

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

**A ESCOLA E A INTERCULTURALIDADE:
CAPACITAR OS ATORES
PARA SEMEAR A MUDANÇA**

Paulo Jorge da Cruz Lima

TRABALHO DE PROJETO

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de Especialização em Educação Intercultural

2013

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

**A ESCOLA E A INTERCULTURALIDADE:
CAPACITAR OS ATORES
PARA SEMEAR A MUDANÇA**

Paulo Jorge da Cruz Lima

**Trabalho de Projeto Orientado pela
Professora Doutora Ana Paula Caetano**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

2013

Agradecimentos

Ao Diretor do Centro de Formação de Associação de Escolas Centro-Oeste, Dr. Nicolau Borges, pela diponibilidade e abertura para a implementação deste projeto desde o primeiro contacto. Pelo pragmatismo com que contribuiu para o desenvolvimento de todo o processo.

Ao Diretor do Agrupamento de Escolas, Dr. Rui Cintrão, pela cooperação e pelo interesse demonstrado por este projeto, desde o início destinado ao corpo docente do respetivo Agrupamento.

À Professora Doutora Ana Paula Caetano pela disponibilidade, pela partilha, pela crítica assertiva e, sobretudo, pela forma como contribuiu para o encurtar de distâncias e para que tenha mantido a perseverança perante as dificuldades de conciliação recorrentes que se foram apresentando nos dois anos que duraram este ciclo de estudos.

Às Professoras Doutoradas Ana Paula Caetano, Isabel Freire, Helena Marchand, Mónica Mesquita e aos pares que, em contexto de seminário, contribuíram para o conhecimento e para o pensamento crítico e reflexivo imprescindível para este projeto.

Às Professoras Cristina Santos e Isabel Quitério pela motivação, sem a qual não teria dado início a esta jornada.

RESUMO

Num contexto em que as diferenças e heterogeneidade se evidenciam de forma cada vez mais assinalável à medida que aprofundamos a caracterização de um meio onde a multiculturalidade raras vezes dá lugar à interculturalidade, desenvolveu-se um projeto que pretende ser um contributo para a formação profissional, pedagógica, pessoal e social do corpo docente, no sentido de o tornar mais sensível a uma temática incontornável e de importância crescente, mais capaz de práticas adequadas a contextos de diversidade cultural, visando a integração através de uma escolarização vocacionada para o sucesso e de uma educação, desde cedo, para o convívio com uma valorizada diferença.

O ponto de partida foi inevitavelmente a experiência enquanto docente do 3º Ciclo e Secundário em mais de uma dezena de escolas de diferentes zonas geográficas, de diferentes características socioeconómicas, com uma população docente invariavelmente pouco pautada pela diversidade cultural e uma população discente de diversidade cultural muitas vezes assinalável e tendencialmente crescente, onde a oferta referente à Formação Contínua de Professores raras vezes contemplou a área da educação intercultural e onde a adequação de práticas pedagógicas, observadas em contextos culturais particularmente diversos, foram quase sempre pontuais e intuitivas ao invés de sistemáticas, planeadas e sustentadas por conhecimento além do empírico.

À luz de uma revisão bibliográfica iniciada por interesse pessoal e profissional e a que foi sendo dada sequência durante este ciclo de estudos, produziu-se o conhecimento, a recolha, análise e interpretação de dados imprescindíveis para a delimitação de uma oferta formativa referente à temática da educação intercultural, adequada ao contexto particular de implementação deste projeto.

Pretende-se contribuir para que os docentes reforcem o seu papel de atores num processo de mudança escolar e social, cuja importância e urgência são amplificadas pelo clima de múltiplas contrariedades presente, o qual favorece a formulação de opiniões sectárias dominantes, a proliferação de ideias de discriminação e segregação do que é minoritário e por consequência mais fraco quando se tende a sobrevalorizar parâmetros quantitativos.

Palavras-chave: Representação Social; Expectativas; Aculturação; Diversidade; Escola; Pedagogia; Formação; Educação Intercultural; Reforma.

ABSTRACT

In a context where differences and diversity are evident and even more remarkable as we deepen the characterization of an environment where multiculturalism seldom gives way to interculturalism, this project aims to be a contribution to teachers professional, pedagogical, personal and social training, in order to make them more sensitive to an unavoidable issue of increasing importance, better able to appropriate practice in cultural diversity contexts, aiming the integration in a school dedicated to the success and education, since earlier ages, for socializing with a valued difference.

The starting point was inevitably the experience while teaching the 3rd cycle and secondary school in more than a dozen schools in different geographical areas, with different socioeconomic characteristics, with a teacher population invariably described by a low cultural diversity, and a student population often with a remarkable cultural diversity and tend growing where the offer relating to Continuous Training Teachers rarely included the area of Intercultural Education and where the suitability of pedagogical practices observed in particularly cultural diversity contexts, were almost always punctual and intuitive rather than systematic, planned and sustained by knowledge beyond the empirical.

Based on the literature review perspective initiated by personal and professional interests and sequentially developed during this study course, knowledge, data collection, analysis and interpretation was produced, fundamental for the delineation of a training offer related to the theme of Intercultural Education, appropriate to the particular context where it this project will be implemented.

It is intended to contribute to teachers to reinforce their role as actors in the process of school and social change, whose importance and urgency are amplified by an environment of multiple setbacks that favors the formulation of dominant sectarian points of view, the proliferation of discrimination ideas and segregation of the minority, who are consequently weaker when we tend to overestimate quantitative parameters.

Keywords: Social Representation; Expectations; Acculturation; Diversity; School; Pedagogy; Training; Intercultural Education; Reform.

ÍNDICE GERAL

RESUMO	003
ABSTRACT	004
ÍNDICE GERAL	005
ÍNDICE DE QUADROS, GRÁFICOS E FIGURAS	009
SIGLAS UTILIZADAS	011
INTRODUÇÃO	013
1. – Tema do trabalho de projeto	013
2. – Contextualização social e organizacional	015
3. – Pertinência e problematização	018
4. – Objetivos do projeto	026
5. – Estrutura do relatório	029
PARTE UM – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	033
Capítulo I – Educação Intercultural – Evolução conceptual e conceitos fundamentais	033
1. – O que é Educação Intercultural?	034
2. – Aculturação	037
2.1. – Definição e evolução conceptual	037
2.2. – Modelos, contextos e estratégias	043
3. – Porquê Educação Intercultural	047
Capítulo II – Representações sociais e expetativas	057
1. – Representações – Génese e breve evolução conceptual	060
2. – A importância das representações	062
3. – Representações e expetativas na interação professor-aluno	063

4. – Expetativas–Complexidade e influência sobre o outro / Modelos	065
5. – Representações, expetativas e interculturalidade	069
Capítulo III – O preconceito e os estereótipos	073
1. – Componentes e funções do preconceito	073
2. – Perspetiva desenvolvimentista	077
3. – A educação na prevenção do racismo e da intolerância	078
Capítulo IV – As práticas pedagógicas adequadas e a formação de	081
professores para contextos de diversidade cultural	
1. – As diversidade etnocultural e a escola	081
2. – Formação de professores sensíveis a contextos de diversidade cultural	092
PARTE DOIS – TRABALHO DE CAMPO	107
Capítulo V – Análise dos contextos e diagnóstico de necessidades de	107
formação	
1 – Metodologia e campo de intervenção	107
1.1. – Pesquisa documental	109
1.2. – Questionário	109
2 – Os contextos do projeto	111
2.1. – O concelho de Peniche no panorama regional e nacional	112
2.1.1 –Escolarização / Habilitações escolares e académicas	112
2.1.2. – Desemprego / Emprego	113
2.1.3. – Rendimento Social de Inserção	115
2.1.4. – Habitação social	115
2.1.5. – Toxicodependência	118

2.1.6. – Imigração / Diversidade etnocultural	119
2.1.7. – Religião	123
2.2. – O agrupamento de escolas	124
2.3. – A oferta formativa do centro de formação local	128
2.4. – Síntese dos contextos do projeto	131
3 – Os professores participantes e as suas representações	132
3.1. – Caracterização pessoal	133
3.2. – Caracterização profissional	135
3.3. – Relação com a diversidade e a educação intercultural	138

Capítulo VI – O projeto de formação – Desenho, desenvolvimento e avaliação. 161

1. – Primeira etapa – Módulo formativo: ‘A Escola cultural e multicultural – Práticas integradoras e inclusivas’	161
1.1. – Fase preparatória	161
1.2. – Plano de formação do módulo formativo	162
1.3. – Desenvolvimento e avaliação do módulo	166
1.3.1. – Desenvolvimento e avaliação da fase preparatória	166
1.3.2. – Desenvolvimento e avaliação do módulo	169
1.3.3. – Avaliação das aprendizagens	170
1.3.4. – Avaliação geral do módulo e da ação de formação	172
2. – Segunda etapa – Proposta de formação contínua: Educação Intercultural – Uma necessidade urgente e reformadora.	174
2.1. – O curso de formação	178
2.1.1. – Plano de formação do curso de formação	179
2.2. – A oficina de formação	189
2.2.1. – Plano de formação da oficina de formação	191
2.3. – Avaliação do desenho da oferta formativa	198

CONSIDERAÇÕES FINAIS	199
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	211
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	214
WEBGRAFIA	217
REFERÊNCIAS FILMOGRÁFICAS	218
ANEXO A–Questionário – Educação Intercultural	219
ANEXO B–Questionário – Avaliação do módulo formativo	229
ANEXO C–Análise de conteúdo - Questionário – Educação Intercult.	233
ANEXO D-Respostas - Questionário – Educação Intercultural	243
ANEXO E-Estatística – Questionário – Avaliação do módulo format.	257

ÍNDICE DE QUADROS, GRÁFICOS E FIGURAS

Quadro 1. – Aculturação: Características do contacto intergrupar	044
Figura 1. – Fatores grupais e individuais no processo de aculturação	045
Quadro 2. – Taxa de analfabetismo/Escolarização	112
Quadro 3–Escolarização/Habilitações escolares e académicas por género	113
Quadro 4. – Taxa de desemprego	114
Quadro 5. – Empregados por sectores de atividade	114
Quadro 6. – Beneficiários do RSI	115
Quadro 7. – População residente em habitação social	117
Figura 2. – N° de fogos de habitação social/100 mil hab. por município	117
Quadro 8. – Utentes do CAT segundo proveniência residencial	118
Figura 3. – Distribuição territorial de estrangeiros	120
Quadro 9. – Número de estrangeiros por cem residentes	120
Quadro 10. – Nacionalidades mais representativas no país e conc. Peniche	121
Quadro 11. – Religião	124
Figura 4. – Insucesso escolar no agrupamento	127
Quadro 12. – Oferta formativa CFAE-Centro-Oeste: Modalidades	129
Quadro 13. – Oferta formativa CFAE-Centro-Oeste: Áreas/Domínios	130
Figura 5. – Género	133
Figura 6. – Idade	133
Figura 7. – Naturalidade	134
Figura 8. – Naturalidade dos ascendentes	134
Figura 9. – Consciência étnica	135
Figura 10. – Habilitações académicas	135
Figura 11. – Formação base	136
Figura 12. – Tempo de serviço	136
Figura 13. – Situação profissional	137

Figura 14. – Ciclo de ensino	137
Figura 15. – Formação em Educação Intercultural	138
Figura 16. – Interesse pela Educação Intercultural	138
Figura 17. – Importância da Educação Intercultural	139
Figura 18. – Diversidade cultural no contexto profissional	139
Figura 19. – Relações interétnicas e conflitos	140
Figura 20. – Minorias etnoculturais e o sucesso escolar	140
Figura 21. – Minorias etnoculturais e o sucesso profissional	141
Figura 22. – Atitude perante a diversidade cultural	141
Figura 23. – A atitude dos outros perante a diversidade cultural	142
Figura 24. / 25. – Expressão popular A / Expressão popular B	142
Figura 26. / 27. – Expressão popular C / Expressão popular D	143
Figura 28. – Reconhecimento do próprio preconceito em relação a grupos minoritários.	148
Figura 29. – Avaliação do preconceito dos pares em relação a grupos minoritários.	149
Figura 30. – Reconhecimento do preconceito em relação a minorias etnoculturais	150
Figura 31. – Reconhecimento da influência do próprio preconceito no exercício profissional	151
Figura 32. – Avaliação da influência do preconceito dos pares no exercício profissional	152
Figura 32. – Influência do próprio preconceito e do preconceito dos pares no exercício profissional.	152
Quadro 14. – Módulo formativo – Evidências da consecução dos objetivos	171
Quadro 15. – Proposta de formação contínua – ‘Educação Intercultural – Uma necessidade urgente e reformadora’.	176

SIGLAS UTILIZADAS

- ACIDI** – Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural
- ADEP** – Associação Para o Desenvolvimento de Peniche
- CAT** – Centro de Atendimento a Toxicodependentes
- CCPFC** – Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua
- CEF** – Curso de Educação e Formação
- CFAE – Centro-Oeste** – Centro de Formação de Associação de Escolas Centro-Oeste
- CICDR** - Comissão para a Igualdade e contra a Discriminação Racial
- CPCJ** – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens
- DRC** – Delegação Regional do Centro
- EB1** – Escola Básica do 1º ciclo
- EB23** – Escola Básica do 2º e 3º ciclo
- ECD** – Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Estatuto da Carreira Docente)
- ESTM** – Escola Superior de Turismo e Tecnologia do Mar
- E.U.A.** – Estados Unidos da América
- FOR-MAR** – Centro de Formação Profissional das Pescas e do Mar
- GAAF** – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família
- GPS** – Gabinete de Ação Social da Câmara Municipal de Peniche
- IDT** – Instituto da Droga e da Toxicodependência
- INE** – Instituto Nacional de Estatística
- IVA** – Imposto sobre o Valor Acrescentado
- JI** – Jardim de Infância
- PALOP** – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
- PSP** – Polícia de Segurança Pública
- RJFCP** – Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores
- RSI** – Rendimento Social de Inserção
- SEF** – Serviço de Estrangeiros e Fronteiras
- TEIP3** – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – Terceiro programa
- TIC** – Tecnologias de Informação e Comunicação
- ZEP** – Zonas de Educação Prioritárias

INTRODUÇÃO

1. Tema do trabalho de projeto

O professor de um mundo globalizado e acima de tudo democratizado tem de ter uma formação diferente, adequada e dinâmica. Não porque a diversidade cultural existente na nossa sociedade seja uma novidade trazida pela globalização, pois esta é uma realidade presente em toda a história da humanidade, mas sim porque o contexto de disseminação da democracia moderna de hoje exige que escolhamos que resposta dar a esta inevitabilidade de expressão cada vez mais assinalável. Não se trata portanto de escolher entre dar ou não importância a este tema. Trata-se sim de estar preparado, educado, formado, para dar as respostas adequadas. Trata-se de acreditar e agir para que a escola seja um veículo de promoção da igualdade e da igualdade de oportunidades. Um contributo para a construção de um modelo social mais justo e harmonioso ao invés de um espaço de reprodução das desigualdades sociais vigentes no espaço em que a escola muitas vezes se insere.

“Por isso perante a pergunta: “O que é uma sociedade democrática?”, podemos responder que é uma sociedade no seio da qual se desenvolveu uma nova forma de conhecer o próximo, que assenta ela própria numa profunda reformulação da ideia de Humanidade, concebida por meio da abstração das diferenças.

A atitude democrática, baseada na vivência do outro como seu semelhante, manifesta-se tanto na forma de pensar como na de sentir, de crer e de agir. Os “princípios da convivência” surgem assim como princípios próprios de uma compreensão do mundo que resulta de uma ‘Humanidade democrática’ que veio substituir uma Humanidade aristocrática.”

(Savidan, 2010, p. 24)

A escola e a escolarização são assim pilares fundamentais para uma política de integração de sucesso. Para que tal aconteça é fundamental que haja interesse e uma visão clara e alargada sobre este assunto, extrapolando os problemas de integração associados a uma escolarização muitas vezes obstaculizada pela língua e pelas assimetrias culturais e socioeconómicas. Para que a escola cumpra assim uma das suas funções primordiais é necessária uma visão alargada associada a um conhecimento transversal e aprofundado, que torne a escola e os seus agentes capazes de intervenções sustentadas, conhecedoras, reflexivas e, por consequência, suficientemente inspiradoras de práticas de sucesso.

Só a educação para o conhecimento, compreensão e respeito das diversas culturas possibilita uma convivência harmoniosa e conseqüentemente bem sucedida. Este é um papel fundamental que a escola deve assumir de modo sistemático e transversal e que nunca poderá ser uma realidade plena se não se verificar dentro de cada sala de aula, em cada momento letivo ou não letivo, curricular ou extracurricular, a promoção e a valorização de pensamentos, atitudes e ações consentâneas com os princípios democráticos de igualdade e respeito entre iguais. O assumir deste papel na plenitude, pela escola, não será possível se deixarmos o desempenho de cada professor ao acaso da sua formação ou educação, mais ou menos abrangente, ou das suas vivências pessoais, mais ou menos potencializadoras de pensamentos e atitudes adequadas a contextos de diversidade.

É preciso trabalhar para que todo o corpo docente esteja capacitado para agir adequadamente, para que tenha uma sensibilidade proveniente não só da sua vivência mas principalmente de um conhecimento e de uma atitude reflexiva que permita promover oportunidades de sucesso iguais e independentes da proveniência cultural e socioeconômica, que permita promover pensamentos e atitudes de valorização da diversidade que se possam propagar no espaço e no tempo, contribuindo para um modelo social que não sendo novo poderá ser assim mais difundido. Este trabalho de projeto é assim a simbiose entre a educação intercultural e a formação contínua de professores e educadores, duas áreas cuja legislação referente ou cujas referências em legislação se complementam.

“Verifica-se, por conseguinte, que ser professor de uma escola multicultural não é tarefa fácil e que, nomeadamente, as suas funções não se compadecem com um saber e um fazer feitos de empirismo e improvisação. É necessário refletir, estudar, aprender e experimentar, com uma enorme dose de responsabilidade e de vontade de colaborar na construção de um mundo realmente melhor, de uma escola diferente. A formação (inicial, mas também contínua) do professor, atenta a estes fatores, é, pois, uma necessidade irrefutável.”

(Miranda, 2004, p. 2)

2. Contextualização social e organizacional

O concelho de Peniche

Este trabalho de projeto foi desenvolvido num concelho litoral da zona oeste do distrito de Leiria, que tem vivido uma crescente degradação socioeconómica devido ao declínio da atividade piscatória e das demais atividades relacionadas. Consequentemente, trata-se de um concelho marcado pela pobreza e pela exclusão social, situação que tem sido acompanhada a nível concelhio por instituições públicas e privadas.

A população deste concelho apresenta uma taxa de analfabetismo e de não escolarização superiores aos valores nacionais. As habilitações escolares e académicas são inferiores às habilitações verificadas na região em que se insere e a nível nacional.

A génese da população de Peniche deriva de fluxos de imigração e migração em diferentes décadas e com diferentes proveniências, que chegavam a este destino principalmente para trabalhar na atividade piscatória ou transformadora. Os principais fluxos ocorreram no início do século provenientes do Algarve, Figueira da Foz e Aveiro, na década de sessenta, provenientes da Nazaré e na década de setenta provenientes de Cabo-Verde e outros países africanos de língua oficial portuguesa, aquando do processo de descolonização. (Agrupamento de Escolas D. Luís de Ataíde, 2012).

De acordo com os dados referentes aos censos de 2001, o número de estrangeiros devidamente autorizados a residir na zona oeste só era particularmente significativo quando considerando cidadãos provenientes da união europeia. De um modo geral, o concelho de Peniche não se destacava particularmente por esta razão. Dez anos depois a população estrangeira residente em Portugal sofreu um aumento de 70% e os dados disponibilizados pelo Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, referentes ao ano de 2012, evidenciam uma proveniência dos imigrantes deste concelho muitíssimo diversificada e particularmente significativa do Brasil, Roménia e Ucrânia, mantendo-se no entanto os valores de imigrantes relativos ao número de habitantes inferiores à média nacional.

Destaca-se a existência na freguesia de abrangência do agrupamento de escolas de implementação deste projeto de um acampamento de ciganos, à semelhança do que acontece em outras freguesias do mesmo concelho. O número de indivíduos desta etnia no concelho não é conhecido, mas estima-se que sejam cerca de duas centenas. A problemática associada à sua exclusão social, às necessidades económicas e deficientes condições de habitação,

saneamento e salubridade, à escolarização e às situações de conflito, principalmente intracomunitárias, têm sido alvo de intervenções da segurança social, do centro de emprego, das escolas da região, das entidades formadoras, do centro de saúde e instituições de solidariedade.

Uma análise do contexto multicultural nesta região não pode ser feita com base apenas no número de estrangeiros residentes, uma vez que as diferenças étnicas e culturais perduram e não são detetáveis com base na nacionalidade, ainda para mais quando está adjacente um processo de descolonização em moldes nada pacíficos.

O agrupamento de escolas

O agrupamento de escolas de implementação deste projeto, constituído em 2007 e localizado na cidade de Peniche, é constituído por sete estabelecimentos de educação frequentados por crianças do jardim de infância e alunos dos três ciclos do ensino básico.

Beneficiam dos auxílios económicos, no âmbito da Ação Social Escolar, 48,8% dos alunos, dos quais 29,0% são do escalão A. No Agrupamento existem 49 crianças e jovens (6,2%) de naturalidade estrangeira, cujas origens são variadas, predominando o Reino Unido, a Roménia, o Brasil e a Alemanha.

As taxas de transição/conclusão estão na generalidade abaixo das médias nacionais. O abandono escolar é um problema identificado e as situações de risco são acompanhadas em parceria com a Segurança Social, a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), a Escola Segura, o Gabinete de Proximidade Sustentável (GPS – Gabinete de Ação Social da Câmara Municipal de Peniche), o FOR-MAR (Centro de Formação Profissional das Pescas e do Mar) e a Associação para o Desenvolvimento de Peniche (ADEP). Este agrupamento está integrado desde Outubro de 2012 no terceiro Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP3).

O Projeto Educativo do agrupamento faz uma caracterização do contexto onde este se insere fazendo referência à diversidade cultural existente e derivada de fluxos migratórios e imigratórios do presente e do passado, associando não à diversidade mas sim à desinserção social, às deficitárias condições socioeconómicas inerentes e à quebra dos laços de identidade cultural, alguns problemas e comportamentos desviantes.

O Centro de Formação de Associação de Escolas Centro-Oeste (CFAE – Centro-Oeste)

O Centro de Formação de Associação de Escolas Centro-Oeste é uma entidade pública de formação para os profissionais do sector da educação, constituído no segundo semestre de 2008 através de uma reorganização dos centros de formação que englobou Escolas/Agrupamentos dos concelhos do Bombarral, Cadaval, Caldas da Rainha, Óbidos e Peniche.

De acordo com os objetivos e o papel a desempenhar pelo centro de formação, a oferta formativa tem sido diversa, contemplando fundamentalmente áreas das ciências das especialidades que constituem matéria curricular nos vários níveis de educação e ensino, das ciências da educação e da formação ética e deontológica.

As modalidades das ações de formação contínua mais frequentes são os cursos de formação e as oficina de formação. Pontualmente a oferta ocorre nas modalidades de seminário, projeto, ou círculo de estudos.

3. Pertinência e problematização

Nunca os números, metas e objetivos ocuparam tão grande espaço comunicacional e nunca foram tão frequentes no nosso cotidiano como nos dias de hoje. Numa era em que nada se decide sem uma justificação de foro quantitativo, mesmo quando se tenta quantificar o que não é quantificável, como dar resposta àquilo que é particular e minoritário, qualitativo por inerência, mas nem por isso menos importante? Talvez seja na afirmação da diferença entre estes parâmetros, diferença que em nada compromete a relevância do que é qualitativo, e no reconhecimento da importância da busca por estas respostas, que reside a principal diferença entre a inteligência artificial e a inteligência que nos torna capazes de contribuir geração após geração para uma evolução civilizacional. A inteligência que faz de nós seres humanos.

As dificuldades económicas, o sentimento de insegurança crescente, os números e as análises superficiais veiculadas pelos media numa sociedade com uma matriz de desenvolvimento alicerçada na competitividade, são fortes contributos para a formulação de opiniões sectárias dominantes e para a proliferação de ideias de discriminação e segregação do que é minoritário e por consequência mais fraco, quando se tende a sobrevalorizar os parâmetros quantitativos. Em momentos como este em que vivemos, aqueles que por razões diversas têm uma esfera de influência proveniente da sua atividade ou do reconhecimento pelo trabalho ou formação académica, aqueles que são capazes de pensamento crítico aprofundado e conhecedor, têm uma responsabilidade acrescida e da maior importância. A responsabilidade de contribuir para a informação, formação e educação das pessoas para aquilo que faz de nós humanos em detrimento da dogmatização dos números. A responsabilidade de contribuir para a mudança.

É certo que o mundo dificilmente muda através de legislação e regulamentação. Se assim fosse o roubo, por exemplo, estaria já erradicado desde sempre em todo o planeta. Também a história recente demonstrou que a pobreza nunca se resolveu com a proibição da sua manifestação ou exibição. Se é certo que a legislação não resolve nem serve de justificação de pertinência por si só, também é certo que a legislação evidencia a importância que em cada momento a humanidade atribui aos mais diversos assuntos. Muito se pode inferir acerca de uma civilização através da análise da sua legislação e regulamentação, mesmo

sabendo da diferença entre o escrito e o feito, entre o desejável e o observável, entre o projeto e a obra. Conscientes destes pressupostos, procuremos ainda assim, para além do já referido e cuja pertinência seria por si só condição suficiente, a pertinência legislativa.

A Constituição da República Portuguesa, documento aprovado pela Assembleia Constituinte no dia 2 de Abril de 1976, é um documento que sucede a anos de fascismo e colonialismo e tem por isso, do ponto de vista da interculturalidade, uma importância acrescida. Representa a concretização legislativa dos princípios democráticos modernos e o reconhecimento do direito à independência de países colonizados durante séculos e cujo tratamento desigual e incompatível com os princípios democráticos modernos está ainda hoje, um pouco por todo o mundo, na base de muitos dos problemas, conflitos e desigualdades sociais associados à diversidade étnica e cultural da nossa sociedade. Este documento foi escrito de acordo com o preâmbulo da Carta Universal dos Direitos do Homem, declaração redigida no rescaldo da segunda guerra mundial, em 1948, mas publicada em Diário da República apenas em Março de 1978, dois anos depois da publicação da Constituição. As referências à igualdade entre semelhantes, ao respeito, direitos e reconhecimento, independentemente da ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual, são várias, explícitas e inequívocas.

Em Agosto de 1999 é publicada em Diário da República a Lei nº134/99 que nos termos do que está definido na Constituição proíbe as discriminações no exercício de direitos por motivos baseados na raça, cor, nacionalidade ou origem étnica. São definidas as práticas consideradas discriminatórias, é definida a constituição da Comissão para a Igualdade e contra a Discriminação Racial (CICDR) que acompanha a aplicação da legislação, entre outras competências, e é definido o regime sancionatório. O CICDR é presidido pela Alta-Comissária para a Imigração e Diálogo Intercultural. O Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI), Instituto Público constituído em 2007, resultou da fusão do Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, constituído em 1996, da estrutura de apoio técnico à coordenação do Programa Escolhas (constituído em 2001 para durar 3 anos que entretanto foram sendo renovados), da Estrutura de Missão para o Diálogo com as Religiões e do Secretariado Entreculturas. Esta fusão teve o intuito de unir meios humanos necessários e especializados, até então dispersos, para uma resposta conjunta aos desafios que

se colocam, demonstrando o seu empenho no reforço da institucionalização dos serviços vocacionados para o acolhimento e a integração dos imigrantes, bem como numa maior eficácia na promoção do diálogo intercultural e inter-religioso, de acordo com Decreto-Lei nº167/2007, de 3 de Maio.

Destaquemos, devido às características deste projeto e à luz da interculturalidade, o papel que é conferido ao ensino e à educação na Constituição da República Portuguesa:

- De acordo com a Constituição da República Portuguesa o Estado não pode programar a educação e a cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas, o que significa que, de acordo com a Constituição e à luz desta temática, o estado não pode promover uma educação etnocêntrica.
- O Estado deve promover a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva. Tal obriga o estado a um compromisso com a educação intercultural, sem a qual o contributo aqui definido nunca será pleno.
- A Constituição incumbe também o estado da missão de garantir o direito de todos ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar; de acesso, segundo as suas capacidades, aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística; de inserção das escolas nas comunidades que servem e de estabelecer a interligação do ensino e das atividades económicas, sociais e culturais; de assegurar aos filhos dos emigrantes o ensino da língua portuguesa e o acesso à cultura portuguesa e de assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para efetivação do direito ao ensino. Esta missão que a Constituição incumbe ao Estado não pode ser cumprida sem uma perspetiva reflexiva e aprofundada acerca da interculturalidade da sociedade que este rege.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada em 1986 e com alterações em 1997, 2005 e 2009, define o sistema educativo como o conjunto de meios pelos quais se concretiza o direito à educação com base nas premissas determinadas pela Constituição, apesar não ser nada explícito em relação à diversidade cultural do contexto, na verdade é quase sempre omissivo, e repetidas vezes referir-se especificamente aos portugueses como objeto dos seus princípios e objetivos e de uma formação geral que se pretende comum. De acordo com este documento o sistema educativo organiza-se de forma a contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do Mundo. Trata-se de um documento marcadamente mais nacionalista, no sentido particularista do Estado-nação, do que universalista, evidenciando o desafio que os estados-nação enfrentam nas democracias modernas.

“O Estado-nação encontra-se atormentado por tendências contraditórias. Ele está perante uma situação que constitui “um pau de dois bicos”. De um lado temos os particularismos que minam os fundamentos de base dos Estados-nação e do outro lado deparamo-nos com os problemas que se inscrevem em lógicas globais que a nível político estão fora do controlo dos Estados-nação. Para fazer face a estes desafios, será necessário, em ambos os casos, que os Estados-nação reformulem a sua forma de articular o universal e o específico, a identidade e a diferença.

Interrogarmo-nos sobre o multiculturalismo num contexto democrático, equivale, portanto, a perguntarmo-nos quais são as ligações que podem ser consideradas legítimas estabelecer entre a política e a cultura (que é uma das figuras da particularidade) no contexto dessa tradição. Qual o lugar que a componente nacional pode aí ocupar? Qual o estatuto a atribuir ao pluralismo cultural?”

(Savidan, 2010, pp. 11-12)

Apesar desta dualidade a Lei de Bases do Sistema Educativo define como objetivos do ensino fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspetiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional e a criação de condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos. Também se reconhece o direito de educadores, professores e outros profissionais da educação a uma formação contínua que deve ser diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira, o que está consolidado no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário

(ECD) aprovado em 1990 e que sofreu muitas alterações, sendo a última de 23 de Junho de 2010, onde se definem entre outras funções gerais dos docentes a função de organizar e participar, como formando ou formador, em ações de formação contínua e especializada realizadas de acordo com o plano de formação que tem em consideração o diagnóstico das necessidades de formação dos respetivos docentes.

O Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores aprovado em 1992 e alterado em 1993, 1994, 1996, 1999 e em 2007, define, em relação à formação contínua de professores, áreas, modalidades e níveis. Define o regime de acreditação, creditação e avaliação. Define o conceito de entidade formadora e regulamenta os requisitos necessários para se ter o estatuto de formador. O Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), coordena, avalia e superintende as ações de formação contínua de professores e educadores a nível nacional.

Como áreas de incidência da formação contínua de professores e educadores incluem-se, entre outras, as ciências da educação e a formação pessoal, deontológica e sócio-cultural. Como modalidades revestem-se, entre outras, cursos de formação, módulos de formação, oficinas de formação, projetos e círculos de estudos. Podem ser formadores os indivíduos que possuam entre outras habilitações, curso de pós-graduação ou parte curricular de mestrado, devidamente acreditados pelo CCPFC.

Os agrupamentos de escolas incluídos no programa TEIP3 são agrupamentos com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar, identificados e selecionados a partir da análise de indicadores de resultados do sistema educativo e de indicadores sociais dos territórios em que as escolas se inserem. A legislação inicial que determinou os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária data de 1996, ao que se sucedeu um segundo programa em 2008. Em Outubro de 2012 o despacho normativo nº20/2012 estabeleceu o terceiro programa TEIP a desenvolver-se a partir do ano letivo 2012/2013. Os objetivos gerais deste programa vão de encontro aos objetivos consignados na Lei de Bases do Sistema Educativo: A melhoria da qualidade da aprendizagem traduzida no sucesso educativo dos alunos; O combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo; A criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa; progressiva articulação da ação da escola com a dos parceiros dos territórios educativos de intervenção prioritária. Na sequência do plano de melhoria definido e

implementado pelo agrupamento enquanto integrante do programa TEIP3 e de acordo com as atribuições da coordenação do programa, foi proposta a inclusão, no plano de formação anual, de formação contínua centrada nos problemas e nas realidades específicas do agrupamento, dos docentes e da sua inter-relação socioeducativa e cultural com o meio.

Em Abril de 2013, por solicitação da União Europeia a todos os estados membros foi publicada em Diário da República a Resolução do Conselho de Ministros as estratégias nacionais de integração das comunidades ciganas e de combate à exclusão, programa com metas, objetivos e entidades responsáveis pelo acompanhamento, elaborado em estreita cooperação do Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI) e de mediadores ciganos, com o objetivo de estabelecer uma política concertada que se traduza numa efetiva integração das comunidades ciganas na sociedade maioritária até 2020, com respeito pelas suas tradições e pela sua cultura.

Analisado o programa é de salientar a importância que nas quarenta prioridades definidas por esta resolução é atribuída à formação: formação/sensibilização dirigida a públicos diversificados, nomeadamente no quadro de atuação da CICDR; formação de técnicos, formadores, profissionais de saúde e agentes educativos para a intervenção “culturalmente sensível” perante pessoas, famílias e comunidades ciganas; sessões formativas para profissionais dos serviços de triagem de atendimento e acompanhamento social que lidam com pessoas e famílias ciganas; formação/capacitação de auxiliares de ação educativa ciganos; formação de mediadores interculturais ao nível interinstitucional; formação sobre cidadania e focalizada no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e relacionais, junto das comunidades ciganas; ações de formação para mediadores e formadores ciganos a maior parte focados na igualdade de género, para mediadores e mediadoras socioculturais ciganos e ciganas, para o associativismo, para a gestão de projetos, sobre história e cultura cigana e diálogo intercultural; ações de sensibilização para a conciliação entre a vida profissional, pessoal e familiar, no quadro das formas de organização familiar das comunidades ciganas. Acrescente-se que uma das metas deste programa é a formação até 1500 técnicos e docentes.

Este projeto será um importante contributo para o desenvolvimento de competências, para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento da sensibilidade, espírito autocrítico e reflexivo, indispensáveis para a prática docente orientada para a integração e

para o sucesso escolar num contexto diverso do ponto de vista cultural, marcado por uma evidente desigualdade socioeconómica e por um risco latente de exclusão social. É um contributo para o cumprimento de objetivos definidos em legislação estruturante, aos quais nem sempre se atribui a importância devida.

“Esta pesquisa [Acerca da Consciência, Identidade e Preferência racial em crianças] é muito vasto e complexo para resumir aqui. No entanto, ele sugere que os professores de todas as áreas precisam de tomar medidas para ajudar os alunos a desenvolver atitudes raciais mais democráticas, e que as intervenções funcionam melhor quando as crianças são pequenas. À medida que as crianças crescem, torna-se cada vez mais difícil modificar as suas atitudes raciais e crenças.”

(Banks, 2007, p. 84)

“O professor é uma variável-chave na implementação com sucesso da educação multicultural e na ajuda ao desenvolvimento de atitudes e comportamentos raciais democráticos, pelos alunos. Os professores são seres humanos que trazem as suas perspetivas culturais, valores, esperanças e sonhos para a sala de aula. Os valores e comportamentos do professor influenciam fortemente os pontos de vista, conceções e comportamentos dos alunos. Os valores e perspetivas do professor também se interpõem e interatuam com o que ele ensina e influenciam a forma como as mensagens são transmitidas e percebidas pelos alunos.”

(Banks, 2007, p. 113)

Num contexto social marcado pelas dificuldades socioeconómicas e pela exclusão social, inevitavelmente inerente a uma elevada taxa de desemprego, a uma baixa escolarização, a escola tem um papel determinante e fundamental para uma inclusão independente do género e das características etnoculturais. É imprescindível que os principais atores do processo educativo tenham consciência deste papel e que tenham os conhecimentos e as competências necessárias para uma intervenção tão adequada como eficaz na sala de aula e nas estruturas organizativas. Assim sendo, uma formação do corpo docente, também adequada e eficaz, por ser pensada e planeada através de um conhecimento profundo do contexto e em estreita cooperação com o agrupamento e o centro de formação local, é de uma pertinência inquestionável.

“(…) a insegurança e a desestruturação produzidas pela exclusão social da família são, por vezes, transmitidas às crianças desde o começo da sua vida. Avançar na compreensão destas primeiras fases do desenvolvimento pode permitir detetar situações de risco desde as suas origens, ajudar a especificar objetivos educativos e avaliar com rigor a eficácia de programas destinados a favorecer a integração e a intolerância desde o ensino infantil.”

(Díaz-Aguado, 2000, p. 11)

Problema

Pelas características da mais do que profissão que é a da docência, os professores e educadores do agrupamento são numa primeira instância o público alvo deste trabalho de projeto. Pretende-se que estes reforcem o seu papel de atores num processo de mudança de atitude social e escolar perante a diversidade, no qual os alunos serão o público alvo numa segunda instância, de forma indireta.

Assim sendo, a problematização subjacente a este projeto divide-se em dois níveis. O nível um, onde o projeto intervirá de forma direta, e o nível dois, onde a intervenção far-se-á sentir de modo indireto.

Problema – Nível 1

1. Corpo docente pouco sensível e reflexivo em relação à complexidade associada à diversidade étnica e cultural.
2. Ausência de oferta de formação profissional contínua regular, que capacite os actores de contextos escolares de diversidade a refletirem e agirem de modo sustentado, sistemático e adequado ao contexto.

Problema – Nível 2

3. Insucesso, absentismo e abandono escolar em contexto de diversidade cultural.
4. Ineficiência do diálogo escola/família.
5. Dificuldade de integração social e escolar de grupos étnicos e/ou culturais minoritários.

4. Objetivos do projeto

Ao contrário do que é hoje dominante, nem tudo se faz de metas e objetivos imediatos. O caminho pode ser muitas vezes tão ou mais importante do que o destino e tal deve ser assumido sem complexos e sem desonestidade intelectual, especialmente quando o destino é um lugar onde sabemos que nunca chegaremos mas em relação ao qual queremos estar tão perto quanto possível. Por esta razão os inevitáveis objetivos, a definir inicialmente para este trabalho de projeto, não condicionarão a escolha de um caminho que se quer antes de mais nada pertinente o suficiente para contribuir para uma mudança consistente de atitude e para uma maior sensibilidade perante grupos étnicos e culturais minoritários, mesmo sabendo que esta mudança de atitude e esta maior sensibilidade não serão facilmente mensuráveis. Assim sendo, a não evidência da consecução destes objetivos não será necessariamente sinónimo de insucesso. Neste trabalho de projeto os objetivos terão a função primordial de nortear e justificar decisões, tornando-as deste modo mais inteligíveis.

“Uma viagem de mil quilómetros começa com um único passo”

¹Lao-Tsé

O desenho e a implementação de uma oferta formativa destinada ao corpo docente, após pesquisa e caracterização cuidada, são o meio escolhido para a consecução dos objetivos deste ambicioso projeto. Os objetivos da oferta formativa não se confundem com os objetivos do projeto. Fundem-se naturalmente.

Dadas as características intrínsecas de um projeto que se pretende constituir como um género de energia de ativação capaz de despoletar o enraizamento, a propagação e a amplificação de um modelo interventivo, reflexivo e sensível a contextos culturalmente diversos, os seus objetivos apresentam-se de seguida de acordo com o tempo relativo de consecução.

¹ Filósofo chinês (604AC-531AC).

Objetivo imediato

O objetivo imediato está associado ao alargamento da oferta formativa local à área da educação intercultural.

1. Contribuir para a formação contínua na área da educação intercultural e para a linha de ação/intervenção formativa centrada nos problemas e nas realidades específicas do agrupamento, dos docentes e da sua inter-relação socioeducativa e cultural com o meio, prevista na estratégia definida através do Projeto Educativo do agrupamento enquanto integrante do programa TEIP 3.

A caracterização do contexto e o diagnóstico, indispensáveis ao desenho desta oferta formativa, são inerentes aos objetivos definidos, pois pretende-se a adequação desta oferta, na forma e no conteúdo, ao contexto e às necessidades identificadas.

Objetivos a curto prazo

Os objetivos a curto prazo estão diretamente relacionados com a implementação de um primeiro módulo formativo de três horas, dedicado fundamentalmente à consciencialização do corpo docente para a temática e para a necessária atitude reflexiva e autocrítica em relação à forma de relacionamento com a diversidade.

2. Contribuir para a compreensão da complexidade e da especificidade dos sistemas e relações presentes nos diferentes contextos educativos, desenvolvendo conhecimentos sobre as questões de diversidade, de multiculturalidade e de interculturalidade, assim como das suas implicações no campo educativo.
3. Dar a conhecer referenciais teóricos e formas de intervenção relacional e socioeducativa, em contextos de diversidade socio-cultural, numa perspetiva crítica.
4. Contribuir para o desenvolvimento de uma análise autocrítica capaz de identificar as funções e as componentes do preconceito no exercício da docência.
5. Consciencializar para a importância da educação para o desenvolvimento da cooperação e da aceitação da diversidade, prevenindo o preconceito, face aos outros grupos e face ao próprio grupo, através de intervenções a níveis distintos (cognitivo, emocional e de conduta).

Objetivos a médio prazo

Os objetivos a médio prazo estão relacionados com a implementação de uma oferta formativa de quarenta horas presenciais, para professores e educadores, exclusivamente dedicada a esta temática e a desenvolver-se durante dois anos letivos.

6. Melhorar a qualidade do ensino e das aprendizagens, através da atualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática;
7. Desenvolver competências profissionais (pessoais, deontológicas e socio-culturais) dos docentes no domínio da educação intercultural, quer a nível do estabelecimento de educação e ensino, quer a nível da sala de aula;
8. Incentivar a autoformação, a prática de investigação e a inovação educacional.
9. Contribuir para a aquisição de capacidades, competências e saberes que favoreçam a construção de autonomia das escolas e dos respetivos projetos educativos;

Pretende-se que a consecução destes objetivos imediatos, de curto e de médio prazo, contribua para as mudanças, em profundidade e transversalidade, que se esperam observar como consequência de uma reforma iniciada através de uma oferta formativa adequada, envolvente e sistemática. Um contributo para o sucesso escolar, para a redução do absentismo e abandono escolar de alunos pertencentes a grupos de culturas ou etnias minoritárias. Um contributo para uma educação desde cedo para o convívio harmonioso com a diversidade e para o diálogo intercultural entre todos os membros da comunidade.

5. Estrutura do relatório

O relatório está organizado em duas partes. Uma primeira parte de enquadramento teórico em que se desenvolvem e se inter-relacionam, ao longo de quatro capítulos, as perspetivas teóricas relevantes para a elaboração/ implementação do projeto e para a definição do seu rumo. Uma segunda parte em que são apresentadas, ao longo de dois capítulos, as várias etapas do trabalho de campo realizado, desde a análise dos contextos e necessidades, ao desenho, desenvolvimento e avaliação do projeto de formação contínua de professores.

Parte um – Enquadramento teórico

A primeira parte é constituída pelo enquadramento do projeto na literatura científica. São referidos conceitos, teorias, trabalhos de investigação e seus resultados, em quatro capítulos, que servem de sustentação e orientação estratégica do projeto.

Capítulo I – Educação Intercultural – Evolução conceptual e conceitos fundamentais.

Neste capítulo apresenta-se uma definição e uma breve evolução do conceito de educação intercultural, na europa e nos E.U.A. Desenvolve-se o conceito de aculturação: definição e evolução conceptual, processo, modelos, contextos e estratégias. Justifica-se a importância da temática da educação intercultural na sociedade em geral e na escola em particular.

Capítulo II – Representações sociais e expetativas na interação professor-aluno.

Neste capítulo apresenta-se o conceito de representação social, a sua definição e evolução conceptual. Aborda-se a importância que as representações sociais assumem na forma como nos relacionamos com o mundo e com os outros. Estabelece-se uma relação com as expetativas associadas às representações inerentes aos diversos papéis escolares, sublinhando-se a forma como estas se evidenciam e como condicionam atitudes e comportamentos nas interações professor-aluno.

Capítulo III – O preconceito e os estereótipos.

Neste capítulo desenvolve-se a forma como os estereótipos contribuem para a ativação de preconceitos. Apresentam-se as funções e as componentes do preconceito, etapas evolutivas, perspetivas de educação e prevenção.

Capítulo IV – As práticas pedagógicas adequadas e a formação de professores para contextos de diversidade cultural.

Neste capítulo apresentam-se perspetivas teóricas e de investigação referentes à adaptação escolar de grupos etnoculturais minoritários. Apresentam-se características consideradas imprescindíveis para uma escola e um ensino culturalmente adequado a contextos de diversidade: Conhecimento e valorização da diversidade cultural ao invés do etnocentrismo; adaptação a diferentes estilos de aprendizagem; ensino cooperativo; pedagogia igualitária. Apresentam-se contributos formativos para o desenvolvimento de características pessoais e profissionais fundamentais, para professores e educadores, para um ensino eficaz num contexto de diversidade etnocultural.

Parte dois – Trabalho de campo

A segunda parte, organizada em dois capítulos, é constituída pela análise dos contextos e diagnóstico das necessidades e pelo desenho do trabalho de projeto. Apresenta-se justificadamente a metodologia, as estratégias de recolha, de tratamento e análise de dados. A partir da caracterização do contexto e das necessidades definidas, apresenta-se o desenho do projeto, o seu desenvolvimento e avaliação.

Capítulo V – Análise dos contextos e diagnóstico de necessidades de formação.

Este capítulo desenvolve-se ao longo de três pontos e relaciona-se fundamentalmente com a recolha de dados e a caracterização dos contextos de implementação do projeto.

1. – Metodologia e campo de intervenção – Apresentam-se as características deste projeto e define-se a pesquisa arquivística ou documental e o inquérito através de questionário como formas de recolha de dados.
2. – Os contextos do projeto – Apresenta-se uma caracterização do concelho, através de diversos parâmetros socioeconómicos, do agrupamento de escolas de implementação do projeto e do centro de formação da região oeste, através da análise da sua oferta formativa para o último biénio.
3. – Os professores participantes e as suas representações – Apresenta-se uma caracterização pessoal e profissional do grupo de professores e educadores participantes no projeto. Procede-se à análise das suas representações e da sua relação com a diversidade.

Capítulo VI – Desenho do projeto

Este capítulo desenvolve-se ao longo de duas etapas. Uma primeira etapa que corresponde à preparação, implementação e avaliação de um módulo formativo de três horas, ‘A Escola cultural e multicultural – Práticas integradoras e inclusivas’, integrado na ação de formação ‘Problemáticas Relacionais e Socioeducativas’.

Uma segunda etapa que corresponde ao desenho de uma oferta formativa exclusivamente dedicada à educação intercultural, ‘Educação Intercultural – Uma necessidade urgente e reformadora’, dividida em dois níveis (nível um e nível dois), que se desenvolverão durante dois anos letivos. Um primeiro ano com a implementação de um curso de formação de vinte e cinco horas e um segundo ano com a implementação de uma oficina de formação de quinze horas presenciais e quinze horas de trabalho autónomo.

PARTE UM – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Os conceitos teóricos aqui abordados reforçam a importância e a urgência deste trabalho de projeto. Pretende-se não só definir alguns conceitos fundamentais para a compreensão de um tema de complexidade assinalável, fruto do seu carácter multi e interdisciplinar, como sustentar as opções de forma e conteúdo tomadas durante o desenvolvimento, implementação e avaliação do projeto. Apresentam-se nos próximos quatro capítulos, os conteúdos a abordar nas três fases formativas e uma sustentação teórica para o modelo e para as estratégias de formação adotadas.

Capítulo I

Educação Intercultural – Evolução conceptual e conceitos fundamentais

Um dos maiores desafios que a humanidade enfrenta desde o início é sem dúvida o desafio de conviver harmoniosamente com a diversidade e com a diferença que desde sempre caracterizou a nossa civilização. Muitos e diversos foram os eventos históricos, sociais e políticos, que fizeram com que sejamos hoje mais atentos, mais conscientes e melhor preparados para este desafio que sabemos que só com uma educação transversal adequada, capaz e reflexiva, poderemos ultrapassar, ou pelo menos minimizar. Aqueles que educam são por esta razão fundamentais nesta demanda e, por isso, têm de ser sensibilizados, informados e formados para que dêem o seu melhor contributo e assim possamos, geração após geração, atribuir de forma crescente a este desafio a importância no pensar e agir quotidianos que já lhe reconhecemos formal e institucionalmente. Que melhor local para dar início ou sequência a um novo modelo social do que a escola? Quem melhor para dar início ou sequência a um novo modelo social do que os professores e os educadores? Começemos por isso por explicar a evolução conceptual da educação intercultural, apresentar e definir alguns dos seus conceitos fundamentais, em jeito de iniciação numa matéria muitas vezes ignorada na formação inicial destes profissionais.

“A nossa sociedade vive atualmente mudanças de uma tal magnitude que simbolicamente coincidem com o fim de um milénio: com a representação do fim de uma época e o começo de outra. Mudanças que se caracterizam pelas suas fortes contradições e paradoxos, a saber: 1) a necessidade de nos relacionarmos num contexto cada vez mais multicultural e heterogéneo perante a pressão homogeneizadora e a incerteza sobre a própria identidade; 2) a eliminação das barreiras espaciais na comunicação perante o risco cada vez mais grave de isolamento e exclusão social; 3) a dificuldade para compreender o que acontece perante a enorme quantidade de informação disponível; 4) ou a ausência de certezas absolutas face ao ressurgimento de formas de intolerância que se pensavam já superadas. Mudanças vertiginosas e de extraordinária profundidade que exigem inovações educativas de envergadura semelhante.”

(Díaz-Aguado, 2000, p. 15)

1. O que é Educação Intercultural?

A educação intercultural é uma área de carácter multidisciplinar desenvolvida com o contributo de diversas ciências sociais, como a filosofia, a antropologia, a sociologia, a psicologia, a etnografia, etc. e que pode ser definida de uma forma geral e não taxativa como a educação da humanidade para o conhecimento, compreensão e respeito das diversas culturas da sociedade em que se vive, respeitando o direito à identidade e compatibilizando-a com uma efetiva igualdade de oportunidades e integração política, social e económica (Díaz-Aguado, 2000).

“É uma educação para a liberdade de três modos: (1) Permite aos alunos afirmarem livremente a sua identidade étnica, racial e cultural; (2) atribui aos alunos a liberdade de funcionarem para além das suas fronteiras étnicas e culturais; (3) ajuda os alunos a desenvolverem o compromisso e as competências necessárias para participar em ações pessoais, sociais e cívicas que farão a nossa nação [Estados Unidos da América] e o mundo mas democrático e livre”.

(Banks, 2007, p. 145)

Os objetivos da educação intercultural estão fortemente relacionados com a sua definição. De acordo com Díaz-Aguado, M. J., de entre os seus objetivos mais frequentemente reconhecidos, destacam-se:

- “Melhorar a convivência, lutar contra a exclusão, prevenir a violência e adaptar a educação à diversidade dos alunos e alunas, garantindo a igualdade de oportunidades na aquisição das competências necessárias para a sua integração ativa num mundo cada dia mais complexo.
- Respeitar o direito à própria identidade, tornando-o compatível com a igualdade de oportunidades, e progredir em relação aos direitos humanos, em cujo contexto afigura-se imprescindível interpretar tanto a necessidade da própria educação intercultural, como os seus próprios limites.”

(Díaz-Aguado, 2000, p. 9)

O termo cultura foi inicialmente usado com um significado além da cultura dos campos agrícolas no século XVIII, primeiro em França e depois na Alemanha cuja aristocracia tinha forte influência da língua francesa. Este sentido metafórico da cultura do espírito evoluiu em França de um modo universalista, sendo muitas vezes usado o termo civilização como equivalente. Na Alemanha, o contexto político divisionário fez com que este termo evoluísse ao longo do século XIX ligado ao conceito de nação. O nacionalismo em alternativa ao universalismo uniformizante. A cultura unificadora de um povo de uma nação em oposição à cultura da humanidade como uma só. Mesmo após a primeira grande guerra (1914-1918) em que se extremaram posições ideológicas, estas duas perspetivas de cultura mantiveram-se e estão na origem das definições usadas pelas ciências sociais contemporâneas, umas mais universalistas (cultura) e outras mais particularistas (culturas). Estas definições já com o contributo da etnologia que descreve aquilo que a cultura é, de uma forma analítica, ao invés de definir o que esta deve ser (Ferreira, 2003).

Adotemos uma definição universalista e clássica de cultura, de Tyler, E. B.,² autor da primeira definição do conceito etnológico de cultura: “Cultura ou civilização, no sentido etimológico mais lato do termo, é esse todo complexo que compreende o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade”. Esta definição é descritiva, não normativa, não individualista. A cultura é adquirida e por isso não hereditária. A utilização das palavras cultura e civilização é uma marca da época, do universalismo (Ferreira, 2003).

É frequente uma discrepância na terminologia, oscilando entre o multi, o pluri e o interculturalismo. É frequente distinguir-se o interculturalismo das demais terminologias por estar inerente a este conceito a interação e as múltiplas relações entre as diferentes comunidades, em convivência nesse contexto social. Na verdade, a origem desta discrepância é proveniente muitas vezes de traduções, ou da maior afinidade para com autores que, quando têm maior influência anglo-saxónica, adotam frequentemente a designação multiculturalismo. Os autores da Europa continental usam mais recorrentemente a designação interculturalismo. Mas, neste contexto, mais importante do que a terminologia é o significado que se lhe atribui, e esse é muitas vezes o mesmo como se depreende da leitura da diversa literatura.

² Tyler, E. B. (2010). *Primitive Culture*. Cambridge: Cambridge Library Collection in Ferreira, M. M. (2003). *Educação Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.

Banks, J. A. identificou cinco dimensões da educação multicultural que podem servir como critérios de referência para a conceptualização, desenvolvimento e avaliação da teorização, investigação e prática associada a esta temática.

- “1. Integração de conteúdos.
Consiste na forma como os professores usam exemplos e conteúdos de uma variedade de culturas e grupos para ilustrar conceitos-chave, princípios, generalizações e teorias relativas às suas áreas curriculares ou disciplinares.
2. Processo de construção de conhecimento.
Consiste nos métodos, atividades e questões usadas pelos professores para ajudar os estudantes a entenderem, investigarem e determinarem o quanto as assunções culturais, os quadros de referência, perspectivas e preconceitos implícitos num contexto disciplinar, influenciam as formas através das quais se constrói o conhecimento.
3. Redução do preconceito.
Refere-se à caracterização das atitudes raciais dos alunos e às estratégias que os professores podem utilizar para ajudarem-nos a desenvolver valores e atitudes mais democráticas.
4. Pedagogia igualitária.
Existe quando os professores modificam a sua forma de ensinar de forma a facilitarem o desempenho académico de estudantes de diferentes etnias, culturas e género. Sublinhe-se que igualitário não significa um tratamento indiferenciado, mas sim uma diferenciação que permita que todos tenham a mesma oportunidade de sucesso.
5. Cultura escolar e estrutura social capacitada.
Esta dimensão conceptualiza a escola como um sistema social complexo que é maior do que qualquer das suas partes constituintes, como o currículo, materiais didáticos, atitudes e percepções do professor. Isto significa que para uma reforma efetiva da escola a totalidade do sistema tem de ser reestruturado e não apenas algumas partes.”

(Banks, 2007, pp. 83-85)

A educação intercultural é um movimento reformador pensado para reestruturar as escolas e instituições de educação de maneira a que alunos de todas as classes sociais, raças, culturas e género tenham igual oportunidade de aprender, contribuindo para o desenvolvimento de valores e convicções democráticas e para o conhecimento, desenvolvimento de competências e atitudes necessárias para as relações interculturais. A reforma das escolas passa por oito pontos, característicos de uma escola multicultural e enunciados por Banks, J. A. (1994):

- “1. Os professores e administradores escolares têm expectativas em relação a todos os alunos e atitudes positivas para com eles. Eles dão resposta às suas necessidades de forma positiva, atenciosa e interessada – atitude cuidadora.
2. O currículo formal reflecte as experiências, culturas e perspectivas de uma variedade de grupos étnicos e culturais, bem como de ambos os géneros.
3. Os estilos de ensino utilizados pelos professores são adequados aos estilos de aprendizagem, à cultura e motivação dos alunos.
4. Os professores e administradores mostram respeito pelas línguas maternas e pelos dialectos dos alunos.

5. Os materiais didáticos utilizados nos eventos da escola evidenciam situações e conceitos referentes às perspetivas de uma variedade de grupos culturais, étnicos e raciais.
6. Os procedimentos de avaliação e de teste utilizados na escola são culturalmente sensíveis e resultam numa representação proporcional dos membros de grupos minoritários nas aulas para superdotados e talentosos.
7. A cultura escolar e o currículo oculto reflectem a diversidade cultural e étnica.
8. Os conselheiros escolares têm grandes expectativas em relação aos alunos de diferentes origens raciais, étnicas e línguas maternas e ajudam esses alunos a definir e realizar objetivos de carreira positivos.”

(Banks, 1994, p. 11)

2. Aculturação

2.1. Definição e evolução conceptual

Quando a cultura de um indivíduo ou de um grupo se modifica em contacto com outra cultura, as diferentes culturas em contacto exercem influência mútua e, conseqüentemente, ocorre uma troca de elementos culturais. Este fenómeno assim descrito por Banks, J. & Lynch, J. (1986) é conhecido como aculturação, sendo esta definição muito próxima da definição apresentada por Redfield, R., Linton, R. & Herskovits, M. (1936), considerada como clássica por investigadores e académicos.

“A aculturação engloba os fenómenos que resultam quando grupos ou indivíduos com diferentes culturas entram em contacto direto e permanente com conseqüentes alterações nos padrões da sua cultura original.

NOTA: De acordo com esta definição, aculturação deve ser distinguida de alterações culturais, as quais são apenas um aspeto da aculturação, e de assimilação, que é por vezes uma fase da aculturação. Também deve ser diferenciada de difusão, que embora aconteça em todas as instâncias da aculturação, não só é apenas um fenómeno que ocorre frequentemente sem a ocorrência do tipo de contacto entre os povos que se especifica na definição acima enunciada, como constitui apenas um dos aspetos do processo de aculturação.”

(Redfield, Linton, & Herskovits, 1936, pp. 149-150)

Aculturação é um termo muito usado nos dias de hoje em contextos de imigração e integração. Mas trata-se de um conceito usado muitas vezes de forma errada e que se baralha frequentemente com outros como assimilação e ocidentalização. Esta indefinição, que fragiliza o conceito e confunde, resulta da sua conceptualização relativamente recente cuja fronteira e forma de relação com outros conceitos, seja como sinónimo, fase ou subdomínio

destes, ou vice-versa, estão longe de estar definidos de forma consensual. A transversalidade da aculturação nas ciências sociais, como a antropologia, a sociologia e a psicologia, tem contribuído também de forma significativa para esta indefinição conceptual. Dos muitos contributos para esta indefinição salientam-se: A diferenciação da aculturação ao nível individual (chamada de aculturação psicológica) da aculturação ao nível do grupo; as diferentes características da aculturação associada a diferentes relações de dominância entre indivíduos ou grupos; a aculturação caracterizada pelo tipo de mudança associada ao processo de aculturação: aculturação física, aculturação biológica, aculturação económica, aculturação política, aculturação social, aculturação cultural; a aculturação enquanto processo unidirecional (mais próxima da assimilação) e enquanto processo bidirecional (Sam, 2006).

Embora a palavra aculturação tenha tido origem na antiguidade, este termo começou a ganhar contornos conceptuais apenas no final do século dezanove. Desde então, foram surgindo contribuições diversas que nem sempre foram no sentido de esclarecer os contornos da sua definição conceptual. Destaca-se a utilização do termo assimilação como sinónimo de aculturação a partir do início do século vinte, que trouxe uma maior ambiguidade ao conceito associada à transversalidade que este entretanto foi adquirindo no domínio das ciências sociais (sociologia, antropologia, psicologia) (Sam, 2006).

Assimilação e aculturação foram consideradas assim, praticamente desde o início, como sinónimos, embora a sua utilização fosse diferente nas diferentes ciências sociais. Enquanto antropólogos preferiram usar o termo aculturação, os sociólogos preferiram usar o termo assimilação. Além disso, o uso do termo aculturação pelos antropólogos foi primeiramente destinado à forma como as chamadas “sociedades primitivas” transformaram-se tornando-se mais civilizadas após o contacto cultural com um grupo iluminado de pessoas. Por outro lado, o uso do termo assimilação ou aculturação pelos sociólogos era mais direccionado para os imigrantes que, através do contacto com os países de acolhimento, gradualmente moldaram-se de acordo com o modo de vida da população de acolhimento. A psicologia, que só mais recentemente se interessou de uma forma mais consistente por este conceito, levou a uma diferenciação do processo de aculturação tendo em conta se se trata de um processo individual ou de grupo (Sam, 2006).

Vejam-se alguns dos principais contributos para a evolução do conceito de aculturação, segundo Sam, D. L. (2006):

- 1880 – Powell, J. W. é considerado como o primeiro a usar o termo aculturação na língua inglesa, embora a expressão tenha origem na antiguidade. Como conceito, Powell sugeriu que a aculturação se referia a alterações psicológicas induzidas pela imitação aquando de um cruzamento cultural.
- 1898 – Mc Gee, W. J. trabalhando numa perspetiva antropológica, definiu aculturação como o processo de troca e melhoria mútua através do qual cada sociedade evoluiu da selvajaria, à barbárie, à civilização e à iluminação.
- 1901 – Simons, S. a partir de uma perspetiva sociológica, considerou aculturação como um processo de dois sentidos de acomodação recíproca. No entanto, utilizou a palavra assimilação, em língua inglesa, definindo-a como o processo de ajuste ou acomodação que ocorre entre membros de duas raças diferentes. Deu assim origem ao uso dos termos aculturação e assimilação como sinónimos.
- 1904 – Hall, G. S. terá sido o primeiro psicólogo a escrever acerca do conceito de aculturação, no entanto, foram necessários cinquenta anos para que os psicólogos se tornassem verdadeiramente interessados neste conceito. Inicialmente o conceito foi considerado como sendo um fenómeno de grupo, contudo, em anos mais recentes, o forte interesse da psicologia no individual contribuiu para o uso formal do termo aculturação psicológica e para a distinção entre a aculturação ao nível individual e ao nível do grupo.
- 1936 – Redfield, R., Linton, R. & Herskovits, M. propuseram uma definição mais formal para aculturação. Definiram-na como os fenómenos que resultam quando grupos ou indivíduos com diferentes culturas entram em contacto direto e permanente com conseqüentes alterações nos padrões da sua cultura original. Esta definição é hoje considerada como a definição clássica de aculturação e é uma das definições mais citadas por investigadores.
- 1964 – Gordon, M. considerou a aculturação como uma das sete fases da assimilação. Designou esta fase de aculturação ou assimilação cultural ou comportamental e definiu-a como uma mudança dos padrões culturais em direção aos padrões da cultura de acolhimento (roupa, música, língua). As restantes fases consideradas foram: assimilação estrutural (frequência generalizada de espaços públicos da cultura

dominante); assimilação marital (casamento generalizado interculturais); assimilação de identidade (as minorias sentem-se ligadas à cultura dominante); assimilação de atitude receptiva (inexistência de preconceito); assimilação de comportamento receptivo (inexistência de discriminação); assimilação cívica (inexistência de lutas por poder).

- 1967 – Graves, T. definiu, já numa altura em que a psicologia se interessava pelo conceito de aculturação, aculturação psicológica como um processo que se refere às mudanças nas experiências individuais como resultado do contacto com outras culturas, ou como resultado da participação na aculturação a que um grupo étnico ou cultural é sujeito.
- 1974 – Teske, R. & Nelson, B. viram a aculturação e a assimilação como dois processos separados e distintos que podem ser diferenciados em diversas dimensões. Consideraram a aculturação como sendo potencialmente bidirecional e recíproca em termos de influência (ou seja, os dois grupos em contacto influenciam-se mutuamente). A assimilação por outro lado é unidirecional na sua influência (ou seja, um grupo de acolhimento exerce a sua influência num outro grupo).
- 1990, 1997, 2003 – Berry, J. W. considera que a assimilação diz respeito a uma das quatro estratégias a que um indivíduo pode recorrer no processo de aculturação. As três estratégias são a integração, a separação e a marginalização. Definiu assimilação como sendo uma situação em que o indivíduo prescinde da sua cultura original e identidade e escolhe identificar-se e interagir com os membros da cultura de acolhimento, ou a situação em que a sociedade espera que os estrangeiros adotem totalmente a cultura nacional dominante. Com o intuito de distinguir entre uma aculturação ao nível individual e ao nível de grupo, referiu que o tipo de alterações que ocorrem nestes dois níveis de aculturação (individual/de grupo) são diferentes.
- 2001 – Portes, A. & Rumbaut, R. introduziram o conceito de assimilação segmentada apurando assim o conceito inicial de assimilação. Segundo estes autores o processo de assimilação das minorias poderá ocorrer em relação à classe social média da cultura dominante, em relação à classe social baixa da cultura dominante, ou pode ocorrer a ascensão social numa comunidade imigrante forte. Este é um modelo aplicado à segunda geração de imigrantes.

