não foi prolongada no tempo, realizada durante 12 meses, não houve igualmente, repetição nem selecção de mais sujeitos na constituição da população, designadamente no que diz respeito aos alunos e pais/encarregados de educação, podendo ser esses os principais factores que, pensamos, podem vir a afectar a validade interna da investigação.

CAPÍTULO II. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DESCRITIVA DOS RESULTADOS

1. APRESENTAÇÃO: ESTUDO DESCRITIVO

Trata-se de fazer um estudo descritivo da amostra e descobrir regularidades ou características existentes num conjunto de dados. Suas funções são a organização dos dados e a obtenção de índices numéricos representativos do grupo. Neste capítulo descreve-se o instrumento e cada uma das variáveis utilizadas no estudo. Os critérios escolhidos para a exposição da característica da amostra foram: "segundo a classificação" e "segundo o campo de estudo a que pertencem". O que significa:

Segundo a classificação: Variáveis de **identificação**: sexo, idade, nacionalidade, habilitações académicas, situação profissional, tempo de serviço, níveis de ensino, especialidade; Variáveis **geográficas**: meio rural, semi-urbano e urbano; Variáveis de **informação em Educação Multicultural**: consciência da informação; nível de informação em educação multicultural; tipo de formação; Variáveis de **experiência profissional ao nível da multiculturalidade**: experiência de ensino com alunos de diversas etnias e/ou culturas; constituição multicultural das turmas.

Segundo o campo de estudo: Variáveis em relação à **diversidade cultural**: sistema educativo e organização escolar; currículo; ensino/aprendizagem; comunidade educativa; agentes e práticas de integração escolar; Variáveis de **formação intercultural**: a diversidade cultural; modelos de integração; papel do professor; formação inicial e contínua; Variáveis relativas ao **perfil do professor multicultural.**

Depois da aplicação do questionário procedeu-se à recolha de dados e análise dos resultados a partir da utilização de provas estatísticas para ter um critério objectivo que o permita decidir se uma hipótese particular deve ser aceite ou rejeitada.

2. DESCRIÇÃO DAS VARIÁVEIS SEGUNDO A CLASSIFICAÇÃO

2.1. Idade

Na questão inicial foram dadas aos respondentes cinco conjuntos de idades: de 20 a 29 anos, de 30 a 39 anos, de 40 a 49 anos, de 50 a 59 anos e mais de 60 anos. Verificaram-se os seguintes valores, como o demonstra o **Gráfico 1**. Como podemos observar, cerca de 47% (121 indivíduos) da nossa população situam-se na faixa etária dos **40-49 anos** e apenas 4% têm 60 ou mais anos. Verifica-se a prevalência de **um corpo docente relativamente jovem** e com bastante **experiência de ensino**.

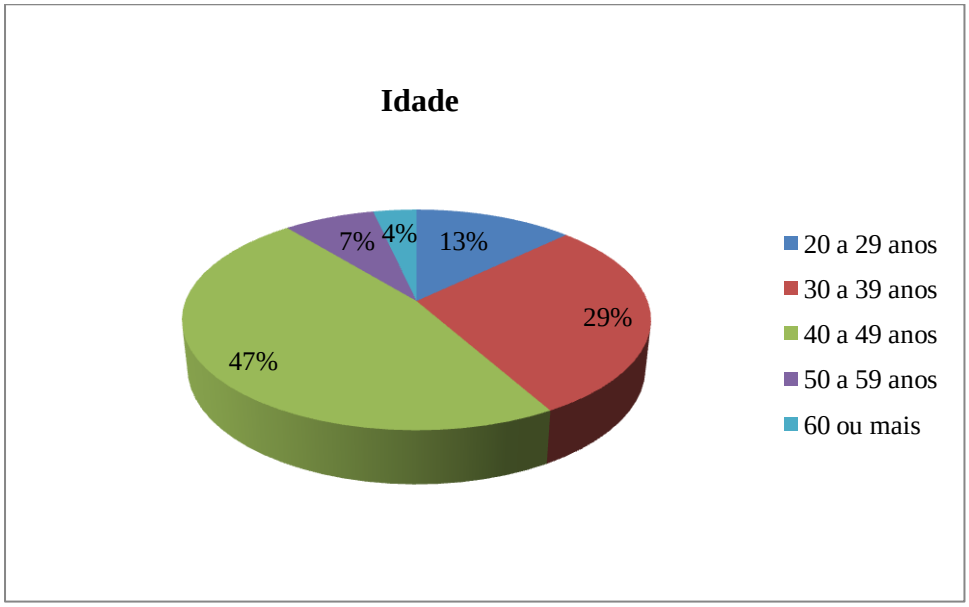


Gráfico 1. Idade dos Professores

2.2. Género

Da amostra de 256 que responderam, 211 são **mulheres (82,4%)** e 45 são **homens (17,6%)**. As mulheres dobram em quantidade da amostra dos homens, entre outras razões, porque na classe docente predomina o sector feminino (*cf.* **Quadro 24** e **Gráfico 2**). Segundo Collom (1997), são numerosas as causas desta situação, desde a perspectiva da actividade educativa e social. Por exemplo, chega a exprimir que há profissões que ao desprestigiarem-se, são abandonadas pelos homens e ocupadas pelas mulheres. Critério que não compartilha e que não justifica o facto de que haja mais mulheres do que homens na classe de professorado. Tão pouco o atractivo da igualdade salarial entre

uns e outras no campo educativo, que possa ser um factor de atracção para elas. De todas as formas são argumentos para outro tipo de estudo complementar. No que diz respeito ao sexo, a percentagem de 82,4% de mulheres confirma a feminilização do ensino em Portugal e na maior parte dos países, de acordo com os múltiplos estudos desenvolvidos (Jórdan, 1996; Garcia, 2000; Diaz, 2003).

Género	**Frequência. absoluta**	**Frequência. relativa(%)**
Masculino	45	17,6
Feminino	211	82,4
Total	**256**	**100**

Quadro 24. Resultados da amostra em função da variável género

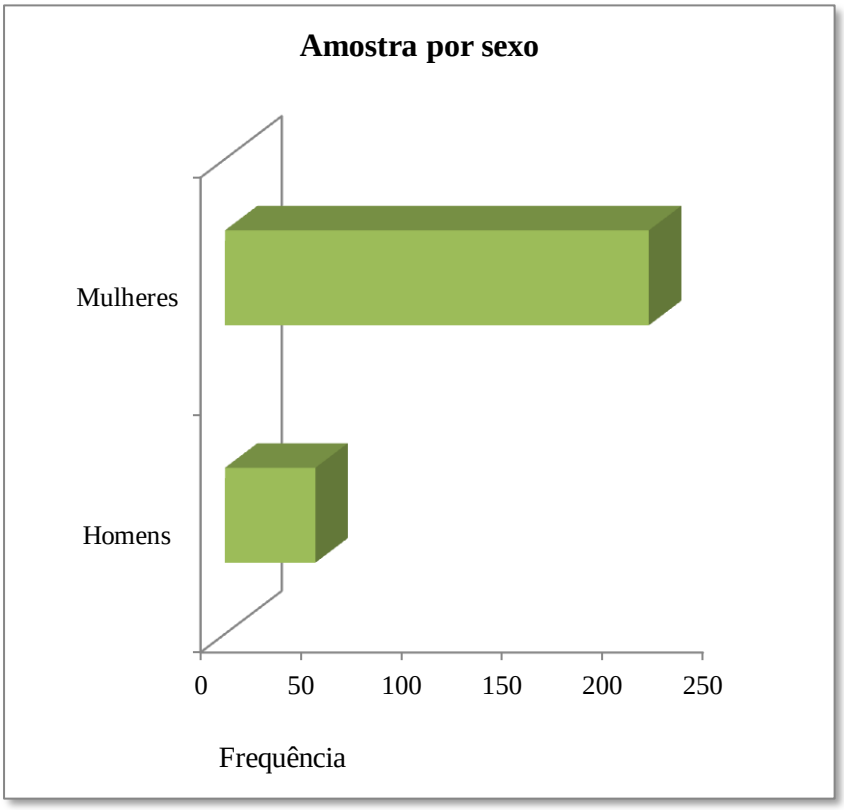


Gráfico 2. Resultados da amostra em função do género

2.3. Habilitações académicas

Outro factor analisado foi as habilitações académicas dos professores. Inicialmente foram considerados cinco categorias: Bacharelato, Licenciatura, Mestrado, Doutoramento e outro. Obtiveram-se os seguintes resultados:

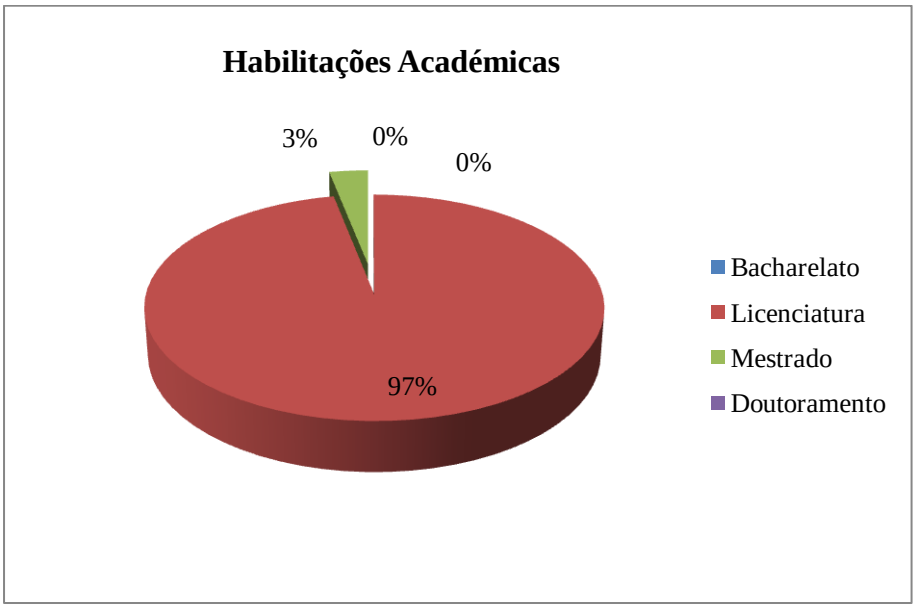


Gráfico 3. Habilitações académicas

Todos os professores inquiridos são portugueses. A maioria (96%) possui **licenciatura**, 3% mestrado e 0% bacharelato e doutoramento (**Gráfico 3**).

2.4. Habilitação Profissional

Em relação à situação profissional, a maioria dos respondentes 66% são professores, 17% professores titulares e 15% professores em pré-carreira (**Gráfico 4**).

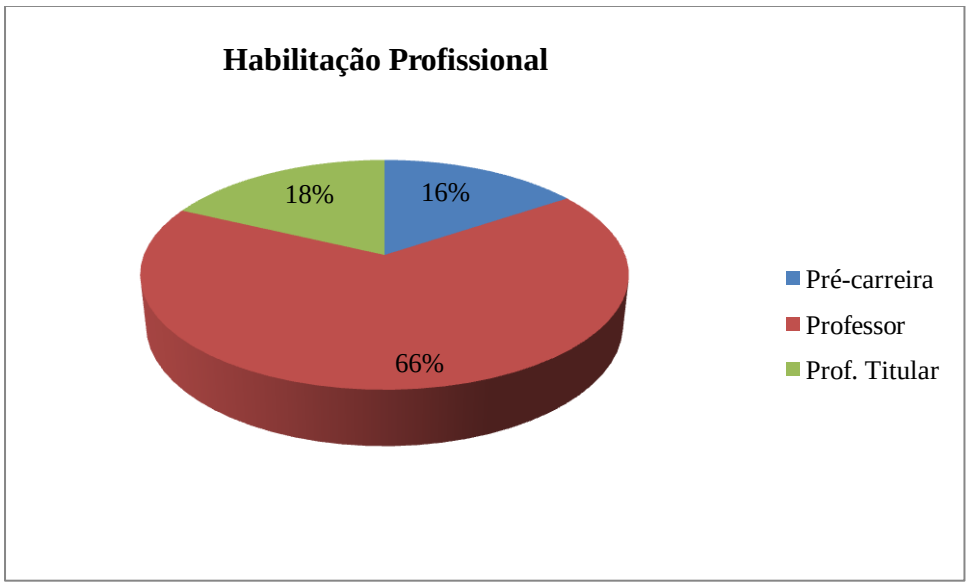


Gráfico 4. Habilitação Profissional

2.5. Número de anos de serviço

Observando o **Quadro 24**, constata-se que a percentagem de professores com menos de seis anos de serviço é apenas de 5% e cerca de 80% docentes com um tempo de serviço que se cifra entre 15-35 anos. De realçar que 54% estão na faixa etária "15-24 anos".

Docência (anos)	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência acumulada (%)
1 a 6	12	4,6	**4,6**
6 a 14	30	11,7	**16,3**
15ª 24	139	54,2	**70,5**
25 a 35	67	26,1	**96,6**
36 ou mais	8	3,1	**100**
Total	**256**		

Quadro 25. Frequências absolutas e percentagens da variável "Experiência Docente"

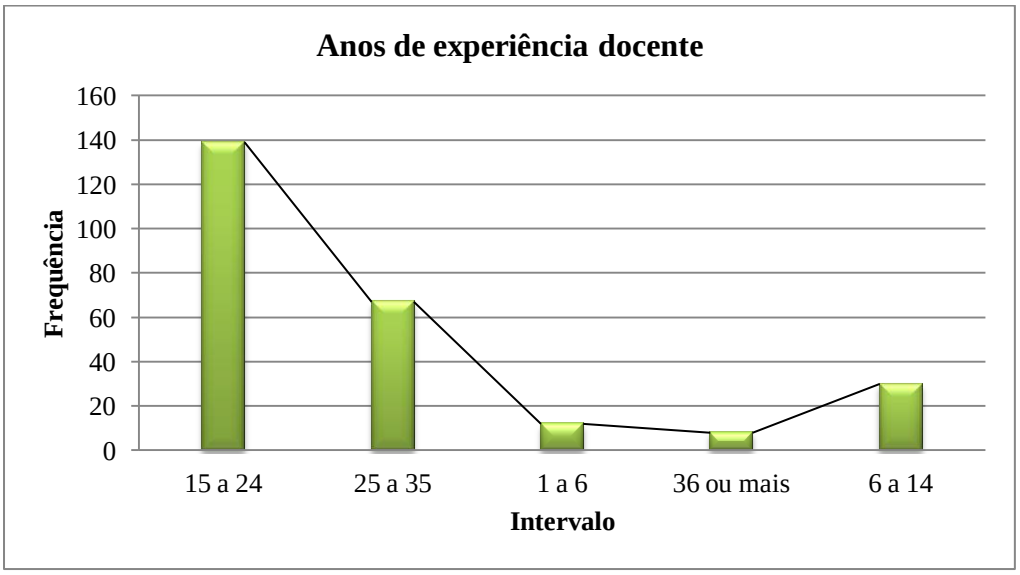


Gráfico 5. O professor segundo os anos de experiência docente

2.6. Meio onde se situa a escola

Sobre a localização da escola (meio rural e urbano), verifica-se a predominância do **espaço urbano**, embora seja significativo o número de escolas situadas no espaço semi-rural como se pode ver no **Gráfico 6**.

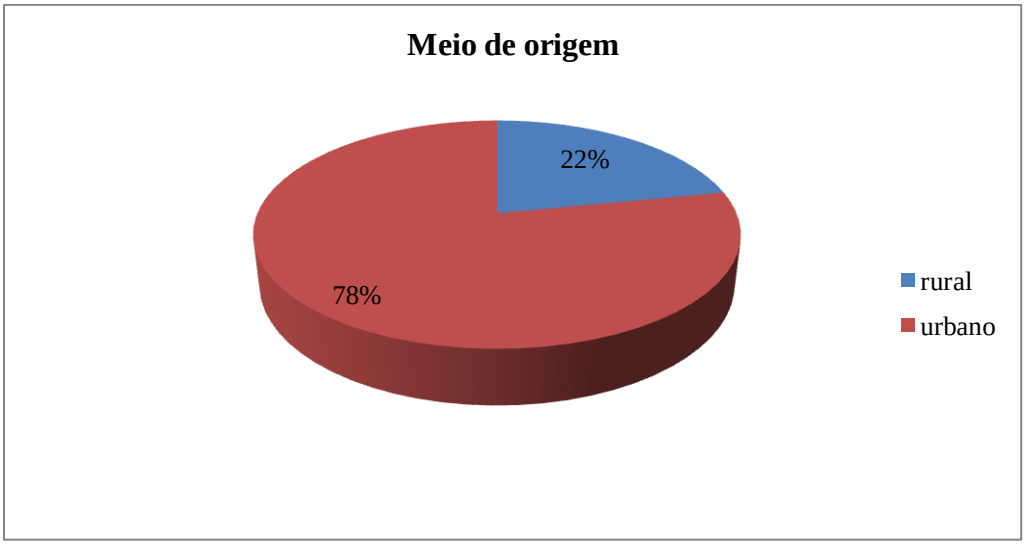


Gráfico 6. Meio onde se situa a escola

2.7. Exerce funções na localidade onde reside

No que respeita ao tipo de ensino (público e privado), constata-se a total ausência de **ensino privado**.

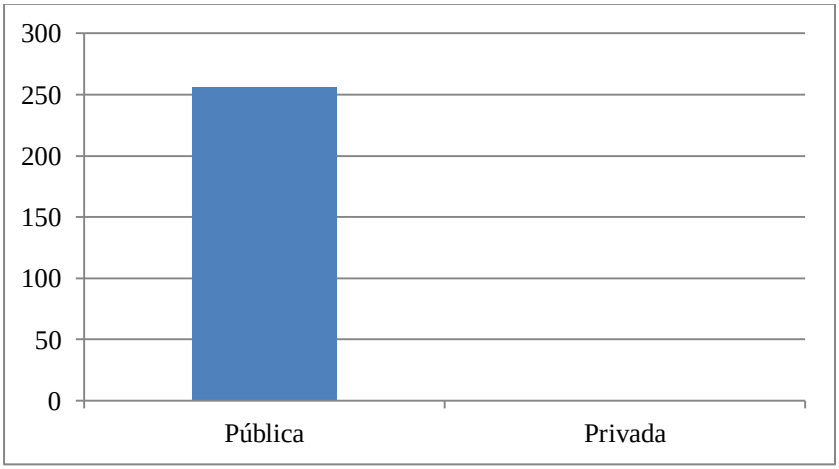


Gráfico 7. Tipo de ensino onde trabalha

Ainda na variável "Escola", verificou-se que cerca de 55% dos professores residem na localidade onde trabalham, como mostra o **Gráfico 8**, sendo completada esta observação da permanência de uma certa maioria dos docentes nas escolas onde trabalham.

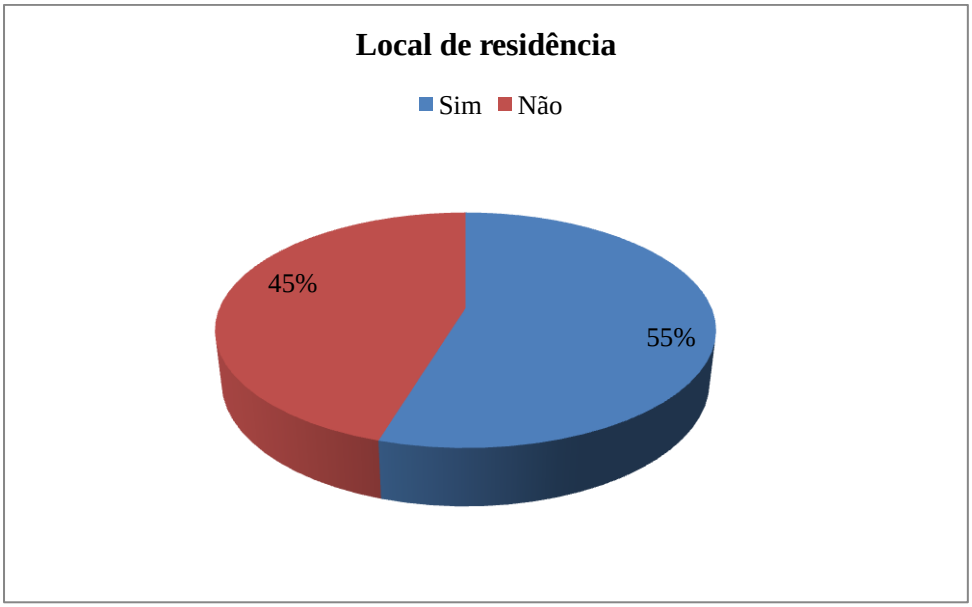


Gráfico 8. Exercício de funções docentes no local de residência

Com efeito, 54% dos professores objecto de estudo trabalham entre **15 a 24 anos** na mesma escola (*cf*. **Gráfico 9**).

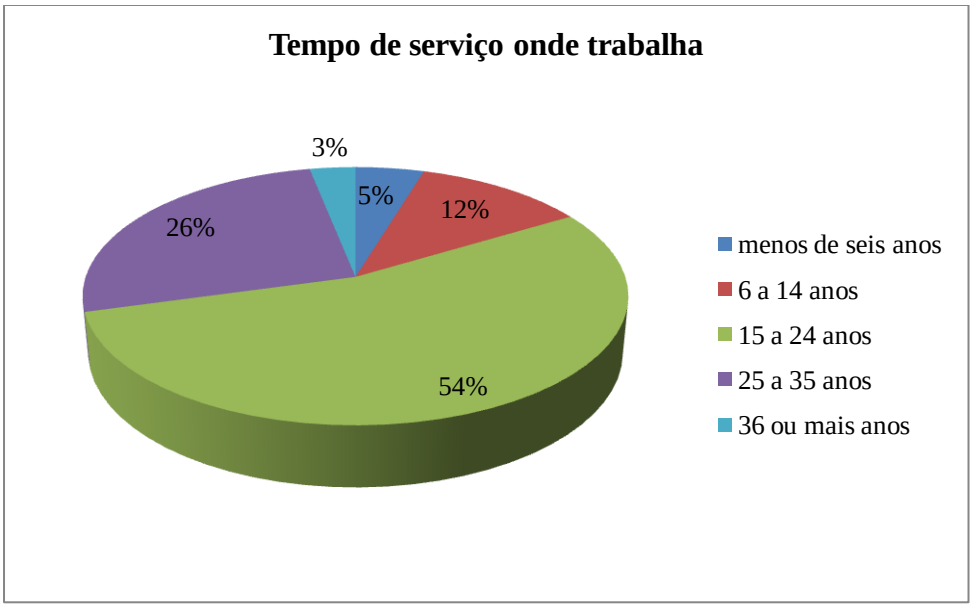


Gráfico 9. Número de anos que exerce funções na mesma escola

2.8. Ano de escolaridade que lecciona

Quanto aos níveis de ensino, o item "**2º ciclo do ensino básico**" revelou ser maioritário, com 62% dos professores nesse nível de ensino, contra 19% do "3º ciclo do ensino

básico", 4.6% do "Ensino Primário". Também se constatou haver 13% de professores a leccionarem ambos o 2º e 3º ciclo.

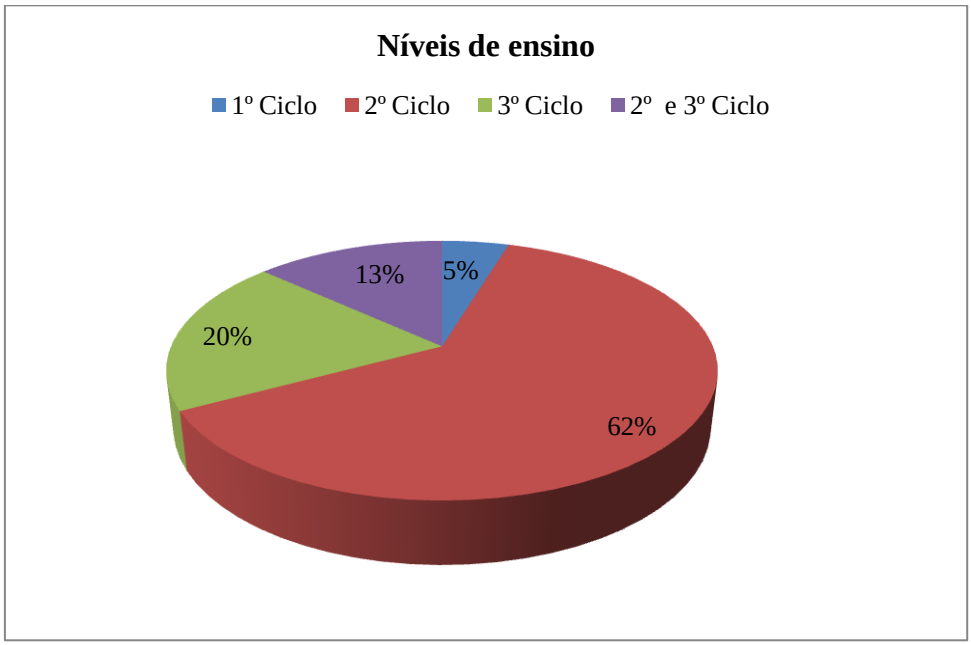


Gráfico 10. Anos de escolaridade

2.9. Áreas que o professor lecciona

No que diz respeito às áreas disciplinares leccionadas pelos inquiridos, pode-se constatar que 0 maior grupo de docentes (38%) lecciona disciplinas das Humanísticas, 30% Línguas, 18% Científicas e outras 14% (*cf.* **Gráfico 11.**).

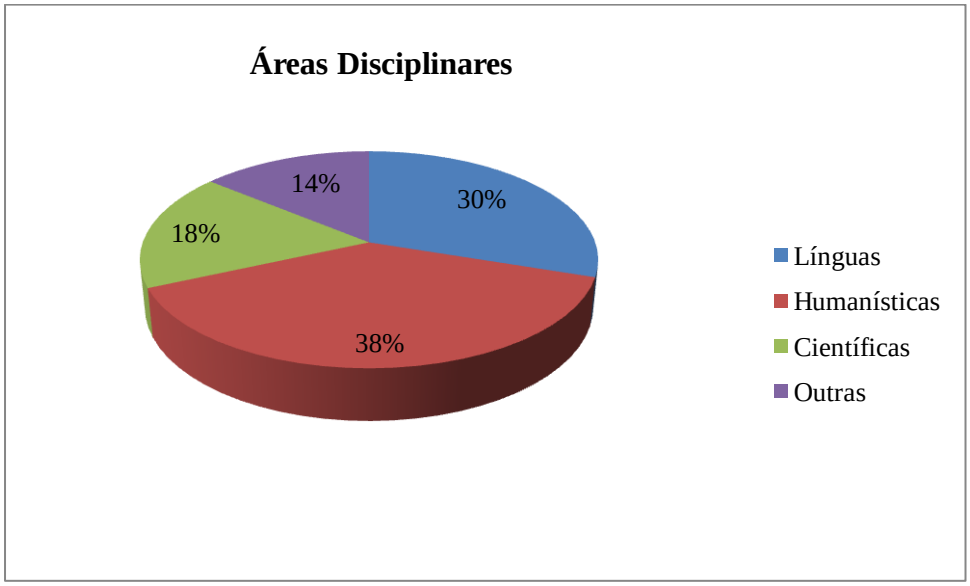


Gráfico 11. Áreas disciplinares de ensino

2.10. Informação em educação multicultural

Em seguida expôs-se os resultados obtidos pela amostra das perguntas 10, 10.1, 11 e 11.1 do questionário de acordo com a hipótese 1 de estudo "A maior parte dos professores do ensino básico já ouviu falar em Educação Multicultural", analisando-se a influência das variáveis independentes nas diferentes opções de resposta. **Já ouviu falar em Educação Multicultural**? (Pergunta 10 do inquérito). Como se pode constatar através da análise destes resultados, a maioria (73%) dos professores inquiridos já ouviu falar em educação multicultural (*cf.* **Gráfico 12**).

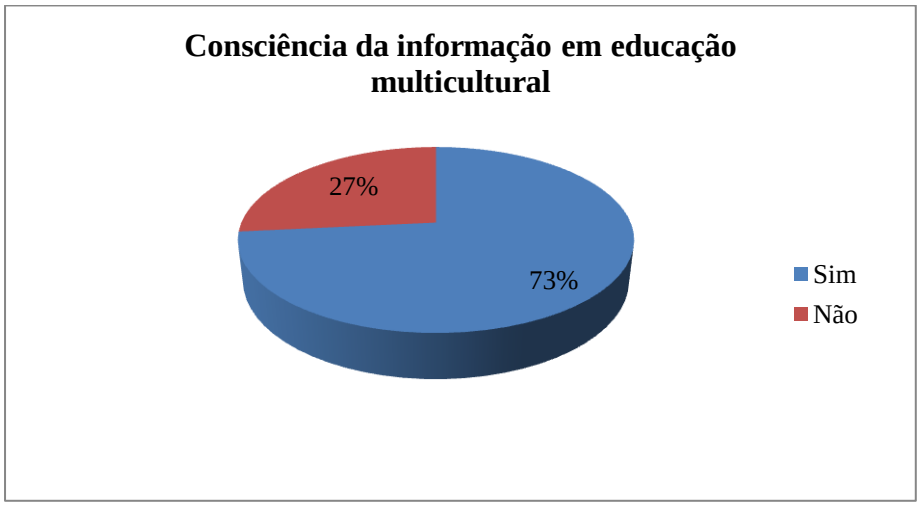


Gráfico 12. Consciência da informação em educação multicultural

Se "sim", sente-se informado (Pergunta 10.1). Dos docentes que responderam afirmativamente à questão anterior, **25%** sentem-se **muito mal** e **49% mal**, 8% não se sentem "nem mal, nem bem informados" e 18% sentem-se "bem informados" (*cf.* **Gráfico 13**).

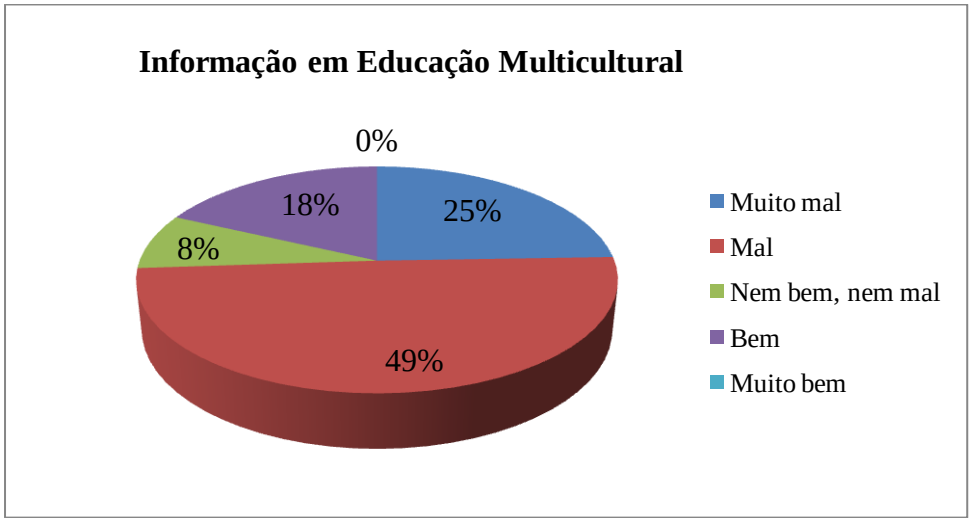


Gráfico 13. Nível de informação em Educação Multicultural

Já recebeu alguma formação no âmbito da educação multicultural? (Pergunta 11 do inquérito). Quanto aos valores obtidos nesta questão, verificou-se que a maioria dos professores (84%) confirma a nossa hipótese de que não possui qualquer formação no âmbito da educação multicultural (*cf.* **Gráfico 14**).

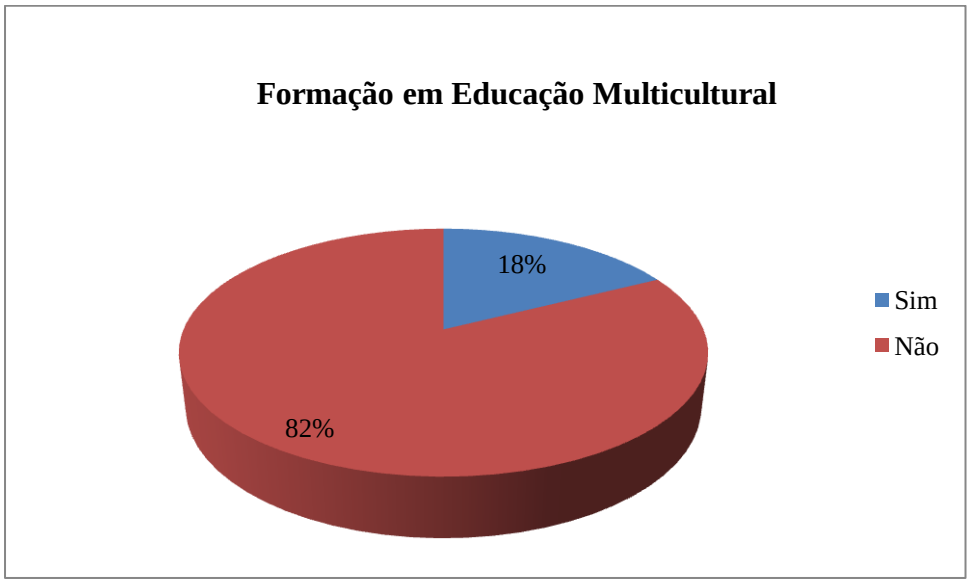


Gráfico 14. Formação em educação multicultural

Se sim, de que tipo? (Pergunta 11.1 do inquérito).

Após análise dos resultados, verificou-se que, entre os docentes que tiveram formação, 75% dos inquiridos adquiriram na formação contínua, 0% formação inicial e 25% outro tipo nesta área temática (*cf.* **Gráfico 15**).

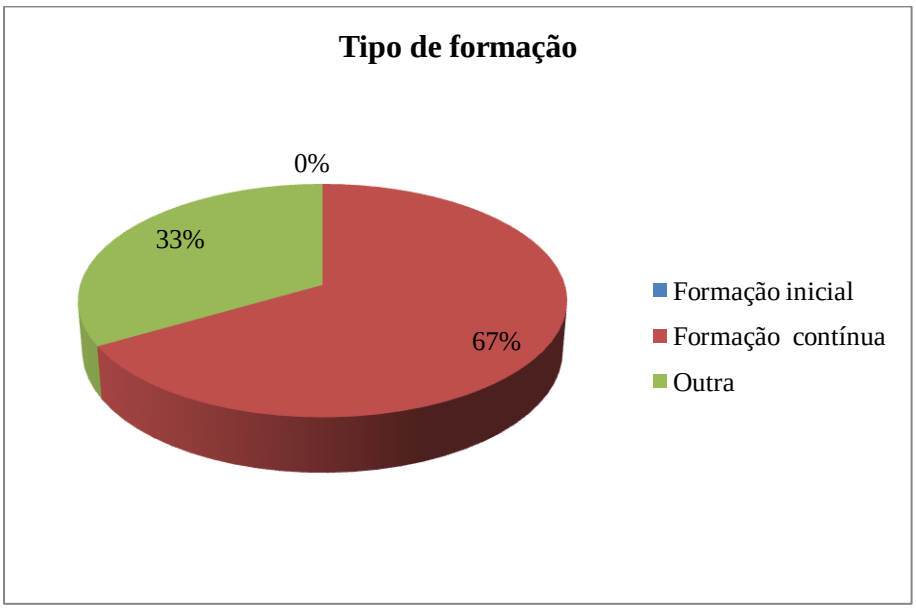


Gráfico 15. Tipo de formação

Saliente-se que os professores que responderam "outro tipo de formação" referiram que a tinham adquirido em "congressos, seminários, palestras".

2.11. Experiência profissional directa com o fenómeno da multiculturalidade

Quanto à análise da experiência profissional directa com o fenómeno da multiculturalidade, perguntas 12 e 13 do questionário demonstram que **a maioria dos professores (86%) não lecciona turmas que integrem alunos de diversas etnias e/ ou culturas** (*cf.* **Gráfico. 16**).

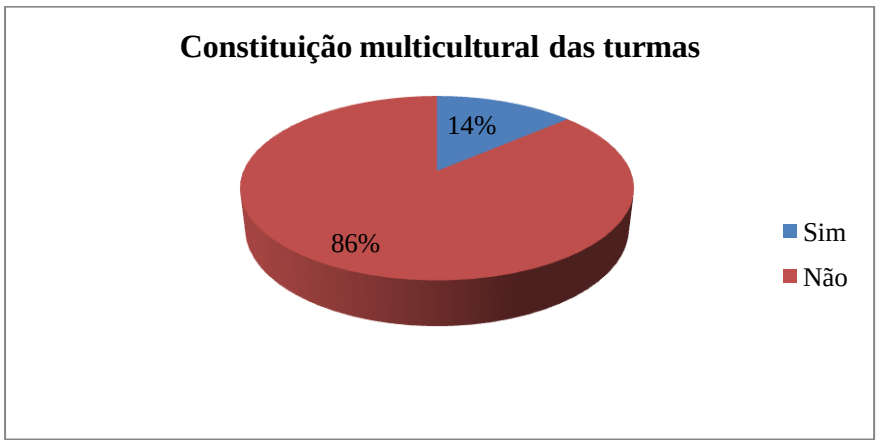


Gráfico 16. Constituição multicultural das turmas

O que ressalta do dados obtidos sobre a experiência de ensino com alunos de diversas etnias e/ou culturas (Pergunta 13 do inquérito), é que a **maioria dos docentes não tem experiência de ensino com os alunos de diversas etnias e/ou culturas**.

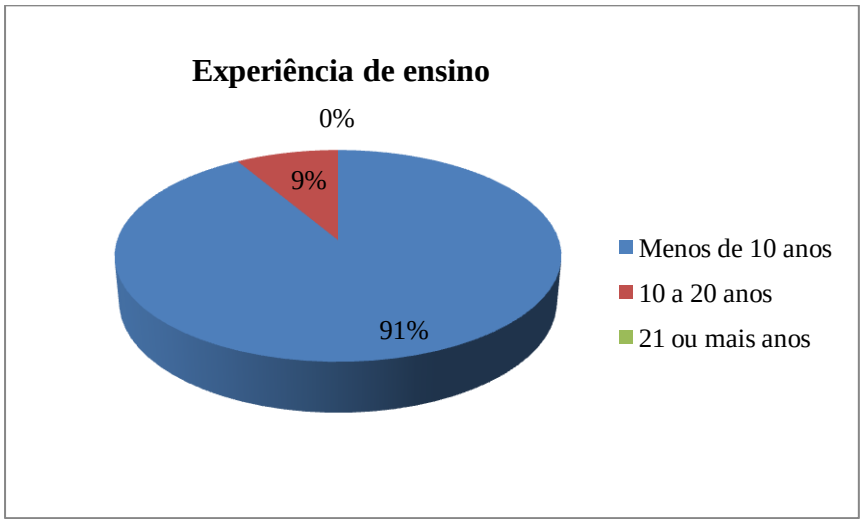


Gráfico 17. Experiência de ensino

3. DESCRIÇÃO DAS VARIÁVEIS SEGUNDO O CAMPO DE ESTUDO

A segunda parte deste tratamento centrou-se na escola e na sua diversidade cultural. Para analisar essa situação, foram apresentadas 24 afirmações, para as quais foi solicitado aos professores que referissem qual o seu grau de concordância. Foram dadas cinco hipóteses de resposta: CP - Concordo Plenamente; C - Concordo; SO - Sem Opinião; D - Discordo; DP - Discordo Plenamente. Atendendo à grande quantidade de afirmações, apresenta-se os resultados em várias tabelas de frequências acumuladas e relativas e um quadro geral com as estatísticas descritivas das dimensões. Em seguida, iremos proceder ao seu tratamento, relacionando essas questões com a idade e os anos de docência do professor.

3.1. Escola e Diversidade Cultural

Como já foi referido, considero nesta dimensão quatro grandes variáveis: sistema educativo e organização escolar, currículo, ensino-aprendizagem e comunidade educativa. Assim, apresento quadros de cada uma das variáveis, contendo as percentagens das frequências relativas em cada nível de cada item.[38]

3.1.1. Sistema educativo e organização escolar

Os itens seleccionados, relativos à análise do sistema educativo e organização escolar indicados no quadro seguinte, mostram-nos as concepções dos professores sobre princípios, finalidades e limites da educação multicultural.

Item	CP (%)	C (%)	SO (%)	D (%)	DP (%)	Total (%)	Nulos (%)
14	52,7	25,4	2,7	12,1	7,0	100	0,0
17	66,0	30,0	4,0	0,3	0,0	100	0,0
19	4,3	42,1	3,5	48,0	1,6	100	0,3
24	12,5	69,4	5,9	5,5	6,7	100	0,3
25	3,2	4,8	2,0	60,7	28,4	100	1,5
27	4,3	51,8	2,4	29,4	12,2	100	0,3
31	33,2	41,2	3,1	10,2	11,7	100	0,0
35	44,1	49,2	2,7	3,5	0,4	100	0,0
36	4,3	6,2	2,7	52,7	34,0	100	0,0
37	44,1	45,3	2,3	5,5	2,7	100	0,0

Quadro 26. Variável "Sistema Educativo e organização escolar"

[38]. Relembra-se os significados dos símbolos utilizados: CP- Concordo Plenamente; C- Concordo; SO- Sem Opinião; D- Discordo; DP- Discordo Plenamente.

Destacamos o grande consenso sobre as funções e as finalidades da escola na promoção dos valores e na defesa dos direitos humanos, retratado numa quase unanimidade de opiniões nos itens 24, 31e 35. No item 19 o grau de concordância e discordância assemelham-se. Nos professores do 2º e 3º ciclo evidenciam maior concordância quanto à reprodução de desigualdades sociais através do sistema educativo e os professores do 1º ciclo manifestam ligeira discordância quanto à resistência da escola à diversidade, quando comparados com os restantes inquiridos. No item 25, verifica-se na globalidade grande discordância (89%) sobre a criação de escolas para as minorias.

3.1.2. Aprendizagem da língua do país de acolhimento

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

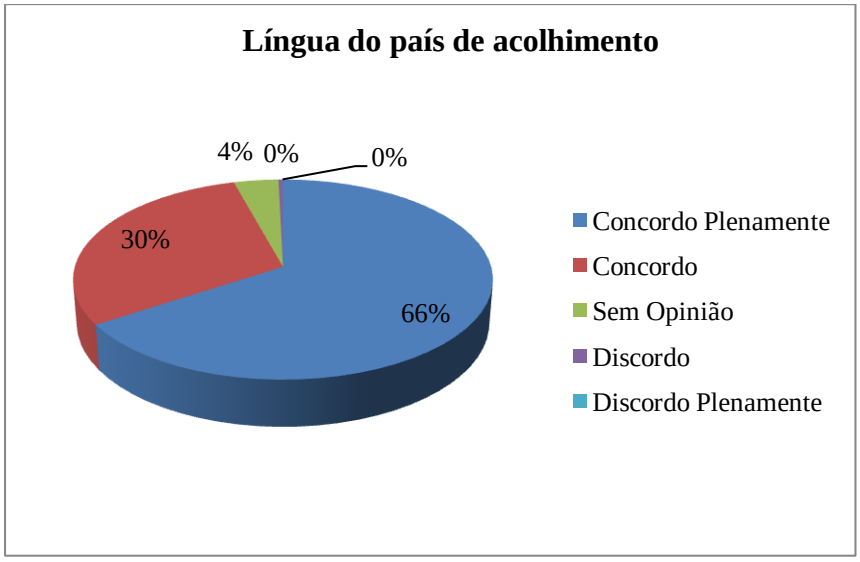


Gráfico 18. Aprendizagem da língua do país de acolhimento

Da análise do gráfico anterior podemos verificar que, a maioria dos respondentes (69%), concordam plenamente com a ideia de os alunos de minorias étnicas aprenderem, na escola, a língua do país de acolhimento. Por outro lado, será ainda de realçar o facto de 4% dos inquiridos não terem opinião formada sobre este assunto. Estes resultados poderão ficar a dever-se ao facto de os professores considerarem que, se os alunos não dominam o Português, então será muito difícil obterem bons resultados nas restantes disciplinas.