2004 – A Organização Internacional de Migração definiu aculturação como a progressiva adoção de elementos de uma cultura estrangeira (ideias, palavras, valores, normas, comportamentos, instituições) por pessoas, grupos ou classes de uma dada cultura. Esta definição da Organização Internacional de Migração ignora o facto da aculturação poder implicar rejeição ou resistência em relação aos elementos culturais e não a simples adoção dos elementos culturais de uma cultura estrangeira. Esta perspectiva tem implicações importantes no desenvolvimento teórico.

Sam, D. L. também é da opinião que aculturação não é um sinónimo de assimilação pois existem nuances e ramificações associadas a cada uma destas designações que têm importância no desenvolvimento teórico e na interpretação do processo. Ainda segundo este autor, no contexto referente às interações entre a cultura dominante e as culturas minoritárias das diversas comunidades, aculturação é recorrentemente o termo mais correcto.

Consideremos então assimilação como o “processo através do qual uma pessoa ou grupo é absorvida pelas estruturas sociais e pela vida cultural de outra pessoa, grupo, ou sociedade” (Grant & Ladson-Billings, 1997, p. 24) e adotemos aquela que é considerada a definição clássica de aculturação: “Fenómenos que resultam quando grupos ou indivíduos com diferentes culturas entram em contacto direto e permanente com conseqüentes alterações nos padrões da sua cultura original” (Redfield, Linton, & Herskovits, 1936). Este processo, de aculturação, pressupõe três pilares: O contacto, a influência recíproca e a mudança.

CONTACTO

Embora o contacto entre indivíduos ou grupos possa assumir diferentes formas, é consensual que o contacto é um pré-requisito fundamental no processo de aculturação e que este tem de ser um contacto direto e contínuo para que faça sentido a falar de aculturação. Se o que se entende por contacto direto pode levar a alguma discussão, muita mais discussão provém do que se considera ser um contacto contínuo. Nesta perspectiva, Sam D. L. (2006) convida-nos a uma reflexão acerca dos contactos provenientes do turismo, da imigração, do voluntariado, do asilo, da peregrinação, etc. Lança a pertinente questão acerca de como considerar o contacto proporcionado pelas tecnologias de informação e comunicação (*chatting* na *internet*) no âmbito deste pilar do processo de aculturação.

INFLUÊNCIA RECÍPROCA

De acordo com a definição de aculturação de Redfield R., Linton, R. & Herskovits, M. (1936) considerada a definição clássica do conceito, no processo de aculturação os dois grupos em contacto influenciam-se mutuamente. No entanto, por razões diversas (poder económico ou domínio militar, por exemplo), um dos grupos pode exercer maior influência sobre o outro sendo por isso considerado o grupo dominante. Isto leva muitas vezes a supor, ainda que erradamente, que apenas o grupo não dominante sofre influência. Esta ideia terá contribuído para uma visão unidirecional de aculturação. Nesta perspectiva, é muito importante que se observe e investigue atentamente as alterações tanto no grupo não dominante como no grupo dominante, não obstante o facto da relação de dominância ser uma importante variável quando se procura explicar os níveis de aculturação e o sentido das mudanças durante o processo (Sam, 2006).

MUDANÇA

A mudança é um aspeto inerente ao contacto que envolve um processo que é dinâmico e um resultado que pode ser relativamente estático. Quando estudamos o processo de aculturação podemos estudar o processo em si, segundo o qual as mudanças ocorrem, ou podemos estudar aquilo que mudou durante o processo. Para uma melhor compreensão do fenómeno será importante abordar estas duas perspectivas.

A definição clássica de aculturação pressupõe a existência de contacto para que haja mudança. No entanto, numa perspectiva de aculturação psicológica, onde essas mudanças podem ser ao nível dos valores, atitudes e identidade, a origem dessas mudanças nem sempre é fácil de identificar e pode não provir de um contacto direto. Contudo, trata-se na mesma de um processo de aculturação. A caracterização das mudanças inerentes ao processo de aculturação, que vão muito além de mudanças estritamente culturais, levam a mais diferenciações do conceito de aculturação.

2.2. Aculturação: Modelos, contextos e estratégias

Alguns autores entendem que a aculturação é um processo unidirecional, enquanto que outros defendem que este é um processo bidirecional. Esta divergência de opiniões terá origem na já referida confusão entre os termos aculturação e assimilação, muitas vezes utilizados como sinónimos. Na perspetiva assimilacionista a ideia é a de que o indivíduo ou grupo muda no sentido de se aproximar de forma unidirecional de um outro grupo que permanece estático e com o qual está em contacto. A essência da perspetiva bidirecional é o facto dos indivíduos ou grupos em contacto influenciarem-se mutuamente. Pressupõe-se nesta perspetiva bidirecional que ambos podem sofrer alterações, não necessariamente em direção a um ponto intermédio.

Uma sociedade culturalmente plural é um sociedade onde diferentes culturas ou grupos étnicos residem juntos num contexto social e político partilhado. De acordo com Berry, J. W. (2006), este conceito tem duas perspetivas fundamentais: a continuidade (ou não) da diversidade das comunidades culturais; e a participação (ou não) destas comunidades na vida quotidiana da sociedade plural. Ou por outras palavras, uma perspetiva segundo a qual poderá ou deverá haver uma sociedade unicultural e outra, segundo a qual, sabe-se e aceita-se que existem frequentemente diversos grupos culturais a tentar coexistir na sociedade e que não devem haver tentativas de forjar uma cultura única a partir desta diversidade. A primeira perspetiva é apresentada por Berry, J. W. (2006) como o modelo do vaso de fusão, onde à margem da sociedade principal se encontram os grupos minoritários que são absorvidos pela sociedade principal de tal forma que praticamente desaparecem, sendo esta a forma de participação destes na sociedade principal. Se esta absorção, por quaisquer razões, não ocorrer, então estes grupos minoritários são literalmente marginalizados. A segunda perspetiva é apresentada por Berry, J. W. (2006) como o modelo do pluralismo cultural, um modelo multicultural no qual existe um mosaico de grupos etnoculturais. Os indivíduos e grupos mantêm a sua continuidade cultural e o sentido de identidade cultural, e desempenham um papel na sociedade. Este modelo implica a definição de normas que facilitem a convivência e o trabalho das instituições, no sentido de acomodar e compatibilizar os diferentes grupos culturais e respetivos interesses.

Estes dois modelos distintos, representam as principais formas de posicionamento perante o crescimento da diversidade cultural na sociedade. Consequentemente, proporcionam contextos contrastantes aos indivíduos e grupos que vivenciam um processo de aculturação.

Nas sociedades de pluralidade cultural existem diferentes tipos de grupos que podem ser caracterizados de acordo com a forma e com as razões que levaram a que estes diferentes grupos estejam em contacto: voluntário vs involuntário; sedentário vs migrante; permanente vs residente temporário.

MOBILIDADE	VOLUNTARIEDADE DO CONTACTO	
	VOLUNTÁRIO	INVOLUNTÁRIO
SEDENTÁRIO	GRUPOS ETNOCULTURAIS	POPULAÇÃO INDÍGENA
MIGRANTE Permanente Temporário	E/IMIGRANTES PEREGRINOS	REFUGIADOS ASILADO

Quadro 1. – Aculturação: Características do contacto intergrupar (Berry, 2006, p. 30)

As sociedades diferem umas das outras por muitas razões. Mas nas sociedades de pluralidade cultural há diferenças que são particularmente salientes, como as que se relacionam com características económicas, com o contexto histórico e político que pode influenciar o modo de relacionamento dos indivíduos e grupos durante o processo de aculturação. Isto é particularmente importante pois as evidências mostram que quanto mais acentuadas forem as diferenças entre os grupos ou indivíduos em contacto durante o processo de aculturação, maior será a dificuldade em vivenciar um processo de aculturação relativamente tranquilo, em atingir uma adaptação bem sucedida e em estabelecer relações harmoniosas. Berry, J. W. (2006) sintetizou as muitas dimensões referentes às variações culturais que têm sido propostas por diversos autores. Seguem-se, de acordo com este, seis das mais importantes:

- “Diversidade – Quantas posições diferentes, papéis e instituições existem? Existem outras variações dentro da própria cultura (étnicas, regionais)?
- Igualdade – Estão estas diferenças organizadas em estruturas sociais horizontais (igualitárias) ou verticais (hierárquicas)?
- Conformidade – Quão ligadas e estruturadas estão as diferentes partes; Quão envolvidos estão os indivíduos na ordem social?
- Riqueza – Qual a riqueza média disponível para apoiar as necessidades do quotidiano?
- Espaço – Como usam os indivíduos o espaço nas relações interpessoais? Existe contacto visual e corporal?
- Tempo – Estão as pessoas preocupadas com prontidão e horários; estabelecem contacto individualmente ou estabelecem múltiplas interações em simultâneo?”

(Berry, 2006, p. 32)

As estratégias de aculturação orientam-se para duas componentes: atitudes e comportamentos, ou seja, predisposições e práticas reais. Claro que não se trata de uma interação isolada entre aquilo que o indivíduo procura e prefere (atitudes) e aquilo que ele é capaz ou lhe é permitido fazer (comportamentos). Esta discrepância é vulgarmente explicada como o resultado de constrangimentos sociais aos comportamentos (tais como normas, oportunidades, etc.). A questão central das estratégias de aculturação pode ser ilustrada com referência a cada componente do quadro geral que sintetiza o processo de aculturação, de acordo com Berry, J. W.³ citado por Sam, D. L. (2006).

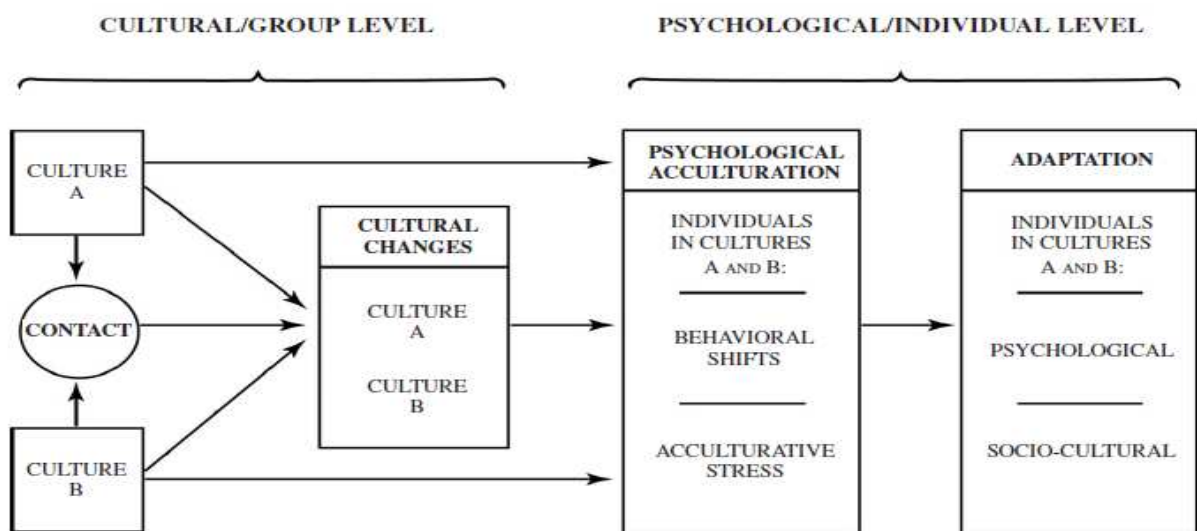


Figura 1. – Fatores grupais e individuais no processo de aculturação (Sam, 2006, p. 21)

O esquema da figura 1. pretende ilustrar a forma como fatores ao nível do individual e do grupo se combinam para originar o fenómeno da aculturação. As setas horizontais evidenciam a influência do grupo no indivíduo e a inclusão de referências a ambas as culturas e indivíduos, dos grupos A e B, no topo das três caixas pretende evidenciar a influência mútua e a alteração que ocorre nos dois grupos em contacto.

“A aculturação envolve assim um contacto que ocorre simultaneamente a um nível de grupo e a um nível individual, que leva a mudanças que acarretam para o indivíduo, mudanças afetivas, comportamentais e cognitivas (ou o que pode ser designado como mudanças de comportamento e *stress* de aculturação) e posterior modificação a longo prazo da sua adaptação psicológica e sociocultural.”

(Berry, 2006, p. 21)

³ Berry, J. W. (2003). *Acculturation: Advances in Theory, Measurement and Applied Research*. Washington: APA Books In Sam, D. L. (2006). *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology – Acculturation: Conceptual Background and Core Components*. Cambridge: Cambridge University Press.

O *stress* de aculturação corresponde às dificuldades psicológicas, somáticas e sociais que podem acompanhar o processo de aculturação (Sam, 2006). Os dois grupos em contacto, independentemente da dominância, normalmente têm alguma noção acerca do que pretendem fazer (por exemplo acerca de políticas coloniais, ou motivações para emigração), ou do que lhes está a acontecer durante o contacto. A um nível individual, as alterações de comportamento e o fenómeno de *stress* de aculturação são conhecidos hoje como uma função do que as pessoas tentam fazer durante a sua aculturação e os resultados a longo prazo (adaptações psicológicas e socioculturais) frequentemente correspondem aos objetivos estratégicos definidos pelos grupos de que fazem parte (Berry, 2006). “Uma boa investigação e teorização neste domínio tem de ser capaz de destacar o contacto entre duas culturas distintas, identificar as alterações culturais e psicológicas (a curto e a longo prazo) que estão a ocorrer nos dois grupos e determinar como estas alterações na realidade acontecem” (Sam, 2006, pp. 21-22).

3. Porquê Educação Intercultural?

A educação intercultural tem início nas respostas institucionais às questões inerentes à educação dos filhos de comunidades imigrantes, cujas deslocações se massificaram associadas a fenómenos diversos, relacionados com industrialização, crises políticas e socioeconómicas, colonização/descolonização, conflitos armados, regimes políticos opressivos, entre outros, recebendo também contribuições provenientes do pensamento e da ação associados à gestão, ao estudo e à investigação de processos de aculturação, de fenómenos de autodeterminação e reconhecimento de comunidades um pouco por todo o mundo.

As crianças pertencentes a grupos étnicos ou culturais minoritários, por diversas razões e de uma forma geral, apresentam um insucesso escolar muito acima dos valores da comunidade maioritária onde se inserem. Destacam-se de seguida alguns dos principais fatores identificados por investigadores e académicos:

- “Dificuldades socioeconómicas – Um grande número destes alunos pertence a classes desfavorecidas, dado os pais não possuírem qualificações profissionais ou habilitações académicas, o que associado às muitas horas de trabalho dificulta o acompanhamento escolar dos educandos.
- Comportamentos ambivalentes – A escola apresenta muitas vezes normas de comportamento a seguir diferentes das normas familiares e da sua comunidade.
- Marginalidade social – Têm fracas oportunidades de conseguirem, na idade, adulta sucesso do ponto de vista social e económico e muitas vezes segurança sob o ponto de vista social, económico e legislativo.
- Discriminação – Devido a diferenças físicas, religiosas, linguísticas e de comportamento em relação à população maioritária.
- Insuficiente domínio da língua do país de acolhimento – Constitui uma causa frequente de insucesso escolar.
- Orientação bicultural – Dá origem a crises de identidade e desorientação cultural, em particular na pré-adolescência.”

(Ferreira, 2003, pp. 49-50)

Para os comportamentos ambivalentes não só contribui a divergência de normas a cumprir na escola e em contexto familiar ou comunitário, como aquilo a que Jackson, P. designou de ‘currículo oculto’. De acordo com o autor, a escola promove através de um currículo explícito a autonomia, o espírito crítico, a criatividade, etc. e através de um currículo

oculto a submissão, a obediência, a padronização, etc. (Jackson, 2010). O carácter oculto deste currículo dificulta a sua aprendizagem, principalmente por alunos provenientes de contextos culturais menos identificados com a cultura escolar dominante, sendo por isso uma das principais fontes de discriminação existentes na escola tradicional (Díaz-Aguado, 2000). Esta maior dificuldade dos alunos de culturas minoritárias em adaptarem-se a este currículo advém da divergência de normas entre culturas e contextos sociais mas também da necessidade de domínio da comunicação verbal e não verbal que se exige para o sucesso neste currículo (Jackson, 2010).

“Como indica o título deste capítulo [As preocupações quotidianas], o grupo, o louvor e o poder que se combinam para dar um sabor específico à vida na aula formam conjuntamente um currículo oculto que cada aluno (e cada professor) deve dominar para ter um desenvolvimento satisfatório na escola. As exigências criadas por essas características da vida na sala de aula podem contrastar com as exigências académicas (o currículo ‘oficial’ por assim dizer) a que os educadores têm tradicionalmente dado mais atenção. Como esperado, os dois currículos relacionam-se de formas diversas e são importantes os aspetos dessa relação.”

(...)

"Pode prever-se com segurança que a capacidade geral ou inteligência é uma mais valia na hora de responder a todas as exigências da vida escolar, tanto académicas como institucionais. A habilidade da criança para compreender as relações causais, por exemplo, parece ser de grande importância na hora de compreender tanto as regras e normas da vida na aula como os conceitos químicos fundamentais de uma planta. A sua facilidade de expressão pode ser tão aplicável para lisonjear um professor como para escrever uma pequena história. Assim, na medida em que as exigências da vida na sala de aula requerem um pensamento racional, o aluno com uma capacidade intelectual superior está numa posição vantajosa."

(Jackson, 2010, pp. 73-75)

Em relação ao domínio da língua do país de acolhimento, estudos realizados por diversos investigadores levaram à consideração de duas situações distintas referentes à aprendizagem numa segunda língua, diferente da língua materna ou do país de origem. Situações que designaram de imersão e submersão. O programa de imersão refere-se ao ensino numa segunda língua de alunos pertencentes à cultura maioritária. Neste caso, todos os alunos têm um nível de dificuldade semelhante, visto que todos falam em casa uma língua diferente daquela utilizada na escola. Verifica-se que tal proporciona às crianças, geralmente de classe média/alta, altos níveis de bilinguismo funcional e de sucessos académicos. O programa de submersão refere-se ao ensino na língua do país de acolhimento de minorias de língua materna diferente. Neste caso, só os alunos do grupo linguístico minoritário precisam de se adaptar a uma segunda língua no âmbito do processo de ensino-aprendizagem. Verifica-se que tal conduz a um domínio inadequado de ambas as línguas e a um resultado académico

pobre em muitas destas crianças de línguas minoritárias. De acordo com as investigações feitas, o sucesso escolar associado ao programa de imersão deve-se, para além da questão socioeconómica, à valorização e reconhecimento institucional da língua materna dos alunos a todos os níveis, não originado assim uma segunda língua qualquer conflito com a sua cultura e identidade familiares; à associação que os alunos fazem do ensino e aprendizagem da segunda língua ao êxito e à auto-eficácia individuais. De acordo com as investigações feitas, o insucesso escolar associado ao programa de submersão, especialmente quando os alunos dos grupos minoritários os iniciam antes dos dez anos, deve-se, para além da questão socioeconómica, à desvalorização e não reconhecimento institucional da língua materna dos alunos que vêem assim sua utilização reprovada o que propicia o conflito com a sua cultura e identidade familiares; ao desconhecimento pelos professores da cultura e língua materna dos alunos dos grupos minoritários, com os quais tendem a estabelecer uma interação discriminatória; à desvalorização das competências académicas dos alunos dos grupos minoritários, pelos próprios e pelos professores, perante as dificuldades evidenciadas, sendo a sua língua materna identificada como causa das suas dificuldades de adaptação escolar, com a subsequente rejeição da mesma que pode daí derivar (Díaz-Aguado, 2000).

É relativamente consensual entre os investigadores que é vantajoso estimular a conservação pelos alunos de culturas minoritárias da língua materna na comunicação familiar, promover a aprendizagem na sua língua materna e que, mesmo o processo de alfabetização torna-se mais eficaz a longo prazo se primeiramente a criança aprender a ler e a escrever na sua língua materna. Desta forma não se empobrece a comunicação familiar importante para o acompanhamento escolar das crianças, não se hipoteca o desenvolvimento de uma competência linguística e reduz-se a possibilidade de conflito entre a sua cultura e identidade com a cultura maioritária. Sublinhe-se que uma identidade cultural fragilizada e consequente insegurança que conflitos deste género implicam, poderá ter efeitos negativos no desenvolvimento cognitivo, nas competências linguísticas e na adaptação escolar, em geral, do aluno. Poderá advir daqui o facto de crianças com mais de dez anos, por terem a sua identidade melhor definida, terem melhor desempenho do que crianças mais novas submetidas a programas de submersão (Díaz-Aguado, 2000).

“Um número de investigadores descreveram estratégias culturalmente sensíveis (por vezes chamadas de "culturalmente congruentes") de ensino que melhoram o desempenho académico de alunos de diversos grupos culturais e as características dos professores efetivos de estudantes de grupos cultural e etnicamente diversos. Esta investigação indica que o desempenho académico dos estudantes de cor e dos estudantes de baixo rendimento pode ser aumentado quando as estratégias e atividades de ensino são construídas sobre os pontos fortes culturais e linguísticos dos alunos e quando os professores têm competências culturais nas culturas dos seus alunos. Os professores também precisam de ter altas expectativas académicas em relação aos alunos, para ensinar explicitamente aos alunos as regras de poder que regem as interações em sala de aula, e para criar situações de igualdade de status nas salas de aula.”

(Banks, 2007, p. 84)

Os problemas escolares já referidos, sentidos por crianças pertencentes a grupos étnicos ou culturais minoritários e que há muito foram sendo detetados nas escolas, exigiram respostas pensadas, planeadas e muitas vezes rejeitadas após avaliação e reflexão. Aquilo que começou por ser uma educação defendida para as minorias étnicas e culturais é hoje, assumidamente, uma educação que se pretende generalizada.

A educação intercultural foi sendo sustentada, à medida da sua conceptualização, por diversas políticas, nem sempre em simultâneo nos diferentes partes do globo terrestre. Nos anos sessenta defendia-se um ensino universal, sustentado numa política de assimilacionismo. O pressuposto era o de integrar reduzindo as diferenças culturais entre os grupos culturais minoritários e a cultura dominante, forçando o monoculturalismo através da educação das minorias de acordo com a matriz da cultura dominante. Isto significa que apesar do respeito pela cultura dos grupos minoritários, esta era vista como um obstáculo à integração que se pretendia ultrapassar com a promoção de uma educação compensatória. No Reino Unido da Grã-Bretanha, em particular, aplicou-se a política da dispersão que limitava o número de crianças de comunidades imigrantes a um terço por escola, com base no pressuposto de que um número elevado destes alunos, especialmente quando apresentavam pouca fluência escrita e oral da língua inglesa, tornava o ensino mais lento prejudicando e descendo o nível da globalidade da turma. Apenas um terço das escolas aplicaram esta medida devido ao embaraço geográfico que esta trazia às famílias (Ferreira, 2003).

Nos Estados Unidos da América (E.U.A.), entre as décadas de sessenta e oitenta, os movimentos que lutaram pelos direitos cívicos e forçaram reformas sociais eram proeminentes. Lutavam pelos direitos dos chamados afro-americanos, hispânicos, mulheres, pessoas com deficiência, para além de protestos contra a guerra do Vietname. Estes movimentos tiveram eco em muitos outros locais e comunidades, revitalizando movimentos

étnicos um pouco por todo o mundo: Austrália, Indonésia, Suriname, Canadá, Reino Unido da Grã-Bretanha, etc. Neste contexto e após o fracasso da reforma da educação dos anos sessenta, reforma estruturalista inspirada pelo trabalho de Bruner, J. e na qual o autor do livro *O Processo da Educação* se envolveu pessoalmente, os E.U.A. aprovaram alguma da legislação mais importante no que ao reconhecimento da diferença e à promoção de igualdade diz respeito. Foram desenvolvidas teorias, materiais e estratégias para ensinar os alunos também do ponto de vista dos valores sociais, envolvendo-os na ação social e participação cívica (Banks, 2007).

De uma forma geral, no final dos anos sessenta e durante os anos setenta o assimilacionismo deu lugar ao integracionismo. O respeito e a valorização da cultura dos grupos minoritários, a necessidade de criar condições para a igualdade de oportunidades para todas as crianças levou a que houvesse uma maior sensibilidade da escola em conhecer as origens socioculturais dos seu alunos pertencentes a grupos de minorias étnicas e em adotar políticas de integração. Este tema passou a ser tema de conferências, discussões e formação contínua. Apesar da valorização relativa das culturas dos grupos minoritários o objetivo continuava a ser a aculturação e a assimilação, desta feita através de uma estratégia diferente. Em termos pedagógicos os resultados levaram a que este modelo fosse aos poucos sendo abandonado, dando lugar nos anos oitenta ao pluralismo cultural. A política do pluralismo assenta no pressuposto de respeito e acima de tudo de igualdade cultural entre o grupo maioritário e os diversos grupos minoritários. Esta política surge num contexto de preocupação com os níveis de insucesso dos alunos pertencentes a minorias étnicas e culturais. Fomentou a integração em órgãos escolares de membros das diversas comunidades, promoveu uma maior participação dos pais destes alunos na vida escolar, atribuiu importância à língua materna destes alunos, que em alguns casos passou a ser parte do currículo e utilizada em contexto de sala de aula. O etnocentrismo nos currículos foi atenuado, foi dada importância às diferentes origens da cultura maioritária e foram discutidas formas das diferentes disciplinas contribuírem para a identificação e redução de preconceitos, atitudes e práticas racistas em relação a outras culturas (Ferreira, 2003).

Em 1976, uma equipa formada por Banks, J. A., Cortés, C. E., Gay, G., Garcia, R. L. & Ochoa, A. S., integrada no Conselho Nacional de Estudos Sociais, desenvolveu as linhas orientadoras de um currículo para uma educação multiétnica. Apesar de suportado pelo departamento governamental dos E.U.A. que tutelava a educação, este documento na altura

foi assumidamente não vinculativo, não configurando as posições e políticas deste departamento do estado.

“As diretrizes apresentadas neste documento são baseadas numa ideologia democrática, segundo qual a diversidade étnica é vista como um ingrediente integrante positivo. Uma sociedade democrática protege e providencia oportunidades para o pluralismo étnico. O pluralismo étnico baseia-se nas seguintes premissas:

1. A diversidade étnica deve ser reconhecida e respeitada a um nível individual, grupal e social.
2. A diversidade étnica fornece uma base para a coesão social e sobrevivência.
3. A igualdade de oportunidades deve ser concedida aos membros de todos os grupos étnicos.
4. A identificação étnica deve ser opcional para os indivíduos.”

(Banks, Cortés, Gay, Garcia, & Ochoa, 1976, p. 9)

Já no final dos anos oitenta e início dos anos noventa, desenvolveram-se e assumiram-se linhas orientadoras para currículos escolares multiculturais que criaram um ambiente de grande discussão em redor do tema. Muitas das universidades mais prestigiadas do país passaram a exigir que todos os seus alunos fizessem cursos sobre estudos étnicos. O crescimento da educação intercultural nos E.U.A. está muito relacionado com as alterações demográficas e com uma maior consciencialização dos professores e educadores (Banks, 2007). A educação intercultural transformou-se assim numa educação para todas as crianças.

“A noção crescente entre os educadores de que o conhecimento, as atitudes e as competências que constituem a educação multicultural [terminologia usada nos E.U.A.] são necessários para manter a nossa sociedade democrática e livre é outro fator que está a contribuir para o crescimento da educação multicultural”

(Banks, 2007, p. 145)

Em França, onde a escola é ainda hoje um pouco o reflexo do espírito universalista e igualitário do século da Luzes e da Revolução Francesa e onde as políticas de imigração vão de encontro ao assimilacionismo, o desenvolvimento da educação intercultural ocorreu com grandes dificuldades. Sublinhe-se no entanto a criação nos anos oitenta das zonas de educação prioritárias (ZEP) com o intuito de corrigir desigualdades mediante um reforço seletivo da ação educativa, ligando a educação intercultural à realidade social (Ferreira, 2003). Este projeto foi adaptado mais tarde ao contexto português, dando origem aos programas TEIP que estão presentemente na terceira fase de implementação. Na Alemanha, destaquemos outras implicações que neste país se associaram à educação intercultural. Para além de pretender assegurar o crescimento de crianças de comunidades imigrantes no âmbito de duas culturas

diferentes, evitando que o contexto monocultural da escola ocasionasse o seu insucesso, a educação intercultural implicava também a perspectiva dos imigrantes poderem regressar ao país de origem ou permanecer e integrarem-se no país de acolhimento. Assim sendo, a escola deveria ser capaz de dar resposta com sucesso a estas duas possibilidades. A alternativa, menos bem sucedida, de exigir que os imigrantes por razões de trabalho satisfizessem certas condições de assimilação referentes à organização do trabalho e a questões quotidianas, levava a que se criasse uma nova cultura de maneira que quando estes imigrantes regressavam aos países de origem eram considerados estrangeiros. Em Espanha, nos anos sessenta e setenta, a exemplo do que aconteceu noutros países da Europa, as políticas educativas variaram entre a assimilação e a segregação. Nas políticas educativas de segregação as crianças das comunidades imigrantes eram educadas de acordo com a sua própria cultura e língua de origem, separados dos alunos autóctones, para favorecer o seu retorno ao país de origem. Esta política dava relevo ao diferencial cultural. Hoje a constituição e a lei geral que rege o sistema educativo defende os princípios de uma educação intercultural que tem o duplo objetivo de apoiar a superação das desigualdades e a integração das minorias mantendo a sua cultura e identidade e contribuir para o desenvolvimento de atitudes de respeito e tolerância das maiorias em relação a outras culturas minoritárias (Ferreira, 2003).

Em Portugal, na década de sessenta, o assimilacionismo como veículo para a integração e mais tarde o integracionismo, que se propagavam em vários países da Europa não se compatibilizavam facilmente com um colonialismo assente numa ideia de Portugal continental, metrópole/capital do império, e com as políticas associadas aos conceitos de portugueses de primeira e de segunda que se mantinham através da dificultação das migrações e através da obstaculização da permeabilidade social através de um segregacionismo e de um racismo nem sempre assumido mas muito evidente. Entre a década de sessenta e setenta, enquanto alguns países da Europa pensavam as fundações do que viria a ser anos mais tarde a educação intercultural, em Portugal lutava-se ainda através das armas em Angola, Moçambique e Guiné Bissau, pela manutenção de um Portugal colonialista com mais de 500 anos, assente em princípios diametralmente opostos aos que sustentam a educação intercultural. Isto apesar das estratégias do regime para construir uma imagem externa de Portugal no mundo, bem diferente da realidade.

“Desde os seus primórdios, o Estado Novo contribuíra decisivamente para a disseminação de um racismo generalizado, garantindo-lhe até um carácter científico. Em exposições e congressos, nos trabalhos de diversas ciências coloniais, e em muitas publicações oficiais, expunha-se um outro africano culturalmente diferente, que fazia parte integrante do império português, mas que era colocado à parte, como se se tratasse de um todo racial e cultural discrepante.(...)

É evidente que as retóricas integracionistas do estado Novo na década 60 obrigavam a outras representações do africano, nomeadamente a de um sujeito colonial assimilado à sociedade portuguesa. Eusébio ajustava-se bem a esta imagem.(...)

Pela força, afastaram-se as populações locais para a periferia. Separada fisicamente, a mão-de-obra africana que se acumulava nos subúrbios, essencial para o funcionamento do sistema colonial, foi enquadrada por leis e normas. Estas regulavam uma discriminação racial, a qual era evidente não apenas na lógica do indigenato, mas que se traduzia no quotidiano, nos espaços públicos, nas escolas, nos transportes e nos locais de trabalho, onde sofreram durante muito tempo o flagelo do trabalho forçado.(...)

Já depois do fim do indigenato persistia o que, num artigo publicado em 1963 no jornal ‘A Tribuna’, o arquitecto Pancho Guedes chamava de ‘cinto do caniço’ que separava o centro urbano da ‘cidade dos pobres, dos serventes e dos criados’, isto é a cidade dos africanos. Lourenço Marques carecia então, segundo o arquitecto, de ‘uma genuína integração social – ou serão os ‘pretos’ só para estar nas cozinhas e nas receções?’(...)

Explicada pela conjugação única entre a profissionalização do futebol e a procura de talentos, a força da cultura popular mediática e um regime que necessitava de defender por todas as formas o mito do pluriracialismo lusófono, a carreira extraordinária de Eusébio não belisca a imagem pérfida do sistema colonial português. Tão-pouco deve servir de modelo para descrever, hoje, as relações raciais em Portugal.”

(Domingos, 2013, pp. 28-29)

Durante os anos oitenta, tinham passado poucos anos após o 25 de Abril de 1974 que trouxe a democracia moderna a Portugal. Nesta década, em que se publicou em Diário da República a Lei de Bases do Sistema Educativo que concretizou em matéria legislativa os pressupostos da Constituição da República Portuguesa, as respostas da escola a uma diversidade que aumentou significativamente e de forma muito brusca com o ainda recente processo de descolonização não eram concertadas, não eram planeadas de uma forma geral, nem fruto de um processo de reflexão institucional e estratégico. Nos anos setenta, centenas de milhar de pessoas foram deslocadas das suas terras ultramarinas para a até aí designada metrópole. A maioria dos adultos nascera em Portugal, emigrara durante as décadas de 1950 e 1960 para Angola e Moçambique, principalmente, e “nunca ultrapassou, na verdade, o trauma sofrido; nunca esqueceu África, nunca se curou da melancolia por ela, ferida a arder para sempre na memória e frustração” (Dacosta, 2013, p. 20). A política seguida à época pelos responsáveis visou evitar a concentração dos refugiados nas mesmas zonas e sectores, distribuindo-os pelo território com a finalidade de lhes retirar força grupal e poder reivindicativo, como acontecera por exemplo em França com os provenientes da Argélia. (Dacosta, 2013).

Só nos anos noventa se atribuiu relevância de forma sistemática às questões referentes à interculturalidade nas escolas. Em 1991 é criado o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, que em 2001 é sucedido pelo Secretariado Entreculturas e mais tarde, em 2007, integrado no Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI). Nos anos noventa fez-se a primeira recolha de dados acerca de alunos pertencentes a minorias étnicas e culturais nas escolas públicas do ensino básico e secundário. Deste estudo sobressaiu que a maior parte dos alunos pertencentes a minorias étnicas e culturais pertenciam a classes socioeconómicas desfavorecidas, viviam no distrito de Lisboa e Setúbal, em bairros degradados sem condições de habitabilidade mínimas. Os valores referentes ao insucesso e ao abandono escolar eram muito superiores aos mesmos valores referentes aos alunos pertencentes à cultura maioritária. Nenhum dos 194 professores inquiridos em escolas participantes no Projeto de Educação Intercultural do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural recebera formação inicial nesta área e a maioria declarou que as crianças pertencentes aos grupos minoritários apresentava dificuldades de aprendizagem devido ao domínio insuficiente da língua portuguesa. Cerca de metade associava estes alunos a situações de conflito e pouco mais de metade considerava haver um clima positivo na escola. De um modo geral, as práticas pedagógicas revelavam-se incipientes e o ensino compensatório da Língua Portuguesa era residual. Cerca de dois terços das escolas analisadas referiam no seu projeto educativo dimensões da educação intercultural e das atividades referidas pelos professores como exemplos de atividades de sucesso de integração e valorização da diversidade cultural apenas 9% destas tinha como cenário a sala de aula (Ferreira, 2003). Na verdade, nos anos noventa, em Portugal, quase tudo estava ainda por fazer neste âmbito. Hoje, o Ministério da Educação reconhece claramente a necessidade de promover uma educação intercultural, embora os constrangimentos económicos presentes muitas vezes prejudiquem trabalhos de continuidade e dificultem tomadas de decisão neste sentido. A formação contínua dos professores inclui hoje mais frequentemente esta temática na sua oferta formativa e, nas universidades, esta área surge também pontualmente como alternativa em pós-graduações, cursos de mestrado e doutoramentos, muitas vezes destinados a professores e profissionais ligados às ciências da educação. Alguns conteúdos de educação intercultural são incluídos em áreas curriculares não disciplinares, áreas cuja existência tem sido intermitente ao longo das sucessivas reestruturações, muitas vezes com critérios estritamente económicos. Mas ainda há um muito longo caminho a percorrer. Basta

considerarmos alguns dos exemplos europeus, o exemplo dos E.U.A., para denotarmos que mesmo aqueles que começaram a trilhar este caminho décadas antes têm ainda uma árdua tarefa pela frente. Este é um assunto que deverá ser sempre considerado prioritário e da maior relevância, geração após geração, percorramos o caminho que percorramos.

A experiência, a investigação, a reflexão, permitem-nos hoje identificar com clareza, devido aos resultados evidenciados um pouco por todo o mundo, aquilo que não deve ser a educação intercultural. De acordo com Ferreira, M. M., a educação intercultural não deve ser:

- “A assimilação pura e simples dos alunos pertencentes às minorias culturais, em nome de um apretensa igualdade de oportunidades;
- A apresentação das “outras” culturas como algo acabado, estático e homogêneo e como objeto independente dos sujeitos reais, portadores e recriadores da dita cultura, e independente também dos contextos em que vivem os ditos sujeitos;
- A introdução nos currículos de aspetos fragmentários, de partes sem sentido, das culturas minoritárias, facto que promove inevitavelmente o surgimento de estereótipos relativamente a essas culturas, o exotismo e a “folclorização”;
- A criação de classes especiais para escolarizar os alunos das culturas minoritárias com o pretexto de adaptá-las à sua diferença, pois uma formação comum e em comum constitui um requisito prévio relativamente a qualquer realidade intercultural.”

(Ferreira, 2003, pp. 75-76)

Aquilo que começou nos anos sessenta e setenta com a busca de respostas para a educação de filhos de comunidades imigrantes, é hoje assumida e consensualmente uma parte essencial para a formação de todos os indivíduos ser adequada a uma convivência em harmonia social e de acordo com os princípios de uma democracia moderna. A União Europeia e o Conselho da Europa, têm dedicado nas últimas décadas particular importância à interculturalidade e a programas que têm como principal objetivo a sua promoção. Estas instituições reconhecem o espaço europeu como sendo naturalmente um espaço multicultural, com culturas de identidades próprias que devem ser respeitadas e cuja intercomunicação e inter-reconhecimento deve ser promovido. A experiência, a investigação, a reflexão, permitem-nos hoje reconhecer como imprescindível:

- “A necessidade de preparar todos os alunos e cidadãos para viver em sociedades multiculturais;
- Um questionamento crítico da cultura que apresenta os currículos escolares;
- Um ênfase na promoção das condições de intercâmbio e comunicação, mais do que na acentuação das diferenças;
- O respeito por todas as culturas, não unicamente no sentido de aceitá-las sem crítica ou de tolerá-las, mas de tratá-las, compreendê-las e criticá-las na sua globalidade complexa e dinâmica;
- Uma luta ativa contra as discriminações racistas e xenófobas, a nível de comportamentos e atitudes, mas também a nível cognitivo e ideológico.”

(Ferreira, 2003, pp. 76-77)

Capítulo II

Representações e sociais e expetativas

Os conflitos sociais e os problemas de integração associados à diversidade cultural, estão invariavelmente associados às representações sociais que se vão construindo de forma dinâmica a partir das mais diversas experiências e interações e que embora constituam a nossa realidade ou a realidade do grupo onde nos inserimos, não são muitas vezes mais do que a uma realidade dinâmica, particular e circunstancial. Uma educação intercultural bem sucedida terá inevitavelmente de trabalhar as representações sociais associadas aos mais diversos grupos étnicos e culturais e aos fenómenos com estes relacionados. A escola e os professores não poderão trabalhar este aspeto com os seus alunos e com a comunidade onde se inserem se não reconhecerem as limitações das suas próprias representações, que tantas vezes os distanciam de práticas pedagógicas verdadeiramente capazes de proporcionar a igualdade de oportunidades que a escola não tem sido capaz de garantir de forma sistemática. É por isso importante conhecer o modelo das representações sociais primeiramente enunciado por Moscovici, S. e que tenhamos consciência dos processos inerentes a este modelo, que condicionam através das expetativas e que contribuem tantas vezes para a edificação e a ativação do preconceito. Este modelo constitui também o desenho de uma nova visão da mudança social segundo a qual a influência social não é exercida unilateralmente por uma maioria, mas sim definida a partir da capacidade que têm os grupos minoritários, muitas vezes sem legitimidade, para introduzir inovações, novas condutas, novas formas de pensamento. Esta mudança social assenta em duas condições essenciais definidas por Moscovici, S.: o carácter mais ou menos ativo da minoria e a sua maior ou menor visibilidade social (Fischer, 1992).

“Pondo em relevo a importância do conflito, Moscovici define a influência social não como uma pressão unilateral, mas como um jogo de negociações, considerando o pólo minoritário como um real fator e motor de influência e, por consequência, de mudança. Por minoria, é preciso assim entender um indivíduo ou uma parte de um grupo, em todo o caso inferior a metade, que ao longo de interações e situações diversas adota posições e estilos de comportamento que vão no sentido de modificar o ponto de vista dos seus parceiros majoritários.”

(Fischer, 1992, p. 218)

Para explorar o complexo conceito das representações sociais e posteriormente justificar a sua pertinência de uma forma geral e particular, no contexto deste projeto, escolhemos primeiramente como exemplo um incidente relacionado com a temática da interculturalidade e amplamente mediatizado em 2005 por todos os meios de comunicação social.

No dia 11 de Junho de 2005, os noticiários divulgaram aquela que foi a notícia mais mediática daquele dia e dos dias que se seguiram. De acordo com a notícia veiculada por diversos meios de comunicação social (televisão, jornais e *sites* diversos de comunicação social), no dia anterior, dia 10 de Junho, centenas de indivíduos em bando correram pelo areal da praia de Carcavelos roubando e agredindo os presentes, naquilo que foi denominado de “arrastão”, à semelhança da denominação atribuída a incidentes deste género no Brasil.

‘Arrastão’ na praia de Carcavelos

por
Marta Amado
Licínio Lima

11 Junho 2005

O pânico gerou-se ontem ao início da tarde na praia de Carcavelos, quando centenas de indivíduos, em bandos, começaram de repente a assaltar e a agredir os banhistas. Uma situação já algumas vezes vista no Brasil, mas nunca em Portugal. ‘As forças de segurança ficaram surpreendidas’, disse ao DN fonte policial, que apelou para que os ‘políticos saibam ler estes sinais’.

Diário de Notícias (www.dn.pt)

Muitos políticos souberam ler os sinais, discursaram e agiram em consonância. Aumentou-se o policiamento e com este também o sentimento de medo. A insegurança nas praias da zona da grande Lisboa passou a estar na ordem do dia por largas semanas, havendo mesmo boatos de fenómenos semelhantes noutras praias do país. Nem mesmo o desmentido da própria polícia contribuiu para esclarecer um ‘arrastão’ que na verdade nunca foi mais do que o julgamento precipitado de uma situação para a qual terão contribuído representações e expectativas a estas associadas, dissonantes daquela realidade particular (Andringa, Ba, Cabral, Costa, Lucas, & Rodrigues, 2005). O eco que esta precipitação teve na população foi tal que a esmagadora maioria não tendo conhecimento do desmentido, ou não lhe tendo dado credibilidade por não ir de encontro às representações entretanto construídas acerca do sucedido, ainda hoje julga que a praia de Carcavelos foi palco de um incidente de proporções nunca antes vistas no nosso país.

PSP diz que não existiu 'arrastão' em Carcavelos

Publicado em 20 de Julho de 2005

Não houve 'arrastão'. A conclusão é da PSP que, num relatório final sobre os acontecimentos do dia 10 de Junho, na praia de Carcavelos, Cascais, admite que os jovens que apareciam nas imagens estavam. Na realidade, a fugir dos agentes de autoridade e não a provocar uma onda de assaltos, conforme foi divulgado na altura.

Confirma-se, assim, a tese defendida por diversos sectores, designadamente o Bloco de Esquerda e a jornalista Diana Andringa, de que houve uma distorção dos factos, com a consequente manipulação da opinião pública. O comandante da PSP de Lisboa já admitira ter sido 'pressionado' a falar acerca de 400 jovens, mas só agora é que a Direção Nacional da Polícia de Segurança Pública e o Governo assumem que o 'arrastão' não passou de uma ficção.

Jornal de Notícias (www.jn.pt)

Conferência em Lisboa

O 'pseudo-arrastão' de Carcavelos considerado exemplo de má cobertura jornalística

Por: Adelino Gomes
Luís Leal Miranda

9 de Junho de 2006

Faz amanhã um ano que os noticiários de todo o país abriram com relatos de 'pânico na praia', imagens daquilo que descreviam como 'milhares de pessoas em fuga', numa 'tarde de terror' com um 'assalto sem precedentes'. Pelos ecrãs passaram fotografias de fraca qualidade onde vários jovens corriam pelo areal, enquanto em 'voz-off' se descreviam os ataques aos banhistas desprevenidos por parte de centenas de jovens negros vindos de bairros desfavorecidos.

(...)

Luís Miguel Viana, diretor de informação da Agência Lusa, foi mais longe ao identificar uma 'alergia generalizada em reconhecer o erro'. Uma vez passada a palavra aos vários representantes das comunidades de emigrantes ali presentes, estes foram unânimes em lamentar a ausência de um pedido de desculpas formal por um tratamento que consideram racista, xenófobo e etnocêntrico

(...)

A polícia de Cascais foi a primeira a avançar com os números de delinquentes na praia, fornecendo valores que mais tarde viria a desmentir – desmentido esse que não teve o mesmo impacto mediático do erro inicial. 'No caso de um comunicado de fontes como a polícia, onde podem os jornalistas confirmar a notícia?', interrogou-se o jornalista do Expresso, Mário Robalo.

O efeito bola de neve não se fez esperar: os políticos reagiram, o Governo garantiu maior policiamento e o medo instalou-se. Para Joaquim Fidalgo, o que se passou em Carcavelos foi um caso singular onde os jornalistas divulgaram uma notícia baseada em poucos depoimentos, 'numa construção onde participaram políticos, polícia e media'.

A ideia de que o que se passou em Carcavelos foi, de facto, um 'arrastão' igual ao das praias brasileiras perto das favelas cristalizou-se na opinião pública. 'O poder da televisão é terrível em construir ou destruir a realidade que interessa', resumiu a professora da Universidade de Coimbra Isabel Féris.

Público (www.publico.pt)

Tal como a forma como o mundo vê a possibilidade de sermos visitados por extraterrestres é ainda hoje condicionada pela forma como Orson Welles, na transmissão radiofónica ‘A Guerra dos Mundos’⁴ de 1938, descreveu o cenário de invasão extraterrestre de Nova Iorque, não podendo nós jamais saber como seria se tal não tivesse acontecido, as consequências sociais de um ‘não acontecimento’ do género deste ‘arrastão’ são impossíveis de determinar, porque estas estendem-se pelo tempo e pelo espaço, enraizando-se e disseminando-se em todas as direções. Aquilo que mais tarde foi considerado como uma ficção pela própria Direção Nacional da Polícia de Segurança Pública na verdade, deixou de o ser a partir do momento em que a representação da generalidade das pessoas deste evento é a de que se tratou de um ‘arrastão’. A escola e a sala de aula não estando isoladas destes fenómenos, nem sempre tão sobredimensionados e por isso nem sempre fáceis de detetar ou investigar, são muitas vezes, sem que o professor sequer se aperceba, uma caixa de ressonância⁵ onde o que vem de fora se repercute e se reforça continuamente.

1. Representações – Génese e breve evolução conceptual

Representações sociais são o conjunto de explicações, crenças e ideias que nos permitem evocar um dado acontecimento, pessoa ou objeto. Estas representações são resultantes da interação social, pelo que são comuns a um determinado grupo de indivíduos. “Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se no seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspetos do seu mundo e da sua história individual e social” (Moscovici, 2003, p. 21).

⁴ Na época [da radiodifusão de “A Guerra dos Mundos”, por Orson Welles e sua equipa, em 1938], muitos cientistas acreditavam na existência de vida em Marte, e os media exerciam um papel multiplicador desta crença. Assim, a ideia de uma invasão alienígena na Terra parecia bastante plausível para grande parcela da população. Quando o programa da rede de rádio CBS foi ao ar, no Dia das Bruxas de 1938, multidões de norte-americanos entraram em pânico, convencidas de que a Terra estava sendo aniquilada por um invencível exército marciano. (Pietraroia, 2004)

⁵ Este fenómeno ondulatório consiste no aumento da duração ou da intensidade do som através do reflexo das ondas nas paredes de uma caixa.

Na teoria das representações sociais, a representação tem um sentido dinâmico pois advém da articulação entre a estrutura do conhecimento e o processo segundo o qual esta construção se estabelece. De acordo com Moscovici, S. o propósito de todas as representações é tornar algo não-familiar, ou a própria não-familiaridade, familiar (Moscovici, 2003).

O conceito de representação social foi introduzido por Moscovici, S. pela primeira vez na sua obra *La Psicanalyse: Son image et son public*, publicada em francês em 1961 e reeditada mais tarde em 1976, obra cuja não tradução para língua inglesa terá contribuído, não só mas também, para uma menor divulgação e conseqüente menor aceitação dos temas e ideias centrais da teoria das representações sociais. Aliado a este problema no mundo anglo-saxónico, surgem também problemas de enquadramento da teoria das representações no âmbito da psicologia social. Sublinhe-se que muitas correntes ideológicas rejeitam uma parte social associada à psicologia, para a qual Wundt, W. deu um forte contributo inicial, por se entender que esta retira carácter científico a esta ciência, dominada até então por uma perspectiva primeiramente muito comportamental e posteriormente cognitivista, mas sempre muito individualista na forma de abordagem. A razão porque se revelou difícil o estabelecimento de uma psicologia social que incluísse tanto o social como o psicológico, sustentada num referencial teórico estável, permanece por esclarecer e, apesar dos seus contributos, é o próprio Moscovici, S. (2003) que afirma ser a busca deste esclarecimento uma tarefa para historiadores.

Durkheim, E. cujo trabalho Moscovici, S. reconhece como fundamental para o desenvolvimento do seu trabalho no âmbito das representações sociais, definiu primeiramente de forma distinta e dicotómica representações individuais e coletivas, sendo o coletivo referente ao cultural e social. A ideia de Durkheim visava a sustentação da autonomização da sociologia enquanto ciência, sendo as representações coletivas do foro desta e as representações individuais do foro da psicologia.

“Ao procurar estabelecer uma ciência ‘mista’, centrada no conceito de representação, Moscovici reconheceu uma dívida duradoura ao trabalho de Durkheim. Como vimos acima, contudo, a formulação feita por Durkheim do conceito de representações coletivas mostrou-se uma herança ambígua para a psicologia social. O esforço para estabelecer a sociologia como uma ciência autónoma levou Durkheim a defender uma separação radical entre representações individuais e coletivas e a sugerir que as primeiras deveriam ser o campo da psicologia, enquanto as últimas formariam o objeto da sociologia (interessante notar que em algum de seus escritos sobre esse tema Durkheim flertou com a ideia de chamar a esta ciência de ‘psicologia social’, mas preferiu ‘sociologia’, a fim de eliminar toda a possível confusão com a psicologia”

(Moscovici, 2003, p. 13)

O trabalho de Durkheim, E. aborda as representações coletivas como fatores de coesão social e cultural intergeracionais, sendo importante referir que este teorizou usando como contexto o estudo da religião, fenômeno que considerou um produto de uma comunidade, de um coletivo, e nunca de um indivíduo. Assim sendo, haveria uma separação bem definida entre o indivíduo e o social. Apesar do trabalho de Durkheim, E. ser, como já foi referido, fundamental para a elaboração da teoria das representações, Moscovici, S. aborda as representações sociais numa perspetiva de diversidade de ideias coletivas, de heterogeneidade de representações dentro das sociedades, de distribuição desigual de poder, ou, por outras palavras, numa perspetiva de fratura, tensão e clivagem. As representações coletivas de Durkheim, E. não correspondem portanto às representações sociais de Moscovici, S., onde o indivíduo participa de forma ativa e interativa na edificação da sociedade sendo por isso impossível considerar como independentes o indivíduo e o social, ou, segundo a designação de Durkheim, E., o indivíduo e o coletivo.

Apesar do enquadramento da teoria das representações sociais no âmbito da psicologia social ter sido problemática, sendo criticada por psicólogos sociais, como Jahoda, G., com base no pressuposto desta obscurecer mais do que iluminar os problemas objeto da psicologia social, por ser uma teoria demasiado vaga na construção dos seus conceitos, a verdade é que esta já perdura há mais de 40 anos.

2. A importância das representações

As representações, ou como é referido por Moscovici, S. (2003) – “o poder das ideias”, advém da forma como as pessoas partilham o conhecimento e das razões, inerentes à forma e ao conteúdo, porque partilham esses conhecimentos. Assim sendo, segundo esta perspetiva, o conhecimento não pode ser visto como um objeto real, de contornos bem definidos e sustentação estática. O estudo do conhecimento não pode ignorar o estudo do processo que o gera, do contexto que o produz ou induz, transforma e projeta.

“Em síntese, as representações sustentadas pelas influências sociais da comunicação constituem as realidades de nossas vivências quotidianas e servem como o principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros.”

(Moscovici, 2003, p. 8)

As ideias que temos dos objetos que nos rodeiam determinam a forma como nos relacionamos com estes, ou seja, a representação que temos da realidade determina a forma como interagimos com esta. Assim sendo, num contexto psicossocial, mais importante do que buscar conhecer a realidade importa conhecer e compreender as representações que os indivíduos têm dessa realidade, já que é com base nestas que os indivíduos agem, reagem e interagem de forma individual e/ou coletiva.

Atentemos à forma como os vampiros são vistos hoje pelos adolescentes depois do mediatismo de obras literárias e cinematográficas em que vampiros apaixonados e sentimentais protagonizam belas histórias de amor com a matriz de amor impossível de 'Romeu e Julieta'. Estas personagens da ficção eram não há muito tempo apenas horrendas criaturas do imaginário do terror. Atentemos ao risco de extinção dos lobos, predadores ferozes de contos e fábulas, que foram perseguidos quase até à sua extinção com uma atrocidade desproporcional ao seu ato predatório. Atentemos ao hipopótamo, o animal responsável pelo maior número de mortes nas savanas africanas e que apesar de feroz e territorial é tantas vezes um boneco de peluche ou uma personagem dócil e afável de desenhos animados, o que leva a que os visitantes dos parques não se acautelem. Atentemos à preguiça, à avareza, à disciplina, ao empreendedorismo, à propensão para o negócio, para a burla, para a violência, etc. associadas a alguns povos em particular. Investigar num contexto psicossociológico sem ter em consideração a importância das representações é recolher dados à partida enviesados e condicionar inevitavelmente os resultados.

As teoria das representações enunciada por Moscovici, S. traz luz sobre o conhecimento e sobre o processo de construção do conhecimento que os seres humanos fazem de forma por vezes tão espontânea como imprevisível, mas que pode também ser induzida. O conhecimento da importância deste fenómeno é um poderoso instrumento de manipulação da opinião pública que facilita a implementação de medidas políticas impopulares, desde invasões a países governados por considerados tiranos e terroristas, até há pouco tempo aliados, a medidas de austeridade aplicadas a franjas de uma população cuja representação do funcionário público é a de um preguiçoso, absentista, privilegiado e bem pago.

As representações da escola, da sala de aula, do professor e do aluno, pelos docentes, discentes e pais, condicionam as ações, reações e interações, podendo o reconhecimento e o estudo deste fenómeno permitir a otimização do processo de ensino-aprendizagem através da deteção de pontos de clivagem que permitam depois a convergência de representações, a prevenção de conflitos e a implementação de estratégias de motivação mais eficazes.

“Todo o comportamento supõe uma organização, por articulação das atuações, resultando estas de uma certa percepção das exigências da situação, da categorização de outrém, da atribuição ao outro de uma certa intenção na interação. As escolhas provêm das representações que os parceiros possuem da situação educativa geral, do fim a atingir, da tarefa proposta, dos atores em presença: educadores e colegas. As relações que estabelecem entre si são orientadas por modelos que atuam direta ou indiretamente e que têm a sua origem, quer no interior da instituição educativa, quer no seu exterior.

A percepção que o docente tem dos alunos em geral, de cada aluno em particular, a percepção que o aluno tem dos seus colegas e do docente na situação educativa determinam a sua maneira de agir e de reagir.”

(Postic, 2008, pp. 99-100)

A diversidade, com maior ou menor significância, é uma constante em todas as salas de aula. Quanto maior for a diversidade maior a multiplicidade de representações da escola e da comunidade escolar presentes e maior é a importância de uma consciência e sensibilidade docente nesta matéria.

3. Representações e expectativas na interação professor-aluno

O estatuto de cada um é na psicologia definido de modo relativo, ou seja, refere-se à posição ocupada por um indivíduo em relação a outros, a uma organização. Assim sendo, cada indivíduo assume diferentes estatutos em diferentes circunstâncias. Porque as relações se estabelecem de modo ativo, reativo e interativo, os outros esperam que desempenhemos um papel de acordo com o nosso estatuto, tal como também nós esperamos o mesmo dos outros. O papel está assim relacionado com a ação pedida ou esperada. O papel está assim relacionado com a expectativa que os outros têm em relação às nossas ações tendo em consideração o nosso estatuto sempre circunstancial, ou seja, tendo em conta as representações que estes associam ao nosso estatuto. Quando as nossas ações não estão de acordo com o nosso papel, de acordo com as expectativas que os outros associam à representação que têm do papel inerente ao nosso estatuto, geram-se situações de ruptura, clivagem, ou conflito. (Postic, 2008)

“No sistema escolar tradicional, se o docente não está à altura do seu estatuto, torna-se objeto de chacota, manifestação coletiva de libertação, válvula de escape de uma tensão comprimida. O grupo de alunos, na confraternização da alegria, altera a distância, destruindo pela zombaria a personagem do docente, que, recebendo o seu estatuto da instituição, pretende representá-la.”

(Postic, 2008, p. 104)

Às representações de um estatuto estão sempre associadas expectativas. Os alunos esperam do professor ações consonantes com o papel que advém da representação que estes têm do seu estatuto de professor. Muitas das situações de conflito, ruptura, clivagem, ou tensão, na escola, surgem quando diferentes representações do mesmo estatuto de professor, de aluno, de encarregados de educação, etc. se confrontam. Quanto maior a significância da diversidade presente na sala de aula maior a multiplicidade de representações e consequentemente maior será a possibilidade de ocorrência de situações de conflito, ruptura, clivagem, tensão, ou simples insucesso do processo de ensino-aprendizagem.

4. Expectativas – Complexidade e influência sobre o outro / Modelos

As expectativas associadas às representações que temos do outro e do seu estatuto influenciam as suas ações e reações, porque num contexto de análise psicossocial as interações são dinâmicas, múltiplas e permanentes, e nenhum indivíduo ou fenómeno pode ser analisado através do seu isolamento.

O trabalho de Rosenthal, R. & Jacobson, L. realizado em 1968 e referido por Díaz-Aguado, M. J. (2000), pretendeu demonstrar que a simples expectativa que um professor tem em relação a um aluno, que advém da representação que o professor tem deste, pode por si só condicionar o desempenho do aluno. Foi comunicado a um grupo de professores que na sequência da aplicação de um teste de avaliação do seu Q.I. alguns dos seus alunos apresentaram resultados de excelência. Esta informação, que não correspondia à verdade, visava a criação pelos professores de expectativas positivas em relação a esses alunos. De acordo com estes investigadores, o desempenho escolar destes alunos melhorou devido à ação da expectativa positiva dos professores. Este efeito ficou conhecido como o efeito Pigmalião⁶ e apesar de ainda hoje ser de importância indiscutível foi questionado, complementado e desenvolvido, por outros investigadores, alguns dos quais defendendo que Rosenthal, R. & Jacobson, L. terão sido também influenciados pelas expectativas positivas que tinham em relação à sua investigação, pois a melhoria dos resultados dos alunos em questão não terá sido inequívoca.

⁶ Termo através do qual se faz referência ao mito grego do escultor que se apaixonou por uma das suas obras, tratando-a como se, na verdade, estivesse viva, de tal forma que esta acabou por adquirir vida, transformando, assim, em realidade uma crença inicialmente falsa. (Díaz-Aguado, 2000).

(...) “Neste sentido, no estudo de Rosenthal e Jacobson (1968) comprovou-se experimentalmente que a criação de falsas expectativas positivas permitiu ao professor fazer de Pigmalião com o quociente intelectual dos seus alunos; e que o efeito dessas expectativas dependia de determinadas características das próprias crianças, uma vez que foi maior nos primeiros anos, cujos alunos tinham sido previamente classificados como tendo um rendimento médio, bem como dos alunos pertencentes a minorias étnicas facilmente identificáveis dentro desse paradigma (provavelmente devido à existência de estereótipos negativos que a informação transmitida teve oportunidade de contrariar).”

(...) “Os estudos científicos realizados posteriormente mostram que quando o professor faz de Pigmalião, moldando os seus alunos como se fossem uma escultura, para que estes se adaptem à sua ideia de aluno-modelo, estes são impedidos de desenvolverem a sua própria identidade, tornando-se, assim, num obstáculo para os principais objetivos da educação intercultural.”

(Díaz-Aguado, 2000, p. 33)

De uma forma ou de outra, quer nos concentremos na análise da investigação de Rosenthal, R. & Jacobson, L. quer nos concentremos na sua metanálise, temos aquilo a que podemos chamar de ‘profecia de auto-realização’, que não é mais do que algo que se concretiza não por estarem reunidas as condições para que aconteça mas porque o ato de o termos previsto leva a que essas condições se reünam, condições que de outra forma não se teriam reunido. Ou seja, se não tivesse sido previsto não aconteceria e só acontece porque foi previsto.

Depois do trabalho de Rosenthal, R. & Jacobson, L., em que se pretendeu demonstrar a influência que as expectativas dos professores têm no desempenho dos seus alunos, Gilly, M., em 1968, demonstrou que essa influência se concretiza através de mecanismos bem mais complexos do que os considerados por Rosenthal, R. & Jacobson, L. Os professores não manterão expectativas positivas em relação aos alunos sinalizados se a representação que estes têm dos alunos não for compatível com o observado. A informação que lhes é transmitida tem de parecer credível e para isso há que ter em atenção a forma, o conteúdo e a fonte e, uma vez mais, as representações iniciais dos professores em relação aos alunos sinalizados. Para que haja um efeito proveniente da mudança de expectativas em relação ao alunos é necessário que se associe a esta mudança de expectativas uma mudança das práticas pedagógicas (Postic, 2008).

“M. Gilly (1968) demonstrou até que ponto o estatuto escolar de uma criança pode influenciar a tomada de consciência de si mesma. O aluno atribui a si próprio certas qualidades, insuficiências ou defeitos em função da maneira como é percebido pelos adultos e pelas crianças que o rodeiam e em função das atitudes de uns e outras a seu respeito. Os alunos têm uma representação desta ou daquela criança formada pelo reconhecimento que têm do seu estatuto escolar. Esta influência pode levar o ‘mau aluno’ a subestimar-se e o ‘bom aluno’ a sobrevalorizar-se.

Esta percepção de si é, no entanto, influenciada pelo grupo ao qual o aluno pertence. Inquéritos realizados demonstram que os alunos de classes especializadas sobreavaliam as suas capacidades escolares, e têm um maior grau de estima por si do que aqueles das classes ‘normais’. (Pierrehumbert e col. 1988). O mesmo investigador (1991) acrescenta que estes alunos, em situação de insucesso escolar, beneficiando de uma pedagogia especializada, mantêm-se confiantes nas suas capacidades. ‘Se esses alunos se mantêm muito sensíveis à questão do sucesso escolar, eles só lhe serão mais vulneráveis, em particular ao sair da escola, sabendo que se vai cavar um afastamento entre o seu ideal e as suas oportunidades reais de sucesso escolar e socioprofissional’.”

(Postic, 2008, p. 108)

Hargreaves, A. em 1977 complementou o trabalho de Gilly, M. sublinhando a forma interativa e dinâmica como se estabelecem as relações, acrescentando que a forma como as expectativas do professor influenciam o desempenho do aluno dependem também da representação que o aluno tem do professor, isto para além da representação que tem de si próprio. Alunos com uma representação de si mesmos caracterizada por uma subestima das suas capacidades apresentam um desempenho escolar mais condicionado pelas expectativas do professor.

Jussim, L. em 1986, não considerando o efeito das representações que os alunos têm dos professores, explicou o mecanismo através do qual as expectativas influenciam o desempenho dos alunos dividindo-o em três fases e identificou alguns fatores que influenciam a formação das expectativas dos professores (a reputação dos alunos, os estereótipos, etc.). As fases identificadas correspondem à construção pelos professores de expectativas em relação aos alunos, à transmissão dessas expectativas aos alunos e à reação destes em função das expectativas do professor, levando à eventual confirmação dessas mesmas expectativas.

É evidente o facto das expectativas condicionarem e influenciarem o outro, sendo este um processo interativo, dinâmico e não linear. O que não é de todo evidente e nada simples é a determinação antecipada da forma e dos mecanismos através dos quais essa influência se concretiza. Porém, quando os diversos fatores influenciam todos no mesmo sentido será possível afirmar que o efeito das expectativas no outro será muito forte. A consciência da importância das representações na sala de aula pelo professor pode ser um importante

instrumento no exercício da docência. Uma gestão de expectativas consciente e planeada pode ser um contributo eficaz para a otimização do processo de ensino-aprendizagem.

“Com o decorrer do tempo, a imagem que o docente dá do aluno vai-se reforçando e ver-se-á, no capítulo seguinte, que a sua percepção do aluno num dado momento, o seu modo de intervenção em relação a ele, são de tal maneira afetados que os outros alunos sabem de antemão quando o docente se vai dirigir a tal aluno, que género de intervenção vai ter e em que tom falará com ele.

Conhece-se bem, na educação especializada, a influência da ‘etiqueta’ colada num adolescente: que foge, é ladrão, etc. Não é possível nenhuma evolução se ele permanece fechado na personagem e se o educador não lhe oferece outra possibilidade de criar estatutos com base nos papéis assumidos nas situações. É ainda necessário que o educador tenha consciência dos obstáculos que provêm da representação que tem do seu parceiro.”

(Postic, 2008, p. 110)

“Segundo M. Gilly, o papel profissional do docente leva-o a construir a sua representação do aluno a partir da expectativa dos resultados escolares, porque a instituição privilegia certos valores. Conforme o aluno corresponde ou não à sua expectativa profissional, isto é, conforme o grau de sucesso escolar, o docente julga-o bem ou mal.”

(Postic, 2008, p. 112)

O julgamento positivo pelo professor dos alunos que apresentam sucesso escolar e a consequente representação que o professor constrói desses alunos, advém também da projeção que o professor faz de si, do seu trabalho e desempenho, no aluno.

“Além disso, não será a si próprio que o docente procurará nas interações? Através da expectativa, situamo-nos a nós mesmos, por intermédio do outro refletimos uma imagem de nós. Estes aspetos narcísicos não são negligenciáveis na expectativa. A informação exterior deve ser aceite – em virtude de um sistema de referência em que se acredita – e interiorizada. Além disso, o docente experimenta a satisfação intelectual de obter com tal aluno resultados correspondentes às suas expectativas pessoais, resultados ‘objetivos’ que confirmam a sua convicção de ser um ‘bom’ professor, cujos juízos são seguros, cuja ação é eficaz. Pelo contrário, desvia-se do aluno que lhe dá um reflexo desfavorável de si mesmo.”

(Postic, 2008, p. 117)

5. Representações, expectativas e interculturalidade

A diversidade na sala de aula, na forma mais abrangente que podemos considerar, é tendencialmente crescente num mundo cada vez mais plural e globalizado. É necessária uma sensibilidade que permita ambicionar oportunidades de sucesso iguais, independentes da proveniência socio-cultural e das características individuais. A escola e a escolarização são pilares fundamentais para uma política de integração de sucesso. Um dos principais obstáculos a esse sucesso é a categorização que tem tanto de espontânea como economizadora do processo mental, pois permite categorizar de modo simplificado a realidade, reduzindo os atributos individuais às características estereotipadas do grupo (Baraja, 1993). Confere-se assim ao outro uma identidade social pela percepção que se tem do grupo social a que ele pertence (socio-económico, sociocultural, étnico, racial, etc.). Trata-se portanto de uma representação influenciada pelo sistema de valores da pessoa que categoriza e que evidencia depois expectativas de acordo com a essa representação (Postic, 2008).

Se certos elementos que constituem a representação que o docente tem do seu aluno possuem um carácter de fatalidade, de rigidez, devido a uma categorização estrita, inalterável, qualquer permuta, qualquer cooperação se torna impossível. Quantos docentes, mesmo aqueles que defendem opiniões progressistas, categorizam, sem terem consciência disso, as crianças de certos meios populares ou os filhos de emigrados. O ato educativo pede da parte do educador optimismo nos recursos da criança e uma inteira confiança nas suas possibilidades de desenvolvimento.

(Postic, 2008, pp. 114-115)

As categorizações associadas a grupos étnicos ou culturais minoritários são frequentes e de acordo com Díaz-Aguado, M. J. (2000), interpretando as conclusões da investigação de Rosenthal, R. & Jacobson, L. sobre o efeito Pigmalião na escola, o efeito das expectativas positivas teve um impacto mais assinalável nas crianças mais novas e nas crianças pertencentes a minorias étnicas, provavelmente devido à existência de estereótipos negativos que a informação positiva transmitida aos professores teve oportunidade de contrariar. A magnitude do efeito Pigmalião depende assim das características do aluno, podendo o seu sentido ser positivo ou negativo consoante a ação do professor, consoante a forma como este evidencia as suas expectativas.

Os muitos contributos de inúmeras investigações posteriores ao estudo de Robert Rosenthal, R. & Jacobson, L. permitem que Díaz-Aguado, M. J. conclua, aqui resumidamente, que:

1. Quanto ao efeito Pigmalião e à atenção pedagógica dada às diversidades, é necessário distinguir os processos de carácter negativo (nos quais os alunos são moldados para que se adaptem ao currículo oculto) e os processos de carácter positivo (nos quais o professor usa as expetativas para adaptar o ensino à diversidade, tornando o ensino mais eficaz).
2. Durante as primeiras semanas os professores vão construindo o perfil de cada aluno baseando as suas expetativas em relação a este na interação de variáveis como classe social, grupo étnico, comportamento. Quando a conduta do aluno se adapta ao currículo oculto não costuma ser difícil ao professor ter uma percepção precisa do aluno, como indivíduo. Acontece o contrário quando o comportamento do aluno está em consonância com os preconceitos, não correspondendo ao modelo de aluno idealizado.
3. Em público o professor costuma interagir mais frequentemente com os alunos em relação aos quais apresenta expetativas positivas. O aumento do número de alunos na sala favorece o protagonismo dos alunos 'brilhantes' atribuído pelo professor através de oportunidades de intervenção e diminui ou faz desaparecer o protagonismo de um grupo de alunos aos quais se associam baixas expetativas e onde frequentemente se encontram os alunos pertencentes a grupos étnicos e culturais minoritários.
4. O tipo de interação mantida pelo professor com os alunos associados a altas expetativas e com os alunos associados a baixas expetativas é divergente. Em relação aos primeiros é-lhes concedido mais tempo, mais atenção, reforço mais adequado e um diferente grau de dificuldade nas questões.
5. A atenção e a localização do professor na sala de aula está habitualmente associada à zona onde os alunos se encontram e é frequente os alunos associados a expetativas reduzidas estarem sentados em zonas marginais da sala de aula.
6. Através do maior grau de dificuldade das perguntas dirigidas aos alunos associados a expetativas altas o professor transmite estas suas expetativas.
7. Os elogios são mais frequentes nas interações com os alunos associados a expetativas altas e a as críticas mais frequentes nas interações com os alunos associados a expetativas baixas.

8. A reação dos alunos às expectativas baixas do professor e a críticas que não estão de acordo com o seu rendimento, diminui a sua motivação o que faz com que a sua iniciativa nas interações diminua e passem a escapar ao controlo do professor. Muitas vezes este mecanismo conduz a situações de indisciplina diversas.
9. A confirmação da expectativa do professor reforça a sua segurança e sensação de controlo. Os alunos a quem o professor não consegue ensinar são considerados como incapazes de aprender. Neste grupo de alunos incluem-se muitas vezes alunos de grupos étnicos e culturais minoritários cuja cultura é identificada como a origem desta incapacidade.
10. A forma mais adequada e sólida de melhorar as expectativas dos professores em relação aos alunos que não conseguem controlar é aumentar, ao mesmo tempo, os seus recursos docentes para favorecer a aprendizagem e a motivação desses alunos.
11. Os alunos desde cedo apercebem-se do tratamento diferenciado dos professores na sala de aula em função das expectativas que associa aos alunos muito aproximada da realidade. Esta sua percepção varia com a idade, sendo mais precisa a partir dos 11, 12 anos de idade.
12. As consequências das expectativas do professor sobre os alunos dependem da perspectiva da observação. O mais provável é influenciarem o comportamento e atitudes para com a escola e professor. Depois, o mais provável é influenciar a motivação para o êxito, o autoconceito e a auto-estima. Em terceiro, a probabilidade de influenciar o desempenho em provas normalizadas de rendimento. Por último, influencia, com menor probabilidade, o desempenho em testes de coeficiente intelectual.

(Díaz-Aguado, 2000)

Capítulo III

O preconceito e os estereótipos

O contacto com outras culturas, a integração de conteúdos multiculturais, muitas vezes considerado por si só como educação intercultural, não são o suficiente para que a educação se assuma como uma forma privilegiada de luta contra o racismo, a xenofobia, o preconceito, a intolerância (Díaz-Aguado, 2000). Na verdade, de acordo com as investigações, relações estreitas entre alunos de diferentes grupos étnicos contribuem para melhorar as atitudes interétnicas, enquanto que relações superficiais não só não parecem melhorá-las como, em determinadas ocasiões, podem contribuir para que se ativem os preconceitos (Baraja, 1993). Os mecanismos através dos quais se desenvolvem estas atitudes e comportamentos negativos intergrupais são complexos e baseados em processos mentais que serão tanto mais passíveis de minimizar quanto maior for o nosso reconhecimento destes mecanismos e processos e maior for a nossa capacidade de auto-análise crítica. Porque a primeira etapa para a resolução de qualquer problema é a sua identificação e porque dificilmente um analfabeto poderá ensinar outrem a ler, o primeiro passo para uma educação intercultural eficaz é a educação, neste sentido, do corpo docente.

“To act on these ideas, teachers need to deconstruct and transform some longstanding pedagogical assumptions, beliefs, and practices. Most of them are not deliberately intended to discriminate against students of colour. Instead, they are deeply embedded within the fabric of educational routines. While these assumptions and practices are “just the ways things are done” in mainstream educational processes, they can be powerful obstacles to changing teaching to make it more effective for underachieving African, Latino, Native, and Asian American students.”

(Gay, 2000, p. 203)

1. Componentes e funções do preconceito

Os estereótipos são, entre outras, uma das principais causas dos preconceitos e discriminações, apesar de, de acordo com alguns investigadores, estes não serem necessariamente incorrectos, ilógicos ou rígidos, podendo assemelhar-se a uma generalização (Ferreira, 2003). “O estereótipo corresponde a uma representação de pessoas ou ideias, mais ou menos desligada da sua realidade objetiva, partilhada pelos membros de um grupo social,

com relativa estabilidade ou rigidez. Designa a relação que se estabelece entre a pertença a um grupo social e a posse de determinadas características ou atributos, pelo simples facto de pertencer a esse grupo. Corresponde a uma medida de economia na percepção da realidade: a informação objetiva do real é filtrada por uma imagem organizada, normalmente, em torno de elementos simbólicos simples, como conjunto de crenças. Está na base dos preconceitos.” (Pestana & Páscoa, 1998, p. 79).

“O termo preconceito refere-se a uma atitude negativa dos membros de um grupo geralmente maioritário em relação aos de outro(s) grupo(s) geralmente minoritário” (Baraja, 1993, p. 75). A generalidade dos estudos realizados sobre esta matéria, sobre a influência da educação nos mecanismos e processos de edificação do preconceito, consideram a distinção de três componentes do preconceito que se produzem com uma relativa independência:

- 1 – Componente cognitiva ou estereotipada - Conjunto de crenças sobre as características dos membros de um dado grupo que se tornam explícitas através de etiquetas verbais. Esta componente é influenciada especialmente pelo desenvolvimento cognitivo e pelo ensino das competências de categorização e explicação causal.
- 2 – Componente afetiva ou emocional - Avaliação negativa de um grupo aliada a sentimentos de hostilidade para com os seus membros. Esta componente relaciona-se fundamentalmente com as atitudes observadas nos agentes de socialização (colegas, pais, professores).
- 3 – Componente comportamental - Predisposição para a conduta negativa e/ou uma tendência para condutas hostis e de marginalização em relação aos membros do grupo. Esta componente é influenciada sobretudo por experiências específicas de interação com indivíduos de grupos alegadamente diferentes ou vividas na resolução de conflitos sociais.”

(Díaz-Aguado, 2000, pp. 79-80)

Para uma prevenção eficaz do preconceito e da intolerância é necessário atuar sobre todas as componentes: cognitiva, afetiva e comportamental (Díaz-Aguado, 2000). Uma das principais características do preconceito, reconhecidas pela generalidade dos autores e investigadores, é a sua universalidade transversal a todas as culturas. No entanto, há diferenças importantes e significativas no nível de preconceito entre indivíduos e grupos, ou em determinados momentos históricos (Baraja, 1993).

“Os estudos realizados permitem afirmar, dessa forma, que a natureza das ações que um dado indivíduo ou grupo executam influencia as suas atitudes em relação aos restantes grupos e estas, por sua vez, as ações posteriores. Ou seja, que existe uma influência recíproca entre a ação (as atividades em que se participa) e as diversas componentes das atitudes (o que se sente, o que se pensa e a própria disposição comportamental). Uma das condições sociais que mais influencia a intolerância são as diferenças de estatuto e poder que existem entre os diversos grupos. Com efeito, a discriminação gera intolerância e esta, por sua vez, contribui para perpetuar e aumentar a discriminação. O preconceito costuma ser normalmente utilizado para legitimar as diferenças de poder e estatuto. Várias são as situações históricas que o reflectem. O facto de se considerar as pessoas submetidas a situações de escravidão e exploração como inferiores (em inteligência, ambição...) serviu para dar uma aparência de justificação às injustiças cometidas a essas mesmas pessoas.”

(Díaz-Aguado, 2000, p. 83)

O preconceito é de uma forma geral fruto de mecanismos e processos que estão relacionados com a nossa mente e com a forma como procedemos de modo a sermos capazes de lidar com as infinitas variáveis do mundo material e social em que vivemos. Os investigadores consideram que o preconceito assume três funções específicas:

- 1 – Economia mental – Permite categorizar de modo simplificado a realidade, reduzindo os atributos individuais às características grupais estereotipadas. A categorização é um processo mental espontâneo através do qual organizamos e simplificamos o mundo em que vivemos. Uma categorização extrema é uma categorização dicotómica, baseada numa bipolaridade (bonito/feio; bom/mau; amigo/inimigo; branco/preto; etc.) e recorrente em níveis psicológicos de baixa qualidade. As categorizações dos indivíduos baseadas em características físicas são as mais imediatas e conseqüentemente as mais fáceis de originar, em determinadas condições, uma percepção estereotipada das pessoas, considerando-as como se fossem um único indivíduo em função de uma determinada característica física e ignorando o resto das suas peculiaridades. A simplificação proveniente do nosso processo mental e a categorização levam a uma percepção exagerada das diferenças e a uma subvalorização das semelhanças intergrupais; a uma associação causa-consequência errada entre factos pouco frequentes que ocorrem em simultâneo mas que na realidade não se relacionam; a explicações de conduta do grupo de inserção opostas do ponto de vista valorativo às explicações de conduta dos outros grupos; à criação de uma memória seletiva que desvaloriza ou considera excepção aquilo que contraria o estereótipo e sobrevaloriza os aspetos negativos que reforçam o estereótipo ou destroem uma eventual imagem positiva de um determinado grupo; a uma dificuldade do conhecimento das características individuais que facilitam a demarcação

do indivíduo do estereótipo referente ao grupo de que faz parte, estereótipo esse que dificulta o conhecimento individual com a profundidade que seria necessária (Baraja, 1993; Díaz-Aguado, 2000).

- 2 – Justificação da hostilidade e discriminação – Estudos diversos referidos por Díaz-Aguado, M. J. indicam que pessoas que revelam maior insatisfação em relação à sua situação, social, e económica, por exemplo, costumam ser mais intolerantes do que as que revelam maior satisfação. É frequente nestas circunstâncias de insatisfação culpabilizarem e hostilizarem outros grupos como forma de descarregar a frustração e a tensão, grupos que são vistos como merecedores do que lhes possa acontecer, o que inibe a empatia e a solidariedade intergrupar (Baraja, 1993; Díaz-Aguado, 2000).
- 3 – Integração no grupo de referência – A partilha dos preconceitos do grupo de que se faz parte faz aumentar o sentimento de pertença e a exclusão dos outros aumenta a coesão intragrupal, a sensação de segurança e de apoio. A redução da incerteza em relação à própria identidade através de uma categorização simplificada da realidade social também facilita a integração e favorece a sensação de segurança (Baraja, 1993; Díaz-Aguado, 2000). Refira-se que o risco de intolerância aumenta com o aumento da incerteza e da insegurança sobre cada indivíduo, o que explica os níveis de intolerância crescentes em momentos de mudanças bruscas (sociais, políticas e económicas) ou, em particular, durante as rápidas mudanças da adolescência. O aumento dos preconceitos que se observa nalguns adolescentes parece estar relacionando com as dificuldades na construção de uma identidade positiva e diferenciada, assim como com experiências de exclusão social, que podem levá-los a identificar-se com grupos intolerantes e violentos. Sublinhe-se que nos anos 90, o crescimento da violência racista e xenófoba contra indivíduos de grupos étnicos e culturais minoritários um pouco por toda a Europa tiveram como agressores frequentes adolescentes do género masculino com idades compreendidas entre os 15 e os 20 anos, que abandonaram a escola ou que têm importantes dificuldades nesse contexto (Díaz-Aguado, 2000). Jahoda, M.⁷, aqui citada por Díaz-Aguado, M. J., afirmou que “vários factos permitem supor que qualquer mudança brusca nas condições de vida leva o indivíduo a questionar-se sobre a sua própria identidade. No esforço que o ser humano realiza ao longo da sua vida para se definir a si próprio (para adquirir, preservar e

⁷ Jahoda, M. (1961), *Relaciones Raciales y Salud Mental*. Ondarroa: Líber In Díaz-Aguado, M. J. (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.

desenvolver a sua personalidade), os elementos exteriores desempenham um papel considerável. (...) Qualquer alteração brusca destes elementos exteriores suscita nele uma angústia que o obriga a examinar a sua atitude em relação ao mundo (...) [por isso] os sentimentos de tolerância ou intolerância em relação a outros grupos variam quando se sobe ou desce na hierarquia social.” (Díaz-Aguado, 2000, p. 82)

2. Perspetiva desenvolvimentista

Muitos estudos foram feitos acerca das etapas evolutivas do desenvolvimento do preconceito nas crianças e adolescentes, estreitamente relacionadas com as etapas do desenvolvimento cognitivo e social. As designações destas diversas etapas de desenvolvimento do preconceito variam de acordo com as teorias subjacentes. As descrições evolutivas acabam porém por ser complementares porque partem de uma mesma definição de preconceito e estudam diferentes manifestações. De acordo com os resultados das principais investigações podemos distinguir três etapas evolutivas que, em princípio, proporcionam uma melhoria dos recursos para superação do preconceito de uma forma crescente:

“Primeira etapa – Dos 3 aos 5 anos, aproximadamente, as crianças não diferenciam as diferentes categorias sociais ou têm uma conceção vaga destas. Embora aprendam as etiquetas que os pais colam a determinados grupos e interiorizem os sentimentos associados às ditas etiquetas. Aceitam a orientação e posição do próprio grupo sem crítica, embora não haja conhecimento exato.

Segunda etapa – Dos 5 aos 7 anos, aproximadamente, as crianças distinguem claramente o grupo a que pertencem, que tendem a sobrevalorizar, dos outros grupos, que tendem a subvalorizar, o que tem como consequência um reforço da auto-estima. São incapazes de reconhecer semelhanças intergrupais e diferenças individuais em elementos de um mesmo grupo. São incapazes de se colocarem no lugar do outro e de ter diferentes perspetivas. A descrição de pessoas e grupos nesta etapa é caracterizada por centrar-se num escasso número de construções, fisicamente observáveis (atributos externos, características físicas e atividades).

Terceira etapa – Dos 7 aos 11 anos, as crianças têm em conta várias dimensões e reconhecem que os membros de outras etnias têm semelhanças que não as étnicas consigo. Reconhecem que um atributo pode ser encontrado no próprio grupo e noutros, observação que permite perceber semelhanças intergrupais. Aumentam a capacidade para perceber as diferenças individuais intragrupo e conseqüentemente descobrir características positivas e negativas em ambos os grupos. As descrições incluem características psicológicas mais abstractas. A partir destas primeiras abstrações começam a reconhecer que outros grupos podem ter diferentes valores e crenças que deveriam ser aceites com base nos princípios gerais da bondade e igualdade.

Quarta etapa – Esta etapa, observável após os 12 anos e de superior complexidade conceptual, é caracterizada pela coordenação das diferenças e semelhanças, de tal forma que o próprio grupo e os demais são entendidos numa base de equivalente e recíproca o qual conduz à relativização do próprio grupo, conceptualizando-o como um de muitos grupos.”

(Baraja, 1993, pp. 77-79)

Sublinhe-se que apesar destas etapas evolutivas verifica-se que, de uma forma geral, a construção da identidade característica da fase adolescente leva a que os adolescentes procurem nestas idades interações com indivíduos com elevado grau de semelhança (de género, étnicas, culturais, socioeconómicas, etc.), para além da já referida necessidade de afirmação em relação ao grupo de inserção com base na exclusão ou hostilização de outros (Baraja, 1993).

3. A educação na prevenção do racismo e da intolerância

Para prevenir o racismo e a intolerância é necessária uma intervenção orientada e ampla que tenha em consideração as componentes cognitivas, afetivas e comportamentais das atitudes intergrupais, que ensine a enfrentar a incerteza e a insegurança na construção da identidade sem rejeitar os outros.

É preciso prevenir diretamente, desenvolvendo a capacidade para a detetar e combater, e indiretamente, proporcionando recursos positivos através dos quais se possa responder às funções psicológicas e sociais do preconceito, pois o preconceito e a intolerância geralmente não se produzem de forma gratuita. Devem ser proporcionadas experiências que permitam viver a tolerância como um valor, pois existe uma influência recíproca entre a ação e as diversas componentes das atitudes.

Uma intervenção nos anos anteriores à pré-adolescência parece produzir uma redução da intolerância embora a continuidade desta mudança não se verifique necessariamente durante a adolescência. Para prevenir o aumento dos preconceitos nalguns adolescentes, relacionado com as dificuldades na construção de uma identidade positiva e diferenciada, assim como com experiências de exclusão social, que podem levá-los a identificar-se com grupos intolerantes e violentos, é preciso uma educação com uma perspetiva ampla, desenvolvendo inovações educativas que permitam erradicar a exclusão (que, com frequência,

se produz na escola tradicional), promover uma adequada compreensão e aceitação de cada um (ensinando competências capazes de ajudar a tolerar a incerteza) e favorecer a empatia e a capacidade para se pôr no lugar do outro.

“Assim, ao incluir a prevenção do racismo e intolerância dentro de uma perspetiva mais ampla, conceptualizando esses problemas como uma grave ameaça aos direitos humanos, incentiva-se a sua compreensão como um problema que nos afeta a todos e a todas, porque coloca em perigo o nível de justiça necessário para que se respeitem também os nossos direitos.”

(Díaz-Aguado, 2000, p. 118)

Deve ser promovida a integração física pois o contacto interétnico contribui para melhorar as atitudes intergrupais quando ocorrem oportunidades de igualdade de estatuto que permitam estabelecer relações de amizade com membros de outros grupos. Embora não seja condição suficiente para a integração social é uma condição necessária para que se desenvolva a tolerância.

Na avaliação da eficácia dos programas de intervenção é preciso ter em conta que a idade e o facto de se pertencer ao grupo maioritário ou ao grupo minoritário influencia consideravelmente o grau de preconceito e de identificação étnica.

É preciso agir no sentido de igualar as oportunidades e o estatuto académico de todos os alunos, conscientes de que experiências semelhantes influenciarão de modo diferente elementos de diferentes grupos étnicos em função do seu estatuto prévio.

A intervenção educativa não será suficiente para, por si só, solucionar problemas cujas causas se situam em todos os níveis da interação social. É necessário por isso uma intervenção com uma perspetiva que englobe os diversos microssistemas em que o indivíduo se desenvolve, assim como as interações entre esses microssistemas e o conjunto do macrossistema social (Díaz-Aguado, 2000).

“A visão sistémica das escolas exige que, para uma efetiva reforma das escolas, todo o sistema deva ser reestruturado e não apenas algumas das suas partes. Embora a reforma possa começar com qualquer uma das partes de um sistema (tal como o currículo, ou o desenvolvimento pessoal), as outras partes do sistema (tais como livros didáticos e programas de avaliação) também devem ser reestruturados a fim de implementar uma efetiva reforma da escola relacionada com a diversidade.”

(Banks, 2007, pp. 84-85)

Capítulo IV

As práticas pedagógicas adequadas e a formação de professores para contextos de diversidade cultural

1. A diversidade etnocultural e a escola

De acordo com Baraja, A. (1993), para entender as diferenças existentes na escola entre os grupos étnicos majoritários e minoritários é necessário considerar que, na maior parte dos casos, estes permaneceram durante muitos anos numa situação clara de inferioridade de oportunidades no que à educação formal diz respeito. As conclusões mais relevantes que decorrem dos estudos realizados sobre diferenças étnicas e a sua adaptação ao sistema escolar são as seguintes:

Assimetria nas atitudes interétnicas – As atitudes do grupo majoritário em relação à minoria étnica são geralmente negativas, enquanto que as do grupo minoritário em relação ao grupo majoritário são geralmente positivas. Esta simetria é evidenciada pela autora referindo a experiência clássica de Clark, K. & Clark, M., em 1952, durante a qual se apresentavam bonecas (uma branca, outra preta) perguntando às crianças qual preferiam, qual lhes parecia mais bonita e com qual preferiam brincar. As respostas tanto das crianças brancas como das crianças negras, era a escolha da boneca branca. E quando se lhes perguntava qual das bonecas era má, as crianças dos dois grupos escolhiam a boneca negra. Experiências semelhantes posteriores revelaram uma maior consciência étnica dos alunos negros que cresceu em paralelo com o seu estatuto social. Apesar do crescimento dessa consciência a preferência pela boneca do seu próprio grupo étnico continuou a ser inferior para o caso do grupo de alunos negros (Baraja, 1993).

Diferenças no grau de identificação étnica – O grau de satisfação que se sente pelo facto de pertencer ao próprio grupo étnico é maior nos alunos do grupo majoritário do que nos alunos do grupo minoritário. Não se realizaram investigações suficientes que permitam conhecer com precisão qual o processo através do qual as crianças aprendem que o seu grupo social é subvalorizado pela sociedade em que se encontram; no entanto a maioria dos autores

que estudam este problema partilham da ideia que esta aprendizagem começa logo na educação familiar e que pode ter consequências muito negativas na construção da própria identidade (Baraja, 1993).

Diferenças de rendimento e *status* académico – O rendimento dos alunos pertencentes ao grupo minoritário é menor do que o rendimento dos alunos do grupo maioritário. Este facto é influenciado pelas diferenças de motivação escolar e também pela percepção que as crianças do grupo minoritário têm da dificuldade de aceitação pelos seus companheiros e/ou pelo sistema escolar (Baraja, 1993).

“Assim, algumas feministas afirmaram que, nas sociedades patriarcais, as mulheres eram induzidas a adotar uma opinião depreciativa delas próprias. Interiorizavam uma imagem da sua inferioridade, de tal maneira que, quando determinados obstáculos reais à sua prosperidade desapareciam, elas chegavam a demonstrar uma incapacidade de aproveitarem as novas oportunidades. E, além disso, estavam condenadas a sofrer pela sua debilitada auto-estima. Também surgiram argumentos semelhantes em relação aos negros: que a sociedade branca projetou durante gerações uma imagem de inferioridade da raça negra, imagem essa que alguns dos seus membros acabaram por adotar. Nesta perspectiva, a sua auto-depreciação torna-se um dos instrumentos mais poderosos da sua própria opressão. A primeira coisa que deveriam fazer era expiarem essa identidade imposta e destrutiva. Recentemente, afirmou-se o mesmo sobre os indígenas e os povos colonizados, em geral. Pensa-se que desde 1492 os europeus têm vindo a projectar desses povos uma imagem de seres um tanto inferiores, ‘incivilizados’, e que, através da conquista e da força, conseguiram impô-la aos povos colonizados.”

(Taylor, 1994, p. 46)

Taylor, C. apresenta a existência ou inexistência do reconhecimento pelos outros como algo de fundamental e intimamente relacionado com a construção da identidade do indivíduo. O reconhecimento é uma necessidade humana vital observável em movimentos independentistas, nacionalistas, feministas, de grupos minoritários, etc. O não reconhecimento ou o reconhecimento incorreto podem afetar negativamente, podem ser uma forma de agressão, reduzindo a pessoa a uma forma de ser falsa, distorcida, que a restringe. Numa sociedade em que a hierarquia deu lugar à democracia moderna, e consequentemente a honra, marca de uma hierarquia social, deu lugar à dignidade humana, conceito universal e comum a todas as pessoas, o indivíduo deve ser capaz de ser fiel a si próprio e à sua forma de ser. A sua identidade deve ser caracterizada pela autenticidade (Savidan, 2010; Taylor, 1994).

A escola é um espaço onde a política de reconhecimento ganha particular importância, uma vez que é em idade escolar que uma parte fundamental da edificação da identidade ocorre, sendo que esta deve ser pautada pela autenticidade para a qual a escola e o professor devem contribuir positivamente. Postic, M. resume da seguinte forma as teses enunciadas por Bourdieu, P. & Passeron, J. e as conclusões de várias investigações:

“O sistema educativo está desenhado sobre a sociedade hierarquizada e, como é elaborado por uma classe privilegiada que detém a cultura, isto é, os utensílios fundamentais (o saber, o saber-fazer e, sobretudo, o saber-dizer) tem em vista a conservação do poder cultural desta mesma classe. A sua demonstração põe em relevo a contradição entre o objetivo de democratização do ensino avançado pelo sistema e o processo de seleção que elimina uma classe sociocultural de jovens e que favorece os ‘herdeiros’. O sistema de ensino desempenha ‘a sua função social de legitimação da cultura dominante’, de ‘conservação’ e de seleção; ‘contribui para a reprodução da ordem estabelecida’, dissimulando a sua função. Estes autores [Bourdieu, P. & Passeron, J.] colocam a relação educativa num mecanismo social em que o docente é uma peça fundamental.”

(...)

“A relação estabelecida entre uma criança provinda de uma família operária e o docente mostra-se de natureza conflituosa, porque as referências culturais são diferentes. É uma mudança de identidade cultural que a escola pede às crianças pertencentes aos meios sociais que têm uma cultura particular. A partir desta constatação, os trabalhos psicopedagógicos, partindo de reformas linguísticas na escola, procuram favorecer uma alteração de atitudes e de comportamentos do docente relativamente às culturas extra-escolares e, sobretudo, relativamente às crianças das classes desfavorecidas. O papel do professor, com efeito, é permitir que a criança recorra aos meios que lhe permitirão comunicar e agir.”

(Postic, 2008, pp. 32-33)

De acordo com Gay, G. (2000), um ensino que torne os alunos capazes de recorrer aos meios que permitem comunicar e agir independentemente do grupo étnico e cultural em que se inserem, ou seja, sensível a contextos de diversidade cultural é:

- Valorizador das culturas minoritárias presentes na sala de aula, usando o seu conhecimento cultural, as suas experiências, as suas referências e as suas características, para que o ensino-aprendizagem seja mais relevante e efetivo para estes alunos.
- Compreensivo, desenvolvendo os alunos intelectual, social, emocional e politicamente através de uma comunidade académica de aprendizagem, que se espera que evolua positiva como um grupo e que sinta ser do interesse do coletivo que cada indivíduo do grupo seja bem sucedido. Os professores, assim, respondem ao sentimento de pertença e

de integração dos alunos, fundamental na juventude, honrando a sua dignidade humana e promovendo a auto-estima.

- Multidimensional pois envolve conteúdos curriculares, contextos de aprendizagem, o ambiente de sala de aula, a relação professor-aluno, técnicas e estratégias de ensino-aprendizagem, avaliações de desempenho, etc.
- Capacitador, pois permite aos alunos serem melhores seres humanos e discentes melhor sucedidos, o que se traduz em competências acadêmicas, autoconfiança, coragem e proatividade.
- Transformador, pois desafia as convenções das práticas da educação tradicional, respeitando os alunos pertencentes a grupos étnicos e culturais minoritários.
- Emancipador pois liberta o intelecto dos alunos de etnias e culturas minoritárias das restrições e limitações das correntes principais e dominantes do conhecimento e das formas de aprender.

A investigação e a teoria revelam que uma pedagogia igualitária não significa necessariamente tratar grupos diferentes de igual modo (Gay, 2000). Numa pedagogia igualitária é necessário tratar grupos diferenciadamente, a fim de criar situações de igualdade de *status* para os alunos marginalizados. Exige que os professores sejam capazes de reconhecer e responder às várias características dos alunos, incluindo a sua etnia, raça, classe social e género. De acordo com Banks, J. A. (2007), os professores que implementam com sucesso uma pedagogia igualitária recorrem a uma base de conhecimento sofisticado e manifestam:

- Competência pedagógica
- Conhecimento das suas próprias experiências culturais, valores e atitudes em relação às pessoas que são culturalmente, racialmente e etnicamente diferentes de si.

As habilidades, conhecimentos e atitudes necessárias para implementar com sucesso uma pedagogia igualitária são o resultado de estudo, experiência prática e auto-análise reflexiva. A auto-análise reflexiva exige que os professores identifiquem, analisem e reflitam sobre as suas atitudes em relação a diferentes grupos étnicos, raciais, diferentes géneros ou classes sociais. Muitos professores não sabem em que medida partilham atitudes e

comportamentos racistas e sexistas que estão institucionalizados na sociedade, nem têm consciência da forma como são beneficiados por estas práticas sociais (Banks, 2007).

“Refletir sobre os seus próprios percursos de vida - escrever as suas histórias de vida - pode ser uma ferramenta poderosa para ajudar os professores a obter uma melhor compreensão das formas como as conceções institucionalizadas de raça, classe e género influenciaram as suas vidas pessoais.

Relatos autobiográficos e de episódios, proporcionam uma oportunidade para os professores refletirem sobre momentos das suas vidas, quando eles eram o ‘outro’ que sofreu discriminação ou uma sensação de isolamento por causa da sua raça, classe, género, cultura ou outras características pessoais. A auto-análise reflexiva não pode ser um evento único. A consciência multicultural só pode resultar de um trabalho em profundidade sobre o ‘eu’. Requer o desmontar dos mitos que perpetuam os privilégios inerentes a classe social, género e raça, e um compromisso de manter a consciência multicultural e a ação.”

(Banks, 2007, p. 99)

A pedagogia igualitária não pode ser implementada no vazio. Exige mais do que boa vontade e boas intenções. Requer conhecimento multicultural, pedagógico e da área disciplinar ou curricular.

O conhecimento multicultural inclui conceitos-chave em educação multicultural, como a cultura, imigração, racismo, sexismo, assimilação cultural, assimilação estrutural, etnia, estereótipos, preconceitos e racismo institucional. Os professores também devem ser capazes de reconhecer, comparar e contrastar exemplos de várias teorias relacionadas com a diversidade, como a diferença cultural, o défice cultural, genética, ecologia e teorias culturais. Cada uma destas teorias foi utilizada para explicar o desempenho académico pobre de alunos de etnias e culturas minoritárias e de baixo rendimento. A implementação eficaz da pedagogia igualitária exige que os professores tenham uma profunda compreensão das histórias, das características modais, das diferenças intragrupo dos principais grupos étnicos e raciais, o que requer que o professor observe para além das características físicas dos alunos e que tenha em consideração a complexidade das suas experiências individuais e coletivas (Banks, 2007).

“O percurso de vida, a classe social, a localização geográfica de um aluno latino [nos E.U.A.] pode indicar que um professor não se deve concentrar em características modais de latinos na determinação da pedagogia apropriada para esse aluno. Em vez disso, o professor deve concentrar-se nas características individuais do aluno. O conhecimento das histórias, das características modais, das diferenças intragrupo de grupos étnicos é necessário para que os professores tomem decisões informadas sobre quando e como usar o conhecimento sobre as origens culturais e étnicas dos alunos na tomada de decisões pedagógicas”.

(Banks, 2007, p. 101)

Professores e alunos pertencem a grupos diversos, diferenciados por variáveis como idade, classe social, gênero, raça e etnia. A pedagogia igualitária ajuda os professores a utilizar a diversidade como um recurso que pode ajudá-los a dar sentido às interações multiculturais na sala de aula. Os professores com competências em pedagogia igualitária são capazes de usar a diversidade para enriquecer o ensino-aprendizagem, em vez de temer ou ignorá-la. São capazes de usar a diversidade de forma bem sucedida porque entendem o seu significado nas suas próprias vidas e nas vidas dos seus alunos. São capazes de analisar, esclarecer e afirmar os seus valores pessoais relacionados com a diversidade cultural e agir de forma coerente com suas crenças (Banks, 2007).

Embora a caracterização dos estilos de aprendizagem dos alunos possa dar a ideia de que se tratam de perfis estáticos e unidimensionais, na verdade são multidimensionais e dão-nos uma ideia da tendência central da forma como os alunos de minorias étnicas e culturais se envolvem quando em situação de ensino-aprendizagem. Concetualmente estes estilos de aprendizagem são considerados interativos, mas operacionalmente a sua caracterização particularizada proporciona diferentes oportunidades de conceção de processos de ensino-aprendizagem adequados à diversidade cultural e étnica dos alunos (Gay, 2000).

“Processual – A forma preferencial de abordar e trabalhar tarefas de aprendizagem. Inclui estímulos por etapas; distribuição do tempo; variedade e semelhança; novidade e previsibilidade; passividade e atividade; focado na tarefa ou na sociabilidade; com ordem estruturada ou livre; através de ensino direto ou inquérito e ensino-aprendizagem por descoberta.

Comunicativo – Preferência pela forma de organização do pensamento, a sua sequência e forma de transmissão, na forma verbal e escrita, sob a forma de narrativa ou de resposta a questões explícitas; de discurso eloquente ou imparcial; com o objetivo do rigor descritivo factual ou do discurso persuasivo de estética literária.

Substantivo – Preferência por conteúdos, como detalhes descritivos ou padrões gerais, conceitos e princípios ou informação factual, estatísticas ou cenários pessoais e sociais; preferência por disciplinas, como matemática, ciências, estudos sociais, belas artes ou linguagens artísticas; tarefas de avaliação técnica e interpretativa; preferência por tarefas de intelectualização, como memorização descrição, análise, classificação, ou crítica.

Ambiental – Preferência pela adequação física, social e interpessoal para a aprendizagem, incluindo a gestão do som e do silêncio; temperatura e condições de iluminação da sala; presença ou ausência de outros alunos; ambiente de esforço ou lúdico, de diversão e alegria, ou de sofrimento.

Organizacional – Preferência pela adequação estrutural do espaço para o trabalho e o estudo, contemplando a dimensão do espaço individual; o espaço disponível ou ocupado na sala; rigidez ou flexibilidade no uso e reivindicações feitas para o espaço; recursos de aprendizagem e localizações espaciais cuidadosamente organizados ou desordenados; espaço compartilhado em grupo ou individual por reivindicação; rigidez ou flexibilidade na utilização do espaço.

Perceptivo – Preferência por estimulação sensorial para receber, processar e transmitir informação, incluindo visual, tátil, auditiva, cinética, oral, ou múltiplas modalidades sensoriais.

Relacional – Preferência por modos de interação social e interpessoal em situações de aprendizagem, incluindo situações de formalidade ou informalidade, competição individual ou cooperação de grupo, independência ou interdependência, interações entre pares ou criança-adulto, autoritarismo ou igualitarismo, *locus* de controlo interno ou externo; conquista do indivíduo ou da comunidade.

Motivacional – Preferência por incentivos ou estímulos que evocam a aprendizagem, incluindo a realização individual ou a competição saudável de grupo ou cooperação, a conquista ou a harmonia, a conveniência ou a justiça, a imagem ou a integridade, as recompensas externas ou os desejos internos.”

(Gay, 2000, pp. 151-152)

A aprendizagem cooperativa em equipas heterogéneas é um procedimento de grande eficácia para adaptar o ensino às atuais mudanças sociais e aos objetivos de uma educação intercultural (Díaz-Aguado, 2000). Duas razões principais ajudam a explicar estas tendências pedagógicas. Em primeiro lugar, os valores subjacentes de relacionamento humano e colaborativo na resolução de problemas são altas prioridades na cultura da maioria dos grupos minoritários da nossa sociedade. Em segundo lugar, a cooperação tem um papel central em estilos de aprendizagem desses grupos, especialmente nas dimensões comunicativa, processual, motivacional e relacional. Portanto, estas devem ser pilares fundamentais de um ensino sensível à diversidade cultural (Gay, 2000).

Díaz-Aguado, M. J. (2000) resume, a partir dos muitos procedimentos de aprendizagem cooperativa investigados nas últimas décadas (Equipas cooperativas e jogos de torneio; Equipas cooperativas e divisões de rendimento; Equipas cooperativas e individualização assistida; Quebra-cabeças; Aprendendo juntos; Investigação de grupo), três condições incluídas na generalidade destes modelos:

1. “Divisão da turma em equipas de aprendizagem (de 3 a 6 membros), geralmente heterogêneas em termos de rendimento e que normalmente permanecem estáveis ao longo de todo o programa.
2. Incentivo aos alunos para ajudar os outros membros da sua equipa na aprendizagem da tarefa que lhe é encomendada.
3. Recompensa pelo rendimento obtido como consequência do trabalho do grupo.

Uma das diferenças mais significativas entre uns e outros procedimentos consiste no tipo de recompensa proporcionada (do grupo ou individual) e na avaliação do rendimento (um resultado indiferenciado dentro do grupo ou a soma do rendimento individual de todos os seus membros).”

(Díaz-Aguado, 2000, p. 126)

Acrescente-se também às condições incluídas na generalidade dos modelos de aprendizagem cooperativa, a importância dos desafios propostos estarem de acordo com o nível de desempenho de cada aluno e a criação de tarefas subdivididas de forma a criar relações de interdependência positiva.

Diferentes modelos de aprendizagem cooperativa podem ser adotados em função das características do grupo e dos alunos, e em função dos objetivos que se pretendem atingir. As investigações permitem concluir que todos os modelos desenvolvem a capacidade de colaboração mas que outros objetivos, como a melhoria do rendimento e a motivação pela aprendizagem são mais eficazmente atingidos por programas que obtêm a avaliação do grupo somando as pontuações de cada um dos seus membros, de acordo com Slavin, R.⁸, citado por Díaz-Aguado, M. J. (2000). Segundo Aronson, E., citado pela mesma autora, os modelos de aprendizagem cooperativa não evidenciam resultados particularmente consistentes no que ao desenvolvimento de auto-estima e sentido de eficácia pessoal diz respeito, embora os resultados aparentem ser melhores nos modelos em que se divide a turma em ‘grupos de especialistas’ – ‘Modelo quebra-cabeças (Jigsaw)’ de Aronson, E. (1978). A cada grupo é atribuída uma secção de uma unidade temática que preparam e apresentam aos colegas. No final, são avaliados individualmente todos os membros de todos os grupos sobre a totalidade da unidade temática, podendo ser construída uma pontuação por equipas através do desempenho de cada um dos seus elementos (Díaz-Aguado, 2000). A aprendizagem de tarefas complexas por grupos homogêneos de adolescentes ou grupos com grande autonomia e

⁸ Slavin, R. (1978), *Effects of Student Teams and Peer Tutoring on Academic Achievement and Time On-Task*. Journal of Experimental Education, 48, 252-257 in Díaz-Aguado, M. J. (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.

motivação, é favorecida pelos procedimentos baseados em grupos de especialistas, ou aqueles em que a tarefa da equipa se orienta para a realização de projetos de investigação. Se o objetivo principal é favorecer o desenvolvimento da tolerância em contextos etnicamente heterogêneos, os modelos mais eficazes são os que incluem: equipas interétnicas com sistemas de avaliação que permitam distribuir o sucesso entre todos os alunos e proporcionar experiências de igualdade de estatuto entre os membros de cada grupo. Obtém-se, assim, uma maior eficácia porque essas equipas proporcionam a oportunidade de partilhar e alcançar, juntamente com os membros do outro grupo étnico e a partir de um estatuto igual, metas que são fortemente desejadas (tal como parecem proporcionar, em especial, os torneios), o que contribui para desenvolver a atração interpessoal e cria oportunidades para a descoberta das semelhanças interétnicas existentes (Díaz-Aguado, 2000).

De uma forma geral e em contextos muito diversos comprova-se que a conduta de ajuda tem efeitos psicológicos muito positivos para quem ajuda, especialmente tratando-se de crianças, como tal mais habituadas a receber ajuda do que a prestar. Este conhecimento da sua própria eficácia tem uma influência positiva na sua auto-estima, isto para além do facto de que quando uma criança pretende melhorar a conduta de um colega o seu comportamento também se altera no mesmo sentido da mudança que pretende ver na outra criança. O contrário acontece numa estrutura individualista-competitiva (Díaz-Aguado, 2000).

“Na estrutura individualista-competitiva que caracteriza as aulas tradicionais, o insucesso escolar costuma aumentar progressivamente, porque as diferenças existentes entre os alunos fazem com que, na maioria das turmas, exista um pequeno grupo de alunos que protagoniza quase todas as interações e êxitos, assim como outro grupo de indivíduos que quase nunca intervém, nem consegue o mínimo êxito ou reconhecimento académico. Geralmente, os alunos de grupos minoritários carenciados encontram-se neste último grupo. E, em muitos casos, o seu principal protagonismo ocorre em situações nas quais se destacam de forma negativa. Em determinadas condições, uma das importantes vantagens da aprendizagem cooperativa é que permite modificar a estrutura da avaliação e igualar ao máximo as oportunidades de obter êxito e reconhecimento para todos os alunos.”

(Díaz-Aguado, 2000, p. 133)

A aprendizagem cooperativa e as estratégias que lhe estão associadas exigem do professor novas atividades aliadas às que habitualmente utiliza no processo de ensino-aprendizagem (explicar, perguntar, avaliar) e cuja concretização permite por si só melhorar a interação professor-aluno, aluno-aluno e a qualidade pedagógica. Em contextos heterogêneos, para a implementação de uma aprendizagem cooperativa é necessário:

- “ 1. Estudar a diversidade existente na turma para formar as equipas.
2. Desenhar ou selecionar tarefas que estimulem a construção do conhecimento em cada grupo.
3. Ensinar a cooperar e a resolver conflitos de forma positiva.
4. Observar o que acontece, prestando especial atenção ao progresso de cada indivíduo.
5. Explicar os critérios de avaliação de forma que os alunos os compreendam e os considerem justos.
6. Resolver as possíveis contradições que possam surgir ao concretizar na prática esses critérios.
7. Distribuir as oportunidades de protagonismo.
8. Proporcionar o reconhecimento e oportunidades para comprovar o seu próprio progresso a todos os alunos.”

(Díaz-Aguado, 2000, p. 143)

A aprendizagem cooperativa implica também uma nova forma de exercer o poder pelo professor, uma nova forma de potencialmente influenciar a mudança de conduta do aluno. De acordo com a classificação proposta por French, J. e Raven, B.⁹, aplicada ao contexto docente por Johnson, D.¹⁰ e referido por Díaz-Aguado, M. J. (2000), podemos distinguir cinco tipos de poder:

1. O poder coercivo, cuja força depende da magnitude dos castigos e da sua probabilidade subjetiva (entendida pelo aluno) e que tende mais a afastar os alunos do que a aproximar, poderá deixar de ser necessário perante as oportunidades de sucesso da aprendizagem cooperativa.
2. O poder da recompensa, cuja força depende da magnitude das recompensas e da sua probabilidade subjetiva (entendida pelo aluno), aproxima o professor dos alunos e desde que haja um equilíbrio entre a legitimidade da recompensa e o grau de dificuldade da conduta exigida este poder é reforçado na aprendizagem cooperativa, especialmente em relação a alunos, geralmente, com pouco sucesso com outros métodos.
3. O poder legítimo corresponde ao poder reconhecido pelo aluno do direito de influência do professor sobre este. Este poder é reforçado desde que o aluno compreenda a aceite os novos critérios de avaliação e a conduta que lhe é esperada.

⁹ French, J. ; Raven, B. (1959). *Bases del Poder Social*. In Cardwright y Sander (eds.), *Dinámica de Grupos* México: Trillas, 1972 (data da primeira edição do artigo em inglês: 1959) in in Díaz-Aguado, M. J. (2000). *Educación Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.

¹⁰ Johnson, D. (1970). *Psicología Social de la Educación*. Buenos Aires: Kapelusz (1972) in Díaz-Aguado, M. J. (2000). *Educación Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.

4. O poder do especialista baseia-se no reconhecimento pelos alunos do conhecimento específico disciplinar ou curricular do professor e que num modelo de aprendizagem cooperativa, ainda para mais numa época de maior acesso à informação, esse conhecimento deve ser partilhado ao invés de imposto.
5. O poder referencial baseia-se na identificação do aluno com o professor, que é tanto maior quanto maior a atração pelo professor, o que acontece com uma aprendizagem cooperativa, em que os alunos se entrem ajudam aumentando o poder referencial do professor permitindo a este influenciar a conduta do aluno diminuindo a necessidade de sancionar.

A nova forma de interação professor-aluno subjacente a uma aprendizagem cooperativa, reduz a influência do currículo oculto que como já foi referido anteriormente é um obstáculo tanto maior quanto menos identificado com a cultura de escola dominante estiver o aluno, o que é frequente em grupos de grande heterogeneidade cultural. A aprendizagem cooperativa reduz a necessidade do professor conseguir que os alunos estejam quietos e calados num contexto monótono durante longos períodos de tempo, numa relação de forte subordinação, sem poder discutir e, por vezes, nem sequer compreender os critérios pelos quais são avaliados. Sublinhe-se que a implementação da aprendizagem cooperativa por alguns professores pode ser associada a uma perda do controlo da sala de aula, pelo que se aconselha que através da partilha de experiências se ultrapassem eventuais problemas, transpondo a cooperação da sala de aula para a sala de professores – Um ensino cooperativo para uma aprendizagem cooperativa (Díaz-Aguado, 2000).

Um currículo de conteúdo multicultural é importante para a melhoria da escola no que concerne à sua capacidade de integrar alunos marginalizados, frequentemente pertencentes a minorias étnicas e culturais. É crucial para o desempenho académico e é uma componente essencial de uma pedagogia sensível a contextos de diversidade cultural. A fonte mais comum de conteúdos curriculares usada em sala de aula é o manual escolar, portanto, a qualidade deste é um fator importante para as aprendizagens dos alunos nestes contextos, pois os conteúdos curriculares que têm significado para os alunos melhoram a sua aprendizagem. Conteúdos curriculares relevantes para alunos pertencentes a culturas minoritárias incluem informação acerca da história, cultura, contribuições, experiências, perspetivas e questões diversas referentes ao seu grupo étnico ou cultural. Os conteúdos curriculares são

provenientes de diversas fontes, e embora muitas delas existam fora das fronteiras formais da escolarização não devem ser ignoradas pelo professor (Gay, 2000).

“Os meios de comunicação social são poderosas fontes de conteúdos curriculares sobre a diversidade étnica e cultural. Frequentemente, as imagens e informações que transmitem contradizem o que é desejável e o que é preciso corrigir ou combater no ensino de sala de aula. Ocasionalmente, o inverso é verdadeiro; algumas apresentações dos media de experiências e grupos étnicos são positivas e até mesmo complementares em relação à instrução escolar. De qualquer maneira, as imagens são facilmente acessíveis e a sua influência é muito poderosa para os professores ignorarem a forma como os grupos étnicos e as questões a estes associadas são apresentadas em programas de televisão, filmes, jornais, revistas e vídeos musicais. Os alunos trazem com eles essa informação e os seus efeitos para a aula. Portanto, a diversidade étnica nos meios de comunicação social devem fazer parte do conteúdo curricular de um ensino culturalmente sensível.”

(Gay, 2000, p. 123)

2. Formação de professores sensíveis a contextos de diversidade cultural

Quando se abordam as questões inerentes à sala de aula, especialmente em contextos de diversidade assinalável, a partilha, o conhecimento, análise e reflexão em torno de experiências pessoais é da maior importância. Especialmente num domínio onde os contextos têm sempre tanto de singular. As experiências assim abordadas nunca abrangerão obviamente todos os princípios subjacentes a uma educação culturalmente adequada, mas serão um contributo para o esclarecimento, num contexto de análise reflexiva, da forma como a pedagogia pensada para contextos deste tipo pode ser transposta para a prática.

Os relatos de sala de aula na primeira pessoa têm uma enorme relevância e força, quando comparados com descrições conceptuais ou abstratas. Informam, reforçam, encorajam, com uma magnitude impossível de atingir com um relatório de investigação, com uma explicitação teórica, etc. (Gay, 2000).

Não se podem ensinar princípios e valores que não pautam a nossa ação na sala de aula. Em todas as interações professor-aluno, o professor é inevitavelmente um modelo da forma como se espera que os alunos interajam com outros. Este fator é ainda mais pertinente se a audiência for composta por professores, em contextos de formação ou pós-graduação, por exemplo, que levarão consigo este exemplo para a sua sala de aula (Gay, 2000). Assim sendo, as considerações aqui expressas dizem respeito ao contexto de formação contínua de

professores e ao contexto de sala de aula onde com os seus alunos se espera que as aprendizagens se repercutam.

A relação professor-aluno é antes de mais nada uma relação pessoal e só depois uma relação professor-aluno. Assim sendo, é necessário que o professor atue no sentido de estabelecer com os seus alunos em todas as circunstâncias uma relação com base nos mesmos pressupostos que pretende que sustentem as suas relações com os seus pares (Gay, 2000).

“O docente, o educador, é levado a tomar consciência da relatividade de cada cultura e a procurar as pontes entre essas culturas para encontrar os valores universais aos quais cada um adere e criar uma base de funcionamento social. Todos aqueles que se comprometem a formar o intercultural sublinham que os discursos humanistas não são suficientes. É uma tarefa a conduzir ao longo do tempo para que cada um chegue, à medida que as situações são vividas em conjunto, ao reconhecimento do outro pela sua identidade e ao envolvimento na ação comum.”

(Postic, 2008, p. 55)

O papel do professor, do orientador, do formador, deve ser pautado por exigência e rigor, mas também multifacetado, facilitador e de apoio, contribuindo assim para que o desempenho do aluno, do formando, atinja o seu nível máximo. Quer em contactos formais quer em contactos informais, é necessário apoiar e facilitar o desenvolvimento intelectual, pessoal, social, étnico e cultural. Não existem receitas nem respostas únicas para cada pergunta, por isso os alunos e formandos são encorajados a descobrir as respostas às suas próprias perguntas e a comprometerem-se genuinamente a fazerem o seu melhor, no sentido de enquadrar todos os aspetos das tarefas propostas de acordo com os objetivos, com as leituras e discussões (Gay, 2000).

As tarefas propostas não se devem cingir meramente à reprodução factual de informação. Devem focar-se na aplicação, análise, interpretação e transmissão de conhecimento. Não se predefine um ponto onde se espera que todos cheguem, mas sim parâmetros entre os quais espera-se que os alunos e formandos se movimentem. Podem ser fornecidas questões para orientar as suas análises, que podem ser referentes, por exemplo, ao número e tipo de atividades de aprendizagem que têm de desenvolver nas simulações dos planos das lições que preparam. Não se pretende preparar os formandos para atuarem em situações específicas. Apesar da aprendizagem ser muitas vezes promovida em tais contextos, espera-se que os formandos sejam capazes de desenvolver competências e aprendizagens transversais. Cada formando deve desenvolver as capacidades e aprofundar os conhecimentos de acordo com os seus interesses e com as suas particularidades, de acordo com as características individuais e com a motivação. A escolha de temas, da forma e do conteúdo,

deve ser da responsabilidade do orientando e não deve ser uma extensão do trabalho do formador, que deve assumir o seu papel, com a exigência que este implica, de modo a que o desempenho do formando seja máximo tendo em conta as suas capacidades (Gay, 2000).

Aquilo que se alcança do ponto de vista escolar, académico, profissional, tal como na vida em geral, é melhor alcançado quando em ambiente de partilha com outros. Neste sentido, a sala e todos os momentos de aprendizagem devem ser intelectualmente estimulantes. Isto significa também, desenvolver nos presentes competências que facilitem a tomada de decisão, o processamento cognitivo, a resolução de problemas e a auto-reflexão (Gay, 2000).

Sugerem-se alguns rituais comuns que se sucedam e que representem simbolicamente os valores e prioridades pedagógicas importantes na preparação de professores para o trabalho com a diversidade étnica e cultural, comunidades minoritárias frequentemente marginalizadas e que apresentam um desenvolvimento abaixo das suas capacidades (Gay, 2000). Refira-se que esta integração assim promovida e este sentido de comunidade, que se pretende desenvolver e que se pretende que os professores levem para a sua própria sala de aula, deve extravasar para o círculo social e familiar, para o bairro, para o município, etc. e assim facilitar a saída do círculo de exclusão social em que muitas das crianças se encontram (João Boavida, 2007, p. 457).

“Numa ocasião, pedi aos alunos para formarem pares e olharem para o outro, perto o suficiente para identificarem características físicas subtis. Isto excluía coisas como cabelo e cor dos olhos, altura, raça e género. Após um curto período de tempo, os pares revezaram-se e descreveram o seu par para o resto da turma. De uma forma superficial isto soa como uma tarefa simples de fazer, mas, na verdade, é muito difícil e enervante. Muitas pessoas nos Estados Unidos não olham de perto o suficiente para o outro, para discernir traços individuais.”

(...)

“Noutro exercício de primeiro dia, pedi a vários estudantes selecionados aleatoriamente que declarassem publicamente as suas identidades étnicas e dessem ‘evidências pessoais’ das suas reivindicações de pertença étnica. Se eles dissessem: ‘Eu sou italo-americano ou coreano-afro-americano’, então eles tinham de fornecer alguns exemplos de valores, crenças e comportamentos que sinalizassem essas identidades étnicas. Cada aluno foi sondado em profundidade sobre a sua etnicidade antes de se seguir para a próxima apresentação. O primeiro estudante que pedi para partilhar era alguém que tinha tido uma outra aula comigo. Ela estava familiarizada com as minhas rotinas e eu sabia que ela iria lidar com o exercício muito bem. Ela serviu como um modelo para os outros alunos que se seguiram. O seu modelo não era relativo ao conteúdo do que partilhou mas sim relativo ao sinal para os outros alunos de que eles viveriam através da ‘inquirição’. Depois de todos os alunos partilharem, perguntei à turma o que pensavam estar a acontecer, se o facto de outras pessoas estarem a revelar a sua etnicidade levou-os a fazer o mesmo, e se havia alguma mensagem neste exercício para o ensino de crianças do jardim de infância até aos doze anos de idade, sobre a diversidade étnica e cultural.”

(Gay, 2000, p. 186).

Sublinhe-se que estas atividades valorizam o reconhecimento das características individuais de cada membro do grupo, contribuindo assim para contrariar eventuais estereótipos.

Os professores têm de observar muito atentamente para descobrir as diferenças individuais em grupos de diversidade étnica e cultural, diferenças subtis para além das que se prendem com raça, cor de cabelo e olhos, género, peso, etc. Os presentes aprendem esta lição através duma experiência que permite também que percebam a ideia de que estarão sempre sujeitos à inquirição. Pretende-se que compreendam pela prática uma mensagem que possam transportar para a sua própria sala de aula. Esta estratégia exemplifica o modo como os assuntos serão abordados na aula; como se espera que seja estabelecida a interação e a relação professor-aluno e aluno-aluno; inicia a construção de um ambiente de camaradagem, de um espírito e sentido de grupo e de comunidade. Uma comunidade de aprendizagem onde se cuida e se ajuda mutuamente no caminho para o conhecimento, procurando permanentemente melhorar as instruções na sala de aula no sentido de beneficiar os alunos que evidenciam insucesso, partilhando e participando na celebração do sucesso coletivo (Gay, 2000).

Por oposição ao ensino competitivo e/ou punitivo, em que as notas são utilizadas como mecanismos de controlo, a preparação das sessões, das aulas, deve ser de modo a que todos tenham o sucesso máximo, de modo a que todos possam alcançar a nota mais elevada, isto considerando a classificação como uma inevitabilidade do sistema de formação contínua e do sistema escolar vigente (Gay, 2000).

As experiências de aprendizagem planeadas devem ser feitas tendo em consideração aprendizagens que têm vários e diferentes elementos, com diferentes níveis de complexidade. Incorporado no projeto da aula existem aspetos que todos serão capazes de alcançar facilmente e outros que serão intelectualmente desafiantes – Porém, não o serão para todos nem serão sempre os mesmos a acharem-no. É fundamental um ensino cooperativo e uma aprendizagem pela prática e uma formação de professores de um modo semelhante à forma como estes devem ensinar os seus alunos. Assim sendo, são desenvolvidas dinâmicas de sala de aula em que pequenos grupos são responsáveis pela abordagem de alguns tópicos. Estas dinâmicas aumentam o envolvimento dos formandos e dos alunos nas sessões e nas aulas, não só de diferentes formas como a diferentes níveis (Gay, 2000).

Outra forma de garantir o sucesso de todos é fazer com que estes se comprometam com um projeto de auto-desenvolvimento, que representa o seu comprometimento com o âmbito das sessões e das aulas. Os formandos, os alunos, fazem um contrato consigo próprios

e com o formador/professor em que se comprometem a fazer algo que favoreça o seu desenvolvimento individual. Este contrato depois é sucedido por uma reflexão acerca da forma como a experiência os afetou e de como algo semelhante pode ser transposto para a sua própria sala de aula (Gay, 2000).

“Por exemplo, uma vez, quando estávamos a estudar ‘a redução do preconceito’, um estudante fez um contrato pessoal consigo para deixar de ser um apoiante tácito (através do silêncio e da não-resistência) do uso habitual pelo pai de insultos raciais quando se refere a latinos, japoneses, chineses e afro-americanos. Para receber o crédito máximo pelos seus contratos de auto-desenvolvimento, todos os alunos têm de cumprir os termos por si mesmos especificados, documentar esse cumprimento, desenvolver uma reflexão sobre a forma como essa experiência os afetou e explicar como esta atividade ou alguma atividade adaptada pode ser usada no ensino de crianças do jardim de infância até aos doze anos de idade.”

(Gay, 2000, p. 188)

O estilo proposto para lidar com a diversidade em sala de aula, no que diz respeito à influência das expectativas, deve ser indiscutivelmente um estilo pró-ativo, ou compensador da discriminação (ao invés dos estilos reativo e sobre-reativo), de acordo com aquilo que é também descrito por Díaz-Aguado, M. J. (2000).

“Os professores pró-ativos, ou compensadores da discriminação, têm e transmitem expectativas positivas, flexíveis e precisas, que utilizam para personalizar o ensino e torná-lo mais eficaz. Conseguem que todos os alunos participem na dinâmica geral da turma e utilizam recursos eficazes para adaptar a mesma à diversidade, iniciando e mantendo interações, tanto com o conjunto da turma, como de uma forma individualizada, não deixando que as diferenças existentes entre os alunos determinem a estrutura da turma, nem interfiram com os objetivos prioritários do ensino. Um dos seus principais objetivos é tornar realidade a igualdade de oportunidades, compensando efetivamente as discriminações que tenham sido geradas anteriormente. Acreditam que o seu papel é conseguirem adequar-se ao nível de cada aluno e assegurar ao máximo a sua evolução.”

(...)

“Os professores sobre-reativos ou discriminatórios não se consideram responsáveis pelo que possa acontecer aos seus alunos. Acham que o seu papel se limita a apresentar a informação e a avaliar o rendimento. Tratam os alunos como se as diferenças de capacidades entre eles fossem maiores do que na realidade são. Costumam colocar em sítios marginais (ao lado da porta, no canto da sala, etc.) aqueles alunos que consideram problemáticos; expressam reconhecimento apenas aos alunos de maior rendimento que não criam obstáculos ao seu papel de professor, enquanto que, pelo contrário, só se dirigem aos alunos difíceis para criticarem o seu comportamento; e não dão oportunidades para que estes alunos possam manifestar a sua competência. Costumam julgá-los de um modo estereotipado, pronunciando-se de imediato a favor dos alunos que consideram ter um bom rendimento e uma conduta por eles desejada dentro da sala de aula, e contra os alunos que consideram possuir as características opostas.”

(Díaz-Aguado, 2000, pp. 38-39)

“[Professores do estilo reativo ou *laissez-faire*] deixam que os alunos controlem o esquema das interações na aula sem tentarem compensar a desigualdade de oportunidades que é imposta, neste contexto, pelas próprias diferenças existentes entre os alunos; mas também sem sequer as fomentarem (distribuindo, por exemplo, os alunos na sala de aula de forma aleatória ou deixando que sejam eles a escolher os seus lugares). Normalmente têm expectativas relativamente flexíveis, mas dispõem de escassos recursos para se adaptarem à diversidade. Tratam os alunos como se não existissem diferenças entre eles (sob o lema de que todos são iguais) ou assumem essa mesma diversidade sem tentarem compensá-la (devido ao facto de carecerem de recursos para tal). Regra geral, manifestam reconhecimento quando um aluno realiza corretamente a sua tarefa, ainda que nas suas aulas haja um pequeno grupo que nunca, ou quase nunca, consegue obter o êxito, nem o consequente reconhecimento do professor. Esta forma tão difundida de lidar com a diversidade, agindo como se ela não existisse, costuma ser revelada pelos professores quando estes manifestam que todos os alunos são iguais e que, por isso, não fazem distinções entre eles, expressando assim o seu desejo de não serem discriminatórios”

(Díaz-Aguado, 2000, p. 39)

Estudos realizados por muitos investigadores, como Díaz-Aguado, M. J. com alunos de escolas espanholas e com professores que incluem no seu projeto a educação intercultural, integrando conteúdos específicos nesse sentido, evidenciam que a imensa maioria dos professores, no que se refere ao tratamento da diversidade, é habitualmente reativo ou *laissez-faire*, configurando aquilo que Jordan, citado por Díaz Aguado, M. J. (2000), denominou de ilusão do tratamento igualitário. Da investigação desta autora também se evidencia que: a maioria dos professores de apoio, que ensinam fundamentalmente a língua do país de acolhimento aos alunos estrangeiros, parecem adaptar-se bastante bem à diversidade dos seus alunos, sendo que para tal contribui o facto de terem escolhido este papel voluntariamente; os professores das tutorias geralmente dispõem os alunos estrangeiros entre os restantes alunos da turma, excepto quando são alunos considerados problemáticos e há carência de recursos eficazes, o que leva a que estes alunos sejam colocados em zonas marginais da sala para não obstaculizarem o trabalho dos colegas e o professor manter assim o controlo das atividades da turma, o que leva por vezes ao seu alheamento dos trabalhos da aula; a participação dos alunos estrangeiros nas atividades letivas ocorre em função do seu domínio maior ou menos da língua, o professor dirige-se individualmente àqueles que apresentam menor domínio enquanto a turma desenvolve outras tarefas, mas a sua ansiedade perante a perda de controlo da restante turma acaba por afetar negativamente a comunicação com estes alunos, que têm normalmente um menor tempo de atenção em momentos pontuais da aula; existem diferenças muito significativas no tipo de interação que os professores-tutores estabelecem na sala de aula com os alunos estrangeiros em função das indicações e do tempo que disponibilizam aos

alunos para responder ou realizar tarefas, do tipo de comunicação que estabelecem e da quantidade e qualidade do reconhecimento que lhes dedicam (Díaz-Aguado, 2000).