3.1.3. Currículo

Na variável "currículo", a convergência de opiniões nos itens 18, 26 e 29 é reveladora da grande concordância (superior a 50%) relativamente a uma visão integradora do currículo e cultura escolar. O item 34, referente a um currículo baseado na transmissão de conhecimentos, reúne uma discordância global de 78,0. As opiniões do item 33 apresentam um certo equilíbrio entre discordantes e concordantes. Em nosso entender, tal facto deve-se ao número reduzido de pessoas pertencentes às minorias nas escolas onde foi aplicado o inquérito e por conseguinte, o "currículo tipo turista" não faz parte do quotidiano. No item 15, o grau de discordância global é acentuado (cerca de 72%) sendo esse grupo de professores aqueles que manifestam maior relutância na homogeneização das capacidades cognitivas dos alunos.

Item	CP	C	SO	D	DP	Total	Nulos
15	10,6	15,7	1,6	44,7	27,5	100	0,3
18	34,9	56,0	8,7	0,4	0,0	100	1,5
20	34,4	46,1	9,4	5,5	4,7	100	0,0
26	34,0	57,4	0,8	5,9	2,0	100	0,0
29	43,4	54,3	0,8	1,6	0,0	100	0,0
32	34,0	57,4	0,8	5,9	2,0	100	0,0
33	0,8	46,9	4,7	46,5	1,2	100	0,7
34	9,0	12,9	0,0	55,7	22,4	100	0,3

Quadro 27. Variável "Currículo"

3.1.3.1. Adopção de um currículo que favoreça a homogeneização

No item 20, os inquiridos, manifestam alguma concordância com um currículo que favoreça a homogeneização cultural. Obtivemos os seguintes resultados:

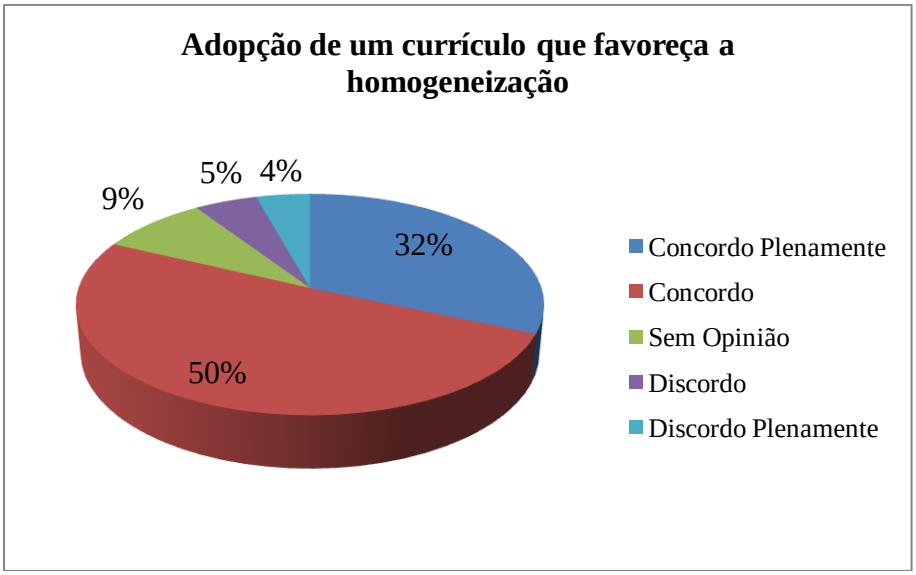


Gráfico 19. Adopção de currículo que favoreça a homogeneização

Da análise do gráfico anterior podemos verificar que, a maioria dos respondentes (50%), concordam com a ideia das escolas adoptarem currículos que favoreçam a homogeneização cultural. Será, no entanto, importante realçar o facto de haver ainda uma percentagem de 9%, que discordam desta opinião. Estes resultados poderão ficar a dever-se ao facto de os professores considerarem que, uma boa homogeneização favorece a integração dos alunos, resultando desse facto, um melhor aproveitamento escolar. Não se verificaram a existência de diferenças significativas, nem com a idade, nem com os anos de docência dos professores.

3.1.3.2. As escolas devem adoptar um currículo global

Em seguida confrontamos os professores com a ideia de a escola adoptar um currículo global e integrador, das minorias silenciadas, questão do item 26. Obtivemos os seguintes resultados:

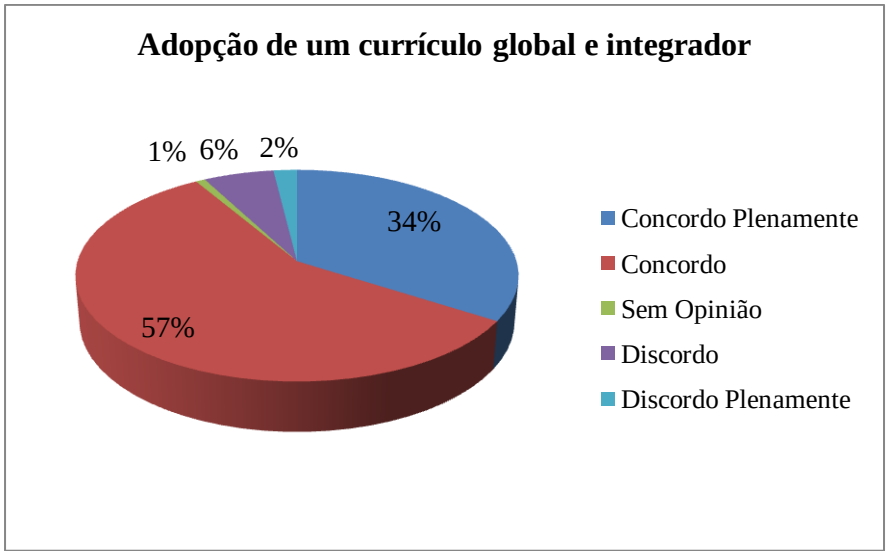


Gráfico 20. Adopção de um currículo global e integrador

Da análise do gráfico anterior podemos verificar que, uma grande percentagem de respondentes (57%), concorda com a ideia da adopção de um currículo global e integrador.

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

Não se verificaram a existência de diferenças significativas, nem com a idade, nem com os anos de docência dos professores. As seguintes questões (27 à 37), embora também importantes na formação e análise deste trabalho, serão apenas referidas, tendo em conta a sua frequência relativa.

3.1.3.3. As escolas devem desenvolver estratégias de comunicação

Esta afirmação prende-se com a ideia da escola desenvolver diferentes estratégias de comunicação, para atender à linguagem que utilizam os alunos, nomeadamente os códigos linguísticos-culturais. Obtivemos os seguintes resultados:

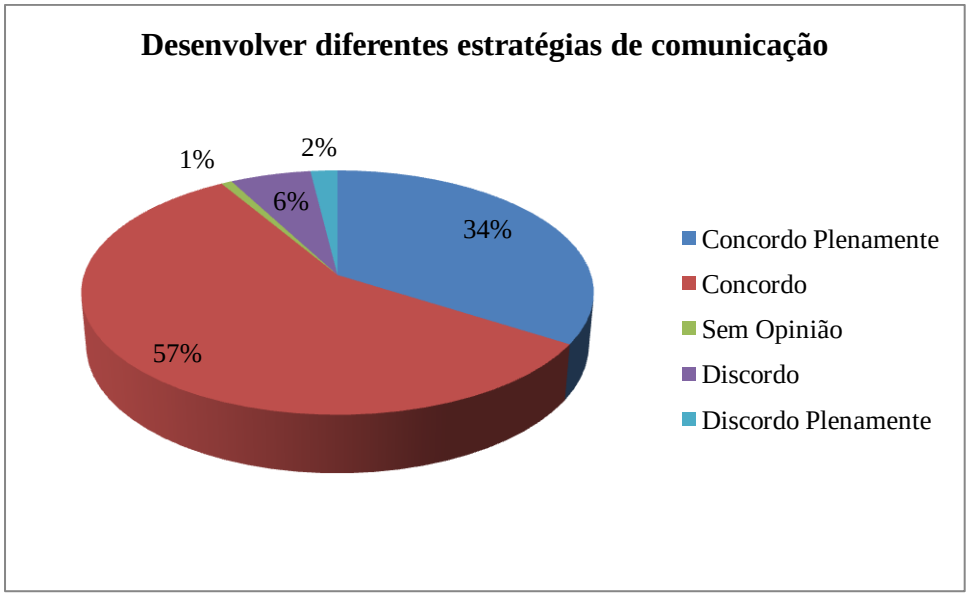


Gráfico 21. Desenvolver diferentes estratégias de comunicação

Da análise do gráfico anterior podemos verificar que, a maioria dos respondentes (57%), concorda com a ideia de a escola desenvolver diferentes estratégias de comunicação com os alunos. Por outro lado, é de realçar que, uma percentagem ainda significativa de, 8%, discorda desta opinião.

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

3.1.4. Ensino/Aprendizagem

Quanto à variável "Ensino/Aprendizagem" da leitura dos resultados do item 16 vemos que 44% concordam que a diversidade na escola cria dificuldades para o bom desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.
No item 28 a concordância revela-se forte (cerca de 92%).

Item	CP	C	SO	D	DP	Total	Nulos
16	13,9	16,7	6,0	44,8	18,7	100	1,5
28	4,4	93,7	0,8	0,0	1,2	100	1,5
30	32,8	67,2	0,0	0,0	0,0	100	0,0

Quadro 28. Variável "Ensino Aprendizagem"

3.1.5. Comunidade Educativa

Salientamos nesta variável o item 22 sobre a participação dos pais nas decisões da escola e a cooperação entre esta e a comunidade com percentagens de concordância de 63%.

Item	CP	C	SO	D	DP	Total	Nulos
21	15,1	60,3	4,4	13,1	7,1	100	1,5
22	33,2	63,7	3,1	3,1	0,0	100	0,0
23	6,9	8,9	1,0	49,6	34,7	100	1,5

Quadro 29. Variável "Comunidade Educativa"

Observando detalhadamente a tabela anterior, podemos comprovar que é o item 28 ("A escola enquanto espaço relacional deve dar voz às minorias") aquele que obtêm a média mais alta (218,15). Isto é, o grupo de professores respondentes deste item da escala situa-se entre "Concordo" (93,7%) e "Concordo Plenamente" (4,4%). Por outro lado, o item 35 ("A principal função da escola é unir o saber à ética, educar desde e para os Direitos Humanos") aparece como aquele onde as respostas dos sujeitos apresentam a menor variabilidade de todas, sendo o seu desvio padrão o mais baixo (28,6%).

4. INTEGRAÇÃO DE GRUPOS MINORITÁRIOS

A terceira parte deste tratamento centrou-se na integração de grupos minoritários. Consideramos, neste bloco as variáveis modelos de integração escolar, agentes de integração escolar e práticas de integração escolar, que de forma análoga ao que se fez no bloco A, trataremos em quadros distintos. Para analisar essa situação, foram apresentadas 20 afirmações, para as quais foi solicitado aos professores que referissem qual o seu grau de concordância.Tal como na secção anterior, foram dadas cinco hipóteses de resposta: concordo plenamente, concordo, sem opinião, discordo e discordo plenamente. Atendendo à grande quantidade de afirmações, vamos apresentar os resultados em várias tabelas de frequências acumuladas e relativas.

4.1. Modelos de integração escolar

A importância de um ensino diferenciado e o reconhecimento dos valores culturais dos grupos minoritários em presença nas escolas, está bem patente no grau de consenso que reúnem alguns itens contemplados na variável "Modelos de integração escolar" e que constam do quadro que apresentamos de seguida.

Item	CP	C	SO	D	DP	Total	Nulos
38	3,5	14,5	8,2	57,8	16,0	100	0,0
39	3,9	55,1	14,6	23,6	2,8	100	0,7
40	35,5	28,9	2,3	25,8	7,4	100	0,0
41	56,6	34,8	0,0	4,7	3,9	100	0,0
42	18,8	59,2	5,9	14,9	1,2	100	0,3
50	15,0	49,2	22,8	13,0	0,4	100	0,4
52	1,2	12,9	16,5	64,3	5,1	100	0,4

Quadro 30. Variável "Modelos de integração escolar"

Relativamente aos tipos de acolhimento às minorias migrantes (item 52), cerca de 70% discorda da sua adaptabilidade às necessidades educativas daqueles grupos e, 17% não tem opinião. O item 50 referente às políticas educativas e aos contextos físico-sociais em que vivem as minorias apresentam discordâncias pouco significativas.

Há uma nítida discordância (73%) quanto ao prejuízo provocado no rendimento dos alunos maioritários pelos alunos minoritários presentes na turma (item 38). No item 39" os alunos minoritários devem submeter-se ao processo educativo da escola" a tendência das respostas é para a concordância, com um número significativo de "sem opinião". No item 40 " todos os alunos têm a mesma igualdade de oportunidades em relação ao sucesso escolar", a tendência de opinião é para a concordância (64%).

4.1.1. Integração de minorias na escola

A afirmação do item 42, está relacionada com a integração de minorias na escola, pretendendo-se saber se esta integração se efectua quando as aprendizagens são significativas para os alunos. Obtivemos os seguintes resultados:

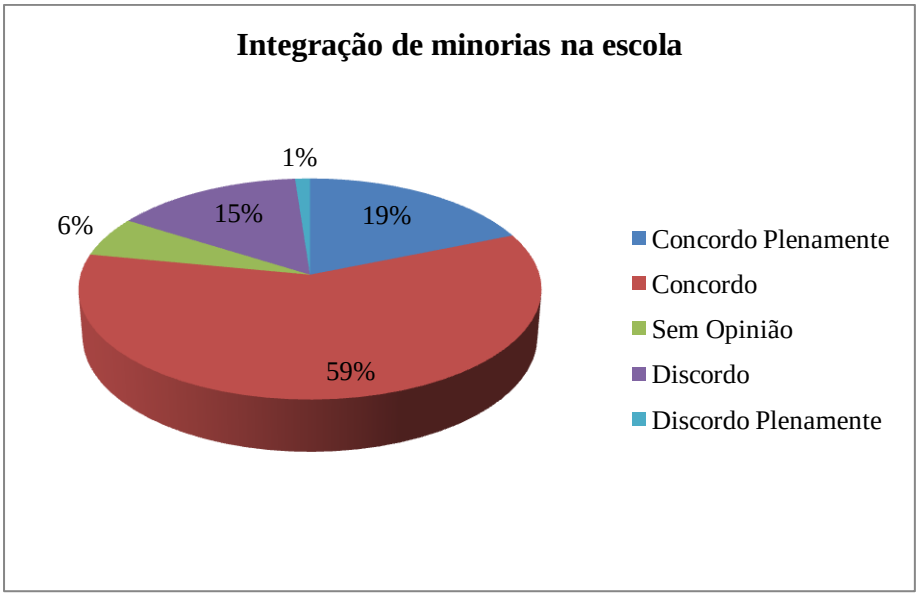


Gráfico 22. Integração de minorias na escola

Da análise do gráfico anterior podemos verificar que uma grande percentagem de respondentes (59%), concorda com a ideia de a integração das minorias étnicas se fazer quando as aprendizagens são significativas para os alunos. Por outro lado, existe ainda uma percentagem relativa de professores (15%), que discorda desta afirmação.

De realçar o facto de esta ser uma questão que gera poucos consensos, talvez porque a integração de um aluno se fazer por outros meios que não só os das aprendizagens. Não se verificaram a existência de diferenças significativas, nem com a idade, nem com os anos de docência dos professores.

4.2. Agentes de integração

A maioria dos itens relativos aos agentes de integração reúne um grande consenso de opiniões, como se pode ver no seguinte quadro.

Item	CP (%)	C (%)	SO (%)	D (%)	DP (%)	Total (%)	Nulos (%)
43	62,1	35,5	1,2	0,8	0,4	100	0,0
46	30,9	63,3	0,8	4,7	0,4	100	0,0
47	13,7	47,7	11,3	21,9	4,7	100	0,8
48	36,7	59,4	1,6	1,2	0,8	100	0,4
49	35,5	62,1	0,8	2,3	1,2	100	0,4
53	22,7	48,4	14,8	13,7	0,4	100	0,4
54	27,0	55,5	13,7	2,7	5,1	100	1,2
56	20,3	66,0	9,4	3,9	0,0	100	0,4

Quadro 31. Variável "Agentes de integração escolar"

4.2.1. Projecto Educativo da Escola

A afirmação do item 43, está relacionada com o facto de o projecto educativo da escola dever reflectir as necessidades de todos os alunos. Obtivemos os seguintes resultados:

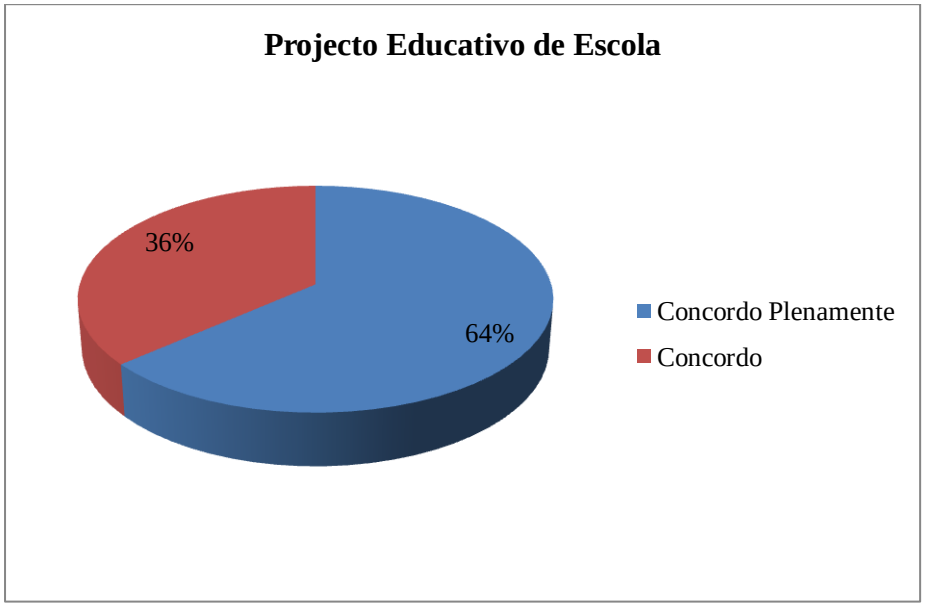


Gráfico 23. Projecto Educativo da escola

Da análise do gráfico anterior podemos verificar que, a maioria dos respondentes, 64%, concordam plenamente com a ideia de o projecto educativo da escola, reflectir as necessidades e interesses de todos os alunos. De realçar que apenas se verificou a existência de opiniões positivas relativamente a este assunto. Estes resultados poderão ficar a dever-se ao facto de os professores considerarem que o projecto educativo da escola tem uma grande importância na correcta definição de todas as necessidades dos alunos, reflectindo, dessa maneira, as práticas correctas a seguir por parte dos professores. Não se verificou a existência de diferenças significativas, nem com a idade, nem com os anos de docência dos professores. Assim, entendemos que o projecto educativo da escola deve ser inclusivo e gradualmente transformado em projecto social, envolvendo todos os actores da comunidade em redes de parceria.

4.3. As Práticas de integração escolar

Relativamente às práticas de integração escolar, também as opiniões são bastante unânimes, apresentando os itens 44, 45, 51 e 55 (fracasso/êxito escolar, respeito pelos grupos minoritários e diálogo sobre migrações), uma concordância da ordem de 96%. No item 41 "os alunos migrantes têm mais dificuldades que os outros", as opiniões tendem, levemente, para a concordância (57%).

Item	CP (%)	C (%)	SO (%)	D (%)	DP (%)	Total (%)	Nulos (%)
41	56,6	34,8	1,2	4,7	3,9	100	0,0
44	41,4	46,9	0,2	11,7	6,6	100	0,8
45	37,9	51,2	8,2	2,7	0,8	100	0,8
51	37,1	53,5	7,0	4,0	2,0	100	0,4
55	25,8	55,9	16,4	1,2	1,2	100	0,8
57	12,5	9,8	54,7	13,7	0,4	100	0,4

Quadro 32. Variável "Práticas de integração escolar"

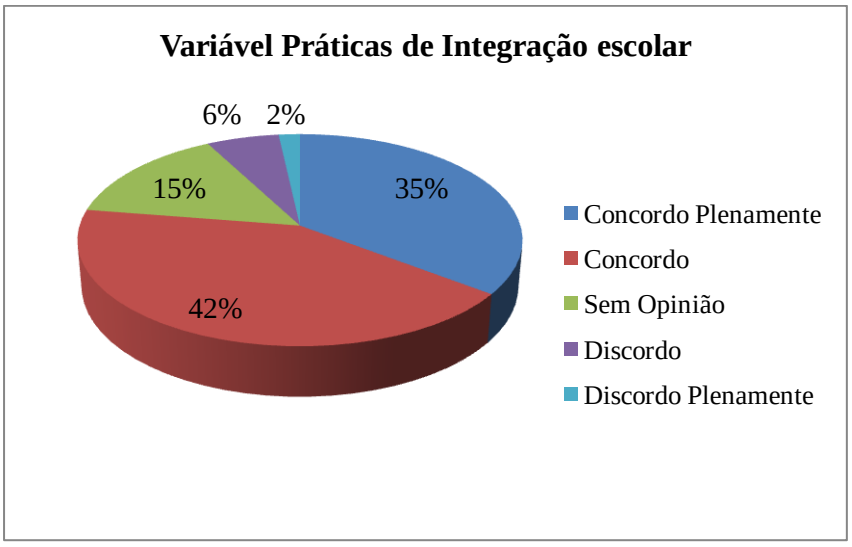


Gráfico 24. O grau de Concordância/Discordância da variável" - Práticas de Integração Escolar".

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

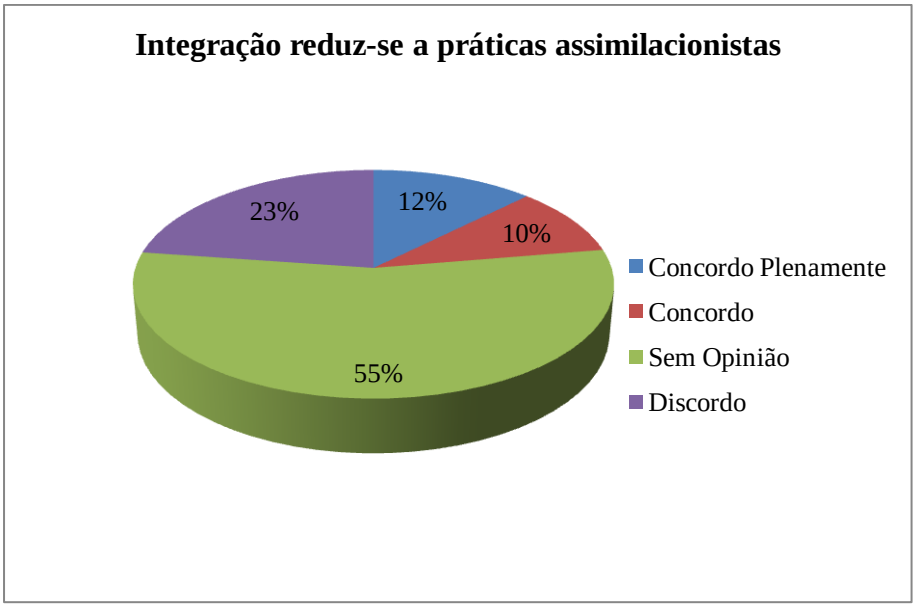


Gráfico 25. Integração reduz-se as práticas assimilacionistas

Da análise do gráfico anterior podemos verificar que, a maioria dos respondentes (55%), não tem qualquer opinião formada sobre este assunto. Por outro lado, podemos verificar que, dos professores que apresentam algum tipo de opinião sobre este assunto, 23% referem discordar da ideia de a integração se reduzir as práticas assimilacionistas.

5. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A última parte deste tratamento centrou-se na formação de professores. Para analisar essa situação foram apresentadas 26 afirmações, para as quais foi solicitado aos professores que referissem qual o seu grau de concordância.

Tal como nas secções anteriores, foram dadas cinco hipóteses de resposta: concordo plenamente, concordo, sem opinião, discordo e discordo plenamente. Atendendo à grande quantidade de afirmações vamos apresentar os resultados em várias tabelas de frequências acumuladas e relativas.

5.1. Papel do Professor

Esta dimensão atravessa os três blocos (B, C e D) e contém os itens que constam do **Quadro 33**.

Item	CP (%)	C (%)	SO (%)	D (%)	DP (%)	Total (%)	Nulos (%)
58	32,8	55,5	1,6	9,0	0,8	100	0,4
61	1,6	4,3	1,2	68,8	23,8	100	0,4
62	27,7	46,1	4,3	14,8	6,2	100	0,8
63	23,8	64,5	5,1	4,3	1,6	100	0,8
64	28,1	63,7	1,6	3,9	2,7	100	0,8
65	39.0	28,0	12.0	17,0	4,0	100	0,0

Quadro 33. Variável "Papel do professor"

5.2. Professor trabalha com grupos minoritários

A afirmação do item 65 está relacionada com o facto de o professor que trabalha com grupos minoritários estar em permanente tensão devido à necessidade de atender a todos e cada um dos seus alunos ao mesmo tempo. Obtivemos os seguintes resultados:

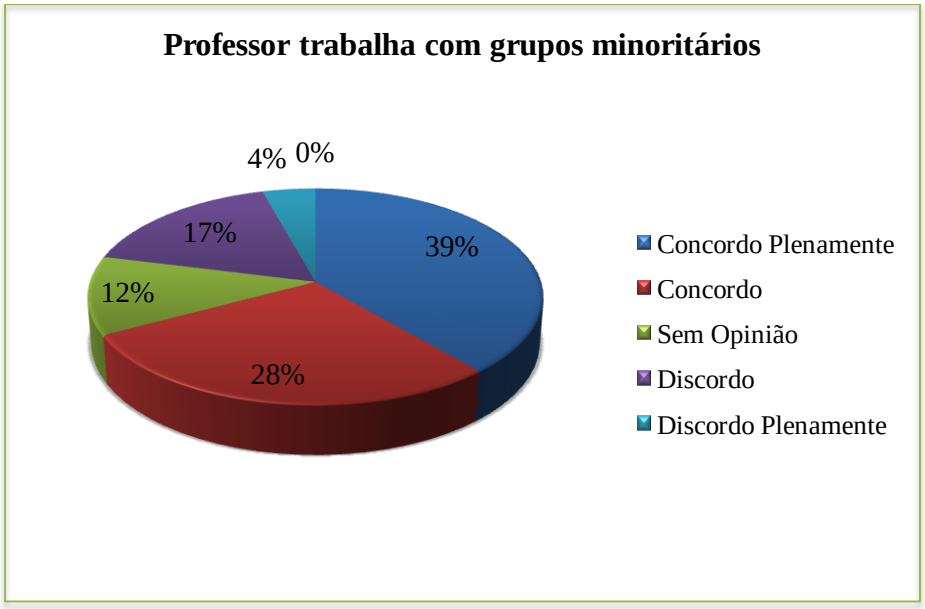


Gráfico 26. Professor que trabalha com grupos minoritários

Da análise do gráfico anterior podemos verificar que uma grande percentagem dos respondentes (39%) concorda plenamente com a ideia de o professor que trabalha com grupos minoritários estar em constante tensão. Por outro lado, existe ainda uma percentagem significativa de professores (17%) que discorda desta afirmação. Um elemento interessante a analisar é a verificação da existência de diferenças significativas, com a idade dos professores.

Professor trabalha Com grupos minoritários	Concordo plenamente	Sem Opinião	Discordo Plenamente	
Idade	**Concordo**		**Discordo**	**TOTAL**
Menos de 39 anos	**65** **25%**	**0** **0%**	**54** **21,0%**	**119** **46,0%**
Mais de 39 anos	**86** **33,5%**	**30** **12%**	**21** **8,2%**	**137** **53,7%**
TOTAL	**151** **100%**	**30** **100%**	**75** **100%**	**256** **100%**

Quadro 34. Resposta à pergunta "Professor que trabalha com grupos minoritários ordenada por idade dos professores".

Da análise da tabela anterior podemos verificar que, a maioria dos professores que tem **mais de 39 anos**, concordam ou concordam plenamente (33,5%), com a afirmação que os professores que trabalham com grupos minoritários estão em permanente tensão, devido à necessidade de atender a todos os alunos. Por outro lado, são os professores com **menos de 39 anos**, quem em maior percentagem (21%), discorda desta afirmação.

Estes resultados poderão ficar a dever-se ao facto dos professores com mais experiência, serem os que já passaram por mais situações com grupos minoritários, tendo eventualmente sentido, uma permanente tensão, devido à necessidade de atender a todos os alunos.

5.3. A Formação de Professores como processo complexo

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

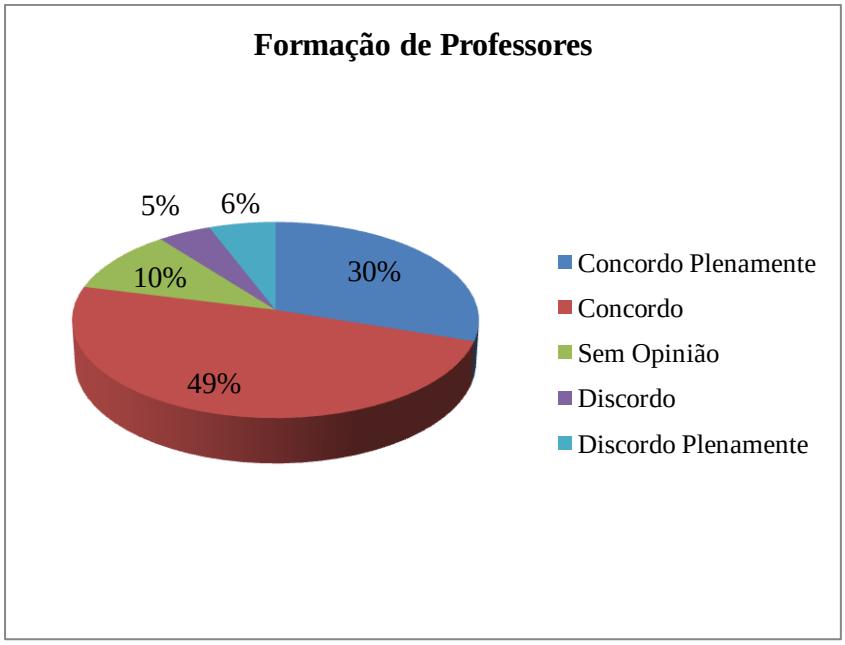


Gráfico 27. Formação de professores como processo complexo

Da análise do gráfico anterior podemos verificar que a maioria dos respondentes (49%), concorda com a ideia de a formação de professores ser um processo complexo. De realçar que, apenas 6% dos respondentes discorda plenamente desta afirmação. Estes resultados poderão ficar a dever-se ao facto dos professores, ao longo do seu processo formativo, terem sentido essas dificuldades a nível do saber, do saber-fazer e do saber-ver. As seguintes questões também importantes na formação e análise deste trabalho serão apenas referidas, tendo em conta a sua frequência relativa.

Item	CP (%)	C (%)	SO (%)	D (%)	DP (%)	Total (%)	Nulos (%)
59	30,1	48,8	10,5	4,7	5,9	100	0,0
60	3,5	28,5	11,3	49,6	5,9	100	1,2
66	10,9	67,6	16,0	4,3	0,4	100	1,2
67	15,2	63,7	8,2	7,0	4,3	100	1,6
68	38,7	57,8	0,4	2,0	0,0	100	0,4
69	11,7	19,5	0,0	33,6	34,8	100	0,4
71	1,6	14,8	4,0	63,7	15,6	100	0,0
72	18,8	62,5	4,7	7,8	3,9	100	2,3

Quadro 35. Variável "A Formação do Professor"

5.4. Situação Profissional dos Professores

A afirmação "O professor deve estar em permanente autoformação", está relacionada com a situação profissional dos professores, nomeadamente, tendo em conta o facto de esta exigir uma contínua formação individual sobre o ensino. Obtivemos para esta rubrica os seguintes resultados:

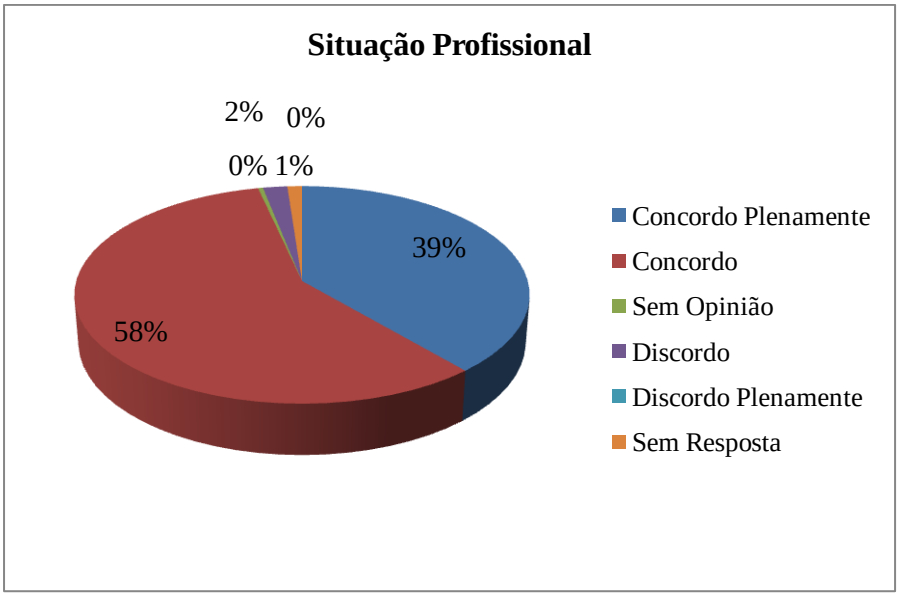


Gráfico 28. Situação Profissional dos professores

Da análise do gráfico anterior podemos verificar que, a maioria dos respondentes (58%) concorda com a ideia de a situação profissional dos professores exigir uma constante autoformação. De realçar o facto de existirem cerca de 3% de respondentes, sem opinião formada sobre este assunto. Estes resultados poderão ficar a dever-se ao facto de os professores sentirem a necessidade de efectuarem eles próprios, mesmo sem qualquer tipo de imposição legal, pelo menos individual, sobre o seu desempenho profissional.

5.5. Professor preparado para responder a desafios

A afirmação considerada do item 71, está relacionada com o facto de os professores, em geral, estarem preparados para responder aos desafios da educação intercultural. Obtivemos os seguintes resultados:

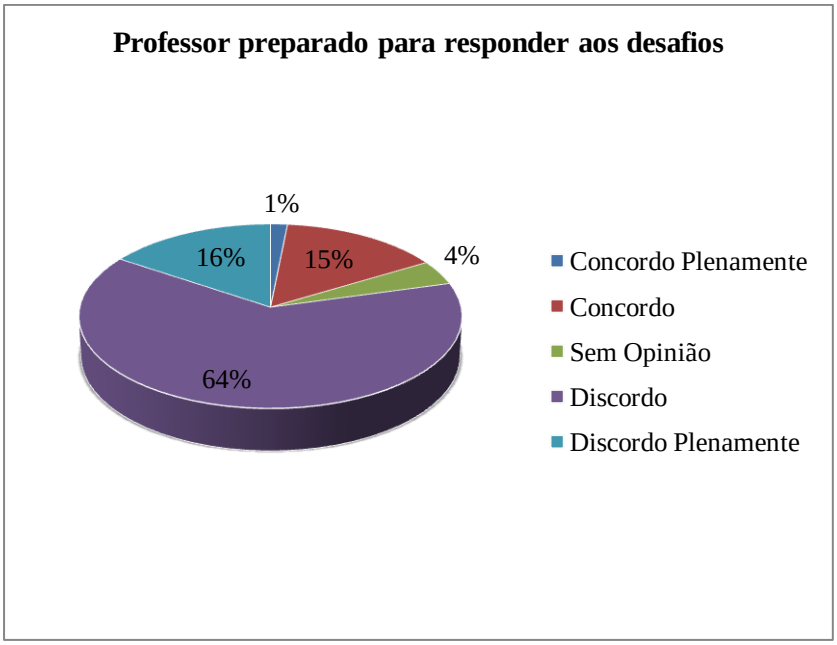


Gráfico 29. Professor preparado para responder aos desafios

Da análise do gráfico anterior podemos verificar que, a maioria dos respondentes (64%) discorda da ideia de o professor estar preparado, para responder aos desafios da educação intercultural. Por outro lado, existem ainda 4% professores que não têm qualquer opinião formada sobre este assunto. Estes resultados poderão ficar a dever-se ao facto de os professores não se sentirem preparados para lidar com as diferenças interculturais.

6. FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

O item 70 enunciava vários aspectos a contemplar na formação de professores para a educação intermulticultural que, para mais facilmente serem tratados, assinalámos com as letras A a I consoante a ordem do inquérito. Os resultados constam do quadro a seguir apresentado.

Item	CP (%)	C (%)	SO (%)	D (%)	DP (%)	Total (%)	Nulos (%)
70A	3,5	10,2	0,8	51,2	34,4	100	0,0
70B	37,9	59,4	0,4	0,8	5,9	100	2,7
70C	34,4	62,5	1,6	0,4	0,0	100	1,6
70D	37,9	46,9	1,2	10,5	3,5	100	0,4
70E	26,2	70,7	1,2	0,4	0,0	100	0,4
70F	34,4	61,7	0,8	2,7	0,4	100	0,4
70G	11,3	13,7	2,3	71,1	0,0	100	1,6
70H	21,9	66,4	2,0	8,6	0,0	100	1,2
70I	30,9	59,8	0,8	7,0	0,0	100	1,6
73	24,2	73,4	0,8	1,2	0,4	100	0,0
74	31,2	64,8	1,2	1,6	0,8	100	0,4

Quadro 36. Variável "A Formação para a Educação Intercultural"

Como podemos verificar no quadro anterior, os itens referentes à dimensão " Formação para a educação intercultural", reúnem grande convergência de opiniões, apresentando uma percentagem de concordância nunca inferior a 92. Realçamos os aspectos B "participação em projectos que envolvam comunidades minoritárias" e C "estágios em escolas frequentadas por alunos minoritários" ambas com respectivamente 99% e 98% de opiniões concordantes.

7. O PERFIL HUMANO DO DOCENTE MULTICULTURAL

No item 75, pretendia-se identificar qualidades/capacidades de um professor da escola multicultural. Eram fornecidos alguns conceitos e pedia-se para escolher apenas 5, atribuindo a cada um dos conceitos seleccionados um nível entre 1 e 5, correspondendo 1 ao mínimo e 5 ao máximo. Registamos as respectivas frequências absolutas a cada nível e, ainda, o número total de vezes que cada qualidade/capacidade foi escolhida. Porém, dado que à escolha era atribuído um nível, seria conveniente que esse pesasse na nossa apreciação (é diferente ser sempre escolhido com o nível 1 ou com o nível 5).Assim, pontuamos cada um com um valor idêntico ao respectivo nível e determinamos a pontuação total, como apresentamos no **Quadro 35**.

Níveis: Qualidades/ Capacidades	1	2	3	4	5	Nº de escolhas	Pontos
Sociabilidade	14	26	20	62	134	256	1.044
Tolerância	0	26	50	66	114	256	1.036
Responsabilidade	5	14	36	69	132	256	1077
Reflexão	34	12	101	82	27	256	824
Investigação	10	39	123	66	18	256	811
Flexibilidade	5	10	71	64	106	256	1.024
Negociação	0	5	15	100	100	256	1.099
Autonomia	119	43	58	36	0	256	523
Cooperação	0	5	36	111	105	256	1.087
Empatia	0	15	58	102	81	256	1.017
Crítica	93	111	27	15	10	256	506
Solidariedade	23	32	98	56	47	256	840

Quadro 37. Qualidades/Capacidades do professor da escola multicultural

Relativamente a estes itens, serão apresentados gráficos individuais com o número de respostas a cada um.

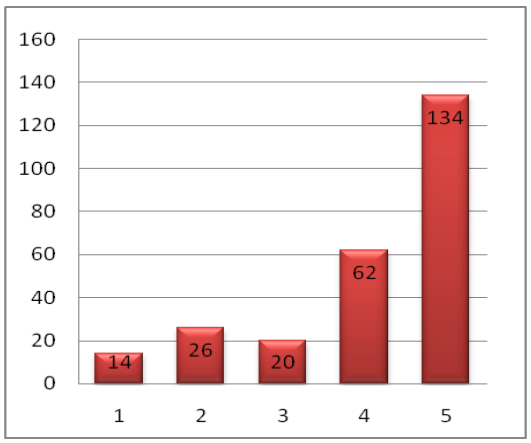


Gráfico 30. O docente da escola multicultural é sociável.

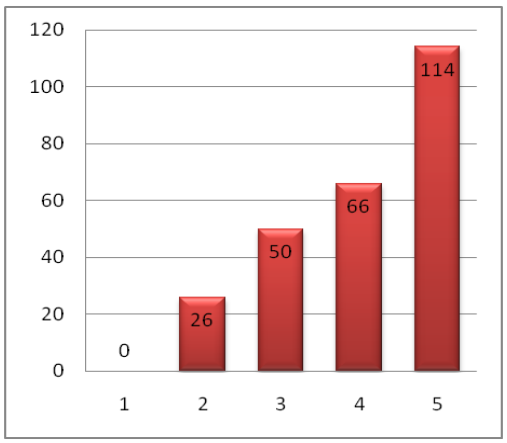


Gráfico 31. O docente da escola multicultural é tolerante.

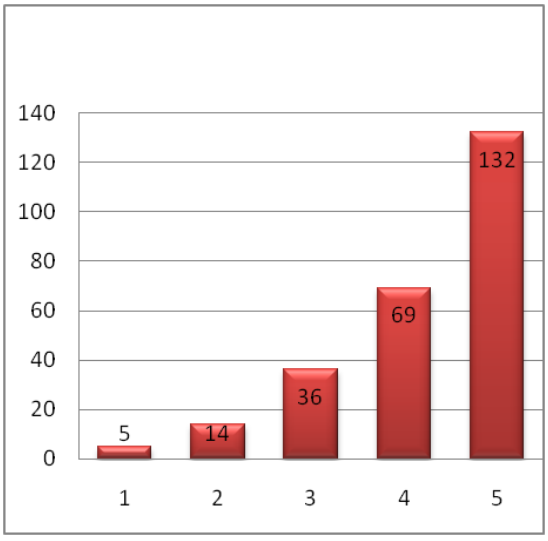


Gráfico 32. O professor da escola multicultural é responsável.

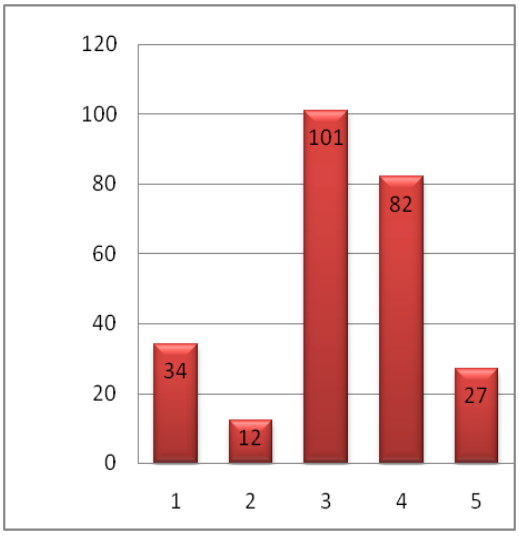


Gráfico 33. O professor da escola multicultural é reflexivo.

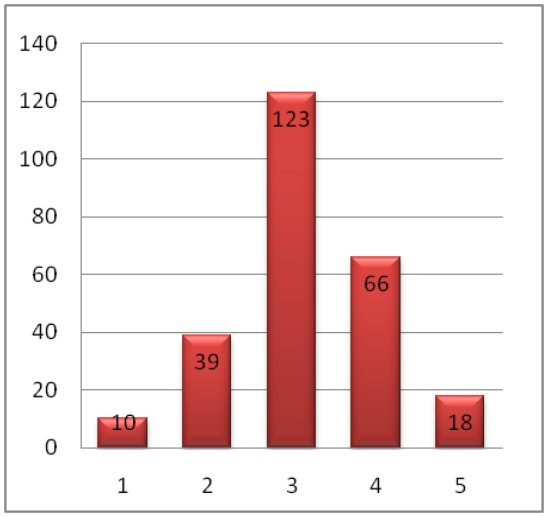


Gráfico 34. O docente da escola multicultural é investigador.