É importante colocar as aprendizagens a promover acima das atividades propostas, o que significa, por exemplo, uma disponibilidade para aceitar sugestões dos formandos, dos alunos, desde que estas não desvirtuem aquilo que se pretende alcançar e promover, desde que os conceitos chave que sejam trabalhados sejam os mesmos e que a tarefa seja semelhante em amplitude, foco e propósito, quando comparada com a atividade proposta inicialmente (Gay, 2000).

A verificação do processo periodicamente deve ser frequente no decorrer das sessões, aulas, revendo com os formandos aquilo que é exigido nas tarefas durante a sua execução, antes da sua conclusão, para perceber o funcionamento e a dinâmica do grupo. Com estas verificações pretende-se garantir que a tarefa e o que se espera desta foi bem compreendido; detetar se estão a existir dificuldades ou problemas de maior; verificar como o sentido de comunidade evolui; reforçar a confiança dos formandos, alunos; reafirmar publicamente a confiança na capacidade de cada um de terminar a tarefa de forma bem sucedida. A declaração pública e genuína da confiança na capacidade dos formandos, alunos, para se atingir níveis de elevada qualidade é fundamental para um bem sucedido processo de ensino-aprendizagem, seja num jardim de infância seja num programa de doutoramento (Gay, 2000).

Não podemos pretender inculcar princípios e valores nos nossos alunos se estes não fizerem parte do nosso próprio método e da nossa própria forma de ensinar e estar na sala de aula e no relacionamento com os outros. Quer queiramos quer não, o professor é de certo modo uma figura modelo e o processo de ensino-aprendizagem também se faz pelo exemplo, sendo até esta muitas vezes uma forma prioritária. O pressuposto é que os presentes transponham as aprendizagens promovidas, os princípios, valores e conceitos trabalhados, para as suas salas de aula (Gay, 2000).

“Eu não acredito que deva usar o poder da minha posição como professora para ameaçar ou intimidar os estudantes, ou para manter o conhecimento que eu devo saber envolto em mistério. A minha tarefa deve ser a de tornar o conhecimento acessível para os alunos e dissipar a ameaça e a ansiedade que muitas vezes são parte do processo de aprendizagem. Eu tento fazer isso, ensinando os meus alunos a ‘ler nas entrelinhas’ dos escritos profissionais através da localização das correntes centrais do pensamento dos autores; discernindo pressupostos e crenças embutidos nas suas ideias e explicações; localizando pistas que revelam os quadros disciplinares de referência dos autores e metáforas preferidas (estas são muito reveladoras e indicadoras de ênfases de valor) e, sempre que possível, compartilhando algo pessoal sobre os autores. Explico constantemente as motivações por detrás das minhas próprias ações como estudiosa, teórica, pesquisadora e pedagoga.”

(Gay, 2000, p. 190)

“O que tem isto a ver com o ensino culturalmente sensível? Tudo. Estudiosos, como professores, são seres étnicos e culturais. As suas atitudes e valores estão aninhadas nos seus escritos, pesquisas e ensinamentos. Estas precisam ser reveladas e analisadas para melhor compreender as suas posições e pontos de vista particulares. Aprender a discernir como o ‘posicionamento’ dos autores afeta as suas análises de questões educacionais durante os seus programas de preparação, pode tornar-se um hábito dos professores também na sua sala de aula, hábito que podem transmitir aos seus alunos. Além disso, é uma excelente maneira de dissipar a noção de que os estudiosos são infalíveis ou os únicos com reivindicações legítimas para perícia. No processo de revelação das limitações do posicionamento, o poder das perspectivas dos outros é evidenciada. O dar e receber intelectual que resulta é uma ilustração convincente da construção social do conhecimento em ação. Isto é algo que eu particularmente quero que os meus alunos compreendam e incluam no seu ensino.”

(Gay, 2000, p. 190)

Confrontar os formandos, os alunos, com situações concretas de sala de aula referentes a culturas minoritárias que desconhecem pode levá-los a refletir sobre o sucedido e a compreender pela prática aquilo que até então tinha apenas uma dimensão teórica. Pessoas inteligentes percebem e experienciam assim o que é ser inteligente e mesmo assim não perceber aquilo que o formador, professor diz, situação que poderão facilmente reconhecer na sua própria sala de aula (Gay, 2000).

A promoção de dinâmicas em que os formandos, os alunos, defendem argumentativamente uma posição, dirigindo-se a uma audiência específica, cuidadosamente predefinida para potenciar os propósitos da atividade origina um contexto prático em que os alunos compreendem a importância da contextualização das explicações e ações pedagógicas, sendo que um ponto crítico e da maior relevância para qualquer educador é a capacidade de comunicar de diferentes formas com diferentes audiências. Assim sendo, o que se verifica é que a qualidade da prestação nesta atividade é mais determinada pelo quão bem conseguem falar numa voz apropriada ao contexto do que pela informação factual providenciada. Neste caso a forma tem uma relevância maior do que o conteúdo (Gay, 2000).

A utilização de dinâmicas de *role-playing* e simulações também podem ser uma oportunidade dos formandos fazerem a transposição da teoria para a prática ao mesmo tempo que compreendem a informação e tornam-se capazes de uma prática pedagogicamente adequada à diversidade cultural da sala de aula (Gay, 2000).

A criatividade e o desempenho de alta qualidade é possível quando aos alunos é proporcionada a oportunidade aliada a expectativas elevadas e assistência facilitadora desse desempenho. Pode acontecer com alunos do ensino básico ou secundário, com alunos do ensino superior ou com professores em formação contínua (Gay, 2000).

Gay, G. (2000) destaca algumas vantagens associadas ao estímulo da criatividade e à promoção de experiências práticas, consistentes com a teoria subjacente à educação multicultural e à pedagogia culturalmente adequada:

- “Envolvimento pessoal dos alunos na sua própria aprendizagem.
- Utilização de diferentes formatos, múltiplas perspectivas e inovação no ensino.
- Resposta a diferentes estilos de aprendizagem.
- Adaptação no ensino-aprendizagem.
- Utilização da cooperação e colaboração entre estudantes para o atingir de aprendizagens comuns.
- Aprendizagem pela prática.
- Incorporação de diferentes tipos de competências nas experiências de ensino-aprendizagem
- Transferência de conhecimento entre formas e contextos.
- Combinação de conhecimentos, conceitos e teoria com a prática.
- Reflexão crítica pelos estudantes acerca dos seus conhecimentos, crenças, opiniões e ações.”

(Gay, 2000, p. 196)

As relações interpessoais assumem uma considerável relevância no impacto do processo de ensino-aprendizagem e nesse sentido é necessário tentar criar na sala de aula um ambiente caloroso de interesse pelo outro, respeito, apoio, dignidade e informalidade, não esquecendo no entanto a exigência intelectual da audiência (Gay, 2000).

Algumas atividades ajudam a quebrar a relutância que os formandos/alunos em ambiente de pós-graduação manifestam quando se trata de partilhar histórias pessoais, discutir os seus pontos de vista, impressões e ideias sobre temas relacionados com discriminação racial, desigualdades étnicas e hegemonia cultural, que muitos indivíduos e grupos enfrentam. Esta relutância pode ser agravada num grupo maioritariamente pertencente à cultura dominante e ainda mais se o formador pertencer a um grupo étnico ou cultural diferente, o que evidencia muito a importância que a parte pessoal e individual tem no contexto profissional no geral e na sala de aula em particular. Depois de vencida esta relutância, sucede-se o relato de experiências pessoais que são, à medida que os formandos/alunos se vão sentindo mais confiantes, analisadas pelo próprio e pela audiência, segundo uma perspectiva pedagógica, procurando princípios educativos subjacentes ou adjacentes. O formador/professor usa técnicas diversificadas de diálogo e *feedback* para captar a atenção e para manter uma conversação permanente e interativa com os formandos/alunos (Gay, 2000).

“Para ajudar os alunos a sair dessa relutância, durante a primeira parte dos cursos eu falo de mim, critico-me e até mesmo faço piadas sobre mim. Partilho muitos cenários sobre erros que eu cometi no passado e sobre os meus primeiros esforços, tentados e incompletos, para me envolver com as questões que estão a ser abordadas na aula. Eu partilho sucessos também, assim como as experiências que considero ambivalentes. Os meus propósitos com estas auto-divulgações são três: Apresentar um modelo de partilha de experiências individuais evidenciando a forma como este ilustra os princípios pedagógicos em estudo; mostrar um caminho aos meus alunos que estes possam seguir, tornando o seu funcionamento na partilha e análise das suas próprias histórias facilitada; e demonstrar como a competência não é algo que aconteça de forma instantânea, mas sim algo que se desenvolve ao longo do tempo e muda de acordo com os contextos. Por outras palavras, eu uso as minhas próprias histórias para mostrar como me tornei, e como ainda estou no processo de me tornar, competente no ensino para, sobre e da diversidade cultural e étnica.”

(Gay, 2000, p. 198)

As vivências pessoais e a partilha dessas vivências num ambiente reflexivo, características estas muito relevantes no estilo pedagógico de Gay, G., permitem assimilar como técnica, método, ou estratégia, aquilo que poderá ser numa primeira fase apenas intuitivo. Algumas das questões mais recorrentes e discutidas no âmbito da pedagogia passam pela existência, ou não, de tipos de ensino eficazes; pela forma como o carisma e a personalidade determinam, ou não, a qualidade da relação entre o professor e os alunos. A busca incessante das respostas a estas questões tem motivado reflexões, teorizações e investigações nesta área.

“Permanece o debate em torno da questão: a qualidade que o professor revela na sua relação com os alunos está apenas ligada à sua personalidade, ao seu carisma?

Numerosos testemunhos de adultos que se recordam dos seus professores insistem na importância do modelo de referência (a adotar ou a rejeitar) incarnado pelo professor, o adulto que, através da sua personalidade, exprime e defende uma escolha de valores intelectuais e sociais. Para aqueles que pensam que a relação pedagógica depende apenas da personalidade do professor, a pedagogia é uma arte.”

(...)

“A corrente atual da investigação privilegia a análise do funcionamento da relação pedagógica e o papel da formação.

Hoje, insiste-se na necessidade de o professor conhecer os seus comportamentos e de os dominar nos planos técnicos e afetivos. A formação deve ajudar o professor não apenas a racionalizar os seus atos pedagógicos, mas também a tomar consciência dos problemas que afetam a transmissão do seu saber, desenvolvendo atividades conscientes ou inconscientes que o levam a impor-se ou a compensar as suas fraquezas.”

(Postic, 2007, p. 118)

Mais do que o ponto de chegada, importa o caminho e as aprendizagens que são efetivadas nesse processo. Neste sentido é importante que haja um acompanhamento permanente do professor que permita garantir o sucesso, detetar problemas atempadamente, potenciar situações favoráveis a aprendizagens, reforçando sempre a confiança no bom trabalho dos alunos. Em todas as circunstâncias o processo de ensino-aprendizagem será tanto melhor sucedido e efetivo quanto maior for a relação entre os princípios e conceitos trabalhados e a prática. É fundamental que seja estabelecida uma relação quotidiana prática e sempre que possível que os conceitos que se pretendem trabalhar sejam vivenciados em sala de aula, através de atividades planeadas para o efeito. A inadaptação da linguagem ao contexto é muitas vezes, por si só, um fator capaz de invalidar o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, sucesso este que é difícil de otimizar sem uma comunicação bidirecional, por mais valiosa que seja a informação factual que disponibilizamos (Gay, 2000).

É importante seguir um caminho determinado pela motivação pessoal e profissional, de modo a maximizar o desempenho de acordo com as características individuais, não obstante as características que, seja de forma consciente ou intuitiva, devem pautar sempre a atividade e a postura dentro e fora da sala de aula (Gay, 2000).

Irvine, J., no seguimento do exposto por Banks, J. A. e Gay, G., afirma a importância de se proporcionar aos professores a oportunidade de crescerem profissionalmente, focados na aprendizagem e na experimentação de estratégias efetivamente sensíveis a contextos de diversidade cultural. Propõe uma formação de quarenta horas, dividida em dez sessões de quatro horas, baseada nos princípios orientadores inerentes aos perfis que de forma sintetizada atribui aos professores:

- “Pedagogos culturalmente sensíveis.
- Reformadores sistémicos.
- Membros de comunidades acolhedoras.
- Profissionais reflexivos e pesquisadores.
- Especialistas em conteúdos pedagógicos.
- Educadores anti-racistas”

(Irvine, 2003, p. 73)

PROFESSORES COMO PEDAGOGOS CULTURALMENTE SENSÍVEIS

Sensível neste caso significa responder de forma adequada ao contexto. Professores culturalmente sensíveis ou capazes de práticas pedagógicas culturalmente adequadas não estereotipam alunos, não seguem cegamente um método de ensino, ou usam os mesmos materiais didáticos para todos os alunos. Adaptam-se, dando atenção ao contexto de cada sala de aula e às necessidades e experiências individuais dos alunos (Irvine, 2003).

PROFESSORES COMO REFORMADORES SISTÉMICOS

Os professores devem dar início a uma reforma da escola nas suas múltiplas dimensões e não simplesmente responder a solicitações. Uma reforma sistémica envolve desenho curricular, planeamento e gestão de recursos físicos, económicos e humanos, o que exige conhecimentos organizacionais, capacidade de diagnóstico e operacionalização. Muitos professores revelam dificuldades em assumir este papel por inexperiência, formação insuficiente, por trabalharem de modo excessivamente isolado ou por incapacidade de assumirem uma liderança num ambiente onde os conflitos muitas vezes imperam (Irvine, 2003).

PROFESSORES COMO MEMBROS DE COMUNIDADES ACOLHEDORAS

Uma relação professor-aluno de apoio e interesse – cuidadora – é uma necessidade fundamental a partir da qual todos os programas de desenvolvimento profissional devem partir. As escolas devem transformar-se em comunidades de aprendizagem acolhedoras, ou cuidadoras. Sublinhe-se que cuidador não significa permissivo. Um professor cuidador define limites, transmite expectativas elevadas e motiva os seu alunos rumo ao sucesso (Irvine, 2003). A relação professor-aluno é antes de mais uma relação pessoal, como já foi referido anteriormente (Gay, 2000).

PROFISSIONAIS REFLEXIVOS E PESQUISADORES

Porque não existem fórmulas únicas, ou programas de desenvolvimento profissional tipo, capazes de formar professores preparados para contextos de diversidade cultural, a capacidade de reflexão e de investigação permanentes assumem um papel importante e crítico neste processo (Irvine, 2003).

PROFESSORES COMO ESPECIALISTAS EM CONTEÚDOS PEDAGÓGICOS

É fundamental que os professores sejam especialistas nos conteúdos disciplinares que lecionam. Um conhecimento rico e profundo da matéria disciplinar a lecionar favorece o diagnóstico de mal-entendidos pelos alunos, permite alterar as práticas pedagógicas e criar múltiplos caminhos e conexões entre os conteúdos. Uma investigação nos E.U.A. evidenciou que a probabilidade de encontrar um professor a lecionar uma disciplina para a qual não tem habilitações é duas vezes maior nas escolas onde os afro-americanos e os latinos representam 90% ou mais da população, do que nas escolas onde a população branca constitui 90% ou mais da população (Irvine, 2003).

EDUCADORES ANTI-RACISTAS

Um dos papéis mais difíceis dos professores é o da defesa da justiça social, cuja promoção origina um confronto direto com as desigualdades da sociedade, como o racismo, o sexismo, ou as referentes à classe socioeconómica. De acordo com Irvine, J. o racismo é particularmente difícil de resolver por parte dos professores pertencentes ao grupo etnocultural dominante. Estudos realizados nos E.U.A. revelam que muitos professores pertencentes ao grupo cultural dominante respondem a discussões acerca desta temática com culpa, silêncio, negação, ou raiva. A incapacidade de reconhecerem a natureza de privilégios não merecidos e a existência de um racismo institucional conduz frequentemente para a culpabilização da vítima. Isto ocorre quando os professores com baixa eficácia atribuem o insucesso dos alunos de grupos etnoculturais minoritários a si próprios, aos pais, ou às suas comunidades (Irvine, 2003).

“As estratégias durante as quarenta horas de formação são diversificadas e passam por:

- Discussões de grupo.
- Atividades culturais de auto-conhecimento
- Aprendizagem reflexiva usando autobiografias culturais e diálogos escritos.
- Visitas e entrevistas com professores e alunos de escolas culturalmente diversas.
- Experiências de imersão cultural em diferentes comunidades etnoculturais.
- Treino referente a aprendizagem cooperativa, estilos de aprendizagem e outras estratégias de ensino eficazes.
- As sessões com especialistas de conteúdo sobre a concepção aulas culturalmente sensíveis
- Apresentações individuais de projetos.
- Simulações e exercícios de aprendizagem experimentais.
- Utilização de recursos da comunidade, tais como pais, painéis de estudantes culturalmente diversos e outros elementos da comunidade.
- Comentários e apoio dos colegas.”

(Irvine, 2003, p. 80)

O sucesso deste programa de formação foi, de acordo com a autora, diretamente relacionado com as características dos professores que voluntariamente participaram. A motivação para algo em que participam voluntariamente, a predisposição para a melhoria das suas práticas de sala de aula e as experiências sociais vivenciadas enquanto crianças e jovens, foram condição para o sucesso.

“Nenhum dos professores foi obrigado a participar. Estes professores queriam investir o seu tempo em melhorar a sua prática de sala de aula, o desempenho e a realização dos seus alunos culturalmente diversos. O programa atraiu alguns participantes resistentes. Para além do facto dos professores serem voluntários, outras características distintas caracterizavam as suas predisposições e crenças anteriores. Os professores que estavam mais abertos a experiências relacionadas com diversidade cultural durante as atividades de imersão, tinham alguns atributos em comum. Primeiramente, o mais assinalável foi o facto destes professores terem tido experiências anteriores como crianças ou jovens adultos em que eles eram a minoria ou o ‘outro cultural’. Essas experiências variavam entre experiências escolares em bairros integrados, intercâmbios em programas universitários, vivência num país diferente por integrar uma família de militar, pertença a uma comunidade religiosa diversa.”

(Irvine, 2003, p. 82)

As estratégias mais bem sucedidas foram as experiências de imersão cultural. Os professores visitaram casas, igrejas, espaços de ocupação pós-escolar, agências de serviço social e restaurantes, e conversaram com organizadores e líderes locais das várias comunidades. Estas experiências de imersão ajudaram os professores a aprender com a comunidade, com os pais e alunos, alargando os seus conhecimentos culturais. Estes novos conhecimentos foram usados para o desenvolvimento curricular, para mudar pedagogias e estratégias de maneira a encorajar o envolvimento dos pais (Irvine, 2003). Naturalmente estas experiências devem ser preparadas cuidadosamente de modo a ultrapassar o contacto

superficial, capaz de reforçar ou ativar estereótipos. Mesmo havendo uma preparação cuidada, algumas situações desconfortáveis podem sempre surgir.

“É certo que alguns professores sentiram-se desconfortáveis durante as experiências de imersão. No entanto, eles pensaram na sua ansiedade como uma parte importante do processo de crescimento. Algumas saídas de campo a alguns bairros étnicos foram consideradas difíceis e fizeram alguns professores sentirem-se desconfortáveis quando cometeram ‘erros ou deslizes culturais’, que poderiam ser potencialmente embaraçosos ou incompreendidos.”

(Irvine, 2003, p. 81)

Este enquadramento teórico aborda questões políticas, socio-económicas e pedagógicas, fundamentais para a compreensão da importância, da urgência e da forma de implementação de uma educação intercultural num contexto onde o corpo docente apresenta-se como consideravelmente homogêneo, pertencente a uma cultura maioritária dominante, e pouco sensível à diversidade de uma comunidade escolar cujas características individuais e etnoculturais só uma observação desperta e sensível pode revelar. Só observando de perto podemos individualizar os nossos alunos e as nossas práticas pedagógicas, capazes de proporcionar reais igualdades de oportunidades independentes do género, da classe socioeconómica e do grupo etnocultural. É fundamental a implementação de um ensino cooperativo, de uma pedagogia igualitária, de uma reforma da escola retirando o etnocentrismo dos currículos, dos manuais, dos regulamentos, das atitudes e comportamentos, lembrando que a prevenção do preconceito é mais eficaz com uma intervenção continuada desde os primeiros anos. Para isso é imprescindível que a formação contínua do corpo docente compense as lacunas da formação base nesta matéria, que proporcione àqueles que não vivenciaram experiências enriquecedoras que propiciassem o desenvolvimento de uma sensibilidade valorizadora da diversidade etnocultural, adquiram um aprofundado conhecimento dos conceitos-chave e principais fenómenos referentes à interculturalidade e que, para além disso, desenvolvam a capacidade reflexiva necessária para questionar a sua forma de se relacionar com a diversidade. Para isso é importante conhecer e reconhecer os mecanismos através dos quais o preconceito se ativa, se edifica. Conhecer e reconhecer o poder das representações e das expectativas inerentes, nas suas atitudes e comportamentos e nas atitudes e comportamentos daqueles com quem interatua no seu quotidiano, em geral, e no exercício de docência em particular. Não podemos continuar a ignorar que, tal como as crianças e os alunos, os professores e educadores também são seres etnoculturais, e a relação que estabelecem na sala de aula com os discentes é, antes de tudo, uma relação pessoal.

PARTE DOIS – TRABALHO DE CAMPO

Capítulo V – Análise dos contextos e diagnóstico de necessidades de formação

Numa fase inicial deste projeto foi feita uma pesquisa arquivística ou documental profunda e diversa, através de múltiplas unidades de análise, referentes ao concelho, ao agrupamento de escolas e ao centro de formação, no sentido de caracterizar o contexto de implementação de um projeto, através de uma perspetiva multidimensional da problemática identificada, que fosse um verdadeiro contributo reformador do ponto de vista da educação intercultural. Esta perspetiva multidimensional, permitiu o cruzamento de quatro eixos de objetivos/necessidades referentes ao concelho, ao agrupamento de escolas, ao centro de formação local e ao corpo docente, este último caracterizado do ponto de vista pessoal, profissional e do relacionamento com a diversidade etnocultural e com a educação intercultural, através de inquérito por questionário. Do cruzamento destes quatro eixos surge um projeto de formação contínua de professores que é apresentado neste relatório em duas etapas. Uma primeira etapa referente à organização e implementação de uma ação de formação onde se integra um módulo formativo de três horas referente à educação intercultural; e uma segunda etapa referente a uma proposta de formação contínua de quarenta horas presenciais, exclusivamente dedicada à temática e dividida em dois níveis: Nível um – curso de formação de vinte e cinco horas; Nível dois – oficina de formação de quinze horas presenciais e quinze horas de trabalho autónomo.

1. – Metodologia e campo de intervenção

Este trabalho de projeto, foi concebido para aplicar conhecimentos e competências adquiridas, contribuindo após investigação, caracterização e diagnóstico, para a formação contínua de um corpo docente a exercer funções num agrupamento de diversidade cultural assinalável e integrado no programa TEIP3. Não se trata de uma investigação no sentido estrito do termo, embora recorra a uma metodologia comum a projetos de investigação, particularmente comum a um estudo de caso, embora sem a profundidade e extensão característica, e a uma investigação-ação, embora sem a garantia do prolongamento temporal

necessário para uma relação recíproca e cíclica entre uma investigação eclética do ponto de vista metodológico e uma ação sustentada e reflexiva.

Este é um trabalho de características naturalistas pois o seu ponto de partida foi a “investigação de situações concretas existentes e identificáveis pelo investigador, sem intervenção, em termos de manipulação, física e deliberada, de quaisquer variáveis” (Afonso, 2005, p. 43). É um trabalho marcadamente naturalista descritivo, pois o seu ponto de partida foi a descrição de factos, situações, processos, identificados e caracterizados através de material empírico relevante. Neste caso a informação base é quantitativa, se nos referirmos, por exemplo, à oferta formativa do Centro de Formação de Associação de Escolas Centro-Oeste (CFAE-Centro-Oeste), e também qualitativa, se nos referirmos, por exemplo, à perspetiva docente das vantagens e desvantagens da diversidade cultural na sala de aula (Afonso, 2005).

A recolha de dados, fundamental para a caracterização, para o diagnóstico e problematização, foi feita através de pesquisa arquivística ou documental e de inquérito por questionário, sendo várias as unidades de análise (Stenhouse, 1994) (Yin, 2001).

O acesso ao local de recolha de dados foi facilitado pelo facto de ser primeiramente professor do agrupamento e depois formador do módulo ‘A Escola cultural e multicultural – Práticas integradoras e inclusivas’, na formação contínua ‘Problemáticas Relacionais e Socioeducativas’, isto já na sequência da implementação do projeto, após diligências junto do CFAE-Centro-Oeste e do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), para organização e planeamento desta formação, acreditação e creditação da ação e acreditação enquanto formador. A pesquisa arquivística e documental de documentos escolares foi facilitada por esta relação profissional e pessoal e a documentação referente a instituições locais, públicas e privadas, foi facilitada por desempenhar o meu papel de docente no concelho de Peniche e pela proximidade geográfica do local de trabalho e residência. A disponibilização de informação através de sítios de *internet*, como os dados referentes aos censos de 2011 e à oferta de formação contínua para o centro-oeste, por exemplo, também foram determinantes para esta fase.

1.1. – Pesquisa documental

Na pesquisa arquivística ou documental foi consultada informação dispersa em diversos documentos de diversas entidades, sendo esta, do ponto de vista da recolha de dados, uma metodologia não interferente, uma vez que são “dados obtidos por processos que não envolvem recolha direta de informação a partir dos sujeitos investigados. [As medidas não interferentes, presumidamente,] evitam problemas causados pela presença do investigador (Lee, 2003, pp. 15-16). Problemas que derivam de uma eventual alteração de comportamento pelos sujeitos, por se saberem escolhidos para objeto de um estudo. Aquilo que hoje é designado por Efeito de Hawthorne¹¹ (Lee, 2003).

Quanto à natureza, foram consultados documentos oficiais (publicações do Diário da República, relatórios, planos operacionais, diagnósticos, caracterizações, evidências documentadas, estatísticas descritivas, elaborados por pessoas ou entidades tuteladas pelo poder autárquico, pelo Instituto da Droga e Toxicodependência, pela Inspeção-Geral da Educação e Ministério da Educação, pelo Instituto Nacional de Estatística, pelo Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, etc.) e documentos da comunicação social (publicações em imprensa escrita e on-line de jornais locais e nacionais).

1.2. – Questionário

O recurso ao inquérito por questionário, instrumento para recolha de dados, não torna este trabalho marcadamente extensivo, a forma escolhida deveu-se à intenção de obter respostas o mais anonimamente possível e conseqüentemente o mais verdadeiras possível, acerca de um assunto em relação ao qual, na maior parte das vezes e especialmente quando se presente a possibilidade de se ser escrutinado por outros, se adota uma atitude que se entende ser social e politicamente mais expetável e correta. Isto torna-se ainda mais evidente quando o objeto de estudo são os professores e educadores, que são na sua maioria conscientes da expetativa dos outros em relação ao seu papel, expetativa muitas vezes associada à ideia de modelo social exemplar.

¹¹ A designação deriva do nome de um bairro de Chicago, nos Estados Unidos da América, onde uma investigação de Elton Mayo numa fábrica da Western Electric, nos anos vinte, pretendia estudar a relação entre os níveis de iluminação no local de trabalho e a eficiência dos operários (Lee, 2003).

“As entrevistas e os questionários criam atitudes em parte porque os respondentes tentam geralmente suscitar impressões de si próprios de molde a manter o seu estatuto aos olhos do entrevistador. (...) As características dos entrevistadores podem sob certas condições afetar as respostas em relação a tipos particulares de questões. Num estudo que recorreu a entrevistadores brancos e negros, Schuman e Converse (1971) encontraram poucas provas de que a raça do entrevistador influenciava as respostas relacionadas com a discriminação racial, as condições de vida desfavorecidas ou os antecedentes pessoais. Puderam concluir, contudo, que os respondentes negros tinham menos probabilidade de concordar com proposições que expressassem atitudes hostis relativamente aos brancos quando o entrevistador era branco do que quando o entrevistador era negro.”

(Lee, 2003, p. 17)

“O questionário é também frequentemente utilizado em estudos de caso, por exemplo, quando se pretende ter acesso a um número elevado de atores no seio de uma organização, ou num contexto social específico” (Afonso, 2005, p. 102). O questionário foi construído criteriosamente, com neutralidade, coerência em relação aos objetivos e clareza, para que as respostas pudessem corresponder ao que se pretendia efetivamente aferir e para que fosse possível através da relativização e da comparação aproximar a leitura dos dados recolhidos daquilo que as pessoas pensam, mais do que daquilo que as pessoas dizem. Foram cobertas três áreas no questionário: conhecimento ou informação; valores ou preferências; atitudes e convicções (Afonso, 2005). O formato das perguntas varia de acordo com a especificidade do teor. São feitas perguntas diretas, indiretas, gerais e específicas. As respostas são também de diferentes formatos em função do teor. São solicitadas respostas não estruturadas (respostas abertas que foram objeto de análise de conteúdo), curtas, do tipo categórico e em escala. Nestas últimas foram usadas escalas de escolha múltipla simples nominal, escalas de escolha múltipla simples de afirmações/atitudes ordenadas e escalas numéricas. A escala numérica de zero a dez não se deve a um particular interesse pela existência de um elemento central na escala, mas sim ao facto de, estando esta escala associada no questionário à classificação do preconceito, entender ser vantajoso para uma resposta sincera, uma associação da inexistência de preconceito ao zero da escala em vez de uma associação ao número um. O número de graus desta escala visou aumentar o conforto dos questionados na admissão do seu preconceito e permitir uma maior diferenciação /comparação entre respostas (Anexo A).

O questionário, cujo objetivo primeiro é a caracterização do grupo de formandos, é constituído por quarenta e seis perguntas divididas em três grupos. Um primeiro grupo de caracterização pessoal, um segundo grupo de caracterização profissional e um terceiro grupo de caracterização do preconceito e da forma de relacionamento com a diversidade

etnocultural. Sublinhe-se que estes três grupos têm todos uma tônica referente à temática da interculturalidade. Na caracterização pessoal são solicitadas respostas referentes à etnicidade do formando. Na caracterização profissional são solicitadas respostas referentes à formação profissional realizada na área da educação intercultural e à importância atribuída a esta temática no seu quotidiano e no exercício da docência. No terceiro grupo é pedido um posicionamento em relação à percepção do próprio preconceito e do preconceito dos outros em relação a diversos grupos etnoculturais, uma análise da origem e significância de expressões populares que evidenciam estereótipos etnoculturais, assim como o relato de experiências vivenciadas e entendidas como relevantes do ponto de vista da interculturalidade (Anexo A).

O questionário foi validado e testado primeiramente e depois aplicado ao grupo de trinta e um docentes que frequentou a ação de formação contínua ‘Problemáticas Relacionais e Socioeducativas’, na qual foi ministrado o módulo referente à educação intercultural, ‘A Escola cultural e multicultural – Práticas integradoras e inclusivas’. O questionário foi disponibilizado previamente através de uma plataforma *on-line* (auto-administrado) o que trouxe enorme vantagem do ponto de vista do anonimato e conseqüentemente, para a consolidação dos critérios de qualidade das respostas. A escolha deste grupo de formandos para a aplicação do questionário teve como pretensão a preparação de uma oferta formativa adaptada às necessidades e características etnoculturais, pessoais e profissionais do grupo, capaz de superar as expectativas, consciencializar para a importância e urgência do tema e motivar para a frequência de formação futura exclusivamente dedicada à educação intercultural.

2. – Os contextos do projeto

No sentido de caracterizar o contexto de implementação deste projeto procedeu-se a uma análise documental e arquivística referente ao concelho, ao agrupamento de escolas e ao centro de formação local. Procuraram-se evidências diversas e inequívocas do risco de exclusão social que afeta uma parte considerável da população, sabendo que contextos de insegurança social, política, económica e emocional, são propícios à ativação do preconceito e da intolerância. A investigação por esta via permitiu também evidenciar uma diversidade etnocultural proveniente de décadas de migrações e do deslocamento de populações associado ao traumático processo de descolonização da década de setenta. Procuraram-se evidências de

uma escola com dificuldades de resposta perante o flagelo socioeconómico e o risco iminente de exclusão social. Procuraram-se evidências de uma oferta formativa para o corpo docente, pouco significativa na área da educação intercultural.

2.1. – O concelho de Peniche no panorama regional e nacional

Peniche é um concelho litoral da zona oeste do distrito de Leiria, constituído por seis freguesias (três freguesias urbanas onde reside 60% da população do concelho: S. Pedro, N^a Sra. da Ajuda, N^a Sra. da Conceição e três rurais: Atouguia da Baleia, Ferrel e Serra d’el Rei). De acordo com os últimos censos, de 2011, este concelho de 77,7 km² tem uma população residente de 27753 pessoas, agrupadas em 6082 famílias clássicas com 1 ou 2 elementos e 4276 famílias clássicas com 3 ou 4 elementos, o que corresponde a uma dimensão média de 2,53 pessoas por família.

2.1.1. – Escolarização / Habilitações escolares e académicas

Apesar da taxa de analfabetos no concelho de Peniche ser semelhante à da região em que se insere, esta está acima do valor nacional. Em relação à escolarização, à medida que progredimos no nível de escolarização comparado é evidente o afastamento pela negativa dos valores do concelho em relação aos valores da zona em que se insere e aos valores nacionais.

	Taxa de analfab.	Nenhum nível de escolaridade	3º Ciclo completo	Secundário completo	Ensino superior concluído
Portugal	5,23	8,48	16,26	13,37	11,79
Continente	5,20	8,49	16,31	13,49	11,93
Zona centro	6,39	8,97	15,91	12,50	10,46
Zona oeste	6,09	9,17	16,67	13,02	8,69
Concelho de Peniche	6,05	9,12	16,71	11,38	7,55

Quadro 2. – Taxa de analfabetismo/Escolarização (Fonte: INE, 2011)

A taxa correspondente ao número de pessoas com o ensino superior completo no concelho é muito inferior à taxa nacional e inferior também à da zona oeste. Isto, apesar do contributo proveniente da abertura em Peniche, no ano letivo de 1999/2000, da Escola Superior de Turismo e Tecnologia do Mar (ESTM) do Instituto Politécnico de Leiria, único estabelecimento de ensino superior num raio de 20 km.

Os fatores socioeconómicos e a preponderância do sector primário, que normalmente não exige grande escolarização, são os principais factos que justificam estes valores.

A exemplo do que acontece também a nível nacional, a taxa de indivíduos sem nenhum nível de escolaridade é maior no género feminino e a taxa de indivíduos com o ensino superior concluído é também consideravelmente maior neste género.

	Nenhum nível de escolaridade		3º Ciclo completo		Ensino superior completo	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Portugal	7,10	9,73	17,45	14,14	13,65	17,07
Continente	7,07	9,78	17,44	14,15	13,87	17,22
Zona centro	7,01	10,77	17,16	13,15	12,01	15,83
Zona oeste	7,88	10,37	18,09	14,09	9,70	13,53
Concelho de Peniche	8,06	10,11	18,57	14,82	8,08	11,87

Quadro 3–Escolarização/Habilitações escolares e académicas por género (Fonte: INE, 2011)

2.1.2. – Desemprego / Emprego

De acordo com o diagnóstico do Instituto da Droga e da Toxicoddependência (IDT), em 2007 cerca de 30% dos desempregados do concelho de Peniche residiam na freguesia da área de abrangência do agrupamento de escolas onde este projeto se desenvolveu. De acordo com os valores dos censos de 2011, nesta freguesia, correspondente a 28,8% da população do concelho, residiam à data 33,3% dos desempregados de um concelho com seis freguesias.

O rendimento per capita está por consequência abaixo da média nacional, não obstante as diferenças que derivam da especialização de algumas regiões em ramos, que pela sua própria natureza, possuem uma maior produtividade e provenientes do efeito das migrações

pendulares, ou seja, do contributo produtivo de residentes noutras regiões que para aí se deslocam para trabalhar (Ramos & Rodrigues, 2001). Se por um lado os ramos de especialização neste concelho não são de natureza particularmente produtiva, este apresentaria valores mais discrepantes se não fosse a importância crescente do turismo associado à época balnear e a atividades desportivas aquáticas.

	Taxa de desemprego		
	Total	Homens	Mulheres
Portugal	13,18	12,58	13,83
Continente	13,19	12,51	13,92
Zona centro	10,98	9,99	12,08
Zona oeste	11,36	10,48	12,34
Concelho de Peniche	14,53	13,16	16,06
Freguesia	17,31	17,11	17,52

Quadro 4. – Taxa de desemprego (Fonte: INE, 2011)

À data dos censos de 2011 é evidente o valor superior da taxa de desemprego no concelho e muito mais ainda na freguesia de implementação do projeto. Sublinhe-se o facto da diferenciação da taxa de desemprego dos diferentes géneros ser praticamente inexistente nesta freguesia.

O sector primário tem neste concelho um peso muito maior do que aquele que assume a nível nacional e regional, ao contrário do sector terciário. Tal deve-se naturalmente à importância que, apesar do declínio, as pescas ainda têm neste concelho. Ainda assim é o sector terciário o principal empregador neste concelho.

	Número de empregados por sectores		
	Primário	Secundário	Terciário
Portugal	133386	1154709	3073092
Continente	121055	1115357	2913840
Zona centro	35018	282800	622393
Zona oeste	9497	41173	101499
Concelho de Peniche	1060	2794	7118

Quadro 5. – Empregados por sectores de atividade (Fonte: INE, 2011)

2.1.3. – Rendimento Social de Inserção

As alterações à legislação que rege este apoio social não possibilita uma leitura imediata da flutuação do número de beneficiários deste rendimento ao longo dos anos. Mas ainda assim, observa-se que embora os números relativos aos beneficiários deste apoio social no concelho sejam inferiores aos valores de âmbito nacional, estes valores são sempre superiores aos da zona oeste.

	Beneficiários do RSI / total de beneficiários ativos		
	2009	2010	2011
Portugal	10,9	11,8	10,2
Continente	10,6	11,5	9,9
Zona centro	7,5	8,0	6,8
Zona oeste	4,6	5,6	4,5
Concelho de Peniche	5,7	6,9	5,1

Quadro 6. – Beneficiários do R.S.I. (Fonte: PORDATA)

2.1.4. – Habitação social

A habitação social neste concelho é uma realidade desde 1951, que resultou de uma deliberação autárquica de 1948 objetivando o alojamento de famílias com graves dificuldades económicas. Seguiu-se o alargamento deste primeiro bairro social em 1953 e 1962 e a construção de novos bairros a maior parte concluídos na década de noventa. Sublinhe-se a persistência de um problema intergeracional que com o tempo se tem agravado e a mudança na tipologia dos agregados familiares que levou a uma maior necessidade de alojamentos do tipo T0, devido ao aumento de procura por agregados familiares unipessoais. Nestes bairros, cujos fogos são vendidos ou alugados aos seus residentes, são alojados prioritariamente aqueles que vivem em bairros de barracas ou construções semelhantes, ou em edifícios em risco de ruir sem possibilidade de recuperação.

A qualidade dos materiais, a insuficiente manutenção e a proximidade do mar, fazem com que estes bairros, propriedade da Câmara Municipal de Peniche, do Instituto de Gestão

Financeira da Segurança Social e do Instituto de Habitação e Reabilitação Urbana, se apresentem em elevado estado de degradação e em condições deficientes de habitabilidade.

Em 2004, depois de um documento exploratório de 2000, a Comissão de Gestão e Coordenação do Conselho Local de Ação Social de Peniche elaborou um ‘Diagnóstico Social do Concelho de Peniche’ que evidencia uma realidade que é percecionada nas escolas de forma direta ou indireta. No contexto da habitação social, são enumerados vários problemas para os quais esta solução tem de certo modo contribuído para ampliar ao invés de minimizar. Apesar de ter já nove anos, este diagnóstico continua ser o instrumento de planeamento da rede social do município de Peniche e continua atual no que a habitação social diz respeito.

“No entanto, são vários os problemas que têm sido identificados no conjunto dos bairros de habitação social, designadamente:

- Pobreza;
- Desemprego; Trabalho precário; Trabalho informal;
- Dificuldade de integração;
- Dificuldade nas relações interpessoais entre moradores;
- Dificuldade no cumprimento de regras de condomínio;
- Desestruturação familiar;
- Pouca ou nenhuma supervisão parental relativamente aos menores;
- Crianças em risco;
- Violência doméstica;
- Delinquência juvenil;
- Dificuldades escolares; Abandono escolar;
- Alcoolismo; Consumo e tráfico de estupefacientes;
- Falta de higiene; Negligência na manutenção dos espaços comuns;
- Baixos níveis de qualificação profissional;
- Analfabetismo ou baixos níveis de escolaridade;
- Baixas competências sociais e pessoais;
- Baixas expectativas relativamente ao futuro;
- Doenças crónicas incapacitantes;
- Endividamento das famílias/ Rendas em atraso.

Embora a identificação destes problemas assumam um carácter ainda muito genérico, pode concluir-se desde já, que a habitação social só por si, não é promotora da inclusão, pelo que, o realojamento torna-se num processo muito mais complexo que vai para além da simples atribuição de casa.”

(...)

“Assim sendo e tal como já foi referido, pode afirmar-se que a atribuição de habitação melhora as condições de habitabilidade da população realojada, mas, em simultâneo torna-se num instrumento de *guetização* e de segregação, dada a excessiva concentração de grupos sociais desfavorecidos e de problemáticas associadas, facto este que faz emergir na cidade áreas concretas marcadas pela pobreza e exclusão social.”

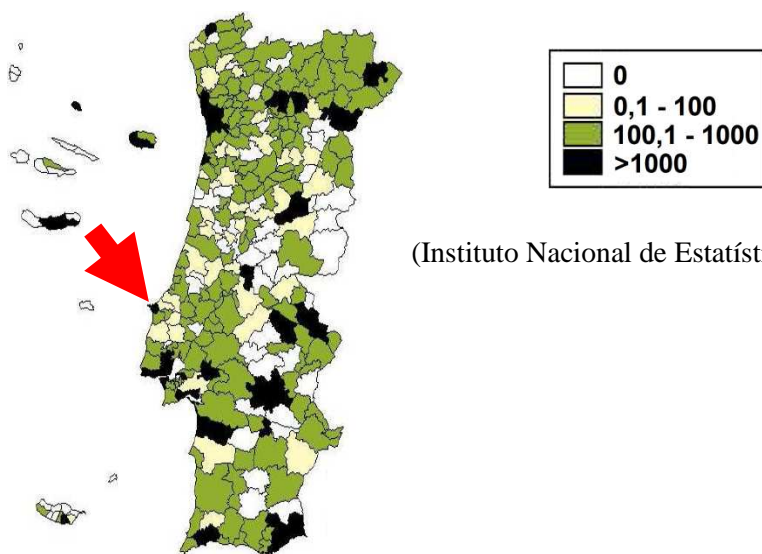
(Comissão de Gestão e Coordenação, 2004, pp. 142-144)

De acordo com a informação disponibilizada pela Câmara Municipal de Peniche existem no concelho 1277 fogos residenciais de habitação social, 681 em regime de arrendamento, 596 vendidos aos inquilinos. De acordo com os censos de 2011 existem no concelho 644 fogos de habitação social, 595 dos quais ocupados em regime de arrendamento. Esta discrepância deve-se fundamentalmente à não contabilização da habitação social vendida aos inquilinos.

	População estimada a viver em habitação social (%)
Portugal	2,82
Continente	2,75
Zona centro	0,81
Concelho de Peniche	5,46

Quadro 7. – População residente em habitação social (Fonte: INE, 2011)

Estima-se através dos censos de 2011 que vivem 1515 pessoas agrupadas em 599 famílias nestes fogos. De qualquer forma estes valores são muito assinaláveis num município com menos de onze mil famílias contabilizadas. Neste concelho e na freguesia onde se insere o agrupamento de escolas o peso da habitação social arrendada está muito acima dos valores da região em que se insere e muito acima dos valores nacionais. Na freguesia da área de abrangência do agrupamento de escolas de implementação deste projeto, encontram-se treze dos dezasseis bairros sociais do concelho.



(Instituto Nacional de Estatística, 2010)

Figura 2. – N° de fogos de habitação social por 100 mil habitantes, por município – 2009

2.1.5. – Toxicodependência

O flagelo da dependência de substâncias psicoativas na região, levou à instalação no local de um Centro de Atendimento à Toxidependência (CAT) que serve principalmente a população dos concelhos de Peniche, Caldas da Rainha, Bombarral e Óbidos. Este centro funciona desde 1999 no concelho de Peniche e depende da Delegação Regional do Centro (DRC) do Instituto da Droga e da Toxicodependência (IDT). O diagnóstico do território feito em 2007 pelo Centro de Respostas Integradas do Oeste da Delegação regional de Lisboa e Vale do Tejo do Instituto da Droga e da Toxicodependência, identifica entre outros problemas os locais de tráfico e consumo de substâncias psicoativas ilícitas, que provoca um sentimento de insegurança nas pessoas que ali residem; o consumo abusivo de álcool. Uma situação que suscita particular preocupação tem a ver com a proliferação dos chamados ‘jovens de risco’, compostos por jovens com problemáticas de toxicodependência e/ou de inadaptação. Jovens que passam a maior parte do seu tempo livre na rua, com pouco suporte ocupacional, não estando integrados no sistema educativo nem no profissional. Apresentam uso/abuso de substâncias psicoativas ilícitas e padrões de consumo abusivo de álcool (Instituto da Droga e da Toxicodependência, 2007).

Distribuição de utentes do CAT segundo a proveniência	
Peniche	252
Caldas da Rainha	200
Óbidos	29
Bombarral	27
Outros concelhos	96
Total	604

Quadro 8. – Utes do C.A.T. segundo providência residencial

Fonte: CAT de Peniche (Comissão de Gestão e Coordenação, 2004)

É evidente o número elevado de utentes do Centro de Atendimento a Toxicodependentes provenientes do concelho de Peniche quando comparado com o número de utentes dos restantes concelhos. Sendo relevante o facto deste centro de atendimento se localizar no concelho de Peniche, é importante sublinhar que a escolha do local advém da elevada incidência do problema de toxicodependência detetado neste concelho.

De acordo também com os dados do Instituto da Droga e da Toxicod dependência de 2007, o concelho de Peniche é o concelho do distrito de Leiria com o maior número de prevalência do VIH/SIDA sendo que mais de metade dos utentes nestas circunstâncias pertence à freguesia de implementação deste projeto (Instituto da Droga e da Toxicod dependência, 2007).

2.1.6. – Imigração / Diversidade etnocultural

Estima-se que em Março de 2011 residiam 394496 estrangeiros em Portugal, 3,7% do total de residentes no país. O estrangeiro residente em Portugal era maioritariamente brasileiro, do género feminino, com 34 anos de idade e o ensino secundário, residente na grande Lisboa e empregado em serviços de limpezas. Em termos de distribuição geográfica, a região de Lisboa concentrava mais de metade dos estrangeiros residentes em Portugal (51,6%), seguindo-se as regiões do Norte, Centro e Algarve, todas com pesos na ordem dos 13%. As regiões com menos estrangeiros residentes eram as Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira onde residiam apenas 0,8% e 1,4% de estrangeiros. Nove municípios da grande Lisboa e o município de Loulé, juntos, representam 45,6% da população estrangeira residente. Os estrangeiros provenientes de países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP) residem maioritariamente na zona da grande Lisboa. A comunidade britânica concentra-se sobretudo no Algarve. As comunidades moldava, ucraniana e romena são as mais dispersas territorialmente (Instituto Nacional de Estatística, 2012).

De acordo com o relatório da Comissão de Gestão e Coordenação é muito relevante o facto de existirem seis freguesias no Concelho de Peniche e ser a freguesia da área de influência do agrupamento de escolas onde se implementará este trabalho de projeto, aquela que apresenta o número mais significativo de estrangeiros residentes.

A percentagem de estrangeiros da zona oeste, onde se inclui o município de Peniche, só é superada pela região do Algarve e da Grande Lisboa. Nos últimos anos, a nível nacional, verificou-se um grande crescimento das comunidades brasileira, ucraniana, romena e chinesa e uma diminuição de representatividade das populações provenientes de PALOP.

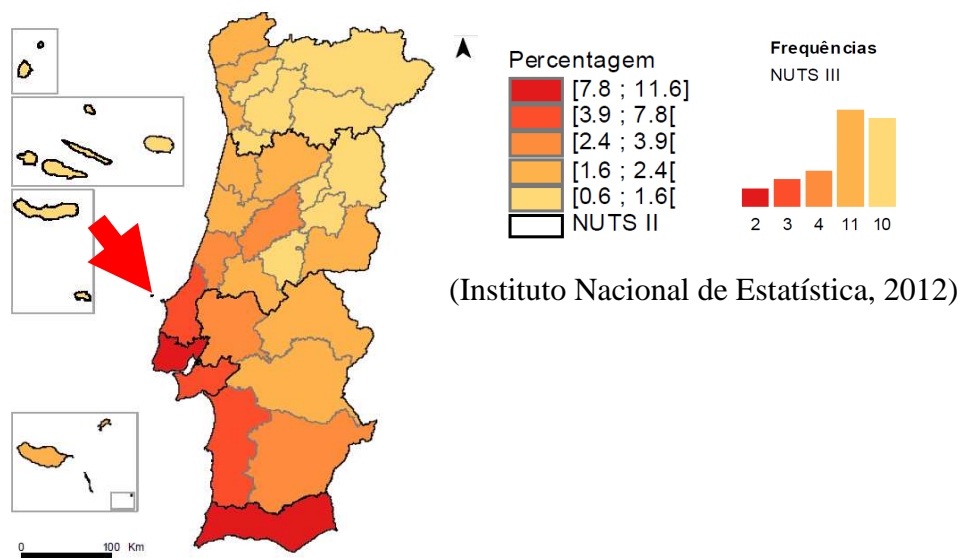


Figura 3. – Distribuição territorial de estrangeiros

Os dados disponibilizados pelo Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF) referentes ao ano de 2012, indiciam uma diminuição do número de estrangeiros residentes na região oeste. Atente-se no entanto que os números disponibilizados pelo SEF referem-se a imigração declarada para efeitos legais, sendo que os números divulgados através dos censos poderão ser por essa razão mais abrangentes.

	Estrangeiros residentes / 100 residentes
Nacional	3,95
Continental	4,06
Zona oeste	3,66
Concelho de Peniche	2,97

Quadro 9. – Número de estrangeiros por cem residentes (Fonte: SEF, 2012)

Em relação ao concelho de Peniche, os dados disponibilizados pelo Serviço de Estrangeiros e Fronteiras referentes ao ano de 2012 evidenciam uma proveniência muitíssimo diversificada e, um pouco à semelhança do resto do país, particularmente significativa do Brasil, Roménia e Ucrânia, mantendo-se no entanto os valores de imigrantes relativos ao número total de habitantes inferiores à média nacional. Comparando a proveniência dos imigrantes residentes no país com a proveniência dos imigrantes residentes no concelho de

Peniche observamos que este não é um concelho representativo do território nacional, o que dificilmente poderia suceder tendo em conta a imigração característica das zonas da grande Lisboa e do Algarve, com forte presença de comunidades provenientes de PALOP e da comunidade britânica, respetivamente.

Nacionalidades mais representativas (%)			
Portugal		Concelho de Peniche	
Brasil	27,8	Brasil	18,8
Cabo-Verde	9,9	Roménia	18,8
Ucrânia	8,6	Ucrânia	16,8
Angola	6,8	Cabo Verde	4,6
Roménia	6,2	China	4,5
Guiné-Bissau	4,1	Reino Unido	4,4
Reino Unido	4,0	França	3,9
França	3,6	Geórgia	3,9
China	2,9	Moldávia	3,2
Espanha	2,7	Itália	2,8
Moldávia	2,7	Alemanha	2,2
S. Tomé e Príncipe	2,6	Rússia	1,7

Quadro 10. – Nacionalidades mais representativas no país e no concelho de Peniche
(Fonte: INE, SEF, 2012)

Apesar desta importante recolha e análise de dados é importante salientar que a caracterização da diversidade etnocultural dificilmente se pode resumir a parâmetros referentes a naturalidade ou nacionalidade. Refira-se a título de exemplo geral os cidadãos de segunda e terceira geração com características etnoculturais que perduram e o caso particular da comunidade cigana onde as características culturais principais pouco se relacionam com naturalidade e nacionalidade.

O antigo quartel de Leiria, o Forte de Peniche, o sanatório da Penha, funcionaram como um depósito de pessoas, cerca de setecentas, vindas de Angola e Moçambique aquando do processo de descolonização. As celas funcionavam como quartos e a casa da guarda como

sala de jantar. “Parte destes refugiados vivia de trabalhos ocasionais nas fábricas da zona; outra, de ajudas avulsas” (Dacosta, 2013, p. 76). Naturalmente, uma análise de parâmetros referentes a nacionalidade, ou mesmo naturalidade, não permite uma caracterização que detete esta população específica ou os seus descendentes.

Também através da análise dos parâmetros nacionalidade e naturalidade, não se consegue abranger a comunidade de etnia cigana residente na freguesia onde se localiza o agrupamento de escolas de implementação deste projeto, à semelhança do que acontece em outras freguesias do mesmo concelho. O número de indivíduos desta etnia no concelho não é conhecido, mas estima-se que sejam cerca de duas centenas. A problemática associada à sua exclusão social, às necessidades económicas e deficientes condições de habitação, saneamento e salubridade, à escolarização e às situações de conflito, principalmente intracomunitárias, têm sido alvo de intervenções da segurança social, do centro de emprego, das escolas da região, das entidades formadoras, do centro de saúde e instituições de solidariedade. Apenas um reduzido número de famílias se encontra inscrito para realojamento, o que também não é alheio às características nómadas e itinerantes de uma comunidade que, apesar disso, já fixa residência em Peniche há muito tempo, alguns há décadas, em terrenos de propriedade pública e privada (Comissão de Gestão e Coordenação, 2004).

De acordo com o trabalho de investigação jornalística de Engenheiro, F. e publicada no dia 17 de Dezembro de 1998 no jornal local ‘A Voz do Mar’, as referências às comunidades ciganas associando-as a furtos, crimes, feitiçarias, vestuário especial, mendicidade, são feitas já nas cortes de 1525. Nas leis, alvarás e provisões, do livro de registos da Câmara Municipal de Atouguia da Baleia, que era na altura a sede do município onde Peniche se incluía, sobressaem penas de ordem crescente, desde a simples saída do reino, aos açoites com baraço e pregão, seguida de expulsão; acrescentando-se as galés (trabalho forçado); e por fim (1592) a pena de morte para os que não saíssem no prazo de quatro meses. Sublinhe-se a referência no livro de registos de alvarás, provisões, etc. da Câmara Municipal de Atouguia da Baleia, em 1716, dando conta de uma ordem proveniente de D. João V destinada aos juízes para que expulsassem todos os membros das comunidades ciganas de Peniche, de Atouguia da Baleia e das vilas de Batalha, Aljubarrota, Évora, Turquel, Santa Catarina, Alvorinha e Salir do Mato (Engenheiro, 2002).

Os investigadores deparam-se assim com problemas na recolha de dados estatísticos relativos a esta temática. Os antropólogos Bastos, J. & Bastos, S. (1999) referem num estudo sobre multiculturalidade e Portugal quatro dificuldades principais:

- “Muitos africanos e asiáticos adquiriram a cidadania portuguesa antes do 25 de Abril, e muitos dos imigrados em Portugal a obtiveram mais recentemente, por naturalização, aparecendo nas estatísticas estaduais como ‘nacionais’, enquanto que muitos outros com os quais mantêm identificações étnicas e redes sociais intra-étnicas são incluídos naquelas estatísticas como ‘estrangeiros’.
- Os ‘estrangeiros’ provenientes dos PALOP tanto podem ser de proveniência genealógica africana como europeia ou asiática; Imigrados em Portugal, embora oficialmente moçambicanos, tanto podem ser encontrados dispersos na população portuguesa tradicional como integrando diferentes minorias étnicas (afro-moçambicana, indiana e chinesa).
- Os inúmeros processos de imigração clandestina, bem como de identificação e de naturalização ilegais e, como se calcula, sobretudo enquanto permanecem clandestinos, estão muito pouco interessados em integrar as estatísticas tanto governamentais como dos investigadores científicos ou humanitários.
- A imprecisão e a relativa inconfiabilidade dos dados que podem ser obtidos junto das embaixadas dos PALOP em Lisboa ou dos responsáveis pelas suas Comunidades locais, na medida em que a confusão entre nacionalidade e etnicidade ora fornece estimativas por defeito, ora as empola por excesso.”

(Bastos & Bastos, 1999, pp. 15-16)

2.1.7. – Religião

A religião pode ser também um parâmetro de caracterização importante em contextos de diversidade cultural. Nos censos de 2011 a resposta à pergunta sobre religião por pessoas com quinze ou mais anos de idade, permite observar que no concelho de Peniche, em especial na freguesia abrangida pelo agrupamento de escolas onde este projeto se desenvolveu, a percentagem de pessoas católicas é inferior à média nacional e a percentagem de pessoas que professam o protestantismo e outras religiões cristãs é superior. As religiões não cristãs apresentam valores pouco significativos, do ponto de vista estatístico, à semelhança dos valores observados a nível nacional e na região centro e oeste.

	Resposta à pergunta sobre religião (%) (≥15 anos)								
	Não respondeu	Católica	Ortodoxa	Protestante	Outra cristã	Judaica	Muçulmana	Outra não cristã	Sem religião
Nacional	8,29	81,00	0,63	0,84	1,82	0,03	0,23	0,32	6,84
Continental	8,47	80,50	0,65	0,86	1,85	0,03	0,24	0,33	7,06
Zona centro	7,23	85,39	0,53	0,69	1,37	0,03	0,08	0,18	4,50
Zona oeste	8,84	79,93	1,15	1,01	1,87	0,03	0,08	0,23	6,87
Concelho de Peniche	8,27	81,01	0,72	1,36	2,21	0,04	0,14	0,19	6,04
Freguesia	10,67	75,47	0,69	2,17	3,12	0,04	0,22	0,23	7,39

Quadro 11. – Religião (Fonte: INE, 2011)

2.2. – O agrupamento de escolas

O agrupamento de escolas é constituído pela escola básica dos 2.º e 3.º ciclos (escola sede), três jardins-de-infância e escolas básicas de 1º Ciclo (JI/EB1), uma delas integrando uma Unidade de Apoio Especializado para a educação a alunos com multideficiência, uma escola básica de 1º ciclo (EB1) e dois jardins de infância (JI). No início do ano letivo transacto (2012/2013) a população escolar era constituída por 971 crianças e alunos, 153 na educação pré-escolar (nove grupos), 335 no 1.º ciclo (16 turmas), 169 no 2.º ciclo (8 turmas), 257 no 3.º ciclo (13 turmas incluindo uma turma de percurso curricular alternativo) e 57 em Cursos de Educação e Formação (3 turmas: Empregados de Mesa, Cozinha e Construção e Reparação de Pranchas de Surf). O serviço educativo é assegurado por 91 docentes, cerca de 50% pertencente ao quadro do agrupamento e a maioria com experiência profissional superior a dez anos. O pessoal não docente é constituído por 33 trabalhadores (27 assistentes operacionais, 4 assistentes técnicos, 1 psicólogo e 1 técnico do serviço social) (Agrupamento de Escolas D. Luís de Ataíde, 2012).

Segundo o relatório de avaliação externa da Inspeção-Geral da Educação, de 2011, os pais e encarregados de educação cujas habilitações são conhecidas (88%) apresentam baixos níveis de escolaridade: 1,7% não têm habilitações, 16,3% têm o 1.º ciclo do ensino básico, 24,3% têm o 2.º ciclo, 21,1% têm como escolaridade máxima o 3.º ciclo, 17,6% fizeram o

ensino secundário e apenas 6,9% têm formação média ou superior. Exercem maioritariamente profissões do sector secundário (29,8% como operários, artífices, operadores de máquinas e outras funções desse sector) e serviços (28,6%), 11,6% são trabalhadores não qualificados, 4,5% ocupam-se no sector primário e 25,6% em funções de nível superior ou intermédio. Possuem computador 16,2% dos alunos e apenas 13,3% têm acesso à Internet em casa.

Os diversos intervenientes auscultados na sequência da Avaliação Externa da Inspeção Geral da Educação de 2011, reconhecem que, mesmo tendo em conta a adversidade do contexto socioeconómico, o sucesso académico dos alunos pode ser melhorado.

A intervenção imediata e concertada dos profissionais, bem como o desenvolvimento de um conjunto de ações concretas e intencionais possibilitou o controlo e a redução das situações de indisciplina. O Agrupamento apresenta um clima de tranquilidade propiciador de um bom ambiente educativo. Porém, na escola-sede, têm-se verificado situações de conflito que originam procedimentos disciplinares. No triénio, estes, com maior incidência nos alunos do 2.º ciclo (26) e menor no 3.º ciclo (9), resultaram na aplicação de medidas disciplinares sancionatórias de suspensão de 2 a 10 dias e de transferência de escola de dois alunos. Apesar da gravidade das situações, a intervenção imediata do diretor e a atenção cuidada dos diretores de turma e dos restantes intervenientes no processo de ensino e de aprendizagem têm já obtido resultados na redução de situações de indisciplina, facilitado o bom relacionamento entre a comunidade escolar e desenvolvido o espírito de tolerância. A implementação de medidas preventivas e concertadas, a uniformização de procedimentos ao nível dos projetos curriculares de turma e a utilização de práticas de consolidação das regras e o reforço positivo, são exemplos de estratégias que têm contribuído para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais.

As aprendizagens e o conhecimento como alicerce para a construção do futuro das crianças e jovens são reconhecidos e valorizados pelos alunos e famílias. É significativo o facto de a diversificação da oferta educativa/formativa ter por base um diagnóstico das expectativas e as áreas económicas em desenvolvimento na região. A manutenção, salubridade e segurança dos espaços é um aspeto realçado. As instalações dos vários estabelecimentos encontram-se em bom estado de conservação e são adequadas às necessidades. Salienta-se a biblioteca da escola-sede como um espaço dinâmico, bem apetrechado e muito frequentado pelos alunos. A participação dos pais e encarregados de educação é incentivada e apresenta bons níveis de adesão, principalmente quando se trata de iniciativas relacionadas com a apresentação pública de trabalhos dos seus educandos. A disponibilidade de atendimento dos

profissionais constitui a base de uma estratégia de abertura aos pais e encarregados de educação e à comunidade, em geral, que tem tido impacto no incremento do sentido de pertença e da participação social na vida do Agrupamento. Esta dinâmica é visível na mobilização para a concretização de atividades envolvendo toda a comunidade. A Associação de Pais e Encarregados de Educação é participativa e cooperante, sendo a forma privilegiada de envolvimento das famílias na ação educativa e pedagógica, sendo esta ligação estabelecida através da direção, do Conselho Geral e das demais estruturas de coordenação.

A Inspeção Geral de Educação reconhece na avaliação feita os princípios de equidade e justiça na ação dos órgãos e estruturas. Apesar das diligências efetuadas, a inexistência de oferta de atividades de animação e de apoio à família na educação pré-escolar surge como um constrangimento que a integração no programa TEIP3 poderá de certo modo contrariar. (Inspeção Geral de Educação - Ministério de Educação, 2011). A integração neste programa permitiu que durante o presente ano letivo fossem contratados recursos humanos que integrados no Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) promoveram um ambiente facilitador da integração escolar e social, através de intervenções no domínio social, psicológico e psicopedagógico.

No plano de ação do Projeto Educativo os princípios gerais subjacentes à visão, missão e valores apresentados, estão de acordo com as premissas de uma escola intercultural, embora estejam definidos de uma forma geral e abrangente.

“VISÃO

Ser uma Escola que paulatinamente se possa tornar de referência e de excelência na promoção do conhecimento e desenvolvimento humano.

MISSÃO

Promover ‘O Saber’, utilizando os recursos internos, o nosso capital humano e as parcerias, procurando satisfazer as expectativas de alunos, encarregados de educação e comunidade. Para tal, serão implementadas estratégias que facilitem a concretização da nossa VISÃO.

VALORES

(...)

Respeito - pelos outros, pelas suas crenças, pelos seus valores, pelas suas diferenças e ainda o respeito por si próprio. O respeito à liberdade, à dignidade e à tolerância.”

(Agrupamento de Escolas D. Luís de Ataíde, 2012, pp. 12-13)

São definidas quatro prioridades no Projeto Educativo do agrupamento:

1ª Prioridade - Melhoria do sucesso escolar e educativo

2ª Prioridade - Prevenção do abandono escolar e do absentismo e regulação do clima de escola.

3ª Prioridade - Fortalecimento da relação escola/família/comunidade.

4ª Prioridade – Optimização do serviço educativo

Apesar da relação inevitável entre estas prioridades definidas e uma escola de práticas consistentes, sistemáticas e sensíveis a contextos de diversidade cultural assinalável, nos objetivos, metas, estratégias e indicadores nenhuma ação, nenhum conteúdo ou competência específica, nenhuma perspetiva clara relativa à educação intercultural é detetada, não obstante o facto da transversalidade de tais ações, conteúdos, competências e perspetivas não invalidar que as estratégias inerentes às prioridades elencadas sejam pontuadas por práticas adequadas ao contexto de diversidade.

De acordo com os dados referentes ao ano letivo transato (2012/2103), perto de um em cada cinco alunos não transitou ou não foi admitido a exame. Sublinhe-se que dos alunos admitidos a exame ainda resultam algumas reprovações.

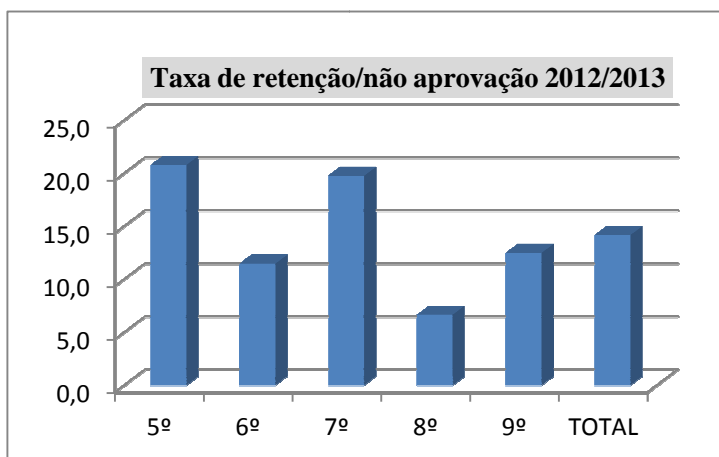


Figura 4. – Insucesso escolar no agrupamento

2.3. – A oferta formativa do centro de formação local

O Centro de Formação de Associação de Escolas Centro-Oeste (CFAE-Centro-Oeste) é uma entidade pública de formação para os profissionais do sector da educação, sediado numa escola das Caldas da Rainha, constituído no segundo semestre de 2008 através de uma reorganização dos centros de formação que englobou Escolas/Agrupamentos dos concelhos do Bombarral, Cadaval, Caldas da Rainha, Óbidos e Peniche, abrangendo um total de duas escolas não agrupadas e nove agrupamentos de escolas.

De entre os objetivos do CFAE – Centro-Oeste destacam-se:

- Apoio às escolas associadas.
- Levantamento das suas necessidades de formação.
- Apoio à elaboração dos seus planos de formação.
- Operacionalização e organização da formação contínua dos profissionais da educação.

De acordo com o definido pela legislação em vigor e dentro do seu espírito, a direção do CFAE – Centro-Oeste considera e reconhece a formação contínua dos profissionais da educação como um fator de potencial melhoria do desempenho profissional do pessoal docente e não docente e propõe-se contribuir para a obtenção da melhoria e atualização das suas competências profissionais, para a sua atualização profissional, para o aperfeiçoamento e desenvolvimento dos conhecimentos, competências e capacidades dos profissionais da educação, dando particular importância à qualificação do serviço público prestado pelas escolas, nomeadamente no que diz respeito ao seu funcionamento e aos resultados pretendidos. A atividade deste Centro de Formação de Associação de Escolas pretende assumidamente constituir-se como uma mais valia para os estabelecimentos de ensino associados e seus profissionais, numa dinâmica que favoreça a atualização profissional e o enriquecimento cultural de todos os associados.

A principal modalidade da oferta formativa do CFAE-Centro-Oeste nos dois últimos anos letivos foi claramente o curso de formação. A oficina de formação foi a segunda modalidade mais frequente embora com um número de ações muito inferior.

	2011/2013
Curso de formação	83
Módulo de formação	0
Frequência de disciplinas do ensino superior	0
Seminário	2
Oficina de formação	24
Estágio	0
Projeto	3
Círculo de estudos	2

Quadro 12. – Oferta formativa CFAE – Centro-Oeste: Modalidades

Apesar da oferta formativa incidir nas diversas áreas (científica, referente aos conteúdos curriculares de diferentes disciplinas; ciências da educação; ética e deontologia e, pontualmente, prática e investigação pedagógica e didática) a temática da interculturalidade não é detetável através da análise da listagem de conteúdos da oferta formativa do biénio 2011/2013. As ofertas formativas referentes a inclusão, exclusão e diversidade, incidem invariavelmente nas necessidades educativas especiais. Mesmo as ações sobre resolução de conflitos, gestão de *stress*, *coaching*, património e cultura, sobre estratégias e recursos pedagógicos, não fazem na sua listagem de conteúdos qualquer referência a esta temática. A única exceção na oferta formativa dos dois anos letivos analisados é precisamente o módulo ‘A Escola cultural e multicultural – Práticas integradoras e inclusivas’ ministrado no âmbito da formação ‘Problemáticas Relacionais e Socioeducativas’, precisamente a propósito do projeto que aqui se apresenta.

Sublinhe-se que a oferta formativa nestes dois anos letivos, incidiu de forma muitíssimo destacada, na informática e nas tecnologias de informação e comunicação (TIC), com um total de trinta e cinco ações (folha de cálculo, quadros interativos, *software* para preparação de apresentações, plataformas *on line*, etc). Depois da informática/TIC, surgem as ações de formação referentes aos conteúdos das matrizes curriculares das áreas científicas dos vários níveis de ensino, seguidas por ações referentes a estratégias, técnicas e recursos pedagógicos diversos, como a utilização do vídeo, da animação, de histórias e contos, etc. No ano letivo 2011/2012 existe um número significativo de ações referentes aos novos programas da disciplina de Português (sete ações em 2011/2012 e apenas uma ação em 2012/2013) e à

educação sexual (cinco ações em 2011/2012 e nenhuma em 2012/2013). No ano letivo seguinte existe um número significativo de ações referentes à biblioteca escolar (uma em 2011/2012 e cinco em 2012/2013).

	2011/2013
Informática / TIC	35
Novos programas de Português	8
Áreas científicas diversas da matriz curricular	24
Educação especial / NEE	6
Educação sexual	5
Educação e formação de adultos	4
Bibliotecas escolares	6
Avaliação / Auto-avaliação	3
Recursos pedagógicos, estratégias e técnicas	16
Património	3
Problemáticas relacionais e socioeducativas; Inclusão/Exclusão; Família	4

Quadro 13. – Oferta formativa CFAE – Centro-Oeste: Áreas/Domínios

Uma análise da oferta formativa permite inferir acerca das prioridades definidas no momento por quem tutela a educação em primeira instância e, conseqüentemente e em segunda instância, das escolas e respetivos centros de formação. Vejamos o caso da oferta formativa na área da informática e TIC, que tem estado sempre presente massivamente e que tem refletido claramente os objetivos implícitos e as prioridades associadas, por exemplo, à utilização da plataforma *moodle*, à utilização dos quadros interativos (entretanto instalados um pouco por todas as escolas), à utilização do *software presi*, etc. Vejamos o caso da oferta formativa referente ao novo programa da disciplina de Português, com grande incidência no ano da sua implementação. Ou por exemplo, o caso da oferta formativa referente à educação sexual e às bibliotecas escolares, a propósito da legislação que regulamentou as respetivas operacionalizações pelas escolas. Desta análise ressalta sem qualquer margem de dúvida que, se estas temáticas são numa dada altura, por uma ou outra razão, prioridades claras evidenciadas pelo número elevado de oferta formativa, é certo concluir, pelas mesmas razões,

que as questões referentes à diversidade étnica e cultural, referentes à interculturalidade, estão longe de constar da lista de prioridades, ou da agenda da tutela em geral e das escolas da região em particular, o que, dada a sua pertinência e relação inequívoca com o sucesso do processo de ensino-aprendizagem e com a edificação da cidadania em democracia, é no mínimo uma gigantesca lacuna do ponto de vista pedagógico, social, económico e político. Acrescente-se que, sendo esta uma temática transversal, seria tão possível como desejável acrescentar aos conteúdos trabalhados nas formações das mais diversas áreas a perspetiva de uma educação sensível à diversidade étnica e cultural, o que, a avaliar pela lista de conteúdos referentes às diversas ações de formação, não acontece.

2.4. – Síntese dos contextos do projeto

O concelho onde se localiza o agrupamento de escolas de desenvolvimento deste projeto, evidencia dificuldades socioeconómicas provenientes da dependência de muitas famílias de trabalho precário e sazonal, de uma taxa de desemprego acima da média nacional e muito acima da zona onde se insere (zona centro/zona oeste). O número de beneficiários do Rendimento Social de Inserção, embora seja inferior à média nacional, é superior ao da região. O analfabetismo é superior à média nacional embora semelhante aos valores da região. As habilitações escolares e académicas são inferiores à média nacional e à média da região, sendo esta discrepância crescente à medida que progredimos no nível de escolaridade comparado. Os índices elevados de toxicodependência e o número elevado de famílias alojadas em habitação social de condições muito degradadas, são também indícios claros de desestruturação familiar com consequências para o acompanhamento das crianças que crescem sob o espectro da exclusão escolar e social.

A diversidade etnocultural no concelho deve ser vista em profundidade. As migrações das comunidades ciganas, com registos desde o século XVI. As migrações do início do século XX e das décadas de cinquenta e sessenta movidas pela atividade piscatória, as migrações da década de setenta aquando do processo de descolonização, a mão de obra estrangeira (com particular representação de comunidades brasileiras, romenas e ucranianas) que procurou neste concelho a empregabilidade que o sector das pescas em tempos ofereceu abundantemente, e os visitantes mais recentes, de curta e longa duração, associados às atividades desportivas aquáticas, configuram os principais contornos da diversidade etnocultural deste concelho e que à primeira vista não são facilmente detetáveis, devido a

constrangimentos associados às variáveis mais frequentemente analisadas quando se buscam marcas de diversidade etnocultural.

O agrupamento de escolas, integrado em Outubro de 2012 no programa TEIP3, apresenta as características recorrentes em escolas integradas neste programa. Elevado absentismo e taxas de insucesso escolar, elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar, o que não é alheio à desestruturação familiar e às dificuldades socioeconómicas já referidas.

O centro de formação CFAE-Centro-Oeste apresenta uma oferta formativa relativamente diversificada, mas com rara ou inexistente oferta formativa na área da educação intercultural. A oferta formativa referente à utilização de tecnologias de informação e comunicação é claramente a mais abrangida pelo plano de formação do biénio analisado.

3. – Os professores participantes e as suas representações

Este questionário foi aplicado a um grupo de trinta e um formandos, inscritos na ação de formação ‘Problemáticas Relacionais e Socioeducativas’. Teve como principal objetivo, a caracterização pessoal e profissional do grupo de formação, assim como a caracterização da sua relação com a diversidade etnocultural e com a educação intercultural, no sentido de planificar um módulo de formação integrado nesta ação, que desse resposta às necessidades e expectativas dos formandos e que sensibilizasse e motivasse, de forma reflexiva, para o aprofundamento de competências nesta área.

Este grupo de professores e educadores, maioritariamente do género feminino, licenciado, do quadro do agrupamento e a lecionar áreas científicas e humanísticas no 2º e 3º ciclos, tem na sua maioria uma idade entre os quarenta e os cinquenta e cinco anos de idade e quinze ou mais anos de serviço. Na sua esmagadora maioria nasceram em Portugal, tendo alguns destes, tido familiares ascendentes emigrantes. Nenhum se considera pertencente a qualquer minoria etnocultural. Apenas um quarto do grupo revelou ter frequentado formação na área da educação intercultural nos últimos cinco anos, apesar de manifestarem interesse e reconhecerem a sua importância (Anexo D).

3.1. – Caracterização pessoal

Qual o género a que pertence?

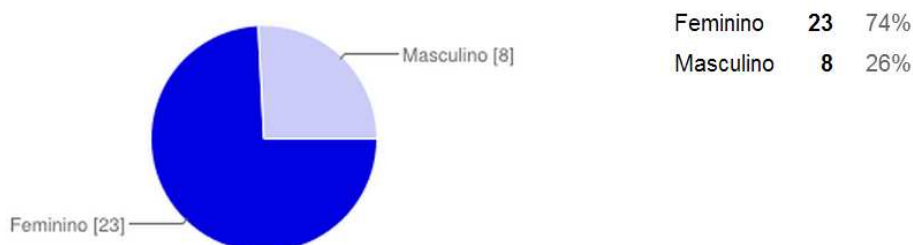


Figura 5. – Género

Tal como se verifica também no corpo docente deste agrupamento e da generalidade dos agrupamentos e das escolas não agrupadas, este grupo é constituído por uma maioria muito significativa de elementos do género feminino.

Qual a sua idade no dia 1 de Setembro de 2013?

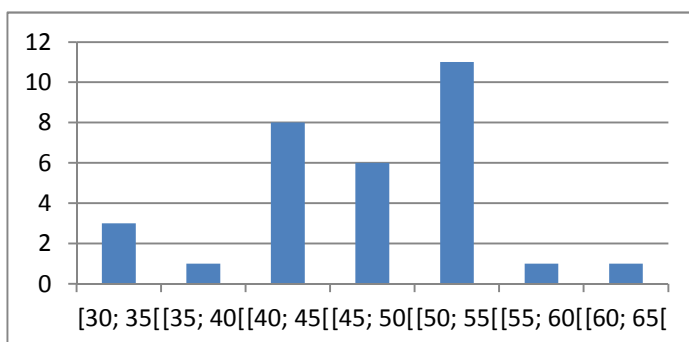


Figura 6. – Idade

A distribuição com base na faixa etária tendo como referência a idade no final do ano letivo, permite-nos identificar como classe modal a correspondente ao intervalo dos 50 aos 55 anos de idade. Sublinhe-se que cerca de oitenta por cento dos elementos do grupo situa-se entre os 40 e os 55 anos de idade. Estes resultados não serão alheios ao envelhecimento progressivo e generalizado do corpo docente, devido aos vários constrangimentos no acesso à profissão. Acrescente-se também que a não obrigatoriedade de frequência de formação contínua para os professores contratados, reduz a sua presença nas ações de formação contínua o que faz aumentar a faixa etária dos participantes, de uma forma geral.

Qual a sua naturalidade?

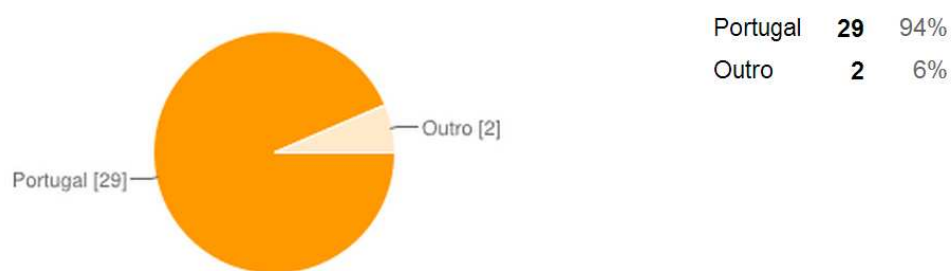


Figura 7. – Naturalidade

Embora a naturalidade não seja um parâmetro que por si só permita caracterizar a diversidade etnocultural de um contexto, uma análise simplista levar-nos-ia a concluir, de acordo apenas com este parâmetro, ser este um grupo de diversidade etnocultural reduzida. As duas exceções no que à naturalidade diz respeito, nasceram em França.

Tem pais e/ou avós que tenham vivido noutra país que não Portugal?

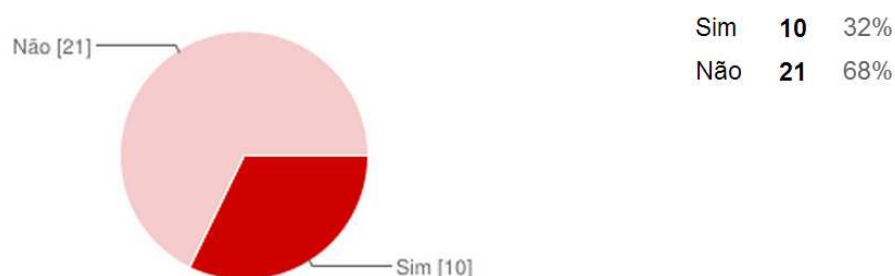


Figura 8. – Naturalidade dos ascendentes

A emigração característica da sociedade portuguesa, com incidência e destinos variáveis mas transversal ao longo de décadas, é a razão principal para os trinta e dois por cento de respostas afirmativas a esta pergunta. Destacam-se como países de acolhimento dos familiares ascendentes emigrantes, França, Moçambique e Angola.

Considera-se pertencente a alguma minoria cultural?

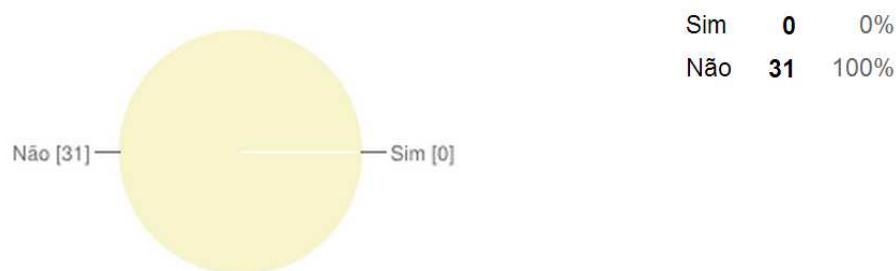


Figura 9. – Consciência étnica

O facto de nenhum dos elementos do grupo se identificar como pertencente a uma minoria cultural, associado aos demais parâmetros analisados, deixa poucas dúvidas acerca da homogeneidade do grupo numa perspectiva etnocultural. Trata-se de um grupo, a exemplo do corpo docente do agrupamento e do corpo docente da generalidade dos agrupamentos e escolas não agrupadas do país, pautado por uma reduzida ou praticamente nula diversidade etnocultural.

3.2. – Caracterização profissional

Quais as suas habilitações académicas?

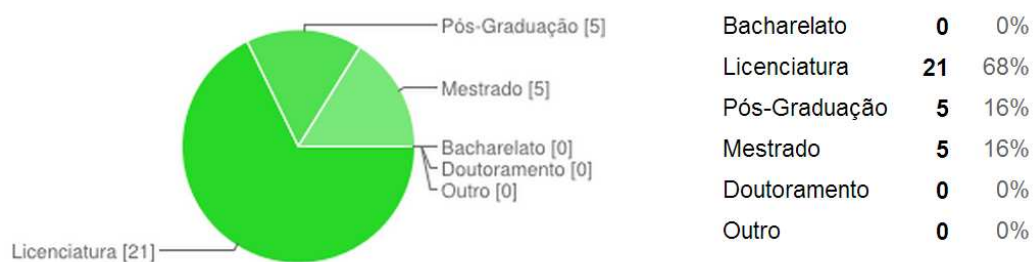


Figura 10. – Habilitações académicas

A licenciatura é, como se esperaria, a habilitação académica mais frequente. Sublinhe-se a inexistência de bacharelatos e doutoramentos e de trinta e dois por cento terem habilitações académicas superiores a licenciatura.

Qual a área da sua formação de base?

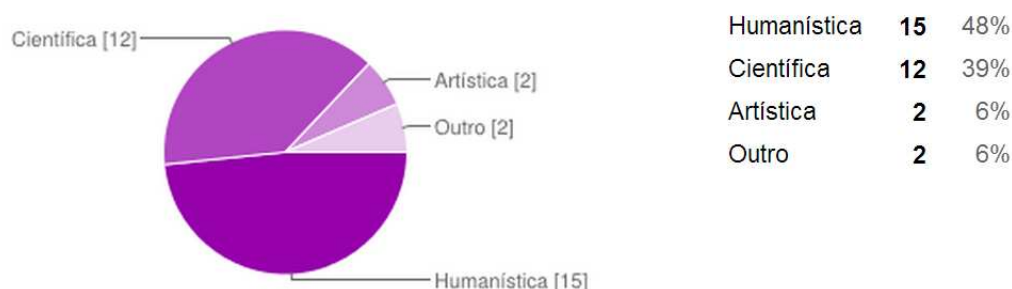


Figura 11. – Formação base

A formação base dos membros do grupo é maioritariamente humanística e científica, sendo muito reduzido o número de elementos com formação noutras áreas, como a artística.

Quantos anos de serviço tem no dia 1 de Setembro de 2013?

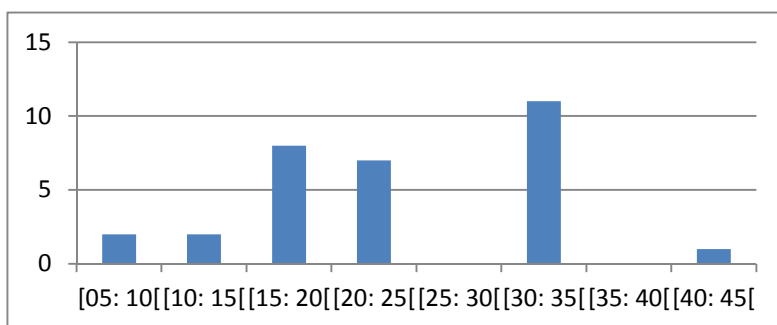


Figura 12. – Tempo de serviço

A distribuição com base no tempo de serviço, tendo como referência o final do ano letivo, permite-nos identificar como classe modal a correspondente ao intervalo dos 30 aos 35 anos de serviço. Sublinhe-se que mais de oitenta por cento dos elementos do grupo tem 15 ou mais anos de serviço. Uma vez mais estes resultados não são alheios ao envelhecimento progressivo e generalizado do corpo docente, devido aos vários constrangimentos no acesso à profissão. E também, tal como já referido, não serão alheios à não obrigatoriedade de frequência de formação contínua para os professores contratados, que faz diminuir a sua participação e conseqüentemente a frequência das classes correspondentes a número menores de anos de serviço. Dos cerca de sete por cento com menos de 15 anos de serviço, dois terços são professores contratados.

Qual a sua situação profissional?

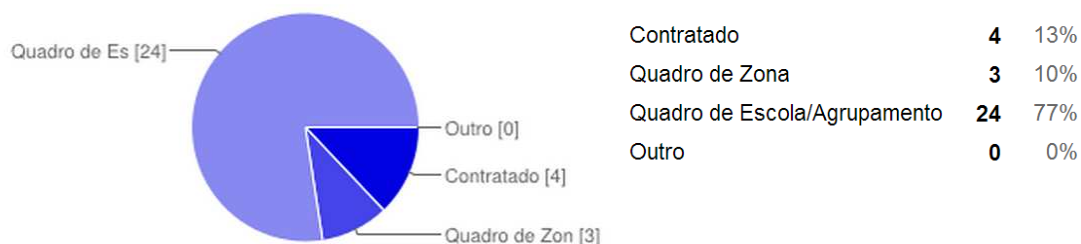


Figura 13. – Situação profissional

Apesar da não obrigatoriedade de frequência de formação contínua para os professores contratados, sublinhe-se a presença de treze por cento de contratados neste grupo de formação. A grande maioria dos frequentadores desta ação pertence ao quadro do agrupamento.

Qual o ciclo de ensino dos alunos com quem trabalha?

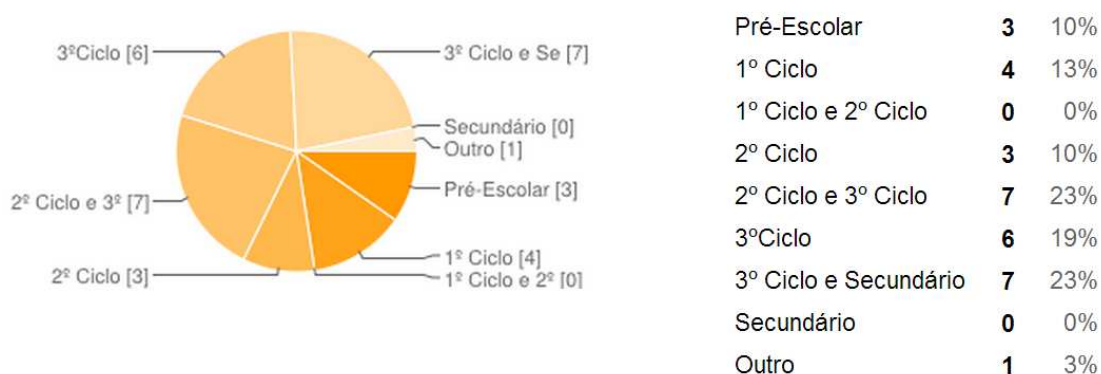


Figura 14. – Ciclo de ensino

Cerca de metade dos elementos do grupo leciona no 2º e 3º ciclo e um elemento trabalha na intervenção precoce (dos 0 aos 6 anos de idade).

3.3. – Relação com a diversidade e a educação intercultural

Frequentou formação na área da Educação Intercultural nos últimos 5 anos?

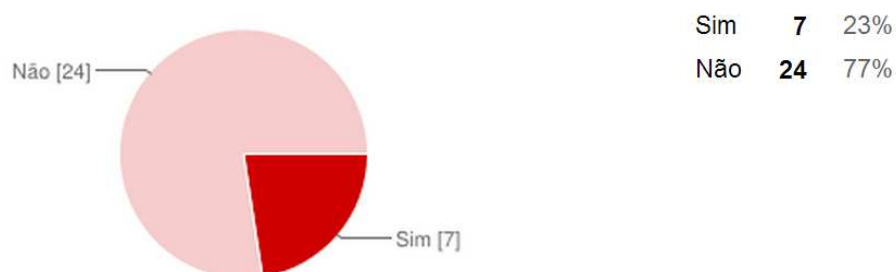


Figura 15. – Formação em Educação Intercultural

Cerca de um quarto dos membros deste grupo frequentaram formação sobre a temática da educação intercultural no últimos 5 anos. A liberdade de escolha das ações de formação a frequentar e a reduzida oferta formativa nesta área, de que a análise da oferta formativa do CFAE – Centro-Oeste dos últimos dois anos letivos é exemplo, leva a concluir que alguns membros deste grupo terão um interesse particular por esta temática.

Classifique o seu interesse pela área da Educação Intercultural.

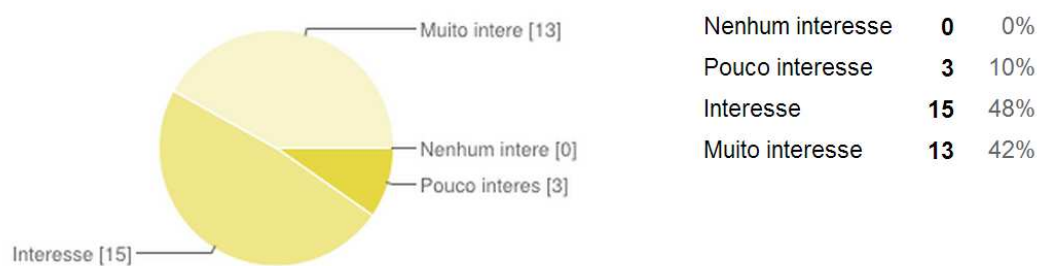


Figura 16. – Interesse pela Educação Intercultural

Noventa por cento dos formandos da ação de formação ‘Problemáticas Relacionais e Socioeducativas’ manifesta interesse ou muito interesse pela a área da educação intercultural. Os restantes manifestam pouco interesse. Estes valores indiciam um claro e inequívoco interesse do grupo por esta temática.

Classifique a importância da Educação Intercultural no exercício da sua profissão.

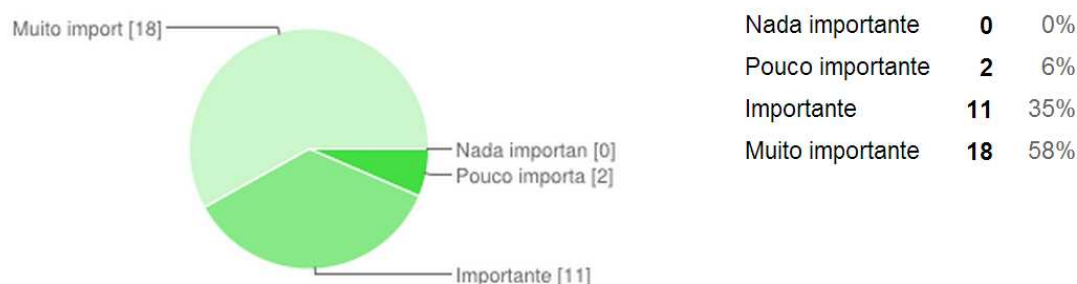


Figura 17. – Importância da Educação Intercultural

Mais de noventa por cento dos membros deste grupo classificam a educação intercultural como importante ou muito importante no exercício da docência. Os restantes consideram-na pouco importante.

Classifique a diversidade cultural no espaço do exercício da sua profissão.



Figura 18. – Diversidade cultural no contexto profissional

Cerca de setenta por cento dos membros do grupo, consideram que o contexto onde trabalham apresenta muita diversidade cultural ou uma diversidade considerável. Os restantes consideram haver pouca diversidade cultural. Sublinhe-se que todos reconhecem a existência de uma diversidade cultural pois ninguém escolhe a opção ‘nenhuma diversidade’ para classificar o contexto cultural onde exerce a sua profissão.

Classifique a importância das diferenças de índole cultural nos conflitos que tem de gerir no exercício da sua profissão.



Figura 19. – Relações interétnicas e conflitos

A partir desta resposta, pode-se inferir que, de acordo com a percepção dos membros deste grupo, mais de dois terços dos conflitos que têm de gerir enquanto docentes relacionam-se com interações de natureza grupal ou intergrupal, etnocultural. Sublinhe-se que os restantes consideram que as diferenças de índole cultural são pouco importantes nos conflitos que têm de gerir enquanto docentes e que ninguém considera estas diferenças nada importantes nos conflitos a gerir.

Classifique o quanto acha que a pertença a um grupo cultural minoritário condiciona o sucesso escolar.

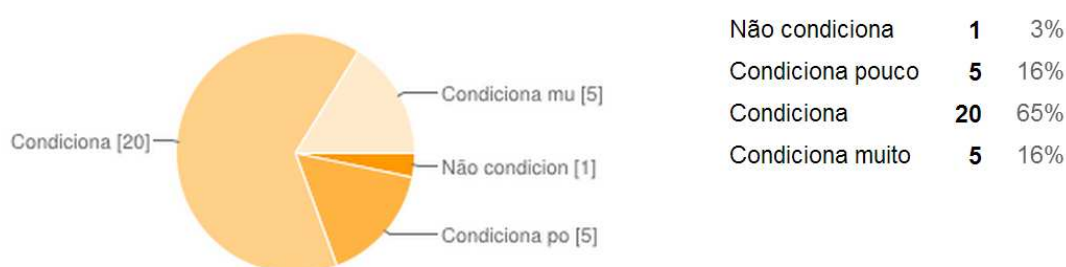


Figura 20. – Minorias etnoculturais e o sucesso escolar

Cerca de oitenta por cento dos formandos considera que o sucesso escolar é condicionado ou muito condicionado pelo facto de se pertencer a um grupo cultural minoritário. Apenas um formando entende não condicionar, os restantes consideram condicionar pouco.

Classifique o quanto acha que a pertença a um grupo cultural minoritário condiciona o sucesso profissional.

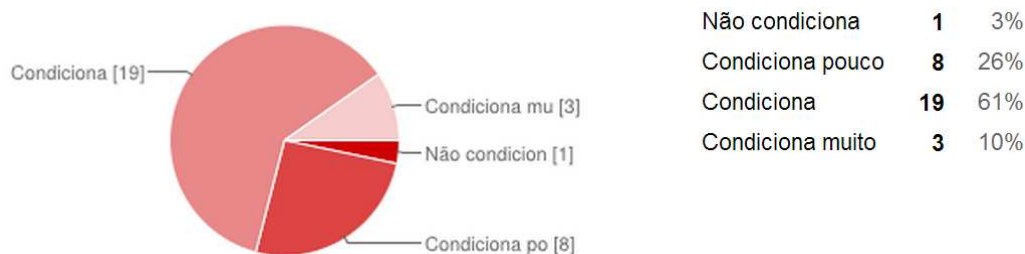


Figura 21. – Minorias etnoculturais e o sucesso profissional

Cerca de setenta por cento dos formandos considera que o sucesso profissional é condicionado ou muito condicionado pelo facto de se pertencer a um grupo cultural minoritário. Apenas um formando entende não condicionar, os restantes consideram condicionar pouco. Sublinhe-se que, de uma forma geral, os formandos entendem que a pertença a um grupo cultural minoritário condiciona mais o sucesso escolar do que o profissional.

A sua atitude perante a diversidade cultural no exercício da sua profissão é...

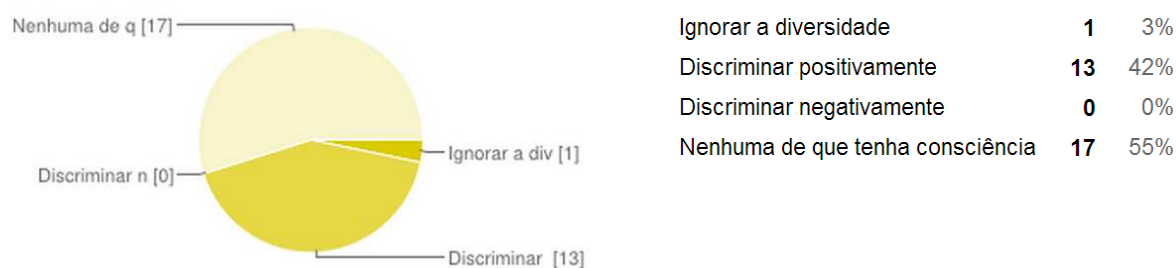


Figura 22. – Atitude perante a diversidade cultural

Mais de metade dos elementos deste grupo de formação não tem consciência da sua atitude em relação à diversidade no seu exercício da docência, o que poderá evidenciar não estarem despertos para a importância de atitudes pensadas e planeadas de modo reflexivo para a garantia de uma efetiva igualdade de oportunidades, objetivando um sucesso escolar independente da proveniência etnocultural. Despertos para a necessidade de implementar uma pedagogia igualitária. Cerca de quarenta por cento discrimina positivamente. Apenas um formando ignora a diversidade no exercício da sua profissão.

A atitude perante a diversidade cultural daqueles com quem interage no exercício da sua profissão é...

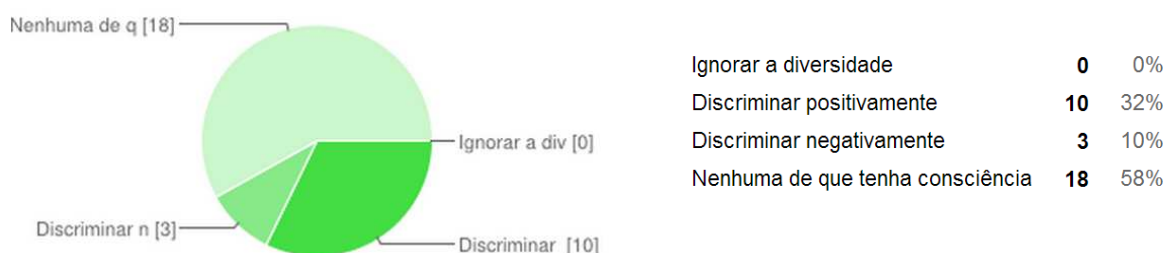


Figura 23. – A atitude dos outros perante a diversidade cultural

Em relação à opinião acerca da forma como os outros lidam com a diversidade, o grupo de formandos, de acordo com as respostas dadas, entende que cerca de sessenta por cento não tem consciência da sua atitude (valor apenas ligeiramente superior ao verificado na auto-análise do grupo). Apenas trinta e dois por cento discriminará positivamente (ao invés dos quarenta e dois por cento verificados na auto-análise do grupo) e os restantes discriminarão negativamente (ao contrário dos zero por cento verificados na auto-análise do grupo). De uma forma geral, observa-se que na sua auto-análise o grupo manifesta uma atitude mais adequada a contextos de diversidade cultural do que aquela que este grupo de formandos reconhece nos outros, com quem interage no exercício da sua profissão e onde se incluem, obviamente, os seus pares.

Usa as seguintes expressões populares?

"Um olho no burro e outro no cigano."

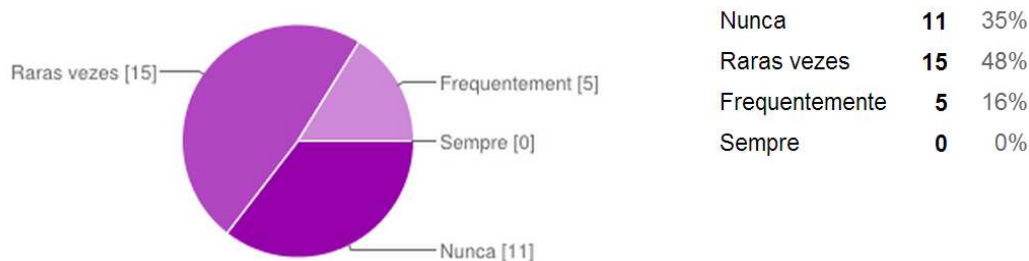
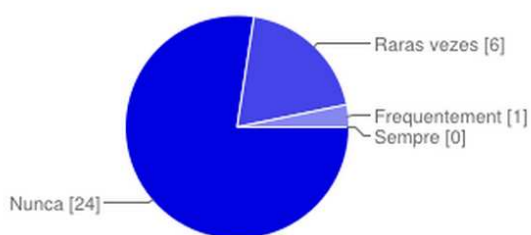


Figura 24. – Expressão popular A

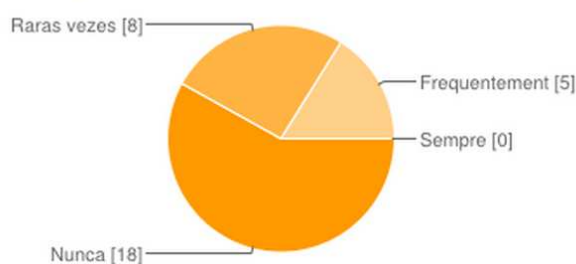
“E eu? Sou preto?!”



Nunca	24	77%
Raras vezes	6	19%
Frequentemente	1	3%
Sempre	0	0%

Figura 25. – Expressão popular B

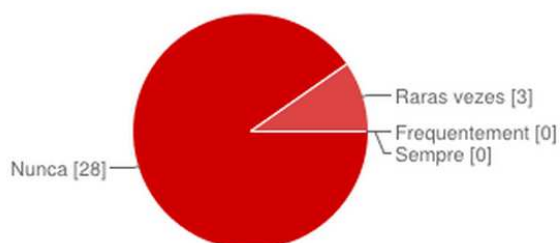
“Eles que são brancos, que se entendam.”



Nunca	18	58%
Raras vezes	8	26%
Frequentemente	5	16%
Sempre	0	0%

Figura 26. – Expressão popular C

“Cheiro a catinga.”



Nunca	28	90%
Raras vezes	3	10%
Frequentemente	0	0%
Sempre	0	0%

Figura 27. – Expressão popular D

Analisando as respostas, podemos organizar as expressões populares de cariz etnocultural aqui apresentadas, por uma ordem decrescente de utilização pelos membros deste grupo, ou seja, da mais recorrente à menos recorrente.

1. “Um olho no burro e outro no cigano.”
2. “Eles que são brancos, que se entendam.”
3. “ E eu? Sou preto?!”
4. “Cheiro a catinga.”

Se é verdade que, de acordo com as respostas, ninguém neste grupo recorre a estas expressões de forma sistemática, também é verdade que todas elas são utilizadas ainda que raramente. As que são usadas mais frequentemente são: “Um olho no burro e outro no cigano”; “Eles que são brancos, que se entendam.”

As etiquetas verbais são muitas vezes uma forma de explicitar crenças associadas às características dos membros de um determinado grupo, que constituem a componente cognitiva ou estereotipada do preconceito. Tal como já foi referido, a investigação indica que as crianças muito novas, entre os três e os cinco anos de idade, aproximadamente, embora não diferenciem as diferentes categorias sociais ou tenham uma conceção vaga destas aprendem as etiquetas que os pais colam a determinados grupos e interiorizam os sentimentos associados às ditas etiquetas. Nesta primeira etapa evolutiva do preconceito e nas que se sucedem o papel do professor não deverá ser de modo nenhum o de contribuir para a aprendizagem destas etiquetas e para a interiorização dos sentimentos que lhes estão associados.

Qual acha ser a origem das seguintes expressões populares?

"Um olho no burro e outro no cigano."

De acordo com a análise de conteúdo das respostas deste grupo de formandos (Anexo C), esta expressão evidencia um preconceito estereotipado em relação à atividade económica dos membros deste grupo étnico e às suas características, vistos como feirantes desonestos, assim como um preconceito afetivo ou emocional negativo devido à desconfiança.

“Acho que esta expressão terá origem no facto de as pessoas de etnia cigana serem vistas como desonestas, pelo que aqueles que tinham algo de valor - neste caso, o burro - deveriam estar atentos ao mesmo e àquele que poderia pôr em causa esse valor, ou seja, roubá-lo.”

“Os ciganos têm fama de serem ladrões.”

“O facto de que, em várias situações, as pessoas de etnia cigana tentarem enganar os mais ingénuos nos negócios que faziam.”

“Penso que terá origem nas histórias que ao longo dos tempos foram sendo contadas relativamente aos negócios que eram feitos com pessoas de etnia cigana.”

“Desconfiar de pessoas com aspeto duvidoso.”

(Excertos de respostas dos formandos)

“E eu? Sou preto?!”

De acordo com a análise de conteúdo das respostas deste grupo de formandos (Anexo C), esta expressão evidencia um contacto intergrupar com uma clara relação de dominância, sendo proveniente de um contexto de escravagismo e/ou colonialismo. Esta expressão evidencia uma componente estereotipada do preconceito pois pressupõe a inferioridade intelectual, e não só, como característica dos elementos daquele grupo étnico. Evidencia também uma componente comportamental do preconceito através de atitudes de marginalização e discriminação racial.

“Os ‘brancos’ julgam os ‘pretos’ menos inteligentes que eles.”

“Penso ter a ver com o facto de não querer ser tratado de algumas maneiras como os africanos o foram ou são.”

“Possivelmente, foram os primeiros brancos- colonizadores em relação aos seus escravos/colonos que serviam para todo o tipo de trabalho”

“Esta expressão terá que ver com a diáspora portuguesa e a colonização dos povos e resultará da ideia de que os colonizadores se superiorizaram aos povos autóctones, explorando-os e tornando-os grupos minoritários. Há nesta expressão uma clara discriminação negativa, incluindo-se na aceção ‘preto’ a ideia de grupo minoritário ou inferior.”

(Excertos de respostas dos formandos)

“Eles que são brancos, que se entendam.”

De acordo com a análise de conteúdo das respostas deste grupo (Anexo C), embora a maior parte dos formandos considere que esta expressão tem origem em contextos de colonialismo, referindo-se a discriminação racial e a uma ideia subjacente de superioridade/inferioridade intergrupar, não lhe atribuem um peso etnocultural tão grande como aquele que atribuem às outras expressões aqui abordadas. Associam-no muito à ideia de que os membros de um mesmo grupo, não necessariamente etnocultural, devem resolver entre si os seus problemas. É uma forma daqueles que não fazem parte do grupo categorizado, expressarem ou justificarem a sua passividade em relação a esses problemas.

“É mais fácil o entendimento entre pessoas da mesma raça?”

“Pertencem ao mesmo grupo, devem usar o mesmo ‘código’, será mais fácil o entendimento.”

“Têm a mesma pertença de grupo: Classes sociais, culturais, políticas, etc.”

“Provavelmente branco teria um significado, ‘eles que têm a mesma cultura’, ou ‘são parecidos’.”

“Não nos devemos meter em problemas que não temos nada a ver.”

“Associo esta expressão ao povo índio e à necessidade de não se envolver nas questões que existiam entre os brancos que os oprimiam.”

“Guerras entre brancos e negros em que cada grupo deveria resolver os seus problemas, indicia superioridade”

(Excertos de respostas dos formandos)

“Cheiro a catinga.”

De acordo com a análise de conteúdo das respostas deste grupo (Anexo C), alguns formandos afirmam desconhecer a expressão ou atribuem-lhe um significado generalista sem conotação com nenhum grupo étnico ou cultural. Porém, a generalidade dos formandos reconhece nesta expressão uma relação de dominância no contacto interétnico, ainda proveniente de contextos de escravagismo e/ou colonialismo. Da análise das respostas também sobressai a evidência de uma componente estereotipada do preconceito em relação ao cheiro, hábitos de higiene e condições de habitação. De acordo com as respostas, a expressão indicia um cheiro de suor desagradável característico dos negros, hábitos de higiene e condições de habitação deficitários. Sobressai também a evidência de uma componente comportamental do preconceito que advém da marginalização e das atitudes de discriminação racial associadas.

“A mesma origem, dos colonos, referindo-se ao cheiro que tinham tendo em conta o tipo de vida que levavam, fogueiras...”

“Esta expressão deverá ter a sua origem na época da escravatura. Penso que teria a ver com o odor corporal dos escravos, depois de muitas horas de trabalho.”

“Cheiro característico associado a determinadas raças.” “Cada raça tem o seu odor próprio.”

“Cheiro nauseabundo, incomodativo, ligado à falta de higiene.”

“Origem no Brasil, onde catinga é um tipo de vegetação, ou nas antigas colónias; significa cheiro a suor de negro (provavelmente que mora no mato, ou com poucas condições de habitabilidade nas roças, e tem falta de cuidados de higiene).”

“Sei que é uma insinuação racista em relação aos negros, no entanto após conviver de perto ao longo da minha vida com estas pessoas nunca dei pela diferença de cheiro.”

“Talvez devido ao cheiro do suor do seu trabalho, como trabalhavam mais, tinham cheiro mais ativo, logo de condição social inferior, pois eram esses que trabalhavam arduamente.”

(Excertos de respostas dos formandos)

De uma forma geral, é interessante observar a forma como a generalidade dos formandos procura encontrar a origem destas expressões populares em episódios ou fenómenos considerados reais. A generalidade dos formandos aplica, usando também aqui uma expressão popular, um raciocínio do tipo ‘não há fumo sem fogo’, mesmo que tenha sido um fogo em tempos remotos ou lugares distantes. Naturalmente, isto não se aplica a todas as respostas.

Raras respostas também, atribuem a origem das expressões ao grupo etnocultural dominante e maioritário, não se depreendendo das respostas uma origem relacionada com representações de grupos etnoculturais ou de eventos, na simples justificação da hostilidade e discriminação, na partilha dos preconceitos do grupo dominante e maioritário afim de fortalecer o sentimento de pertença intragrupal.

Sublinhe-se a associação da origem de três das quatro expressões populares, às relações interétnicas de um passado colonialista. Saliente-se também a menor carga discriminatória atribuída à expressão que faz referência aos ‘brancos’, por comparação com as respostas referentes às restantes expressões, o que pode denotar uma imagem positiva do grupo etnocultural de referência, ou pode estar relacionado apenas com a própria natureza da expressão.

O facto de terem sido levados a pensar no sentido e origem de expressões usadas frequentemente ou raras vezes, no seu quotidiano, permitiu, em ambiente de reflexão, a perceção do contributo desta utilização para uma deseducação intercultural através da perpetuação de estereótipos e da ativação ou consolidação de preconceitos. Será de esperar que a marca da vivência deste exercício simples e pontual, surja numa próxima vez que ouçam ou lhes ocorra a utilização de tal expressão.

Classifique de zero (0) a dez (10) o seu preconceito em relação a: Ciganos; “Pretos”; “Monhés”; Romenos; Ucrrianos; Brasileiros.

Vejamos a distribuição do número de formandos em função da classificação, de zero a dez, atribuída ao reconhecimento do seu preconceito em relação a cada um dos seguintes grupos:

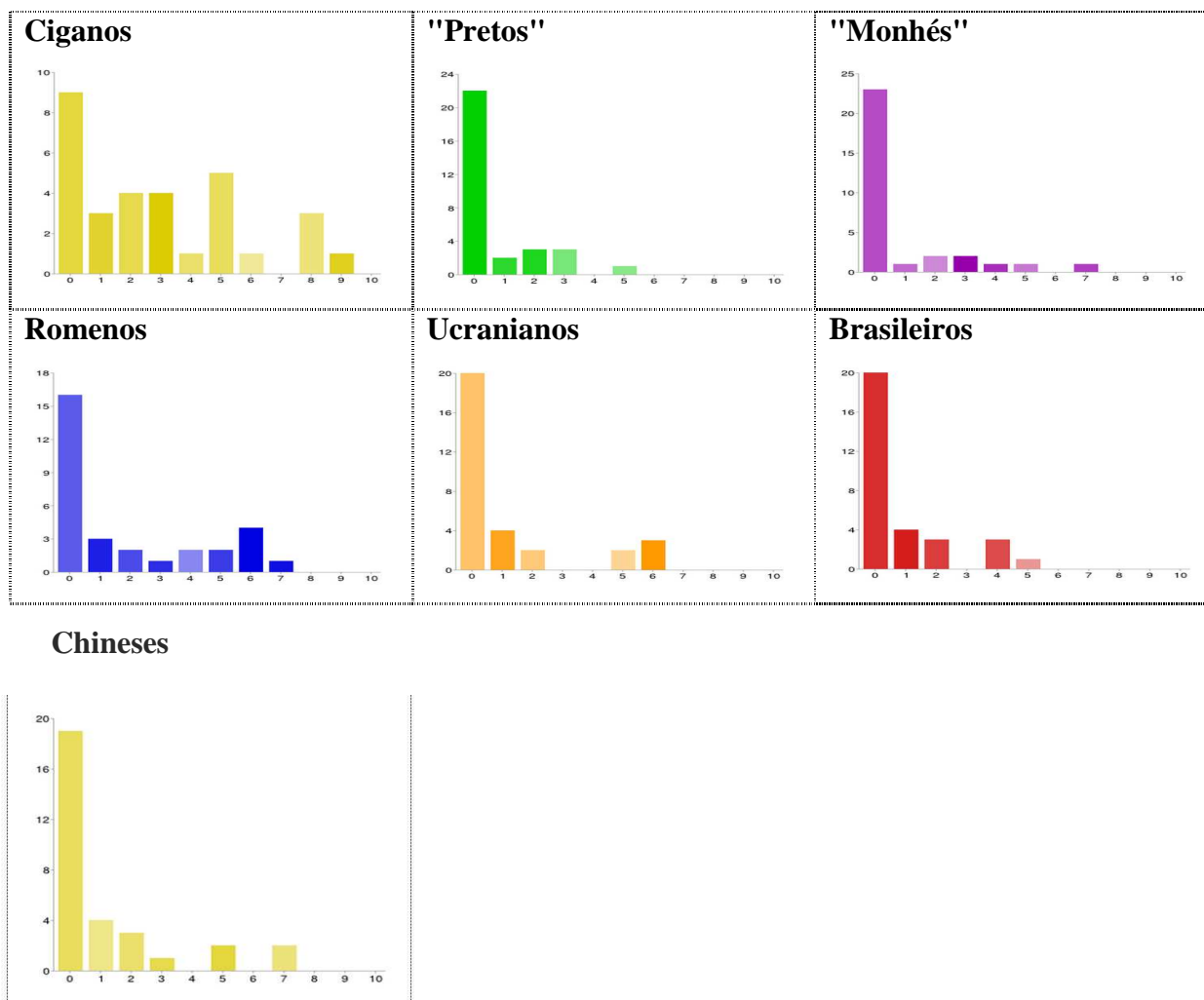


Figura 28. – Reconhecimento do próprio preconceito em relação a grupos minoritários.

A análise das respostas do grupo quanto ao seu preconceito em relação aos membros destes grupos não deixa dúvidas de que é em relação aos membros das comunidades cigana e romena que os índices de preconceito assumido são mais elevados. Podemos concluí-lo através da análise da classificação máxima atribuída pelos formandos, pelo número de formandos que atribuíram classificações superiores e através da análise do número de pessoas

que classificam como zero o seu preconceito em relação aos elementos destas comunidades. Tal não será alheio ao facto destas comunidades, embora minoritárias, serem, de entre as várias existentes, particularmente representativas na região oeste.

Classifique de zero (0) a dez (10) o preconceito daqueles com quem interage no exercício da sua profissão, em relação a: Ciganos; “Pretos”; “Monhés”; Romenos; Ucrrianos; Brasileiros.

Vejamos a distribuição do número de formandos em função da classificação, de zero a dez, atribuída à forma como avaliam o preconceito dos outros em relação a cada um dos seguintes grupos:

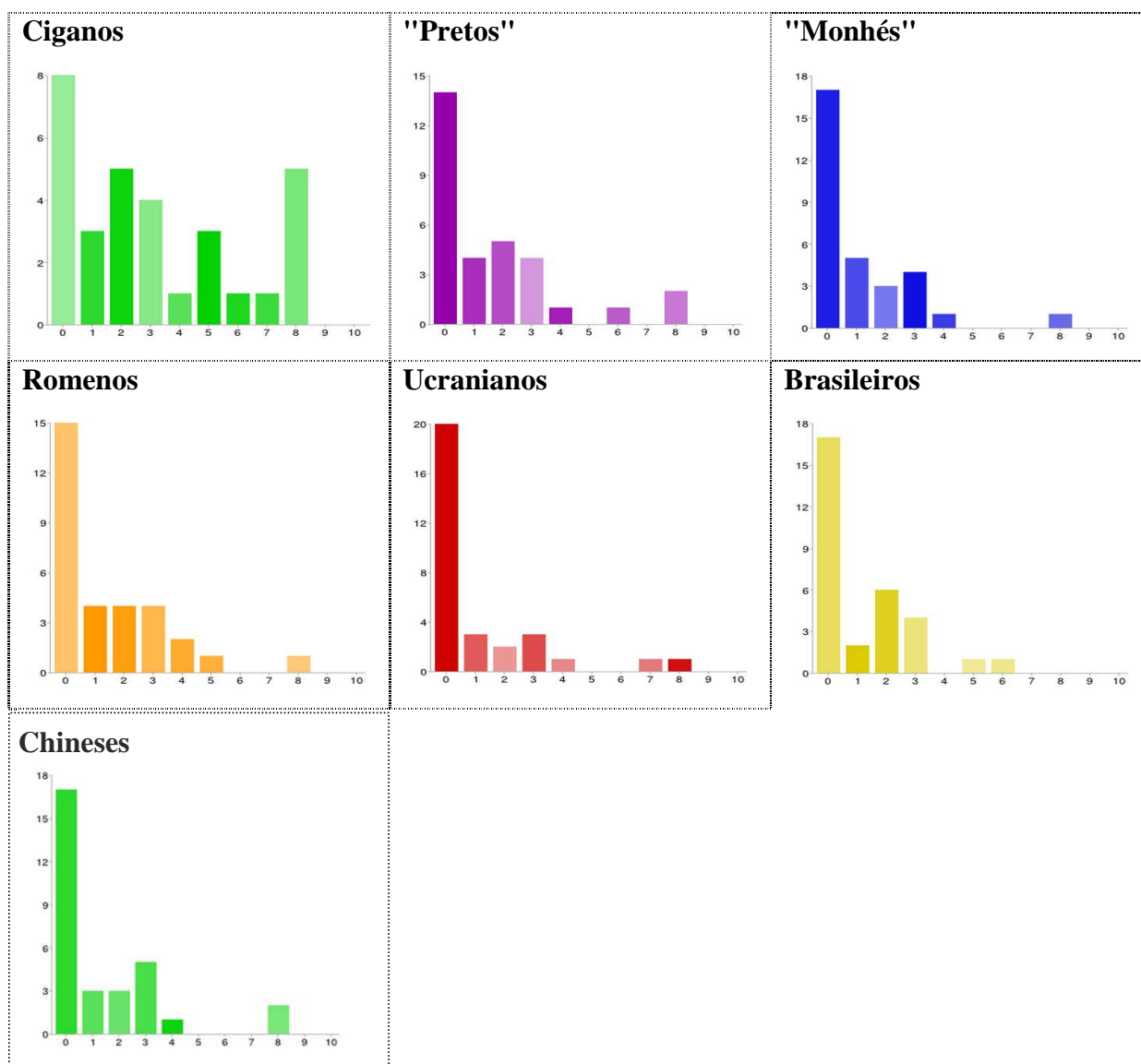


Figura 29. – Avaliação do preconceito dos pares em relação a grupos minoritários.

Destaca-se o facto dos formandos considerarem que a comunidade em relação à qual os outros evidenciam maior preconceito é claramente a comunidade cigana e que a avaliação que fazem do preconceito nos outros, é tendencialmente maior do que a que fazem do seu próprio preconceito.

Para facilitar a comparação de resultados, podemos calcular a partir da auto-avaliação do preconceito do grupo de formandos e a partir da avaliação do preconceito dos outros pelo grupo de formandos, um valor médio, obviamente de zero a dez, em relação a cada um destes grupos.

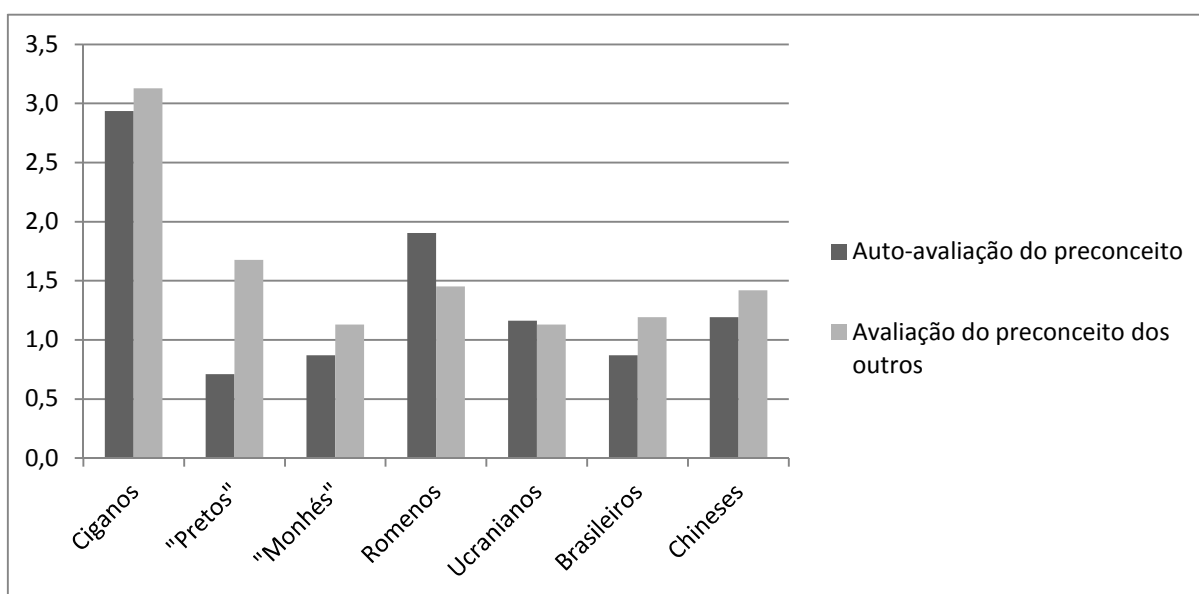


Figura 30. – Reconhecimento do preconceito em relação a minorias etnoculturais

Aquilo que se evidencia da análise destas respostas, por comparação, é que a classificação que os formandos fazem do preconceito evidenciado pelos outros é consideravelmente superior à classificação que fazem do seu próprio preconceito para a generalidade dos grupos considerados, exceção feita à avaliação do preconceito em relação aos membros da comunidade romena e ucraniana.

Sublinhe-se que o preconceito assumido pelo grupo de formandos em relação ao grupo aqui designado por “pretos” e a discrepância entre a auto-avaliação e a avaliação que fazem do preconceito dos outros em relação a este grupo, avaliando o preconceito dos outros com valores muito superiores, poderá ter sido influenciado pelo facto do formador do módulo sobre educação intercultural, no âmbito do qual estes questionários foram preenchidos, ser de ascendência cabo-verdiana. Poderá também advir de uma maior sensibilização do grupo

quanto ao preconceito em relação a africanos, como se de certo modo este tivesse uma gravidade maior e como se o preconceito em relação a outras comunidades fosse mais tolerável ou justificável, por serem comunidades de presença mais recente, quando comparadas com comunidades com as quais existe uma relação interétnica de séculos, ou por estarem simplesmente menos enraizadas, menos integradas, não obstante o facto de serem residentes há muito tempo. Lembremo-nos de que, tal como já foi referido, relações estreitas entre membros de diferentes grupos étnicos contribuem para melhorar as atitudes interétnicas, enquanto que relações superficiais não só não parecem melhorá-las como, em determinadas ocasiões, podem contribuir para que se ativem os preconceitos.

Os valores mais elevados para a avaliação do próprio preconceito em relação a comunidades particularmente representativas numa região, advém também da avaliação em relação a estas comunidades ser baseada numa perspetiva mais concreta, enquanto que em relação aos elementos de outras comunidades é baseada numa perspetiva mais abstrata e, de uma forma abstrata, mais dificilmente nos vemos como seres preconceituosos e racistas.

Classifique de zero (0) a dez (10) a influência que o seu preconceito tem no exercício da sua profissão.

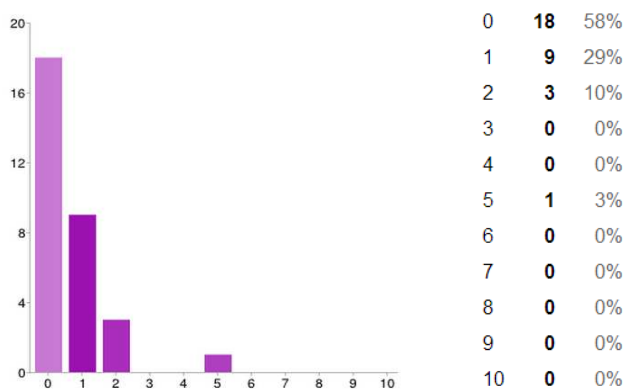


Figura 31. – Reconhecimento da influência do próprio preconceito no exercício profissional

Podemos observar a partir das respostas a esta questão e às questões anteriores que, embora os formandos reconheçam o seu preconceito em relação aos membros dos diversos grupos considerados, com particular enfoque em relação aos membros das comunidades cigana e romena, a maior parte entende que esse preconceito não influencia o desempenho da sua profissão.

Classifique de zero (0) a dez (10) a influência que o preconceito daqueles com quem interage tem na forma como estes exercem a sua profissão.

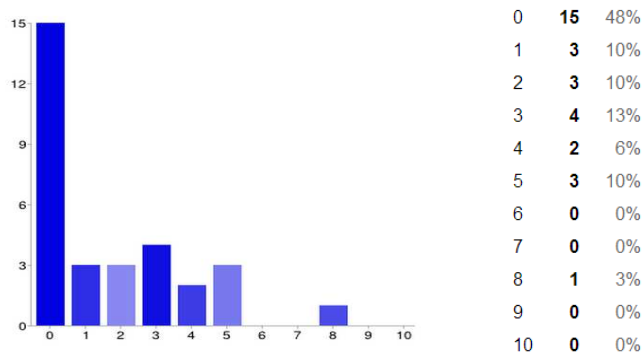


Figura 32. – Avaliação da influência do preconceito dos pares no exercício profissional

Ao analisar as respostas a esta questão e às questões anteriores, verifica-se que os elementos do grupo de formação consideram que o preconceito influencia mais o desempenho profissional dos outros do que o seu, embora considerem que cerca de metade daqueles com quem interagem profissionalmente tem um desempenho profissional independente do seu eventual preconceito.

Para facilitar a comparação de resultados evidenciando a tendência de avaliação por valores superiores da influência do preconceito no desempenho profissional dos outros, podemos calcular a partir da resposta a estas duas questões um valor médio, de zero a dez.

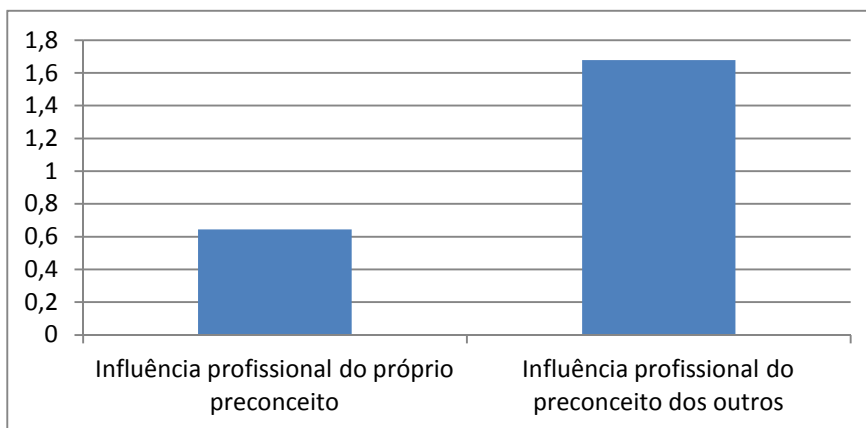


Figura 32. – Influência do próprio preconceito e do preconceito dos pares no exercício profissional.

Escreva um pequeno texto em que aborde, justificadamente, as eventuais vantagens e desvantagens de trabalhar com grupos de grande diversidade cultural.

Da análise das respostas dos formandos pode-se concluir que a generalidade considera a diversidade na sala de aula como uma vantagem, pois contribui para um ambiente propício para a sua formação pessoal e profissional, para a promoção e desenvolvimento de uma educação valorizadora das diferentes culturas e sustentada em valores de partilha, solidariedade e respeito mútuo. Resumidamente, considera a diversidade na sala de aula um importante contributo para uma educação intercultural.

“Este, é para mim o grande desafio da educação em contexto de diversidade cultural. Estar desperto, recetivo a novos saberes, novos valores, aceitar, respeitar, ser tolerante, primeiro eu enquanto ser em constante formação, para depois poder proporcionar ao grupo estratégias diversificadas, estimulantes, adequando as praticas, aos interesses, valores, não descurando também as orientações legislativas, de currículo a que também estamos sujeitos, mas não as considerando limitativas, mas sim orientadoras, de forma a proporcionar ao grupo o seu enriquecimento global.”

“A escola é um espaço de diversidade por excelência, sendo necessariamente um encontro de culturas leva à construção de relações num ambiente propício à partilha de saberes. Neste contexto considero que constrói a pessoa no caminho da tolerância, da partilha e do encontro com os outros, dando origem a uma sociedade assente em valores humanitários.”

“Tenho trabalhado com alguns grupos com alguma diversidade cultural e achei interessante a partilha, o conhecimento de usos e costumes, a sua cultura, etc. que contribuíram imenso para a minha formação profissional.”

“As vantagens prendem-se com a partilha de aspetos culturais diferentes, tais como: a língua, as crenças religiosas, hábitos culturais específicos, etc. Quanto às desvantagens não vejo nenhuma, a não ser o facto de exigir de mim um conhecimento mais alargado de algumas culturas, no sentido de poder compreender melhor os alunos e os seus comportamentos.”