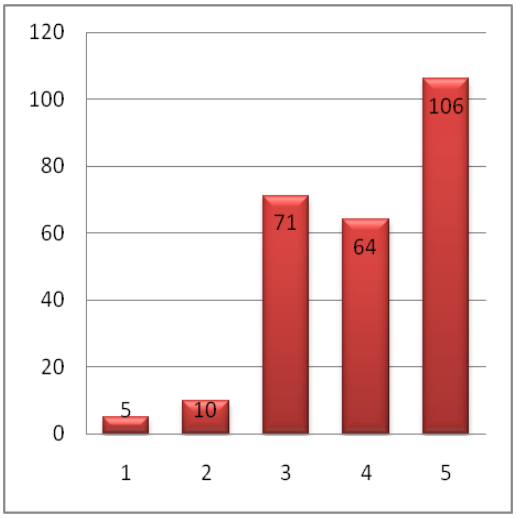


Gráfico 35. O docente da escola multicultural é flexível.

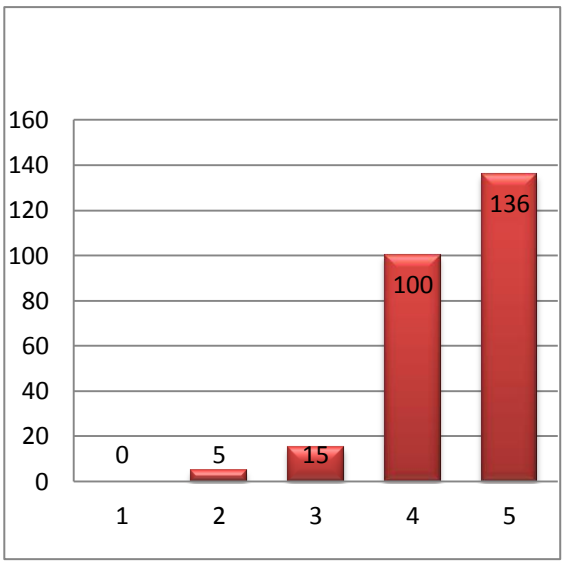


Gráfico 36. O docente da escola multicultural é negociador.

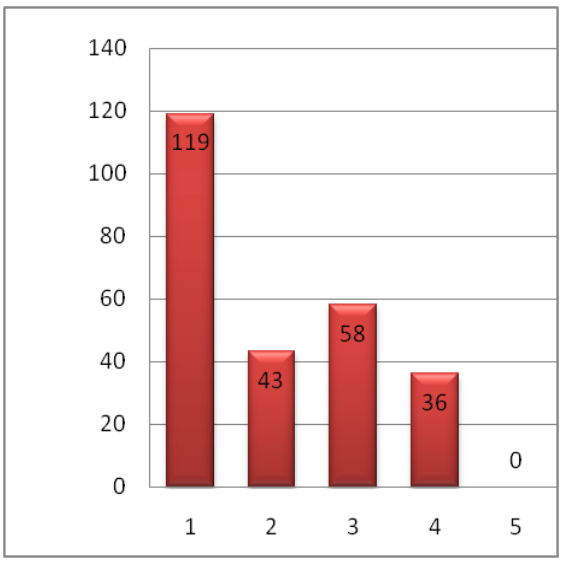


Gráfico 37. O docente da escola multicultural é autónomo.

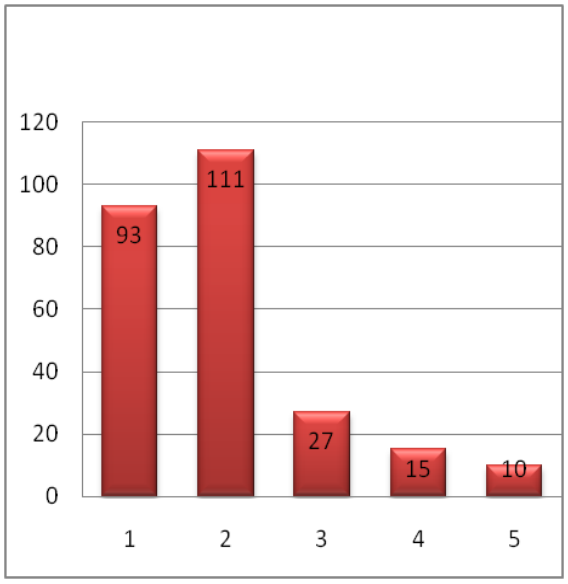


Gráfico 38. O docente da escola multicultural é critíco.

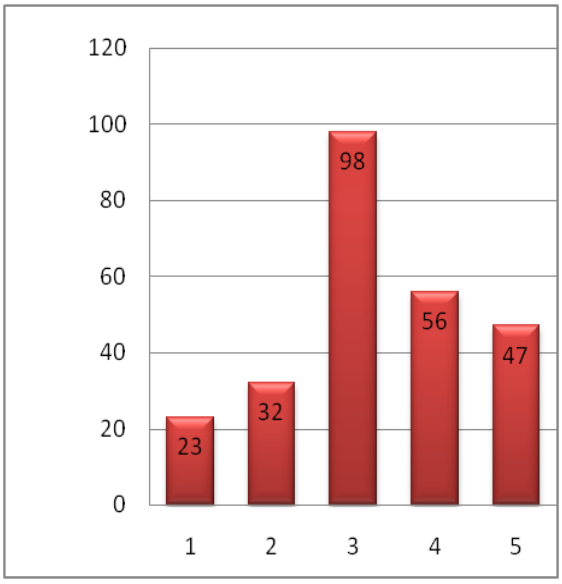


Gráfico 39. O docente da escola multicultural é solidário.

Observando o quadro anterior e os gráficos verificamos que a negociação foi a que reuniu maior número de escolhas e, simultaneamente, aquela a que mais vezes foi atribuído o nível máximo, adquirindo, por conseguinte, a maior pontuação (1.099 pontos). Cooperação foi a seguinte mais seleccionada e também a mais pontuada, seguida da responsabilidade e da sociabilidade. A menos valorizada foi a crítica precedida da autonomia. Pensamos que isto reflecte, de certa forma, a centralidade das reformas em Portugal e, simultaneamente, a ambiguidade e vazio dos conceitos de autonomia e crítica, bem como a pertinência da problemática das culturas profissionais dos professores.

CAPÍTULO III. PROPOSTAS DERIVADAS DA PESQUISA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Face à fraca intencionalidade multicultural nos princípios organizadores do sistema educativo, do currículo nacional e dos programas das disciplinas, a possibilidade de ocorrerem abordagens multiculturais do currículo depende fortemente da sensibilização e preparação dos professores. O processo de reforma do sistema educativo não incluiu em Portugal, até princípios da década de 90, quaisquer orientações específicas para a formação de professores no domínio da educação multicultural. Mesmo situando-se a um nível geral, esperar-se-ia uma maior especificidade da LBSE e documentos subsequentes, quanto à formação de professores para uma sociedade em processo de crescente globalização. A LBSE limita-se a apontar para "formação pessoal e social adequada ao exercício da função" (art.º 33 n.º 1 al.a) e para "formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e actuante" (art.º 33 n.º 1 al. f).

Para além disso não existiram, até 1991, quaisquer ofertas significativas para a formação docente na área da educação multicultural. Desde então, e por efeito da criação do SCOPREM[39] e, em particular, do lançamento de um projecto nacional de educação multicultural (Entreculturas), a formação de professores na área conheceu alguns avanços. Mas as instituições de formação de professores — universidades e politécnicos — têm-se mostrado pouco abertas para incluir nos seus currículos a dimensão multicultural. As poucas que o estão a fazer situam-se em zonas com grande concentração de minorias e sujeitas a algumas solicitações nesse sentido. A falta de formação e investigação na área da multiculturalidade e o facto de não ter sido considerada na fase inicial da reforma como prioridade política, levou as instituições a não investirem na educação multicultural. Contudo, na última década os avanços são notórios. Algumas instituições integraram nos currículos dos seus cursos componentes da área da multiculturalidade, ou, de uma forma mais geral, componentes de educação

[39]. Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural que surge através do Despacho Normativo nº 63/ ME de 13 de Março de 1991, sendo-lhe atribuídas competências para "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 povos, etnias e culturas".

para a cidadania ou formação pessoal e social, principalmente nos cursos de pós-graduação e especialização.
Outras instituições abordam esta área de forma transversal, considerando que a diversidade é uma constante na formação dos professores e, por isso, deve permear todas as componentes do currículo.

Os resultados dependem de se tratar de um processo inserido numa filosofia de formação com suporte ideológico, formadores com preparação adequada, perspectivas interculturais, ou se, por outro lado, é apenas resultado do imperativo das circunstâncias e se resume à necessidade de integrar esta área na formação dos professores. Era importante que o carácter de excepcionalidade desta área na formação dos professores passasse a ser o centro da formação obrigatória e de base de todos os professores. Para isso, a aposta na formação contínua é decisiva.

1. A FORMAÇÃO CONTÍNUA

Actualmente, à velocidade a que o conhecimento se desenvolve, a formação contínua, em qualquer sector profissional, torna-se uma necessidade inultrapassável. O sector da educação, área por excelência para o desenvolvimento dos saberes, precisa de professores actualizados. A formação contínua, na área da educação, é a forma de os professores acompanharem as transformações sociais, reflectidas na escola, para assim poderem reconstruir as suas práticas pedagógicas. A diversificada população escolar de hoje exige professores com novos valores, multicompetências, abertos a uma aprendizagem contínua. O direito de todos os professores à formação contínua está consagrado na LBSE, artigo 38, onde se afirma todos os docentes e profissionais da educação têm direito à formação contínua, diversificada, assegurada essencialmente por instituições de formação inicial, em períodos específicos que podem ir de alguns dias por ano a Licença Sabática. Este mesmo princípio é, aliás, consignado no Estatuto da Carreira dos Educadores e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei nº 139-A/90 que se refere à formação contínua como uma das modalidades de formação a seguir pelos docentes, nomeadamente como condição imprescindível à progressão na respectiva carreira.

1.1. O Regime Jurídico da Formação Contínua

O Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, apresenta o articulado do "Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores" (RJFCP), no pressuposto de que a LBSE, bem como o Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de Outubro, que regula, de forma genérica, a formação dos educadores de infância e dos professores dos ensino básico e secundário, apresentando os seus perfis profissionais e enunciando alguns princípios a que a sua formação deve estar sujeita, reconhecendo, ainda, a importância da formação contínua. Isso, nos domínios das competências científicas e pedagógicas específicas dos docentes, enfatizando a necessidade dessa prática, como, aliás, o próprio Estatuto da Carreira dos Educadores e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado em 28 de Abril de 1990.

Assim sendo, aqui são definidos os princípios a que a formação contínua deve obedecer, as áreas sobre que deve incidir e as várias modalidades e níveis que pode assumir. Está, ainda, prevista a avaliação dos professores formandos, bem como a consequente atribuição de créditos para progressão na carreira. Referem-se, igualmente, as entidades/instituições vocacionadas, de modo preferencial, para levarem a cabo esta formação, com particular destaque para as instituições de ensino superior e os centros de formação das associações de escolas. Por último, assinala-se a necessidade de qualquer entidade formadora precisar de se sujeitar a um processo de acreditação e a criação de um conselho coordenador da formação contínua, onde terão assento elementos das várias entidades formadoras e do Ministério da Educação. Para além da coordenação e da acreditação, está ainda, prevista a avaliação de todo o sistema instituído.

1.2. Objectivos

Destinada a todos os profissionais da educação, em exercício efectivo de funções ou a elas equiparadas, desde o pré-escolar ao secundário, a formação contínua tem como objectivos fundamentais:

> (i) a melhoria da qualidade do ensino, através da permanente actualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teoria e prática;
> (ii) o aperfeiçoamento da competência profissional e pedagógica dos docentes nos vários domínios da sua actividade;
> (iii) o incentivo à autoformação, à prática de investigação e à inovação educacional;

> (iv) a viabilização da reconversão profissional, permitindo uma maior mobilidade entre os diversos níveis e graus e grupos de docência (artigo 3.º, Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de Outubro).

Neste âmbito, podemos concluir que todos os elementos envolvidos, professores, escolas alunos, todo o ensino em geral, são beneficiários directos deste investimento que visa um reforço dos saberes e das competências.

1.3. Princípios

No artigo 4.º do RJFCP, são apresentados os princípios da formação contínua, a saber:

> (i) liberdade de iniciativa das instituições para a formação;
> (ii) autonomia científica-pedagógica na concepção e execução de modelos de formação;
> (iii) progressividade das acções de formação;
> (iv) adequação às necessidades do sistema educativo;
> (v) descentralização funcional e territorial do sistema de formação contínua;
> (vi) cooperação institucional, nomeadamente entre instituições de ensino público, privado e cooperativo;
> (vii) associação entre escolas de inserção comunitária, concretizando a sua autonomia;
> (viii) valorização da comunidade educativa;
> (ix) associativismo docente, nas vertentes pedagógicas, científica e profissional.

Tendo em linha de conta os objectivos da reflexão que nos propomos fazer neste trabalho, sublinharíamos aqui, de modo particular, as alíneas (i), (ii), (iii),e (vii), na convicção de que elas sustentam, de modo privilegiado, a nossa proposta de formação de docentes na área da multiculturalidade. Com efeito, é urgente que as instituições formadoras de docentes - de qualquer nível de ensino - se sirvam da sua liberdade de iniciativa, da sua autonomia na concepção e execução de acções de formação, para que, dando resposta às crescentes necessidades na área da educação multicultural evidenciadas pelo meio social em que a escola portuguesa se insere cada vez mais, promovam formações que chamem a atenção para e viabilizem o contacto entre todos os elementos da comunidade educativa.

Julgamos que formações na área por nós estudada são, por conseguinte, perfeitamente adequadas aos interesses de todos e que poderão, de modo inequívoco, corresponder a lacunas de formação que urge colmatar, ajudando a resolver ou, pelo menos, a atenuar, a denúncia que é feita por De Landsheere, a propósito da formação e situação dos professores:

> (…) A actual situação profissional dos professores é demasiado precária, quer no que se refere à sua formação científico- pedagógica, quer relativamente à sua remuneração como técnicos a que é exigida uma qualificação de nível superior, quer ainda no que diz respeito à pouca compreensão e

> aceitação social de que hoje usufruem. (…). O exercício da profissão persiste conforme as matrizes institucionais e outras e a procedimentos técnico-didácticos, que, sendo uma herança do passado, subsistem teimosamente, como se o tempo não corresse (…) (De Landsheere, 1995, p. 22).

Sabemos — até por experiência própria — quão difícil se torna ultrapassar todas as dificuldades com que os docentes se deparam no seu quotidiano. Mas é certo que pensar, sentir e agir, de uma forma plural, informada e autónoma, não deixarão de contribuir, para a melhoria da prática docente e da formação da nossa sociedade. Daí também a pertinência de uma formação contínua, preocupada em repensar os saberes e as competências, mas também o espaço e o próprio tempo. Com efeito, mesmo as comunidades aparentemente monoculturais vivem marcadas pela diversidade de vários tipos: étnico, linguístico, religioso, de classe. Como diz Forquin:

> E numa sociedade moderna, complexa em que cada indivíduo pertence, de modo consciente ou de modo latente, a uma pluralidade de grupos, possui uma pluralidade de status, é confrontado com uma pluralidade de modelos, submetido a pressões contraditórias, a mensagens divergentes, face às quais ele deve desenvolver estratégias complexas, apoiando-se sobre recursos, referências, competências variadas (Forquin 1993, pp.71-97).

O ensino e a educação não podem ser encarados como realidades homogéneas, uniformes, mas inseridas em contextos, simultaneamente estáveis e dinâmicos, a exigirem do professor cada vez mais saberes e novas atitudes. É preciso entender que não basta delinear bons programas de formação intercultural. Há, igualmente, que criar condições nas escolas (físicas e humanas) e, em simultâneo, desenvolver políticas económicas, sociais, educativas e culturais, que favoreçam os grupos pertencentes às minorias e estabeleçam pontes e práticas dialógicas entre estes grupos e os grupos maioritários. Por um lado a teoria sobre educação multicultural vai, na maior parte dos casos, bastante mais adiante do que a prática docente, devido à falta de uma formação sistemática e rigorosa do professorado neste âmbito.

Por outro lado as iniciativas relacionadas com a preparação dos professores para a educação multicultural costumam ser pontuais e superficiais e têm servido para resolver alguns problemas concretos. As experiências formativas dirigem-se a um professorado específico (professores de língua de origem, autóctones ou imigrantes, professores bilingues, professores especializados em programas de apoio ou compensação), deixando a generalidade dos professores sem qualquer sensibilização em relação à

educação intercultural, ignorando assim, que também os alunos maioritários vivem numa sociedade multicultural.

Os programas de formação existentes são dirigidos quase exclusivamente a professores voluntários (possivelmente os que já estão sensibilizados para a diversidade cultural e linguística), esquecendo que são necessárias medidas legais e outros incentivos para que todos possam usufruir de formação e aperfeiçoamento em relação à educação intercultural. Uma educação para a diversidade é hoje no fundo um imperativo que se põe não apenas a algumas, mas sim a todas as escolas e a todos os professores, e em todas as áreas disciplinares.

1.4. Áreas de Formação

No seu artigo 6.º do Decreto-Lei n.º207/96, de 2 de Novembro, o RJFCP indica as áreas de formação sobre as quais as acções a desenvolver devem nomeadamente incidir:

(a) Ciências da educação e ciências da especialidade que constituam matéria de ensino nos vários níveis a que se reporta o presente diploma;
(b) Prática e investigação pedagógica nos diferentes domínios da docência;
(c) Formação pessoal, deontológica e sociocultural;
(d) Língua e cultura portuguesa;
(e) Técnicas e tecnologias de comunicação.

Lamentavelmente, parece-nos que a educação multicultural - explicitamente assumida - não se encontra entre as áreas prioritárias de formação para o legislador. Não deixa de ser surpreendente, face ao tecido social, económico, étnico, religioso e cultural que caracteriza as nossas escolas e ao défice, ao nível da formação inicial, que os nossos docentes possuem. Tentaremos, contudo, descortiná-la no rol das formações realizadas, nomeadamente no âmbito das Ciências da Educação.

2. A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES MULTICULTURAIS

Assistimos actualmente a uma mudança de paradigma social: passou-se do paradigma da homogeneidade para o paradigma da heterogeneidade. O mundo apresenta-se incondicionalmente plural. Logo, não há que desvendar essa realidade e não educar/ensinar as crianças como se fossem todas iguais, ou ensinar muitas como se de uma só se tratasse. Os professores necessitam de uma formação apropriada para promover um ensino especializado e individualizado, de carácter transversal, permitindo-lhes desenvolver a sua prática pedagógica com autonomia, tendo em conta os interesses/necessidades dos alunos, indo ao encontro das orientações curriculares estabelecidas, fomentando actividades que se relacionem entre as diversas disciplinas e que promovam a educação para a cidadania numa perspectiva intercultural. É importante que se valorize o contexto da multiculturalidade e que se sensibilize os futuros docentes a desenvolver o respeito pela diversidade cultural, religiosa e sexual. Como se disse atrás, esta capacitação dos professores para lidarem eficazmente com a diversidade cultural das escolas pode ser tanto ao nível da sua formação inicial como ao nível da sua formação contínua.

2.1. Modelos de formação de professores

A conceptualização do profissional docente tem sido configurada por múltiplas perspectivas teóricas e práticas, nem sempre congruentes entre si nem com as finalidades da formação e educação. Sabemos que os normativos do Ministério da Educação, traçados no segredo dos gabinetes, emergem de teorias, concepções e modelos, quase sempre desligados da realidade, e, ao serem aplicados em decretos-lei pelo poder político, menosprezam aspectos pedagógicos, didácticos, contextuais, que preenchem o dia-a-dia do professor e da escola. Na actualidade transparece um pouco a sensação que está tudo a ficar na mesma, e que as medidas conjunturais introduzidas pelas reformas educativas não têm conseguido um compromisso por parte dos professores. Bem ao contrário, têm-lhes imputado uma série de tarefas, actividades e responsabilidades, muitas delas de carácter administrativo e burocrático, impedindo-os de um desenvolvimento e aperfeiçoamento profissionais. Concordamos a esse

propósito, com Salinas Fernández (1994, p. 84) quando escreve: "Se pensamos que há que reinventar a escola, primeiro é necessário reinventar a profissão".

Vários organismos internacionais (OCDE, 1979; UNESCO, 1996; CEE, 1987) têm apontado algumas recomendações quer em relação ao perfil e à situação dos professores, quer no que respeita à estrutura curricular e organizacional dos programas de formação. No entanto, sabemos que a construção da profissão docente exige um amplo debate sobre os modelos de racionalidade teórica, as tradições, os axiomas e os postulados que se vêm construindo em torno desta problemática, sobretudo a partir da década de 60, e que têm servido de base a alguns paradigmas que nem sempre são vistos de uma forma consensual.

2.1.1. A Formação inicial

Numa revisão sumária da literatura sobre formação inicial, um dos grandes marcos de referência é sem dúvida Kenneth Zeichner. Autor de importantes artigos e livros, tem trabalhado de uma forma colaborativa com os práticos e outros investigadores, defendendo uma teoria social crítica na formação dos professores com a qual nos identificamos depois de devidamente adaptada aos contextos.

Zeichner (1993) distingue quatro paradigmas: tradicional-ofício, condutista, personalista e orientado para a investigação e, juntamente, com Liston (1990; 1993), apresenta quatro tradições na reforma da formação dos professores - académica, de eficácia social, desenvolvimentista e de reconstrução social - que mantêm**,** em nossa opinião, alguma correspondência com a classificação anterior, pretendendo os autores revisar os fundamentos e os pressupostos destas concepções e práticas de ensino no tempo e no espaço. Assim, na esteira de Zeichner, abordaremos de seguida as principais tendências paradigmáticas neste âmbito.

(a) Paradigma tradicional ou imitação do ofício

Os programas de formação que se inspiram nesta orientação partem da permissa que o candidato a professor é um aprendiz que deve imitar os bons mestres, isto é, aqueles que têm uma longa experiência do ofício, acumulada ao longo da prática. Trata-se de

aprender os conteúdos a ensinar, copiando os seus mestres e reproduzi-los de uma forma rotineira, a partir de determinadas técnicas, e aceitando que o aprender vem pela experiência através do ensaio e erro e não pela reflexão da experiência. Zeichner (1993) sublinha que os formandos são vistos como meros recipientes passsivos dos saberes recebidos, certos e estáveis, numa visão da escola como transmissora e reprodutora da cultura às gerações mais novas, como defendia Durkheim. Esta orientação é analisada por vários autores, algumas vezes usando a mesma terminologia (Kirk, 1986), outras vezes com algumas nuances como é o caso de Pérez Gómez (1992) que designa de perspectiva académica, abarcando enfoques diferentes que vão desde o enciclopédico ao compreensivo. Todas estas perspectivas tradicionais, para além de enfermarem de uma concepção reducionista do que é o saber ensinar, subvalorizar mesmo o saber pedagógico/didáctico, não tem uma visão interactiva do ensino com a educação e, portanto não concebem o ser professor numa perspectiva holística.

(b) Paradigma condutista

Esta orientação é talvez aquela que mais tem influenciado as investigações e a elaboração de programas de formação dos professores. Assenta no positivismo e na psicologia behaviorista do início do século, estabelecendo uma correlação directa entre a conduta do professor e a aprendizagem dos alunos (processo-produto). Os programas de formação são elaborados tendo em vista o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e destrezas pré-definidas e que garantem a eficácia do professor e o sucesso dos alunos. O professor é visto como um técnico, um aplicador de leis, princípios, técnicas e conhecimentos adquiridos, não necessitando de possuir um conhecimento científico, bastando-lhe dominar as rotinas que dele derivam. Assim, a eficácia docente é outorgada por programas de micro-ensino, centrado no treino de competências específicas, que durante os anos sessenta e setenta foram ilustrados por vários autores (Mauviel, 1985; Carvalho, 1988; Carriho, 1990; Davidman, 1994; Borich, 1995; Ouellet, 2002; Castaño, 2006). Outros investigadores utilizam termos diferentes: perspectiva técnica (Montero, 1988; Trillo, 1994; Pérez Gómez, 1992), comportamentalista (Ralha Simões, 1995) quando abordam este modelo de formação de professores. Na verdade, esta tradição, baseada na racionalidade instrumental e na ciência aplicada, conferiu às escolas de formação de professores e às universidades alguma legitimidade na definição do saber pedagógico/didáctico e mesmo algum

estatuto a nível das ciências da educação. Porém, limitaram-se bastante ao saber disciplinar para ensinar, mantendo as ciências da educação num plano de inferioridade. Vários autores partilham esta opinião (Carvalho, 1988, Montero, 1988), Torres Santomé escreve:

> Os programas de formação que assumem esta óptica só se preocupam com que os futuros professores dominem um determinado corpus de conhecimentos teóricos e alguns procedimentos técnicos que logo serão úteis para conseguir os objectivos educativos que outros profissionais indiquem (Torres Santomé, 1995, p. 19).

Além disso esta orientação não conseguiu estabelecer uma ligação entre a investigação e a prática docente, obedecendo a uma visão estandardizada do ensino e da educação, sem atender aos contextos económico, social, cultural e político.

(c) Paradigma personalista

Esta orientação tem como fundamento as influências da fenomenologia, da antropologia cultural e da psicologia de corte desenvolvimentista, centrando a formação não tanto como ensinar e no que ensinar, mas na construção do futuro professor como pessoa com uma postura cognitiva e moral propulsora de um humanismo integral. Esta perspectiva ultrapassa uma visão técnica da formação, pois como refere Marcelo Garcia (1994), não se trata de ensinar os métodos mais eficazes, mas de cada professor em formação se auto- formar, tomando consciência de si mesmo, por forma a descobrir os caminhos ou seja as estratégias que mais se coadunam consigo e com os alunos. Parafraseando Alarcão e Tavares (1987), diremos que cada indivíduo em formação é modelo de si mesmo. Em última análise, podemos afirmar que esta tradição começa com Rousseau, passando por Pestalozzi e outros que mais tarde integraram o movimento Escola Nova, forjando versão diferentes - progressiva, humanista, desenvolvimentista - que pretendiam tornar um professor um naturalista, um artista, um libertador, como refere António Sérgio (1984).

(d) Paradigma orientado para a investigação

Os alicerces desta orientação podem ser encontrados em Dewey, na sua obra *Democracy and Education* (1916), na qual defende que a escola e o professor são os pilares da transformação para uma sociedade mais justa e democrática. É o próprio

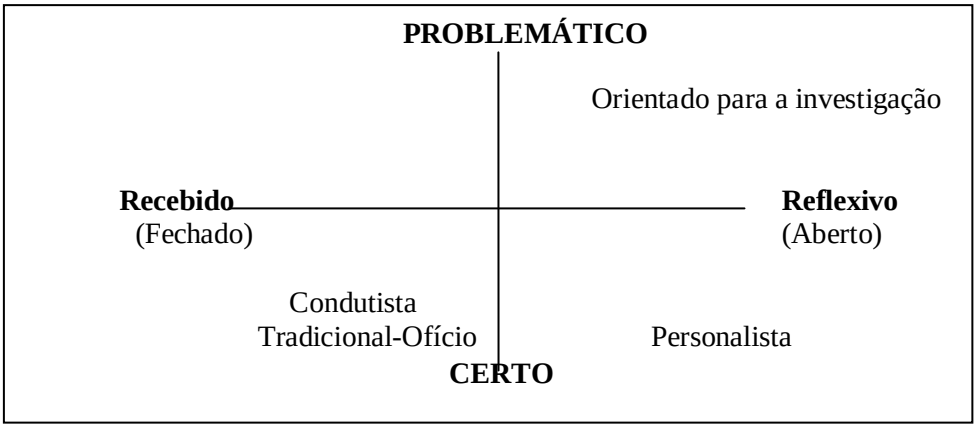
Dewey (1971, p. 269) quem sublinha que é imperioso "assegurar o aperfeiçoamento de cada elemento integrante de uma sociedade, de modo que sirva para amadurecer e libertar os outros".

Esta perspectiva ganhou força sobretudo com autores que assumiram uma reflexão crítica sobre as práticas educativas. A burocracia dos sistemas escolares e de formação, reflectida quer na dimensão material- técnicas, organização e instrumentos- quer na dimensão imaterial- conflitos e relações de poder, autoridade- e ainda na dimensão inconsciente- o não dito, o oculto-, contribuíram para uma visão sócio- política da responsabilidade social dos professores.

Esta concepção deu passo a uma perspectiva mais crítica com vista à reconstrução social, inspirada no movimento pró-marxista dos anos 20 (Gramsci, Horkheimer) e nos anos 30 (Fromm, Marcuse) e que teve início na Escola de Frankfurt. Mais tarde sobressaem Habermas e Schmidt, defensores da teoria crítica que condena a razão instrumental e defende uma razão esclarecedora e emancipadora, visando a transformação da sociedade. Enquanto na formação de professores destacamos autores como Apple, Giroux, Paulo Freire, Smith e Zeichner, que geralmente aparecem na literatura como radicais, defendendo uma postura ética e crítica concreta de justiça, igualdade, liberdade e emancipação social.
No entanto, não podemos esquecer os contributos de autores como Schon (1992), que desenhou a construção do professor reflexivo a partir de uma nova epistemologia da prática, "reflexão na acção, reflexão sobre a acção e reflexão sobre a reflexão na acção", e que tem ganho cada vez mais adeptos a nível da formação inicial, mas que não prevê uma teoria social crítica para a reestruturação da sociedade. Em nossa opinião, as reflexões feitas por Schon podem ficar-se pela instrumentalização da voz de especialistas e agentes externos.

De uma forma resumida, e tendo como referentes o aluno-mestre, contexto e o currículo, apresentamos no **Quadro 38** as tendências dos quatro paradigmas de formação desenvolvidas por Zeichner e Liston e que têm sido revisados por vários autores (Estrela, 1991; Marcelo Garcia, 1994; Montero, 1988; Nóvoa, 1991 e Pérez Gómez, 1992).

Da leitura do esquema podemos salientar que, nos paradigmas condutista e tradicional, o currículo é recebido (fechado), e no paradigma personalista e orientado para a investigação, o currículo é reflexivo (aberto). No que diz respeito ao aluno-mestre e ao contexto, os paradigmas que estão situados abaixo do eixo horizontal, têm como objecto o aluno, sendo o contexto certo, não questionando os porquês da formação. O paradigma situado no quadrante superior direito contempla o aluno-mestre como sujeito e o contexto de formação é problemático.



Quadro 38. Paradigmas de formação de professores. Fonte: Zeichner (1993).

Obviamente, que esta leitura não pode ser tomada com o rigor matemático, pois na prática não há paradigmas puros e os modelos podem cruzar-se, pois as concepções de formação não se excluem mutuamente. Na verdade, estes são alguns dos muitos enfoques que têm vindo a ser clarificados pelos vários autores, no âmbito da formação de professores. Eles não são neutros e tem subjacentes diferentes concepções do mundo, do homem, do ensino e da educação. Numa tentativa de abarcar a multiplicidade de orientações conceptuais, apresentamos um quadro resumo elaborado por Marcelo Garcia (**Anexo 3**).

2.1.2. A Formação Contínua

Por muito bem que estejam concebidos os programas de formação inicial de professores, já lá vai o tempo em que a preparação académica conferia um saber total que se deveria utilizar para o resto da vida. Os textos emanados pela OCDE (1976, 1982, 1985) veiculavam esta mesma ideia, referindo que a formação inicial é incapaz de garantir um bom desempenho durante toda a vida. No entanto, concordamos com

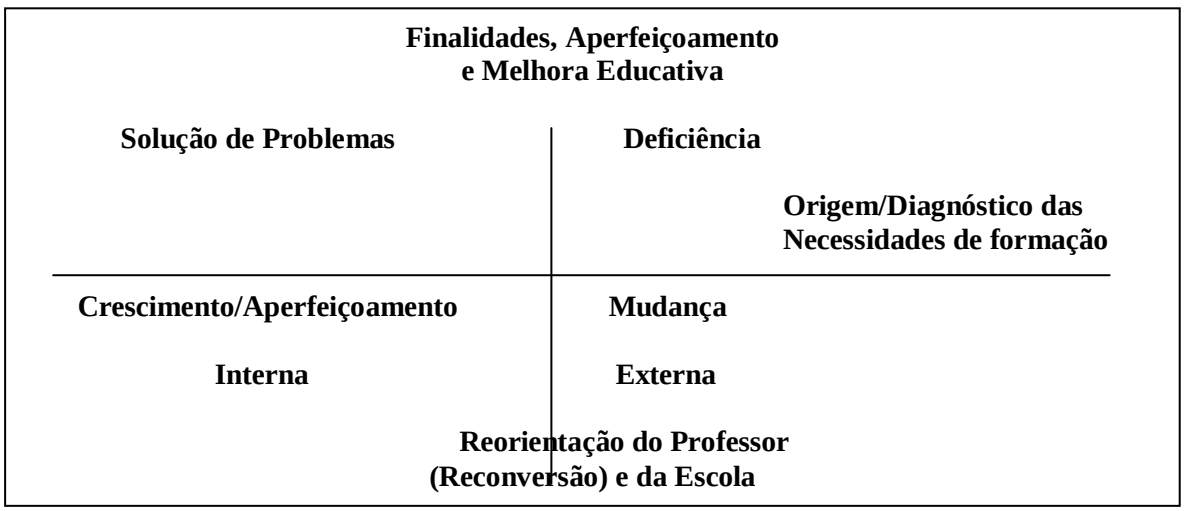
Montero (1988, p.305) quando afirma que "aproximadamente até aos anos 60, o significado da expressão "formação do professorado" fazia referência exclusivamente à formação inicial, pré-serviço, devido à débil atenção à formação como uma realidade presente em toda a vida profissional do professor".

Por outro lado, a ideia de que a educação permanente deve existir ao longo da vida também não era totalmente nova. Já entre os gregos (Platão) e os romanos (Séneca) era conhecida a máxima: "Não há idade para aprender e em nenhuma idade é demasiada tarde para aprender". Num passado recente, Faure (1974) e outros organismos internacionais vinham desenvolvendo desde o fim da 2ª Guerra Mundial, afirmando: "Todo o indivíduo deve ter a possibilidade de aprender a vida inteira. A ideia da educação permanente é a pedra angular da cidade educativa". Consolida-se, assim, a ideia de que a educação permanente deve não só atender à dimensão vertical (toda a vida), mas também à dimensão horizontal (todas as actividades). Garcia Aretio (1989), tentando caracterizar a educação permanente, afirma que esta deve contemplar todas as modalidades de ensino, todos os níveis educativos, todas as instituições e agentes, todas as gamas de saber, estando presente ao longo de toda a vida.

Efectivamente, é a partir da crise dos anos 60, e em particular da ineficácia do sistema escolar, das propostas não formais da educação de adultos e de uma nova visão da vida do homem que surge a necessidade de acreditar que só uma formação permanente poderia proporcionar um desenvolvimento total da pessoa humana, numa perspectiva de liberdade e democracia. Assim, a formação contínua de professores - ou formação em serviço - surge como parte integrante da educação permanente. Lesne (1977) considera-a como uma forma específica da educação de adultos, dando sentido às recomendações da UNESCO de 1966 e de 1975 (Recomendação nº69). Em 1979, o Conselho da Europa reforça esta concepção, ao defender a educação permanente como "o sistema dos sistemas educativos". De facto, a mudança acelerada de conhecimentos, tecnologias e um novo universo cultural vai produzindo "novos analfabetos", exigindo uma actualização constante a qualquer profissional. É neste contexto de "homem inacabado" retomando a expressão de Furter (1979) que a formação contínua de professores ganha novos desafios e novas orientações conceptuais com vista ao desenvolvimento e aperfeiçoamento do professorado, ultrapassando o sentido de "reciclagem" (De Landsheere, 1995).

Portanto, o conceito de formação de professores foi ganhando novos contornos, acentuando cada vez mais a unidade de um processo em duas fases - a formação inicial e a formação contínua -. No entanto, assistimos ainda a uma dicotomia entre elas que urge ultrapassar. Estas não podem permanecer desligadas mas, ao contrário, devem constituir momentos diferentes do mesmo processso de formação. Vejamos agora o que pensam alguns estudiosos da formação contínua de professores. Numa análise da literatura existente sobre o tema, recorremos a Eraut (1995) e a Ribeiro Carrilho (1989) que sistematizam as tendências da formação contínua em quatro paradigmas - da deficiência, do crescimento/desenvolvimento, da mudança e da solução de problemas -. No intuito de tornar mais claros estes enfoques, apresentamos de uma forma esquemática, o **Quadro 39** que situa os quatro paradigmas num referencial cartesiano onde o eixo vertical representa as finalidades da formação e, no eixo horizontal, a origem/diagnóstico das necessidades da mesma.

Numa leitura breve do quadro podemos sintetizar, dizendo: os paradigmas da deficiência e da solução de problemas visam colmatar lacunas e falhas existentes no professor, sendo estas, no primeiro paradigma, definidas por agentes exteriores à escola e ao docente e, no segundo, sentidas e diagnosticadas pelo próprio professor. Os paradigmas do crescimento/desenvolvimento e da mudança estão orientados para a inovação, desenvolvimento profissional e mudança da escola e da educação, embora no primeiro caso assente numa experiência pessoal, autónoma e reflectida no e sobre o processo de auto-formação e, no segundo, é ditada pela normativização pedagógica/didáctica proveniente do exterior.



Quadro 39. Modelos de formação contínua de professores. Fontes: Zeichner (1933); Eraut (1995).

Também Demailly (*cit*. *in* Nóvoa, 1991, p. 36) apresenta quatro tipos ideais de formação contínua, destacando: (a) A forma universitária: em que a relação simbólica formador-formando semelhante à que existe entre os profissionais liberais e os seus clientes; (b) A forma escolar: em que a organização do ensino é desenhada por uma entidade exterior, socialmente reconhecida e legitimada, para transmitir e reproduzir valores e saberes; (c) A forma contratual: em que o processo de formação é desenhado e negociado a partir de aspectos de natureza económica e pedagógica; (d) A forma interactiva- reflexiva: em que o desenho e o processo de formação assumido pelos formandos que criam condições técnicas e científicas para produção de saberes e valores adequados às suas necessidades e aos contextos.

Nóvoa (1991), fazendo uma revisão sobre os trabalhos de Zeichner (1993) e de Zeichner e Liston (1991 e 1993), por nós já referidos anteriormente, com base nos modelos de formação contínua de Demailly, propõe dois grandes grupos de modelos que classifica da seguinte forma: **estruturantes** (tradicional, condutista, escolar universitário) e **construtivistas** (investigativo, personalista, interactivo e contratual).

O primeiro grupo, está baseado numa racionalidade científica, técnica e instrumental em que a formação é organizada segundo um modelo uniforme e imposta aos professores; o segundo parte de uma reflexão contextualizada com vista a uma formação inovadora, crítica, criativa e colaborativa, construindo dispositivos pedagógicos didácticos adequados aos contextos sociais e políticos de escolarização e às necessidades formativas.

Pacheco (1995) utiliza uma outra tipologia de modelos - **administrativo**, **individual** e de **colaboração social** - que configura a formação contínua de acordo com a maior ou menor ênfase dada às necessidades dos professores ou à organização do sistema escolar. De uma forma sumária, diremos que o modelo "administrativo" contempla uma formação fragmentada (seminários, conferências, cursos) em que muitas vezes o professor funciona como um receptor passivo, "pedagogia bancária" nas palavras de Paulo Freire (1975). Há uma preocupação quase exclusiva com as necessidades do sistema, menosprezando os problemas concretos da escola e dos professores. No pólo oposto está o modelo "individual" que preconiza o professor como sujeito e objecto da formação, tanto no sentido de auto- formação como hetero-formação, isto é, a formação

centrada na escola e nas necessidades individuais dos professores. O modelo de "colaboração social" parte de uma perspectiva de partenariado da formação, em que os diferentes actores (teóricos, práticos, investigadores e administração) partilham a mesma arena social, corresponsabilizando-se pelos projectos educativos e de investigação-formação, o que Not (1981) chama perspectiva pedagógica "inter-estruturante", articulando as dimensões da hetero-estruturação e auto-estruturação.

Temos consciência que a formação é um processo complexo que não se compadece apenas com análises de modelos teóricos, mas exige modelos práticos de intervenção. Neste contexto concordamos com Montero quando afirma que a formação contínua:

> tem como missão apoiar o professor durante o seu percurso profissional. Serve aos professores para superar carências, compensar deficiências, desenvolver a sua especialização, animá-los no compromisso de melhora do seu ensino e facilitar, em suma, o seu desenvolvimento pessoal e profissional através dos recursos necessários (Montero, 1987, p. 307).

Na realidade vários autores (Alarcão, 1993; Dominicé, 1990; Fernández Cruz, 1995; Gimeno Sacristán, 1990; Goodson, 1992; Huberman, 1989; Perrenoud, 1993) têm atribuído grande relevância à experiência pessoal e profissional dos docentes numa tentativa de ultrapassar a visão de formação apenas direccionada para o sistema (visão imediatista e reformista do sistema educativo), fundamentando as suas convicções em três dimensões básicas — a pessoal, a profissional e a organizacional —, a que Nóvoa chama (1991, p. 36) "trilogia da formação contínua: produzir a vida, a profissão e a escola".

Portanto, em nossa opinião, a construção de uma cultura profissional exige uma reflexão crítica no seio dos próprios professores, tomando consciência que, de facto, a sua formação é um processo complexo que requer um equilíbrio entre conhecimentos (saber), capacidades (saber fazer) e atitudes (saber ser) sobre teorias e práticas de ensino. Sabemos ainda que as situações ideais são impossíveis.Todavia, há que inventar medidas estruturantes que permitam reflectir sobre os diferentes modelos teóricos, metodológicos e organizacionais relativos à formação dos docentes para que o aprender a ensinar seja encarado numa perspectiva dinamogénica e não estática do ensino e da educação. Não basta que os planos de formação sejam estruturados em bases normativas. Há que criar condições para que os diferentes parceiros (investigadores,

formadores, formandos e práticos) possam, em liberdade, construir de uma forma dialogada e participada modelos e estratégias multiformes para as novas exigências que se colocam aos professores.

Parece-nos que a comunidade educacional começa a interiorizar este tipo de discursos. São várias as referências na literatura sobre a necessidade de mudança a nível conceptual e a nível de praxis na formação inicial e contínua. Concordamos com Marcelo Garcia (1989) citado por António Nóvoa (1992, p. 59) quando afirma:

> Para caracterizar esta nova concepção do professor e do ensino, vários termos são utilizados: prática reflexiva, formação de professores orientada para a indagação, reflexão na acção, professor como controlador de si mesmo, professores reflexivos (Elliot; Zeichner), professor como pessoa que experimenta continuamente, professores adaptativos, o professor como investigador na acção (Hargreaves), professor como cientista aplicado, professores como sujeitos com um ofício moral (Tom), professores como sujeitos que colocam hipóteses, como indagadores clínicos (Smyth), professores auto-analíticos, professores como pedagogos radicais (Giroux), professores como artesãos políticos (Kohl) e professor como académico (Contreras)[40] (Nóvoa, 1992, p. 59).

Os trabalhos do Conselho de Cooperação Cultural, publicados nos últimos anos, dão-nos conta da importância da formação dos professores numa perspectiva intercultural:

> O papel do professor é essencial. A situação multicultural exige um conhecimento dos fenómenos migratórios e das realidades com as quais se enfrentam, ao ter que conviver com pessoas de outro meio cultural. Não basta a boa vontade. É fundamental que os professores se preparem para receber e compreender os seus alunos, as suas famílias, os seus colegas procedentes de outros países; que respeitem a diversidade de línguas, os modos de vida, os projectos, os comportamentos, as religiões; que possam gerir os conflitos que surjam e saibam aproveitá-los para enriquecer culturalmente cada um. Na realidade a formação dos docentes é a peça chave da educação intercultural (Conselho de Cooperação Cultural, 1986, p. 36).