(Excertos de respostas dos formandos)

Alguns elementos deste grupo de formação porém, consideram a diversidade como uma vantagem condicional, isto é, será vantajosa se houver lugar à partilha e ao respeito mútuo, o que evidencia a importância do papel do professor no sentido de garantir que as condições necessárias para que a diversidade na sala de aula seja efetivamente uma vantagem se verifiquem.

“Se as pessoas se souberem respeitar, aprende-se muito com a diversidade cultural tais como: tradições, costumes, saberes diversos.”

“No que respeita às vantagens, poderia ser positivo se se promovesse a partilha de saberes entre essas diferenças culturais, o que não acontece.”

“Penso que trabalhar com grupos de grande diversidade cultural pode ser difícil, mas, se houver uma boa gestão da diferença, poderá trazer uma grande vantagem: a tolerância. Se se criar espaço para que os alunos conheçam outros grupos culturais que não o seu, seus valores, crenças, etc., terão a oportunidade de conhecer/perceber outras culturas e de dar a conhecer a sua. Dessa forma tornam-se mais ricos, mais conhecedores e, provavelmente, mais tolerantes. É claro que, até se chegar a esse ponto, poderá haver algumas dificuldades em captar a atenção de um grupo com características/contextos muito diversificados.”

“Do meu ponto de vista, é muito difícil trabalhar com grupos de grande diversidade cultural - porque para trabalhar bem, é preciso conhecê-los bem e a cultura abarca uma imensidão de domínios: religião, vestuário, gastronomia, relações familiares, tradições populares, música, comportamentos,... que podem colidir e desencadear conflitos. É muito difícil relacionar-se e levar estes grupos a interagir sem ferir suscetibilidades, cumprindo sempre as regras de cortesia e de delicadeza que, note-se, diferem muito entre culturas.”

(Excertos de respostas dos formandos)

Quanto às desvantagens elencadas destacam-se as dificuldades de integração, de comunicação verbal e não verbal, na sala de aula e com a família, as diferenças de valores e atitudes, que os investigadores denominam de comportamentos ambivalentes, os conflitos inerentes e o esforço necessário para chegar a todos, para conhecer a diversidade do grupo, para banir atos discriminatórios e evitar o reforço ou a ativação de preconceitos dentro do grupo. Os formandos reconhecem que um contexto de diversidade cultural assinalável exige mais do professor, sendo que muitas das desvantagens apresentadas advêm dessa maior exigência. Destaque-se que os ciganos são o único grupo referido explicitamente nestas respostas.

“Desvantagens: dificuldade de integração por parte de alguns grupos.”

“Desvantagens: língua, costumes/tradições (ciganos).”

“Desvantagens: Barreira da comunicação (Língua diferente).”

“(...) o encontro entre diferentes padrões culturais leva a momentos de conflito, medo e desconfiança perante o que não se conhece. É difícil numa sociedade em que a insegurança convive lado a lado com a sã convivência, construir pontes de entendimento e níveis de confiança que permitam a partilha de saberes e de padrões culturais. O ritmo de vida diminui o espaço para ouvir, comunicar e conhecer o que é diferente.”

“A desvantagem poderá estar nas eventuais dificuldades na comunicação com as famílias a envolver no projeto.”

“Se a diversidade cultural apenas se limitar a um ou poucos elementos, corre-se o risco de valorizar mais os hábitos e tradições da cultura dominante e a minoria ser absorvida pelos interesses do grande grupo.”

“A grande desvantagem é a possível existência ou formação de qualquer preconceito da parte de um elemento ou vários dentro do grupo.”

“Relativamente às desvantagens, nomeadamente no que respeita à etnia cigana, por vezes as questões culturais, ao não valorizarem a escola prejudicam a integração dos alunos e o seu processo de aprendizagem.”

“Desvantagem poderá ser o fato de estarmos constantemente testados quanto a moderar atitudes e pensamentos, e a lutar contra discriminações, mas isso também não é desvantagem nenhuma.”

“As desvantagens têm a ver com o facto de sairmos do nosso lugar de conforto, nem sempre é fácil lidar com outras formas de estar, de ter de fazer as coisas de forma diferente daquela a que estamos habituados, de irmos contra as nossas convicções, de ‘congregar’ todos os que temos à nossa frente, ou ainda de aumentar o nosso preconceito (se por acaso a experiência corre mal).”

(Excertos de respostas dos formandos)

Descreva sucintamente um episódio que tenha vivido ou presenciado que considere particularmente positivo no que à relação com a diferença diz respeito.

Cerca de um terço dos elementos deste grupo de formação não apresentou nenhum episódio que considerasse merecedor de relato. Os restantes centraram-se em episódios anti-discriminatórios, de integração social e escolar bem sucedida e de partilha formal e informal, não necessariamente em contexto de sala de aula, envolvendo a comunidade escolar ou entre escolas de diferentes países. As respostas evidenciam, uma vez mais, a importância da promoção da integração física, do contacto interétnico que, quando ocorrem num contexto de oportunidades de igualdade de estatuto, permitem estabelecer relações de amizade com membros de outros grupos e contribuem para melhorar as atitudes intergrupais. Embora esta não seja condição suficiente para a integração social é uma condição necessária para que se desenvolva a tolerância.

“Numa atividade escolar uma turma colocou em prática um teatro sobre as profissões. Uma das profissões apresentada foi o vendedor ambulante, pois era essa a profissão dos pais de um aluno. Os famílias estiveram presente para a apresentação interagiram umas com as outras. Os alunos aplaudiram e elogiaram o desempenho do aluno e auxiliaram mutuamente no desenvolvimento da atividade.”

“Num grupo de crianças de 5 anos com que trabalhei, abordagem as questões das raças, ...e, nunca na relação que estabeleço com os miúdos utilizo a expressão preto, ou algo sinonimo, mas abordo a diferença na perspectiva de todos iguais todos diferentes, varia o aspeto físico, então um dos meninos numa refeição em família, enquanto conversavam sobre os acontecimentos do dia, a mãe ou o pai, não me recordo bem, falou ‘aquele preto’ e o meu menino sem levantar os olhos do prato afirmou, ‘menino de outra cor’, a família ficou sem palavras. E percebeu que esse tipo de comentário só podia ter origem no JI.”

“O projecto cidadania, que a escola viveu durante três anos, em que foi possível, viver a diferença entre alunos, professores e comunidades escolares envolvendo seis países diferentes.”

“Tive uma criança venezuelana que me ensinou a sua língua e era super meiga o que me influenciou positivamente no sentido da boa impressão.”

“Uma turma da qual fui professora nos anos anteriores, em que, com a inclusão de uma menina cigana, os restantes alunos sempre fizeram tudo por tudo para a incluir de forma positiva na turma, sem discriminação.”

“Numa turma em que eu lecionei a disciplina de Área de Integração e num determinado tema sobre a religião foram apresentados temas tão distintos como o Alcorão e a religião Católica, todos os alunos se respeitaram e compreenderam que a religião é própria de cada um e não se pode criticar.”

(Excertos de respostas dos formandos)

Alguns relatos evidenciam estereótipos associados a alunos pertencentes às comunidades chinesas e ucranianas, particularmente, que correspondem a uma ideia de ‘bom aluno’. Este estereótipo a que se associa uma clara expectativa positiva é evidenciado por expressões como “Escusado será dizer que em pouco tempo esta aluna se tornou numa das melhores da turma.” Podemos inferir que alguns alunos provenientes de sistemas de ensino mais familiarizados com o currículo oculto, por vezes até não tão oculto, têm uma adaptação escolar facilitada. “Ela [aluna chinesa] chega a meio do ano e acha tudo muito estranho na escola porque segundo ela, nós não temos regras. Ela deu a conhecer a sua cultura escolar, e os nossos alunos ficaram muito admirados.”

“No ensino, há cerca de 3 anos, chegou uma aluna chinesa à escola que não sabia dizer uma palavra. Toda a turma pegou nela e ajudaram-na no máximo que puderam. Nesse ano existiu muita troca cultural nestes dois sentidos. Escusado será dizer que em pouco tempo esta aluna se tornou numa das melhores da turma.”

“Neste caso, a diferença mostrou-me que com mais método, organização, disciplina, humildade, exigência e respeito pelos outros, os resultados são efectivamente melhores. Nesse ano, uma aluna chinesa, que chegou à turma do 9º ano sem saber dizer olá em português, tornou-se, logo no 2º período, a melhor aluna da turma: "bebia" tudo o que se lhe ensinava... dava gosto. Outras experiências com alunos chineses foram sempre muito gratificantes e enriquecedoras.”

“Tenho o caso de vários alunos chineses ou de países de leste que frequentaram esta escola, que ao iniciarem o ano letivo mal sabiam falar ou perceber o português. Com ajuda dos colegas lá foram evoluindo e em certos casos ficaram nesta área ao nível dos nacionais. Com uma aluna chinesa até ao tradutor do google eu recorri para me fazer entender sem que a língua fosse barreira até para a aprendizagem das ciências.”

“Com uma aluna chinesa... a troca de experiências. Ela chega a meio do ano, e acha tudo muito estranho na escola porque segundo ela, nós não temos regras. Ela deu a conhecer a sua cultura escolar, e os nossos alunos ficaram muito admirados.”

(Excertos de respostas dos formandos)

Tal como o que a investigação na área da educação intercultural tem evidenciado, também nestes relatos sobressai o facto da maior parte das práticas bem sucedidas identificadas na generalidade das escolas relacionarem-se com atividades extracurriculares. Sobressai também o estereótipo do ‘bom aluno’ associado a grupos etnoculturais específicos e uma denominada ‘perfeita integração’ associada na verdade a uma assimilação.

Descreva sucintamente um episódio que tenha vivido ou presenciado que considere particularmente negativo no que à relação com a diferença diz respeito.

Tal como na resposta à questão anterior, cerca de um terço dos elementos deste grupo de formação não encontra nenhum episódio digno de relato. Os que relataram episódios fizeram-no de modo muito diverso, evidenciando-se como visadas as comunidades cigana, romena e africana, mais concretamente de raça negra, por se tratarem de situações de índole racial. Os relatos espelham fundamentalmente estereótipos e preconceito, nos seus diversos componentes, vivenciado na sala de aula e no contacto com a comunidade educativa, e os conflitos associados a comportamentos ambivalentes devido a normas escolares e sociais

diferentes das normas familiares e comunitárias. Sublinhe-se uma vez mais a inadaptação comum destes alunos ao currículo oculto e ao exemplo referido de alunos provenientes de culturas caracterizadas por uma desigualdade de género que potencia situações de conflito numa sala de aula tantas vezes coordenada por professores do género feminino, a quem estes alunos não reconhecem autoridade. Sublinhe-se também eventos associados a uma interculturalidade que não se evidencia sem uma análise aprofundada de um contexto de migrações e imigrações observadas desde o início do século XX.

“Em relação a uma criança cigana: quando desapareceu um objeto da sala, a primeira desconfiança foi para o menino.”

“Uma encarregada de educação perto do portão da escola onde trabalho, disse que queria falar comigo, porque havia uma menino cigano chamado Nicolau, que batia nos seus meninos. Eu respondi-lhe ironicamente, que o Nicolau poderia ter batido nos meninos, mas que realmente não era cigano, pelo contrário, era muito loirinho e de olhos azuis.”

“Uma criança A no jardim de infância chamou preta a outra B que tem a pele branca, que ficou muito ofendida, e foi contar à mãe em casa. A mãe da criança B vem contar-nos o sucedido e a tristeza da filha. Conversamos com a criança A e percebemos que foi a avó de A que fez a afirmação em casa, no contexto familiar, referindo-se às raízes africanas da criança B. A partir deste episódio foi feito um trabalho de pesquisa sobre as diferentes cores de pele e suas culturas das crianças do mundo...através do livro "Crianças iguais a mim" e outros materiais da maleta pedagógica da Intercultura.”

“Depois de ter alertado um aluno para as suas atitudes racistas para com um colega da turma e de ter utilizado todo o meu tempo de uma aula para tentar modificar a sua opinião com a colaboração dos restantes alunos, fui confrontada com a conclusão final do aluno em causa: ‘Não gosto de pretos!’.”

“As relações estabelecidas com a etnia cigana é complicada pelo facto destes em muitas situações se recusarem a viver com as regras estabelecidas pela sociedade dos dias de hoje. É complicado quando toda uma turma deixa de realizar algumas atividades pelo facto de uma única pessoa da turma se recusar a trabalhar, ou sequer se dirigir a um local.”

“O simples aspeto de vestir de certas pessoas já me fez assistir à restrição da sua entrada em determinados espaços de diversão.”

“Cena de pancadaria entre aluno português e romeno porque o português achava que o romeno tinha chegado a meio do ano e tinha a mania que era esperto...”

“A recusa de alguns alunos em sentarem-se junto de alunos de etnia cigana.”

“Uma aluna cigana que defendia o casamento "precoce" e que era discriminada e forma negativa e jocosa pelo facto.”

“Muitas das crianças com quem lido que são ciganas, dizem constantemente que só por serem ciganas, eu lhes tinha dado negativa.”

“Este episódio tem a ver com a cor da pele e é particularmente exemplificativo dos preconceitos que existem, mesmo entre os jovens que apregoavam, há uns anos atrás "Todos diferentes, todos iguais". Organizei uma visita de estudo com um grupo de alunos portugueses e fomos almoçar num centro comercial com grande oferta de restauração. Havia uma pizzaria onde a cozinha era envidraçada e se via um cozinheiro a preparar a massa para as pizzas e a colocar os ingredientes nelas. Propus ao grupo que almoçássemos aí, pois as pizzas tinham um ótimo aspeto... Uma aluna pediu-me autorização para ir almoçar noutra local, porque não iria conseguir comer ali. Perguntei-lhe porquê. Ficou muito embaraçada e não queria dizer-me a razão. Insisti e, por fim, obtive a explicação: "É que quem está a fazer as pizzas é preto..." Obviamente, almoçou connosco nessa pizzaria.”

“Alunos que se recusaram a efectuar tarefas por simplesmente não acatarem ordens de mulheres, na sua cultura as mulheres não têm voz...”

(Excertos de respostas dos formandos)

Analisando a generalidade dos relatos de situações relacionadas com vantagens/desvantagens no trabalho com grupos de grande diversidade cultural, ou relacionados com episódios vivenciados e considerados positivos/negativos numa perspetiva de interculturalidade, evidencia-se claramente que são recorrentes os relatos associados a perspetivas negativas em relação aos membros da comunidade cigana e pontuais os relatos associados a perspetivas positivas relativas a este mesmo grupo. Esta análise está em consonância com a avaliação do próprio preconceito e com avaliação que os formandos fazem do preconceito dos seus pares em relação a diversos grupos minoritários, onde se destacam as comunidades cigana e romena.

Os valores mais elevados para a avaliação do preconceito em relação a comunidades particularmente representativas numa região, advém também da avaliação em relação a estas comunidades ser baseada numa perspetiva mais concreta, enquanto que em relação aos elementos de outras comunidades é baseada numa perspetiva mais abstrata e, de uma forma abstrata, mais dificilmente nos vemos como seres preconceituosos e racistas.

Capítulo VI – O projeto de formação – Desenho, desenvolvimento e avaliação.

Este projeto apresenta-se neste capítulo organizado em duas etapas. A primeira etapa corresponde ao processo subsequente à caracterização do contexto e à definição dos contornos da problemática, feitas através da recolha de dados apresentada no capítulo anterior. Nesta primeira etapa, procede-se à preparação da ação de formação ‘Problemáticas Relacionais e Socioeducativas’, feita em cooperação com dois formadores do CFAE-Centro-Oeste, com as direções do respetivo centro de formação e do agrupamento de escolas. Nesta ação de vinte e cinco horas, inclui-se um módulo formativo de três horas denominado ‘A Escola cultural e multicultural – Práticas integradoras e inclusivas’.

A segunda etapa corresponde à apresentação de uma proposta de formação contínua de quarenta horas presenciais, dedicada exclusivamente à temática da educação intercultural e programada a partir dos dados recolhidos e das experiências vivenciadas antes e durante o desenvolvimento da primeira etapa do projeto. A oferta formativa proposta e designada por ‘Educação Intercultural – Uma necessidade urgente e reformadora’, encontra-se dividida em dois níveis. Nível um - curso de formação de vinte e cinco horas; Nível dois - oficina de formação de quinze horas presenciais e quinze horas de trabalho autónomo.

Este projeto de formação contínua destina-se ao corpo docente do agrupamento de escolas caracterizado.

1. – Primeira etapa – Módulo formativo: ‘A Escola cultural e multicultural – Práticas integradoras e inclusivas’

1.1. – Fase preparatória (Novembro de 2012 a Maio de 2013)

Foram efetuadas diligências no sentido de recolher dados de caracterização que permitissem um conhecimento da zona de implementação do projeto e a identificação e definição do problema. Em simultâneo, foi desencadeado o processo de acreditação enquanto formador junto do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) para a área e domínio D02 Educação e Multiculturalidade. Sublinhe-se que ‘multiculturalidade’ é a designação listada nos domínios da CCPFC, integrada na área de formação pessoal e

deontológica. A utilização desta palavra ao invés de ‘interculturalidade’ inscreve-se na tradição anglosaxónica, tal como já foi referido anteriormente.

Seguiu-se uma sequência de contactos com o Centro de Formação de Associação de Escolas Centro-Oeste (CFAE – Centro-Oeste) e com o diretor do agrupamento de escolas de implementação do projeto, os quais exigiram um esforço de coordenação e adaptação de todas as partes envolvidas, no sentido de construir uma oferta formativa dando assim início a um projeto integrado na dinâmica da comunidade educativa, completamente enquadrado nos objetivos do CFAE-Centro-Oeste e nos do projeto educativo do agrupamento e do plano delineado a propósito da sua integração no terceiro programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – TEIP3.

Foi desenhada, em conjunto com os formadores do CFAE-Centro-Oeste, Rui Cintrão e Susana Maria, em estreita colaboração com a direção do agrupamento de escolas e com a direção do CFAE-Centro-Oeste, a formação creditada pelo CCPFC – ‘Problemáticas Relacionais e Socioeducativas’, na qual se incluiu o módulo ‘A Escola cultural e multicultural – Práticas integradoras e inclusivas’.

Foi elaborado um questionário que, depois de validado e testado, foi disponibilizado antes da formação, através de *e-mail*, aos inscritos nesta ação de formação, de modo a que pudessem preenchê-lo de forma totalmente anónima. Apesar disso, até à data da ministração do módulo formativo a generalidade dos formandos não submeteu as suas respostas.

1.2. – Plano de formação do módulo formativo (Junho/Julho de 2013)

Em Junho/Julho decorreu a formação ‘Problemáticas Relacionais e Socioeducativas’, na modalidade curso de formação de quinze horas (correspondentes a 0,6 unidades de crédito), destinada a docentes do ensino pré-escolar, do 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

Esta formação, coordenada em equipa, decorreu nos auditórios da Câmara Municipal de Peniche e do Agrupamento de Escolas D. Luís de Ataíde durante quatro sessões:

05 de Junho – Encontro da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ).

26 de Junho – ‘Prevenção dos abusos de Crianças’ – Susana Maria.

03 de Julho – ‘A Escola cultural e multicultural – Práticas integradoras e inclusivas’ – Paulo Lima.

11 de Julho – ‘Educação e Valores’ – Rui Cintrão.

A ministração do módulo de três horas ‘A Escola cultural e multicultural – Práticas integradoras e inclusivas’, visou uma primeira abordagem à temática da educação intercultural, integrada num contexto geral, com o propósito de despertar e sensibilizar a comunidade docente para uma problemática premente de todos os dias, e de recolher em paralelo dados para a planificação de uma oferta formativa, alargada e aprofundada sobre o tema, completamente adaptada a este contexto particular. Sublinhe-se que se pretende reunir um grupo de formandos motivados para a frequência de uma formação futura, cujo sucesso depende comprovadamente da presença voluntária e interessada. Assim sendo, também por esta razão, este módulo reveste-se da maior importância e será repetido futuramente sempre que se entender oportuno, integrado noutras formações ou de forma isolada.

1.2.1. Plano de formação do módulo formativo: ‘A Escola cultural e multicultural – Práticas integradoras e inclusivas’

MODALIDADE: Módulo/Curso de formação

DURAÇÃO: 3 horas (integradas na ação de 15 horas: ‘Problemáticas Relacionais e Socioeducativas’)

CALENDARIZAÇÃO: 3 de Julho de 2013

DESTINATÁRIOS: Docentes do ensino pré-escolar, do 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico inscritos da ação ‘Problemáticas Relacionais e Socioeducativas’.

LOCAL: Auditório do Agrupamento de Escolas D. Luís de Ataíde – Peniche.

AVALIAÇÃO DOS FORMANDOS: Relatório de reflexão crítica.

CREDITAÇÃO: A totalidade da ação de 15 horas corresponde a 0,6 unidades de crédito (proporcionalmente, o módulo corresponderia a 0,12 unidades de crédito).

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

1. Compreender a importância da educação para o desenvolvimento da cooperação, do diálogo intercultural e de um convívio harmonioso com a diversidade.
2. Prevenir o preconceito, face aos outros grupos e face ao próprio grupo, através de intervenções a níveis distintos (cognitivo, emocional e de conduta).
3. Desenvolver conhecimentos sobre questões, investigações e perspetivas teóricas referentes a diversidade, multiculturalidade e interculturalidade, assim como referentes às suas implicações no campo educativo.

4. Desenvolver uma análise autocrítica capaz de identificar as funções e as componentes do preconceito.
5. Conhecer formas de intervenção relacional e socioeducativa, em contextos de diversidade socio-cultural.

OBJETIVOS 'OCULTOS' DA SESSÃO

6. Recolha de dados.
7. Fomento do interesse pela temática e motivação para a frequência de formação futura.

RECURSOS: Sala com cadeiras, mesas e quadro; Projetor; Computador; Réplica de bola de bilhar de esferovite; Documentário: *Era Uma Vez Um Arrastão* (Andringa, Ba, Cabral, Costa, Lucas, & Rodrigues, 2005).

CONTEÚDOS:

- Educação Intercultural – Definição / Evolução conceptual / Objetivos.
- Educação Intercultural no mundo e em Portugal.
- Aculturação – Evolução conceptual / Definição / Modelos, contextos e estratégias.
- Preconceito e estereótipos.
- Representações e expectativas na interação professor-aluno.
- Práticas pedagógicas adequadas a contextos de diversidade cultural.

DESENVOLVIMENTO:

- Apresentação – O formador apresenta-se, pessoal e profissionalmente, explicitando o porquê do seu interesse por esta temática que na verdade faz parte do seu quotidiano desde criança. Apresenta-se também do ponto de vista etnocultural, lançando questões como:
 - O que determina a nossa terra? O local onde nascemos? O local onde nasceram os nossos pais? A cor da nossa pele? A nossa nacionalidade?
 - Quem determina qual a nossa terra? Será esta a nossa terra mesmo se os outros não a reconhecerem como nossa?

Partilha a sua experiência enquanto natural de Lisboa a quem invariavelmente “mandaram” regressar à sua terra. Lança questões semelhantes a propósito dos que chegaram vindos de um país que consideravam ser o seu, Angola, Moçambique, Guiné, para um país onde nunca tinham estado mas que uns diziam ser o seu enquanto outros lhes recusavam esse estatuto. Lança questões referentes aos ciganos que estão um pouco por toda a Europa sem que ninguém lhes reconheça

uma verdadeira pertença a nenhum país. Contextualiza estas questões, de forma interativa, com a introdução de conceitos referentes a aculturação.

- Contextualização do módulo – O formador explicita os objetivos e a pertinência do módulo e justifica a ideia do desenvolvimento de uma oferta formativa mais aprofundada e extensa sobre o tema – A importância e a urgência de uma Educação Intercultural.
- Atividade 0.0.1. – Introdução à Educação Intercultural – Objetivos / Evolução conceptual / Educação Intercultural no mundo e em Portugal – Apresentação expositiva e interativa.
- Atividade 0.0.2. – ‘Preconceito é inteligência’ – Os presentes reconhecem as funções do preconceito no seu processo mental quotidiano, através de uma metáfora construída com a ajuda de uma réplica de uma bola de bilhar, que os formandos desconhecem ser feita de esferovite. O formador exhibe na sua mão esta réplica de uma bola de bilhar. Os presentes são questionados acerca do objeto que observam. É-lhes perguntado, entre outras coisas, se conhecem o objeto. Se conseguem prever o que sucederia se este caísse sobre o chão. O que sentiriam se este fosse atirado contra a sua cabeça? Através das suas respostas os formandos assumem conhecer um objeto que na verdade nunca viram, mas que julgam ter visto e que julgam conhecer com base numa semelhança aparente. Fazem previsões acerca do que sucederia se este objeto caísse sobre o chão, ou caísse sobre a sua cabeça, mesmo que nunca tenham vivido tal experiência que supõem dolorosa (sublinhe-se que os presentes continuam a desconhecer tratar-se de uma réplica feita de esferovite)...
Perante uma situação prática, provocada pelo formador deliberadamente, os formandos reagem em consonância com a sua previsão. Ou seja, quando o formador surpreende os formandos atirando a bola de forma veloz na direção da plateia, a reação defensiva dos presentes é consonante com a previsão que fizeram. Sucede-se a discussão da atividade e a introdução dos conteúdos referentes às atitudes e comportamentos associados ao preconceito e aos estereótipos e a formas de prevenção e combate.
- Atividade 0.0.3. – Representações e Expectativas – Os presentes são confrontados com o irrealismo das suas representações sociais, tantas vezes assumidas inquestionavelmente como uma realidade. Em género de metáfora foram desafiados a expor a sua representação de extraterrestre por palavras e desenhos (sublinhe-se

que uma representação é muito mais do que uma imagem) e verificaram ter uma representação de algo que reconhecem não saber se existe mas que coincide nos principais aspetos com a representação de extraterrestre da maior parte dos presentes, o que merece uma reflexão acerca dos múltiplos contributos para tais representações. O formador introduz o conceito de representação social estabelecendo o paralelismo com a atividade realizada – O poder das nossas representações e a sua influência nas atitudes e comportamentos do outro através das expectativas inerentes. Ainda neste contexto, a diversidade cultural é abordada a partir da visualização e discussão do documentário *Era Uma Vez Um Arrastão* (Andringa, Ba, Cabral, Costa, Lucas, & Rodrigues, 2005).

- Atividade 0.0.4. - Práticas pedagógicas adequadas a contextos de diversidade cultural – Foram apresentadas, através de um método expositivo interativo, algumas das principais conclusões da investigação feita neste domínio, assim como algumas sugestões que destas emanam. Este ponto foi contextualizado por uma divulgação de bibliografia e filmografia.
- Atividade 0.0.5. – Balanço da sessão – Os formandos fazem uma análise crítica da sessão formativa.

1.3. – Desenvolvimento e avaliação do módulo (Julho/Agosto de 2013)

1.3.1. – Desenvolvimento e avaliação da fase preparatória

O objetivo imediato deste projeto de enriquecer a oferta formativa do CFAE-Centro-Oeste, alargando a oferta à área da educação intercultural foi cumprido, apesar da calendarização não ter possibilitado a implementação de uma ação exclusivamente dedicada a esta temática no ano letivo 2012/2013, como era inicialmente pretendido. Sublinhe-se que na oferta formativa de 2011, 2012 e 2013 do CFAE - Centro-Oeste, o módulo de três horas, ‘A Escola cultural e multicultural – Práticas integradoras e inclusivas’, integrado na ação de formação ‘Problemas relacionais e socioeducativas’, é a única referência a interculturalidade ou multiculturalidade na lista de conteúdos disponibilizada, referentes às cento e catorze ações de formação ofertada. O processo burocrático de acreditação enquanto formador, mesmo tratado de forma célere e expedita, e a antecedência com que o plano formativo tem de ser construído e creditado a cada ano, impossibilitaram que a ideia inicial de uma formação dedicada exclusivamente a este tema fosse implementada atempadamente. No entanto, a

predisposição e interesse da direção do CFAE-Centro-Oeste e da direção do agrupamento de escolas para a inclusão da educação intercultural na oferta formativa, sensíveis à sua importância e intemporalidade, e a perseverança no sentido de vencer burocracias e encurtar tempos e espaços, levaram a que se chegasse a uma solução, provavelmente melhor do que a inicialmente pretendida.

A ministração do módulo ‘A Escola cultural e multicultural – Práticas integradoras e inclusivas’, de forma integrada na ação de formação ‘Problemáticas Relacionais e Socioeducativas’, teve a única desvantagem de atrasar a implementação de uma oferta formativa exclusivamente dedicada ao tema e por isso mais aprofundada. Foram no entanto várias e relevantes as vantagens imediatas:

- Propiciou um trabalho de cooperação com o CFAE Centro-Oeste (direção e formadores) e com a direção do agrupamento, que favoreceu o enraizamento desta temática de forma mais sustentada numa estratégia conjunta, definida de acordo com os objetivos traçados no seu Projeto Educativo e no Programa TEIP3.
- Tornou possível a mobilização do interesse dos formandos, a sua consciencialização, através de uma clara perspetiva do muito que há a desenvolver e da importância de fazê-lo o quanto antes e de forma sistemática. A consciência do papel fulcral e determinante do professor neste processo, enquanto membro ativo da comunidade, contribuiu também para a sensibilização para a frequência futura de uma ação formativa exclusivamente dedicada à educação intercultural.
- Permitiu que a oferta formativa exclusivamente dedicada à educação intercultural pudesse ser desenhada a partir de uma recolha de dados e de uma experiência e análise fundamentais para a sua adaptação ao contexto e ao público alvo. A ideia de uma ação dividida em dois níveis, ao longo de dois anos letivos, adveio precisamente da perceção de que a reforma que caracteriza a educação intercultural é mais difícil de ser alcançado se em cada ação se abordarem por sistema os conceitos e princípios base da educação intercultural, inevitável quando os grupos têm invariavelmente formandos sem os conhecimentos necessários para a omissão desta importante etapa. Esta necessidade de se começar sempre pelo princípio torna algumas metas sempre mais difíceis de alcançar, se não impossíveis, e a implementação de uma só formação que se alongasse durante um longo período faria com que facilmente os formandos associassem a temática a algo de penoso, com as naturais consequências para a

imprescindível motivação. A solução encontrada, que só o foi devido às condicionantes e ao trabalho cooperativo e de contributo diverso das partes envolvidas no processo, é, assim sendo, adequada para a consecução dos objetivos imediatos e a curto prazo deste projeto e ideal para a consecução dos objetivos a médio prazo.

Foi idealizado um questionário que depois de validado e testado foi disponibilizado aos formandos inscritos na ação de formação ‘Problemáticas Relacionais e Socioeducativas’. Apesar da disponibilização atempada, a maioria dos formandos não o submeteu antes da formação o que impossibilitou a utilização destes dados na planificação do módulo ‘A Escola cultural e multicultural – Práticas integradoras e inclusivas’. Mesmo tendo disponibilizado em simultâneo a possibilidade de o fazerem em papel tal não foi bem sucedido. A escolha do local de entrega dos questionários em papel, devidamente preenchidos, não foi suficientemente ponderada o que de certo poderá, em conjunto com outros fatores, justificar a não entrega de questionários por esta via. Foi solicitada a sua entrega no gabinete da direção o que significaria que a sensação de anonimato em relação a matéria considerada sensível por um professor, mais ainda perante a sua chefia, estaria assim comprometida. A escolha do local de entrega teve por base a mesma razão que a solicitação do envio do questionário *on-line* através do centro de formação, a de tentar não evidenciar a identidade do formador que, por ser professor do agrupamento e de ascendência cabo-verdiana, poderia eventualmente condicionar as respostas de uma forma geral, ou em particular em relação a um grupo etnocultural específico.

Se é negativo o aspeto de até à data da ministração do módulo apenas quatro dos trinta e um formandos terem submetido o questionário (a maior parte por manifesta sobrecarga profissional característica do final do ano letivo), é claramente sintomático do interesse que este módulo suscitou e da sensibilização para a sua pertinência o facto de imediatamente após o final da formação terem sido seis os formandos a submeter as suas respostas. Os restantes formandos foram submetendo o questionário gradualmente. Apesar do interesse e sensibilização evidentes e decorrentes da frequência do módulo ‘A Escola cultural e multicultural – Práticas integradoras e inclusivas’, é de salientar em relação ao questionário que, efetivamente, as respostas em relação ao grupo identificado no questionário como ‘pretos’, parecem ter sido claramente condicionadas por naturalmente não ser possível dissociar o formador do perfil etnocultural que este evidencia, levando a que em relação a este grupo em particular, o efeito de Hawthorne seja amplificado.

1.3.2. – Desenvolvimento e avaliação do módulo

A ministração do módulo de três horas ‘A Escola cultural e multicultural – Práticas integradoras e inclusivas’, integrado na ação de formação ‘Problemáticas Relacionais e Socioeducativas’, recorreu a estratégias diversificadas, sempre pautadas por uma enorme interatividade que permitiu que em todos os momentos houvesse lugar à partilha de experiências de sala de aula e vivências sociais relevantes, pertinentes e enriquecedoras, que foram criando a contextualização ideal para a introdução de muitos conceitos teóricos.

Consciente das limitações de um módulo de apenas três horas com um grupo de formandos com sensibilidades, conhecimentos e competências distintas no que à área da educação intercultural diz respeito, foi decisão ponderada não incluir o debate de perspetivas e ideias sustentado na leitura, análise e reflexão de textos e exercícios de aplicação prática dos princípios de uma educação intercultural, o que nas ofertas formativas de nível um (curso de formação) e nível dois (oficina de formação) serão pontos fortes.

Apesar de obviamente o preconceito não se erradicar com três horas de formação, a verdade é que três horas pareceram suficientes para que os presentes conseguissem ver o preconceito como uma inevitabilidade do seu processo mental, inevitabilidade que nos cabe contrariar e que só é possível fazer se conhecermos os processos através dos quais o preconceito se ativa, se edifica, se estabelece. Reconhecer o preconceito é sem dúvida uma porta aberta para a mudança e nesse aspeto a atividade, marcadamente demonstrativa, com recurso a uma réplica de uma bola de bilhar, feita de esferovite e cuidadosamente preparada para o efeito para que parecesse uma insuspeita bola de bilhar, foi uma atividade muitíssimo bem sucedida, que deixou assim a porta aberta para a abordagem teórica mas também interativa que se sucedeu. Estou convicto de que o reconhecimento pelos próprios do seu preconceito em relação a diversos grupos etnoculturais não teria tido a expressão que teve no questionário se as respostas tivessem sido submetidas antes desta atividade. Assim sendo, a submissão dos questionários após a ministração do módulo ‘A Escola cultural e multicultural – Práticas integradoras e inclusivas’ teve uma enorme vantagem, capitalizada posteriormente no desenho da oferta formativa de nível um (curso de formação) e nível dois (oficina de formação).

A surpresa da generalidade da plateia em relação ao documentário ‘*Era Uma Vez Um Arrastão*’ (Andringa, Ba, Cabral, Costa, Lucas, & Rodrigues, 2005), que apresenta uma realidade oposta à representação que a esmagadora maioria tinha construído, sem margem para dúvidas, do respetivo evento, foi o desequilíbrio necessário para lançar a dúvida sobre as nossas representações sociais que tendemos a considerar como realidades absolutas.

Estas duas atividades foram sem dúvida os momentos mais importantes desta ação formativa, pois tal como James A. Banks refere, a aprendizagem é muitíssimo mais eficaz quando ensinamos com ideias ‘poderosas’ em vez de ensinarmos com detalhes factuais (Banks, 1994).

“As pessoas tendem a recordar ideias grandes e poderosas, mais do que detalhes factuais. Grandes ideias não só são recordadas por mais tempo como ajudam as pessoas a adquirir uma melhor compreensão de eventos e fenómenos, a categorizar e classificar observações e a transferir o conhecimento de uma situação para outra.”

(Banks, 1994, p. 59)

Para além da reflexão feita, a avaliação da sessão foi feita também com base na análise de conteúdo dos relatórios de reflexão crítica dos formandos e na avaliação geral do módulo que os formandos fizeram através de questionário-tipo (Anexo B).

Os relatórios críticos de reflexão foram elaborados de forma individual pelos formandos e submetidos para o CFAE-Centro-Oeste através de correio eletrónico e da sua plataforma *on-line*. O questionário-tipo foi disponibilizado através de uma plataforma *on-line* e a sua resposta foi anónima.

1.3.3. – Avaliação das aprendizagens

A avaliação das aprendizagens dos formandos associadas à frequência do módulo formativo ‘A Escola cultural e multicultural – Práticas integradoras e inclusivas’, foi feita com base na análise de conteúdo dos relatórios de reflexão crítica dos formandos.

Os relatórios críticos de reflexão foram elaborados de forma individual pelos formandos e submetidos para o CFAE-Centro-Oeste através de correio eletrónico e da sua plataforma *on-line*.

Vejamos alguns excertos dos relatórios de reflexão crítica que evidenciam a consecução dos objetivos de aprendizagem do módulo formativo:

Objetivos de aprendizagem	Evidências
1.	<p>“A educação escolar e sua função de produção/transmissão de conhecimento, considerando que a mesma serve para propagar um modelo cultural, e é nisto que reside a problemática: O que ensinar? Qual é o projeto cultural a ser seguido? Existe um modelo a ser seguido?”</p> <p>“Neste contexto, o objetivo é respeitar a identidade de cada um, promovendo a igualdade de oportunidades.”</p> <p>“...é preferível a integração em detrimento da assimilação e da marginalização, pois a integração pressupõe a manutenção parcial da identidade cultural do grupo, juntamente com uma participação mais acentuada no seio da sociedade de acolhimento.”</p> <p>“...imprescindível interpretar tanto a necessidade da própria educação intercultural como os seus próprios limites.”</p>
1. 2.	<p>“...é necessário encontrar motivação para a promoção de metodologias que ajudem a promover a consciência e a prática da cidadania...”</p> <p>“...daí a necessidade desta educação ser construída desde tenra idade para que estas intervenções, promovam a integração.”</p> <p>“‘...a Educação Intercultural é uma inevitabilidade’. E assim é mesmo. O professor de hoje tem que estar disponível para esta evolução.”</p>
4.	<p>“...reconhecer os nossos preconceitos e qual a função desses preconceitos, e a influência que podem ter nos nossos alunos, no seu comportamento, no seu aproveitamento e na sua integração na sociedade.”</p> <p>“...permitiu questionarmo-nos acerca de nos próprios, os nossos valores, as nossas atitudes...”</p> <p>“...temos que nos preocupar e adequar, deixando de lado o preconceito, mas tendo a noção que o temos e que ele existe de uma forma constante e inconsciente e que temos que o ir moldando.”</p>
3. 5.	<p>“Para promover a educação intercultural, dever-se-á erradicar do processo educativo as etiquetas verbais associadas a estereótipos e a preconceitos.”</p> <p>“Tendo em conta o relativismo cultural, o professor tem obrigação de ser ‘agente de bom senso’ e elemento facilitador.”</p> <p>“...é necessário equacionar formas de intervenção relacional e socioeducativa, em contextos de diversidade sociocultural.”</p> <p>“...contribuiu para enriquecer a minha prática pedagógica, mesmo em contexto de Intervenção Precoce, na medida em que com os conteúdos abordados e da forma que foram apresentados, (claros, atualizados, vivenciados, refletidos – nomeadamente os respeitantes à educação multicultural), enquadrando alguma componente teórica e essencialmente exemplos de boas práticas permitiu reflectir sobre a prática, sobre as necessidades, interesses dos alunos...”</p>

Quadro 14. – Módulo formativo – Evidências da consecução dos objetivos

Da análise destes relatórios ressalta que, de uma forma geral, os objetivos foram cumpridos. Saliente-se no entanto que o objetivo referente ao desenvolvimento de conhecimentos sobre questões, investigações e perspetivas teóricas referentes a diversidade, multiculturalidade e interculturalidade, assim como referentes às suas implicações no campo educativo (objetivo 3.), foi o objetivo menos conseguido o que se denota através da superficialidade das referências a este respeito, o que não será alheio ao facto das ideias ‘poderosas’ desta ação, associadas às atividades já destacadas, serem propositadamente centradas nos restantes objetivos definidos, uma vez que foi estabelecido como ponto de partida o professor e a sua relação pessoal com a diversidade.

1.3.4. – Avaliação geral do módulo e da ação de formação

Para além da reflexão feita, a avaliação da sessão foi feita também com base na análise de conteúdo dos relatórios de reflexão crítica dos formandos e na avaliação geral do módulo que os formandos fizeram através de questionário-tipo (Anexo B).

Os relatórios críticos de reflexão foram elaborados de forma individual pelos formandos e submetidos para o CFAE-Centro-Oeste através de correio eletrónico e da sua plataforma *on-line*. O questionário-tipo foi disponibilizado através de uma plataforma *on-line* e a sua resposta foi anónima.

Em relação ao tema e à ministração do módulo em si, os formandos, de uma forma geral, consideraram através de resposta a questionário que a frequência deste módulo permitiu o aperfeiçoamento de algumas competências e a aquisição de alguns conhecimentos e competências novas. Consideraram que este módulo excedeu as expectativas, que os conteúdos foram muito relevantes e ajustados, que foram abordados de forma clara e objetiva e que a dinâmica do formador foi ativa e interessante. De acordo com os formandos as competências técnicas do formador são elevadas e o relacionamento com os formandos foi muito elevado e interessado (Anexo E).

A partir da análise dos relatórios de reflexão crítica ressalta como pontos fracos da generalidade da ação ‘Problemáticas Relacionais e Socioeducativas’ o espaçamento temporal dos diversos módulos e o facto do tempo ser curto para a consecução dos objetivos propostos, o que teve como consequência uma abordagem rápida, mais expositiva e com menos tempo para a partilha, a trocas de ideias e o trabalho prático.

“O tempo destinado para esta ação de formação pareceu-me curto para a consecução dos objetivos propostos. Os temas da 2ª [A Escola cultural e multicultural – Práticas integradoras e inclusivas] e 3ª sessões [educação e Valores] mereciam mais tempo para a sua abordagem, pela sua importância, pois estas problemáticas por si só, davam origem a uma formação de 15 horas, para cada uma delas. A abordagem efetuada, tão rápida e mais expositiva, não permitiu a partilha e trocas de ideias, o trabalho prático, o que foi a meu ver, menos positivo.”

“O único ponto negativo a apontar foi a calendarização das ações ser um bocado dispersa.”

(Excertos de respostas dos formandos)

Da análise dos relatórios de reflexão crítica destacam-se como pontos fortes da generalidade da ação ‘Problemáticas Relacionais e Socioeducativas’ as expectativas excedidas, o contributo para a prática letiva e a diversidade e qualidade dos formadores.

“...os objetivos propostos para esta ação foram concretizados, excedendo as minhas expectativas e os conhecimentos adquiridos vão certamente ser um auxiliar importante na minha atividade profissional e pessoal.”

“Esta ação de formação permitiu a reflexão, a aprendizagem e a recolha de novas ferramentas que, doravante, me serão bastante úteis na minha prática docente.”

“Considero que a frequência desta ação contribuiu para enriquecer a minha prática pedagógica, mesmo em contexto de Intervenção Precoce...”

“Globalmente, considero muito positiva esta ação, principalmente porque permitiu uma reflexão sobre estas problemáticas e um aumento de conhecimentos, indo ao encontro das minhas expectativas. Os conteúdos desta ação eram adequados e relevantes e o desempenho dos formadores no decurso da ação foi bastante bom.”

“Relativamente à formação dinamizada [‘A Escola Cultural e Multicultural. Práticas Integradoras e Inclusivas’], o formador facilmente ‘preendeu’ a atenção, levando-me a refletir sobre o tema apresentado.”

“...bastante interessante, a diversidade do programa e dos seus intervenientes, oriundos de áreas profissionais diferentes, o que tornou a experiência muito mais enriquecedora e possibilitou uma partilha de conhecimento muito ampla.”

(Excertos de respostas dos formandos)

2. – Segunda etapa – Proposta de formação contínua: ‘Educação Intercultural – Uma necessidade urgente e reformadora’

O desenho desta ação de formação, designada por ‘Educação Intercultural – Uma necessidade urgente e reformadora’, procurou em simultâneo adaptar-se às características de um contexto bem caracterizado, conciliar as propostas e ideias de autores de referência, académicos e investigadores, com a realidade do contexto da formação contínua de professores e educadores. Era importante desenhar um modelo que satisfizesse as expectativas formativas do corpo docente do agrupamento de implementação e que estivesse à altura dos requisitos necessários para a formação de professores culturalmente sensíveis, capazes de fazer diferente e de fazer a diferença na sua sala de aula e na sua escola, de forma contagiante. Pretende-se dar início neste agrupamento a um processo de reforma da escola e de mudança de atitudes perante a diversidade etnocultural, que se possa estender, replicar e multiplicar.

Como já foi referido anteriormente, a submissão das respostas ao questionário, pelos formandos, não aconteceu no prazo pretendido. Mas uma vez mais a alternativa revelou-se melhor do que o planeamento original, uma vez que estou convicto de que as respostas dadas após a frequência do módulo ‘Escola cultural e multicultural – Práticas integradoras e inclusivas’ integrado na ação ‘Problemáticas Relacionais e Socioeducativas’ ganharam em fiabilidade e com isso os dados recolhidos tornaram-se um melhor instrumento de caracterização do contexto e de orientação no desenho da oferta formativa apresentada nesta segunda etapa, para o qual a avaliação do módulo formativo de três horas, feita através de questionário aos formandos e da análise dos respetivos relatórios críticos de reflexão, também foi um contributo determinante.

Partindo do modelo experimentado com sucesso por Irvine, J. - *CULTURES* - procedeu-se a uma adaptação de uma ação formativa de quarenta horas, procurando decalcar as características principais que justificaram o seu sucesso. A própria autora destaca duas destas características, as duas referentes aos formandos: A sua participação voluntária e motivada e a sua experiência interétnica enquanto grupo etnocultural minoritário (Irvine, 2003). Também através da sua investigação, Díaz-Aguado, M. J. conclui que a eficácia da formação contínua de professores que implica mudanças importantes no seu papel docente, melhora quando estes assumem um compromisso voluntário e quando o programa de

formação favorece a cooperação entre os formandos e combina a teoria e a prática (Díaz-Aguado, 2000).

A conciliação deste modelo de Irvine, J. com a investigação de Díaz-Aguado, M. J. e com a legislação e regulamentação referente à formação contínua de professores, justifica a divisão destas quarenta horas presenciais por dois anos letivos, de modo a que seja possível temporalmente combinar a teoria com a prática; pensar, implementar, acompanhar, refletir e avaliar inovações (Díaz-Aguado, 2000; Irvine, 2003). Esta distribuição por dois anos letivos permite também que os docentes perfaçam com esta oferta formativa os créditos mínimos necessários em cada ano para a sua progressão profissional.

No que diz respeito a estratégias, Irvine, J. destaca pela positiva o impacto positivo das experiências de imersão cultural, sublinhando no entanto a importância de uma cuidadosa preparação e exploração destas atividades (Irvine, 2003).

Sendo a educação intercultural marcadamente reformadora e sendo este um projeto que ambiciona ser um contributo para uma urgente, profunda e consistente mudança social, pretende-se que desta ação resultem mudanças de atitude e mudanças estruturais e organizativas da escola, através da intervenção nos órgãos e estruturas escolares, através da reestruturação e desenvolvimento de materiais que estejam de acordo com uma escola sensível à sua diversidade etnocultural e/ou que fomentem essa sensibilidade (Banks, 1994). A característica reformadora da educação intercultural é a principal justificação para a opção por uma ação formativa de nível dois na modalidade de oficina de formação, dando continuidade à etapa evolutiva que se espera alcançar com a frequência da ação formativa de nível um, na modalidade curso de formação.

A partir dos dados provenientes do trabalho de campo e da revisão bibliográfica/informação recolhida/avaliação/reflexão associadas à ministração do módulo 'A Escola cultural e multicultural – Práticas integradoras e inclusivas', foi desenhada uma oferta formativa de quarenta horas presenciais e quinze horas de trabalho autónomo, divididas em duas ações, de nível um e nível dois, a decorrer em 2014 e 2015. A oferta formativa de nível um desenvolver-se-á na modalidade curso de formação de vinte e cinco horas, divididas em sete sessões de três horas e uma sessão de quatro horas. A oferta formativa de nível dois desenvolver-se-á na modalidade oficina de formação de quinze horas presenciais, divididas em três sessões de quatro horas e uma sessão de três horas, e quinze horas de trabalho autónomo.

Ação de formação	Modalidade	Nº total de horas	Sessões
‘Educação Intercultural – Uma necessidade urgente e reformadora’ – NÍVEL 1	Curso de formação	25 horas presenciais	7 sessões de 3h 1 sessão de 4h
‘Educação Intercultural – Uma necessidade urgente e reformadora’ – NÍVEL 2	Oficina de formação	15 horas presenciais	3 sessões de 4h 1 sessão de 3h
		15 horas de trabalho autónomo	-----

Quadro 15. – Proposta de formação contínua – ‘Educação Intercultural – Uma necessidade urgente e reformadora’.

Sublinhe-se que no decorrer deste ciclo formativo haverá decerto a necessidade de proceder a alterações de modo a que a cada momento seja possível adaptar o melhor possível as atividades formativas às características do grupo de formandos e ao contexto, sem nunca perder de vista os ambiciosos objetivos definidos para este projeto.

A frequência da ação de nível um é condição necessária para a frequência da ação de nível dois, mas porque não se pretende com este pré-requisito um constrangimento do número de envolvidos neste projeto, a oferta formativa de nível um existirá durante os anos em que durar o ciclo formativo deste projeto.

Embora seja sabido que as funções atribuídas ao professor, coligidas e enunciadas por Irvine, J. (Irvine, 2003), não sejam delimitadas por fronteiras perfeitamente definidas, uma vez que estas são desempenhadas na maior parte das vezes de forma simultânea, esta oferta formativa, dividida em dois níveis, incidirá nestas funções de forma faseada, não exclusiva mas preferencialmente.

Em todas as sessões formativas, pretende-se promover a educação intercultural e os seus princípios subjacentes através do exemplo que se pretende que seja transportado para a sala de aula onde cada formando desempenha o seu papel de docente. Há espaço para a reflexão individual e coletiva, para a partilha e cooperação, num ambiente de apoio mútuo, não avaliador, sendo que a partilha pelo formador dos seus próprios receios, dúvidas, falhas e fraquezas, é fundamental para o ambiente que se pretende implementar, sustentado numa

relação pessoal de franqueza, humildade e honestidade intelectual, para o qual contribuem rituais coletivos e um conhecimento interpessoal de todos os participantes nesta ação formativa (Gay, 2000). O protagonismo em todas as sessões pretende-se distribuído por todos os formandos os quais terão autonomia para, dentro dos limites determinados pelos objetivos estabelecidos, desenvolverem as suas atividades de acordo com os seus interesses. A participação nesta ação pretende-se totalmente voluntária, uma vez que da motivação inerente à participação voluntária depende o sucesso deste projeto (Díaz-Aguado, 2000).

Assim sendo, pelas razões enunciadas, o plano de formação contínua aqui apresentado é sobretudo uma proposta inicial. Um ponto de partida definido a partir da recolha de dados, da caracterização do contexto, da revisão bibliográfica e conseqüente reflexão. Um ponto de chegada definido a partir da identificação da problemática e evidenciado nos objetivos delineados. O caminho entre estes dois pontos é uma proposta que sofrerá as imprescindíveis alterações e adaptações de acordo com as necessidades, interesses e motivações dos formandos.

2.1. – O curso de formação

‘Educação Intercultural – Uma necessidade urgente e reformadora’ – Nível um

Esta oferta formativa, ‘Educação Intercultural – Uma necessidade urgente e reformadora’ – nível um, iniciar-se-á no presente ano letivo, de 2013/2014, e pretende-se que se mantenha nos anos seguintes. O processo de definição da oferta formativa do CFAE – Centro-Oeste está neste preciso momento a desenvolver-se, o que significa que ainda não há calendarização para esta ação.

A oferta formativa de nível um desenvolver-se-á na modalidade Curso de Formação, uma vez que, tal como referido no regulamento de acreditação e creditação do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), esta modalidade tem uma função global de aquisição de conhecimentos, capacidades e competências por parte dos professores, no sentido de desenvolver a auto-formação e a inovação educacional, dirigindo-se predominantemente, aos seguintes objetivos:

- a) Atualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática;
- b) Aquisição e desenvolvimento de capacidades e de instrumentos de análise e problematização das experiências dos professores em formação;
- c) Aperfeiçoamento das competências profissionais.

Os conteúdos abrangidos são definidos em coerência com os objetivos e configuram diferentes tipos de conhecimento. Pela sua natureza e pelos modos mais correntes de realização, os cursos contemplam predominantemente conteúdos dirigidos ao ‘saber’ e ao ‘saber fazer’.

Esta oferta formativa é primeiramente centrada no professor e na sua relação com a diferença etnocultural, muito relacionada com as suas experiências sociais, muitas vivenciadas quando ainda criança ou jovem. Posteriormente é trabalhada a relação professor-aluno-comunidade estabelecida em contextos de diversidade etnocultural. Porque uma verdadeira mudança a este nível só é possível através de um autoconhecimento, o primeiro passo será portanto o autoconhecimento e o conhecimento dos mecanismos através dos quais as crenças, comportamentos e atitudes em relação ao outro se estabelecem.

Perfis do professor trabalhado preferencialmente nesta ação formativa:

- Pedagogo culturalmente sensível.
- Membro de comunidades acolhedoras.
- Profissional reflexivo e pesquisador.
- Educador anti-racista.

(Irvine, 2003)

O regulamento da CCPFC para acreditação e creditação de ações de formação não define um número máximo e um número mínimo de formandos para a modalidade curso/módulo de formação, no entanto, estabelece-se aqui para esta oferta formativa de nível um, um mínimo de quinze formandos e um máximo de vinte. Estes números foram definidos tendo em consideração o tipo de atividades e estratégias que se pretendem implementar e o número mínimo e máximo de formandos definido pelo mesmo regulamento para a modalidade oficina de formação, que se implementará sequencialmente e cuja frequência está condicionada aos formandos que tenham frequentado o curso de formação de nível um.

Se o número de inscritos nesta ação de formação for superior a vinte, formar-se-ão dois grupos de formação ou, proceder-se-á à seleção através de critérios pré-definidos tendo em vista a consecução dos objetivos do projeto, o que significa que a motivação será sempre um critério fundamental, a avaliar através de ‘carta de motivação’.

2.1.1. – Plano de formação do curso de formação – ‘Educação Intercultural – Uma necessidade urgente e reformadora’ – Nível um

MODALIDADE: Curso de formação

DURAÇÃO: 25 horas (distribuídas por sete sessões de 3 horas e uma sessão de 4 horas).

CALENDARIZAÇÃO: 2014 (meses a definir pelo CFAE- Centro-Oeste e pelo agrupamento)

DESTINATÁRIOS: Docentes do ensino pré-escolar, do 1º, 2º e 3º Ciclos das escolas de Peniche.

AVALIAÇÃO DOS FORMANDOS: Reflexão crítica / Evolução evidenciada na produção realizada nas sessões

CREDITAÇÃO: 1,0 unidades de crédito

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

- Compreender a importância da educação para o desenvolvimento da cooperação, do diálogo intercultural e de um convívio harmonioso com a diversidade.
- Prevenir o preconceito, face aos outros grupos e face ao próprio grupo, através de intervenções a níveis distintos (cognitivo, emocional e de conduta).
- Desenvolver uma análise autocrítica capaz de identificar as funções e as componentes do preconceito.
- Desenvolver conhecimentos através da pesquisa, da leitura e da reflexão, sobre questões, investigações e perspetivas teóricas referentes a diversidade, multiculturalidade e interculturalidade, assim como referentes às suas implicações no campo educativo.
- Conhecer formas de intervenção relacional e socioeducativa, em contextos de diversidade socio-cultural.
- Desenvolver as competências profissionais (pessoais, deontológicas e socio-culturais) dos docentes no domínio da educação intercultural, quer a nível do estabelecimento de educação e ensino, quer a nível da sala de aula.

CONTEÚDOS:

- Educação Intercultural – Definição / Evolução conceptual / Objetivos.
- Educação Intercultural no mundo e em Portugal.
- Aculturação – Evolução conceptual / Definição / Modelos, contextos e estratégias.
- Preconceito e estereótipos.
- Representações e expectativas na interação professor-aluno.
- Fatores que afetam o sucesso escolar de alunos pertencentes a grupos etnoculturais minoritários.
- Práticas pedagógicas adequadas a contextos de diversidade cultural.
 - Estilos de aprendizagem
 - Pedagogia igualitária
 - Ensino cooperativo

Sessão um

DURAÇÃO: 3 horas

CALENDARIZAÇÃO: 2014 (dia a definir pelo CFAE- Centro-Oeste e pelo agrupamento).

LOCAL: Auditório do Agrupamento de Escolas D. Luís de Ataíde – Peniche.

RECURSOS: Sala com cadeiras, mesas e quadro; Projetor; Computador.

DESENVOLVIMENTO:

- Apresentação – O formador apresenta-se, pessoal e profissionalmente, explicitando o porquê do seu interesse por esta temática, referindo e explicitando o processo de aculturação inerente ao seu interesse, à semelhança da apresentação feita na sessão zero. Os formandos fazem uma breve apresentação.
- Contextualização da ação – O formador explicita os objetivos e a pertinência da ação e justifica a ideia do desenvolvimento de uma oferta formativa de nível um e dois sobre o tema – A importância e a urgência de uma Educação Intercultural e o seu carácter reformador.
- Atividade 1.1.1. – Autobiografia cultural – Os formandos preparam uma apresentação escrita em que contam a sua história de vida desde a infância, referindo-se a aspetos da sua relação, e da relação da sua família, com diferentes grupos etnoculturais e com fenómenos de aculturação. O formador dá início às apresentações com a partilha da sua história de vida, sujeitando-se à inquirição dos demais e alertando os formandos de que também eles serão sujeitos a eventuais questões de desenvolvimento da sua história pessoal, pelo formador e pelos colegas. Os formandos apresentam a sua história de vida e durante o período de perguntas e respostas são evidenciados alguns conteúdos referentes à evolução conceptual, à definição e aos modelos de aculturação. Este material produzido pelos formandos é recolhido pelo formador, para servir de orientação às sessões futuras.

Sessão dois

DURAÇÃO: 3 horas

CALENDARIZAÇÃO: 2014 (dia a definir pelo CFAE- Centro-Oeste e pelo agrupamento).

LOCAL: Auditório do Agrupamento de Escolas D. Luís de Ataíde – Peniche.

RECURSOS: Sala com cadeiras, mesas e quadro; Projetor; Computador; Réplica de bola de bilhar de esferovite; Fotocópias de textos selecionados.

DESENVOLVIMENTO:

- Atividade 1.2.1. – Introdução à Educação Intercultural – Objetivos / Evolução conceptual / Educação Intercultural no mundo e em Portugal – Breve apresentação expositiva e interativa.
- Atividade 1.2.2. – ‘Olho culturalmente sensível’ – Os formandos têm a partir desta data como tarefa, de uma sessão para outra, trazer o registo daquilo que no seu quotidiano entendem merecer um destaque positivo e um destaque negativo, do ponto de vista da interculturalidade. A partilha destes destaques no grupo é um motivo de reflexão, discussão e aprendizagem, e serve para nortear a planificação das sessões que se sucedem.
- Atividade 1.2.3. – ‘Preconceito é inteligência’ – Os presentes reconhecem as funções do preconceito no seu processo mental quotidiano através de uma metáfora com uma réplica de uma bola de bilhar feita de esferovite. Dependendo do número de formandos que estiveram presentes na sessão zero, o formador repete, ou não, a totalidade da atividade realizada na sessão zero, onde os presentes assumiram conhecer um objeto que nunca viram, fizeram previsões acerca do que sucederia se este lhes caísse sobre a cabeça e... perante a situação, provocada pelo formador deliberadamente, reagiram em consonância com a sua previsão. A partir da discussão da atividade introduzem-se/recordam-se os conteúdos referentes ao preconceito, aos estereótipos e às formas de prevenção e combate.
- Atividade 1.2.4 – Estereótipo e preconceito – Leitura, análise e discussão, primeiro em pequeno grupo e depois em grupo alargado, de textos selecionados sobre estereótipos e preconceito na sala de aula (funções, componentes, etapas evolutivas e formas de prevenção e combate).

Sessão três

DURAÇÃO: 3 horas

CALENDARIZAÇÃO: 2014 (dia a definir pelo CFAE- Centro-Oeste e pelo agrupamento).

LOCAL: Auditório do Agrupamento de Escolas D. Luís de Ataíde – Peniche.

RECURSOS: Sala com cadeiras, mesas e quadro; Projetor; Computador; Campanhas; Filme:
Entre Les Murs (Cantet, 2008).

DESENVOLVIMENTO:

- Atividade 1.3.1. – ‘Olho culturalmente sensível’ – A sessão inicia-se com cada formando a partilhar, em ambiente de reflexão coletiva, o que destaca de positivo e de negativo no que à educação intercultural diz respeito, vivenciado desde a última sessão. O grupo identifica componentes e funções do preconceito associados aos registos e destaca os princípios subjacentes a uma educação intercultural.
- Atividade 1.3.2. – ‘Alarme anti-preconceito’ – O formador entrega a cada formando uma campanha, do género das que se utilizam nas recepções de hotéis. Os formandos visualizam um excerto do filme ‘*Entre Les Murs*’ (Cantet, 2008) e cada vez que detetam comportamentos e atitudes culturalmente inadequados tocam a campanha. Quem o faz justifica a sua ação perante o grupo, ao que se segue um período de discussão e reflexão antes de se retomar a visualização. Esta campanha está a partir desta sessão sempre presente e é acionada sempre em que em qualquer momento das sessões formativas, um formando detete um comportamento ou atitude culturalmente inadequada durante a ação, do formador, de um formando, ou associada a qualquer conteúdo utilizado em qualquer atividade. Após o toque da campanha segue-se sempre um curto período de justificação, discussão e reflexão antes de se retomarem os trabalhos. O formador está atento ao número de ações da campanha em cada sessão e desafia os menos interventivos, propiciando situações de inadequação deliberadas através de lapsos propositados, partilha de informação dos media, vídeos que circulam na *internet*, etc.
- Atividade 1.3.3. – Insucesso escolar de alunos pertencentes a grupos etnoculturais minoritários – Identificação e explicitação de fatores que afetam o sucesso escolar de grupos etnoculturais minoritários a partir da análise e discussão do excerto do filme visualizado: ‘*Entre Les Murs*’ (Cantet, 2008) – Dificuldades socioeconómicas, comportamentos ambivalentes (currículo oculto), marginalidade

social, discriminação, insuficiente domínio da língua do país de acolhimento (imersão e submersão) e orientação bicultural.

- Atividade 1.3.4. – Exclusão social / Pedagogia igualitária / Ensino cooperativo (modelos) – A escola como reprodutora da exclusão social - Leitura, análise e discussão primeiro em pequeno grupo e depois em grupo alargado, de textos selecionados provenientes de trabalho de investigação.

Sessão quatro

DURAÇÃO: 3 horas

CALENDARIZAÇÃO: 2014 (dia a definir pelo CFAE- Centro-Oeste e pelo agrupamento).

LOCAL: Sala de TIC do Agrupamento de Escolas D. Luís de Ataíde – Peniche.

RECURSOS: Sala com cadeiras, mesas, quadro e computadores com acesso à *internet*; Projetor; Campainhas; Documentário: *Era Uma Vez Um Arrastão* (Andringa, Ba, Cabral, Costa, Lucas, & Rodrigues, 2005).

DESENVOLVIMENTO:

- Atividade 1.4.1. – ‘Alarme anti-preconceito’ – A desenvolver durante toda a sessão.
- Atividade 1.4.2. – ‘Olho culturalmente sensível’ – A sessão inicia-se com cada formando a partilhar, em ambiente de reflexão coletiva, o que destaca de positivo e de negativo no que à educação intercultural diz respeito, vivenciado desde a última sessão. O grupo identifica componentes e funções do preconceito, fatores que influenciam negativamente o sucesso escolar, deteta ações pedagógicas igualitárias, aprendizagens cooperativas, ou outros princípios subjacentes a uma educação intercultural.
- Atividade 1.4.3.A – ‘Falar bem do que se sabe mal’ – O formador solicita aos presentes que elaborem em grupo uma apresentação, caracterizando um grupo etnocultural com base apenas no conhecimento presente que têm deste grupo e sem qualquer pesquisa. São levados a fazer uma caracterização etnocultural com detalhes com base no que julgam saber, sendo sujeitos durante a apresentação à inquirição dos presentes. A formação dos grupos de trabalho e a correspondência com os vários grupos etnoculturais não são aleatórios, são determinados na sequência das histórias de vida pessoal, apresentadas na segunda sessão. O formador executa em primeiro o lugar o exercício, sujeitando-se à inquirição dos

presentes, utilizando a sua própria ignorância, real e simulada, para motivar os formandos para o cumprimento da tarefa sem receio do erro e da incorreção.

- Atividade 1.4.3.B – ‘Falar bem do que se sabe mal’ - Contraditório – Os formandos pesquisam na *internet* a informação factual referente aos respetivos grupos etnoculturais trabalhados e procedem a uma nova apresentação, desta feita especialmente centrada no contraditório inequívoco. Os presentes são confrontados com o irrealismo das suas representações, tantas vezes assumidas inquestionavelmente como uma realidade absoluta.
- Atividade 1.4.4. – Representações e Expetativas – Apresentação expositiva e interativa dos conteúdos. O poder das nossas representações e a sua influência nas atitudes e comportamentos do outro através das expetativas inerentes, em particular nos contexto de diversidade cultural. Referência ao documentário *Era Uma Vez Um Arrastão* (Andringa, Ba, Cabral, Costa, Lucas, & Rodrigues, 2005). Análise e discussão de contributos da investigação e trabalho académico.

Sessão cinco

DURAÇÃO: 4 horas

CALENDARIZAÇÃO: 2014 (dia a definir pelo CFAE- Centro-Oeste e pelo agrupamento).

LOCAL: Auditório do Agrupamento de Escolas D. Luís de Ataíde ou espaço no local a visitar / Comunidade etnocultural a definir (acampamento da comunidade cigana, ou bairro de grande concentração da comunidade romena).

RECURSOS: Sala com cadeiras e mesas; Campainhas.

DESENVOLVIMENTO:

- Atividade 1.5.1. – Experiência de imersão cultural – Os formandos fazem uma visita a uma comunidade, devidamente preparada, durante a qual conversam com os anfitriões, visitam infraestruturas e equipamentos sociais e fazem registos dos seus pensamentos e sentimentos, antes, durante e após as interações e visitas, procurando identificar os componentes do preconceito associados a esses sentimentos e a função que desempenham em cada momento, assim como identificar correspondências e dissonâncias em relação às ideias inerentes às suas representações. Não sendo possível fazer registos durante a visita sem que tal se torne um embaraço, os formandos são alertados para a importância de estarem

despertos para a utilização da memória, sendo estes registos feitos logo após o final da visita.

Sessão seis

DURAÇÃO: 3 horas

CALENDARIZAÇÃO: 2014 (dia a definir pelo CFAE- Centro-Oeste e pelo agrupamento).

LOCAL: Auditório do Agrupamento de Escolas D. Luís de Ataíde – Peniche.

RECURSOS: Sala com cadeiras, mesas e quadro; Projetor; Computador; Campanhas;

DESENVOLVIMENTO:

- Atividade 1.6.1. – ‘Alarme anti-preconceito’ – A desenvolver durante a primeira parte da sessão.
- Atividade 1.6.2. – ‘Olho culturalmente sensível’ – A sessão inicia-se com cada formando a partilhar, em ambiente de reflexão coletiva, o que destaca de positivo e de negativo no que à educação intercultural diz respeito, vivenciado desde a última sessão. O grupo identifica componentes e funções do preconceito, fatores que influenciam negativamente o sucesso escolar, situações em que estejam perante evidências de representações dissonantes de um mesmo fenómeno, grupo ou evento, deteta ações pedagógicas igualitárias, aprendizagens cooperativas, ou outros princípios subjacentes a uma educação intercultural.
- Atividade 1.6.3. – ‘Ignição do preconceito’ – Os formandos cruzam os registos feitos durante a visita com a sua história de vida desde a infância e procuram momentos relatados ou omissos em que tenham vivenciado sentimentos semelhantes. Incidentes que possam ter contribuído para o desenvolvimento ou para a ativação de preconceitos. Os formandos partilham o resultado dos seus registos e da sua reflexão e análise proveniente do cruzamento com a sua história de vida, num ambiente de partilha e apoio mútuo.

Sessão sete

DURAÇÃO: 3 horas

CALENDARIZAÇÃO: 2014 (dia a definir pelo CFAE- Centro-Oeste e pelo agrupamento).

LOCAL: Sala de TIC do Agrupamento de Escolas D. Luís de Ataíde – Peniche.

RECURSOS: Sala com cadeiras, mesas, quadro e computadores; Projetor; Campainhas.

DESENVOLVIMENTO:

- Atividade 1.7.1. – ‘Alarme anti-preconceito’ – A desenvolver durante toda a sessão.
- Atividade 1.7.2. – ‘Olho culturalmente sensível’ – A sessão inicia-se com cada formando a partilhar, em ambiente de reflexão coletiva, o que destaca de positivo e de negativo no que à educação intercultural diz respeito, vivenciado desde a última sessão. O grupo identifica componentes e funções do preconceito, fatores que influenciam negativamente o sucesso escolar, situações em que estejam perante evidências de representações dissonantes de um mesmo fenómeno, grupo ou evento, deteta ações pedagógicas igualitárias, aprendizagens cooperativas, ou outros princípios subjacentes a uma educação intercultural.
- Atividade 1.7.3. – Comunicação e estilos de aprendizagem – Os formandos preparam em grupo, através da utilização do dicionário *on-line* e de pesquisa na *internet*, uma matéria a lecionar aos presentes num idioma determinado pelo formador e que nenhum dos elementos do grupo dominam. As matérias a lecionar também são determinadas pelo formador e dizem respeito ao contexto cultural associado ao idioma atribuído. Depois de cada grupo lecionar a sua matéria, sucede-se uma discussão e reflexão estabelecendo-se um paralelo com os alunos nas nossas salas de aula. Será a língua a única barreira? Serão os que assistem ou os que apresentam, aqueles que estão próximos do papel dos alunos de grupos etnoculturais minoritários nas nossas aulas?

Sessão oito

DURAÇÃO: 3 horas

CALENDARIZAÇÃO: 2014 (dia a definir pelo CFAE- Centro-Oeste e pelo agrupamento).

LOCAL: Auditório do Agrupamento de Escolas D. Luís de Ataíde – Peniche.

RECURSOS: Sala com cadeiras, mesas e quadro; Projetor; Computador; Campanhas; Fotocópias de textos selecionados.

DESENVOLVIMENTO:

- Atividade 1.8.1. – ‘Alarme anti-preconceito’ – A desenvolver durante toda a sessão.
- Atividade 1.8.2. – ‘Olho culturalmente sensível’ – A sessão inicia-se com cada formando a partilhar, em ambiente de reflexão coletiva, o que destaca de positivo e de negativo no que à educação intercultural diz respeito, vivenciado desde a última sessão. O grupo identifica componentes e funções do preconceito, fatores que influenciam negativamente o sucesso escolar, situações em que estejam perante evidências de representações dissonantes de um mesmo fenómeno, grupo ou evento, deteta ações pedagógicas igualitárias, aprendizagens cooperativas, ou outros princípios subjacentes a uma educação intercultural.
- Atividade 1.8.3. – Estilos de aprendizagem – Apresentação expositiva e interativa, estabelecendo paralelismo com a atividade 1.7.3. realizada na sessão sete.
- Atividade 1.8.4. – Encerramento – A sessão termina com cada formando a partilhar o que destaca de positivo e de negativo nesta ação formativa. Que mudanças sentiu e/ou antevê. O formador faz um balanço geral do trabalho desenvolvido e conversa individualmente com cada formando acerca do percurso realizado.

2.2. – A oficina de formação

‘Educação Intercultural – Uma necessidade urgente e reformadora’ – Nível dois

Esta fase iniciar-se-á no ano letivo de 2014/2015 e pretende-se que se mantenha no anos seguintes. Será destinada aos formandos que frequentaram a oferta formativa de nível um. Iniciar-se-á no primeiro período, desenvolver-se-á e implementar-se-á a partir do segundo e avaliar-se-á no terceiro. O desenho desta oferta formativa de nível dois, sofrerá os ajustes que se entenderem necessários após a reflexão decorrente da avaliação da fase anterior.

Tratando-se de uma ação na modalidade de oficina de formação o grupo será constituído por um mínimo de dez formandos e um máximo de vinte, de acordo com as recomendações do CCPFC. Se o número de pessoas inscritas nesta ação de formação for superior a vinte, proceder-se-á à seleção através de critérios pré-definidos tendo em vista a consecução dos objetivos do projeto, o que significa que a motivação será sempre um critério fundamental, a avaliar através de ‘texto de motivação’.

A opção pela modalidade de oficina de formação, deve-se ao facto desta ação ser predominantemente realizada segundo componentes do saber-fazer prático e processual, orientado para os objetivos referidos no regulamento de acreditação e creditação do CCPFC:

- a) Delinear ou consolidar procedimentos de ação ou produzir materiais de intervenção, concretos e identificados, definidos pelo conjunto de participantes como a resposta mais adequada ao aperfeiçoamento das suas intervenções educativas;
- b) Assegurar a funcionalidade (utilidade) dos produtos obtidos na oficina, para a transformação das práticas;
- c) Refletir sobre as práticas desenvolvidas;
- d) Construir novos meios processuais ou técnicos.

Esta oferta formativa eminentemente prática será preferencialmente centrada na caracterização e no conhecimento dos alunos pertencentes aos diversos grupos etnoculturais e na vertente reformadora da educação intercultural, pensada para reestruturar as escolas e instituições de educação de maneira a que alunos de todas as classes sociais, raças, culturas e género tenham igual oportunidade de aprender, contribuindo para o desenvolvimento de

valores e convicções democráticas e para o conhecimento, desenvolvimento de competências e atitudes necessárias para as relações interculturais.

É fundamental que os professores estejam conscientes da importância de um conhecimento individualizado dos seus alunos e da sua cultura, e que tenham as competências necessárias para esse conhecimento eficaz na desconstrução de estereótipos. É também determinante que os professores tenham as competências e conhecimentos imprescindíveis para uma ação capaz do ponto de vista organizacional da reforma que este movimento exige.

Perfis do professor a trabalhar preferencialmente nesta ação formativa:

- Pedagogo culturalmente sensível.
- Reformador sistémico.
- Membro de comunidades acolhedoras.
- Profissional reflexivo e pesquisador.
- Especialista em conteúdos pedagógicos.
- Educador anti-racista.

Aquilo que aqui se apresenta é uma proposta que terá de ser inevitavelmente adaptada, após a experiência associada à implementação do curso de formação ‘Educação Intercultural – Uma necessidade urgente e reformadora’ (nível um), e adequada à dinâmica do contexto, às necessidades e motivações do grupo de formandos.

Pretende-se que na oficina de formação ‘Educação Intercultural – Uma necessidade urgente e reformadora’ (nível dois) os professores e educadores produzam e reformulem materiais didáticos, que reestruem e elaborem matrizes, planificações curriculares e extracurriculares, instrumentos de validação e avaliação dos manuais escolares, que proponham reestruturações do regulamento interno, do projeto educativo, do plano anual de atividades, entre outros, criando as condições pedagógicas e institucionais para respostas adequadas ao aperfeiçoamento das intervenções educativas, para a reforma da escola, adequando-a à diversidade etnocultural da sua população. Pretende-se implementar um processo de monitorização, reflexão e reestruturação sistemática das práticas e transformações implementadas, de modo a autonomizar esta dinâmica reformadora.

Os objetivos que se apresentam na planificação desta oficina de formação referem-se a múltiplas possibilidades decorrentes das opções a serem tomadas por inerência ao contexto, às necessidades, interesses e motivação do grupo de formandos.

2.2.1. – Plano de formação da oficina de formação – ‘Educação Intercultural – Uma necessidade urgente e reformadora’ – Nível dois

MODALIDADE: Oficina de formação

DURAÇÃO: 15 horas presenciais (distribuídas por três sessões de 4 horas e uma sessão de 3 horas) + 15 horas de trabalho autónomo.

CALENDARIZAÇÃO: 2014/2015 (meses a definir pelo CFAE- Centro-Oeste e pelo agrupamento)

DESTINATÁRIOS: Docentes que frequentaram a oferta formativa de nível 1.

AVALIAÇÃO DOS FORMANDOS: Portefólio (material desenvolvido durante as sessões presenciais e no trabalho autónomo, com as respetivas reflexões)

CREDITAÇÃO: 1,2 unidades de crédito

OBJETIVOS:

- Produzir instrumentos de caracterização da diversidade etnocultural da comunidade escolar.
- Produzir instrumentos de avaliação do nível de educação intercultural do agrupamento de escolas.
- Produzir instrumentos de análise da sensibilidade etnocultural do projeto educativo, do regulamento interno, do plano anual de atividades, das planificações curriculares/extracurriculares, das grelhas/critérios de avaliação e dos manuais escolares.

- Delinear procedimentos de caracterização da diversidade etnocultural da comunidade escolar.
- Delinear procedimentos de avaliação do nível de educação intercultural do agrupamento de escolas.
- Delinear procedimentos de avaliação e reestruturação do projeto educativo, do regulamento interno, do plano anual de atividades, das planificações curriculares/extracurriculares, das grelhas/critérios de avaliação e do processo de escolha dos manuais escolares, tendo em vista os pressupostos de uma educação sensível à diversidade etnocultural da comunidade escolar.
- Avaliar e propor reestruturações do projeto educativo, do regulamento interno, do plano anual de atividades, das planificações curriculares e extracurriculares, das grelhas/critérios de avaliação e do processo de escolha dos manuais escolares, tendo em vista os pressupostos de uma educação sensível à diversidade etnocultural da comunidade escolar.
- Refletir acerca de propostas de reestruturação do projeto educativo, do regulamento interno, do plano anual de atividades, das planificações curriculares e extracurriculares, das grelhas/critérios de avaliação e do processo de escolha dos manuais escolares, tendo em vista os pressupostos de uma educação sensível à diversidade etnocultural da comunidade escolar.
- Construir meios processuais e técnicos de monitorização, reflexão e reestruturação sistemática das práticas e transformações reformadoras características da educação intercultural.
- Monitorizar, refletir e reestruturar sistematicamente as práticas e transformações reformadoras características da educação intercultural.

CONTEÚDOS:

- Educação Intercultural – Objetivos e características.
 - Estratégias e práticas pedagógicas.
 - Recursos educativos e escolares.
 - Reforma e transformação curricular.

Sessão um

DURAÇÃO: 4 horas

CALENDARIZAÇÃO: 2014 (1º Período – dia a definir pelo CFAE - Centro-Oeste e pelo agrupamento).

LOCAL: Auditório do Agrupamento de Escolas D. Luís de Ataíde – Peniche.

RECURSOS: Sala com cadeiras, mesas e quadro; Projetor; Fotocópias de textos selecionados.

DESENVOLVIMENTO:

- “Apresentação” – O formador inicia a sessão relatando o que experienciou e aprendeu desde a última sessão, no domínio da educação intercultural e da formação de professores. Sucede-se semelhante partilha pelos formandos, os quais são desafiados a identificar mudanças profissionais e pessoais associadas à frequência da ação formativa de nível um.
- Contextualização da ação – O formador explicita os objetivos e a pertinência da ação e relembra a justificação da ideia do desenvolvimento de uma oferta formativa de nível um (curso de formação) e de nível dois (oficina de formação) sobre o tema: ‘Educação Intercultural – Uma necessidade urgente e reformadora’.
- Atividade 2.1.1. – Conhecer a diversidade – Os formandos delineiam a caracterização etnocultural de todos os alunos que evidenciam insucesso escolar na sua sala de aula, com base na discussão e análise reflexiva dos textos disponibilizados. Em pequenos grupos constroem um instrumento de caracterização etnocultural, partindo da lista de parâmetros enunciados Banks, J. A. (Banks, 1994):
 - Origem e proveniência da sua imigração.
 - Cultura, valores, símbolos.
 - Identidade étnica e sentido de pertença à comunidade.
 - Perspetivas do mundo e imagens de referência.
 - Estatuto demográfico, social, político e económico.
 - Preconceito, discriminação e racismo.
 - Diversidade intraétnica.
 - Assimilação e aculturação.
 - Construção de conhecimento.

Depois deste trabalho, feito em pequenos grupos, o grupo alargado, em ambiente de discussão argumentativa e reflexão, procede à construção de um só instrumento de caracterização etnocultural com o contributo de todos.

Esta caracterização poderá ser feita para a totalidade das crianças e alunos no caso dos educadores e dos professores do primeiro ciclo. Os restantes professores centrar-se-ão nos alunos que evidenciam insucesso escolar, por uma questão de não dispersão e exequibilidade (pois poderão ter entre uma centena e duas centenas de alunos). Pretende-se evidenciar a representatividade dos alunos pertencentes a comunidades etnoculturais minoritárias neste grupo de insucesso, o que acontece na generalidade das nossas escolas e é um problema para o qual tardamos em despertar. Pretende-se também, obviamente, conhecer mais acerca do grupo etnocultural de referência destes alunos e acerca das características individuais que estão para além dos estereótipos grupais.

Trabalho autónomo um

- Trabalho 2.1.1. – Pesquisa documental, questionário e/ou entrevista e caracterização etnocultural de todos os alunos que evidenciam insucesso escolar na sua sala de aula.
- Trabalho 2.1.2. – Comparação da representatividade dos alunos de grupos etnoculturais minoritários neste grupo de insucesso, com a sua representatividade na turma e na totalidade do agrupamento.
- Trabalho 2.1.3. – Complementação da caracterização etnocultural de cada aluno com a identificação, com base no seu desempenho, do seu estilo de aprendizagem e dos principais fatores identificados que contribuem para o seu insucesso:
 - Dificuldades socioeconómicas
 - Comportamentos ambivalentes (currículo oculto)
 - Marginalidade social
 - Discriminação
 - Insuficiente domínio da língua do país de acolhimento (imersão e submersão), Orientação bicultural.

Sessão dois

DURAÇÃO: 4 horas

CALENDARIZAÇÃO: 2014 (1º Período – dia a definir pelo CFAE - Centro-Oeste e pelo agrupamento).

LOCAL: Auditório do Agrupamento de Escolas D. Luís de Ataíde – Peniche.

RECURSOS: Sala com cadeiras, mesas e quadro; Projetor; Fotocópias de textos selecionados.

DESENVOLVIMENTO:

- Atividade 2.2.1. – A Educação Intercultural no agrupamento – Os formandos, organizados em pequenos grupos, discutem, refletem e avaliam o nível da educação intercultural do agrupamento de escolas, com base na análise reflexiva dos textos disponibilizados. Constroem um instrumento de avaliação do nível de educação intercultural do agrupamento, através da adaptação que fazem de uma *checklist* proposta de Banks, J. A. (Banks, 1994, pp. 113-115). Depois desta reflexão e avaliação, feita em pequenos grupos, o grupo alargado, em ambiente de discussão argumentativa e reflexão, procede ao preenchimento de uma só grelha de avaliação, com o contributo e a sensibilidade de todos. São identificados os pontos forte e os pontos fracos do agrupamento.
- Atividade 2.2.2 – Grupos de intervenção. – Com base na análise realizada e partilhada por cada formando e nos pontos forte e fracos decorrentes da avaliação coletiva do nível de educação intercultural existente no agrupamento de escolas, estabelecem-se quatro grupos de trabalho que se dedicarão à análise de um dos seguintes documentos ou conjuntos de documentos estruturais:
 - Projeto Educativo.
 - Regulamento Interno.
 - Plano Anual de Atividades.
 - Planificações e Grelhas/Critérios de avaliação de manuais escolares.

Cada um destes grupos trabalha no delineamento de um processo de avaliação e de reestruturação do(s) documento(s) analisado, de acordo com os pressupostos da educação intercultural.

Trabalho autónomo dois

- Trabalho 2.2.1. – Análise documental, questionário e/ou entrevistas no sentido de:
 - Pesquisar teoria, investigação e trabalho desenvolvido sobre a temática.
 - Identificar problemas de índole intercultural no(s) documento(s) analisado(s).
 - Auscultar a comunidade educativa culturalmente sensível e/ou pertencente a grupos etnoculturais minoritários.
 - Elaboração de propostas relacionadas com a reestruturação do(s) documento(s) analisado(s), onde se podem incluir instrumentos acessórios de validação/avaliação/regulamentação.

Sessão três

DURAÇÃO: 4 horas

CALENDARIZAÇÃO: 2015 (2º Período – dia a definir pelo CFAE - Centro-Oeste e pelo agrupamento).

LOCAL: Auditório do Agrupamento de Escolas D. Luís de Ataíde – Peniche.

RECURSOS: Sala com cadeiras, mesas e quadro; Projetor.

DESENVOLVIMENTO:

- Atividade 2.3.1. – Propostas reformadoras – São analisadas e debatidas em grupo alargado as propostas de cada um dos grupos de trabalho, que partilham também o percurso que estabeleceram: análise, reflexão, identificação de problemas, pesquisa e auscultação da comunidade, elaboração de propostas (onde se podem incluir instrumentos acessórios de validação/avaliação/regulamentação). Do grupo alargado saem as propostas finais a levar aos órgãos competentes.

Trabalho autónomo três

- Trabalho 2.3.1. – Formalização de propostas de alteração relativas ao(s) documento(s) analisado(s) e/ou aprovação de instrumentos de validação/avaliação/regulamentação acessórios. Estas propostas são apresentadas aos órgãos competentes e a sua defesa é feita em sede própria.

Sessão quatro

DURAÇÃO: 3 horas

CALENDARIZAÇÃO: 2015 (3º Período – dia a definir pelo CFAE - Centro-Oeste e pelo agrupamento).

LOCAL: Auditório do Agrupamento de Escolas D. Luís de Ataíde – Peniche.

RECURSOS: Sala com cadeiras, mesas e quadro; Projetor.

DESENVOLVIMENTO:

- Atividade 2.4.1. – A Educação Intercultural no agrupamento – Os formandos, organizados em grupos, discutem, refletem e avaliam novamente o nível da educação intercultural do agrupamento de escolas, através do instrumento de avaliação construído a partir da adaptação feita da *checklist* proposta de Banks, J. A. (Banks, 1994, pp. 113-115). Depois desta reflexão e avaliação, feita em pequenos grupos, o grupo alargado, em ambiente de discussão argumentativa e reflexão, procede ao preenchimento de uma só grelha de avaliação, com o contributo e a sensibilidade de todos. São identificados os pontos forte e os pontos fracos e comparam-se os resultados com os da avaliação feita na sessão dois.
- Atividade 2.4.2. – Eficácia reformadora – Cada grupo de trabalho define parâmetros de avaliação da eficácia das alterações propostas, em função do objeto do seu grupo de trabalho, e constrói um instrumento de avaliação dessa eficácia.

Exemplos de parâmetros:

- Número de alterações na lista de manuais adotados.
- Integração de conteúdos interculturais nas planificações curriculares e extracurriculares.
- Sucesso/Insucesso escolar.
- Absentismo/abandono escolar.
- Número de incidentes disciplinares.
- Representatividade de alunos pertencentes a grupos etnoculturais minoritários no grupo de insucesso escolar.
- Visitas de Encarregados de Educação à escola.
- Etc.

- Atividade 2.4.3. – Reforma – Avaliação / Reformulação – Cada grupo de trabalho delinea um plano de avaliação, monitorização e reformulação sistemática com base nas variáveis identificadas e no instrumento de avaliação da eficácia contruído.
- Atividade 2.4.4. – Encerramento – A sessão termina com cada formando a partilhar o que destaca de positivo e de negativo nesta ação formativa. Que mudanças sentiu e/ou antevê. O formador faz um balanço geral do trabalho desenvolvido.

Trabalho autónomo quatro

- Trabalho 2.4.1. – Primeiro relatório de avaliação sistemática e proposta de reformulação a realizar por cada grupo de trabalho e a enviar por via eletrónica para o formador em prazo a estipular.

2.3. – Avaliação do desenho da oferta formativa

A avaliação da fase formativa de nível um, referente ao curso de formação ‘Educação Intercultural – Uma necessidade urgente e reformadora’, será feita com recurso a questionário e a análise de conteúdo dos relatórios de reflexão crítica dos formandos.

A avaliação da fase formativa de nível dois, referente à oficina de formação ‘Educação Intercultural – Uma necessidade urgente e reformadora’, será feita com recurso a questionário, a análise de conteúdo dos portefólios e dos relatórios de avaliação sistemática que encerram a ação formativa.

Sublinhe-se uma vez mais que esta oferta formativa, ‘Educação Intercultural – Uma necessidade urgente e reformadora’, é aqui apresentada enquanto proposta e que a sua implementação só pode ser bem sucedida se se procederem às imprescindíveis alterações que só o conhecimento do grupo de formandos e a adequação a um contexto circunstancial dinâmico permitirá.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos definidos para este trabalho de projeto foram cumpridos parcialmente, tal como já se previra logo de início, uma vez que se trata de um projeto de grande alcance temporal e ambiciosa profundidade social. Pretende-se que este projeto seja um ponto de partida para a mudança e para a reforma que se exige nas nossas escolas, no sentido de se tornarem capazes de contrariar a desigualdade social à qual as democracias modernas não têm conseguido dar resposta, não obstante terem como uma das principais premissas a igualdade de oportunidades independente da proveniência socioeconómica, do grupo etnocultural, da orientação sexual, política, ou do género. Sublinhe-se que esta desigualdade social, tantas vezes associada a grupos etnoculturais minoritários, é crescente em tempos de crises económicas e políticas, e que a insegurança dos indivíduos ativa preconceitos que fortalecem a integração intragrupal, mas fomentam a hostilidade e os conflitos intergrupais.

Foram cumpridos os objetivos imediatos e os objetivos definidos para curto prazo, pois estes estão associados ao contributo para a oferta formativa na área da educação intercultural e à implementação desta oferta formativa, neste caso através da ministração do módulo ‘Escola cultural e multicultural – Práticas integradoras e inclusivas’, integrado na ação de formação ‘Problemáticas Relacionais e Socioeducativas’.

Os objetivos definidos para o médio prazo, estando relacionados com a ação de formação proposta e ainda não realizada, ‘Educação Intercultural – Uma necessidade urgente e reformadora’ (nível 1 e nível 2), não foram ainda cumpridos.

Se depender exclusivamente do interesse evidenciado pelos formandos, do interesse e disponibilidade manifestados pelo CFAE-Centro-Oeste e pelo diretor do agrupamento de escolas onde esta ação foi implementada, a implementação deste projeto na totalidade será uma realidade, pois este projeto vai de encontro aos objetivos do centro de formação e de um agrupamento de escolas integrado no programa TEIP3 desde outubro de 2012, sendo a formação contínua do seu corpo docente um dos vetores do seu plano de intervenção junto de uma comunidade escolar diversa e manifestamente em risco de exclusão escolar e social.

Desfavorável à sua concretização é a instabilidade legislativa e/ou deliberativa da tutela que impossibilita planificações a médio e longo prazo. Não obstante os imponderáveis inerentes a esta instabilidade, este é um projeto que está a ser considerado na planificação da

oferta formativa para o presente ano letivo, que decorre neste momento e que sofrerá neste ano alterações que para já beneficiam a sua implementação. Prevê-se que neste ano seja constituído um corpo de formadores associados ao CFAE-Centro-Oeste e que terá de ministrar um volume mínimo de formação anual.

Um projeto contra a corrente dominante

O desenho deste projeto teve em consideração algo que na profundidade do mergulho bibliográfico, na profundidade da investigação focada, por vezes se esvanece – Que embora a sala de aula seja parte fundamental da solução para o problema de uma sociedade cada vez mais diversa do ponto de vista etnocultural e ainda pouco sensível em relação a esta diversidade, esta não é capaz por si só de resolver um problema com fortes e disseminadas raízes sociais, económicas e políticas. Mas apesar disso, que a sala de aula seja sempre parte da solução e não parte do problema, num mundo onde o etnocentrismo evidencia-se até na discriminação do imposto sobre o valor acrescentado (IVA), que taxa com um imposto mais elevado alimentos tão comuns para alguns grupos etnoculturais como o arroz ou a batata são para a generalidade dos portugueses.

Este é um projeto com uma forte vertente de passado, de presente e de futuro. Um passado de caracterização aprofundada de um contexto e de planeamento reflexivo e sustentado teoricamente. Um presente de sensibilização para a pertinência e urgência do tema e de incubação de uma oferta formativa. Um futuro reformador cuja pretensão é vê-lo tornar-se sistémico, sistemático e exponencial.

Uma das indubitáveis vantagens de uma oferta formativa distendida num tempo de quase dois anos é a possibilidade de observar uma verdadeira mudança inerente aos objetivos do projeto. Verdadeira, porque mudanças com a profundidade que se pretende não podem acontecer senão ao longo de tempos alargados e através de uma ação sistemática e planeada. Semear projetos e alegar colher frutos em tempos apressados normalmente significa uma de duas coisas: que estamos perante uma oscilação aleatória de resultados ou, que estamos perante a arte da manipulação da estatística e/ou da interpretação. Este projeto, pretende iluminar precisamente aqueles que se escondem na zona de sombra da estatística.

Atente-se à perversão quase paranóica em redor de avaliações sistemáticas e a curtíssimo prazo, com base em valores estatísticos que pressupõem, apenas por serem

quantitativos, um rigor que estão muitíssimo longe de ter e que cuja finalidade suposta, a de melhorar o sistema educativo, está ainda mais longe de se atingir com estas análises falaciosas de dados enviesados e de recolha pouco criteriosa do que sem estes. Imaginemos por hipótese que uma escola define metas gerais relacionadas com o insucesso escolar e que no final do ano letivo estas são atingidas. Será natural que haja regozijo por tal facto, que estes resultados sejam celebrados como se espelhassem um ensino de sucesso e que muitos se apressem a propagandear este exemplo em género de partilha de práticas de sucesso. Mas reparemos... A poucos sobressairá ou importará que, apesar do insucesso escolar ser reduzido e estar dentro do que era expectável, nesta reduzida percentagem de alunos que não alcançaram o sucesso escolar esteja a esmagadora maioria dos alunos pertencentes a grupos de minorias etnoculturais. Isto acontece invariavelmente um pouco por todo o país... Porque ainda não estamos despertos para a urgência em dar respostas adequadas à diversidade cultural cada vez maior das nossas escolas, o que temos é um sucesso escolar tanto maior quanto menor é a diversidade da comunidade escolar, pois a taxa de insucesso parece estar de forma quase irremediável relacionada com o facto da escola ter um maior ou menor número de alunos pertencentes a estas minorias. Uma escola nestas circunstâncias é na verdade o espelho do fracasso de um sistema educativo à luz daquelas que são as suas premissas fundamentais, claramente expressas nas suas bases e nas bases da democracia moderna. Apesar de ser esta hipotética escola o espelho de um fracasso, será, à luz da forma como hoje recorrentemente queremos ver o mundo, a imagem de uma escola de sucesso. E porque a diversidade tem naturalmente uma tendência crescente, é evidente que enquanto não estivermos à altura dos desafios de uma escola multicultural a disseminação do insucesso escolar nas escolas públicas será sempre uma inevitabilidade.

"Embora *CULTURES* tivesse sido um programa de desenvolvimento profissional de sucesso, houve desafios que dificultaram o crescimento e o desenvolvimento dos professores, especialmente depois destes regressarem às suas escolas após a formação (Wingard, 1996). O principal fator que os professores nomearam como um impedimento para a implementação, foi o tempo gasto na preparação para testes padronizados. Os professores ficaram frustrados e decepcionados com o facto do currículo obrigatório do Estado e o ênfase dado a testes e preparação para testes, deixarem pouco tempo para qualquer inclusão de temas curriculares, ou atividades da educação multicultural. Um contributo para além da questão da preparação para os testes, foi a falta de apoio da direção da escola, diretores e supervisores, que impediram ou não apoiaram os esforços dos professores para implementarem atividades aprendidas no programa *CULTURES*".

(Irvine, 2003, p. 83)

Vejamos também a pressão para o aumento do número de alunos por turma, a redução ou eliminação de pares pedagógicos na sala de aula em algumas disciplinas, a dogmatização dos números e das variáveis económicas, quando as investigações são inequívocas em relação à redução da atenção do professor em relação aos grupos etnoculturais minoritários e a redução do seu protagonismo na sala de aula à medida que o número de alunos na sala de aula aumenta.

“Quando há poucos alunos, o professor tende a igualar o tempo que dedica a cada um, pelo que as principais diferenças são, nesse caso, do tipo qualitativo. Pelo contrário, à medida que o referido número aumenta, as diferenças de interação parecem ser fundamentalmente quantitativas. Nestas condições, torna-se bastante desigual a distribuição das oportunidades para responder em público e participar em discussões; e costuma existir um pequeno grupo de alunos ‘brilhantes’ protagonista de quase todas as intervenções, e outro pequeno grupo de alunos ‘lentos’, no qual se costumam encontrar habitualmente os alunos pertencentes a minorias étnicas, que não têm qualquer protagonismo. Esta distribuição desproporcionada do protagonismo escolar é um dos antecedentes mais óbvios das desigualdades existentes na sociedade adulta.”

(Díaz-Aguado, 2000, p. 35)

Sublinhe-se que a história tem ensinado a quem com ela sabe aprender que os critérios de natureza económica serviram já várias vezes para justificar o injustificável atentado aos princípios mais básicos da democracia e do respeito pela humanidade. Extremando um pouco a argumentação, lembremo-nos a título de exemplo que os principais argumentos que moveram o imperialismo que contextualizou a segunda guerra mundial foram fundamentalmente de natureza económica. Desde a escolha da população alvo até à escolha da forma de extermínio desta população. Mas mesmo perante os que dogmatizam os números e as variáveis económicas é possível sustentar a importância de uma educação intercultural:

“Darius, este jovem enérgico, brilhante e bonito, não é provável que acabe numa faculdade ou universidade. De facto, os dados estatísticos prevêm que Darius tem maior probabilidade de acabar numa prisão estadual, onde os homens afro-americanos constituem hoje 50% da população carcerária. Se o Darius acabar na prisão, os contribuintes vão gastar cerca de US \$ 20.000 [vinte mil dólares norte-americanos] por ano para o seu encarceramento. Essa quantidade de dinheiro, poderia pagar a sua faculdade na maioria das instituições de ensino superior.”

(Irvine, 2003, p. 2)

Como se não bastassem as variáveis já referidas e pouco contributivas para uma educação intercultural, acrescente-se o espectro de uma eventual contratação de professores ao nível das escolas, que poderá eventualmente conduzir a médio ou longo prazo para um panorama semelhante ao dos E.U.A., onde nas escolas de maior diversidade cultural é maior a propensão para a existência de professores sem habilitações para as disciplinas que lecionam. Uma contratação ao nível das escolas afastará destas escolas os professores mais graduados, melhor formados e com maior experiência. Veja-se a título de exemplo o que se sucedeu com a contratação local para as Atividades de Enriquecimento Curricular, que condicionou professores ávidos de angariarem tempo de serviço a um papel de entretenimento mal remunerado e pouco consentâneo com a profissão que escolheram.

“Investigadores da *Education Trust* descobriram que um grande número de professores do segundo ciclo, principalmente nas escolas urbanas de zonas de maior pobreza, carecem de certificação nas disciplinas que lecionam. Os dirigentes da *Education Trust* afirmam que os estudantes que frequentam escolas de segundo ciclo nas quais a população de afro-americanos e latinos constituem 90% ou mais da população escolar, têm mais do dobro de probabilidade de serem ensinados por professores sem certificação relativa à disciplina que lecionam, do que os estudantes que frequentam escolas de segundo ciclo onde a população ‘branca’ constitui 90% ou mais da população escolar.”

(Irvine, 2003, p. 78)

A complexidade inerente à interculturalidade

O primeiro passo num contexto de diversidade etnocultural é caracterizar, conhecer. Para isso é fundamental uma capacidade de perceber a heterogeneidade existente em todos os grupos. Aquilo que agrupamos nas expressões comunidade brasileira, romena, ucraniana, cabo-verdiana, angolana, cigana, chinesa, etc. são muitas vezes somatórios de grupos diversos com características culturais muito diferenciadas. Lembremo-nos a título de exemplo que as fronteiras das ex-colónias foram definidas pelos colonizadores e que estas delimitaram, naquilo que séculos depois vieram a tornar-se países independentes, grupos etnoculturais distintos que ainda hoje teimamos em ver como um só. Num passado mais recente da história europeia, lembremo-nos da antiga Jugoslávia. Hoje, depois de um processo em alguns casos violento, dividida em Bósnia Herzegovina, Eslovénia, Macedónia, Croácia, Sérvia, Montenegro e... Kosovo. Trabalhar em contextos de diversidade implica perceber as

diferenças daquilo que a generalidade das pessoas vê como igual. As variáveis de caracterização têm de ser sempre muitíssimo mais do que a língua, a naturalidade, a cor da pele, etc. Conhecer é fundamental, tão fundamental como reconhecer que há sempre mais para conhecer do que aquilo que já se conhece. Apesar desta importância, a investigação nesta área é algo dificultada pelo facto da recolha de dados através de pesquisa documental não ser eficaz quando se pretende caracterizar quantitativamente a diversidade cultural, uma vez que os dados que muitas vezes tornariam esta quantificação possível poderão ser, por si só, uma manifestação discriminatória e por isso eticamente reprovável. Congratulemos então, pela existência desta dificuldade.

Artigo 35.º
(Utilização da informática)

3. A informática não pode ser utilizada para tratamento de dados referentes a convicções filosóficas ou políticas, filiação partidária ou sindical, fé religiosa, vida privada e origem étnica, salvo mediante consentimento expreso do titular, autorização prevista por lei com garantias de não discriminação ou para processamento de dados estatísticos não individualmente identificáveis.

(Constituição da República Portuguesa, 2005)

Apesar destas dificuldades que condicionam a recolha de dados estatísticos que permitam caracterizar a diversidade cultural social e, inerentemente, as relações interétnicas e culturais, os grupos e as relações intergrupais estabelecem-se entre a população com critérios informais estereotipados ou simplesmente raciais.

“Em termos de relações interétnicas, por outro lado, a população portuguesa não distingue, por exemplo, se uma pessoa que lhe parece ser indiana é oficialmente portuguesa, moçambicana ou indiana, sobretudo se ela estiver integrada numa comunidade étnica indiana, o que não impede que os próprios indianos se constituam como grupos étnicos diferenciados, com base em diferenças de religião, consoante sejam hindus, muçulmanos, ismaelitas ou cristãos. Quanto a moçambicanos, angolanos ou guineenses de genealogia africana, ou até mesmo certos subgrupos de cabo-verdianos, salvo quando existe um conhecimento personalizado, facilmente serão despojados das suas diferenças interétnicas e reduzidos, por certos estratos da população portuguesa, à condição racial de ‘negros’.

(Bastos & Bastos, 1999, p. 16)

Os antropólogos José Bastos e Susana Bastos (Bastos & Bastos, 1999) consideram que os processos político-identitários na procura de uma identidade nacional, num contexto proveniente do curso de uma história pautada por séculos de colonialismo que contribuíram

para aumentar significativamente o multiculturalismo, são caracterizados por uma elevada carga fantasmática que dificultam a caracterização étnica e cultural a partir da recolha de dados oficiais.

O Ministério da Educação codifica como ‘lusos’ todos os portugueses não-ciganos nem filhos de imigrantes (independentemente da proveniência), o SEF codifica como ‘lusos’ os provenientes dos PALOP bem como os brasileiros em situação clandestina que requereram a regularização extraordinária, designando os restantes como ‘outros’, para evidenciar a existência de uma política implícita de favorecimento desses ‘estrangeiros’, na medida em que constituiriam uma classe particular de estrangeiros - os estrangeiros ‘lusos’ (dos quais excluem os provenientes da ex-Índia Portuguesa, na medida em que se referem à CPLP, que apenas prevê relações entre estados lusófonos). Os provenientes da Índia são dissolvidos, nas estatísticas demográficas do INE, na categoria geral dos ‘Asiáticos’ e, ao mesmo tempo, são indiferenciados com os paquistaneses na base de dados contruída pelo Entreculturas, no mesmo processo em que diferencia cuidadosamente os cinco PALOP e os brasileiros, bem como os escassos macaenses e timorenses, e remete os restantes africanos para a massa indiferenciada dos ‘outros’ (provenientes dos cinco continentes e/ou filhos de casais de nacionalidades diferentes) (Bastos & Bastos, 1999).

“Esta política ‘lusófona’ fantasmática, de dois pesos e duas medidas, que desfavorece os portugueses ciganos (mesmo que falem português) e que favorece os estrangeiros ‘lusos’, desde que provenientes dos PALOP (a quem concedemos ‘voluntariamente’ a independência, em circunstâncias revolucionárias que codificamos como honrosas), no mesmo momento em que indiferencia e apaga estatisticamente os provenientes da antiga Índia Portuguesa (que ‘perdemos’, de acordo com os padrões nacionalistas, de forma ‘desonrosa’) parece constituir-se como um obstáculo à tomada de decisões políticas orientadas por objetivos racionais, baseadas em dados fundamentados.

Se fosse possível passar de uma política fantasmática etno-patriótica a uma política nacional ético-democrática, esta pesquisa deixa bem patente que os ciganos portugueses se encontram numa situação multissecular de discriminação etno-racial perpetuada que exigiria medidas correctoras bem diversas daquelas que estão a ser tomadas. Estas medidas teriam que passar por uma profunda mudança de atitude face a esses portugueses, isto é, por uma nova política identitária, dando origem, senão ao pedido de desculpas históricas que foi apresentado aos ‘judeus’, pelo menos a uma política de discriminação positiva sustentada, sob pena da sua situação altamente discriminada, até agora, pela negativa, se manter pelos próximos séculos.

Dado o fantasma identitário ‘lusófono’ em que se sustenta a discriminação dos ciganos (portugueses mas não percebidos como tais) esta orientação parece não ter passado ainda pela cabeça de nenhum dos nossos teóricos e políticos em exercício que, depois de terem ‘descoberto’ os ciganos há apenas um ou dois anos, parecem satisfazer-se agora com paliativos mais ou menos caritativos.”

(Bastos & Bastos, 1999, pp. 161-162)

O problema referente à aprendizagem numa segunda língua é ainda mais complexo do que aquilo que por si só já aparenta. Atentemos ao caso dos alunos cuja língua materna considerada é a portuguesa, pois pertencem a comunidades provenientes de países de língua oficial portuguesa, quando na verdade no seu contexto familiar e comunitário a comunicação é sempre feita em crioulo, língua que muito dificilmente é do conhecimento do professor. Estes alunos são para efeitos estatísticos e operacionais considerados como alunos de língua materna portuguesa, o que na prática não corresponde à sua realidade quotidiana. Isto para não falar nos vários constrangimentos, hoje invariavelmente económicos, que impedem que se requisitem professores conhecedores das mais diversas línguas dos países de proveniência dos alunos pertencentes a culturas minoritárias. No abstrato, a generalidade das pessoas concordará com uma educação verdadeiramente capaz de garantir a igualdade de oportunidades reais e independentes do grupo etnocultural ou socioeconómico a que se pertence, no concreto, mais ainda com esta sobrevalorização de critérios económicos crescente, poucos concordarão em contribuir para que estes alunos vejam ser aplicadas as medidas que verdadeiramente contribuiriam para essa igualdade.

“(…) é imprescindível considerar também a necessidade de incluir na escola o ensino da língua materna destes alunos minoritários. Num dos primeiros estudos efetuados neste sentido, Modiano (1968) constatou que as crianças indígenas do México, às quais ensinava primeiro a ler na sua língua materna [L1] e só depois em espanhol, obtinham um melhor rendimento nesta segunda língua a longo prazo (3 anos) do que as outras crianças que só tinham aprendido a ler na L2 [espanhol].”

(Díaz-Aguado, 2000, p. 45)

Basta que cada um de nós faça um simples exercício de memória para que perceba que existem constrangimentos que impedem a permeabilidade socioeconómica das minorias étnicas e culturais. De uma forma geral, se nos recordarmos da nossa primeira experiência escolar observamos que esta foi pautada por uma diversidade cultural maior do que aquela que fomos observando à medida que fomos progredindo na nossa escolaridade. Isto, de uma forma geral, naturalmente, já que se a nossa experiência estiver associada a colégios privados, a contextos muito particulares, ou se não tiver sido vivenciada sempre no mesmo país, tal experiência poderá ser obviamente diferente. Mas de uma forma geral, observamos que a diversidade cultural presente na sala de aula diminuiu com a nossa progressão académica. Se não existissem constrangimentos à permeabilidade socioeconómica referentes às minorias de

um modo geral, o natural seria um país como Portugal, com presença de comunidades ciganas há mais de 500 anos, com um passado histórico de séculos comum com muitos países africanos e asiáticos, comum com o Brasil, tivesse uma diversidade cultural maior nas mais diversas franjas da nossa sociedade, socioeconómicas, políticas, académicas, etc. A verdade é que mesmo nos contextos onde se trabalha a educação intercultural, a diversidade não é significativa e se é verdade que esta não é uma condição necessária nem suficiente para que haja uma abordagem eficaz, também é verdade que um contexto de diversidade cultural assinalável e independente da franja socioeconómica, pode fazer mais pela educação intercultural do que horas de formação e de ações, do que páginas de relatórios e projetos.

“No Capítulo 5, ‘Eles trazem mais do que a sua raça: Porque é que os professores de cor são essenciais na escola de hoje’, eu exploro o número descendente de professores de cor nos E.U.A. Em vez de argumentar que os professores de cor são necessários como meros modelos para os alunos, eu sustento que os professores de cor são tradutores e intermediários para os seus alunos diversos culturalmente, contribuindo assim diretamente para a realização escolar dos seus alunos. Eu resumo evidências empíricas crescentes que relacionam o crescimento da alienação e do insucesso escolar entre alunos afro-americanos e latinos com a diminuição do número de professores de cor que trazem para a sua sala de aula abordagens pedagógicas únicas e culturais que são muitas vezes compatíveis com as necessidades educativas dos estudantes diversos culturalmente.”

(Irvine, 2003, p. xix)

Em alguns países, onde esta questão foi enfrentada com maior frontalidade e há mais anos por razões também históricas associadas a uma democratização menos tardia, parte do contributo para o programa de promoção da educação intercultural desde cedo nas escolas, considerada hoje fundamental para a resolução de uma série de conflitos e tensões sociais inerentes, passou por fomentar esta permeabilidade social, aumentando por exemplo a diversidade cultural presente no corpo docente e nas equipas técnicas e auxiliares da ação educativa. Destaquem-se como exemplos o caso da França (onde nos anos setenta lançaram-se as bases de uma nova pedagogia reconhecedora das necessidades das crianças e da sua identidade sociocultural) e da Grã-Bretanha (onde nos anos oitenta advogam a implementação nas escolas de uma educação anti-racista, pois este foi identificado como uma das principais causas de insucesso). Tanto num caso como no outro procurou-se aumentar a diversidade cultural do corpo docente, por vezes com recurso a parcerias com associações, sociedades recreativas, etc.

O currículo recompensador

Na minha mais do que modesta opinião, o currículo oculto, pensado nos idos anos sessenta por Jackson, P. W., já não é oculto. As atitudes hoje têm assumidamente um peso na avaliação, definido pelo Conselho Pedagógico, de acordo com as orientações do Ministério da Educação. Os instrumentos de avaliação são invariavelmente vezes grelhas de registo e observação de comportamentos desviantes (conversação, intervenções consideradas inoportunas, repreensões, sanções disciplinares), de participação com braço no ar, de elaboração de trabalhos a fazer em casa, etc. Na verdade, diria que hoje, em vez de um currículo oculto temos um currículo recompensador, que atribui uma recompensa aos alunos que a este currículo se adaptam e penaliza aqueles que não.

“Como já foi indicado na análise do louvor na sala de aula, o sistema de recompensa da escola está ligado ao sucesso em ambos os currículos [‘oficial’ e ‘oculto’]. Desde logo, muitas das recompensas e punições que parecem associadas ao sucesso e insucesso académico, estão na realidade mais estreitamente relacionadas com o domínio do currículo oculto. Consideremos, por exemplo, a prática docente comum de atribuir mérito a um aluno por tentar. A que se referem os professores quando dizem que um estudante tenta fazer o seu trabalho? Essencialmente, referem-se ao facto do aluno corresponder às expectativas dos procedimentos da instituição. Faz (embora incorretamente) as tarefas que são enviadas para casa, levanta a mão durante as discussões do grupo (embora muitas vezes dê uma resposta errada), olha atentamente para o livro durante o período de estudo (embora não vire as páginas muitas vezes). É, por outras palavras, um estudante ‘modelo’, mas não necessariamente bom”.

(Jackson, 2010, pp.74)

O chamado currículo oculto não serve hoje apenas para disciplinar o aluno e consequentemente o cidadão, facto inquestionável e tão bem sustentado por Jackson, P. W. Este currículo também serve para que a avaliação não dependa exclusivamente das aprendizagens realizadas. O sucesso neste currículo permite assim camuflar a menor capacidade intelectual e trazer um espectro de maior sucesso escolar, embora não de sucesso de ensino-aprendizagem. Este currículo recompensador dos alunos que não tendo mérito no currículo chamado pelo autor de ‘oficial’ têm mérito no currículo ‘oculto’ é uma forma de camuflar o fracasso da escola na sua missão de garantir o ensino de todos os alunos.

Um modelo formativo para um modelo social

Não sabendo se haveria abertura do CFAE-Centro-Oeste para a implementação deste projeto, foram estabelecidos em simultâneo contactos com o centro de formação de um sindicato de professores sediado em Lisboa que também se mostrou interessado em alargar a sua oferta formativa nesta área. Ficou uma declaração de intenções de num futuro próximo poder eventualmente aplicar este modelo formativo também através deste centro de formação. A ideia de criar um modelo formativo nesta área, particularmente eficaz e que possa ser replicado e multiplicado, com as devidas adaptações, entusiasma-me desde o momento em que decidi seguir este caminho.

Numa escola onde a diversidade etnocultural surgisse não só associada ao insucesso escolar como ao conflito e à indisciplina, como em muitas escolas localizadas em zonas urbanas ou sub-urbanas, a inclusão de conteúdos referentes a mediação escolar e intercultural na oferta formativa teria sido imprescindível. Neste aspeto, as experiências que vivenciei nas escolas da zona da grande Lisboa e nas escolas da região oeste são distintas. Os problemas associados à diversidade etnocultural nas escolas da região oeste relacionam-se fundamentalmente com sucesso escolar.

Uma vertente formativa sobre esta temática destinada ao pessoal não docente também está no meu horizonte como algo de importância assinalável, tendo em consideração as características e os espaços de interação destes profissionais com os alunos, em muitos casos completamente distintas das características e espaços de interação dos professores com os mesmos. O movimento reformador da educação intercultural não pode deixar nenhum membro da comunidade educativa de fora, muito menos membros com tamanha importância. Em relação aos encarregados de educação, seria muito importante que as associações de pais e encarregados de educação tivessem a representatividade etnocultural do grupo que representam.

Problemas éticos

O facto de ser professor no agrupamento de implementação do projeto trouxe inúmeras vantagens do ponto de vista organizativo mas exigiu alguns cuidados acrescidos e trouxe alguns embaraços. Apesar de ter garantido através dos melhores procedimentos o anonimato daqueles que responderam ao questionário, algumas especificidades das respostas daquele universo de trinta e uma pessoas tornou impossível, mesmo contra a minha vontade, não identificar alguns dos formandos aquando da análise dos questionários. Se a confidencialidade das respostas deve ser sempre inviolável mais ainda será quando alguns dos que respondem ao questionário trabalham na sala do lado ou reúnem à volta da mesma mesa.

O facto de ter acumulado as funções de formador e de docente não trouxeram nenhum problema de compatibilidade, uma vez que tratando-se de um trabalho não remunerado e em período pós-letivo, não careceu sequer de nenhuma autorização.

As designações atribuídas aos grupos minoritários no questionário suscitam muitas dúvidas. A decisão de utilizar as designações ‘pretos’ e ‘monhés’, não sendo pacífica, foi muito ponderada. Tratando-se de questões acerca do preconceito num questionário aplicado a adultos, pretendeu-se recorrer às designações quotidianas, embora associadas a uma significância pejorativa, histórica e social, de modo a mais facilmente despoletar os mecanismos de um eventual preconceito, aumentando assim a validade das respostas. De qualquer modo, houve o cuidado de não referir os grupos como etnoculturais, uma vez que designar um grupo etnocultural por qualquer uma das designações utilizadas no questionário seria estereotipar, indiferenciar aquilo que tem de ser diferenciado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: ASA Editores S.A.
- Agrupamento de Escolas D. Luís de Ataíde. (2012). *Projeto Educativo*. Peniche: Agrupamento de Escolas D. Luís de Ataíde.
- Banks, J. A. (1994). *An Introduction to Multicultural Education*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. (2007). *Educating Citizens In a Multicultural Society*. New York: Teachers College Press.
- Banks, J. A., & Lynch, J. (1986). *Multicultural Education in Western Societies*. London: Holt Education.
- Banks, J. A., Cortés, C. E., Gay, G., Garcia, R. L., & Ochoa, A. S. (1976). *Curriculum Guidelines for Multiethnic Education*. Arlington-Virginia: National Council For The Social Studies.
- Baraja, A. (1993). El Prejuicio En La Interaccion Entre Compañeros. In A. Baraja, & M. J. Díaz-Aguado, *Interaccion Educativa y Desventaja Sociocultural: Un Modelo de Intervención Para Favorecer La Adaptación Escolar En Contextos Inter-Étnicos*. Madrid: CIDE - Centro de Publicaciones del Ministerio de Educacion y Ciencia.
- Bastos, J. G., & Bastos, S. P. (1999). *Portugal Multicultural*. Lisboa: Fim de Século Edições.
- Berry, J. W. (2006). *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology - Contexts of Acculturation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Boavida, J., & Dujo, Â. G. (2007). *Teoria da Educação - Contributos Ibéricos*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bruner, J. (1998). *O Processo da Educação*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Comissão de Gestão e Coordenação. (2004). *Diagnóstico Social do Concelho de Peniche*. Peniche: Conselho Local de Ação Social de Peniche.
- Dacosta, F. (2013). *Os Retornados Mudaram Portugal*. Lisboa: Edições Parsifal.
- Díaz-Aguado, M. J. (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Domingos, N. (21 de Agosto de 2013). Série Racismo e Colonialismo - O Lugar de Eusébio. *Público*.

- Engenheiro, F. (2002). *Apontamentos Históricos de Peniche e Concelho*. Peniche: Câmara Municipal de Peniche / Jornal A Voz do Mar.
- Ferreira, M. M. (2003). *Educação Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Fischer, G.-N. (1992). *A Dinâmica Social - Violência, Poder, Mudança*. Lisboa: Planeta Editora, Lda.
- Fonseca, M. L. (2005). *Reunificação Familiar e Imigração em Portugal*. Lisboa: Observatório da Imigração - Alto-Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Pedagogical Praxis: A Personal Case*. New York: Teachers College Press.
- Grant, C. A., & Ladson-Billings, G. (1997). *Dictionary of Multicultural Education*. Phoenix: Oryx Press.
- Inspecção Geral de Educação - Ministério de Educação. (2011). *Avaliação Externa do Agrupamento de Escolas D. Luís de Ataíde*. Peniche: Direção Regional de Lisboa e Vale do Tejo.
- Instituto da Droga e da Toxicodependência. (2007). *Plano Operacional de Respostas Integradas*. Peniche: Instituto da Droga e da Toxicodependência.
- Instituto Nacional de Estatística. (2012). *A População Estrangeira em Portugal*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística - Destaque.
- Instituto Nacional de Estatística. (2010). *Caracterização da Habitação Social em Portugal*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística - Destaque.
- Irvine, J. J. (2003). *Educating Teachers for Diversity - Seeing With A Cultural Eye*. (J. A. Banks, Ed.) New York: Teachers College.
- Istmo – A Fileira das Pescas como Espaço de Novas Oportunidades. (2004). *A População Imigrante no Concelho de Peniche*. Peniche: Projeto ISTMO.
- Jackson, P. W. (2010). *La Vida en Las Aulas*. Madrid: Ediciones Morata S. L.
- Lee, R. M. (2003). *Métodos não Interferentes em Pesquisa Social*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Miranda, F. B. (2004). *Educação Intercultural e Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Moscovici, S. (2003). *Representações Sociais - Investigações em Psicologia Social*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Pereira, M. B. (2006). *Atouguia da Baleia - Seus Forais e Termos - Lembrando o Passado*. Peniche: Junta de Freguesia de Atouguia da Baleia.

- Pestana, E., & Páscoa, A. (1998). *Dicionário Breve de Psicologia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Pietraroia, F. L. (2004). Os meios de comunicação de massa, a ciência e a ficção científica. *FACOM - Revista da Faculdade de Comunicação da FAAP*, 12, pp.39.
- Postic, M. (2008). *A Relação Pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Postic, M. (2007). Relação Pedagógica: Cinquenta Anos de Evolução dos Modos de Abordagem da Relação Pedagógica. In A. Estrela, *Investigação em Educação: Teorias e Práticas (1960-2005)*. Lisboa: EDUCA - Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Ramos, P. N., & Rodrigues, A. (2001). *Porque É Diferente o PIB Per Capita das Regiões Portuguesas?* Vila Real: VIII Encontro da Associação Portuguesa para o Desenvolvimento Regional - Cadernos Regionais.
- Redfield, R., Linton, R., & Herskovits, M. (1936). Memorandum For The Study of Acculturation. (M. Chibnik, Ed.) *American Anthropologist*, n.d., pp. 149-152.
- Sam, D. L. (2006). *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology - Acculturation: Conceptual Background and Core Components*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Savidan, P. (2010). *O Multiculturalismo*. Mem Martins: Publicações Europa-América, Lda.
- Stenhouse, L. (1994). Case Study Methods. In J. P. Keeves, *Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook* (pp. 49-53). Oxford: Pergamon Press.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalismo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Yin, R. K. (2001). Projetando Estudos de Caso. In R. K. Yin, *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos* (pp. 39-77). São Paulo: Bookman Companhia Editora (Artmed Editora Ltda).

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Constituição da República Portuguesa

VII Revisão Constitucional (2005)

Declaração Universal dos Direitos do Homem de 10 de Dezembro de 1948

(Publicada em Diário da República a 9 de Março de 1978)

Lei nº46-86, 14 de Outubro

(Lei de Bases do Sistema Educativo)

Lei nº115-97, 19 de setembro

(Primeira alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo)

Lei nº49-2005, 30 de Agosto

(Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo)

Lei nº85-2009, 27 de Agosto

(Escolaridade Obrigatória)

Decreto-Lei nº 75/2010, 23 de Junho

(Altera o Estatuto da Carreira Docente)

Decreto-Lei nº 41/2012, 21 de Fevereiro

(Altera o Estatuto da Carreira Docente)

Decreto-Lei nº 249/92, 9 de Novembro

(Aprova o regime jurídico da formação contínua de professores)

Lei nº 60/93, 20 de Agosto

(Alterações ao Decreto-Lei n.º 249/92 de 9 de Novembro que define o regime jurídico da formação contínua de professores)

Decreto-Lei nº 274/94, 28 de Outubro

(Alterações ao Decreto-Lei n.º 249/92 de 9 de Novembro que define o regime jurídico da formação contínua de professores)

Decreto-Lei nº 207/96, 2 de Novembro

(Alterações ao Decreto-Lei n.º 249/92 de 9 de Novembro que define o regime jurídico da formação contínua de professores)

Decreto-Lei nº 155/99, 10 de Maio

(Alterações ao Decreto-Lei n.º 249/92 de 9 de Novembro que define o regime jurídico da formação contínua de professores)

Decreto-Lei nº 15/2007, 19 de Janeiro

(Alterações ao Decreto-Lei n.º 249/92 de 9 de Novembro que define o regime jurídico da formação contínua de professores)

Despacho normativo nº 55/2008, 23 de Outubro

(Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – Segundo programa (TEIP 2) - Normas orientadoras e regras)

Despacho normativo nº 8065/2009, 20 de Março

(Programa TEIP 2 - Escolas prioritárias)

Despacho normativo nº 20/2012, 3 de Outubro

(Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – Terceiro programa - TEIP 3 - Normas orientadoras e regras)

Lei nº 17/96, 24 de Maio

(Estabelece um processo de regularização extraordinária da situação dos imigrantes clandestinos)

Lei nº 134/99, 28 de Agosto

(Lei que proíbe as discriminações no exercício de direitos por motivos baseados na raça, cor, nacionalidade ou origem étnica)

Decreto-Lei nº 111/2000, 4 de Julho

(Regulamenta a Lei nº 134/99 que proíbe as discriminações no exercício de direitos por motivos baseados na raça, cor, nacionalidade ou origem étnica)

Decreto-Lei nº 167/2007, 3 de Maio

(Constitui o Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural)

Resolução do Conselho de Ministros nº25/2013, 17 de Abril

(Estratégias nacionais para integração das comunidades ciganas solicitadas pela União Europeia)

WEBGRAFIA

www.apdr.pt

www.cfaecentro-oeste.pt

www.cm-peniche.pt

www.dn.pt/inicio/interior.aspx?content_id=602421

www.ine.pt

www.jn.pt/paginainicial/interior.aspx?content_id=504380

www.legislacao.min-edu.pt

www.onlinelibrary.wiley.com

www.origemdapalavra.com.br

www.parlamento.pt/Legislacao

www.podata.pt

www.portaldahabitacao.pt

www.publico.pt/Media/o-pseudoarrastao-de-carcavelos-considerado-exemplo-de-ma-cobertura-jornalistica_1260403

www.sefstat.sef.pt

REFERÊNCIAS FILMOGRÁFICAS

- Andringa, D., Ba, M., Cabral, B., Costa, J., Lucas, J., & Rodrigues, P. (Realizadores). (2005). *Era Uma Vez Um Arrastão* [Filme].
- Cantet, L. (Realizador). (2008). *Entre Les Murs* [Filme].

ANEXO A

Questionário – Educação Intercultural

QUESTIONÁRIO - EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

As respostas a este questionário serão tratadas anonimamente e visam a recolha de dados no âmbito do Projeto de Mestrado - "A Escola e a Interculturalidade: Capacitar os atores para semear a mudança".

Caracterização individual

Qual o género a que pertence?

- Feminino
- Masculino

Qual a sua idade no dia 1 de Setembro de 2013?

Qual a sua naturalidade?

- Portugal
- Outra:

Tem pais e/ou avós que tenham vivido noutra país que não Portugal?

- Sim
- Não

Se respondeu sim, explicita.

Considera-se pertencente a alguma minoria cultural?

- Sim
- Não

Se respondeu sim, explicita.

Caracterização profissional

Quais as suas habilitações académicas?

- Bacharelato
- Licenciatura
- Pós-Graduação
- Mestrado
- Doutoramento
- Outra:

Qual a área da sua formação de base?

- Humanística
- Científica
- Artística
- Outra:

Quantos anos de serviço tem no dia 1 de Setembro de 2013?

Qual a sua situação profissional?

- Contratado
- Quadro de Zona
- Quadro de Escola/Agrupamento
- Outra:

Qual o ciclo de ensino dos alunos com quem trabalha?

- Pré-Escolar
- 1º Ciclo
- 1º Ciclo e 2º Ciclo
- 2º Ciclo
- 2º Ciclo e 3º Ciclo
- 3ºCiclo
- 3º Ciclo e Secundário
- Secundário
- Outra:

Frequentou formação na área da Educação Intercultural nos últimos 5 anos?

- Sim
- Não

Classifique o seu interesse pela área da Educação Intercultural.

- Nenhum interesse
- Pouco interesse
- Interesse
- Muito interesse

Classifique a importância da Educação Intercultural no exercício da sua profissão.

- Nada importante
- Pouco importante
- Importante
- Muito importante

Classifique a diversidade cultural no espaço do exercício da sua profissão.

- Nenhuma diversidade
- Pouca diversidade
- Diversidade considerável
- Muita diversidade

Classifique a importância das diferenças de índole cultural nos conflitos que tem de gerir no exercício da sua profissão.

- Nada importante
- Pouco importante
- Importante
- Muito importante

Classifique o quanto acha que a pertença a um grupo cultural minoritário condiciona o sucesso escolar.

- Não condiciona
- Condiciona pouco
- Condiciona
- Condiciona muito

Classifique o quanto acha que a pertença a um grupo cultural minoritário condiciona o sucesso profissional.

- Não condiciona
- Condiciona pouco
- Condiciona
- Condiciona muito

A sua atitude perante a diversidade cultural no exercício da sua profissão é...

- Ignorar a diversidade
- Discriminar positivamente
- Discriminar negativamente
- Nenhuma de que tenha consciência

A atitude perante a diversidade cultural daqueles com quem interage no exercício da sua profissão é...

- Ignorar a diversidade
- Discriminar positivamente
- Discriminar negativamente
- Nenhuma de que tenha consciência

Usa as seguintes expressões populares?

"Um olho no burro e outro no cigano."

- Nunca
- Raras vezes
- Frequentemente
- Sempre

"E eu? Sou preto?!"

- Nunca
- Raras vezes
- Frequentemente
- Sempre

"Eles que são brancos, que se entendam."

- Nunca
- Raras vezes
- Frequentemente
- Sempre

"Cheiro a catinga."

- Nunca
- Raras vezes
- Frequentemente
- Sempre

Qual acha ser a origem das seguintes expressões populares?

"Um olho no burro e outro no cigano."

“E eu? Sou preto?!”

“Eles que são brancos, que se entendam.”

“Cheiro a catinga.”

Classifique de zero (0) a dez (10) o seu preconceito em relação a:

[Zero (0) - Nenhum preconceito / Dez (10) - Preconceito máximo]

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ciganos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pretos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Monhés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Romenos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ucranianos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Brasileiros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Chineses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Classifique de zero (0) a dez (10) o preconceito daqueles com quem interage no exercício da sua profissão, em relação a:

[Zero (0) - Nenhum preconceito / Dez (10) - Preconceito máximo]

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ciganos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Pretos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Monhés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Romenos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ucranianos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Brasileiros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Chineses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Classifique de zero (0) a dez (10) a influência que o seu preconceito tem no exercício da sua profissão.

[Zero (0) – Nenhuma influência / Dez (10) – Influência máxima]

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Classifique de zero (0) a dez (10) a influência que o preconceito daqueles com quem interage tem na forma como estes exercem a sua profissão.

[Zero (0) – Nenhuma influência / Dez (10) – Influência máxima]

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Escreva um pequeno texto em que aborde, justificadamente, as eventuais vantagens e desvantagens de trabalhar com grupos de grande diversidade cultural.

Descreva sucintamente um episódio que tenha vivido ou presenciado que considere particularmente positivo no que à relação com a diferença diz respeito.

Descreva sucintamente um episódio que tenha vivido ou presenciado que considere particularmente negativo no que à relação com a diferença diz respeito.

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO!