Já em 1986, Banks e Lynch definem dez paradigmas para os programas de formação em educação multicultural e intercultural[41], a saber: (a) Incorporação de conteúdos étnicos no currículo escolar; (b) Desenvolvimento do auto-conceito dos alunos de minorias étnicas; (c) Compensação de privações culturais; (d) Ensino das línguas de origem; (e) Luta contra o racismo; (f) Crítica radical que tem em vista a reforma da estrutura social; (g) Tratamentos para as dificuldades genéticas; (h) Promoção do pluralismo cultural; (i) Diferença cultural: programas educativos que incorporem as diversas culturas e os seus estilos de aprendizagem; (j) Assimilação dos estudantes pela cultura maioritária.

[40]. Elliot (1991); Zeichner (1993); Hargreaves (1998); Tom (1994; Smyth (1987; Giroux & Flecha (1992); Khol (1991; Contreras (1997).

[41]. *Cf.* a propósito de diferentes modelos de educação multicultural e intercultural, Mauviel (1985), Davidman (1988), Grant e Sleeter (1989) e Etxeberria (1992).

Verne (1987), por seu lado, classifica os programas multiculturais dos países da OCDE nas seguintes categorias: (a) Reagrupamento dos alunos de cultura igual ou similar; (b) Eliminação dos elementos negativos do programa de ensino: revisão dos manuais e material escolar; (c) Sensibilização dos professores sobre as características e necessidades culturais das minorias; (d) Difusão das informações de ordem cultural entre os grupos maioritários; (e) Contratação de professores ou de profissionais de culturas minoritárias; (f) Introdução de disciplinas culturais nos programas escolares ou modificação dos respectivos conteúdos; (g) Reconhecimento escolar da língua da minoria.

De referir, contudo, que, independentemente da mais-valia destas reflexões, o certo é que o figurino de qualquer formação na área do multiculturalismo depende, de modo particular, não só de problemas sociais específicos das populações também elas diferenciadas, problemas esses que terão respostas necessariamente condicionadas pelas forças políticas, sociais, ideológicas que inspirem os planificadores e executores dos diferentes programas de formação. Parece-nos, porém, que, se quisermos, realmente, valorizar a escola multicultural, deveremos pugnar por um equilíbrio entre a educação para a coesão e a união social, por um lado, e a educação para a diversidade cultural, por outro. Continuamos a pensar os modelos de formação de professores numa perspectiva ideal e completamente desligados da realidade. Os programas de formação e aperfeiçoamento dos docentes devem basear-se no conhecimento dos professores e sobre os professores. Retamoza afirma que:

> O conhecimento do professor, das suas expectativas, emoções, conhecimentos, valores, relações quotidianas e não quotidianas, condições de trabalho, vínculo com a comunidade cultural, económica e política, assim como a inserção na cultura, na política e na ciência contemporânea, são, entre outros, temas chave para o desenho de programas de formação docente (Retamoza *et al.*, 1992, p. 163).

Face ao exposto, urge não só (re)definir perfis adequados a cada interveniente no processo de formação, mas também reconceptualizar um modelo de educação permanente que permita reconstruir um currículo centrado nas diversas capacidades e competências que são hoje exigidas ao professor. É preciso entender que os actuais sistemas educativos são diferentes (devemos compreender os meso-sistemas e os micro-sistemas e o mundo multicultural em que vivemos) e, como tal, há que recriar a

profissão docente como um todo em que a formação inicial faça parte de um processo mais amplo que é a educação permanente dos professores.

2.2. Um currículo multicultural para a formação de professores

O currículo é um componente essencial a ter em conta na discussão de um programa intercultural, quer se trate da formação de alunos ou de professores. Como temos vindo a afirmar, as estratégias desenvolvidas para a criação de uma escola verdadeiramente multicultural não tem sido bem sucedidas. As inovações educacionais, se não forem bem acompanhadas de uma mudança de atitudes por parte da administração, professores, podem converter-se noutro currículo ou competências isoladas para ensinar. Em termos curriculares, qualquer programa de formação inicial de professores para a educação intercultural deve ultrapassar a perspectiva academicista de currículo e mergulhar no contexto social, político e cultural da escola. Os professores necessitam de conhecer não só a comunidade próxima, mas ter referências de outras culturas e outros povos. A esse propósito, o currículo monocultural já não se adequa à realidade portuguesa definida por uma crescente heterogeneidade social e cultural da população escolar. A manutençaão deste currículo, centrado numa cultura agarrada aos padrões da classe média urbana, tornar-se-ia um obstáculo para todos.

Em Portugal, embora se proclame um currículo flexível e aberto, continua-se a defini-lo e a geri-lo de forma centralizadora, sob normas burocráticas de aplicação a todo o país e sob um formato uniforme e monocultural. Formosinho (1987, p.42) denomina este currículo, ainda em voga, de "Currículo pronto-a-vestir de tamanho único". Porém, a realidade revela-nos que nem os alunos, nem os docentes e nem as escolas são todas iguais, pelo que deve defender-se um desenvolvimento curricular igualmente distinto. Começa a tomar-se consciência de que é imperativa a abolição do currículo monocultural, substituindo-o por um intercultural e por uma escola compreensiva, democrática, não selectiva e que dê especial atenção às diferenças individuais dos discentes, sem discriminações.

Conclui-se, então, que um currículo direccionado para a diversidade cultural deve responder a determinados preceitos: Primeiro, as políticas escolares devem desenvolver programas interculturais obrigatórios, para formação de pessoal; intercâmbios e interacções; admitir pessoal de diversas origens culturais e introduzir no contexto

escolar aspectos multiculturais; Segundo, o currículo deve promover valores, atitudes e comportamentos que apoiem a diversidade cultural; Terceiro, deve suscitar a melhoria dos autoconceitos dos alunos, criando um espaço dedicado à manifestação de diversos grupos culturais; Quarto, deve consentir abordagens multi e interdisciplinares, que contribuirão para os variados estilos de aprendizagem dos alunos e para os diferentes modos avaliativos; Quinto, deve ser abrangente, reflectir os princípios da escola, explorar os recursos da comunidade e auxiliar os professores no desenvolvvimento das competências para o exercício da cidadania; Sexto, a escola deve avaliar o currículo e a sua forma de implementação, de forma a ajustar procedimentos e políticas (Apple, 1986; Cabrera, 1999; Canen, 2002; Aldecoa, 2008).

Um currículo aberto e flexível, com princípios multi e interculturais, juntamente com uma escola com melhores recursos, maior autonomia, com professores melhor preparados e uma comunidade educativa mais participativa, poderá ser um contributo positivo para uma melhor integração de todos os alunos na escola e na sociedade. Neste sentido, é imperioso que os programas de formação inicial 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. Assim, estamos de acordo com Eugene Garcia (1990, p.126) que elabora uma lista de conteúdos, agrupados em três categorias - **teoria, sociedade e aula** -, que poderão servir de base para um currículo de formação inicial. Na **teoria**, contempla o conhecimento de diferentes conceitos, tais como cultura(s), assimilação, aculturação, etnocentrismo, relativismo cultural, etnia, deficiência cultural e diferença cultural, que lhe permitam construir uma visão global das culturas, numa relação com a educação, evitando reducionismos e estereótipos. Além disso o formando deve ainda conhecer ferramentas metodológicas que lhe permitam o estudo das culturas na escola e na comunidade. Na **sociedade** inclui o conhecimento da história das culturas, semelhanças e diferenças das mesmas, contributos das diferentes culturas no desenvolvimento da sociedade, assumindo uma atitude positiva face à diversidade; apreciar os contributos dos vários grupos e problematizar os efeitos positivos e negativos da diversidade cultural, dadas as diferentes tradições e estilos de vida e a hegemonia das classes sociais dominantes. No que concerne à **aula,** o formando deve conhecer métodos e modelos de formação intercultural e sua aplicabilidade à educação bilingue; conhecer as fontes potenciais de conflitos entre culturas e saber geri-los dentro da aula de uma forma positiva; ser

sensível e respeitar as várias diferenças, utilizando actividades, materiais e técnicas apropriados que promovam a interacção intercultural, combatendo todos os estereótipos e formas de discriminação.

Também Gay (1986) apresenta algumas notas para um possível modelo teórico de formação de docentes para a educação multicultural, quer se trate da formação inicial ou contínua. Assim, o referido modelo deve contemplar as seguintes dimensões devidamente adaptadas aos contextos:

Primeiro, **Competência cognitiva** acerca da educação multicultural. O professor em formação deve possuir um corpus teórico que lhe permita compreender o conceito de educação multicultural e suas implicações na prática e, ainda, a evolução da pedagogia intercultural. Neste sentido, é conveniente aprofundar não apenas o conceito de educação multicultural, mas outros afins como por exemplo: cultura, identidade cultural, etnicidade, biculturalismo, bilinguismo.

Segundo, conhecimento e compromisso com uma **filosofia** de educação multicultural. O professor deve conhecer e reflectir sobre valores, crenças e princípios que enformam as diferentes conceptualizações de educação multicultural. Mas mais ainda:

(a) Ser crítico em relação às diversas ideologias multiculturais e construir coerentemente a sua própria filosofia pessoal;

(b) Desenvolver atitudes de abertura em relação à diversidade cultural;

(c) Tomar consciência da sua responsabilidade profissional/pedagógica em relação à igualdade de oportunidades dos alunos minoritários e levar à prática uma pedagogia individualizada e diferenciada;

(d) Ser consciente dos valores que devem animar a sua prática no campo da educação multicultural e ser coerente, a nível atitudinal, com as opções tomadas.

Terceiro, conhecimento das **culturas** em contacto. O professor que trabalha com alunos procedentes de outras culturas deve possuir um conhecimento das mesmas, sendo

desejável que todos os docentes conheçam diferentes culturas de forma a tomar consciência que a educação multicultural não se limita apenas ao ensino de alunos étnica e culturalmente diferentes, mas de todas as crianças, criando nelas um espírito de abertura, tolerância e respeito por outras perspectivas culturais. Conhecer todas as culturas, parece-nos impossível. No entanto, os professores em formação devem aprofundar aquelas que são mais específicas de um determinado âmbito geográfico-social.

Neste sentido, há que conhecer os seus valores fundamentais, os seus modelos de socialização, os seus estilos de aprendizagem e relação, a sua língua, os seus problemas económicos, sociais, políticos e religiosos, particularmente daqueles em situação de imigração. Informar-se e formar-se, não apenas a nível académico e livresco, mas sempre que possível, em situações experienciadas de contextos multiculturais de forma a criar relações de empatia com essas culturas, minorando as atitudes etnocêntricas e os estereótipos (*cf*. **Quadro 40**).

<table>
<tr><th colspan="2">Currículo de Formação do Professor</th></tr>
<tr><td colspan="2">Princípios</td></tr>
<tr><td colspan="2">- Formação em educação multicultural antes da intervenção
- Integrar os conteúdos com as metodologias e estratégias de ensino</td></tr>
<tr><td><u>Competência Cognitiva acerca da Educação Multicultural</u>
- Conhecer as minorias étnicas do contexto real concreto. Migração e marginalidade.
- Conhecer e analisar os modelos e enfoques da educação multicultural e conceitos implicítos.
- Reflectir sobre as condições necessárias possíveis para estabelecer um projecto educativo global.</td><td><u>Conhecimento e Compromisso com uma Filosofia de Educação Multicultural</u>
- Analisar as políticas educativas existentes e do modelo de educação multicultural do sistema educativo.
- Reflectir sobre o currículo oculto do professor e como afecta as minorias étnicas.
- Aceitar valores e atitudes inerentes à educação multicultural e compromisso com esses princípios.</td></tr>
<tr><td><u>Conhecimento das Culturas em contacto</u>
- Entender a diversidade desde as diferenças, não desde o déficit.
- Adquirir uma atitude favorável à diversidade cultural.
- Experimentar e vivenciar positivamente em contextos multiculturais. Actuações concretas e compartilhadas.</td><td><u>Competências Pedagógicas</u>
- Elaborar planificações curriculares e unidades didácticas de inspiração intercultural.
- Uso de diferentes metodologias e técnicas de ensino-aprendizagem que fomentem relações interculturais construtivas: aprendizagem cooperativa.
- Planificar e utilizar estratégias que favoreçam relações interculturais na aula a partir de mudanças organizacionais e funcionais.
- Desenvolver a comunicação com as famílias e outros profissionais.
- Desenvolver competências para detectar preconceitos e estereótipos nos materiais de ensino.</td></tr>
</table>

Quadro 40. Currículo da Formação do Professor. Fonte: Flor Cabrera (1999, p.79).

Quarto, **Competência Pedagógica**. Esta dimensão deve ser desenvolvida na sequência da teoria, da filosofia e do conhecimento de estratégias pedagógicas que lhe permitem actuar de uma forma adequada nas suas práticas educativas. Com efeito, o autor refere alguns aspectos que devem ser pensados estrategicamente com vista a melhorar a prática educativa, tais como: (a) Proporcionar ao professor em formação experiências de educação multicultural supervisionadas para que estes possam construir epistemologicamente a sua prática; (b) Proporcionar ao professor - particularmente aos professores em exercício - um leque variado de estratégias metodológicas que os ajudem a adaptar o ensino às diferenças culturais dos seus alunos; (c) Desenvolver competências que possibilitem aos professores o diagnóstico das necessidades educativas dos alunos culturalmente diferentes, bem como avaliar as suas actividades de uma forma diferenciada; (d) Avaliar criticamente os livros de texto e outros materiais escolares, numa perspectiva intercultural e, sempre que necessário, produzir os próprios materiais curriculares; (d) Aprender a manter relações positivas com todos os alunos, particularmente com os grupos minoritários e suas famílias.

A formação do professor deve nascer das necessidades da escola e das suas relações com a comunidade. A escola parece ser o lugar mais idóneo para a formação contínua dos professores, pois as escolas dos centros urbanos constituem hoje em dia verdadeiros laboratórios donde se desenvolvem as novas práticas ligadas à diversidade cultural e linguística. Tendo em conta as características dos sujeitos pertencentes a minorias culturais, a escola deve responder à diversidade cultural, surgindo assim, a necessidade de inclusão ou de adaptação por parte da escola ao sujeito e, simultaneamente, a integração de conteúdos culturais de cada grupo no currículo. Para Banks (1994), existem quatro níveis de integração dos conteúdos multiculturais no currículo: (a) Reconhecimento das características de cada cultura; (b) Introdução de conteúdos dessa cultura no currículo, mantendo, contudo a sua base; (c) Transformação do currículo pela inserção de elementos culturais; (d) Tomada de posição e atitudes.

É preciso, ainda, termos em conta que também os métodos de ensino e a avaliação devem ser definidos em função das diversidades, abolindo de vez a tendência para uniformizá-las pela cultura dominante. A paridade de culturas deve ser promovida, como forma de emancipar os alunos com características culturais diferentes.

3. A FORMAÇÃO CONTÍNUA DO PROFESSOR PARA A INTERCULTURALIDADE

No processo de formação contínua, é necessário criar um programa de formação, que concretize tempos e espaços para superar os momentos críticos, injectando alegria, esforço e orgulho ético de ser professor. Insistir na formação contínua é insistir na formação inicial e vice-versa. A boa aprendizagem e o bom ensino vão mais além dos conhecimentos de habilidades e competências, alimentam-se com o desafio, a paixão, a criatividade e a alegria que o professor põe de manifesto, favorecendo uma formação intercultural que se desenvolva a nível pessoal, profissional e institucional.

A nível Pessoal:

(a) Desenvolver atitudes de hospitalidade, de crítica às pessoas e grupos conservadores, o respeito por todas as crenças, o ser compreensivo e paciente;
(b) Manter simpatia pelos grupos culturais diversos em ideologias, crenças e culturas, estando contra o fanatismo e dogmatismo, com mentalidade aberta e flexível;
(c) Demonstrar interesse pela problemática do fenómeno migratório.

A nível Profissional:

(a) Aceitar resoluções e acordos tomados em equipa ou por órgãos escolares, e pela via do bom senso resolver problemas, superando preconceitos, sendo compreensivo e flexível;
(b) Integrar todos os alunos, segundo a competência bicultural e compensando o possível défice, seja académico ou linguístico em particular; tomando em conta os valores, crenças e motivações dos alunos, comportamentos e costumes;
(c) Manter uma relação adequada com os pais, motivando-os pela formação, organização, participação e colaboração de actividades educativas;
(d) Controlar as possíveis tensões, utilizando os recursos, meios, métodos, técnicas, estratégias e apoios educativos adequados;
(e) Desenvolver a compreensão intercultural, como um processo de comunicação e interacção entre as culturas para o mútuo enriquecimento;

(f) Avaliar experiências interculturais e problemas relacionados com a imigração para fazer o estudo de casos e encontrar soluções;

(g) Insistir nas novas tecnologias como ferramenta e recurso adequado. É uma forma de repensar a formação contínua do professor com novos meios. Por exemplo, segundo Guitart (2001, p. 64), a Internet cumpre:

> duas grandes funções: transmitir a informação e facilitar a comunicação, mediante programas de correio electrónico, navegadores, chat, foro, debate, grupos de discussão, que proporcionam um eficiente suporte didáctico, tanto no âmbito do ensino presencial como a distância.

(h) Dar tutoria ao grupo intercultural para distribuir as responsabilidades no trabalho com grupos reduzidos, que favoreçam o contacto com as famílias e o resto das funções docentes;

(i) Participar na elaboração de políticas educativas que impliquem um compromisso social na inserção dos alunos de origem estrangeira e suas famílias, abrindo portas à comunicação intercultural;

(j) Adquirir o papel de mediador educativo e social, tantas vezes assumido pelo próprio professor de maneira paternalista;

(l) Investir nos estudos antropológicos e etnográficos das diversas culturas que convivem no país;

(m) Fomentar enfoques metodológicos que favoreçam o intercâmbio e a interacção, numa educação multicultural tanto dentro como fora dos circuitos formais, misturando jovens e adultos de ambas as culturas, provenientes dos mais diversos níveis e sectores do sistema educativo;

(n) Desenvolver a dimensão europeia na formação, que suscite uma consciência do cidadão europeu como entidade cultural, política, económica e histórica;

A nível Institucional:

(a) Receber uma formação intercultural específica, que dê segurança e especialização ao professor, através de conferências, cursos, congressos;

(b) Aproveitar a presença de pessoas de outras instituições e convidar outras de culturas minoritárias;

(c) Proporcionar conhecimentos de outras culturas minoritárias;

(d) Favorecer o conhecimento dos documentos próprios da Instituição, Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola e Projecto Curricular de Turma, que

divulgam as intenções, os princípios e valores das actuações específicas da formação intercultural;

(e) Favorecer o uso de livros e revistas interculturais especializadas;

(f) Organizar periodicamente actividades formativas interculturais;

(g) Programar áreas de opção ou obrigatórias, que favoreçam expressamente os valores e as atitudes interculturais de forma mais explicita;

(h) Facilitar tempos para as outras culturas, espaços para a diversidade cultural, infraestruturas e decorações que sensibilizem, favoreçam o conhecimento e permitam trabalhar melhor;

(i) Criar uma aula intercultural de referência para a formação, a interculturalidade, a hospitalidade, o intercâmbio e o partilhar, o estudo, a investigação, a leitura, o entendimento, o consenso e o interesse pelas vivências perante as dificuldades e problemáticas;

(j) Ligar a escola a outros organismos e instituições;

(l) Elaborar um currículo escolar suficientemente alargado, que mostre ao aluno as principais formas de representação do tema em estudo e evite, sempre que seja possível, visões unilaterais e dogmáticas no tratamento dos temas;

(m) Mudar basicamente aspectos atitudinais, cognitivos, de valores, de crenças, com a finalidade de evitar que grandes princípios legais ou instrutivos ocultem práticas pedagógicas discriminatórias;

(n) Elaborar um projecto educativo intercultural, que englobe as dimensões da identidade, dos objectivos a conseguir e da organização da escola como elementos fundamentais impregnados de uma pedagogia da interculturalidade. Alguns documentos que não convém perder de vista como antecedentes e que justificam plenamente esta proposta formativa são: a Declaração de Salamanca (1994), a educação intercultural, a educação inclusiva, o processo de "aprender a aprender" e o percurso para a convergência na Área Europeia de Educação Superior.

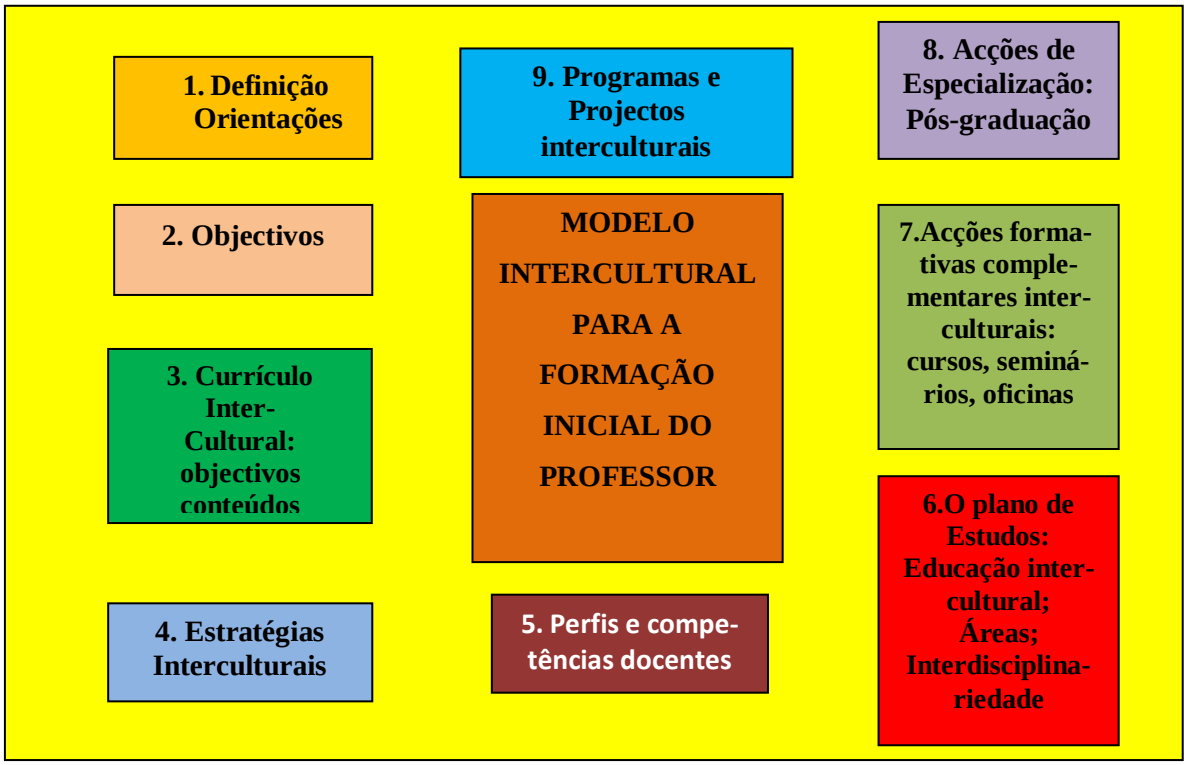
3.1. Proposta de Modelo Intercultural para a formação de Professores

O modelo intercultural para a formação inicial do professor é uma proposta, um guia e uma orientação para os futuros professores responderem ao fenómeno migratório que se vive em Portugal e às dificuldades que a comunidade educativa da escola portuguesa

encontra para atender às minorias em geral e os estrangeiros em particular. O aluno matriculado no sistema educativo pode receber influência positiva e satisfatória da formação actualizada dos educadores, dos recursos que utilizam, das acções formativas variadas que se programam, da intervenção educativa específica. Esta proposta formativa pode-se situar dentro da educação intercultural, educação inclusiva e cognitiva, como um processo de formação actual futura, como um novo paradigma com valores e atitudes interculturais, para a diversidade e a tolerância.

Como se pode ver no **Quadro 41**, esta proposta formativa, uma vez definida, inclui uma série de **objectivos** e **orientações**; um desenho curricular com todos os principais elementos, especialmente **conteúdos**; uma série de **estratégias** pedagógicas em várias categorias; uma referência aos novos créditos europeus, aos perfis e suas correspondentes **competências docentes**; uma aproximação a um **plano de estudos** básico com áreas comuns e de especialidade com as finalidades fundamentais a coordenar intercultural e interdisciplinarmente; uma série de **acções formativas** em formato de curso, seminário, ou oficinas; uma **pós-graduação** de um ano de duração denominada ”interculturalidade, imigração e educação” e a participação em **programas e projectos** interculturais. Entre as orientações aplicáveis ao modelo se podem concretizar cinco: Primeiro, uma **orientação académica** para dominar os conhecimentos profissionais e os conteúdos pedagógicos. Segundo, uma **orientação tecnológica** que forme o professor nos conhecimentos e destrezas derivados da investigação científica sobre o ensino. Terceiro, uma **orientação pessoal** para aprender a aprender e aprender a ensinar num processo de transformação, maturidade e desenvolvimento pessoal. Quarto, uma **orientação prática**, ligada a experiências reais de ensino, aonde a prática adquire uma importante dimensão sobretudo no contacto com minorias étnicas e no âmbito da diversidade. Quinto, uma **orientação crítica e reflexiva**, aonde se destaca o compromisso do ensino com a sociedade e as culturas, desenvolvendo uma atitude crítica e reflexiva sobre a prática, implicando os futuros professores num processo de reflexão crítica, através dos programas formativos (Marcelo 1992, p. 510).[42]

[42] Sublinhado nosso.



Quadro 41. Modelo Intercultural para a formação inicial do professor.

Este conjunto de orientações favorece a formação inicial do professor no âmbito da imigração, a educação, a interculturalidade, e em concreto permite ordenar e adequar a preparação dos conhecimentos, que assumo como orientações válidas para este esboço. Desde o ponto de vista do plano do currículo intercultural no plano de estudos, é importante tomar em conta algumas características de interesse para a programação dos objectivos gerais, os conteúdos, incluídas as especificações de alguns determinantes. No que diz respeito aos objectivos gerais, é necessário que se identifiquem em quatro blocos:

> os que se referem ao desenvolvimento de valores; aqueles que se referem aos alunos e ao ensino (planificação de unidades didácticas, sessões de aula, implicações com enfoque intercultural); os objectivos relacionados com aspectos culturais (diversidade cultural, estereótipos e preconceitos culturais, minorias culturais); e os referidos com respeito aos direitos humanos para prevenir os futuros professores contra o racismo e a xenofobia e desenvolver crenças participativas e democráticas (Marcelo 1992, p.514).

Quanto aos conteúdos desde a perspectiva intercultural, se podem organizar em três blocos: (a) Os conhecimentos da comunidade próxima, da nacional e da internacional na dimensão cultural, social, económica e ambiental; (b) As habilidades didácticas relacionadas com o traçado e desenvolvimento de unidades didácticas e projectos

educativos e curriculares desde a perspectiva transversal da interculturalidade, o desenvolvimento de capacidades de avaliação, resolução de conflitos, destrezas de desenvolvimento organizacional avançado, reflexão crítica das realidades dos países segundo os meios, destrezas colaborativas e participativas, análise do contexto político e global. Podem-se incluir situações para desenvolver habilidades de vários tipos: empíricas, para conhecer o que se passa na aula; analíticas, para interpretar dados descritivos e elaborar teoria; de avaliação, úteis para emitir juízos sobre consequências educativas; estratégicas para planificar a acção e seguimento; práticas, para desenvolver a capacidade de relacionar e análise e a prática com os fins e os meios; e a comunicativa, os professores reflexivos necessitam comunicar e compartilhar as suas ideias com outros professores; (c) As atitudes de respeito às diferenças atendendo a todo o tipo de variáveis.

Também os conhecimentos, podem-se circunscrever em seis áreas que facilitam seu desenvolvimento e compreensão: (a) O conhecimento humano, social e económico: composição e estrutura da sociedade, sistemas económicos e políticos; (b) O conhecimento estético e criativo, utilizado pelos meios de comunicação; (c) O conhecimento linguístico: outras línguas, formas de aquisição da linguagem, prioridade oral sobre o escrito na aprendizagem, uso dos meios; (d) O conhecimento matemático, científico e tecnológico: progresso e evolução científica; (e) O conhecimento moral, ético e espriritual: diferentes tradições filosóficas e religiosas, o impacto da religiosidade na vida e nas decisões; (f) O conhecimento físico e ambiental: interdependência e interrelação entre seres humanos, animais, planeta, ecosistema, ecologia e biosfera (Huberman, 1989; Rego, 1994; Hargreaves, 1998; Perrenoud, 2001; Lópes, 2005).

De igual maneira, é necessário incorporar uma série de componentes vinculadas a espaços e culturas, que pelo seu interesse e actualidade, são determinantes. Referimo-nos aos conteúdos sobre elementos da cultura europeia, latinoamaericana, africana, asiática. Por exemplo, é importante que o aluno aprenda a ver-se a si próprio como europeus, de igual maneira que seus professores. Conhecedores dos programas europeus Sócrates, Erasmus, Leonardo Da Vinci, Acção Jean Monnet, e participantes em alguns deles, pois favorece o intercâmbio, o conhecimento de línguas vivas distintas da materna, a continuação dos estudos, evitando as dificuldades programáticas dos estudos

e confirmações, e aproveitando a nova medida em créditos. Neste sentido, propõe-se introduzir conteúdos em relação ao âmbito europeu: conhecimentos sobre a integração europeia e o desenvolvimento histórico da União Europeia, realidades da vida dos países membros, dimensão europeia da educação. Seria um erro crer que só com a inclusão de conteúdos de diferentes âmbitos se assegura uma formação inicial do futuro professor em matéria de imigração e interculturalidade. É necessário suscitar e promover a mudança de procedimentos e formas de fazer; também a mudança de atitudes, comportamentos e avaliação a partir de experiências e práticas na realidade.

3.1.1. Um modelo intercultural para a formação docente

Segundo as orientações anteriores do presente estudo, proponho os seguintes objectivos para o modelo intercultural para a formação inicial de professores:

a) Os objectivos gerais:

— Possibilitar a reflexão da situação actual, desde a informação e conhecimentos da imigração e da diversidade cultural na sociedade e na escola;
— Descobrir a nova realidade escolar, concretizando-a no tempo e no espaço, e comparando-a constantemente com situações parecidas em espaços diversos;
— Propiciar o traçado e a oferta de alternativas de formação teórica práticas criativas, que ampliem a oferta razoável de educação intercultural, a partir de procedimentos, valores espaços, tempos e infraestruturas devidamente articulados, superando critérios de obrigatoriedade e cumprimento de requisitos.

b) Objectivos específicos:

— Analisar as causas e os problemas que se levantam na escola, como a concentração escolar, a guetização, o absentismo, o fracasso, a indisciplina, a violência escolar, a desmotivação, as dificuldades de aprendizagem, o desinteresse, a aquisição de competências linguísticas de uma segunda língua;
— Possibilitar a incorporação da diversidade cultural na escola, a partir da organização adequada e suficiente do aluno e professor, das actividades extraescolares;

— Explicitar as relações socioculturais que se dão na escola e nas aulas, mediante a análise dos modelos de relação entre professor, aluno e as famílias, favorecendo a participação equilibrada de todos os organismos;
— Elaborar adequadamente os diagnósticos educativos em direcção às realidades do aluno, as famílias e outras situações influentes;
— Integrar o conhecimento da diversidade cultural, as crenças e a desigualdade social, actualizando as áreas curriculares, a partir dos objectivos, conteúdos, estratégias, processos de avaliação e critérios que regulam os elementos da programação didáctica, incluindo a possibilidade de negociar o currículo;
— Reforçar o papel das práticas da escola como o ponto mais importante para a aquisição de experiências, de recursos e motivação, levando-se a cabo em escolas com educação compensatória, minorias étnicas ou com grupos de estrangeiros em instituições educativas com diversidade de presenças;
— Habilitar os educadores com estratégias para a realização de suas próprias actividades interculturais, a criação de recursos e materiais criativos e inovadores para a aula e de critérios para a análise dos mesmos.
— Dar impulso à investigação dentro da aula, para o desenvolvimento da inovação intercultural e da formação do perfil profissional do futuro professor investigador e reflexivo do ensino e da sociedade;
— Potenciar a coordenação interdisciplinar no novo plano de estudos intercultural de convergência europeia, com as áreas de pedagogia, psicologia, antropologia e sociologia com um tronco comum, desde os programas e descritores interculturais;
— Implementar a pós-graduação em interculturalidade, imigração e educação, a realizar num ano, como especialização dos profissionais e interessados em geral;
— Criar uma aula intercultural como lugar de encontro, espaço e infraestrutura que facilite os tempos para o acolhimento, formação, investigação, publicação e trabalho educativo e formativo em equipa multidiversa e multidisciplinar;

3.1.2. Uma proposta de conteúdos

Em continuação de uma recapitulação de conteúdos procedentes de uma revisão bastante completa da bibliografia e informações existentes, sobre a temática de âmbito inter/multicultural. Desta classificação os formadores podem seleccionar os conteúdos que querem e julgam como válidos para a estruturação de qualquer esquema formativo

intercultural. Neste caso concreto, para a organização de cursos, jornadas, seminários e oficinas de formação. De forma reduzida, as linhas chaves a seguir são as seguintes:

a) Realidade e fundamentação conceptual;
b) Aproximação ao fenómeno migratório;
c) Interculturalidade e Religiosidade;
d) Interculturalidade e bilinguismo;
e) Educação Intercultural e Escola: para uma educação para a cidadania;
f) Mapa escolar dos alunos de origem estrangeiro;
g) Perspectiva legislativa;
h) A política educativa para as diversas culturas em Portugal e na Europa;
i) Trabalho de campo sobre educação e imigração;
j) O Projecto da Educação Intercultural;
k) O currículo na escola intercultural;
l) Os educadores na escola intercultural;
m) Princípios e estratégias pedagógicas;
n) Sessões práticas de formação intercultural;
o) Modelos de aplicação, Programas e Projectos de Educação Intercultural;
p) A Escola Intercultural: uma Escola de Valores;
q) Os Meios de Comunicação e a Imigração;
r) A Investigação na Educação Intercultural;
s) O Povo Cigano: história, cultura e educação e o aluno cigano na escola.

3.1.3. As estratégias interculturais de intervenção educativa

Algumas das principais estratégias de intervenção educativa a ter em conta desde a organização são avançadas a seguir.

Primeiro as **estratégias educativas**, nomeadamente: (a) As áreas que se estruturam e desenvolvem desde a perspectiva interdisciplinar e transversal da interculturalidade; (b) A autobiografia. Os estudos autobiográficos permitem compreender a existência de diferentes procedências e traços culturais; (c) A análise de textos. São um material interessante com enfoque intercultural. Comprovam, as chaves da cultura, os costumes, os grupos, as origens, a raça e podem trazer importantes elementos e conclusões; (d) Os

outros sistemas educativos. O poder realizar um estudo comparativo dos diferentes sistemas educativos dos países membros da União Europeia, por exemplo, para conhecer semelhanças, diferenças, vantagens e inconvenientes pode proporcionar aprendizagens relevantes; (e) O estudo de casos. É uma boa oportunidade fora do espaço real dos factos, para conhecer, reflectir e propor alternativas a situações culturais. Os casos podem-se obter por exemplo através de notícias da imprensa; (f) A criação de materiais interculturais. Ao serem elaborados grupalmente, propiciam uma dinâmica integradora e criativa. Proporcionam actividades para o desenvolvimento de valores e atitudes interculturais e favorecem a aquisição de competências culturais, linguísticas, religiosas; (g) As oficinas interculturais. A realização de dinâmicas e técnicas grupais adaptadas ao esquema da oficina potenciam o encontro, a análise e a reflexão fora da formalidade da aula; (h) Os cursos e jornadas da interculturalidade. Com temas específicos em formato de conferências, palestras, oficinas, seminários, apresentação de experiências com a participação de entendidos e de convidados de instituições; (i) Os jogos interculturais, cooperativos e para a paz. Com todos os elementos que reúne o jogo como instrumento primordial para a educação, juntando-se aspectos cooperativos, para a paz e a não-violência, a integração; (j) As dinâmicas interculturais que favorecem a reflexão, o debate, a análise crítica e integração grupal desde contextos, situações e problemas derivados de diferentes países e culturas; (k) O uso de recursos e materiais. Os livros de textos, a leitura do jornal, de revistas especializadas, as novelas, os recursos multimédia: recursos na internet, filmes, as canções e temas musicais; (l) O ensino de idiomas como estratégia para o melhor conhecimento das culturas, dos países e para favorecer a comunicação e o diálogo entre todos. Tanto professores como alunos têm de dar passos decididos para a aprendizagem de segundas línguas vivas e a valorização das maternas (Rosales, 1994; Sabariego, 2002; Rodriguez, 2008).

Segundo as **estratégias Sociais.** Apresentamos três tipos de estratégias sociais: as sociomorais, as socioafectivas e as cooperativas.

Em relação às estratégias **sociomorais,** assinalamos pelo seu interesse, efectividade e uso frequente a: (a) As estratégias de auto-regulação e auto-controlo; (b) A clarificação de valores: é o conjunto de métodos ou técnicas que pretendem que as pessoas sejam conscientes dos seus valores e que as suas acções sejam coerentes com aquilo que

pensam. Como técnicas os diálogos clarificadores, as folhas de valores, as frases inacabadas; (c) A compreensão crítica: é o comentário de um texto centrado em temas que impliquem um conflito perceptível que interessa aos implicados; (d) A discussão de dilemas morais; (e) Role-playing; (f) A discussão entre companheiros.

Sobre as **estratégias socioafectivas**, diremos que são aquelas que pretendem combinar a transmissão da informação com a vida pessoal, com a emoção empática, para conseguir o aparecimento de uma atitude afectiva, de condutas sociais, como a cooperação, a simpatia e a solidariedade. São estratégias grupais naquelas em que cada pessoa experimenta e vive uma determinada situação que depois verbalizará (Barandica, 1999; Banks; 2000; Bartolomé, 2002; Téllez, 2008). Trata-se de se pôr na pele do outro. Os passos a dar na sua aplicação, começam com uma actividade proposta na qual participam os membros do grupo, suscita-se a discussão, põe-se a questão em comum, para determinar com o conjunto da informação.

No que respeita às **estratégias cooperativas**, apresentam-se como uma forma de organização social da actividades de aprendizagem, na qual os objectivos dos participantes estejam estritamente vinculados, de tal forma que cada um deles possa conseguir os seus objectivos se os outros conseguem também os seus (Besalú, 2004).

Terceiro as **estratégias pedagógicas.** Entre as estratégias pedagógicas vinculadas como âmbito da interculturalidade, destaco as seguintes: (a) A pedagogia da empatia: com implicação pessoal e afectiva dos professores. A pedagogia narrativa, de expressão e compreensão leitora consistindo em retornar à construção paciente dos processos históricos com linguagem simbólica, emoções, metáforas, a expressão musical e artística, a expressão oral e escrita. Proponha-se a esse respeito algumas actividades inspirado por Miró (2003):

— O exercício de completar palavras conhecidas;

— Exercícios para a aquisição dos conceitos de frase, palavra, sílaba e letra, sem esquecer a compreensão da leitura;

— Representar com vinhetas ou sequências temporais, uma história;

— Assinalar as diferenças que há entre duas imagens quase idênticas;

— A reescrita de frases ou textos muito conhecidos;

— A aprendizagem e utilização de estratégias que podem facilitar a escrita, como contar as palavras de uma frase antes de escrevê-la, soletrar as palavras que representam dificuldade;

— O desenvolvimento da capacidade de leitura compreensiva, a partir de outras alternativas como:

A elaboração de um librete de referentes, aonde se vão escrevendo todas as grafias, geralmente uma por página. Debaixo de cada grafia, o aluno coloca a imagem de um objecto ou de uma pessoa que recorda, cujo nome começa por tal grafia. Esta palavra servirá de referente quando não recorda a grafia que corresponde ao fonema que deve ler ou escrever.

A aquisição do conceito do fonema, sílaba, palavra, através da realização de exercícios, como por exemplo, classsificar e buscar palavras seguindo a instrução dada, encontrar palavras que podemos ler dentro de outras, ditados.

A realização de actividades destinadas a melhorar a percepção visual, com exercícios sobre a direcção do texto, a posição que ocupam as letras na palavra, a deslocação da vista pelo texto.

A aprendizagem sobre a diferenciação do nome da grafia do fonema que representa. Assim como as distintas grafias que simbolizam um mesmo fonema, e vice-versa.

A aprendizagem sobre a ordenação de palavras, frases e textos.

A aquisição e melhoria da mecânica e compreensão da leitura através da leitura de frases e textos, de topologia diversa.

— A pedagogia da desconstrução: de tipo linguístico - conceptual; psicológica, a partir de atitudes e preconceitos; instrumental, desde mapas, libros de texto, textos em geral; estrutural, com leis e instituições, dimensão política.

Quarto, as **estratégias organizacionais e de agrupamento.** Resulta muito importante a promoção de espaços de encontro, o refeitório com seus menus variados, os tempos e espaços adequados de recreio, as actividades extraescolares, a assistência à aula, o transporte escolar, a participação das famílias nas reuniões de pais, entrevistas; a resolução de déficit informativos sobre o sistema educativo, a adequação do ambiente escolar, o mobiliário, distribuição de horários, recursos, o uso da mediateca e biblioteca de aula, que diversifica as fontes de informação.

Também é importante organizar a participação da comunidade educativa nas actividades de aprendizagem, a adaptação ou utilização de um material ou recursos com finalidades distintas às originais. De igual forma, a organização dos protocolos de acolhimento, a recepção e acolhimento na escola em aulas específicas com programas específicos. Aonde há que ressaltar a planificação da primeira entrevista, o historial escolar, familiar e humano do aluno, a informação, funcionamento, instalações e serviços da escola, a atenção imediata e coordenada às incorporações que se produzem durante o curso no grupo adequado. Prever também como e quem realiza o ensino da segunda língua e que apoios específicos, quanto a pessoas, materiais e ajudas pedagógicas são necessárias.

Entre as estratégias de agrupamento tem que se tomar em conta o agrupamento flexível do aluno na aula, a redistibuição equilibrada, evitando a guetização; o trabalho em equipa e a flexibilidade do mesmo, para planificar e aprender juntos; o trabalho cooperativo e de carácter socioafectivo busca a solidariedade, o compartilhar, a expressão pessoal e a distribuição adequada entre as escolas e aulas.

Quinto, as **estratégias de ensino.** É de destacar como importantes as seguintes: não partir das diferenças, ensinar desde aspectos comuns, aprender aspectos sobre os diversos grupos presentes, análise de estereótipos, tópicos e preconceitos de atitudes discriminatórias com jogos, dinâmicas, estudos de casos e análise; desenhar actividades motivadoras, participativas e úteis. De igual maneira, concretizar as formas de ensino-aprendizagem e os critérios de avaliação, planificar actividades abertas, flexíveis,

diversificadas, lutar pela igualdade de oportunidades, revendo o sentido, as funções, a compreensão e a prática da avaliação dos alunos, pois todo o ensino se produz num clima da avaliação; a consideração das diferenças individuais ou a personalização da aprendizagem, as adaptações curriculares. É necessário que os futuros professores reconheçam a diferença cultural, respeitando e valorizando as culturas de origem, a promoção da comunidade e sua relação cultural, aplicando os novos conhecimentos às novas situações.

Sexto, as **estratégias de interrelação.** Considero que os docentes têm de conhecer e aplicar as estratégias de interelação para isso, é conveniente que aprendam a resolver possíveis problemas de comunicação ou conflitos com os pais, alunos ou professores, potenciando para isso a comunicação e o diálogo entre os grupos culturais, planificando as actividades para a apresentação, o intercâmbio e a ajuda entre eles; preparando aos alunos para o acolhimento, propondo um aluno guia nos primeiros dias para o aluno de origem estrangeira na escola e um tutor específico e se for necessário involvê-lo em jogos e actividades que não o levam ao isolamento e à solidão.

Sétimo, as **estratégias didácticas.** Este aspecto implica:

—Flexibilidade no uso de técnicas e estratégias de trabalho; nos recursos e materiais; nas actividades e nas tarefas; nos conteúdos; nos modos e instrumentos de avaliação.

— Explorar os conhecimentos e experiências prévias dos alunos.

— Dar o tempo necessário para reflectir sobre a diversidade em qualquer tópico escolar.

— Propor actividades que ponham em crise os esquemas conceptuais iniciais e incidir na sua modificação através da interacção e o contraste.

— Escolher um tema potencialmente significativo: o povo, o bairro, a famíla, alimentação, habitação, amigos.

— Permitir uma participação equilibrada do aluno e não pontual.

— Adaptar, analisar e rever materiais já elaborados por associações e instituições alternativas.

— Promover as funções específicas da acção tutorial com grupos de minorias: seguimento e orientação, dinamização, coordenação do professor e informação e relação com as famílias dos alunos.

— Promover actividades complementares e extraescolares para pais e filhos de imigrantes. Motivar para a participação em acções, oficinas, saídas, excursões (González & Gómez, 2003).

4. ALGUMAS SUGESTÕES AO NÍVEL DA ESCOLA

A resposta que se oferece neste trabalho para as necessidades derivadas da multiculturalidade nas nossas aulas surge a partir da consideração de dois elementos chave. Por um lado sobre as peculiaridades descritas sobre a origem, localização e distribuição do aluno procedente de outras culturas e, por outro lado, a atenção à diversidade consensual no nosso modelo educativo. Neste modelo sobressaem as propostas de carácter integrador e inclusivo para o conjunto dos alunos assim, como a opção, explicitamente manifestada no princípio deste trabalho, por um enfoque inter-multicultural.

Partindo destes aspectos básicos, propõe-se três actuações: a formação de coordenadores/as de interculturalidade nas escolas de todos os níveis educativos e a criação de duas estruturas de apoio chamadas "Aulas de Dinamização Intercultural" e "Equipas de Interculturalidade".

4.1. Coordenadores/as de interculturalidade (mediador cultural) nas escolas

A delineação anterior facilitará que as propostas não sejam desligadas senão que possam estar inseridas na própria organização da escola e que se possa incorporar a variável intercultural no traçado e planificação do currículo. Para poder encarar esta delineação é imprescindível formar um professor em cada uma das escolas que possa dedicar uma parte do seu horário semanal às tarefas de dinamização cultural. As funções que

correspondem a este profissional são as seguintes: (a) Facilitar a incorporação do aluno estrangeiro ou de minorias étnicas na escola e na aula contribuindo, deste modo, para a sua integração escolar e social, através do Plano de Acção Tutorial e, especificamente, do Programa de Acolhimento que aquele inclui; (b) Intervir directamente com o aluno para a aquisição de uma competência linguística inicial na língua do país de acolhimento; (c) Aconselhar o professor sobre estratégias, procedimentos e recursos que facilitem a atenção educativa deste aluno na sala de aula, especialmente no que se refere ao ensino de uma segunda língua através do currículo; (d) Colaborar com o tutor ou tutora do seu grupo de referência no seguimento de cada aluno, incidindo naquelas actuações dirigidas a favorecer o desenvolvimento pessoal e social; (e) Promover a introdução da perspectiva intercultural em todos os projectos que orientam a actividade da escola, de modo que se favoreça o conhecimento e o respeito das diferentes culturas e desenvolvimento dos valores nos quais se baseia uma convivência democrática; (f) Potenciar a relação entre as famílias e a escola assim como a sua implicação no processo educativo dos seus filhos.

Para facilitar a realização destas tarefas, os Centros de Formação de Professores terão que levar a cabo uma formação específica em interculturalidade na qual participará um professor de cada escola. Esta formação deve incluir, no nosso entender, pelo menos três blocos de conteúdos: Primeiro, modelos de educação intercultural; Segundo, estratégias de dinamização na escola e na aula; Terceiro, propostas para o ensino e aprendizagem de uma segunda língua.

No primeiro bloco (**Modelos de educação intercultural**) desenvolver-se-á o marco teórico centrando-se no conhecimento e intercâmbio positivo das diferenças culturais, na importância de destacar os elementos comuns para favorecer a compreensão entre as mesmas; avançando deste modo no desenvolvimento de uma empatia cultural e no fomento de valores próprios de uma sociedade intercultural.

No segundo bloco, relativo às **estratégias de dinamização da escola e da aula**, incluir-se-ão conteúdos sobre a elaboração de programas de acolhimento e programas de convivência e conflitos racistas; dinâmicas de trabalho em grupo; estratégias e materiais sobre distintos estilos de ensino e aprendizagem e sobre aprendizagem cooperativa,

organizações administrativas escolar flexíveis para atender à diversidade cultural, aconselhamento sobre a atenção do aluno na aula normal.

Finalmente, o terceiro e o último bloco centrado no **ensino e aprendizagem de uma segunda língua**, a partir do Marco de Referência Europeu das línguas, abrangerá conteúdos sobre a aprendizagem mediante tarefas; o ensino de uma segunda língua integrada no currículo; orientações para o professor defrontar o contacto inicial com o aluno estrangeiro e para facilitar a relação com as famílias; e a formação específica em português para os estrangeiros adultos.

4.2. Estruturas de Apoio

4.2.1. Aula de Dinamização intercultural

Trata-se de uma medida educativa destinada, com carácter geral, a dinamizar as propostas de índole intercultural que se desenvolvem no município aonde se situa e apoiar, especificamente, as acções que se levam a cabo nas escolas com o fim de acolher o aluno de outras culturas e de dar resposta às suas necessidades educativas.
A Aula de dinamização intercultural pretende ser uma ligação entre as famílias que se incorporam na nossa comunidade e as instituições educativas e sociais às quais aquelas se podem dirigir, de modo que através desta estrutura o recém-chegado possa conhecer as peculiaridades do sistema educativo, a oferta educativa tanto para o aluno em idade escolar como para os seus progenitores assim como de outro tipo de serviços e recursos dos quais se podem beneficiar. De igual modo, a partir desta Aula colaborar-se-á com as escolas de maneira a facilitar a escolarização e o processo inicial de orientação do aluno que chega, tanto da Primária como da Secundária, com conhecimento ou não da língua portuguesa, assim como a incorporação progressiva na escola. Além disso, a oferta de um programa de imersão linguística a tempo parcial para o aluno procedente dos Institutos de Educação Secundária da zona. Incluirá, finalmente, o apoio das iniciativas de carácter intercultural que surjam nas escolas.

Para avançar até à realização destes objectivos, estabelecem-se as seguintes funções: (a) Participar no processo de diagnóstico e de orientação inicial do aluno do ensino básico e secundário que entra nas escolas de cada concelho; (b) Introduzir no horário do aluno

uma aula de apoio da língua do país de acolhimento, com a finalidade de iniciá-lo nas competências comunicativas básicas de aprendizagem e de condutas ou regras próprias das nossas escolas; (c) Apoiar e coordenar como professor das escolas de procedência para facilitar a incorporação a tempo inteiro na aula normal e a atenção desde a própria escola, participando no acompanhamento inicial do aluno e colaborando na elaboração de materiais; (d) Impulsionar programas de acolhimento às famílias destes alunos, com o fim de aproximar a informação necessária sobre o sistema educativo e sobre outras alternativas de índole formativa e atenuar a distância inicial que podem sentir os pais dos alunos imigrantes quando chegam a outro país.

O conjunto destas funções será assumido pelos integrantes da Aula, um grupo de profissionais composto pelo professor do Ensino Básico e Secundário com formação ou com experiência em interculturalidade, um assistente social, um orientador e um número determinado de mediadores culturais, em função das características da povoação estrangeira ou da presença de minorias culturais. Na Aula de dinamização e para além dos interessados directos, poderão participar outros profissionais que desenvolvam um trabalho que favoreça o conhecimento e a relação entre culturas. Há que destacar nesta medida a importância de levar a cabo uma coordenação periódica com as escolas assim como com outras instituições relevantes para o desenvolvimento da educação intercultural.

4.2.2. Equipas de interculturalidade

A constituição dessas equipas de interculturalidade representa uma medida educativa dirigida a apoiar as actuações que se levam a cabo para atender às necessidades do aluno procedente de outras culturas e suas famílias, assim como proporcionar ao professor de aconselhamento neste âmbito no nível de Educação Básica. A equipa de interculturalidade estará composta por distintos profissionais que vão desenvolver seu trabalho deslocando-se áquelas escolas que vão atender. Assim, formarão parte do mesmo corpo docente da Educação Básica com formação ou experiência na atenção ao aluno imigrante ou de minorias étnicas, assistentes sociais, orientador e mediador cultural. Suas funções são: primeiro, facilitar o desenvolvimento das competências comunicativas básicas do aluno imigrante cuja língua materna não seja a portuguesa; segundo, colaborar com as escolas na elaboração e desenvolvimento de programas de

acolhimento e projectos interculturais; terceiro, apoiar o professor através de orientações e propostas educativas dirigidas a facilitar a integração do aluno imigrante ou pertencente a minorias étnicas; quarto, elaborar materiais e facilitar às escolas recursos que permitam desenvolver projectos interculturais e responder adequadamente às necessidades desse aluno; quinto, realizar actuações com as famílias destinada a facilitar sua relação com as escolas e sua inserção na rede comunitária.

O professor desta equipa desempenhará um trabalho de intervenção directa com o aluno estrangeiro que desconhece a língua portuguesa, para aquisição das competências linguísticas e comunicativas básicas, naquelas escolas em que não existam recursos específicos para atender adequadamente a estas necessidades. No caso de que não seja necessário esta atenção directa podem colaborar com o professor das escolas para a aconselhar sobre a resposta educativa de projectos interculturais e orientando as famílias deste aluno para conseguir a sua participação no processo formativo de seus educandos na vida e actividade da escola. O Orientador da equipa deve participar no processo de avaliação diagnóstica inicial, devendo-se coordenar com os responsáveis da Orientação Educativa e Psicopedagógica que funcionam nas escolas. Também convém destacar o importante trabalho que tanto a Equipa como na Aula de Dinamização intercultural vão desempenhar os mediadores facilitando o conhecimento e o intercâmbio entre as distintas culturas.

4.3. Avaliação do Projecto

A implantação e o desenvolvimento do projecto sofrem uma avaliação com o fim de comprovar a adequação e eficácia da sua execução e apreciar possíveis incidências durante o seu desenvolvimento. Deste modo, ter-se-á uma visão global sobre o processo, que nos permitirá introduzir as modificações oportunas. Esta será completada com uma avaliação final que informará sobre o grau de cumprimento dos objectivos. Para isso é necessário definir critérios e procedimentos de avaliação de cada uma das actuações. A avaliação permite determinar, por um lado, o grau de realização dos objectivos e, por outro lado, a adequação das distintas actuações postas em marcha: Formação dos coordenadores interculturais, Aulas de Dinamização Intercultural e Equipa de Interculturalidade.

No caso da avaliação da Aulas e da Equipa participam tanto o professor dos mesmos como o das escolas com os quais se coordena, o aluno e as famílias. O curso de formação será avaliado através da informação recolhida do professor participante e dos assessores dos Centros de Formação de Professores. Em qualquer caso, em todo o processo de execução e avaliação do Projecto participará o Conselho Executivo da escola.

A avaliação deve realizar-se em distintos momentos ao longo de todo o processo, durante a sua realização e no final de cada ano escolar. Para isso, podem-se utilizar procedimentos variados, incluindo entre outros questionários, entrevistas e análise de documentos. Como resultado da avaliação e partindo do facto de que progressivamente os centros irão dispor de Coordenadores de Interculturalidade, poderão introduzir-se modificações em algumas das funções e âmbitos de actuação das Aulas e da Equipa.

4.4. Orientações para o desenvolvimento da Educação Intercultural nas escolas

4.4.1. Apoio à elaboração do programa de acolhimento inserido no Projecto de Acção Tutorial (PAT)

Dentro do programa de acolhimento elaborado para facilitar a integração do aluno na escola e na aula, adquirem especial importância aquelas medidas dirigidas especificamente ao aluno imigrante ou pertencente a minorias étnicas. A chegada e a integração na escola deste aluno são momentos que requerem uma atenção singular, com o fim de contribuir para diminuir a angústia que este tipo de situações pode provocar e facilitar a sua integração. Por outro lado, também é necessário facilitar às famílias informação, orientação e aconselhamento sobre os recursos educativos e sociais. É necessário, portanto, que as escolas no seu programa de acolhimento (que forma parte do Programa de Acção Tutorial) incluam actuações que facilitem a integração do aluno imigrante ou pertencente a minorias étnicas, com o fim de conseguir os seguintes objectivos: (a) Favorecer a assunção de um compromisso por parte de toda a comunidade educativa para a educação intercultural, tornando-a possível através da sua inclusão no Projecto Educativo e nos distintos elementos que integram o Projecto Curricular, tratando assim de conseguir a aproximação entre as diversas culturas presentes na escola; (b) Organizar e planificar actividades dirigidas a favorecer

a adequada integração deste aluno na aula e na escola; (c) Facilitar a participação de todas as famílias na vida da escola e no seu meio social; (d) Sensibilizar a todo o aluno para que a educação intercultural seja uma realidade na escola.

Para a realização destes objectivos, o Programa de Acolhimento poderá incluir actividades relacionadas com o aluno imigrante ou pertencente a minorias étnicas, o resto do aluno da escola, o professor e as famílias **(**Elosua, 1994; Abdallah-Pretceille & Porcher, 1996) actividades que são detalhadas a seguir.

Primeiro, **actividades com o aluno imigrante ou pertencente a minorias étnicas**: Em determinados casos, dependendo das circunstâncias e necessidades do aluno, pode ser adequado que este tenha como referência na escola um professor e um aluno, que se ocupem de facilitar as condições necessárias para conseguir sua adequada integração. Assim, seriam os responsáveis de levar a cabo as seguintes funções: Quanto ao aluno tutor: Proporcionar a informação necessária sobre a escola e suas instalações, os horários, as normas e tudo aquilo que facilite seu desenvolvimento e sua autonomia; Acompanhar, nos primeiros dias de maneira especial, para que se relacione com os companheiros do grupo turma e do resto da escola, quer em contexto de sala de aula como nos intervalos das aulas; Ajudar a comunicar, em caso de desconhecimento da língua do país de acolhimento; Prestar a sua ajuda, a princípio, para a organização das tarefas escolares. Seria desejável que o aluno tutor pertencesse à mesma cultura que o aluno por si apoiado.

Quanto ao professor co-tutor: Manter a comunicação com a família ao nível da informação sobre a escola, as medidas a adoptar e o sistema educativo; Realizar um acompanhamento do processo de adaptação do aluno e do seu processo de aprendizagem.

Se o aluno desconhece a língua portuguesa pode-se facilitar toda a documentação no seu próprio idioma (impresso de matrícula, horário da turma, normas de convivência) e para isso os centros contarão com a colaboração do professor, dos mediadores culturais, das Aulas e das Equipas. Para cada aluno tem que se determinar quais são as medidas mais adequadas que permitam atender as suas necessidades, devendo-se realizar uma avaliação inicial, que no caso do aluno que seja atendido na Aula de Dinamização

Intercultural ou pela Equipa de Interculturalidade será levada a cabo pelo orientador da mesma em colaboração com o resto dos docentes. Nos demais casos será realizada pelos responsáveis da Orientação Educativa e Intervenção Psicopedagógica, juntamente com os coordenadores de Interculturalidade e dos tutores. Nesta avaliação recolhe-se, pelo menos, informação sobre o percurso escolar anterior, seu contexto sócio-familiar, sua competência comunicativa em português e seu nível de competência curricular.

Segundo, **actividades com o resto do aluno da escola**: Quando o aluno estrangeiro ou pertencente a uma minoria étnica incorpora-se na escola no início do ano, podendo realizar nos primeiros dias de aulas actividades que favoreçam o conhecimento mútuo e a coesão do grupo. Se a escolarização tiver lugar noutra altura do ano, seria conveniente que se trabalhasse aqueles aspectos que favorecessem o conhecimento da cultura de origem do aluno antes da sua integração da aula.

Terceiro, **actividades com o professor**: Os tutores devem implicarem-se nesta tarefa de facilitar a integração do aluno imigrante ou de minorias étnicas, desenvolvendo com os seus grupos actividades que favoreçam o entendimento e a compreensão mútua, de acordo com as orientações e os princípios do Projecto Educativo e Curricular. Como já se destacou anteriormente, nos casos em que se considere necessário que o aluno tenha além do tutor do grupo de referência um co-tutor que tem de coordenar e trabalhar em estreita colaboração com o tutor do grupo classe e com o resto dos professores da turma. Por outro lado, todo o professor tem que implicar-se na elaboração e execução de projectos educativos interculturais, introduzindo modificações que se considerem necessárias nos Projecto Educativo e no Projecto Curricular, de modo que as diferentes culturas que convivem na escola impregnem os princípios que as sustentam e os elementos curriculares, ressaltando os aspectos que nos unem.

Quarto, **Actividades com as famílias**: Um factor que influi decisivamente na integração escolar do aluno estrangeiro ou pertencente a uma minoria étnica é a família. Por um lado, as condições em que esta se incorpora no novo meio e por outro lado, de todos aqueles recursos formativos e sociais daqueles em que podem ter acesso. O objectivo prioritário é conseguir a sua implicação e participação no processo educativo dos seus filhos e nas actividades da escola.

4.5. A educação intercultural no Projecto Educativo, no Projecto Curricular e na Programação/Planificação do trabalho na aula

O desenvolvimento da Educação Intercultural supõe não só planificar e pôr em marcha uma série de medidas e actividades para atender às necessidades que possam apresentar o aluno procedente de outras culturas, senão fundamentalmente adoptar e assumir uma série de valores e princípios baseados no enriquecimento que proporciona o intercâmbio entre culturas, e que tem de estar presentes naqueles projectos que guiam a actividade e a vida da escola, em concreto no Projecto Educativo e no Projecto Curricular.

A análise e a revisão destes projectos por parte da comunidade educativa é imprescindível para se desenvolver uma autêntica Educação Intercultural, que esteja presente nas distintas decisões que se tem de tomar para facilitar o adequado funcionamento da escola e desenvolver em todo o aluno a competência intercultural necessária para serem cidadãos de uma sociedade livre, democrática e respeitadora com as diferentes culturas. Portanto, conjunto dos elementos onde se integram o Projecto Educativo de Escola (PEE), o Projecto Curricular de Escola (PCE), as programações de aula (PA), o regulamento interno (RI), o elemento executor: a programação das actividades anuais (PA), o elemento avaliador: a memória anual da escola (MAC), têm de reunir os elementos necessários para que o Projecto Educativo de Escola seja Intercultural, pelo traçado de seus valores, atitudes, objectivos, conteúdos, metodologias, recursos, espaços.

4.5.1. Os Objectivos do Currículo Intercultural

Segundo alguns autores (Nicolet, 1987; Ouellet, 1991; Ayala, 2007), é importante iniciar os delineamentos de planificação intercultural desde a experiência cultural que tem o próprio aluno, pondo em prática a teoria de aprendizagem significativa de Ausubel, e assim transformar a aula num campo de saberes compartilhados. Nesse sentido, Besalú assinala que:

> o enfoque intercultural deveria pôr o acento em ressaltar como o meio cultural dos alunos condiciona seus conhecimentos prévios, suas aprendizagens pré-escolares e extra-escolares e o próprio processo de aprendizagem escolar (Besalú, 2004, p. 83).

Portanto, os objectivos do currículo intercultural têm de estar orientados para a realidade cultural do aluno que influi nos conhecimentos que possuem até ao momento, para que de alguma forma, se vão complementando e integrando numa nova visão da realidade cultural. Para estabelecer esta utopia da convivência humana no equilíbrio da unidade e da diferença cultural, propõe-se os seguintes objectivos interculturais. Neles se destaca a identidade cultural, as competências básicas das culturas, a linguagem materna como meio, as formas de vida e expressão, as experiências interculturais e a lista de valores culturais. Agrupam-se em categorias do conhecimento, de aplicação, de análise, síntese e de avaliação (*cf*. **Quadro 42**).

OBJECTIVOS DO CURRÍCULO INTERCULTURAL
a) Descobrir a própria identidade, que alimente um auto-conceito independente e potencialmente útil à sociedade. b) Conhecer bem as competências básicas das diferentes culturas, para o desenvolvimento de pessoas abertas e plurais, e, para a escolha livre da própria bagagem cultural. c) Restaurar a linguagem materna como instrumento de pensamento, veículo de conhecimento cultural e meio para o intercâmbio intersubjectivo. d) Descobrir distintas formas de viver e expressar acordes com um fundo comum de valores compartilhados, que permitam o desenvolvimento integral de todo o ser humano. e) Participar em experiências interculturais criativas e recreativas de formas culturais diversas, que suponham um transvase e intercâmbio de valores. f) Analisar criticamente as listas de valores (hierarquias e conteúdos) de cada cultura, para garantir a dignidade de todos os indivíduos.

Quadro 42. Objectivos do Currículo Intercultural.Fonte: Medina Rivilla & Mata (2002, p. 412).

Em conclusão, importará conseguir, na proposta de objectivos curriculares interculturais, a compreensão da realidade desde perspectivas sociais diversas e assim mostrar a capacidade de reflexão sobre a cultura dos demais e da própria, assim como poder entender melhor o mundo que nos rodeia.

4.5.2. As características do Currículo Intercultural

A finalidade do projecto curricular é a transformação das culturas, criando identidades, mediante a interacção e intercâmbio cultural. Para isso, se parte do pressuposto de que o desenvolvimento humano e o progresso da sociedade são consequência da diversidade e

da liberdade. Isto supõe um compromisso com a igualdade de oportunidades, a distribuição equitativa e a valorização das culturas.

Isto implica igualmente que o currículo há-de explicitar métodos didácticos de análise ética e crítica, métodos de clarificação de valores e métodos de formação de competências comunicativas diversas. Este processo, propicia a realização de uma avaliação intercultural com uma função própria a ajustar, como se pode comprovar pelo **Quadro 43**.

De igual forma, Greig, Pike & Selby (1991) propõem algumas características que há-de ter em conta uma proposta intercultural:

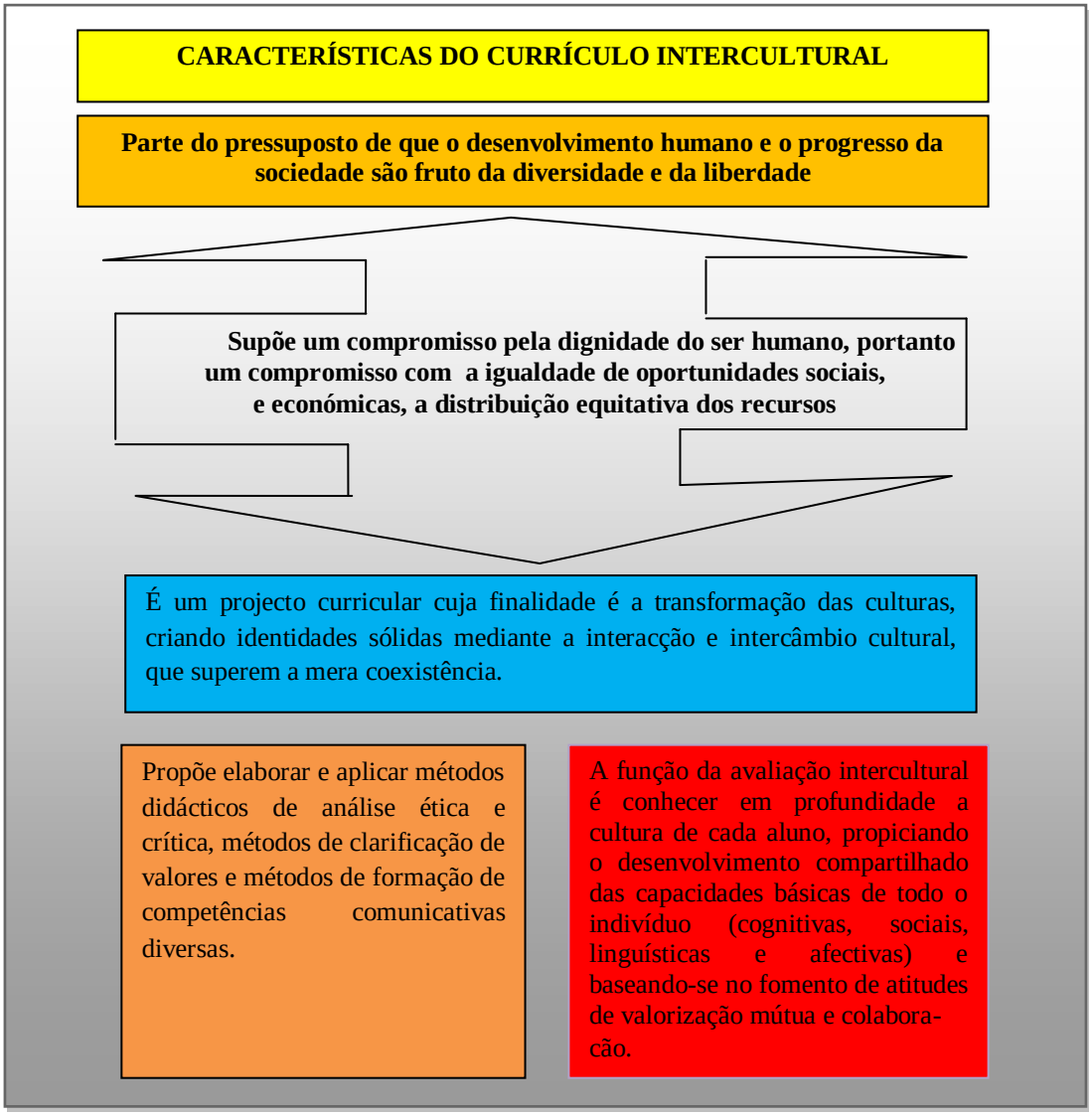
(a) Consciência sistémica: para adquirir a habilidade de pensar e reflectir de forma sistémica escapando das reduções e poder estudar fenómenos complicados e conexos;

(b) Consciência da perspectiva: para dar-se conta que o nosso enfoque sobre o mundo não é igual em todo o mundo, e que a configuração tem variações pessoais, coloridos pela nossa realidade. Se consegue ser propensos e receptores de outros pensamentos e pontos de vista.

(c) Consciência da saúde planetária: para compreender os contextos, directrizes e evoluções globais que se produzem e poder pensar sobre aquilo que acontece universalmente à volta do desenvolvimento, dos conflitos, da cooperação, da justiça;

(d) Consciência da participação e da disposição: para reconhecer as implicações das próprias possibilidades e actuações a nível pessoal e de grupo e poder desenvolver habilidades sociais e políticas, para participar activamente na tomada de decisões em democracia.

Apesar de não se dar no sistema educativo uma aplicação sistemática de todos estes aspectos, qualquer intento de planificação e aplicação prática de uma educação intercultural, vai resultar bastante difícil, e podem ficar como interessantes acções desconexadas.



Quadro 43. As características do Currículo Intercultural. Fonte: Lluch Xavier (2006, p. 57).

4.5.3. Os conteúdos do Currículo Intercultural

Na educação intercultural de forma explícita e na formação inicial são de grande importância os conteúdos procedimentais como sejam habilidades, técnicas ou estratégias; e as atitudinais, como os valores, as atitudes propriamente ditas ou as normas. Portanto, já não basta somente iniciar processos de ensino - aprendizagem pontual, desde aspectos unicamente de memorização e conceptuais, rígidos e fechados, senão delinear actividades de ensino com um tratamento contínuo ao longo de todo o currículo que possibilite a assimilação deste tipo de conteúdos abertos, flexíveis e cambiantes. O currículo intercultural tem de ser coerente com os objectivos que se

propõem, para cada cultura que convive na sociedade, apresentando-se distintos conteúdos culturais (*cf.* **Quadro 44**).

- ✓ Hierarquia e conteúdos de valor comuns e diferenciais
- ✓ Critérios de expressão
- ✓ Formas de estruturar o conhecimento e critérios de racionalidade
- ✓ Sistemas de comunicação e linguagens
- ✓ Formas de organização social e política
- ✓ Sistemas de produção e de intercâmbio comercial
- ✓ Necessidades básicas e mecanismos para sua satisfação
- ✓ Recursos para o ócio e a diversão
- ✓ Critérios de desenvolvimento humano
- ✓ Formas de organização do tempo e do espaço
- ✓ Sistemas religiosos

Quadro 44. Blocos de conteúdos do Currículo Intercultural. Fonte: Rivilla & Mata (2002, p. 413).

Entre os conteúdos estabelecidos para o conhecimento de cada cultura constam os valores próprios, os critérios de expressão e os conceitos de beleza, as formas de estruturar o conhecimento, os critérios de racionalidade, os sistemas de comunicação e linguagens, as formas de organização social e política, as necessidades básicas, os recursos para o ócio, os sistemas religiosos, as formas de organização do tempo e do espaço (Iglesias, 2001; Palomino, 2007). Yus (1997) avança uma proposta concreta de conteúdos conceptuais, procedimentais e atitudinais que partem dos objectivos assinalados: (a) Conceptuais (funcionamento dos sistemas, interdependência, formas de desenvolvimento, colonialismo, ecosistema, recursos naturais, paz, armamento, direitos humanos, discriminações, opressão); (b) Procedimentais (recepção, expressão organização e processamento da informação; relações interpessoais de cooperação, de negociação, tomada de posições, avaliação ética, pensamento criativo, imaginação); (c) Atitudinais: autoestima, curiosidade, valorização do outro, respeito pela justiça, tolerância, capacidade de assumir riscos, pensamento global. Trata-se finalmente, de uma postura que está orientada para a compreensão do mundo em toda a sua implicação e pluralidade. Desejar que todo o aluno participe e se comprometa na realidade que descobre, como trabalho imprescindível e primordial para a educação intercultural.

4.5.4. O Projecto Educativo da Escola Multicultural

A primeira parte do presente trabalho abordou as diferentes perspectivas de definição da educação intercultural. Foi igualmente considerada uma proposta concreta, assim como situar a questão no contexto da reforma educativa que se está a viver. Conhecida pois esta visão geral, podemos reflectir agora sobre os diferentes âmbitos da acção educativa. Tentaremos situar, portanto, aquelas propostas que nos podem ajudar a gerar intervenções coerentes com o marco teórico exposto. Desenvolvemos esta reflexão em três campos: Projecto Educativo de Escola (PEE); Projecto Currricular de Escola (PCE); Programação: planificação do trabalho de aula.

Caracterizar-se-á a seguir em cada um desses elementos, uma intervenção que possa considerar-se intercultural. Os três devem estar completamente relacionados, especialmente o PEE e o PCE que, a nosso ver, não podem conceber-se em separado.

4.5.4.1. Análise da diversidade cultural do contexto no PE

Construir um PE intercultural não é introduzir um novo capítulo ao documento, senão analisar a realidade e pensar a educação desde uma nova perspectiva de análise. É introduzir o elemento da diversidade cultural e da sociedade, como elemento de reflexão que condiciona o nosso trabalho e aumenta as possibilidades didácticas e os referentes culturais. Méndez & Téllez expressam a construção de um PE intercultural tendo como fim a diversidade cultural e seu adequado tratamento:

> (…) para favorecer um tratamento adequado na diversidade cultural, concretizamos os elementos essenciais do PE. Assinalamos as finalidades educativas, os elementos básicos da organização e funcionamento da escola, as necessidades mais comuns, as possibilidades respostas a essas necessidades, os elementos básicos do currículo_ objectivos, conteúdos e avaliação_ e os elementos de acesso_ metodologia, organização da aula e da escola, coordenação com a família e abertura à comunidade (Méndez & Téllez, 2000, pp.126-127).

Na elaboração de um PE temos que analisar as características do contexto sociocultural de uma escola que é um elemento essencial para começar o processo de elaboração de um PE. Mais ainda quando uma das principais características que definem a nossa sociedade é precisamente a crescente pluralidade de realidades sociais e culturais que a configuram. Esta fase resulta primordial, já que a maneira como concebemos as características socioculturais do meio escolar vai definir o enfoque de todo o

desenvolvimento posterior. Assim, a primeira premissa para realizar esta análise poderia definir-se em termos de uma simples convicção: (a) entender que a diversidade e especificamente, a diversidade cultural é consubstancialmente positiva, enriquecedora; (b) assumir o pluralismo como potencial educativo, como factor gerador de maiores possibilidades didácticas, enriquecedor da reflexão pedagógica.

Por outro lado, conceber de uma maneira ampla e positiva a diversidade (como verificamos nos capítulos precedentes) leva-nos a considerar que a perspectiva intercultural é uma necessidade de todas as Escolas. Esta exigência parece evidente quando o contexto imediato nos apresenta uma realidade multicultural. A realidade social não pode contemplar-se de maneira repartida. A percepção que os cidadãos têm sobre a pluralidade cultural de nossa sociedade condiciona todo o debate social que já se está produzindo: os processos de integração e coesão social, os fenómenos xenófonos e ou racistas, a problematização do bilinguismo. Em conclusão, estes são os traços que parecem consequência de uma percepção negativa da diferença cultural. Percepção lastimosa, em qualquer caso, mas muito mais num país com tal riqueza multicultural interna. Como se vê, estes são temas que competem necessariamente a toda a sociedade. Por isso, educar para a interculturalidade é uma característica que deverá caracterizar o Projecto Educativo de qualquer escola.

Em primeiro lugar, importa determinar qual é a diversidade cultural do nosso contexto. Neste primeiro passo tomam-se decisões que condicionam o resto do processo: podemos focalizar a nossa análise para a detenção de minorias culturais presentes (ciganos, imigrantes estrangeiros) ou podemos alargar a nossa concepção de diversidade cultural atendendo a outros factores menos visíveis mas igualmente importantes (imigrantes de outras comunidades, do contexto rural, piscatório, urbano, língua, classe social). Esta leitura da diversidade cultural do contexto (como vimos na primeira parte) implica optar por um enfoque teórico determinado e consequentemente, condiciona completamente o desenvolvimento de todo o trabalho posterior. Uma vez analisada a diversidade cultural que se manifesta no meio escolar, convêm analisar o seu alcance em dois sentidos. Por uma parte interessa tomar medida, quantitativa, da importância de cada um dos factores da diversidade. Talvez não seja necessário afinar exaustivamente a quantificação, mas sim tomar consciência da dimensão real destes grupos. Por outro lado, devemos considerar a maneira de como se vive esta diversidade na escola, isto é,

fazer uma avaliação qualitativa da sua presença. Para isso é preciso estudar, entre outros, os seguintes aspectos: (a) Grau de consciência das identidades culturais; (b) Grau de expressaõ e de presença das mesmas (em que lugares, e de que maneira); (c) Grau de conhecimento e valorização das mesmas por parte de todos (professores, alunos, pais); (d) Identificação de situações de falta de atenção, discriminação, conflitos.

Em conclusão, trata-se de tomar consciência do estado da questão na escola, tanto no sentido quantitativo (número e proporção da composição multicultural) quanto numa perspectiva qualitativa (percepção, tipo de relações que se produzem). (**Remete-se em anexo o descritivo da actividade, bem como uma ficha de trabalho para a sua execução, *cf* Anexo4).**

4.5.4.2. As notas de identidade

Trata-se, segundo Antúnez (2001) do resultado da interacção entre a análise do contexto e os princípios que a escola determina. Elas definem a posição da escola perante as questões educativas fundamentais. Portanto devem indicar a sua postura em relação à interculturalidade. Como se disse cada comunidade educativa deve partir da análise do seu peculiar contexto. Por isso, deve munir-se de concepções genéricas que nos ajudem a instrumentalizar essa análise. Assinalaremos na nossa proposta algumas caracterizações que, sem dúvida, podem ser tomadas como generalizáveis, deixando para isso de lado outros aspectos das notas de identidade tais como o modo de participação e gestão. Centraremo-nos antes na definição do conjunto de valores fiáveis para um tratamento favorável da diversidade cultural.

Não é este o momento de nos deter a desenvolver a complexidade de perspectivas de tratamento deste campo. Anotaremos sim, de forma breve, três circunstâncias que são especialmente importantes para o tema que estamos tratando. **Em primeiro lugar**, deve constatar-se das notas de identidade a progressiva complexidade desse tema na nossa sociedade. Parece inegável que é crescente a diversidade axiológica, valorativa, de maneiras de interpretar o mundo e situar-se nele. Não cabe dúvida de que parte desta progressiva complexidade provem do aumento da diversidade cultural na nossa sociedade. Essa diversidade que comporta contraste de estilos, comportamentos, normas, estéticas, valores.

Em segundo lugar, e relacionado com o anterior, parece ter-se tornado complexo a pluralidade de interpretações de valores que, em sua definição formal, não costumam apresentarem-se como problemáticas (pensamos nos termos como tolerância ou solidariedade). Como consequência em terceiro e último lugar, por último, parece produzir também um incremento da contradição entre os valores retóricos e os valores reais; aqueles que formalmente constituem os nossos PE e que caracterizam o nosso trabalho diário. Estas três circunstâncias, que sem dúvida influem noutros temas, devem advertir- se especialmente para definir os valores que dotariam de interculturalidade as notas de identidade. Portanto, podemos deduzir que o fundamental das notas de identidade não será estabelecer uma determinada lista de valores, mas na detecção de considerar quais são as características que devem ter aqueles valores que queremos considerar interculturais.

Por um lado, cabe assinalar aqueles valores que manifestam um claro vínculo com o compromisso frente aos diversos tipos de injustiça e ou de marginalidade, posto que esta parece a primeira das causas que impede um tratamento igualitário do pluralismo cultural.
Podemos pensar em valores tais como a solidariedade, cooperação, respeito e apreciação das identidades culturais, beligerância perante a discriminação, antiracismo. Por outro lado, também mereciam ser considerados aqueles valores relacionados com a facilidade do desenvolvimento dos processos de construção da identidade, a valorização das expressões culturais, a normalização de suas manifestações externas, a potencialidade da autoestima, o cuidado nas práticas que entorpecem estes desenvolvimentos.

Para além desses dois aspectos basilares, cabe fazer referência aos valores que asseguram um procedimento democrático no tratamento do pluralismo cultural, tais como: rejeição dos dogmatismos, crítica e autocrítica, participação democrática, empatia, liberdade de opção, reconceptualização positiva do conflito, antietnocentrismo.Sendo assim, é necessário fazer um exercício de contextualização, de tradução das notas de identidade da realidade concreta e quotidiana de onde estas se vão desenvolver, exercício de contextualização que irá integrar uma Actividade 2 (*cf*. **Anexo 5**).

4.5.4.3. Objectivos

Em primeiro lugar, convêm dizer que os objectivos mencionados não devem entender-se somente como uma meta final. O desenvolvimento de um PE supõe " um diálogo permanente entre seu conteúdo e a prática educativa diária" (Antúnez, 2001, p.28). Este "diálogo" é, a nosso ver, realmente valioso, na medida em que constitua um verdadeiro processo de construção de um marco de interacção cada vez mais respeitado, mais atento à diversidade cultural, mais rico. E este processo é o que verdadeiramente supõe uma meta, porque mediante o mesmo se garante uma conceptualização positiva do plural e se traduzem em realidades tangíveis os valores que caracterizavam as nossas notas de identidade. Os objectivos são:

(a) Dispor de um marco de relações que facilite a vivência das diferentes realidades culturais e promova uma interacção cultural tolerante e enriquecedora;

(b) Proporcionar aos alunos instrumentos de análise, avaliação e crítica das diferentes realidades socioculturais do nosso contexto. Capacitá-los, portanto, para combater os preconceitos, estereótipos e para gerar atitudes positivas para com a diversidade;

(c) Desenvolver um regime educativo não discriminador, enfrentando um qualquer tipo de marginalização por razões culturais e comprometido na luta contra atitudes e comportamentos racistas e ou xenófobas;

(d) Oferecer um modelo cultural diverso, sensível ao pluralismo cultural da nossa sociedade, crítico das perspectivas monoculturais;

(e) Configurar estratégias de construção de conhecimentos em interacção cultural, isto é, desde a diversidade de perspectivas culturais que os definem;

(f) Promover processos de formação do professor vinculados a um desenvolvimento com um enfoque intercultural;

(g) Estabelecer a flexibilização organizativa necessária para responder a situações socioculturais diversas;

(h) Coordenar a actividade intercultural da escola com projectos mais abrangentes de carácter social, comunitário, colaboração com grupos e associações.

É necessário igualmente realizar um exercício de contextualização dos objectivos para que estes tomem significado e irem mais além do traçado formal e retórico, exercício que irá integrar-se na Actividade 3 (*cf*. **Anexo 6**).

4.5.5. O Projecto Curricular

O enfoque intercultural do Projecto Curricular implica tomar decisões sobre o que ensinar (objectivos e conteúdos), quando ensinar (sequência), como ensinar (actividades e metodologias) e o quê, quando e como avaliar nas distintas etapas, ciclos e áreas (Almeida, 1990; Gimeno, 1992; Soriano, 2002). São muito úteis os manuais. No entanto, ao estarem descontextualizados e pouco adaptados às necessidades específicas da escola, é necessário contactar com mais do que uma editora, analisando as suas propostas, a forma como organizam o trabalho dos alunos, para escolher aqueles que mais se adequam ao projecto educativo estabelecido e às necessidades do nosso meio escolar intercultural. Adaptar os **objectivos e conteúdos** segundo a variável cultural é assegurar a continuidade, a orientação, a garantia e a coerência entre os professores, que busca o êxito escolar de todo o aluno como projecto a longo prazo.

No campo **metodológico**, tem que se estabelecer somente as linhas básicas, porque ao não existir uma didáctica intercultural como tal, corresponde a cada professor decidir os métodos, as técnicas, as estratégias e os recursos que fazem do currículo traçado, uma planificação organizada no contexto. Quanto às orientações metodológicas, é fundamental respeitar e valorizar as culturas de origem, analisar os estereótipos, os tópicos e os preconceitos de atitudes discriminatórias, traçar actividades motivadoras, participativas e úteis ajustando o conhecimento a situações reais, favorecer a interacção e o diálogo entre o aluno e destes com o professor, planificando actividades abertas, flexíveis, diversificadas e fomentar a participação da comunidade educativa nas actividades de aprendizagem.

Quanto à **avaliação,** há que propor os critérios e procedimentos da avaliação e sucesso do aluno, revendo o sentido, as funções, a compreensão e a prática da avaliação dos alunos, pois toda a aprendizagem realiza-se num clima de avaliação. Perante os elevados índices de insucesso escolar, tem que se lutar pela igualdade de oportunidades também desde o ponto de vista da valorização do aluno diverso, em particular não somente quando apresenta défice mas dificuldades compreensíveis.

Mais decisões devem igualmente ser tomadas sobre outros elementos curriculares como os espaços, os tempos escolares, os critérios para a selecção e utilização de materiais curriculares e outros recursos didácticos, os critérios e procedimentos para atender o aluno de minorias que se integra tarde no sistema educativo português, os protocolos de acolhimento, as primeiras entrevistas e informações, traduzidas se fosse necessário. Os princípios da diversidade sobre as áreas de opção têm que ser tomadas em conta no Projecto Curricular Intercultural com a finalidade de individualizar ao máximo a oferta educativa e ajustá-la às necessidades de cada aluno.

4.5.6. As Programações da Aula Intercultural

O contexto de aprendizagem de aula deve, em primeiro lugar, criar um marco de aprendizagem que se apoie nos referentes culturais aportados. Somente assim podemos evitar que os alunos gerem uma justaposição de códigos, aquele que se utiliza para defrontar os problemas da vida quotidiana e o que se utiliza para resolver os trabalhos no âmbito escolar.

Em segundo lugar, e simultaneamente, há que estimular que estes referentes culturais confluam e interactuem, e cuidam do modo como estes intercâmbios se produzem. Se necessita de um marco de relações (de escola ou de aula) aonde seja verdadeira a comunicação e a interacção; aonde seja possível a expressão espontânea da própria identidade cultural; onde esta expressão se legitime, se valorize e se analise criticamente; onde se ponderem os factores ideológicos que influem em nossa percepção das culturas; onde, em definitivo, seja possível construir a própria identidade cultural enriquecedora, adquirindo ao mesmo tempo competência para ter consciência dos esquemas culturais daqueles que temos à nossa volta. Em particular é preciso oferecer a livre opção por parte dos alunos cujas capacidades ainda estão em formação.

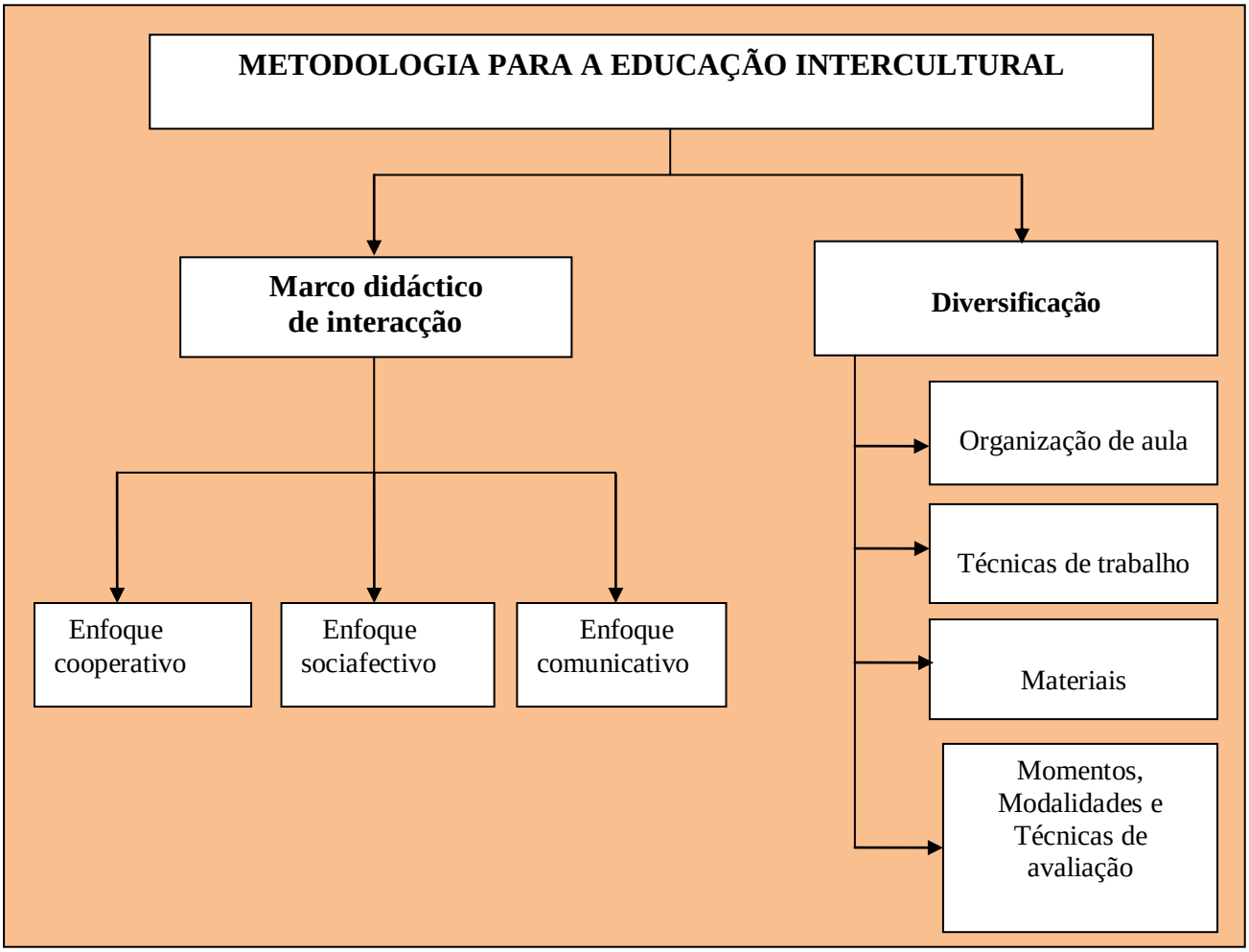
Parece plausível pensar que aquilo que se disse até agora exige uma importante mudança da maneira de pensar do professor, implica em específico entender o processo de ensino e aprendizagem, fundamentalmente, como um processo de interacção aluno-professor. Neste processo, o papel fundamental do professor será cuidar das condições no qual se produz o desenvolvimento de tais interacções e traçar um seguimento qualitativo das mesmas. Sabemos que a motivação do aluno depende, entre outros factores, do marco de relações interpessoais que se dá na aula. Portanto, é necessário estimular as metodologias que favoreçam a interacção entre pares, o trabalho cooperativo, as dinâmicas comunicativas, o intercâmbio de papéis, as tarefas colectivas, como podemos comprovar pelo **Quadro 45** sobre a metodologia para a educação intercultural.

Assinala-se em primeiro lugar, como recurso metodológico conveniente aquelas intervenções que ajudem a realizar uma diversificação dos processos de comunicação entre o professor e o aluno e entre o próprio grupo mediante: (b) A organização da aula e os agrupamentos do aluno segundo as actividades a levar a cabo, os interesses, as motivações; (c) A pluralidade de técnicas e modalidades de trabalho (trabalho prático, de investigação, de observação, de exposição, de debate, trabalho cooperativo, trabalho individual, trabalho autónomo); (d) A diversificação de materiais e de apoios (orais, escritos, áudio-visuais); (e) A diversificação das actividades de aprendizagem para a aquisição de um mesmo conteúdo e diversificação de conteúdos para um mesmo objectivo (delinear actividades com diferentes graus de ajuda para um mesmo objecto, de actividades mais ou menos guiadas, definição de diferentes graus de consecução de um objectivo); (f) A diversificação dos momentos, das modalidades e dos instrumentos de avaliação coerentes com os objectivos (autoavaliação, avaliação dos conhecimentos prévios, coavaliação entre alunos, provas de controlo sobre aquisições pontuais, provas de sínteses).

Em segundo lugar o enfoque **cooperativo** é extremamente útil porque permite aos alunos estabelecerem mecanismos de colaboração e ajuda e por outro lado, reforça a coesão grupal ao ligar as tarefas individuais para um objectivo comum neste domínio, algumas das características pedagógicas deste enfoque sobressaem como pertinentes no campo da educação intercultural:

(a) Melhora a auto-estima;
(b) Melhora a capacidade de compreensão e respeito mútuo;
(c) Favorece a aquisição de competências sociais;
(d) Desenvolve a capacidade empática, de situar-se na perspectiva do outro. A interacção social entre pares serve para aprender a tomar em consideração perspectivas diferentes individuais, tanto cognitiva como emocionalmente;
(e) Aumenta a coesão social e a colaboração no grupo. Melhora o clima de aula. As experiências de trabalho cooperativo em grupos heterogéneos (sexual, social, cultural) mostram que as relações de amizade tiveram um carácter duradouro;
(f) Aumenta as expectativas e o rendimento académico. A interacção social entre pares é um factor importante de progresso cognitivo, seja pela via do conflito sociocognitivo ou pela via da cooperação e das acções conjuntas;
(g) Proporciona experiências satisfatórias de interacção em igualdade. Favorece a superação de interacção discriminatória;
(h) Desenvolve o sentido e as capacidades de cooperação;
(i) Favorece uma atitude activa para a aprendizagem;
(j) Motiva para a prendizagem, ao distribuir o êxito de maneira adequada.

Também as propostas didácticas denominadas de enfoque socioafectivo, desenvolvidas em outros âmbitos (educação para a paz, educação para o desenvolvimento) podem ajudar na construção de uma pedagogia intercultural. Examinamos aqui também, brevemente, algumas vantagens desta proposta didáctica, com o objectivo de fazer notar como incidem também notavelmente no tratamento educativo da diversidade: (a) O processo de socialização. Nas relações e jogos de pares, os jovens aprendem a elaborar pautas de comportamento comunicativo e a socializar valores, atitudes, competências e formas de perceber os mundos próprios de cada grupo sociocultural; (b) Aquisição de



Quadro 45. Metodologia para a educação intercultural. Fonte: Lluch (2006, p. 78).

competências sociais. A interacção construtiva como grupo de pares favorece e incrementa as habilidades sociais dos alunos; (c) Atitudes de aceitação, respeito, apoio e colaboração. Realiza-se a transferência desta forma de trabalho socioafectivo a outras áreas, âmbitos ou contextos. Aumenta a tendência a compartilhar materiais, organizar tarefas em comum; (d) Reforço da auto-estima. A capacidade de relacionamento com os outros é fonte de satisfação e reforça o autoconceito e auto-estima; (e) Melhora o clima de aula. Um lugar sentido como se fosse o seu, que incorpora elementos do seu meio sociocultural, que liga com a sua realidade, favorece a expressão espontânea e positiva, e melhora a atitude, as relações e o ambiente geral da aula.

Por último, outros estudos, de enfoque **comunicativo**, evidenciaram a importância das didácticas de interacção e de trabalho cooperativo na hora de defrontar a modificação dos tópicos e estereótipos socioculturais. Tópicos e estereótipos que configuram uma

representação dos outros condicionam muito as possibilidades de comunicação (Castillo, 2007). Ademais, com efeito, as representações que temos dos grupos sociais e culturais não provem simplesmente de um determinado reportório de imagens transmitidas tradicionalmente. São também o resultado de uma determinada dinâmica de relações (Massot, 2003). Daí a importância de organizar tarefas aonde os grupos, heterogeneamente constituídos, necessitem de cooperar em tarefas comuns as quais estão na disposição de levar e receber situações que conduzem necessariamente a uma percepção positiva do grupo e dos seus componentes.

Por outro lado, como já sabemos, os indivíduos constroem sua identidade em referência à pertença de um grupo e o significado, fundamentalmente emocional, que dele recebe. Assim, na construção de uma identidade positiva tende a valorizar o grupo de pertença e a desvalorizar, por comparação, com os outros grupos, as outras identidades. Por esta razão, é necessário avançar para a distribuição do dilema do nosso grupo ou da nossa cultura frente ao seu grupo, estabelecendo um conceito de nosso grupo alargado, complexo, heterogéneo, diverso. O fundamental é estabelecer uma comunicação intercultural, será portanto, facilitar estas actividades que estamos apresentando, em que o aluno possa:

> falar da sua experiência, compará-la com a dos outros para compreendê-la. Resulta portanto disso uma objectividade que permite não só torná-la inteligível e transmiti-la, senão ademais incluir uma tomada de consciência e, através dela, uma eventual evolução pessoal (Ladmiral, 1989, p. 77).

4.5.7. Materiais curriculares para a interculturalidade

Os materiais curriculares para a educação intercultural não são actualmente em Portugal muito numerosos. Contudo podemos distinguir diversas orientações nos materiais disponíveis.

Em primeiro lugar, podemos identificar um conjunto de materiais que abordam a questão desde um delineamento estritamente disciplinar, distribuídos pelas áreas disciplinares de Língua Materna e Línguas Estrangeiras, Conhecimento do Meio, História e Geografia.

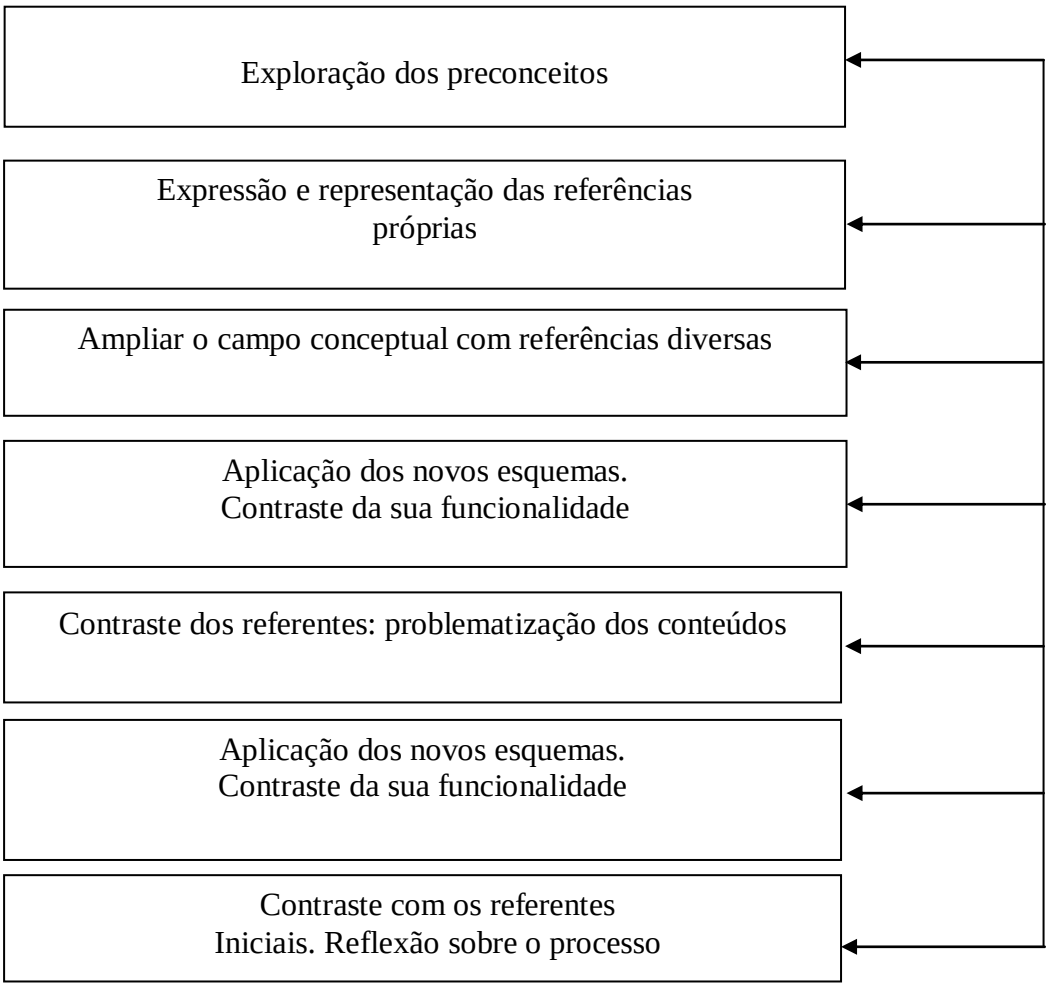
Em segundo lugar, é agrupar textos que apresentam propostas de trabalho de alguma cultura específica. Geralmente são os trabalhos mais antigos elaborados por grupos de professores para apoiarem as comunidades culturais longe do âmbito escolar, como por

exemplo, a comunidade cigana. São materiais muito adequados para legitimar expressões culturais não contempladas habitualmente no currículo e, que apesar da sua especificidade, podem ser materiais muito úteis para o apoio complementar. Outros grupos de materiais orientam-se especialmente no tratamento de conteúdos atitudinais e procedimentais. Trata-se de propostas que põem ênfase na promoção das atitudes e valores fundamentais na consideração da diferença cultural (empatia, compromisso, solidariedade). Simultaneamente, sobressaem a importância das propostas metodológicas dos enfoques cooperativos, de interacção, de diversificação e de simulação.

Um último grupo de materiais pretende realizar um delineamento mais global, considerando a implicação de diversas áreas e culturas, e atendendo a conteúdos de distinta natureza (conceptuais, atitudinais e procedimentais). Alguns materiais deste tipo traçam uma série de actividades que, apesar de serem pontuais, permitem estabelecer *a posterior* uma projecção no trabalho de diversas áreas. As actividades assim delineadas, como as "semanas culturais", podem resultar úteis se forem contextualizadas, e se tratam de rentabilizar, integrando-se em propostas de desenvolvimento posterior. Se esse trabalho de seguimento não for feito, podem conduzir a uma percepção do tema trivializada e pouco educativa desde a perspectiva intercultural. Finalmente, é necessário considerar outros materiais que, apesar de não serem curriculares, se podem rentabilizar educativamente e serem claramente utilizados no âmbito escolar. Refere-se especialmente aqui à oferta, cada vez mais numerosa, da literatura infantil e juvenil, assim como, e de alguns produtos audiovisuais.

4.5.7.1. Para a elaboração de unidades didácticas interculturais

Ao longo deste trabalho falamos da necessidade de construir conhecimento desde uma perspectiva intermulticultural. Ter-se-á portanto que planificar unidades didácticas tendo em conta referentes culturais da nossa realidade social, evidenciando que os conceitos são produtos socioculturais. No desenvolvimento das unidades didácticas, é possível utilizar o seguinte esquema metodológico para a elaboração de unidades didácticas interculturais, como demonstra o seguinte **Quadro 46**.



Quadro 46. Metodologia para a elaboração de unidades didácticas interculturais. Fonte: Lluch (2006, p. 81).

5. Relações Família – Escola – Comunidade

Quando falamos da abertura da escola à comunidade educativa, da importância da família e do seu envolvimento no processo educativo dos filhos, ou seja, ao encararmos a problemática da relação escola-família devemos considerá-la "uma relação entre culturas" (Silva, 2001, p.305): a cultura da escola e a cultura das famílias. Como já foi mencionado, neste trabalho, tradicionalmente as escolas e as comunidades têm vivido de costas voltadas, apesar de ambas se preocuparem com a educação das crianças e dos jovens, uma vez que a escola tende a reproduzir a cultura socialmente dominante (letrada, de classe média, urbana), ignorando as outras culturas e, baseando-se num modo de organização pedagógica que visa a homogeneização das práticas educativas (Cortesão, 1994; Fonseca, 2004). Como diz Carlinda Leite "as perspectivas curriculares

tradicionais ignoraram a diversidade cultural ou olharam-na como um problema " (Leite, 2002, p. 177). Esta descontinuidade cultural entre as escolas e as famílias "tem vindo a ser apontada como um factor relevante do insucesso escolar" (Villas-Boas, 2000, p.4). No entanto, quando se verifica o insucesso escolar nas classes sociais mais desfavorecidas tem-se procurado resolver o problema actuando mais ao nível de estratégias do que na procura de identificar e compreender a origem desse insucesso. Esta situação continua a verificar-se em Portugal, talvez devido ao facto do sistema de ensino ainda não ter ultrapassado a lógica da cultura única e da cultura nacional em desfavor de outras culturas locais. Por outro lado, as questões não se ultrapassam por mudanças apenas pedagógicas. Neste sentido, Correia afirma que:

> o diálogo entre os saberes formais e informais, não pode preocupar-se apenas com a eficácia cognitiva da acção da escola, nem pode ser apenas limitado a uma relação dialogante entre a Escola e a Família que melhore o clima de aprendizagem mantendo intactos os fundamentos do currículo escolar (Correia, 1999, p. 133).

Sabemos Fanfani, (2008) que a ideia de um currículo uniforme construído e desenvolvido para um tipo único de aluno continua presente na escola. É pois necessário questionar o sucesso/insucesso, "não em termos de deficiência cultural mas sim de diferença cultural" (Leite, 2002, p. 177). Se assim se proceder, poder-se-á olhar as culturas das famílias como uma cultura "outra" (*id.*). Há também que reconhecer que a relação escola-família/comunidade "está sempre presente entre os alunos, razão pela qual as relações que se estabelecem derivam prioritariamente das relações pedagógicas e sociais que a escola estabelece com os alunos" (Correia, 1999, p. 134). Desta forma, a cultura escolar está numa relação de continuidade cultural para com alunos oriundos de meios congéneres, ou de descontinuidade (maior ou menor) no caso de alunos de origem de meios desfavorecidos e minorias étnicas. Assim, em relação a estes últimos, a acção pedagógica da escola é vista como uma "violência simbólica" (Diogo, 1988, p. 21). A este respeito, Carlinda Leite também se manifesta afirmando que:

> para muitas das subculturas, o que o sistema educativo oferece aos seus utentes é uma escola que, através de mecanismos de violência simbólica, obriga a uma desvalorização ou recontextualização da cultura familiar, o que justifica alguns dos fenómenos da sua rejeição (Leite, 1997, p. 92).

Quando em presença de grupos de minorias, esta violência simbólica tende a agravar-se, sendo o abandono escolar, o absentismo e o elevado índice de desescolarização, entre outros, fortes indícios de insucesso escolar. Do ponto de vista sociológico, e recorrendo

aos trabalhos de Bourdieu e Passeron (1970), sabemos que a escola valoriza a cultura socialmente dominante. Quando valoriza e privilegia, simultaneamente legitima essa cultura. Na realidade, a escola coloca em situação desigual os alunos provenientes dos vários meios socioculturais, podendo afirmar-se que, nessa perspectiva, sociologicamente, há culturas dominantes e culturas dominadas. Ora perante a legislação escolar, formalmente, os alunos e pais são iguais,embora na prática não o sejam. Também todas as culturas são "igualmente dignas" perante a escola mas na prática são "desiguais" (Silva, 2001, p. 538). A escola, de uma forma subtil, tem inventado artimanhas para deixar à porta as culturas dos seus alunos. Age de tal forma que alguns alunos, por sua própria iniciativa, anulam a sua cultura, interiorizando que não são capazes e que a sua cultura não vale nada. Nestes casos, também muitas vezes as famílias dos alunos que "aprendem" com a escola que "a sua cultura não vale, não presta, não serve" (Silva, *op.cit*, p. 539). A escola, ao funcionar segundo o padrão cultural dominante, constituiu-se automaticamente numa escola monocultural, onde as suas práticas de formação escolar olham a diferença como um problema que perturba a existência de uma cultura universal e única que, à partida, transforma, forçosamente, as desigualdades sociais em desigualdades escolares. Nesta escola, o sucesso escolar para muitas das crianças das classes populares pode significar sucesso no processo de aculturação, enquanto nas classes favorecidas pode representar o êxito da transmissão familiar do património cultural.

Uma escola para todos não pode justificar as desigualdades escolares só em função das posições sociais de origem dos indivíduos. É preciso implementar mudanças de atitudes perante as famílias dos alunos de tal forma que seja possível contrariar o que Domingos *et al*. atribuem à organização escolar quando afirmam que ela "gera as condições para que os mais recebam mais e se tornem mais e os menos recebam menos e se tornem menos" (1986, p. 80). É preciso entender a cultura que as crianças transportam consigo, reconhecendo que "actualmente os princípios do direito à diferença e da igualdade de oportunidades exigem, a par de uma atenção à prática pedagógica, uma atenção aos processos de produção e valorização cultural" (Leite, 1997, p. 100). Damos conta que as relações entre culturas não podem ser desligadas das problemáticas das desigualdades e exclusão sociais. Por isso, estreitar relações entre a escola e famílias significa defender a construção de uma escola intercultural. Uma escola onde as diferentes culturas não estejam apenas presentes formalmente, lado a a lado, permeáveis num só sentido, mas

onde se verifique comunicação, onde se registem influências recíprocas. Uma escola com outra forma de olhar a diferença, que através das suas práticas seja capaz de reconhecer a existência de culturas diversas, o direito à diferença e o enriquecimento que pode advir dessa diversidade.

Esta mudança constitui sem sombra de dúvidas, o maior desafio contemporâneo para as escolas e para os professores, partindo do princípio que o diálogo entre culturas é condição essencial para a existência significativa da relação escola-família.

CONCLUSÃO

Esta divisão do trabalho apresenta as principais conclusões da investigação sobre as representações dos professores do Ensino Básico em relação à diversidade cultural, no modo como agem e interagem e das relações que podem estabelecer-se entre as imagens que o professor tem dessa diversidade e o modo como nela se implica.

Equacionado o objecto do nosso estudo e feita a revisão da literatura mais relevante sobre a matéria, cujo acervo realizámos na segunda parte um inquérito destinado a professores do Ensino Básico, que pretendeu detectar se os referidos destinatários tinham conhecimento do conceito de educação multicultural, se haviam recebido formação sobre esta matéria, se punham em prática pedagogia intercultural e ainda se experimentavam carências de formação na referida área que se apresentou na primeira parte. Este inquérito pretendeu, ainda, fazer o levantamento das representações que os docentes inquiridos tinham sobre um professor multicultural.

A escolha dos destinatários do inquérito prendeu-se com razões de dois tipos fundamentais: o primeiro, porque também leccionamos nestes níveis de ensino; o segundo, porque pretendemos conhecer mais de perto a realidade atinente aos níveis de ensino referenciados. Não se fez a caracterização das escolas que participaram neste estudo, porque uma das condições de negociação seria o anonimato dos docentes e das escolas. As principais conclusões do estudo, são apresentadas numa estrutura em três grandes blocos: o primeiro, referido à revisão da literatura e investigações prévias ou contextuais sobre o tema. O segundo, dedicado à apresentação dos resultados obtidos no estudo empírico das atitudes dos professores para com a diversidade cultural. O terceiro destina-se a apresentar algumas recomendações com o fim de sugerir possíveis vias de

intervenção para os professores que desenvolvem projectos de acção no âmbito sócio-educativo.

Primeiro, as conclusões acerca da revisão da literatura e investigações contextuais.

A temática da educação inter/multicultural tem assumido cada vez mais importância para todos aqueles que se preocupam em tornar a escola actual num espaço de aprendizagem dos valores da cidadania democrática. O tema da educação intercultural, da diversidade cultural e a inclusão social sob as várias formas, procuram novos modelos e estratégias de acção educativa para dar resposta às necessidades que os alunos, os professores e a própria escola desejam. O contexto real das escolas demonstra ser uma realidade cada vez mais multiétnica e multicultural. Logo o encontro de ideologias, etnias, culturas e classes sociais diferentes origina, a miúdo, dificuldades e até confrontos, com manifestações de etnocentrismo, racismo, xenofobia e e de um modo geral intolerância. Alguns destes conflitos nos diversos grupos sociais e culturais têm a sua origem na luta pela sobrevivência.

Após uma primeira etapa em que os países de acolhimento actuaram de forma etnocêntrica, marginalizando as minorias, hoje em dia existe hoje uma maior consciência social global, onde se manifesta a necessidade de lutar para que os direitos básicos sejam reconhecidos e efectivos para todos em benefício de uma convivência mais justa, o que gera importantes desafios às políticas culturais e educativas. Prevenir e diminuir os possíveis problemas derivados da coexistência de cariz social e educacional de diferentes culturas requer conhecer a necessidade de educar no respeito da pluralidade cultural. Elaboraram-se assim novos enfoques curriculares e propuseram-se programas abertos para o desenvolvimento pessoal, social e cultural integrando a pluralidade de valores das distintas etnias. Aparecem deste modo importantes implicações e questões no âmbito educativo, a fim de facilitar a autêntica integração sociocultural dos imigrantes na nossa sociedade através de acções formativas encaminhadas para a aprendizagem e convivência no respeito da dignidade humana, no combate de toda a forma de discriminação e no desafio de educar em e para a tolerância. A grande empresa que a educação deve abordar neste século, e um dos principais encargos que tem que desenvolver os sistemas educativos, reside em estabelecer as reformas oportunas para reconhecer que o multiculturalismo e a pluri-etnicidade são os

autênticos pilares de uma coesão social democrática, respeitando as diferenças culturais das pessoas e povos.

As orientações dos organismos internacionais dirigem-se simultaneamente a que sejam os direitos humanos o fundamento da educação intercultural, ao mesmo tempo que reclamam uma educação para todos ao longo da vida, baseada na liberdade, igualdade, no direito à aceitação e à compreensão das diferenças pessoais, alicerçados nos valores da paz, da justiça e da tolerância. No marco da União Europeia, esta dimensão da educação é uma boa via no caminho da criação de uma identidade europeia, ainda que com o risco de exclusão de culturas diferentes e de casos de racismo e xenofobia. Apesar dos esforços realizados para fomentar a ausência de discriminação na vida económica, social e cultural dos estrangeiros, os avanços conseguidos são todavia insuficientes.

Refere-se nesta tese vários trabalhos de investigação onde se questiona a autêntica integração na nossa sociedade das pessoas que procedem de outros países, ou de minorias étnicas especifícas, como a cigana, que leva séculos convivendo no âmbito nacional português, sem que todavia se tenham integrado. A peculiaridade deste grupo faz concluir que é importante aproximarmo-nos da sua cultura (história, estilo de vida, contexto socioeconómico) para poder compreender e reconhecer a sua realidade diferencial de uma minoria. Ora, o principal terreno de confronto entre duas culturas com respeito à sua concepção de educação.

A problemática que traça o fluxo massivo de imigrantes, as minorias étnicas e culturais no âmbito escolar, desde a perspectiva intercultural, está representada em todos os trabalhos de investigação. Neles, apercebe-se o esforço de seus autores para reflectir a situação actual no sistema educativo, oferecendo uma interpretação do fenómeno de acordo com as peculiaridades étnicas e culturais que nele confluem. São vários os investigadores seguem esta linha de orientação, como Gibson (1984), Mauviel (1985), Banks (1986), Verne (1987), Davidman (1988), Sleeter e Grant (1988), Ouellet (2001), Etxeberria (2004), Muñoz Sedano (1993; 2003), Bartolomé (1997), Garcia Castaño (2002), Torres (2003), Besalú (2002), Sabariego (2002), entre outros. As suas contribuições reflectem sobre os problemas de integração de minorias e imigrantes nas escolas, levando a uma busca de respostas nos elementos que devem estar na base dos

programas e actividades pedagógicas que se devem traçar desde este enfoque transformador das actuais coordenadas educativas.

No que se refere ao professor, as investigações realçam que este, desde a vertente prática, tenta conseguir uma boa integração na escola e na aula, mas ainda se nota uma escassa implicação educativa da realidade intercultural. Ao não se introduzir inovações curriculares e metodológicas pertinentes, assim como escasseando os recursos destinados às mesmas ou ainda notando a falta de preparação profissional, e do modo como a prática educativa das escolas pode correr o risco de actuar à margem da sociedade e do modo como aceita ou deveria aceitar, de acordo com os direitos fundamentais substanciais a presença destes grupos.

Os modelos de educação intercultural que se adoptaram nos diferentes estudos variam muito, desde a assimilação da opção intercultural e o projecto educativo intercultural global mais conforme com o respeito à diversidade e ao diálogo intercultural, ao modelo compensatório, ao currículo multicultural e pluralismo cultural. Para propiciar uma pedagogia da diversidade cultural e inclusão social baseada no respeito, tolerância, convivência e paz, consideramos o modelo integrador especialmente apropriado para levar a cabo uma educação intercultural, ao proporcionar a todos os conhecimentos culturais comuns e valorizar as relações entre culturas, realçando o específico de cada uma delas.

Segundo, as conclusões gerais referentes aos professores.

Antes de procurarmos retirar algumas conclusões do estudo que empreendemos, vale a pena relembrar alguns dos limites do nosso trabalho, limites esses que, por um lado, impedem algumas *generalizações de resultados* e, por outro lado, não aconselham uma leitura linear dos mesmos.

O nosso esforço de compreensão desta realidade relativa às percepções dos professores ancorou-se, por um lado, na perspectiva que assumimos de que o professor é um ser de relação numa profissão de relação, e por outro lado, de que a escola é um espaço de múltiplas interacções, que tem por base o aluno. Os resultados obtidos não podem nesse sentido ser generalizados. Com efeito, a amostra que utilizámos, como já referimos, não

presume de representatividade do corpo docente, situação esta que é por demais relevante quando se sabe que apenas diz respeito a três escolas do Norte do País. Afirmámos que também não pode nem deve ser feita uma leitura linear dos resultados dado que, para o nosso estudo, tivemos em conta a forma como os professores se implicam na escola, através das respostas ao inquérito, o qual, sub linearmente, nos fazia perceber a forma de actuar dos docentes.

O estudo aqui desenvolvido foi permanentemente orientado por uma dupla interrogação: O que pensa o professor? O que faz o professor face à diversidade cultural? Se essas interrogações não são inteiramente novas, formulou-se contudo hipóteses que visam abranger de forma mais completa os contornos destas preocupações.

Quanto à formulação das nossas seis hipóteses, no que diz respeito à *primeira hipótese*- "A diversidade cultural influência o sucesso escolar dos alunos que frequentam o Ensino Básico" - quando questionados sobre se as escolas devem adoptar um currículo que favoreça a homogeneidade cultural, a maioria está *de acordo,* pois considera que favorece a integração. Uma percentagem largamente maioritária concorda que as escolas devem adoptar um currículo global e integrador das minorias, uma vez que considera que faz com que se sintam como parte integrante da comunidade escolar. Concordam ainda que a escola desenvolva diferentes estratégias de comunicação para atender à linguagem que utilizam os alunos (códigos sociais-linguísticos) pois deste modo se empenham mais nas tarefas que têm a desenvolver.

Relativamente à *segunda hipótese* - "As representações dos professores influenciam o sucesso escolar dos alunos minoritários" - a maioria dos inquiridos considera que a escola deve proporcionar ao aluno pertencente a grupos minoritários a aprendizagem da língua do país de acolhimento, para a obtenção de bons resultados nas restantes disciplinas por parte destes alunos. A grande percentagem dos inquiridos é de opinião que o professor que trabalha com grupos minoritários está em permanente tensão devido à necessidade de atender a todos e cada um dos seus alunos, ao mesmo tempo para que estes possam obter sucesso educativo.

Quanto à *terceira hipótese* - "No actual contexto da escola portuguesa, os professores seguem as directrizes sobre a multiculturalidade" - os inquiridos consideraram, na sua

maioria, que o projecto educativo da escola, ao reflectir as necessidades e os interesses dos alunos reflecte, simultaneamente, as práticas seguidas pelos docentes. Por outro lado, não existe grande consenso relativamente à opinião de que a integração de alunos pertencentes a grupos minoritários na escola começa com o reconhecimento dos seus saberes na sala de aula. A maioria dos inquiridos concorda que, habitualmente, a integração escolar dos alunos peretencentes a grupos minoritários se reduz as práticas assimilacionistas.

Para a *quarta hipótese* - "Os professores, nas suas práticas/actividades pedagógicas, criam grupos e ritmos diferenciados, para que o ensino produza aprendizagem para todos, visando assim o sucesso escolar dos alunos" — os inquiridos consideram, na sua maioria, que a escola deve reconhecer os diferentes saberes dos alunos mas que os tipos de acolhimento para estes alunos minoritários ainda não são suficientes. No entanto a totalidade dos inquiridos considera que é dever do professor potenciar a auto-estima destes alunos, mas que o grande problema dos professores tem a ver com aquilo que devem ensinar aos alunos pertencentes a grupos minoritários. Apesar de tudo isto, os inquiridos consideram, na sua maioria, que os professores não estão preparados para responder aos desafios da educação intercultural.

Na *quinta hipótese* - "O docente da turma multicultural possui características avaliativas positivas"-, em geral os valores da amostra são elevadas em quase todos os itens verificamos que a "negociação" foi a que reuniu maior número de escolhas e, simultaneamente, aquela a que mais vezes foi atribuído o nível máximo, adquirindo, por conseguinte, a maior pontuação. A "cooperação" foi a seguinte mais seleccionada e também a mais pontuada, seguida da responsabilidade e da sociabilidade. A menos valorizada foi a "crítica" precedida da "autonomia". É possível que uma maior maturidade e contacto com diferentes formas de pensar num contexto democrático e de debate levem a aprofundar e sentir como mais relevantes os valores da negociação e da cooperação das diferenças.

Por tudo o que dissemos, podemos concluir que a pergunta de partida mereceu uma resposta afirmativa e que as hipóteses foram confirmadas. Em termos globais, recolheram-se as avaliações dos professores das dimensões do estudo empírico, que se podem organizar em função nos seguintes itens: a) sobre a percepção da educação

intercultural em relação às variáveis género, tempo de serviço e áreas disciplinares; b) sobre as atitudes para com a educação intercultural; c) sobre o professor; d) sobre as políticas educativas. Em todas elas detectaram-se diferenças estatisticamente significativas em relação às atitudes relativamente estáveis da conduta/percepção dos professores.

a) Sobre a **percepção da educação intercultural em relação às variáveis género, tempo de serviço e áreas disciplinares**, pudemos constatar que as variáveis sexo, tempo de serviço e áreas disciplinares influenciaram as respostas. Assim, no que diz respeito à variável sexo, observa-se que ela influenciou as respostas às questões pertencentes às áreas temáticas das dimensões: 3 (Escola e Diversidade Cultural), 4 (Integração de Grupos Minoritários), 5 (Formação de Professores). Em relação às duas outras variáveis consideradas, estas demonstraram ter um elevado grau de influência em quase todas as respostas.

b) Sobre as **atitudes para com a educação intercultural**, existe uma clara predisposição positiva a favor da educação intercultural e o papel que pode desempenhar como meio enriquecedor da própria cultura. Isso se constata nos seguintes aspectos:

— O respeito à cultura de origem e a participação na nossa cultura devem ser trabalhados conjuntamente na aula;
— A diversidade cultural resulta ser uma fonte de enriquecimento para todos os menbros da comunidade educativa;
— Os professores consideram conveniente introduzir conhecimentos culturais das minorias étnicas que frequentam a escola;
— O professor é quem facilita a incorporação das diferentes minorias nas aulas;
— Afirmação de que a educação intercultural é importante no currículo e na vida escolar;

Como aspecto menos valorizado pelos professores, note-se a falta de meios educativos de carácter didáctico e metodológico para o professor se preparar para a realidade intercultural da aula.

c) Sobre o **professor**, em linhas gerais, pode-se assinalar que as opiniões mais favoráveis à educação intercultural corresponde aos professores que possuem uma maior experiência de trabalho profissional com minorias, em relação aos outros com menor experiência profissional com minorias, já que mostram certa insegurança em relação aos pressupostos da educação intercultural. Existe um grande vazio na formação inicial para a educação intercultural. A falta de formação específica apercebe-se como uma necessidade premente. No entanto os próprios professores não participam massivamente nesta formação quando lhes é oferecida. As necessidades formativas que manifestam tem a ver com: por um lado, competências que facilitem a convivência intercultural, o trabalho com grupos, planos de acolhimento e as relações com as famílias; por outro lado, com conhecimentos acerca da legislação; dos distintos recursos de instituições dos aspectos da cultura do aluno dos materiais didácticos, bibliografia que contemple o tema da multiculturalidade, e elaboração de planos de atenção à diversidade.

d) Sobre as **políticas educativas**, a Lei de Bases do Sistema Educativo não inclui na área do desenvolvimento pessoal e social a educação multicultural/intercultural, nos três ciclos do ensino básico existente em Portugal. Quinze anos transcorridos sobre a recomendação n º1/2001 do CNE "Minorias, educação intercultural e cidadania", persistem as resistências a nível central (nas políticas e no currículo) e o "folclore" no sentido de práticas pedagógicas isoladas. Vários projectos foram lançados, em particular nas zonas urbanas e suburbanas, mas a generalização dessas experiências não avança. A educação multicultural tarda em sair dos nichos académicos e da militância pedagógica, muito devido à paralisia do Ministério da Educação (ao nível das políticas e, em particular, no currículo formal e explicito). É por isso imprescindível uma reorganização curricular que contemple a diversidade cultural em que os conteúdos programáticos definidos necessitam de ter em conta a diversidade sociocultural dos alunos, dado que são definidos com base no património histórico e cultural da sociedade portuguesa. Os processos de avaliação e metodologias devem ser adequados a cada aluno, promovendo-se desta forma a diferenciação pedagógica.

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

melhoria para a sua resolução. O sistema educativo, ao admitir a diversidade cultural, não se deve vincular a um único padrão, nas suas práticas de formação formais, informais e não formais, as quais devem abranger diferentes contextos organizacionais e objectivos sociais/culturais específicos. Considera-se ainda que a escola está direccionada para currículos monoculturais, havendo lacunas na preparação de cidadãos conscientes, participativos, plenos de direitos nas sociedades que os acolhem. Mais, a cultura organizacional da escola continua a obedecer a modelos configurados pela racionalidade técnica (tayloristas, burocráticos, funcionalistas), sem grande abertura para modelos organizativos mais flexíveis, críticos e polivalentes.

Uma escola que se pretende aberta e integradora da diversidade, necessariamente terá que repensar a sua estrutura interna (normas, gestão participativa, recursos, planos de estudo, espaços, tempos) e ligar-se à comunidade envolvente, criando programas de parceria com outras instituições educativas e sociais e desenvolver projectos curriculares propiciadores de uma verdadeira educação intercultural. A formação deve ser mais flexível, eficaz e adequada à escola nas suas várias dimensões. Deverá por isso ser dado mais valor à formação contínua de docentes nesta área, de forma a prepará-los para a elaboração de metodologias que conduzam a uma maior capacidade de resposta à heterogeneidade, respeitando-a e valorizando-a. Agora que damos o estudo por terminado, e fazendo o balanço de tudo o que ouvimos e analisamos, parece-nos que independentemente da formação específica de cada professor entrevistado na área da multiculturalidade, da sua idade, ou do tempo de serviço cumprido, os participantes no estudo estavam sensíveis para a temática. Contudo gostariam de obter mais informação nesta área, de forma a terem mais confiança no desenvolvimento das suas competências, para serem realmente capazes de dar respostas adequadas aos desafios específicos que a multiculturalidade coloca dentro da sala de aula. Esta questão da formação dos docentes parece-nos oportuna e fundamental, e as entidades governativas deveriam legislar no sentido de incluir obrigatoriamente a temática da educação intercultural na formação inicial e contínua dos professores, convertendo-a numa área de reflexão e de desenvolvimento de boas práticas. Seria útil, ainda, a criação de espaços de debate que envolvessem não só professores, mas também outros agentes educativos, com o intuito de trocar experiências, de discutir resultados, de planear projectos e de partilhar informação eventualmente valiosa para o estabelecimento de parcerias entre as escolas e diversas instituições da sociedade civil.

Numa atitude reflexiva da nossa parte, poderemos afirmar que este estudo possibilitou a aquisição mais conhecimentos sobre a actuação dos professores, perante a diversidade multicultural. Na recta final do trabalho convém ainda referir mais algumas limitações que possam ter constituído constrangimento a uma maior clarificação da temática em estudo. O facto de termos ouvido apenas os docentes poderá ser apontado como um aspecto menos favorável a uma compreensão mais alargada desta realidade. Outros agentes educativos directos ou indirectamente envolvidos na escola, e os próprios alunos, teriam certamente algo a dizer sobre o assunto. Pensamos que, quer na escola, quer na reforma educativa, o que está em jogo é um processo social onde inúmeros e múltiplos grupos de actores sociais intervêm, com interesses que nem sempre são convergentes, construindo estratégias por vezes contraditórias para a definição da situação educativa. Tem hoje a escola, mais do que nunca, uma função educativa ligada à participação na formação e desenvolvimento de cidadãos activos, tendo sempre em conta a sua diversidade de origens e de vivências sociais, étnicas, linguísticas ou religiosas. Terá de orientar a sua formação de acordo com os seus diferentes interesses e trajectos diferentes, de modo a permitir a todos um real e efectivo sucesso educativo.

Sendo a formação uma componente importante da profissão de professor, ela deve incentivar a sua presença e a sua ligação a uma sociedade em profunda mutação de relações sociais, de corpos de conhecimentos, de instituições centrais e de movimentos sociais e culturais. Assim, devem ser proporcionados mais meios, nomeadamente recursos humanos e materiais, para se promover a qualidade de uma efectiva educação intercultural no sistema educativo. Consideramos ainda que os professores têm um papel fundamental no desenvolvimento de competências para a inclusão de todos os alunos, independentemente das suas características ou da sua origem cultural. Parece-nos necessário que todos os profissionais de educação se mentalizem sobre a importância do seu papel, enquanto formadores de futuros cidadãos activos, críticos e participantes numa sociedade que é cada vez mais plural.

Terceiro, as conclusões sob a forma de recomendações.

As crises sociais e económicas atacaram com firmeza as comunidades minoritárias, ao entrar na última década do século XX e a primeira década do século XXI. Um aspecto

central destas dificuldades radica no tipo de educação e da desigualdade que lhe é subjacente, tratando as minorias como grupos diferenciados pela negativa. Os discursos políticos sobre educação multicultural e intercultural têm identificado constantemente as variáveis da cultura e da educação como veículos para a resolução da desigualdade e do antagonismo, destacando as qualidades positivas da herança cultural das minorias étnicas. Este fenómeno não só coadjuva a necessidade de modificar os modelos culturais que transmite a instituição escolar, mas obriga sobretudo a mudar os próprios programas educativos. Na medida em que a responsabilidade recai sobre os profissionais da educação, é preciso assegurar que as equipas docentes das escolas entendam os factores que tem produzido a mudança, assim como todos os aspectos que rodeiam o fenómeno da diversidade. O processo educativo é sempre multi/intercultural, seja qual for o contexto em que se desenrola. Estamos em sintonia com Zeichner (1993), quando afirma que toda a experiência humana é intercultural e que todos os indivíduos são seres interculturais, devido precisamente às múltiplas identidades microculturais que possuímos. Sendo assim, apresentamos algumas propostas gerais consideradas como essenciais para a formação dos professores:

— Perante a emergência de uma segunda geração de imigrantes, as *administrações escolares* e os profissionais da educação devem tomar consciência desta nova realidade, estabelecendo previsões que satisfaçam as necessidades educativas deste grupo de pessoas sem detrimento da qualidade, para aquilo que é necessário submeter à revisão tanto das suas funções como da sua organização, metodologia didáctica e sistema de relações;

— É necessário que quando se incorporam novos alunos na escola se realize um *estudo personalizado*, tanto das suas características individuais, suas competências curriculares, como às do seu meio comunitário e das formas de vida nos seus países de origem, costumes, valores;

— As escolas deveriam contar com *auxiliares e mediadores socioculturais*, coordenando com os já existentes. Perante a falta de mediadores socioculturais, se deveria delegar esta função entre os próprios pais e encarregados de educação, actuando como intérpretes daqueles que não falam o português;

— É urgente que os *planos de estudo da formação inicial do professor* contemplem a dimensão intercultural da educação em todas as áreas quer sejam específicas ou não;

— O modelo de resposta à diversidade deveria basear-se na capacidade de todo o professor para educar numa *sociedade multicultural,* mais do que em actuações específicas dirigidas a grupos específicos;

— Potenciar a formação específica do professor, tanto inicial como permanente, dotando de recursos para a realização de *projectos de formação nas próprias escolas*; parece como uma vertente fulcral, passando pela utilização das tecnologias da informação para o intercâmbio de experiências, ideias, projectos e pela elaboração de documentos hipertextuais que forneçam informação sobre aspectos das distintas culturas, favorecendo o trabalho das equipas da escola pondo em marcha dinâmicas que satisfaçam as necessidades mais prementes. Reuniões com peritos em determinados temas para a busca em conjunto de soluções serão importantes com o objectivo não de recitar direitos ou legislações, mas sim de tornar o professor protagonista da sua formação;

— Fomentar projectos de *investigação-acção* permitindo envolver o professor na sua auto-formação, aproveitando a sua própria experiência e a dos seus colegas e as informações dos entendidos;

— A gestão da aprendizagem deveria orientar-se mais para os enfoques *cooperativos*;

— Dado que na formação de atitudes os *meios de comunicação* exercem uma considerável influência sobre as audiências jovens, a escola não deve conformar-se com a formação em valores interculturais, senão ajudar os alunos a desenvolver sua capacidade crítica e de resistência perante as mensagens mediáticas confusas acerca do fenómeno migratório.

Para que estas propostas se tornem uma realidade, temos que enfrentar alguns desafios na nossa acção educativa, para podermos promover uma educação intercultural. São eles:

a) Desconstruir, isto é: primeiro, penetrar no universo de preconceitos e discriminações presentes na sociedade portuguesa. Essa realidade apresenta-se entre nós com um carácter difuso, fluído, muitas vezes subtil, e está presente em todas as relações sociais. A naturalização é um componente que a torna em grande parte invisível e especialmente complexa. Para a promoção de uma educação intercultural é necessário reconhecer o carácter desigual, discriminador e até racista da nossa sociedade, da educação e de cada um(a) de nós. Desenvolver estratégias nessa perspectiva é fundamental; segundo, questionar o carácter monocultural e o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola e nas políticas educativas, e impregnam os currículos escolares. Importa interrogar-se mais profundamente sobre critérios utilizados para seleccionar e justificar os conteúdos escolares.

b) Articular, no sentido de articular igualdade e diferença, é importante articular no nível das políticas educativas assim como das práticas pedagógicas o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural, com as questões relativas à igualdade e ao direito à educação, como direito de todos e todas.

c) Resgatar, o que significa: Resgatar os processos de construção das nossas identidades culturais, tanto no nível pessoal como no colectivo. As histórias de vida e da construção de diferentes comunidades socioculturais são elementos fundamentais nessa perspectiva. Especial atenção deve ser dada aos aspectos relativos à hibridização cultural e à constituição de novas identidades culturais. É importante que se opere com um conceito dinâmico e histórico de cultura, capaz de integrar as raízes históricas e as novas configurações, evitando-se uma visão de culturas como universos fechados e em busca do puro ou do genuíno, como uma essência preestabelecida e um dado que não está em contínuo movimento.

d) Promover experiências de interacção sistemática com os outros, para permitir as pessoas nas escolas de serem capazes de relativizar nossa própria maneira de situarmo-nos diante do mundo e atribuir-lhe sentido. Para isso, é necessário experimentar uma intensa interacção com diferentes modos de viver e de se expressar. Não se trata de momentos pontuais, mas da capacidade de desenvolver projectos que suponham uma dinâmica sistemática de diálogo e construção conjunta entre diferentes pessoas e/ou grupos de diversas procedências sociais, étnicas, religiosas, culturais. Exige romper toda

tendência à guetificação, presente também nas instituições escolares, e supõe um grande desafio para a educação.

e) Por fim reconstruir a dinâmica educacional: a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou actividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global, que deve afectar todos os actores e a todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afecta a selecção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didácticas, as actividades extraclasse, o papel do professor, a relação com a comunidade.

Este século está dominado por um novo paradigma baseado numa nova crença na educação e no conhecimento. É uma base para o desenvolvimento pessoal e para o desenvolvimento do bem-estar da nossa sociedade como um todo. A educação e o conhecimento são considerados como o fundamento principal da mudança, da inovação e do crescimento da sociedade. Considerando o papel da educação na construção do amanhã, talvez as fronteiras físicas que dividem as nações não desaparecerão rapidamente, mas a educação pode desmantelar as barreiras das nossas mentes. A educação deve ter um aspecto mais humano, desse modo, as dimensões morais e éticas devem ser fortalecidas. A educação necessita valores comuns, e estes valores sairão de um consenso que resultará do diálogo entre todas as civilizações. A escola do futuro deverá buscar o equilíbrio entre o seu papel como um instrumento de integração social e o agente de uma visão universal. Deve contribuir para reduzir as desigualdades, fortalecer a investigação científica e tecnológica, contribuindo para o desenvolvimento dos indivíduos e das nações, consolidando valores democráticos. Esta reflexão leva-nos a considerar a tolerância não como um fim, senão como um caminho possível na criação dessa sociedade intercultural e multicultural, na qual a educação e a intervenção do professor, se potencie cada vez mais através do respeito pelos valores do outro para gerar uma sociedade planetária mais justa.

BIBLIOGRAFIA

Abdallah-Pretceille Martine, Porcher Louis (1996). *Éducation et communication interculturelle.* Paris : Presses Universitaires de France.

Adler, Peter (1977).” Beyond Cultural Identity: Refletions upon Culture and Multiculturalism ". *In* Brislin (ed.) *Topics in Cultural Learning: Concepts, Applications and Research.* Honolulú: University of Hawai.

Aguado, Odina (1995). *Pedagogia Diferencial: Educación Multicultural. Proyecto Docente.* Universidad Nacional de Educación a Distancia: Madrid.

Aguado, Odina (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Um modelo de diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales.* Madrid: Ministério de Educación y Cultura.

Aguirre Baztán, A. (1993). *Dicionario Temático de Antropologia*.Barcelona: Boixareu Universitaria.

Alarcão, Isabel, Tavares, José (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Alarcão, Isabel (1993). Formar-se para formar. In: *Aprender*. Escola Superior de Educação de Portalegre, 15, pp. 19-25.

Albericio, José (1991). *Educar en la diversidade.* Coleccion Nueva Escuela, Madrid: Editorial Bruno.

Almeida, Carlos (2005). *Celebrar Portugal: a Nação, as Comemorações Públicas e as Políticas de Identidade.* Lisboa: Editora Piaget.

Almeida, Leandro (1990). Avaliação de Projectos e Programas Educativos: breve descrição de considerações e aspectos metodológicos. In: *Inovação*, Vol. 3, nº 4, pp. 14-31.

Alves-Pinto, Conceição (1995). *A Sociologia da Escola*. Lisboa: McGraw-Hill.

Antúnez, Serafin (2001). *El Proyecto Educativo de Centro*. Barcelona: Graó.

Apple, Michael (1986). *Ideologia y currículo.* Madrid: Akal Universitaria.

Apple, Michael (1988). Redefinición de la igualdad: populismo autoritario y restauración conservadora . In: *Revista de Educación*, nº 286, pp. 67-182.

Arango, Joaquim (2003). Inmigración y diversidad humana. Una nueva era en las migraciones internacionales . In: *Revista de Ocidente*, nº 268, pp. 5-21.

Arends, Richard (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Mcgraw-Hill.

Aretio, Garcia (1989*). La Education: Teorias y Conceptos, Perspectiva Integradora*. Madrid: Paraninfo.

Bader, Veit-Michael, (2008). *Racismo, Etnicidade, Cidadania Reflexões Sociológicas e Filosóficas.* Biblioteca das Ciências Sociais, Porto: Edições Afrontamento.

Baganha, Maria Ioannis, Marques, José Carlos (2001). *Imigração e Política: o Caso Português.* Lisboa: Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento.

Baganha, Maria Ioannis (2009). "Migração transatlântica: uma síntese histórica", em José Vicente Serrão, Madga Pinheiro (orgs.), *Desenvolvimento económico e Mudança Social*. *Portugal nos últimos dois séculos*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Bajoit, Guy (2006): *Tudo Muda: Proposta teórica e análise da mudança sociocultural nas sociedades ocidentais contemporâneas.* Rio Grande do Sul: Editora Unijui.

Banks, James, Lynch, James (1986). Multicultural education. In: *Western Societies*. London: Holt.

Banks, James (1989). *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. London: Allyn & Bacon.

Banks, James (1991). *Multicultural literacy and Curriculum Reform*. London: Education Horizons.

Banks, James (1994). The Historical Reconstruction of knowledge about Race: Implications for Transformative Teaching, *Educational Researcher*, vol. 24, nº 2, March, pp.15-25.

Banks, James (1999). *An Introduction Multicultural Education.* Boston: Allyn & Bacon.

Banks, James Stephen, (2000). *Multicultural Public Relations: a Social__Interpretive Approach.* 2nd ed., Iowa: State University Press.

Banks, James (2004*). Diversity and citizenship education: global perspectives.* San Francisco: Jossey- Bass.

Barandica, Esteve (1999). "Educación y multiculturalidad: análisis, modelos y ejemplos de experiencias escolares". In: Essomba, Miquel A. (1999). *Construir la escuela intercultural Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Graó: Barcelona, pp.15-18.

Barbosa, José (1996). "Currículos para a Diversidade Cultural: do Debate Teórico à Prática". *Revista Inovação,* Vol. 9, nº1 e 2, pp. 21-34.

Barreto, António (2005). *Globalização e Migrações.* Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

Bartolomé, Margarita (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Centro de Estudos de Derecho, Economia y Ciencias Sociais.

Bartolomé, Margarita, *et al*, (2000). *La construcción de la identidad en contextos multiculturales.* Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Bartolomé, Margarita (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.

Bartolomé, Margarita, Cabrera, Flor (2003). Sociedad multicultural y ciudadania: hacia una sociedad y ciudadania multiculturales. *Revista de Educación*, Número Extraordinario: Ciudadania y Educación, pp. 33-57.

Bartolomé, Margarita (2005). "La interculturalidad a prueba: limites y nuevas posibilidades". *In*: A. Medina. *Interculturalidad. Formación del Profesorado y Educación*. Madrid: Pearsons Educación.

Bastos, José e Bastos, Susana (1999*). Portugal Multicultural: Situação e estratégias identitárias das minorias étnicas.* Lisboa: Universidade Aberta.

Bastos, José e Bastos, Susana (2000). " Gypsies in Portugal today", em Hajnalka Tóth (org.), *Kisebbségek Európában 2000*, Pécs, Pécsi Tudományegyetem, nº8, 2000,pp.99-113.

Beja Horta, Ana Paula (2004). *Seminário de Cidadania e Participação Política do Mestrado em Relações Interculturais.* Lisboa: Universidade Aberta.

Bell, Judith (1997). *Como realizar um projecto de investigação - um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação,* Lisboa: Gradiva.

Beltrán, Llera Jesús (2002). *Procesos, estratégias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Editorial Sintesis.

Beltrão, Luísa Nascimento, Helena (2009). *O desafio da cidadania na escola*. Colecção Ensinar e Aprender. Lisboa: Editorial Presença.

Bernstein, Basil (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociologia de la transmission cultural.* Barcelona: El Roure Editorial.

Bennett, Christine (1981). *A case for Pluralism in the Schools*. The Phi Delta Kappan (Magazine for educators), vol. 62, nº 8, pp. 589-591.

Bennett, Christine (1995). *Compreensive Multicultural Education*. Boston: Ally and Bacon.

Berry, John, Poortinga, Ype, Dansen, Pierre (1994). *Cross-Cultural Psychology: Research and Applications.* Cambridge: University Press.

Bertrand, Yves (2001). *Teorias Contemporâneas da Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Besalú, Xavier (2002). *Diversidad cultural y educación.* Madrid: Síntesis.

Besalú, Xavier (2004). "La formación inicial en interculturalidad". *In*: Jordàn, José Antonio *et al*. *La formación del profesorado en educación intercultural.* Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Besalú, Xavier, Coma Tort, Josep (2009). *Escuela y sociedad multicultural: Propuestas para trabajar con alumnado extranjero.* Sevilla: Editorial Eduforma.

Besalú, Xavier, Marques (1994). "Pedagogia i diversitat cultural". *In*: Carbonell, F. *Sobre Interculturalitat*, nº 2, Girona, Fundació Sergi, pp. 37-45.

Bliss, Ian (1990). Intercultural Education and the Professional Knowledge of Teachers, *European Journal of Teachers Education*, vol. 13(3), pp. 141-152.

Boas, Franz (1940). *Race, Language and Culture*. New York: Free Press.

Bonal, Xavier (1993). "Teorias recientes en sociología de la educación: la orientación anglosajona". *In*: Garcia de León, M. A., G. de la Fuente & F. Ortega, *Sociologia de la Educación.* Barcelona : Barcanova, pp. 351-377.

Borich, Gary (1995). *Becoming a Teacher. An inquiring dialogue for the begining teacher*. London : The Falmer Press.

Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean-Claude (1970). *La reproduction: Éléments pour une théorie du système de enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.

Bourdieu, Pierre. (1980). *Les sens pratique.* Paris : Éditions de Minuit.

Branco, Luísa (2006). A Educação democrática face aos desafios da multiculturalismo. *In*: Paraskeva, João, *Currículo e Multiculturalismo*. Mangualde: Edições Pedago.

Bullivant, Brian (1989). *Race, Ethnicity and Curriculum: New Approaches to Multicultural Education.* Melbourne: MacMillan.

Burns, David (1985). *Intimate connections*. New York: William Morrow.

Cabrera, Flor (1999). La formación del profesorado en educación multicultural. *In*: Essomba, M. (coord.). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural.* Barcelona: Biblioteca de aula.

Calatayud, Amparo (2008). *La escuela del futuro: hacia nuevos escenarios.* Madrid: Editorial CCS.

Camilleri, Carmel (1989). La notion de culture. *Intercultures*, nº 7, pp. 12-25.

Campani, Giovanna, Gundara, Jagdish (1994). "Overview of Intercultural Policies within the European Union". *In*: *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 5, pp.1-8.

Canen, Ana, Oliveira, Angela (2002). "Multiculturalismo e currículo em acção: um estudo de caso". *Revista Brasileira de Educação*, n.º 21, Set/Dez, pp. 61-74.

Carbonell i Paris, Francesco (1995). *Inmigración, diversidad cultural, desigualdad social, educación.* Madrid: Ministério de Educación y Ciência .

Cardoso, Carla Pinto, Cardoso, João Casqueira, Ramos Cláudia et al (2010). *A União Europeia. História, Instituições e Políticas*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.

Cardoso, Carlos (1996). *Educação Multicultural. Recursos e práticas reflexivas.* Lisboa: Texto Editora.

Cardoso, Manuel (1998). "The Colonoalist View of the African-origin "other". In: *Portuguese Society and its Education System, Race, Ethnicity and Education*, 1(2), pp.191-206.

Carneiro, Roberto (2003). Fundamentos da educação e da aprendizagem. 21 Ensaios para o século XXI. 2ª Edição. Vila Nova de Gaia: Ed. Fundação Manuel Leão.

Carvalho, Ana Maria Pessoa de (1988). *A Formação do Professor e a Prática de Ensino*. São Paulo: Pioneira.

Carrilho, Ribeiro (1990). *Formar Professores – Elementos para uma Teoria e Prática da Formação.* Porto: Texto Editora.

Carrol, Lee e Tobee, Jan (2007). *As Crianças Índigo*, Lisboa: Sinais de Fogo.

Casanova, Maria Antónia (2005). La Interculturalidad como factor de calidad en la escuela. *In*: Ayala Soriano Encarnación. Colección Aula Abierta, Madrid: Editorial Muralla.

Casqueira, João Cardoso (2006). "Immigration to Portugal". *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, vol. 4(4), the Haworth Press.

Castaño, Javier e Martínez, Antolin (2006). "Comprendiendo y construyendo la mediación intercultural". *Revista Portularia*, 6, pp. 13-27.

Castells, Manuel (2004). *Europa en construcción. Integración, identidades.* Barcelona: Centro de Estudios y Documentación Internacionales de Barcelona.

Castillo, José, Palomares, Luiz (2007*). Educación intercultural e inmigración: de la teoría a la práctica*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

Castles, Stephen, Kosack, Godula (2003). *Immigrant Workers and Class Structure in Western Europe.* London: Oxford University Press.

Castles, Stephen (2005). *Globalização, transnacionalismo e novos fluxos migratórios: dos trabalhadores convidados às migrações globais.* Lisboa: Fim de Século Edições.

Censos (2001). Lisboa: Instituto Nacional de Estatística (INE).

Clanet, Claude (1990). *L'interculturel*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.

Clegg, Frances (1995). *Estatística para todos. Um manual para ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Clotaire, Rapaille (2001). *Os sete segredos do marketing num mundo multicultural*. São Paulo: Cultrix.

Cohen, Louis, Manion, Lawrence, Morrinson, Keith (1994). *Research Methods in Education*. 4ª Edition, London: Routledge.

Colom, Antonio (1997). *Teorias e Instituciones contemporâneas de la educación*. Barcelona: Ariel Educación.

Comissão das Comunidades Europeias (1994). *Informe sobre la educación de los hijos de inmigrantes en la Unión Europeia*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comissão das Comunidades Europeias (2008). Livro Verde- Migração e Mobilidade: desafíos e oportunidades para os sistemas educativos da UE, publicação da Comissão, s/e, Bruxelas.

Comissão Europeia (2000). *Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu, sobre a política comunitária de imigração*, publicação da Comissão, s/e, Bruxelas.

Conselho da Europa (1989). A educação e o desenvolvimento cultural dos emigrantes. Estrasburgo: Conselho da Europa.

Conseil de L' Europe (1995). "Recommendation 1261". Strasbourg, Conseil de l' Europe.

Conselho da Europa (2002). *Intercultural Education*: A short overview. http://www.coe.int. consultado em 26/272010.

Conselho Nacional de Educação (2000). *Educação Intercultural e Cidadania Europeia.* Edição do CNE/ME.

Contreras, José (1997). *La autonomia del Profesorado*, Madrid, Ediciones Morata.

Correia, José (1999). "*Relações entre escola e comunidade: da lógica da exterioridade à lógica da interpelação".* Revista Aprender, nº 22, pp. 129-134.

Cortesão, Luísa (1994). *Escola, sociedade que relação.* Porto: Afrontamento.

Cortesão, Luísa, Stoer, Stephen (1995). *Projectos, Percursos, Sinergias no campo da Educação Intercultural - Relatório Final.* Porto: Centro de investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Costa, Bruto, Pimenta, Manuel (1991). *Minorias Étnicas Pobres em Lisboa: Resultados Preliminares de um Inquérito Aplicado a Famílias Residentes em Bairros Degradados*, Lisboa: Centro de Reflexão Cristã/ Câmara Municipal de Lisboa.

Costa, Luís (1997). *Culturas e escola - A Socialização da Educação na Formação de Professores*, Lisboa: Livros Horizonte.

Costa, Helena, Paixão, Fátima (2004). "Investigar na e sobre a acção através de diários de formação". *In*: Luís Oliveira, Anabela Pereira, (Eds.), *Investigação em Educação Abordagens Conceptuais e Práticas.* Porto: Porto Editora.

Cummins, Jim (1991). "Interdependence of First and Second - Language Proficiency in Bilingual Children". *In*: Bialystock, Ellen, *Language processing in bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press.

Davidman, Patricia (1994). *Teaching with a multicultural perspective*. New York: Longman.

D'Hainaut, Louis (1990). *Conceitos e métodos de estatística.* Vol. I, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

De Landsheere, Gilbert (1995). *A formação dos docentes amanhã*. Lisboa, Moraes Editores.

De Vreede, Erik (1990). "What are We Talking about? Plural education and Teacher Education". In: *European Journal of Teacher Education,* 13(3), pp.129-140.

Delors, Jacques *et al*. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir - relatório para a Unesco da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.

Dewey, John (1971). *Experiência e Educação.* S. Paulo: Companhia Editora Nacional.

Diário de Notícias. *Emigração,* 13 de Fevereiro de 2006.

Diaz Aguado, Maria José (2003). *Educación Intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirâmide.

Dietz, Gunther (2004). *Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación: una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada.

Diogo, Ana (1988). *Famílias e Escolaridade, representações parentais da escolarização, clase social e dinâmica familiar*. Lisboa: Edições Colibri.

Dominicé, Pierre (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris, Éditions L' Harmattan.

Domingos, Ana Maria *et al* (1986). *A teoría de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Doytcheva, Milena (2005). *Le multiculturalisme*. Paris : Éditions La Découverte.

Elliot, John (1991). "Actuación profesional y formación del profesorado". *In*: *Cuadernos de Pedagogia*, nº 191.

Elosua, de Juan Maria Rosa *et al* (1994). *Interculturalidad y cambio educativo.* Madrid, Narcea.

Erasmie, Thord, Lima, Licínio (1992). *Investigação e projectos de desenvolvimento em educação: uma introdução.* Braga: Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos.

Eraut, Michael (1995). "Inservice Teacher Education". *In*: Anderson, Lorin (ed). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education".* Oxford: Pergamon.

Escarbajal, Andrés Frutos (2004). *Trabajando la Interculturalidad.* Múrcia: Diego Martin, Librero Editor.

Essomba, Miguel (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Barcelona: Editorial Graó.

Esteves, Maria do Céu (1991). *Portugal, país de imigração*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.

Estrela, Albano *et al* (1991). *Formação de Professores por Competências.* Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Etxeberria, Xabier (1994). *Educación Intercultural*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

Etxeberria, Xabier (2004). *Sociedades multiculturales.* Bilbao: Mensajero.

Eurydice (2004). *A integração escolar do aluno imigrante na Europa.* Bruxelas: Direcção Geral de Educação e Cultura da Comissão Europeia.

Eurydice, (2005). *La educación para la ciudadania en el contexto escolar europeu*. Bruxelas: Eurydice.

Faber, Jean (2009). *Les indésirables. L' intégration à la française*. Paris: Bernard Grasset.

Fanfani, Emilio Tenti (2008). "Diversidad cultural, universalismo y ciudadanía. *Consideraciones sociológicas*". *In*: Ayala Soriano Encarnación (2008). *Educar para la Ciudadania Intercultural y Democrática*. Colección Aula Abierta, Madrid: Editorial la Muralla, pp. 21-48.

Faure, Edgard (1974). *Aprender a ser.* Lisboa: Bertrand.

Fazenda, Ivani (2003). *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* São Paulo: Paulus.

Fermoso, Paciano (1992). *Educación Intercultural: la Europa sin fronteras.* Madrid: Ediciones Narcea.

Fernández, Mª Adoracion De la Fuente (2009). " Derecho a la educación, deber de prevenir y reducir el absentismo y abandono escolar". In: *Revista de Investigación en Educación*, nº 6, pp.173-181.

Fernandez Cruz (1995)."Ciclos de vida profesional de los professores". *In Revista de Educación*, nº 306, pp. 153-203.

Férran, Julia Ferrer (1992). "La educación intercultural en Europa". *In*: Fermoso, P. (ed.), *La educación intercultural en Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea.

Ferry, Gilles (1987). *Le trajet de la formation*. Paris, Dunod.

Figueiredo, Carla, Silva, Augusto (2000). *Educação para a cidadania no sistema educativo português (1974-1999)*. Lisboa: Ministério da Educação.

Fleuri, Reinaldo (2001). "Desafios à educação intercultural: culturas diferentes podem conversar entre si?". *In*: Actas do *III Seminário de Pesquisa e Educação*, Porto Alegre.

Fonseca, Maria Lucinda (2004). "Dinâmicas de integração dos imigrantes: estratégias e protagonistas". *In*: ACIME, I Congresso de Imigração em Portugal, Diversidade – Cidadania – Integração, Lisboa: ACIME.

Fontaine, Pascal (1998). *A construção Europeia de 1945 aos nossos dias.* Lisboa: Gradiva.

Forcese Dennis, Richer, Stephen (1975). *Issues in Canadian Society. An Introduction to Sociology.* Ontário: Prentice-Hall.

Formosinho, João (1987). "O currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único". In *O Insucesso Escolar em Questão*. Área de Análise Social e Organizacional da Educação. Braga: Universidade do Minho, pp. 41-50.

Forquin, Jean-Claude (1993). "Justification de l'enseignement et relativisme culturel". *Revue Française de Pedagogie*, nº 97. pp.71-97.

Forquin, Jean-Claude (2000). "O currículo entre o relativismo e o universalismo". *In: Revista Educação e Sociedade*, vol. 21, nº 73, Dez., pp.79-83.

Freire, Paulo (1975). *Educação Política e Conscientização*. Lisboa: Sá da Costa.

Furter, Pierre, Raulet, Gérard (1979). *Stratégies de l' utopie.* Paris, Editions Galilée.

Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo (GIASE), (2005). Referência página internet htt://www.giase.min-edu.pt

Garcia, Eugene (1990): "Educating Teachers for Minority Students". *In*: Houston, R. (ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, Macmillan, pp. 117-129.

Garcia Llamas, José (1999). *Problemas y métodos de investigación en educación*. Madrid: Dykinson.

Garcia, Luís José (2000). *Portugal Migrante: Emigrantes e Imigrados, dois estudos introdutórios.* Oeiras: Celta Editora.

Garson, Jean-Pierre (1992). "Migrations internationals: faits, chiffres, politiques". *In : L'Observateur de l'OCDE,* 176, Juin/Juillet, pp. 18-24.

Gay, Geneva (1986). "Multicultural Teacher Education". *In*: Banks, J. & Lynch, J. *Multicultural Education.*Chicago: Holt, Rinehart & Winston, pp. 154-177.

Geertz, Clifford (1978). *A interpretação de culturas*. Rio de Janeiro, Zahar.

Gentili, Pablo (1995). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. São Paulo: Vozes.

Ghiglione, Rodolphe, Matalon, Benjamin (1992). *O Inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

Gibson, Margaret Alison (1984). "Approaches to Multicultural Education in the United States". In: *Anthropology and Education Quarterly,* Vol. *7* pp. 1-55.

Gil, Jaurena (2007). "Percepciones de la diversidad y de los logros escolares. Análisis desde un enfoque intercultural. In: *Actas del II Congreso Internacional de Migraciones y Ciudadania.* Barcelona, 5-8 Septiembre.

Gimeno Sacristan, (1992a). "Reformas educativas. Utopia, retórica y práctica". In: *Cuadernos de Pedagogia*, nº 209, pp. 62-68.

Gimeno Sacristán (1992b). "Currículo y diversidad cultural". *Educación y Sociedad*, nº 11.

Gimeno, Sacristan (1999). *La enseñanza: su teoria y su práctica*. Madrid: Ediciones Morata.

Giroux, Henry (1992). "Hacia una pedagogia de la politica de la diferencia". In: Giroux, Henry & Flecha, Ramón, *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure, pp. 59-93.

Glazer, Nathan (1977). *We are all multiculturalists now*. London: Harvard University Press.

Goetz, Judith, Lecompte, Margaret (1988). *Etnografia y deseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid: Ediciones Morata.

Gómes, González Dacal (2003). "Educación en contextos multiculturales". *Revista de Ciencias de la Educación* (193), pp. 7 - 27.

Gomes, Rui (1993**)**. *Culturas de escola e identidades dos professores.* Lisboa: Educa.

Gonçalves, Luiz, Silva, Beatriz. (2006). *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos.* Belo Horizonte: Autêntica.

Goodnough, Ward (1971). *Culture, Language and Society*. Reading: Addison-Wesley.

Goodson, Ivor (1992). *Studying Theachers' Lives*. London: Routledge.

Gollnick, Donna M. (1992). Multicultural Education: Policies and a Practices in Teacher Education. In: Grant Carl & Sleeter Christine, Research and Multicultural Education. London: Falmer Presss, pp. 218-239.

Grant, Carl e Koskela Ruth, (1986). "Education that is Multicultural and the Relationship Between Preservice Campus Learning and Field Experiences". *Journal of Educational Research* nº 4, vol. 79, pp.197-204.

Greig, Sue; Pike, Graham; Selby, David (1991). *Los derechos de la Tierra. Como si el planeta realmente importara.* Madrid: Editorial Popular.

Guerra Santos, Miguel (2002). *Entre bastidores: O lado oculto da organização escolar*. Porto : Edições Asa.

Guiraudon, Virginie (2000). *Les politiques d'immigration en Europe, Allemagne, France, Pays-Bas.* Paris: L'Harmattan.

Guitart, Josep (2001). "Los multimedia e Internet, al servicio de la educación". In: *Cuadernos de Pedagogia. Internet en la Escuela*. 301. pp. 64-69. Barcelona: Editorial Ciss Praxis.

Gundara, Jagdish (2000). "Religión, Human Rights and Intercultural Education". In: *Intercultural Education*, 11, 2, pp. 127-136.

Habermas, Jurgen (1990). *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Hall, Stuart (2006). *Da diáspora: identidades e mediações culturais.* Belo horizonte: Editora Artmed.

Hargreaves, Andy (1998). *Os professores em tempos de mudanças. Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós- Moderna.* Lisboa: MacGraw-Hill.

Harris, Paul (1989). *Los niños y las emociones.* Madrid: Alianza.

Harris, Philip, Moran, Robert (1990). *Managing Cultural Differences.* Houston: Gulf.

Helena Pestana Maria, Nunes Gageiro João, (2008). *Análise de Dados para Ciências Sociais, A Complementaridade do SPSS.* Edições Sílabo, Lisboa.

Houlton, David (1986). *Cultural Diversity in the Primary School*. Batsford, London.

Huberman, Michael (1989).”Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants”. In: *Révue Francaise de Pedagogie*, nº 75, pp.31-54.

Husen, Torsten, Opper, Susan (1983). *Multicultural and Multilingual Education in Immigrant Countries.* Oxford: Pergamon Press, pp. 127-140.

Ibánez, Aldecoa (2008). *Interculturalidad: Formación del Profesorado y Educación*. Madrid: Pearson Educación.

Iglesias, Isabel (2001). “Diversidad cultural el aula”. In: *La interculturalidad como desafio y como provocación.* Oviedo: Universidad de Oviedo.

Jackson, John (1991). *Migrações*. Lisboa: Escher.

Jordán, Antonio (1992). “Educación Multicultural: Conceptos y problemática”. In: P. Fermoso (Ed), *Educación Multicultural: la Europa sin fronteras.* Madrid: Narcea, pp. 15-34.

Jórdan, Antonio (1996). *La Escuela Multicultural, Un reto para el profesorado*, Barcelona: Ediciones Paidós.

Jornal de Negócios “Governo aprova nova lei da imigração”, 10 de Agosto de 2006.

Jornal o Público “A Emigração”, 7 de Dezembro de 2003.

Kendall, Frances (1996). *Diversity in the Classroom: New Approaches to the Education of young children.* New York: Teachers College Press.

Khôi, Lê, Thanh (1991). *L' Éducation Cultures et Sociétés*, Paris : Publications de la Sorbonne.

Kroeber, Alfred (1993). *A Natureza da Cultura*. Lisboa, Edições 70.

Kuhn, Thomas (1990). *La estructura de las revoluciones científicas*. México, Fondo de Cultura Económica.

Kuper, Adam (2001). *Cultura. La version de los antropólogos*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Kirk, Gordon (1986). *El curriculum básico*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Kymlicka, Will (1996). *Ciudadania multicultural*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Kymlicka, Will (2003). *La politica vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadania*. Barcelona: Paidós.

Labat, Claudine & Vermes, Genevieve (1994). *Cultures ouvertes. Sociétés Interculturelles*. Paris: L'Harmattan.

Ladmiral, Jean-René (1989). *La communication interculturelle*. Paris: Armand Colin.

Leandro, Almeida e Freire, Teresa (2007). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação. Braga*: Psiquilibrios Edições.

Leirman, Walter (1996). *Cuatro Culturas en Educación: experto, ingeniero, profeta y comunicador.* Madrid: Cauce Editorial.

Leitão, José (1999). *Os imigrantes e a integração no caso Português: Algumas considerações. Alto-Comissário para a Imigração e Minorias étnicas.* Porto: Universidade Aberta.

Leite, Carlinda (1996). "O multiculturalismo na educação escolar: que estratégias numa mudança curricular?" *Inovação*, vol. 9, pp. 63-81.

Leite, Carlinda (1997). "As palavras mais do que os actos? O multiculturalismo no Sistema Educativo Português". *Tese de Doutoramento*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto.

Leite, Carlinda (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Leite, Carlinda (2005). "Uma análise da dimensão multicultural no currículo". *Revista de Educação,* pp.137-144.

Leite, Carlinda (2007). A atenção ao multiculturalismo nas políticas da educação escolar em Portugal. In J. Pacheco *et al* (orgs), *Globalização e desigualdades: desafios contemporâneos.*Porto: Porto Editora.

Leite, Carlinda, Lopes, Casimiro, A. *et. al* (2008). *Políticas educativas e dinâmicas curriculares em Portugal.* Porto: Centro de Investigação e Intervenção

Educativas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Lesne, Marcel (1977). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos: elementos de análise*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Levi-Strauss, Claude (1975). *Antropologia Estrutural*, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Liston, Daniel, Zeichner, Kenneth (1993). *Formación del Professorado y Condiciones Sociales de la Escolarización.* Madrid: Ediciones Morata.

Llamas Garcia, Luis, Serrano, Gloria (2003). *Diversidad cultural e inclusión social.* Madrid: Ediciones Témpora.

Lloyd, John (2002). *The end of Multiculturalism*. Artigo do jornal electrónico New Statesman de www.newstatesman.com/200205270012.

Lluch, Xavier (2006). *La Diversidad Cultural en la Práctica Educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

Lópes Reillo, Paloma (2005). *Propuesta de critérios para la elaboración de planes de formación del profesorado en la dimensión intercultural de la educación.* Santa Cruz de Tenerife: Serviços de Publicações da Facultad de Educación de la Universidad de la Laguna.

Lopes, Amélia (2006). *Uma revolução na formação inicial dos professores.* Porto: Profedições.

Luís, Souta (1999). "Educação Multicultural - Do Imperativo Social à ausência de políticas". *A Página***,** nº 77, p. 26.

Young, Michael (2007). "Para que servem as escolas". Educação, Sociedade. Campinas, vol. 28, nº 101, Set/Dez, pp. 1287- 1320.

Yus, Ramos (1997). *Temas Transversales: Hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graó.

Macedo, Donaldo (2004). "O Multiculturalismo para além do jugo do positivismo". *Currículo sem Fronteiras,* vol. 4, nº 1, Jan./Jun., pp. 101-114.

Macedo, Elizabeth (2006)."Por uma política da diferença". *Cadernos de Pesquisa*, vol. 36, nº 128, Maio/Agosto, p. 327-347.

Machado, Luís, Peixoto, João *et al* (2010). *Portugal: Atlas das Migrações Internacionais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Magalhães, Manuela, Hill Andrew (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Malgesini, Graciela e Giménez, Carlos (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalida.* Madrid: Ed. Catarata.

Malheiros, Jorge Macaísta (1996). *Imigrantes na Região de Lisboa - Os Anos da Mudança*. Lisboa: Edições Colibri.

Marcel, Garcia (1989). *Introdución a la Formación del Profesorado: Teorias e Métodos.* Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Marcelo, Garcia (1992).”Educación Intercultural en la perspectiva de la Europa Unida”. In: *X Congreso Nacional de Pedagogia*, Tomo II, Salamanca: Universidad de Salamanca.

Marcelo, Garcia (1994). *Formación del professorado para el cambio educativo*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

Marchesi, Álvaro, Hernández, Carlos, (2004). *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural.* Porto Alegre: Artmed.

Marconi, Marina de Andrade, Lakatos, Eva Maria, (2008). *Metodologia Científica*. 5ª Edição, São Paulo: Editora Atlas.

Marcon, Telmo (2006). *Diversidade Cultural e políticas educacionais*. Petrópolis: Vozes.

Martinez, González, Quintanal, Diaz (2002). *La orientación escolar: fundamentos y desarrollo.* Madrid: Dickinson.

Martiniello, Marco (2003). *La Europa de las migraciones. Por una política proactiva de la inmigración*. Barcelona: Edicons Bellaterra.

Massot, Lafon Inés (2003). *Jóvenes entre culturas: La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Matos, Isabel (1997). “Integração Escolar de Minorias Étnicas e de Luso-Descendentes em Situação de Retorno”. In: *Revista Millenium*. Ano 2, nº 8, pp. 92-96.

Mauviel, Maurice (1985). “Le multiculturalisme (Pluralisme Culturel)”, *Revue Française de Pédagogie,* nº 61, pp. 27-37.

May, Tim (2004). *Pesquisa Social- Questões, métodos e processos*. Porto Alegre: Artmed

McCarthy, Cameron (1993). *Race and Curriculum.* London: Falmer Press.

Mclaren, Peter, Giroux, Henry (2000). "Escrevendo das margens : geografias de identidades, pedagogia e poder". *In*: Mclaren, Peter, *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milénio*. Porto Alegre: ed. Artmed, pp. 25-50.

Medina Rivilla, Salvador, Mata (2002). *Didáctica general*. Madrid: Prenticel Hall.

Mendes, Manuela (2010). *Imigração, identidades e discriminação*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Méndez, Lopes, Téllez, Muñoz (2000). "Educación Intercultural: necesidad de critérios de actuación común". In: *Actas de XII Congreso Nacional e Iberoamericano de Pedagogia. Hacia el tercer milénio: cambio educativo y educación para el cambio.* Mérida: Junta de Extremadura, Tomo II, pp.123-127.

Ministério da Educação (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*, Lei nº46/86, de 14 de Outubro, com alterações introduzidas pela Lei nº115/97, de 19 de Setembro.

Ministério de Educación y Ciencia (1994). *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*. Madrid: Ministério de Educación y Ciencia.

Ministério dos Negócios Estrangeiros (1998). *Acordo de Schengen, Textos fundamentais*. Lisboa. Publicação do MNE.

Miró, Irene (2003). *La enseñanza de uma nueva língua al alumnado inmigrante en la educación secundária. Aula de Innovacion Educativa,* Nº 126, pp. 47-52. Barcelona: Grao.

Moniz, Luísa Lobão, (2008). *Não sei se sou diferente…: a (in)visibilidade da diversidade cultural*. Lisboa: Livros Horizonte.

Montero, Lourdes Mesa (1987). *La formación del professorado como proceso. Materiais Pedagóxicos*. Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela, pp. 302-374.

Montero, L., Mesa (1988a). *Proyecto docente de formación del profesorado*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Montero, L., Mesa (1988b). *La formación práctica de los profesores*. Santiago de Compostela: Tórculo Editores.

Moreira, António (2006). *Globalização e educação: desafios para políticas e práticas.* Porto: Porto Editora.

Montes del Castillo, A. (2008). *Migraciones, cultura y desarrollo.* Murcia: Universidad de Murcia.

Morin, Edgar (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez Editora.

Morin, Edgar, (1973). *O Paradigma Perdido: A Natureza Humana*. Lisboa: Publicações Europa-América.

Morgan, Lewis (2005) "A sociedade antiga". In Castro, Celso, *Evolucionismo Cultural*, Rio de Janeiro: Zahar, pp. 101-127.

Mourão, David-Ferreira (1989). *Magia, Palavra, Corpo: Perspectiva da Cultura de Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Muñoz Sedano (1997*). Educación intercultural. Teoria y práctica.* Madrid: Taurus.

Muñoz Sedano, (2001). "Hacia una Educación Intercultural: Enfoques y modelos", *Encounters on Education,* Faculdad de Educación de Manitoba, número 1, pp.81-141.

Muus, Philip (1995). *L'émigration marocaine vers l'Europe: changement et continuité.* Paris : Publications de la Faculté des Lettres et des Sciences de Paris.

Neto, Félix (1993). *Psicologia da migração portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.

Neto, Félix (2002). *Psicologia Intercultural.* Lisboa: Universidade Aberta.

Neto, Félix (2008). *Estudos de Psicología Intercultural nós e outros.* 3ª edição, Fundação Calouste Gulbenkian.

Nicolet, Michel (1987). "Pédagogie interculturelle, identité des eleves et dynamique de la situation scolaire". In: *Psychopédagogie Interculturelle*. Dinello, Raimundo & Perret- Clermont, Anne, Cousset (Fribourg) Suisse: Éditions Delval.

Not, Louis (1981). *As Pedagogias do Conhecimento*. S. Paulo: Difel.

Not, Louis (1991). *Ensinar e Fazer Aprender*. Porto: Edições Asa.

Nóvoa, António (1991): "Concepções e Práticas de Formação Contínua de Professores", In: Tavares, José (coord.), *Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas,* Aveiro: Universidade de Aveiro, pp.15-38.

Nóvoa, António (1992). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote/Instituto de Inovação Educacional.

OCDE (1983). *Migrants, Children and Employment. The European* Experience. Paris : OCDE.

OCDE, (1987). *L, Éducation Multiculturelle*, Paris : OCDE.

Odina, Teresa (1996). *Educación multicultural. Su teoria y su práctica*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Olivé, Léon (1999). *Multiculturalismo y Pluralismo*. México: Paidós.

Ouellet, Fernand (1991a). *L, éducation interculturelle*. Paris: L'Harmattan.

Ouellet, Fernand (1991b). *Pluralisme et École.* Quebéc: Institut Quebécois de Recherche sur la Culture.

Ouellet, Fernand (1999). "L'éducation face aux défis du pluralisme ethnoculturel. Les grands questions de l'heure". *Bulletin de L'Association pour la Recherche Interculturelle,* 32, pp. 16-27.

Ouellet, Fernand (2002). *Les défis du pluralisme en éducation. Essais sur la formation interculturelle*. Paris : L' Harmattan.

Pacheco, José Augusto (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.

Palomino, Sánchez António, Moyano, Pulido Rafael (2007). *El centro educativo: una organización de y para la diversidad.* Granada: Grupo Editorial Universitario.

Parsons, Talcott (1990). "El aula como sistema social: algunas de sus funciones". *Educación y Sociedad*, 6, pp. 173-195.

Pedró, Francesc (2005)." Pluralidad de identidades y políticas en Europa. Una visión comparativa". In: Manuel Puelles Benitez (coord.), *Educación, igualdad y diversidad cultural.* Madrid: Biblioteca nueva escuela Julián Besteiro, pp. 245-269.

Pereira, Anabela (2004). *Educação Multicultural - Teorias E Práticas*. Porto: Edições Asa.

Pereira, Alexandre, (2008). *SPSS Guia Prático de Utilização: Análise de Dados para Ciências Sociais e Psicologia.* Lisboa: Edições Sílabo.

Pereira Ramos, Mª, Diogo, Helder (2003). "Le Portugal, pays relais de la migration en Europe". Revue *Migrations et Etudes*, nº116, pp. 1-16.

Pérez Gómez, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal.* Madrid: Morata.

Pérez, Gómez (1992). "La función y formación del professor en la ensenanza para la compreension", In: Gimeno Sacristán, e Pérez Gómez*: Compreender y transformar la ensenanza,* Madrid: Ediciones Morata, pp.17-30.

Perotti, António. (1994). "The impact of the council of Europe, recommendations on intercultural education in European School Systems". *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 5, 1, pp. 9-17.

Perotti, António (1997). *Apologia do Intercultural*. Lisboa, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, Ministério da Educação.

Perrenoud, Philippe (2001). *A pedagogia na escola das diferenças.* Trad. Cláudia schilling, reimpressão 2007, Porto Alegre: Artmed, pp. 33-88.

Perrenoud, Philippe (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.* Lisboa: D. Quixote.

Perrenoud, Philippe (2001). *A pedagogia na escola das diferenças*. Porto Alegre: Artmed.

Pessoa, Fernando (2010) "Páginas Íntimas e de Auto-Interpretação". In: Paulo Neves da Silva (Org.), *Citações e Pensamentos de Fernando Pessoa*. Alfragide: Casa das Letras.

Piaget, Jean (1972). *Psicologia e Epistemologia. Para uma teoria do Conhecimento*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Pires, Rui (2003). *Migrações e Integração. Teoria e aplicação à sociedade portuguesa*. Oeiras: Celta editora.

Pires, Rui e Filipa Pinho (2007). "Políticas de imigração em Portugal", em José Manuel Viegas e outros (orgs.), *Portugal no contexto Europeu, vol. I: Instituições e Política.* Lisboa: Celta Editora.

Popkewitz Thomas (2000). *Cultura, pedagogía e poder. Teoria e Educação*. Porto Alegre: Artmed.

Portes, Alejandro (1999). *Migrações Internacionais: Origens, Tipos e Modos de Incorporação*. Oeiras: Celta Editora.

Quintana, José Maria (1992). "Características de la educación multicultural". *Revista Española de Pedagogía*, pp. 469-479.

Quivy, Raynond, Campenhoudt, Luc Van. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais.* Lisboa: Gradiva.

Radcliffe-Brown, Alfred Reginald (1974). Estrutura y Función en la Sociedad Primitiva, Barcelona: Península.

Ralha- Simões, Helena (1995**).** *Dimensões Pessoal e Profissional na Formação de Professores***,** Aveiro: Cidine.

Ramos, Conceição (2003). *Acção Social na área do emprego e da formação profissional.* Lisboa: Universidade Aberta.

Ramos, Conceição (2008). *Educação, interculturalidade e cidadania*. Bucareste: Milena Press.

Rego, Miguel Angel Santos (1994). *Teoria y Práctica de la Educacion Intercultural*. Barcelona: PPU, pp. 44-67.

Reid, Kendrick, Hopkins, David. & Holly, Pierson (1988). *Towards the Effective School: the Problems and Some Solutions,* Oxford: Basil Blackwell**.**

Retamoza, Carrizales, *et al*. (1992). *Maestros: formación práctica y transformación escolar*, Buenos Aires: Minõ y Dávila.

Ribeiro, Carrilho (1989). *Formar Professores, Elementos para uma Teoria e Prática da Formação.* Lisboa: Texto Editora.

Rincón, Arnal, Latorre, A. (1992). Investigación educativa: Fundamentos y metodologia. Barcelona: Editorial Labor.

Rocha-Trindade, Maria Beatriz (1990). "Migrations et espaces de migration. Cadres conceptuales de réference culturelle". Revue des *Sciences Humaines et Sociales*, Montrouge, Dunod.

Rocha-Trindade, Maria Beatriz (1993). "Minorias. Polissemia do Conceito e Diversidade de Manifestações". In: *Emigração, Imigração em Portugal*. Actas do Colóquio Internacional sobre Emigração e Imigração em Portugal, Séculos XIX e XX, Lisboa: Editorial Fragmentos.

Rocha-Trindade, Maria Beatriz (1995). *Sociologia das Migrações*. Lisboa: Universidade Aberta.

Rocha-Trindade, Maria Beatriz (2009). *Migrações permanências e diversidades*. Porto: Edições Afrontamento.

Rodriguez, Medina, Ibañez Aldecoa (2008). *Interculturalidad: formación del profesorado y educación.* Madrid: Pearson Educación.

Román, Cristóbal (2003). *Educación Intercultural - Una visión crítica de la cultura*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Rosales, Carlos (1994). "El reto de la educación multicultural en la construcción del currículum", In: Santos Rego Miguel (ed.): *Teoria y Prática de la Educación Intercultural*. Barcelona: Promociones Y Publicaciones Universitarias, pp. 44-67.

Rosenthal, Robert, Jacobson Leonore (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Ruiz de Lobera, Mariana (2004). *Metodologia para la formación en educación intercultural*. Madrid: Catarata.

Ruiz Róman, Cristóbal, Marta (2003). *Educación Intercultural: una visión crítica de la cultura*. Barcelona: Octaedro.

Sabariego, Marta (2002). *La educación intercultural. Ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Sáez, Ortega (2002). *Educar en la escuela multicultural*. Madrid: CCS-ICCE.

Salinas Fernández, Dino (1994). "Reflexión del professor: la novedad de un viejo principio" *Cuadernos de Padagogia*, nº 226, pp. 81-87.

Sampieri, Roberto, Carlos Fernandez & Lúcio Baptista, (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: McGraw- Hill.

Santos, Vanda (2004). *O discurso oficial do estudo sobre emigração dos anos 60 a 80 e imigração dos anos 90 à actualidade*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME).

Sartori, Giovanni (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros.* Madrid: Taurus.

Schnapper, Dominique (1992). *L'Europe des inmigrés*. Paris: Éditions François Bourin.

Schon, Donald (1992*). La formación de Professionales Reflexivos, hacia un nuevo diseno de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Barcelona: Paidós/MEC.

Schon, Donald (1998*).* El profesional reflexivo. Cómo piensam lo profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.

Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (SCOPREM) (ed.) (1993). "Escola e Sociedade Multicultural", *Entreculturas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sebreli, Juan (2000). *El asedio a la modernidad: Critica del relativismo cultural*. Barcelona: Editorial Ariel.

Sedano, António Muñoz (1992). *Modelos de Organizacion Escolar*. Madrid: Cincel.

Sedano, Antonio Muñoz (2003). "Enfoques y Modelos de educación multicultural e intercultural". In: Reizabal,Victoria *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos.* Madrid: Consejeria de Educación Dirección General de Promoción Educativa.

Selby, David (1992). "Educacion para una sociedad multicultural: implicaciones curriculares y metodológicas. Una exploracion de la experiencia del Reino Unido", In: AA.VV, *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida*, Tomo 1, X Congreso Nacional de Pedagogia, Salamanca, Sociedad Pedagogica de Pedagogia, pp. 351-377.

Selltiz, Claire, Jahoda, Marie *et al.* (1980). *Método de Pesquisa nas Relações Sociais*. S.Paulo: Ed. Universitaria.

Sen, Amartya (2007). *Identidade e Violência: A ilusão do destino*. Lisboa: Edições Tinta da China.

Sérgio, António (1984). *Educação Cívica.* Lisboa: Ministério da Educação.

Siguan, Miquel (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós Educador.

Silva, Ana Margarida de Oliveira, (2000). União Europeia: Cidadania e Imigração. *Dissertação de Mestrado em Sociologia*, Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra.

Silva, Pedro (2001). "Escola-Família: uma Relação Armadilhada? " *Inovação*, vol. 7, n º 3, pp. 307-355.

Silva, Tomaz (2002): "Formação contínua de professores, construção de identidade e desenvolvimento profissional", In A. Flávio Moreira, E. Macedo (org.). *Currículo, práticas pedagógicas e identidade*. Porto: Porto Editora.

Silva, Tomaz (2007). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.* Belo Horizonte: Autêntica.

Simon, Gildas (1995). *Géodynamique des migrations internacionales dans le monde.* Paris: Presses Universitaires de France (PUF).

Sleeter, Christine, Grant, Carl (1989). "Race, class, gender. Exceptionally and Educational Reform. In: Banks, J. *Multicultural Education*. London: Allyn & Bacon.

Sleeter, Christine, Grant, Carl (1994). *After the School Bell Rings.* London: The Falmer Press.

Smyth, John (1987). *Educating Teachers: Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*, London: The Falmer Press.

Soriano, Ayala (2002). *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación*. Colección Aula Abierta, Editorial la Muralla: Madrid.

Soriano, Ayala (2003). *Diversidad étnica y cultural en las aulas*. Colección Aula Abierta. Madrid: Editorial la Muralla.

Soriano, Ayala (2007). *Educación para la convivencia intercultural*. Colección Aula Abierta. Madrid: Editorial Murall, pp. 99-121.

Soriano Ayala (2008). "Formación del profesorado para la educación intercultural". In: Vera Vila Julio (Coord.), *Propuestas y experiencias de educación intercultural*. Madrid: Fundación Santa Maria, pp. 57-84.

Sousa Santos de Boaventura (2003a). *Reconhecer para libertar: os caminhos de cosmolitismo multicultural.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Sousa Santos de Boaventura (2003b). "Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento*". Currículo sem fronteiras.* v. 3, nº 2, Jul/ Dez, pp. 5-23.

Souta, Luís (1997). *Multiculturalidade e educação*. Porto: Profedições.

Steinberg, Shirley, Kincheloe, Joel (2000). *Repensar el Multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.

Stoer, Stephen (1992) *A reforma educativa e a reforma inicial e contínua de professores em Portugal. Perspectivas Inter/multiculturais*, Porto: Ed. Afrontamento.

Stoer, Stephen, Cortesão, Luísa. (1999). *Levantando a Pedra: da pedagogia intermulticultural às políticas educativas numa época de transnacionalização.* Biblioteca das Ciências do Homem. Porto: Edições Afrontamento.

Stoer, Stephen, Magalhães, António (2005). *A Diferença Somos Nós - a Gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais.* Porto: Edições Afrontamento.

Tassinari, Gastone, Gurrieri, Giovanna (1992). *Scuola e società multiculturale. Elementi di analisi multidisciplinare***.** Firenze: La Nuova Italia.

Taylor, Charles (1994). "The politics of recognition". In: Gutman A. (org.) *Multiculturalism - Examining the Politics of Recognition*, pp.35-78, New Jersey: Princeton University Press.

Téllez, José (2008). *Educación intercultural miradas multidisciplinares.* Colección Cuadernos de Educación Intercultural, Madrid: Libros de la Catarata.

Terrén, Eduardo (2001). *La conciencia de la diferencia étnica: identidad y distancia cultural en el discurso del profesorado.* Barcelona: Editora e-Papers.

Thomaz, Omar (1995). *A Antropologia e o mundo contemporáneo: cultura e diversidade*. Brasília: MEC/UNESCO.

Thurler, Gather Monica, Perrenoud, Philippe (1994). *A Escola e a Mudança*. Lisboa: Escolar Editora.

Tom, Alan (1994). "Conocimiento y interrogantes pedagógicos".In: *Cuadernos de Pedagogia*, nº 228, pp. 79-83.

Torres, Santomé (1995). "Contenidos interdisciplinares y relevantes", *Cuadernos de Pedagogia*, nº 225, pp.19-24.

Torres, Santomé (2003). *A educação em tempos de neoliberalismo*. Porto Alegre: Artmed.

Torres, Santomé (2008). "Diversidad cultural y contenidos escolares". *Revista de Educación*, nº 345, pp. 83-110.

Touraine, Alain (1996). *Carta aos socialistas*. Lisboa: Terramar.

Touraine, Alain (2006). *Um novo paradigma. Para compreender o mundo de hoje*. Petrópolis: Editora Vozes.

Trillo, Felipe (2000). *Atitudes e valores no ensino*. Lisboa: Instituto Piaget.

Tuckman, Wayne Bruce (2002). *Conducting Educational Research.* New York: Harcourt Brace Jonavich.

UNESCO (2001). *A Declaração Universal da Diversidade Cultural.* UNESCO.

Vau, Maria Helena (1997). *Escola e tolerância: um estudo sobre um modelo de intervenção para favorecer a adaptação escolar em contextos interétnicos*. Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais. Universidade Aberta, Mimeo.

Veja, Amando (2000). *Políticas educativas en la Unión Europea*. Editorial Ariel: Barcelona.

Vermeullen, Hans (2001). *Imigração, integração e dimensão política da cultura*. Lisboa: Editora Colibri.

Verne, Etienne (1987). "Le politique d,éducation multiculturelle: analyse critique", In : *L'Éducation multiculturelle.* Paris, OCDE, pp. 27-65.

Vieira, Ricardo (1995). "Mentalidades, Escola e Pedagogia Intercultural". *Revista de Educação, Sociedade e Cultura*, nº 4, pp.127-147.

Vieira, Ricardo (1999). " Da Multiculturalidade à Educação Intercultural: A Antropologia da Educação na Formação de Professores". In: *Revista Educação Sociedade e Cultura*, nº 12, p.123-162.

Villas-Boas, Maria Adelina (2000). *A Parceria entre a Escola, a Família e a Comunidade: Reuniões de Pais*. Lisboa: Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.

Viñao, António (2007). *Sistemas educativos, culturas escolares e reformas*. Mangualde: Edições Pedago.

Wieviorka, Michel (1996). *Une société fragmentée. Le multiculturalisme en débat*. Paris: La Découverte.

Wieviorka, Michel (2002). *A Diferença*. Lisboa: Fenda Edições.

Willis, Paul (1990): *Common Culture: Symbolic Work at Play in the Everyday Cultures of the Young*. Buckingham: Open University Press.

Wurzel, Jaime (1988). *Multiculturalism and Multicultural Education.* Toronto: Intercultural Press.

Young, Michael (2007). "Para que servem as escolas". *Educação Sociedade, Campinas*, vol. 28, nº 101, Set./Dez, pp. 1297-1302,.

Yus, Ramos (1997). *Hacia una educación global desde la transversalidad*. Madrid: Anaya.

Zapata-Barrero, Ricardo (2004). *Multiculturalidad y Inmigración*. Colección Ciencias Políticas, Madrid: Síntesis.

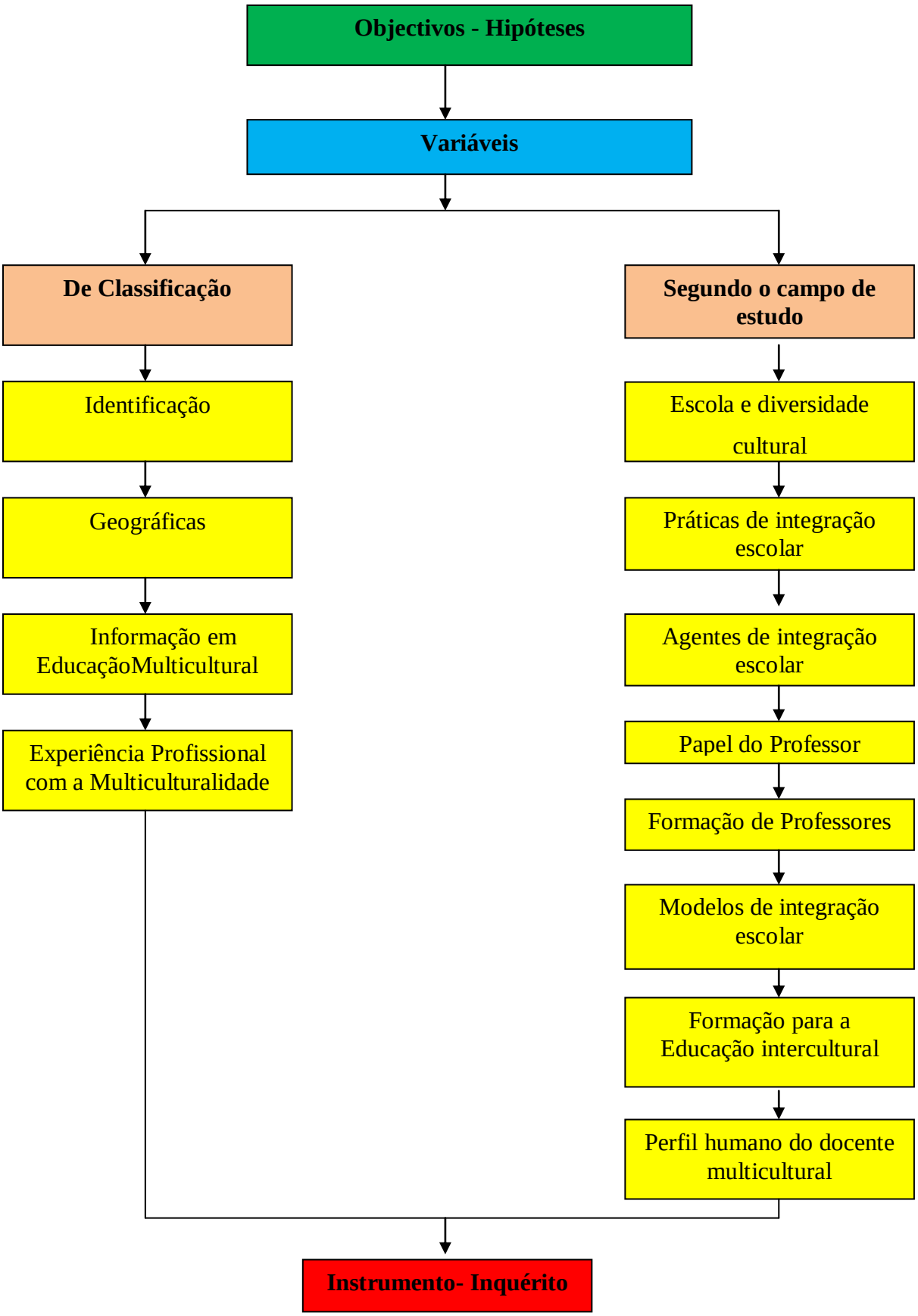
Zeichner, Kenneth (1993). *A formação reflexiva de professores; ideias e práticas*, Lisboa: Educa.

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1. Esquema da Investigação não Experimental 384
ANEXO 2. Etapas na construção do teste 385
ANEXO 3. Classificação de orientações conceptuais sobre a formação do Professor 386
ANEXO 4: Actividade 1: Análise do contexto para um Projecto Educativo Intercultural 387
ANEXO 5: Actividade 2: Notas de identidade para um Projecto Educativo Intercultural 389
ANEXO 6: Actividade 3: Objectivos de um Projecto Educativo Intercultural 390
ANEXO 7: Questionário " As concepções dos professores sobre a Educação Multicultural" 391

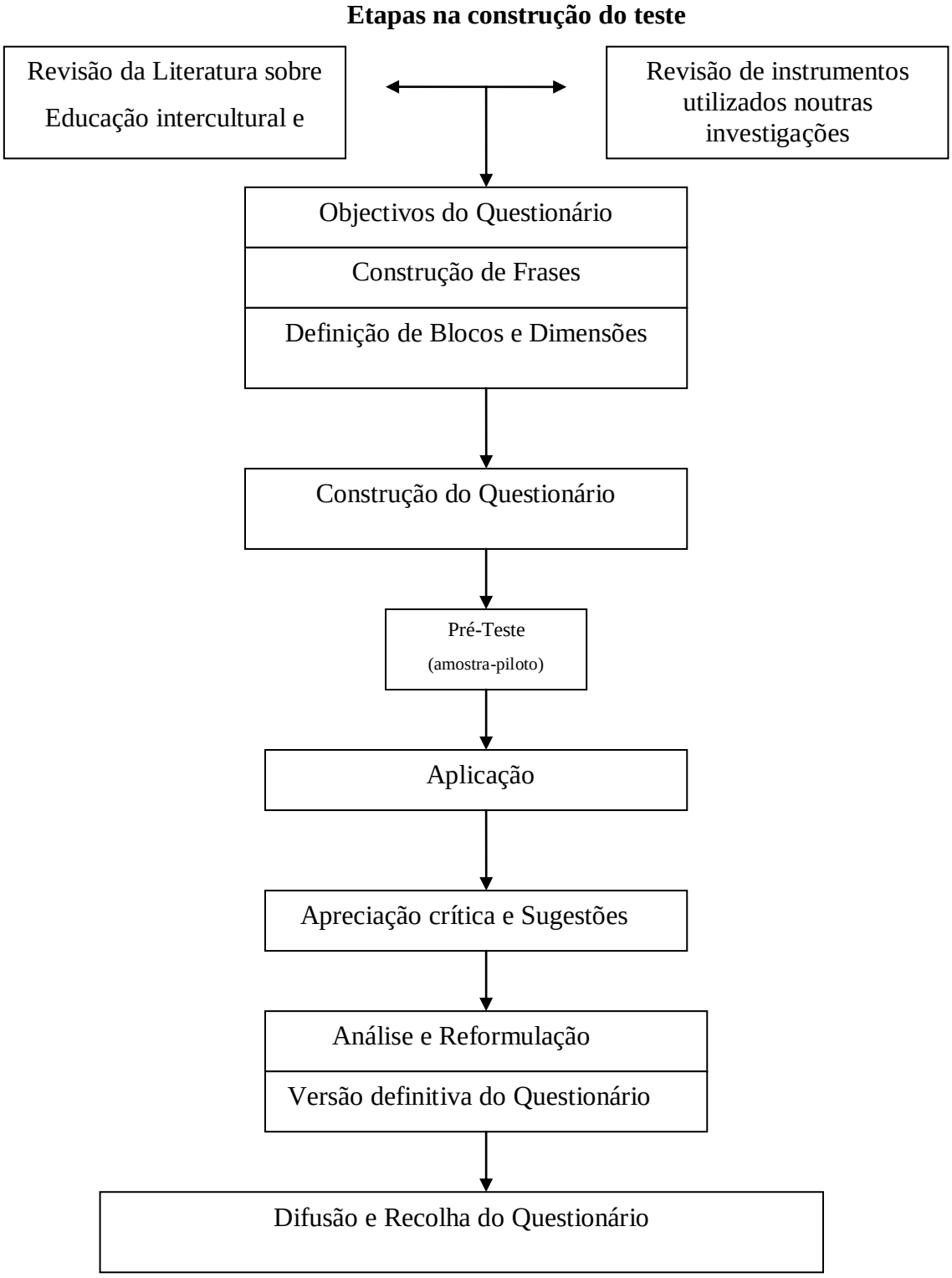
ANEXO 1
Esquema da Investigação não Experimental

Esquema da Investigação Não Experimental



ANEXO 2

Etapas na construção do teste



ANEXO 3

Classificação de orientações conceptuais sobre a formação do professor segundo diferentes autores

Classificação de orientações conceptuais sobre a formação do professor segundo diferentes autores. Fonte: Marcelo Garcia, 1994.

	Crítica/Social	**Pessoal**	**Tecnológica**	**Prática**	**Académica**
Joyce (1975)	progressiva	personalista	competências	tradicional	académica
Hartnett e Nalsh (1980)	crítica	_____	tecnológica	ofício	_____
Zeichner (1983)	investigação	personalista	condutista	ofício	Académica
Kirk (1986)	radicalismo	_____	racionalista	_____	_____
Zimpher e Howey (1987)	crítica	pessoal	técnica	crítica	_____
Kennedy (1987)	_____	_____	aplicação de destrezas; aplicação de princípios e teorias	acção deliberativa análise crítica	_____
Pérez Gómez (1992)	enfoque de Crítica e Reconstrução Social enfoque de Investigação-acção	_____	modelo de treino modelo de tomada de decisões	Enfoque Tradicional Enfoque Reflexivo Sobre a prática	Enfoque Enciclopédico Enfoque compreensivo

ANEXO 4

Actividade 1: Análise do contexto para um Projecto Educativo Intercultural

ACTIVIDADE 1

a) Análise do contexto para um PE intercultural

A análise sociocultural do contexto, como verificamos, condiciona completamente o tratamento que desenvolve a escola. Determinar quais são os grupos culturais presentes e qual é a sua situação, qualitativa e quantitativa ajuda-nos a tomar consciência do significado de um tratamento intercultural adequado ao nosso contexto.

b) Objectivos

- Identificar os diferentes grupos culturais presentes no contexto escolar.
- Avaliar a sua importância qualitativa e quantitativa.
- Valorizar o grau de consciência, expressão e conhecimento destas identidades culturais.
- Identificar de onde se manifestam estas expressões na escola.
- Estudar a existência de situações de desigualdade e ou de discriminação nas relações entre estes grupos.
- Traduzir estas análises à realidade da própria escola.

c) Desenvolvimento

Preencher a ficha de trabalho para se analisar o contexto à qual se refere a variável cultural.

Pensar nos instrumentos que necessitam para obter informação sobre os itens que indica a ficha de trabalho.

FICHA DE TRABALHO

Actividade 1: Análise do contexto para um Projecto Educativo Intercultural

Diversidade cultural	**Avaliação quantitativa**	**Avaliação qualitativa**
(grupos culturais que se percebem no meio)	(número, distribuição, proporção)	**a)** Grau de consciência **b)** Grau de expressão **c)** Grau de conhecimentos **d)** Existência de situaçãoes de discriminação, conflitos **Escolar** **Social**

ANEXO 5

Actividade 2: Notas de identidade para um Projecto Educativo Intercultural

Actividade 2

a) Notas de identidade para um PE intercultural

As notas de identidade de um Projecto educativo supõem a explicitação dos posicionamentos ideológicos da escola. Examinamos os perigos que implicam uma enunciação retórica das notas de identidade, por isso convêm traduzir estas notas contextualizando sua formulação em relação ao contexto de significado.

b) Objectivos

- Identificar as notas de identidade que poderiam caracterizar um PE intercultural.
- Tornar patente a necessidade de reformulá-los em relação ao contexto.

c) Desenvolvimento

O exercício que traça a seguinte ficha de trabalho consiste em reformular os traços gerais de acordo com o contexto concreto aonde estas se realizam. Os professores agrupam-se por escolas para realizar este trabalho. Comentar depois o grupo os argumentos que justificam a nova formulação das características gerais.

Actividade 2: Notas de identidade para um Projecto Educativo Intercultural

Característica Geral	Característica situada no seu contexto
Valores vinculados ao compromisso perante situações de desequilíbrio nas interacções culturais: solidariedade, cooperação, respeito e valor das identidades culturais, beligerância perante as discriminações, antiracismo.	
Traços relacionados com a potencialidade da identidade cultural valorização das expressões culturais, normalização de suas manifestações, promoção da autoestima cultural.	
Traços que asseguram um procedimento democrático no tratamento do pluralismo cultural: rejeição dos dogmatismos, crítica e autocrítica, análises, participação democrática, empatias críticas do traço cultural da escola, antietnocentrismo, conceptualização positiva do conflito	

ANEXO 6

Actividade 3: Objectivos de um Projecto Educativo Intercultural

Actividade 3

a) Objectivos para um PE intercultural

Com os objectivos gerais de um Projecto educativo sucede algo semelhante daquilo que temos comentado ao falar das notas de identidade: necessitamos reformulá-los para que nos ajudem à acção.

b) Objectivos

- Identificar os objectivos que caracterizam um PE intercultural.
- Reformular contextualmente os mesmos.

c) Desenvolvimento

O exercício que a ficha de trabalho apresenta, consiste em reformular os objectivos gerais em função das realidades contextuais concretas.

Actividade 3: Objectivos de um Projecto Educativo Intercultural

Objectivo Geral	Objectivo situado no contexto
a) Proporcionar aos alunos instrumentos de análise, avaliação e crítica das diferentes realidades socioculturais do nosso contexto. Capacitá-los, portanto, para combater os preconceitos, estereótipos e para gerar atitudes positivas para com a diversidade.	
b) Oferecer um modelo cultural diverso, sensível ao pluralismo cultural da nossa sociedade, crítico às perspectivas monoculturais.	
c) Promover um marco de relações que facilite as vivenciadas de diferentes realidades culturais e gerir uma interacção tolerante e enriquecedora	
d) Desenvolver um regime educativo não discriminador, enfrentando um qualquer tipo de marginalização por razões culturais e comprometido na luta contra atitudes e comportamentos racistas.	
e) Estabelecer a flexibilização organizativa necessária para responder a situações diversas.	
f) Configurar estratégias de construção de conhecimentos em interacção cultural, isto é, desde a diversidade de perspectivas culturais que os definem.	
g) Promover processos de formação do professor vinculados a um desenvolvimento com um enfoque intercultural.	
h) Coordenar a actividade intercultural da escola com projectos mais abrangentes de carácter social, comunitário, colaboração com grupos e associações.	

ANEXO 7
Questionário " As concepções dos professores sobre a Educação Multicultural"

AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES

SOBRE A EDUCAÇÃO MULTICULTURAL

QUESTIONÁRIO

O presente questionário faz parte de uma investigação sobre EDUCAÇÃO MULTICULTURAL E DA OPINIÃO DOS PROFESSORES FACE À DIVERSIDADE CULTURAL NA ESCOLA.

Com este trabalho pretendemos aprofundar o conhecimento da realidade multicultural das escolas, analisar as características da formação de professores, visando estratégias de acção pedagógica adequadas a uma integração de minorias migrantes na escola.

Pedimos-lhe que responda com a máxima sinceridade a todas as questões. Não há respostas boas ou más, correctas ou incorrectas, o importante é que a resposta traduza a sua forma de sentir e de pensar.

Os dados são rigorosamente confidenciais; as suas informações serão utilizadas para os propósitos desta investigação.

Obrigado pela sua colaboração.

INSTRUÇÕES SOBRE O PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO

1. Assinale com uma cruz o quadrado que melhor corresponde à sua opinião.
2. Tenha presente o significado dos símbolos utilizados junto de cada questão. Assim:

CP	- Concordo Plenamente
C	- Concordo
SO	- Sem Opinião
D	- Discordo
DP	- Discordo Plenamente

3. Algumas questões têm instruções específicas
4. Em anexo, explicitamos o significado que atribuímos a alguns conceitos utilizados ao longo do questionário.

A__ DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

1. IDADE

20 a 29 anos ☐
30 a 39 anos ☐
40 a 49 anos ☐
50 a 59 anos ☐
60 ou mais anos ☐

2. SEXO

Masculino ☐
Feminino ☐

3. NACIONALIDADE

Portuguesa ☐
Outra. Qual? _____

4.HABILITAÇÕES ACADÉMICAS

Bacharelato ☐
Licenciatura ☐
Mestrado ☐
Doutoramento ☐
Outra. Qual? _____

5. SITUAÇÃO PROFISSIONAL

Pré-carreira ☐
Professor ☐
Professor titular ☐

6. TEMPO DE SERVIÇO

menos de 6 anos ☐
6 a 14 anos ☐
15 a 24 anos ☐
25 a 35 anos ☐
36 ou mais anos ☐

7. ESCOLA (localidade/nome) _____

7.1 Rural ☐ Semi-Urbano ☐ Urbano ☐

7.2 Pública ☐ Privada ☐

7.3 Exerce funções docentes na localidade onde reside?
Sim ☐ Não ☐

7.4 Número de anos que exerce funções docentes nessa escola

menos de 1 ano ☐
1 a 4 anos ☐
5 ou mais anos ☐

8. NÍVEIS DE ENSINO QUE LECCIONA

Pré-Primária

1º ciclo do ensino básico ☐
2º ciclo do ensino básico ☐
3º ciclo do ensino básico ☐

Ensino secundário

2º ciclo e 3ºciclo ☐
3º ciclo e secundário ☐

9. DISCIPLINA(S) QUE LECCIONA _____

10. JÁ OUVIU FALAR EM EDUCAÇÃO MULTICULTURAL?

Sim ☐ Não ☐

10.1 SE SIM, SENTE-SE INFORMADO?

Muito mal ☐ Mal ☐ Nem mal, nem bem ☐
Bem ☐ Muito bem ☐

11. JÁ RECEBEU ALGUMA FORMAÇÃO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL?

Sim ☐ Não ☐

11.1 SE SIM, DE QUE TIPO?

Formação inicial ☐ Formação contínua ☐

Outra. Qual? _____

12. AS SUAS TURMAS INTEGRAM ALUNOS DE DIVERSAS ETNIAS E/OU CULTURAS?

Sim ☐ Não ☐

13. QUAL A SUA EXPERIÊNCIA DE ENSINO COM OS ALUNOS DE DIVERSAS ETNIAS E/OU CULTURAS?

Menos de 10 anos ☐
10-20 anos ☐
21 ou mais anos ☐

B __ ESCOLA E DIVERSIDADE CULTURAL

14.	As escolas devem valorizar mais aquilo que nos une do que aquilo que nos separa.	CP	C	SO	D	DP
15.	As escolas devem manter-se à margem dos problemas políticos e dos conflitos sociais. ……	CP	C	SO	D	DP
16.	A diversidade cultural na escola cria dificuldades para o bom desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. ……..	CP	C	SO	D	DP
17.	A escola deve proporcionar ao aluno migrante a aprendizagem da língua do país de acolhimento. ……	CP	C	SO	D	DP
18.	A escola deve valorizar a cultura de origem das crianças migrantes……	CP	C	SO	D	DP
19.	O sistema educativo reproduz desigualdades sociais e culturais……	CP	C	SO	D	DP
20.	As escolas devem adoptar um curriculum que favoreça a homogeneização cultural.	CP	C	SO	D	DP
21.	A família dos grupos minoritários vai, por iniciativa própria, menos vezes à escola, do que a família dos grupos maioritários……	CP	C	SO	D	DP
22.	Os laços de cooperação entre a escola e a comunidade são fundamentais para a democratização do ensino……	CP	C	SO	D	DP
23.	A comunidade exige que a escola resolva problemas que ultrapassam as competências da própria escola……..	CP	C	SO	D	DP
24.	As práticas monoculturalistas dos sistemas educativos promovem a exclusão social. ……	CP	C	SO	D	DP
25.	Os sistemas educativos devem criar "escolas para minorias"……	CP	C	SO	D	DP
26.	As escolas devem adoptar um curriculum global e integrador das minorias……	CP	C	SO	D	DP
27.	A escola tem liberdade para modificar os conteúdos programáticos, adaptando o seu contexto às diversidades culturais……	CP	C	SO	D	DP

28.	A escola, enquanto espaço relacional, deve dar voz às minorias……	CP	C	SO	D	DP
29.	A cultura escolar deve contribuir para a mudança de mentalidades, combatendo o etnocentrismo……..	CP	C	SO	D	DP
30.	Os projectos curriculares das escolas devem promover práticas de justiça e solidariedade. ..	CP	C	SO	D	DP
31.	A escola actual deve ser um lugar de prevenção de conflitos sociais (xenofobia, racismo ou preconceitos)……..	CP	C	SO	D	DP
32.	A escola deve desenvolver diferentes estratégias de comunicação para atender à linguagem que utilizam os alunos (códigos sócio-linguísticos)……..	CP	C	SO	D	DP
33.	A escola desenvolve, com frequência, em relação às culturas minoritárias, manifestações folclóricas descontextualizadas……	CP	C	SO	D	DP
34.	A função da escola é essencialmente transmitir conhecimentos, deixando outros aspectos (afectivos, religiosos, morais, …) a outras instituições……..	CP	C	SO	D	DP
35.	A principal função da escola é unir o saber à ética__ educar desde e para os Direitos Humanos	CP	C	SO	D	DP
36.	A Lei de Bases do Sistema Educativo estabelece um modelo de escola flexível a aberta à multiculturalidade que a sociedade de hoje requer……..	CP	C	SO	D	DP
37.	A Educação Multicultural não é uma modalidade especial de educação para alunos imigrantes ou de minorias senão uma qualidade que deve ter toda a escola	CP	C	SO	D	DP

C __INTEGRAÇÃO DE GRUPOS MINORITÁRIOS

38.	A presença de alunos minoritários na turma/escola prejudica o rendimento dos alunos maioritários……	CP	C	SO	D	DP
39.	Todas as crianças têm a mesma igualdade de oportunidades em relação ao acesso escolar.	CP	C	SO	D	DP
40.	Todos os alunos têm a mesma igualdade de oportunidades em relação ao sucesso escolar.	CP	C	SO	D	DP
41.	O fracasso escolar é frequente em alunos social e culturalmente desfavorecidos….	CP	C	SO	D	DP
42.	A integração de grupos minoritários é possível em todas as escolas……..	CP	C	SO	D	DP
43.	O projecto educativo de escola deve reflectir a diversidade cultural dos alunos……	CP	C	SO	D	DP
44.	As escolas devem reconhecer explicitamente os valores culturais das minorias que pretendem integrar…….	CP	C	SO	D	DP
45.	A quantidade de tarefas escolares, exigidas aos alunos migrantes, dificulta o seu gosto pela escola……..	CP	C	SO	D	DP
46.	A integração dos alunos migrantes na escola começa com o reconhecimento dos seus saberes na sala de aula…….	CP	C	SO	D	DP
47.	A possibilidade de integração escolar das minorias migrantes depende da valorização da sua língua/cultura de origem…….	CP	C	SO	D	DP
48.	O trabalho em equipa com diferentes parceiros/cenários, interiores e exteriores à escola, ajuda a integração escolar dos grupos minoritários……	CP	C	SO	D	DP

49.	Os grupos minoritários devem estar tão abertos ao diálogo como os grupos pertencentes às culturas maioritárias……	CP	C	SO	D	DP
50.	As políticas de integração educativa dos diferentes países da União Europeia são determinantes para as políticas educativas nacionais……..	CP	C	SO	D	DP
51.	A integração social das famílias migrantes é fundamental para a integração escolar dos seus filhos…….	CP	C	SO	D	DP
52.	Os tipos de acolhimento existentes em relação às minorias migrantes estão adaptados às suas necessidades educativas……..	CP	C	SO	D	DP
53.	A existência, na escola, de professores pertencentes a grupos minoritários facilita a integração dos alunos minoritários…….	CP	C	SO	D	DP
54.	A colaboração entre professores estrangeiros e professores autóctones ajuda a integração escolar de minorias migrantes……	CP	C	SO	D	DP
55.	A existência de Associações de Pais facilita a integração de grupos minoritários na escola.	CP	C	SO	D	DP
56.	Os projectos de vida das famílias migrantes, no que respeita à sua permanência e regresso, dificultam a integração escolar dos seus filhos…….	CP	C	SO	D	DP
57.	A (re) integração dos alunos migrantes no sistema educativo do seu país de origem é sempre problemática……..	CP	C	SO	D	DP

D __FORMAÇÃO DE PROFESSORES

58.	O grande problema do professor é como ensinar e não o que ensinar…….	CP	C	SO	D	DP
59.	A formação inicial capacita o professor para gerir uma turma heterogénea.	CP	C	SO	D	DP
60.	A formação inicial capacita o professor para avaliar os alunos na sua diversidade cultural.	CP	C	SO	D	DP
61.	A característica fundamental de um bom professor é cumprir o programa……	CP	C	SO	D	DP
62.	Um bom professor é aquele que estabelece relações de empatia com os alunos…	CP	C	SO	D	DP
63.	Um professor comprometido com a educação deve trabalhar com e não para os grupos minoritários……	CP	C	SO	D	DP
64.	A administração investe pouco na formação dos professores sobre a diversidade cultural.	CP	C	SO	D	DP
65.	O professor que trabalha com grupos minoritários está em permanente tensão devido à necessidade de atender a todos e cada um dos seus alunos ao mesmo tempo.	CP	C	SO	D	DP
66.	A formação de professores por processos de imersão em contextos multiculturais, facilita a integração de minorias……	CP	C	SO	D	DP
67.	A formação dos professores exige uma cultura de convivência a favor da igualdade de oportunidades educativas……	CP	C	SO	D	DP
68.	O professor deve estar em permanente autoformação……	CP	C	SO	D	DP
69.	A formação contínua dos professores deve realizar-se a partir dos problemas da escola…	CP	C	SO	D	DP

70. A formação de professores, numa perspectiva intermulticultural, deve contemplar diferentes aspectos, como por exemplo:

__conhecimentos de outras línguas;……	CP	C	SO	D	DP
__participação em projectos que envolvam comunidades minoritárias;…….	CP	C	SO	D	DP
__estágios em escolas frequentadas por alunos minoritários;……	CP	C	SO	D	DP
__aquisição de estratégias pedagógicas sobre negociação de conflitos (racismo, xenofobia, preconceitos…) na sala de aula;……..	CP	C	SO	D	DP
__conferências, seminários e cursos sobre culturas minoritárias;……..	CP	C	SO	D	DP
__reflexão sobre práticas escolares que contribuem para a reprodução das desigualdades sociais;……	CP	C	SO	D	DP
__investigação etnográfica sobre as relações entre línguas, cultura e outras aprendizagens….	CP	C	SO	D	DP
__reflexão crítica sobre os valores da nossa sociedade,……	CP	C	SO	D	DP
__avaliação dos alunos na sua diversidade;……..	CP	C	SO	D	DP

__outras: ……

71. Os professores, em geral, estão preparados para responder aos desafios da educação multicultural…… CP C SO D DP

72. Um dos elementos-chave da educação multicultural está na formação de formadores CP C SO D DP

73. O êxito ou o fracasso da educação multicultural depende, em boa medida, da formação inicial e contínua dos professores…….. CP C SO D DP

74. O professor do futuro deve possuir uma formação multicultural……. CP C SO D DP

75. Apresentamos uma série de palavras que podem servir para qualificar capacidades/qualidades de um bom professor da escola multicultural

Escolha as cinco qualidades/capacidades que considera mais importantes.
Atribua um nível de 1 a 5 (correspondendo 1 ao mínimo e 5 ao máximo)

Sociabilidade		Negociação	
Tolerância		Autonomia	
Responsabilidade		Cooperação	
Reflexão		Empatia	
Investigação		Crítica	
Flexibilidade		Solidariedade	

Se no passado recente teve alguma formação sobre a integração de minorias na escola, conte-nos a sua história de formação de uma forma resumida.

Terminado o questionário é possível que queira fazer algum comentário sobre as diferentes questões abordadas; caso assim o entenda, utilize o seguinte espaço.

ANEXO

Educação Multicultural
É a construção teórica sobre a diversidade cultural que existe numa escola.

Educação intercultural
É a colocação das ideias teóricas em prática com projectos que mobilizem os alunos e os ajudem a se tornarem verdadeiros cidadãos numa sociedade tolerante.

Minorias
Grupos de pessoas que pela sua identidade (étnica, racial, nacional, social, cultural, religiosa, sexual, de género e de idade) são considerados numa situação de desfavor em relação aos outros membros da sociedade (maiorias)
Este termo pode não corresponder à minoria em termos absolutos. Há grupos minoritários que são a maioria num determinado contexto e que continuam a ser minoritários. No nosso estudo, consideramos os alunos migrantes como grupos minoritários.

Maiorias
Grupos de pessoas que pelo seu status (histórico, económico, social, cultural…) determinam e controlam a organização e o funcionamento da sociedade.

Migrante
Aquele que parte do seu lugar de origem ou residência para melhorar as suas condições de vida, na esperança de se sentir cidadão de plenos direitos
Não consideramos as "migrações de excelência", isto é, as deslocações de funcionários internacionais, diplomatas, quadros superiores de empresas e intelectuais.

Aluno Migrante
Aquele que acompanha a sua família quando parte, ou ainda, quando regressa ao seu país de origem, ou mesmo que tem a condição de migrante.

Integração
Processo em que indivíduos ou grupos minoritários ou maioritários se incorporam e compartilham as mesmas estruturas sociais, promovendo o respeito mútuo pelas identidades pessoais e culturais de cada um.

Assimilação
Processos em que indivíduos ou grupos perdem a sua identidade pessoal e cultural (minorias), sendo absorvidos pelos grupos dominantes (maiorias). A assimilação tem sido o modo de integração das populações migrantes nos países de acolhimento.

Racismo
Forma apriorística de classificar grupos humanos ("superiores" e "inferiores"), a partir das suas características biológicas e culturais (cor, raça, etnia, religião…), que fomentam atitudes de desigualdade e discriminação.

Xenofobia
É uma forma de estar na vida que se traduz em antipatia, desrespeito, ou até mesmo ódio pelos estrangeiros.

Etnocentrismo
Sobrevalorização da sua etnia, do seu grupo, do seu país e da sua cultura.

Preconceito
Opinião pré-concebida geralmente desfavorável em relação a indivíduos ou grupos levando à discriminação.

Escola Democrática
Instituição que não se limita ao discurso sobre a igualdade de oportunidades em relação ao acesso/sucesso escolares e ao respeito pela diversidade cultural, mas desenvolve práticas de justiça social, solidariedade e respeito por todos os parceiros no processo educativo.

Reconstrução Social
Processo de desenvolvimento colectivo que promove a cooperação, a justiça e a solidariedade entre os diferentes parceiros em torno de projectos comuns__ democracia participativa. Este processo de agir local não está isolado dos projectos globais, porém, recusa as práticas centralizadoras, administrativas e burocráticas.