ANEXO B

Questionário – Avaliação do módulo formativo

QUESTIONÁRIO – AVALIAÇÃO DO MÓDULO ‘ESCOLA CULTURAL E MULTICULTURAL, PRÁTICAS INCLUSIVAS E INTEGRADORAS’

Conseguiu aperfeiçoar competências? *

- Nenhumas
- Poucas
- Algumas
- Muitas

Adquiriu novos conhecimentos/competências? *

- nenhuns(mas)
- Poucos(as)
- Alguns(mas)
- Muitas

Considere este módulo em relação às suas expectativas *

- Excedeu
- Correspondeu
- Correspondeu parcialmente
- Não correspondeu

Considera que os conteúdos abordados neste módulo foram *

- Muito relevantes e ajustados
- Razoavelmente relevantes e ajustados
- Pouco relevantes e ajustados
- Irrelevantes e desajustados

Os conteúdos foram abordados pelo formador de uma forma *

- Clara e objetiva
- Razoavelmente clara e objetiva
- Pouco clara e objetiva
- Confusa

A dinâmica do formador ao longo das horas de formação foi *

- Ativa e interessante
- Razoavelmente ativa e interessante
- Pouco ativa e interessante
- Monótona e desinteressante

Como avalia as competências técnicas do formador *

- Fracas
- Medianas
- Elevadas
- Muito elevadas

O relacionamento do formador com os formandos foi *

- Fraco e desinteressado
- Razoável
- Elevado
- Muito elevado e interessado

MUITO OBRIGADO!

ANEXO C

Análise de conteúdo - Questionário – Educação Intercultural

ANÁLISE DE CONTEÚDO – QUEST. – EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Qual acha ser a origem das seguintes expressões populares?

1. "Um olho no burro e outro no cigano."

Categorias	Sub-Categorias	Indicadores	Unidades de registo
Preconceito	Componente cognitiva ou estereotipada	Comerciantes em feiras	“Expressão que terá nascido no ambiente das feiras e dos seus negócios.” “...terá origem nas feiras populares.” “...dos primeiros negócios dos ciganos...” “...negócios que eram feitos com pessoas de etnia cigana.”
		Má apresentação	“...aspecto duvidoso.”
	Desonestos	“...podem ser traiçoeiros....” “...o facto de que, em várias situações, as pessoas de etnia cigana tentarem enganar os mais ingénuos...” “Os ciganos têm fama de serem ladrões.” “...o cigano significaria o ladrão.” “...muitas vezes associados à subtração de artigos.” “Associação da etnia cigana a furtos.” “...no facto de as pessoas de etnia cigana serem vistas como desonestas.”	
	Componente afetiva ou emocional	Alvo de Avaliação negativa de grupos etnoculturais (desconfiança).	“...deve haver olhar atento.” “Cuidado na compra de animais aos ciganos.” “...deveriam estar atentos tanto à mercadoria como àqueles que a queriam comprar.” “Desconfiar de pessoas...” “Estar atento.” “...ter sempre em atenção algo suspeito (...) com esta etnia...” “...dado as suas características é ter cuidado, desconfiar, ponderar.” “...estar atentos (...) àquele que poderia pôr em causa esse valor, ou seja, roubá-lo.” “Estar alerta.” “...não eram de confiança.” “...sempre que a referimos queremos expressar a nossa desconfiança.”

2. "E eu? Sou preto?!"

Categorias	Sub-Categorias	Indicadores	Unidades de registo
Contacto interétnico	Relação de dominância	Escravatura	<p>"...remonta a tudo o que se associa à escravatura."</p> <p>"...vem do tempo da escravatura ."</p> <p>"Esta expressão deverá ter a sua origem na época da escravatura."</p> <p>"...em relação aos seus escravos (...) que serviam para todo o tipo de trabalho."</p> <p>"O outro como escravo, o que fica sempre em pior situação."</p>
		Colonialismo	<p>"Expressão usada pelos portugueses na época colonial."</p> <p>"... más heranças coloniais."</p> <p>"Esta expressão terá que ver com a diáspora portuguesa e a colonização dos povos e resultará da ideia de que os colonizadores se superiorizaram aos povos autóctones, explorando-os e tornando-os grupos minoritários."</p>
Preconceito	Componente cognitiva ou estereotipada	Inferioridade	<p>"Insinuar que as pessoas de raça negra são inferiores aos brancos."</p> <p>"...discriminação negativa, incluindo-se na aceção "preto" a ideia de grupo minoritário ou inferior."</p> <p>"Os «brancos» julgam os «pretos» menos inteligentes que eles."</p>
	Componente comportamental	Discriminação racial	<p>"...alguém com atitude racista ."</p> <p>"... terá tido origem numa época em que a população negra era desfavorecida em relação à branca, vendo todos os seus direitos serem negados."</p> <p>"Associação de exclusão das pessoas de raça negra ."</p> <p>"...pessoas racistas ."</p> <p>"As pessoas de raça negra não terem tido os mesmos direitos durante séculos."</p> <p>"...não querer ser tratado de algumas maneiras como os africanos o foram ou são."</p> <p>"Discriminação Racial/Cultural"</p> <p>"Excluídos."</p> <p>"...discriminação pela população branca."</p>

3. "Eles que são brancos, que se entendam."

Categorias	Sub-Categorias	Indicadores	Unidades de registo
Contacto interétnico	Relação de dominância	Colonialismo	<p>“Expressão usada pelos africanos na época das ex colónias portuguesas .”</p> <p>“... más heranças coloniais .”</p> <p>“...colonizadores foram durante muitos séculos gestores e administradores dos territórios colonizados. “</p>
		Superioridade / Inferioridade	<p>“Porque durante muito tempo só os de raça branca tinham direito a opinião e se os outros (geralmente de outra raça e seus servos) intervissem no assunto, ‘pagariam por tabela’ .”</p> <p>“Sobrevalorizar a capacidade das pessoas de cor branca.”</p> <p>“Associo esta expressão ao povo índio e à necessidade de não se envolver nas questões que existiam entre os brancos que os oprimiam.”</p> <p>“...indicia superioridade .”</p> <p>“Nesta expressão é delegada a tarefa de resolver questões de âmbito organizacional que serão, depois, acatadas por quem espera uma decisão.”</p>
	Relação de passividade	Passividade	<p>“Não nos devemos meter em problemas que não temos nada a ver.”</p> <p>“...frase feita, repetida pelo povo sempre que alguém não quer tomar partido em determinada questão. “</p>
	Categorização	<p>Raça, etnia, cultura.</p> <p>Grupo socio-económico.</p>	<p>“Guerras entre brancos e negros em que cada grupo deveria resolver os seus problemas...”</p> <p>“Pertencem ao mesmo grupo, devem usar o mesmo ‘código’, será mais fácil o entendimento.”</p> <p>“Têm a mesma pertença de grupo:classes sociais, culturais, políticas, etc.”</p> <p>“São do mesmo grupo, devem entender-se.”</p> <p>“Provavelmente branco teria um significado: ‘eles que têm a mesma cultura’, ou ‘são parecidos’ .”</p> <p>“É mais fácil o entendimento entre pessoas da mesma raça?”</p>

4. "Cheiro a catinga."

Categorias	Sub-Categorias	Indicadores	Unidades de registo
Contacto interétnico	Relação de dominância	Escravatura	<p>“Esta expressão deverá ter a sua origem na época da escravatura.”</p> <p>“...teria a ver com o odor corporal dos escravos, depois de muitas horas de trabalho.”</p>
		Colonialismo	<p>“Expressão usada nas ex colónias portuguesas.”</p> <p>“...más heranças coloniais .”</p> <p>“...odor que associavam a pessoas de raça negra, nomeadamente nas ex colónias Portuguesas.”</p>
Preconceito	Componente cognitiva ou estereotipada	Cheiro desagradável característico dos membros de um grupo	<p>“Cheiro característico associado a determinadas raças.”</p> <p>“...Significa cheiro a suor de negro...”</p> <p>“O nome que as pessoas não negras dão ao odor corporal dos negros. “</p> <p>“Cada raça tem o seu odor próprio.”</p> <p>“Associo o termo «catanga» ao cheiro a suor de alguém negro...”</p> <p>“...odor que associavam a pessoas de raça negra, nomeadamente nas ex colónias Portuguesas”.</p>
		Higiene descuidada	<p>“...tem falta de cuidados de higiene.”</p>
		Más condições de habitação	<p>“...provavelmente (...) mora no mato ou com poucas condições de habitabilidade nas roças...”</p>
	Componente comportamental	Discriminação racial	<p>“Discriminação .”</p> <p>“Racistas.”</p> <p>“Racismo.”</p> <p>“...na discriminação da raça negra.”</p> <p>“...será discriminação racial/cultural.”</p> <p>“...insinuação racista em relação aos negros.”</p>

Escreva um pequeno texto em que aborde, justificadamente, as eventuais vantagens e desvantagens de trabalhar com grupos de grande diversidade cultural.

Tema: Diversidade etnocultural

Categorias	Indicadores	Unidades de registo
Vantagens	Contributo para uma educação intercultural	<p>“Aproveitar (...) as diferenças de cada aluno para promover o respeito pela diferença, tolerância e pelos direitos humanos.”</p> <p>“...construir vivências significativas para todas as crianças envolvidas na turma e até na comunidade.”</p> <p>“...constrói a pessoa no caminho da tolerância, da partilha e do encontro com os outros.”</p>
	Riqueza cultural Partilha	<p>“A riqueza de cada grupo (hábitos, música, histórias, etc) presente pode ser abordada e valorizada no projeto de grupo.”</p> <p>“...troca de culturas, saberes e experiências.”</p> <p>“Conhecer e aprender com a riqueza representada por cada aluno”</p>
	Formação pessoal e profissional	<p>“...aprende-se a lidar com diversas atitudes, consegue-se suprimir muitas lacunas que se tem, quando se tenta lidar com essas diversidades.”</p> <p>“O que aprendi é que (...) o aspeto cultural e religioso condiciona muito a sua atitude e comportamento. (...) todos nós, de uma forma ou de outra, mais ou menos, todos temos alguma forma de "racismo" perante o outro.”</p> <p>“...perceber melhor o mundo e a sociedade em que vivemos.”</p> <p>“...[contribui] imenso para a minha formação profissional.”</p>
Condições vantajosas	Respeito	<p>“Se as pessoas se souberem respeitar, aprende-se muito com a diversidade cultural...”</p>
	Partilha	<p>“...poderia ser positivo se se promovesse a partilha de saberes entre essas diferenças culturais”.</p>
	Conhecimento Gestão da diferença	<p>“...para trabalhar bem, é preciso conhecê-los bem...”</p> <p>“se houver uma boa gestão da diferença, poderá trazer uma grande vantagem: a tolerância.”</p>
Desvantagens	Ambivalência	<p>“...por vezes [devido a questões culturais], ao não valorizarem a escola prejudicam a integração dos alunos e o seu processo de aprendizagem.”</p> <p>“...difícil conjugar vontades e tarefas com os adultos. língua, costumes/tradições(ciganos).”</p>
	Comunicação	<p>“eventuais dificuldades na comunicação com as famílias a envolver no projeto.”</p> <p>“É difícil (...) construir pontes de entendimento e níveis de confiança...”</p>
	Discriminação	<p>“Desvantagens com a dificuldade de chegar a todos de igual forma.”</p> <p>“...difícil relacionar-se e levar estes grupos a interagir sem ferir susceptibilidades...”</p> <p>“...estarmos constantemente testados quanto a moderar atitudes e pensamentos, e a lutar contra discriminações...”</p>
	Conflito	<p>“...formação de qualquer preconceito da parte de um elemento ou vários dentro do grupo.”</p> <p>“...momentos de conflito, medo e desconfiança.”</p> <p>“...imensidão de domínios (...) que podem colidir e desencadear conflitos.”</p>

Descreva sucintamente um episódio que tenha vivido ou presenciado que considere particularmente positivo no que à relação com a diferença diz respeito.

Categorias	Indicadores	Unidades de registo
Anti-discriminação	Raça / Etnia / Cultura	<p>“...um dos meninos numa refeição em família, enquanto conversavam sobre os acontecimentos do dia, a mãe ou o pai, não me recorde bem, falou ‘aquele preto’ e o meu menino sem levantar os olhos do prato afirmou, “menino de outra cor”, a família ficou sem palavras. E percebeu que esse tipo de comentário só podia ter origem no JI.”</p> <p>“Há alguns anos atrás, tive um aluno negro que, numa visita de estudo, passou muito mal e vomitou imenso. Quando chegámos, o garoto já estava com melhor aspeto e eu, sem pensar, comentei que ficara preocupada durante a viagem pois ele ‘até tinha perdido a cor’. O aluno e os colegas, ao ouvir a expressão popular, primeiro olharam para mim seriamente, depois começaram a rir. Acabámos por nos rir todos e aquilo que poderia ser motivo de constrangimento se a turma não aceitasse e gerisse bem as diferenças existentes.”</p> <p>“...com a inclusão de uma menina cigana, os restantes alunos sempre fizeram tudo por tudo para a incluir de forma positiva na turma, sem discriminação.”</p>
	Fragilidade	<p>“Fico contente quando observo alunos a protegerem os mais frágeis, a brincarem juntos...e sinal que a mensagem tem passado!”</p>
Integração	Sucesso escolar	<p>“...chegou uma aluna chinesa à escola que não sabia dizer uma palavra. Toda a turma pegou nela e ajudaram-na no máximo que puderam. Nesse ano existiu muita troca cultural nestes dois sentidos. Escusado será dizer que em pouco tempo esta aluna se tornou numa das melhores da turma.”</p> <p>“...vários alunos chineses ou de países de leste que frequentaram esta escola, que ao iniciarem o ano letivo mal sabiam falar ou perceber o português. Com ajuda dos colegas lá foram evoluindo e em certos casos ficaram nesta área ao nível dos nacionais.”</p> <p>“Com uma aluna chinesa até ao tradutor do google eu recorri para me fazer entender sem que a língua fosse barreira até para a aprendizagem das ciências.”</p> <p>“...uma aluna chinesa, que chegou à turma do 9ºano sem saber dizer olá em português, tornou-se, logo no 2º período, a melhor aluna da turma. (...) Outras experiências com alunos chineses foram sempre muito gratificantes e enriquecedoras.”</p>
	Assiduidade	<p>“Integração de outra cultura na escola motivando assim os alunos de etnia cigana a frequentar la com maior assiduidade .”</p>
	Sociabilidade	<p>“...perfeita integração de alunos chineses, negros ou de leste nas turmas que integram.”</p> <p>“Um aluno autista na sala de aula, portador de autismo de um grau muito elevado, e uma turma empenhada em mostrar-lhe que o queriam no mundo deles em todas as situações mesmo quando parecia que o contexto estaria vedado a uma criança com aquelas características...”</p> <p>“...com a inclusão de uma menina cigana, os restantes alunos sempre fizeram tudo por tudo para a incluir de forma positiva na turma, sem discriminação.”</p>

Partilha	Sala de aula	<p>“Um aluno que veio de Cabo Verde e apresentou um excelente trabalho sobre toda a cultura do seu país e que conquistou toda a ‘assistência.’”</p> <p>“Tive uma criança venezuelana que me ensinou a sua língua e era super meiga o que me influenciou positivamente no sentido da boa impressão.”</p> <p>“Uma criança de três anos portuguesa, de raça caucasiana vira-se para outra de cinco anos, de raça negra, natural de Cabo Verde e diz-lhe mexendo no cabelo: - Gosto muito das tuas trançinhas com essas bolinhas, também queria ter umas como as tuas! - A outra dá-lhe um beijinho e diz-lhe: Olha que isto é preciso muita paciência, tu és pequenina e tens um cabelo lindo. - As duas lado a lado continuaram o seu trabalho.”</p> <p>“Numa turma em que eu leccionei a disciplina de Área de Integração e num determinado tema sobre a religião foram apresentados temas tão distintos como o Alcorão e a religião Católica, todos os alunos se respeitaram e compreenderam que a religião é própria de cada um e não se pode criticar.”</p> <p>“Ela [aluna chinesa] chega a meio do ano e acha tudo muito estranho na escola porque segundo ela, nós não temos regras.Ela deu a conhecer a sua cultura escolar, e os nossos alunos ficaram muito admirados.”</p>
	Comunidade escolar	<p>“Na escola onde estou , a mãe de uma criança Ucraniana, veio partilhar o dia connosco. Trouxe um bolo da sua região e contou aos meninos um conto tradicional. Falou ainda de algumas tradições da sua Terra, foi um dia muito agradável.”</p>
	Interescolar	<p>“O projeto cidadania, que a escola viveu durante três anos, em que foi possível viver a diferença entre alunos, professores e comunidades escolares envolvendo seis países diferentes.”</p> <p>“Durante três anos contactei e trabalhei com colegas de escolas de diferentes países e culturas. Foi muito enriquecedor e mostrou-nos diferenças que desconhecíamos.”</p>

Descreva sucintamente um episódio que tenha vivido ou presenciado que considere particularmente negativo no que à relação com a diferença diz respeito.

Categorias	Indicadores	Unidades de registo
Preconceito etnocultural	Agressividade de um grupo etnocultural	“..encarregada de educação: (...) havia uma menino cigano (...) que batia nos seus meninos. (...). Poderia ter batido nos meninos, mas que realmente não era cigano, pelo contrário, era muito loirinho e de olhos azuis.”
	Etiquetas verbais pejorativas	“Uma criança A no jardim de infância chamou preta a outra B que tem a pele branca, que ficou muito ofendida, e foi contar à mãe em casa. A mãe da criança B vem contar-nos o sucedido e a tristeza da filha. Conversamos com a criança A e percebemos que foi a avó de A que fez a afirmação em casa, no contexto familiar, referindo-se às raízes africanas da criança B.”
	Avaliação negativa de grupos etnoculturais	“Depois de ter alertado um aluno para as suas atitudes racistas para com um colega da turma e de ter utilizado todo o meu tempo de uma aula para tentar modificar a sua opinião com a colaboração dos restantes alunos, fui confrontada com a conclusão final do aluno em causa: "Não gosto de pretos!". “...cena de pancadaria entre aluno português e romeno porque o português achava que o romeno tinha chegado a meio do ano e tinha a mania que era esperto.”
Discriminação racial, etnocultural, social	Discriminação racial, etnocultural, social	“Muitas das crianças com quem lido que são ciganas, dizem constantemente que só por serem ciganas, eu lhes tinha dado negativa.” “A recusa de alguns alunos em sentarem-se junto de alunos de etnia cigana.” “...aluna cigana que defendia o casamento "precoce" e que era discriminada e forma negativa e jocosa pelo facto.” “Organizei uma visita de estudo com um grupo de alunos portugueses e fomos almoçar num centro comercial com grande oferta de restauração. (...) Uma aluna pediu-me autorização para ir almoçar noutra local, porque não iria conseguir comer ali. ‘É que quem está a fazer as pizzas é preto...’ “...cena de pancadaria entre aluno português e romeno porque o português achava que o romeno tinha chegado a meio do ano e tinha a mania que era esperto.” “O simples aspeto de vestir de certas pessoas já me fez assistir à restrição da sua entrada em determinados espaços de diversão.” “...no ano transacto a menina não tinha acompanhado o grupo nalgumas visitas por dificuldade de deslocação e outros condicionalismos”.
		Regras
Diferença cultural	Obediência	“Alunos que se recusaram a efectuar tarefas por simplesmente não acatarem ordens de mulheres, na sua cultura as mulheres não têm voz...”
Insensibilidade em relação às NEE	Dos professores	“...um colega que não compreendia que alguns comportamentos de um aluno que tínhamos em comum eram fruto da sua doença (era um aluno com NEE), por isso castigava-o de uma forma que me parecia absurda.”
	Dos alunos (colegas)	“Um aluno autista a querer participar e um mundo de crianças a passarem-no para trás na fila de espera e nenhuma parou para observar que aquele menino era diferente e por isso se deixava passar por todos!!! Fiquei a pensar na urgência de beliscar a sensibilidade destas crianças.”

ANEXO D

Respostas - Questionário – Educação Intercultural

RESPOSTAS - QUESTIONÁRIO – EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Qual o género a que pertence?	idade no dia 1 de Setembro de 2013?	naturalidade	país noutro país que não Portugal?	explicita.	minorias culturais?
Feminino	46	França	Sim	Em França.	Não
Feminino	45	Portugal	Não		Não
Feminino	53	Portugal	Não		Não
Feminino	45	Portugal	Não		Não
Feminino	52	Portugal	Não		Não
Masculino	54	Portugal	Sim	Brasil	Não
Feminino	53	Portugal	Não		Não
Feminino	42	Portugal	Não		Não
Feminino	43	Portugal	Não		Não
Feminino	53	Portugal	Sim	Angola e Moçambique	Não
Feminino	56	Portugal	Não		Não
Feminino	53	Portugal	Não		Não
Feminino	51	Portugal	Não		Não
Masculino	54	Portugal	Sim	França - Avó - 4 anos	Não
Feminino	54	Portugal	Não		Não
Masculino	39	Portugal	Não		Não
Masculino	43	Portugal	Sim	Moçambique	Não
Feminino	41	Portugal	Sim	EUA - avô	Não
Masculino	52	Portugal	Não		Não
Feminino	45	Portugal	Não		Não
Feminino	41	Portugal	Sim	O meu pai trabalhou vários anos com pessoas de diferentes nacionalidades em países como: Iraque, Índia, Nigéria, Arábia Saudita, ...	Não
Masculino	44	Portugal	Não		Não
Feminino	34	Portugal	Sim	Pais - Alemanha	Não
Feminino	31	Portugal	Sim	O meu pai e os meus avós viveram em Luanda. O meu irmão vive, atualmente, em Córsega.	Não
Feminino	34	França	Sim	O meu pai seguiu a vaga de emigração que ocorreu em Portugal em finais dos anos sessenta/inícios de setenta. Casou e esteve emigrado durante mais de vinte anos.	Não
Masculino	53	Portugal	Não		Não
Feminino	45	Portugal	Não		Não
Masculino	61	Portugal	Não		Não
Feminino	46	Portugal	Não		Não
Feminino	40	Portugal	Não		Não
Feminino	42	Portugal	Não		Não

habilitações académicas?	formação de base?	anos de serviço tem no dia 1 de Setembro de 2013?	situação profissional	ciclo de ensino dos alunos com quem trabalha?
Pós-Graduação	Humanística	20	Quadro de Escola/Agrupamento	2º Ciclo intervenção precoce, 0-6 anos
Licenciatura	Humanística	20	Quadro de Zona	3º Ciclo
Licenciatura	Humanística	24	Quadro de Escola/Agrupamento	2º Ciclo e 3º Ciclo
Mestrado	Científica	7	Contratado	1º Ciclo
Pós-Graduação	Científica	32	Quadro de Escola/Agrupamento	2º Ciclo e 3º Ciclo
Licenciatura	Humanística	30	Quadro de Escola/Agrupamento	1º Ciclo
Licenciatura	Educação	34	Quadro de Escola/Agrupamento	2º Ciclo e 3º Ciclo
Mestrado	Humanística	20	Quadro de Escola/Agrupamento	Pré-Escolar
Pós-Graduação	Humanística	21	Quadro de Zona	1º Ciclo
Licenciatura	Humanística	30	Quadro de Escola/Agrupamento	1º Ciclo
Licenciatura	Humanística Específica à Educação de Infância	33	Quadro de Escola/Agrupamento	1º Ciclo
Licenciatura	Humanística	32 ou 33	Quadro de Escola/Agrupamento	Pré-Escolar
Licenciatura	Humanística	30	Quadro de Escola/Agrupamento	Pré-Escolar
Pós-Graduação	Científica	30	Quadro de Escola/Agrupamento	3º Ciclo
Licenciatura	Científica	31 anos	Quadro de Escola/Agrupamento	2º Ciclo
Licenciatura	Científica	17	Quadro de Escola/Agrupamento	3º Ciclo e Secundário
Licenciatura	Científica	16	Quadro de Escola/Agrupamento	2º Ciclo e 3º Ciclo
Licenciatura	Humanística	18	Quadro de Escola/Agrupamento	3º Ciclo
Licenciatura	Científica	20	Contratado	2º Ciclo
Licenciatura	Científica	17	Quadro de Escola/Agrupamento	3º Ciclo
Pós-Graduação	Humanística	19	Quadro de Escola/Agrupamento	3º Ciclo e Secundário
Licenciatura	Humanística	18	Quadro de Escola/Agrupamento	3º Ciclo e Secundário
Licenciatura	Científica	13	Quadro de Zona	3º Ciclo e Secundário
Mestrado	Humanística	5	Contratado	2º Ciclo e 3º Ciclo
Licenciatura	Humanística	13	Contratado	3º Ciclo e Secundário
Mestrado	Artística	31	Quadro de Escola/Agrupamento	2º Ciclo e 3º Ciclo
Licenciatura	Científica	19	Quadro de Escola/Agrupamento	2º Ciclo e 3º Ciclo
Licenciatura	Científica	32	Quadro de Escola/Agrupamento	3º Ciclo e Secundário
Mestrado	Artística	24	Quadro de Escola/Agrupamento	3º Ciclo
Licenciatura	Científica	40	Quadro de Escola/Agrupamento	3º Ciclo e Secundário
Licenciatura	Humanística	19	Quadro de Escola/Agrupamento	3º Ciclo

importância das diferenças nos conflitos que tem de gerir no exercício da sua profissão.	grupo cultural minoritário vs sucesso escolar.	grupo cultural minoritário vs sucesso profissional.	atitude perante a diversidade cultural no exercício da sua profissão é...	atitude perante a diversidade dos outros
Muito importante	Condiciona	Condiciona	Nenhuma de que tenha consciência	Nenhuma de que tenha consciência
Importante	Condiciona pouco	Condiciona	Discriminar positivamente	Discriminar positivamente
Muito importante	Condiciona muito	Condiciona muito	Nenhuma de que tenha consciência	Nenhuma de que tenha consciência
Pouco importante	Condiciona	Condiciona pouco	Nenhuma de que tenha consciência	Nenhuma de que tenha consciência
Importante	Condiciona	Condiciona	Nenhuma de que tenha consciência	Nenhuma de que tenha consciência
Importante	Condiciona	Condiciona	Nenhuma de que tenha consciência	Nenhuma de que tenha consciência
Importante	Condiciona	Condiciona pouco	Nenhuma de que tenha consciência	Nenhuma de que tenha consciência
Importante	Condiciona	Condiciona pouco	Nenhuma de que tenha consciência	Nenhuma de que tenha consciência

Pouco importante	Condiciona	Condiciona	Discriminar positivamente	Discriminar negativamente
Pouco importante	Condiciona	Condiciona pouco	Discriminar positivamente	Discriminar positivamente
Pouco importante	Condiciona	Condiciona pouco	Discriminar positivamente	Discriminar positivamente
Pouco importante	Condiciona pouco	Condiciona pouco	Discriminar positivamente	Discriminar positivamente
Importante	Condiciona pouco	Não condiciona	Discriminar positivamente	Nenhuma de que tenha consciência
Importante	Condiciona muito	Condiciona muito	Nenhuma de que tenha consciência	Nenhuma de que tenha consciência
Importante	Condiciona muito	Condiciona muito	Nenhuma de que tenha consciência	Nenhuma de que tenha consciência
Importante	Condiciona	Condiciona	Ignorar a diversidade	Discriminar negativamente
Importante	Condiciona	Condiciona	Discriminar positivamente	Discriminar positivamente
Importante	Condiciona	Condiciona	Nenhuma de que tenha consciência	Nenhuma de que tenha consciência
Importante	Condiciona	Condiciona	Discriminar positivamente	Discriminar positivamente
Importante	Condiciona muito	Condiciona	Nenhuma de que tenha consciência	Nenhuma de que tenha consciência
Importante	Condiciona	Condiciona	Discriminar positivamente	Discriminar positivamente
Importante	Condiciona pouco	Condiciona pouco	Nenhuma de que tenha consciência	Nenhuma de que tenha consciência
Importante	Condiciona	Condiciona	Nenhuma de que tenha consciência	Nenhuma de que tenha consciência
Muito importante	Condiciona	Condiciona	Discriminar positivamente	Discriminar negativamente
Importante	Não condiciona	Condiciona	Discriminar positivamente	Discriminar positivamente
Pouco importante	Condiciona	Condiciona	Nenhuma de que tenha consciência	Nenhuma de que tenha consciência
Muito importante	Condiciona	Condiciona	Nenhuma de que tenha consciência	Nenhuma de que tenha consciência
Muito importante	Condiciona	Condiciona	Discriminar positivamente	Discriminar positivamente
Pouco importante	Condiciona pouco	Condiciona pouco	Nenhuma de que tenha consciência	Nenhuma de que tenha consciência
Muito importante	Condiciona	Condiciona	Nenhuma de que tenha consciência	Nenhuma de que tenha consciência
Importante	Condiciona muito	Condiciona	Discriminar positivamente	Discriminar positivamente

"Um olho no burro e outro no cigano."	Utiliza as seguintes 'expressões' populares?		
	"E eu? Sou preto?!"	"Eles que são brancos, que se entendam."	"Cheiro a catinga."
Nunca	Raras vezes	Nunca	Nunca
Raras vezes	Nunca	Nunca	Raras vezes
Raras vezes	Nunca	Nunca	Nunca
Nunca	Nunca	Frequentemente	Raras vezes
Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Raras vezes	Nunca	Nunca	Nunca
Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Raras vezes	Nunca	Nunca	Nunca
Raras vezes	Nunca	Raras vezes	Nunca
Raras vezes	Nunca	Raras vezes	Nunca
Frequentemente	Nunca	Raras vezes	Nunca
Raras vezes	Nunca	Raras vezes	Nunca
Nunca	Nunca	Raras vezes	Nunca
Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Raras vezes	Nunca	Nunca	Nunca
Raras vezes	Raras vezes	Nunca	Nunca

Raras vezes	Raras vezes	Raras vezes	Nunca
Frequentemente	Nunca	Raras vezes	Nunca
Raras vezes	Nunca	Nunca	Nunca
Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Nunca
Frequentemente	Nunca	Frequentemente	Nunca
Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Raras vezes	Raras vezes	Frequentemente	Raras vezes
Raras vezes	Nunca	Nunca	Nunca
Raras vezes	Nunca	Nunca	Nunca
Raras vezes	Raras vezes	Raras vezes	Nunca
Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Nunca	Raras vezes	Nunca	Nunca
Raras vezes	Nunca	Raras vezes	Nunca
Frequentemente	Nunca	Frequentemente	Nunca

Qual acha ser a origem das seguintes expressões populares?

"Um olho no burro e outro no cigano."

Cuidado na compra de animais aos ciganos. Ambos podem ser traiçoeiros, deve haver olhar atento. Expressão que terá nascido no ambiente das feiras e dos seus negócios. o facto de que, em várias situações, as pessoas de etnia cigana tentarem enganar os mais ingénuos nos negócios que faziam. na dicriminação dos ciganos Suponho que terá origem nas feiras populares, onde os vendedores deveriam estar atentos tanto à mercadoria como àqueles que a queriam comprar. desconfiados Desconheço Desconfiar de pessoas com aspecto duvidoso. Provérbio português ... Os ciganos têm fama de serem ladrões Popular de etnia não cigana Na raça branca portuguesa. Estar atento. Deve ter tido origem nalguma situação de desconfiança. Penso que terá origem nas histórias que ao longo dos tempos foram sendo contadas relativamente aos negócios que eram feitos com pessoas de etnia cigana. Advém dos primeiros negócios dos ciganos, vender os burros e dado as suas características é ter cuidado, desconfiar, ponderar. popular O burro deveria significar a riqueza, o dinheiro e o cigano significaria o ladrão. referência negativa aos ciganos pelo facto de estarem muitas vezes associados à subtração de artigos não sei A etnia cigana. Devemos ter sempre em atenção algo suspeito tal como com esta etnia pela população não cigana Acho que esta expressão terá origem no facto de as pessoas de etnia cigana serem vistas como desonestas, pelo que aqueles que tinham algo de valor - neste caso, o burro - deveriam estar atentos ao mesmo e àquele que poderia pôr em causa esse valor, ou seja, roubá-lo. Significa "Estar alerta", mas provavelmente se assumia que os ciganos, nómadas e frequentemente negociantes, não eram de confiança nas feiras ou festas onde se ia de burro... A ver desta forma será "Discriminação Racial/Cultural" - A origem propriamente dita não sei, mas sempre que a referimos queremos expressar a nossa desconfiança. O facto de antigamente os ciganos negociarem em burros e noutros bens que transportavam em burros, tal como os não ciganos que também possuíam burros e não queriam ficar sem eles..." Associação da etnia cigana a furtos

“E eu? Sou preto?!”

Não sei A mesma resposta da questão anterior. Expressão usada pelos portugueses na época colonial pessoas racistas Não faço ideia. Veio de alguém branco. As pessoas de raça negra não terem tido os mesmos direitos durante séculos. Desconheço Associação de exclusão das pessoas de raça negra remonta a tudo o que se associa à escravatura - Não é muito comum ouvir esta, mas penso que se refere ao trabalho árduo, muito trabalho, vem do tempo da escravatura. Esta expressão deverá ter a sua origem na época da escravatura. Possivelmente, foram os primeiros brancos- colonizadores em relação aos seus escravos/colonos que serviam para todo o tipo de trabalho Creio que esta expressão terá tido origem numa época em que a população negra era desfavorecida em relação à branca, vendo todos os seus direitos serem negados. Provavelmente alguém com atitude racista. Insinuar que as pessoas de raça negra são inferiores aos brancos. Penso ter a ver com o facto de não querer ser tratado de algumas maneiras como os africanos o foram ou são Não sei. Raça branca Africanadiscriminação pela população branca Os «brancos» julgam os «pretos» menos inteligentes que eles. O outro como escravo, o que fica sempre em pior situação. Algum caucasiano que se sentiu ofendido... más heranças coloniais Preconceito Esta expressão terá que ver com a diáspora portuguesa e a colonização dos povos e resultará da ideia de que os colonizadores se superiorizaram aos povos autóctones, explorando-os e tornando-os grupos minoritários. Há nesta expressão uma clara discriminação negativa, incluindo-se na aceção "preto" a ideia de grupo minoritário ou inferior. A ver desta forma será "Discriminação Racial/Cultural" excluídos

“Eles que são brancos, que se entendam.”

Não sei Pertencem ao mesmo grupo, devem usar o mesmo "código", será mais fácil o entendimento. Racismo. Séc XVIII . Brasil. Episódio com um mulato e o seu comandante. Período em que os negros sofriam preconceitos raciais. Ato de preconceito em relação aos brancos. Porque durante muito tempo só os de raça branca tinham direito a opinião e se os outros (geralmente de outra raça e seus servos) intervissem no assunto, "pagariam por tabela". Esta foi das primeiras punições impostas aos racistas, ainda no século XVIII. Um mulato, capitão de regimento, teve uma discussão com um de seus comandados e queixou-se a seu superior, um oficial português. O capitão reivindicava a punição do soldado que o desrespeitara. Como resposta, ouviu do português a seguinte frase: "Vocês que são pardos, que se entendam". O oficial ficou indignado e recorreu à instância superior, na pessoa de dom Luís de Vasconcelos (1742-1807), 12º vice-rei do Brasil. Ao tomar conhecimento dos fatos, dom Luís mandou prender o oficial português que estranhou a atitude do vice-rei. Mas, dom Luís se explicou: Nós somos brancos, cá nos entendemos. Depois disso, a expressão tornou-se frase feita, repetida pelo povo sempre que alguém não quer tomar partido em determinada questão. Sobrevalorizar a capacidade das pessoas de cor branca Da raça negra. Desconheço Expressão usada pelos africanos na época das ex colónias portuguesas Não nos devemos meter em problemas que não temos nada a ver pela população negra .Desconheço. desconheço Talvez na raça negra. passivos Associo esta expressão ao povo índio e à necessidade de não se envolver nas questões que existiam entre os brancos que os oprimiam. Não sei. - Têm a mesma pertença de grupo: Classes sociais, culturais, políticas, etc. pessoas talvez racistas discriminação más

heranças coloniais Raça preta na discriminação da raça negra A ver desta forma será "Discriminação Racial/Cultural" São do mesmo grupo, devem entender-se. Guerras entre brancos e negros em que cada grupo deveria resolver os seus problemas, indicia superioridade Deverá ter origem no período em que os negros sofriam preconceitos raciais. Penso que tenha a ver com uma expressão utilizada " Vocês que são pardos que se entendam." Provavelmente branco teria um significado", eles que têm a mesma cultura", ou "são parecidos". Mas desconheço. Idem Os colonizadores foram durante muitos séculos gestores e administradores dos territórios colonizados. Nesta expressão é delegada a tarefa de resolver questões de âmbito organizacional que serão, depois, acatadas por quem espera uma decisão. É mais fácil o entendimento entre pessoas da mesma raça? Não faço a mínima ideia

“Cheiro a catinga.”

Não sei Cheiro nauseabundo, incomodativo, ligado à falta de higiene. Cheiro característico associado a determinadas raças Talvez devido ao cheiro do suor do seu trabalho, como trabalhavam mais, tinham cheiro mais ativo, logo de condição social inferior, pois eram esses que trabalhavam arduamente. Desconheço mas sei que é usada com sentido pejorativo. Desconheço O nome que as pessoas não negras dão ao odor corporal dos negros. Não faço ideia. Será cheiro a peixe? - Cheiro a suor depois de exercer um trabalho em esforço; - Cheirar mal. origem africana Desconheço essa expressão. Na raça branca portuguesa. Expressão usada nas ex colónias portuguesas Raça branca Cada raça tem o seu odor próprio. racistas descriminação pela população branca Racismo A mesma origem dos colonos referindo-se ao cheiro que tinha tendo em conta o tipo de vida q levavam, fogueiras... Origem no Brasil, onde catinga é um tipo de vegetação, ou nas antigas colónias; significa cheiro a suor de negro (provavelmente que mora no mato ou com poucas condições de habitabilidade nas rroças), e tem falta de cuidados de higiene. más heranças coloniais na discriminação da raça negra os vários sentidos, desconheço, mas a origem é brasileira. Esta expressão deverá ter a sua origem na época da escravatura. Penso que teria a ver com o odor corporal dos escravos, depois de muitas horas de trabalho. A ver desta forma será "Discriminação Racial/Cultural" da raça branca Sei que é uma insinuação racista em relação aos negros, no entanto após conviver de perto ao longo da minha vida com estas pessoas nunca dei pela diferença de cheiro. Desconheço a origem Associo o termo «catanga» ao cheiro a suor de alguém negro, mas desconheço a origem da expressão. Não sei em concreto mas penso, pelo que ouvi uma ou outra vez que era o odor que associavam a pessoas de raça negra, nomeadamente nas ex colónias Portuguéas

Classifique o seu preconceito em relação a:						
Ciganos	"Pretos"	"Monhés"	Romenos	Ucranianos	Brasileiros	Chineses
0	0	0	0	0	0	1
1	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0
9	1	5	5	5	5	5
0	0	0	0	0	0	0
3	3	3	4	1	2	2
2	0	0	0	0	0	0
1	0	0	0	0	0	0
5	5	7	6	6	4	7

1	0	0	1	0	0	0
2	0	0	0	1	0	1
4	3	2	4	2	1	1
2	1	1	1	1	1	1
0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0
8	0	0	6	0	0	0
5	0	0	0	0	4	0
6	0	3	6	6	1	7
5	0	0	5	0	2	3
3	0	0	3	0	0	0
5	2	0	2	0	0	0
3	0	0	0	0	0	2
3	0	0	0	0	0	0
2	3	4	6	6	4	5
0	0	0	0	0	0	0
8	2	2	2	2	2	2
0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0
5	0	0	7	5	0	0
0	0	0	0	0	0	0
8	2	0	1	1	1	0

	Classifique o preconceito dos outros em relação a:						Classifique de zero (0) a dez (10) a influência que o seu preconceito tem no exercício da sua profissão.	Classifique de zero (0) a dez (10) a influência que o preconceito daqueles com quem interage tem na forma como estes exercem a sua profissão.
	Ciganos	"Pretos"	"Monhés"	Romenos	Ucranianos	Brasileiros		
1	0	1	0	0	0	0	0	5
3	1	1	1	0	0	0	1	2
8	2	2	4	4	6	8	0	4
2	2	2	2	2	2	2	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	3	3	3	3	3	3	1	3
3	3	3	3	3	3	3	0	3
2	2	0	0	0	0	0	1	3
8	8	8	8	8	5	8	5	8
1	0	0	1	0	0	0	0	0
1	1	1	1	1	1	1	0	1
6	6	3	3	3	2	4	1	4
4	3	3	4	2	2	3	1	3
0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0
8	1	1	2	1	0	1	2	2
2	0	0	0	0	0	0	1	0
2	0	0	0	0	0	0	0	0
5	0	0	5	0	2	3	2	0
3	3	0	0	0	0	0	0	0
5	2	0	0	0	2	2	0	0
2	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0
8	8	4	3	7	3	3	1	1

5	2	2	2	0	2	2	0	5
7	1	1	1	1	1	1	1	1
0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	1	5
0	0	0	0	0	0	0	0	0
8	4	0	2	0	3	0	2	2

Escreva um pequeno texto em que aborde, justificadamente, as eventuais vantagens e desvantagens de trabalhar com grupos de grande diversidade cultural.

Existe uma riqueza imensa, aprende-se a lidar com diversas atitudes, consegue-se suprimir muitas lacunas que se têm, quando se tenta lidar com essas diversidades. Relativamente às desvantagens, nomeadamente no que respeita à etnia cigana, por vezes as questões culturais, ao não valorizarem a escola prejudicam a integração dos alunos e o seu processo de aprendizagem. No que respeita às vantagens, poderia ser positivo se se promovêsse a partilha de saberes entre essas diferenças culturais, o que não acontece. A diversidade cultural promove a troca de experiências e saberes. O grande objetivo da escola é reconhecer a diversidade e aproveitar essa diversidade...as diferenças de cada aluno para promover o respeito pela diferença, tolerância e pelos direitos humanos. Conhecer e aprender com a riqueza representada por cada aluno ao nível dos costumes e da cultura de que fazem parte. Penso ser enriquecedor poder partilhar diferentes formas de ver as coisas mais simples ou complexas da vida e conhecer métodos de trabalho diferentes, já para não falar da riqueza da partilha cultural. Se as pessoas se souberem respeitar, aprende-se muito com a diversidade cultural tais como: tradições, costumes, saberes diversos. Com a globalização a diversidade cultural está sempre presente é irreversível, só coloco algumas reticências é em relação a alguns povos onde não se respeitam os direitos humanos como por exemplo na China e em alguns países de África, no entanto isso tem mais a ver com aqueles que gerem os destinos do país do que a esmagadora maioria da população. Dá-nos outras perspetivas, quanto a modos de vida, modos de pensar e estar, sendo isso uma vantagem. Desvantagem poderá ser o fato de estarmos constantemente testados quanto a moderar atitudes e pensamentos, e a lutar contra discriminações, mas isso também não é desvantagem nenhuma. A grande diversidade cultural de um grupo, em si mesma, é um desafio para um educador: a descoberta das diferentes realidades das crianças propicia um trabalho enriquecedor com a comunidade, pela partilha das vivências únicas e no seu conjunto permitem construir vivências significativas para todas as crianças envolvidas na turma e até na comunidade. A riqueza de cada grupo (hábitos, música, histórias, etc) presente pode ser abordada e valorizada no projeto de grupo. A desvantagem poderá estar nas eventuais dificuldades na comunicação com as famílias a envolver no projeto. Se a diversidade cultural apenas se limitar a um ou poucos elementos, corre-se o risco de valorizar mais os hábitos e tradições da cultura dominante e a minoria ser absorvida pelos interesses do grande grupo. - Já vivi essa experiência quando trabalhei com crianças e suas famílias (vindas das ex-colónias) de várias etnias culturais, religiosas e políticas. As vantagens foi a descoberta de pessoas diferentes. Tinham outros saberes, maneiras de ser, pensar, fazer e acreditar, mas eram seres humanos como eu e ainda por cima estavam muito fragilizados devido à descolonização. - Era difícil conjugar vontades e tarefas com os adultos. As crianças eram crianças e com

o tal fantásticas, como só elas sabem ser. O que aprendi é que há etnias mais difíceis de trabalhar do que outras, porque o aspeto cultural e religioso condiciona muito a sua atitude e comportamento. - Aliás o que aprendi mesmo é que todos nós, de uma forma ou de outra, mais ou menos, todos temos alguma forma de "racismo" perante o outro. Desvantagens: língua, costumes/tradições(ciganos) Vantagens: troca de culturas, saberes e experiências A escola é um espaço de diversidade por excelência, sendo necessariamente um encontro de culturas leva à construção de relações num ambiente propício à partilha de saberes. Neste contexto considero que constrói a pessoa no caminho da tolerância, da partilha e do encontro com os outros, dando origem a uma sociedade assente em valores humanitários. Por outro lado o encontro entre diferentes padrões culturais leva a momentos de conflito, medo e desconfiança perante o que não se conhece. É difícil numa sociedade em que a insegurança convive lado a lado com a sã convivência, construir pontes de entendimento e níveis de confiança que permitam a partilha de saberes e de padrões culturais. O ritmo de vida diminui o espaço para ouvir, comunicar e conhecer o que é diferente. As vantagens advêm precisamente da riqueza cultural que se adquire, de ficar a perceber melhor o mundo e a sociedade em que vivemos, temos conhecimento de diferentes formas de pensar e de viver que nos podem também ajudar a melhorar, tanto a nível social como profissional. As desvantagens têm a ver com o facto de sairmos do nosso lugar de conforto, nem sempre é fácil lidar com outras formas de estar, de ter de fazer as coisas de forma diferente daquela a que estamos habituados, de irmos contra as nossas convicções, de "congregar" todos os que temos à nossa frente, ou ainda de aumentar o nosso preconceito (se por acaso a experiência corre mal). Vantagem: enriquecimento cultural; troca de experiências e vivências. Desvantagem: ignorar a cultura do outro leva a um afastamento nas relações pessoais. a grande vantagem é a mais valia aportada a um qualquer grupo por aquele que é diverso culturalmente, a grande desvantagem é a possível existência ou formação de qualquer preconceito da parte de um elemento ou vários dentro do grupo. vantagem- partilha de culturas desvantagem- dificuldades na articulação devido a diferenças culturais maior diversidade cultural = maior diversidade criativa e desafios profissionais mais apelativos O multiculturalismo deverá ser um fator de enriquecimento. Pode ser complicado manter uma boa interação com diferentes culturas dentro da sala de aula, mas temos de saber ensinar a que se sobreponha uma cultura de sala de aula a uma cultura minoritária. Aí será mais fácil respeitar quem os rodeia. A diversidade potencia a troca de experiências culturais e artísticas e o respeito mútuo pela s diferenças. Penso que trabalhar com grupos de grande diversidade cultural pode ser difícil, mas, se houver uma boa gestão da diferença, poderá trazer uma grande vantagem: a tolerância. Se se criar espaço para que os alunos conheçam outros grupos culturais que não o seu, seus valores, crenças, etc., terão a oportunidade de conhecer/perceber outras culturas e de dar a conhecer a sua. Dessa forma tornam-se mais ricos, mais conhecedores e, provavelmente, mais tolerantes. É claro que, até se chegar a esse ponto, poderá haver algumas dificuldades em captar a atenção de um grupo com características/contextos muito diversificados. As vantagens prendem-se com a partilha de aspetos culturais diferentes, tais como: a língua, as crenças religiosas,hábitos culturais específicos, etc. Quanto às desvantagens não vejo nenhuma, a não ser o facto de exigir de mim um conhecimento mais alargado de algumas culturas, no sentido de poder compreender melhor os alunos e os seus comportamentos. Troca de experiências, partilha de diferentes pontos de vista "Se és diferente de mim, meu irmão, em vez de me prejudicares, enriqueces-me." Antoine de Saint-Exupéry Este, é para mim o grande desafio da educação em contexto de diversidade cultural. Estar despertar, receptivo a novos saberes, novos valores, aceitar, respeitar, ser tolerante, primeiro eu enquanto ser em constante formação, para depois poder proporcionar ao grupo estratégias diversificadas, estimulantes,

adequando as praticas, aos interesses, valores, não descurando também as orientações legislativas, de currículo a que também estamos sujeitos, mas não as considerando limitativas, mas sim orientadoras, de forma a proporcionar ao grupo o seu enriquecimento global. Existe maior diversidade de experiências relatadas e partilhadas,, tornando os debates mais ricos e possibilitando a apropriação de novos conhecimentos pela convivência, Desvantagens: Barreira da comunicação (Língua diferente). Um ramo com flores diferentes pode ser tão bonito como um de flores todas iguais... Interessa ver a beleza de cada uma. As vantagens têm claramente a ver com a grande probabilidade de uma aprendizagem mais abrangente. Desvantagens com a dificuldade de chegar a todos de igual forma. vantagens: possibilidade de partilha de conhecimentos; enriquecimento intercultural desvantagens: dificuldade de integração por parte de alguns grupos; Enriquecimento pessoal em termos de conhecimento geral e a possibilidade de trocar experiências. Já senti mais preconceito por parte de minorias do que esperava. Tenho trabalhado com alguns grupos com alguma diversidade cultural e achei interessante a partilha, o conhecimento de usos e costumes, a sua cultura, etc. que contribuíram imenso para a minha formação profissional. Do meu ponto de vista, é muito difícil trabalhar com grupos de grande diversidade cultural - porque para trabalhar bem, é preciso conhecê-los bem e a cultura abarca uma imensidão de domínios: religião, vestuário, gastronomia, relações familiares, tradições populares, música, comportamentos,... que podem colidir e desencadear conflitos. É muito difícil relacionar-se e levar estes grupos a interagir sem ferir susceptibilidades, cumprindo sempre as regras de cortesia e de delicadeza que, note-se, diferem muito entre culturas. As vantagens prendem-se com a riqueza que a diversidade introduz, as possibilidades de mudança e novas perspetivas que oferece do mundo em que vivemos. Alarga os horizontes quer do professor, quer dos alunos.

Descreva sucintamente um episódio que tenha vivido ou presenciado que considere particularmente positivo no que à relação com a diferença diz respeito.

Não me ocorre nenhum. Numa atividade escolar uma turma colocou em prática um teatro sobre as profissões. Uma das profissões apresentada foi o vendedor ambulante, pois era essa a profissão dos pais de um aluno. Os famílias estiveram presente para a apresentação interagiram umas com as outras. Os alunos aplaudiram e elogiaram o desempenho do aluno e auxiliaram mutuamente no desenvolvimento da atividade. Num grupo de crianças de 5 anos com que trabalhei, abordagem as questões das raças, ...e, nunca na relação que estabeleço com os miúdos utilizo a expressão preto, ou algo sinonimo, mas abordo a diferença na perspetiva de todos iguais todos diferentes, varia o aspecto físico,então um dos meninos numa refeição em família,enquanto conversavam sobre os acontecimentos do dia, a mãe ou o pai, n me recordo bem, falou "aquele preto" e o meu menino sem levantar os olhos do prato afirmou, "menino de outra cor", a família ficou sem palavras. E percebeu que esse tipo de comentário só podia ter origem no JI Nunca presenciei. A minha relação com a diferença é simples e positiva. Não tenho episódios. Em termos gerais, por não me ocorrer nenhum episódio particular, a perfeita integração de alunos chineses, negros ou de leste nas turmas que integram. Há alguns anos atrás, tive um aluno negro que, numa visita de estudo, passou muito mal e vomitou imenso. Quando chegámos, o garoto já estava com melhor aspeto e eu, sem pensar, comentei que ficara preocupada durante a viagem pois ele «até tinha perdido a cor». O aluno e os colegas, ao ouvir a expressão popular, primeiro olharam para mim seriamente, depois começaram a

rir. Acabámos por nos rir todos e aquilo que poderia ser motivo de constrangimento se a turma não aceitasse e gerisse bem as diferenças existentes foi apenas uma situação caricata. Uma turma da qual fui professora nos anos anteriores, em que, com a inclusão de uma menina cigana, os restantes alunos sempre fizeram tudo por tudo para a incluir de forma positiva na turma, sem discriminação. Não vivenciei nenhum episódio. No ensino, há cerca de 3 anos, chegou uma aluna chinesa á escola que não sabia dizer uma palavra. Toda a turma pegou nela e ajudaram-na no máximo que puderam. Nesse ano existiu muita troca cultural nestes dois sentidos. Escusado será dizer que em pouco tempo esta aluna se tornou numa das melhores da turma. Integração de outra cultura na escola motivando assim os alunos de etnia cigana a frequentar la com maior assiduidade Um aluno que veio de Cabo Verde e apresentou um excelente trabalho sobre toda a cultura do seu país e que conquistou toda a "assistência" Não tenho. Tenho o caso de vários alunos chineses ou de países de leste que frequentaram esta escola, que ao iniciarem o ano letivo mal sabiam falar ou perceber o português. Com ajuda dos colegas lá foram evoluindo e em certos casos ficaram nesta área ao nível dos nacionais. Com uma aluna chinesa até ao tradutor do google eu recorri para me fazer entender sem que a língua fosse barreira até para a aprendizagem das ciências. Na escola onde estou , a mãe de uma criança Ucrâniana, veio partilhar o dia connosco. Trouxe um bolo da sua região e contou aos meninos um conto tradicional. Falou ainda de algumas tradições da sua Terra, foi um dia muito agradável. Não tenho Com uma aluna chinesa... a troca de experiências.Ela chega a meio do ano, e acha tudo muito estranho na escola porque segundo ela, nós não temos regras.Ela deu a conhecer a sua cultura escolar, e os nossos alunos ficaram muito admirados. O projeto cidadania, que a escola viveu durante três anos, em que foi possível, viver a diferença entre alunos, professores e comunidades escolares envolvendo seis países diferentes. Durante três anos contactei e trabalhei com colegas de escolas de diferentes países e culturas. Foi muito enriquecedor e mostrou-nos diferenças que desconhecíamos. Neste caso, a diferença mostrou-me que com mais método, organização, disciplina, humildade, exigência e respeito pelos outros, os resultados são efetivamente melhores. Nesse ano, uma aluna chinesa, que chegou à turma do 9ºano sem saber dizer olá em português, tornou-se, logo no 2º período, a melhor aluna da turma: "bebia" tudo o que se lhe ensinava... dava gosto. Outras experiências com alunos chineses foram sempre muito gratificantes e enriquecedoras. Um aluno autista na sala de aula, portador de autismo de um grau muito elevado, portanto com uma postura virada para o seu mundo, como é peculiar em crianças com estas características, e uma turma empenhada em mostrar-lhe que o queriam no mundo deles em todas as situações mesmo quando parecia que o contexto estaria vedado a uma criança com aquelas características, Fabuloso!!!! não me ocorre de momento Numa turma em que eu leccionei a disciplina de Área de Integração e num determinado tema sobre a religião foram apresentados temas tão distintos como o Alcorão e a religião Católica, todos aunos se respeitaram e compreenderam que a religião é própria de cada um e não se pode criticar. Este ano Letivo; - Uma criança de três anos portuguesa, de raça caucasiana virase para outra de cinco anos, de raça negra, natural de Cabo Verde e diz-lhe mexendo no cabelo: - Gosto muito das tuas trançinhas com essas bolinhas, também queria ter umas como as tuas! - A outra dá-lhe um beijinho e diz-lhe: Olha que isto é preciso muita paciência, tu és pequenina e tens um cabelo lindo. - As duas lado a lado continuaram o seu trabalho. Na turma há uma criança A com autismo. Pretendia-se que a criança A e sua família podessem participar da atividade na festa de Natal. Todas as famílias assistiram a uma sessão com um contador de histórias, já habitual na nossa comunidade escolar. Durante toda a sessão a criança A perturbou com ruído, incomodou os pais e irmã, que tentaram alternadamente controlar a situação, até ao fim da sessão. No entanto, os outros presentes na sala não interferiram, não se manifestaram e mantiveram uma atitude atenta, interativa com o

contador, como se não estivessem a ser perturbados e o lanche que se seguiu decorreu sem incidentes ou comentários. Na festa final, ao ar livre, essa mesma criança A conseguiu participar numa coreografia coletiva, do princípio ao fim, sendo seu o último gesto de ternura de fechamento da história, aproveitado da sua espontaneidade no ensaio, que comoveu toda a assistência. A comunidade reconhece a dificuldade da criança A, mas aceita-a no grupo como a qualquer outra da comunidade. Não será propriamente positivo, mas dá ideia do conceito de laicidade, posto em prática, na escola. Quando era pequena, ofereceram-me um fio com uma cruz que eu costumava usar ao pescoço. Até ao oitavo ano de escolaridade, estive sempre em escolas com grande diversidade cultural e tive colegas do Maghreb, Índia, Paquistão, Turquia, etc... Um dia o professor de Educação Física pediu-me para tirar o fio, não porque me poderia magoar, mas porque a cruz representava um símbolo cristão que feria o propósito da escola pública - a laicidade. Explicou ele que, sendo a escola pública um espaço que acolhia todas as religiões, não me era permitido demonstrar a minha em público, porque podia ferir quem pertencesse a outra. Isto passou-se muito antes da grande polémica que foi desencadeada com o uso do lenço islâmico nas escolas públicas. Tive uma criança venezuelana que me ensinou a sua língua e era super meiga o que me influenciou positivamente no sentido da boa impressão. Tenho tido oportunidade de trabalhar ao longo de toda a minha vida profissional com a diversidade. A diferença faz parte da nossa vida. Fico contente quando observo alunos a protegerem os mais frágeis, a brincarem juntos...e sinal que a mensagem tem passado! não presenciei projetos pedagógicos que abordam a temática

Descreva sucintamente um episódio que tenha vivido ou presenciado que considere particularmente negativo no que à relação com a diferença diz respeito.

Não me ocorre nenhum. Lembro muitas vezes um colega que não compreendia que alguns comportamentos de um aluno que tínhamos em comum eram fruto da sua doença (era um aluno com NEE), por isso castigava-o de uma forma que me parecia absurda. Por exemplo, houve um dia em que o aluno chegou atrasado e muito agitado à minha aula porque esteve de castigo o intervalo inteiro voltado para a parede por ter feito algo que era usual nas crianças com o mesmo problema. - Uma colega olha para uma criança de raça negra de outro grupo e diz: Não me lembro de nenhum episódio digno de registo...mas com certeza que acontecem! Mas sempre que me noto que "alguma nuvem paira no ar" ...intervenho de imediato e resolvo a situação, talvez tenha sido sempre fácil devido a faixa etária com que trabalho, dos 6 aos 10 anos (primeiro ciclo). Tenho presenciado alguns episódios de preconceito entre alunos na escola, envolvendo a etnia cigana. As relações estabelecidas com a etnia cigana é complicada pelo facto destes em muitas situações se recusarem a viver com as regras estabelecidas pela sociedade dos dias de hoje. É complicado quando toda uma turma deixa de realizar algumas atividades pelo facto de uma única pessoa da turma se recusar a trabalhar, ou sequer se dirigir a um local. Muitas das crianças com quem lido que são ciganas, dizem constantemente que só por serem ciganas, eu lhes tinha dado negativa. Depois de ter alertado um aluno para as suas atitudes racistas para com um colega da turma e de ter utilizado todo o meu tempo de uma aula para tentar modificar a sua opinião com a colaboração dos restantes alunos, fui confrontada com a conclusão final do aluno em causa: "Não gosto de pretos!". Num primeiro contacto com uma enc. de educação em relação à sua educanda que se deslocava em cadeira de rodas, tendo outras limitações, foi-me dito abertamente que, qq tipo de saída que eu efectuasse com o grupo de crianças, ela

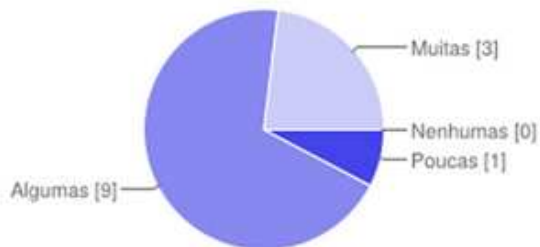
exigia que a sua filha tb fosse, não percebi de imediato, nem tal coisa me tinha passado pela cabeça, aprofundando a questão, percebi que no ano transacto a menina não tinha acompanhado o grupo nalgumas visitas por dificuldade de deslocação e outros condicionalismos, nomeadamente de controlo de esfíncter a que estava sujeita. Encontrar estratégias diversificadas, soluções funcionais, é o caminho mais difícil, não ir é o mais fácil mas tb o mais discriminatório dos comportamentos. atuação dos pais face a colegas dos filhos nunca presenciei. Não vivenciei nenhum episódio. Não tenho O simples aspeto de vestir de certas pessoas já me fez assistir à restrição da sua entrada em determinados espaços de diversão Uma aluna cigana que defendia o casamento "precoce" e que era discriminada e forma negativa e jocosa pelo facto Alunos que se recusaram a efectuar tarefas por simplesmente não acatarem ordens de mulheres, na sua cultura as mulheres não têm voz... Em relação a uma criança cigana: quando desapareceu um objeto da sala, a primeira desconfiança foi para o menino. Uma mulher ocultou uma gravidez numa fábrica onde trabalhei e foi despedida Ignorância e completa indiferença perante a diferença. Apenas recorde episódios apresentados nos meios de comunicação social: - Não permitir a igualdade de oportunidades, no trabalho. não me ocorre de momento Dia Mundial da Criança!!! Insufláveis, balões, jogos, pintura, brincadeiras... Um aluno autista a querer participar e um mundo de crianças a passarem-no para traz na fila de espera e nenhuma parou para observar que aquele menino era diferente e por isso se deixava passar por todos!!! Fiquei a pensar na urgência de beliscar a sensibilidade destas crianças A recusa de alguns alunos em sentarem-se junto de alunos de etnia cigana. Uma criança A no jardim de infância chamou preta a outra B que tem a pele branca, que ficou muito ofendida, e foi contar à mãe em casa. A mãe da criança B vem contar-nos o sucedido e a tristeza da filha. Conversamos com a criança A e percebemos que foi a avó de A que fez a afirmação em casa, no contexto familiar, referindo-se às raízes africanas da criança B. A partir deste episódio foi feito um trabalho de pesquisa sobre as diferentes cores de pele e suas culturas das crianças do mundo...através do livro "Crianças iguais a mim" e outros materiais da maleta pedagógica da Intercultura. Não Tenho. cena de pancadaria entre aluno português e romeno porque o português achava que o romeno tinha chegado a meio do ano e tinha a mania que era esperto... não presenciei Nada a referir. Uma encarregada de educação perto do portão da escola onde trabalho, disse que queria falar comigo, porque havia uma menino cigano chamado Nicolau, que batia nos seus meninos. Eu respondi-lhe ironicamente, que o Nicolau poderia ter batido nos meninos, mas que realmente não era cigano, pelo contrário, era muito loirinho e de olhos azuis. Este episódio tem a ver com a cor da pele e é particularmente exemplificativo dos preconceitos que existem, mesmo entre os jovens que apregoavam, há uns anos atrás "Todos diferentes, todos iguais". Organizei uma visita de estudo com um grupo de alunos portugueses e fomos almoçar num centro comercial com grande oferta de restauração. Havia uma pizzeria onde a cozinha era envidraçada e se via um cozinheiro a preparar a massa para as pizzas e a colocar os ingredientes nelas. Propus ao grupo que almoçássemos aí, pois as pizzas tinham um ótimo aspeto... Uma aluna pediu-me autorização para ir almoçar noutra local, porque não iria conseguir comer ali. Perguntei-lhe porquê. Ficou muito embaraçada e não queria dizer-me a razão. Insisti e, por fim, obtive a explicação: "É que quem está a fazer as pizzas é preto..." Obviamente, almoçou connosco nessa pizzeria.

ANEXO E

Estatística – Questionário – Avaliação do módulo formativo

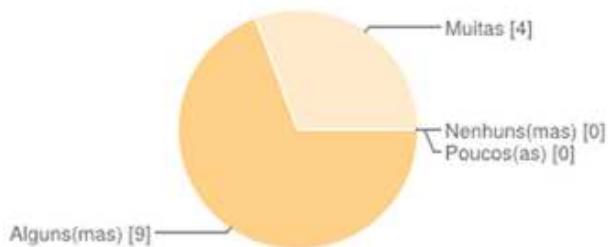
ESTATÍSTICA - QUESTIONÁRIO – AVALIAÇÃO DA SESSÃO ZERO

Conseguiu aperfeiçoar competências?



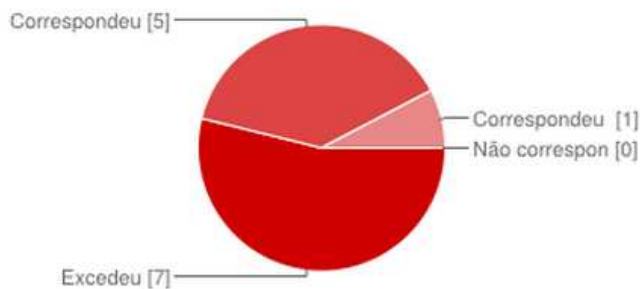
Nenhumas	0%
Poucas	8%
Algumas	69%
Muitas	23%

Adquiriu novos conhecimentos/competências?



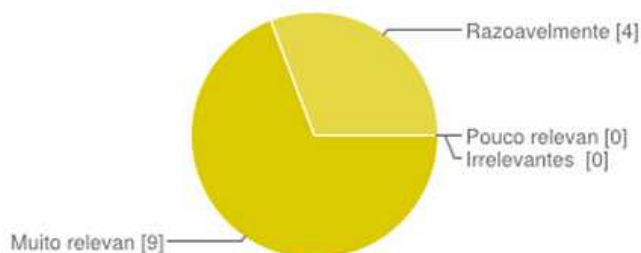
Nenhuns(mas)	0%
Poucos(as)	0%
Alguns(mas)	69%
Muitas	31%

Considere este módulo em relação às suas expectativas



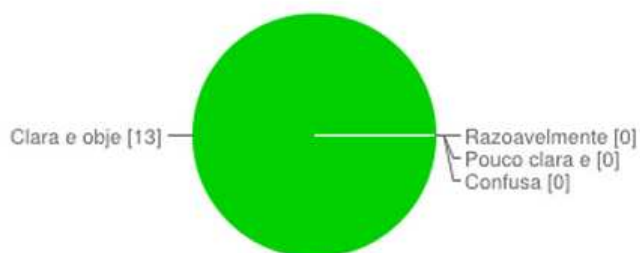
Excedeu	54%
Correspondeu	38%
Correspondeu parcialmente	8%
Não correspondeu	0%

Considera que os conteúdos abordados neste módulo foram



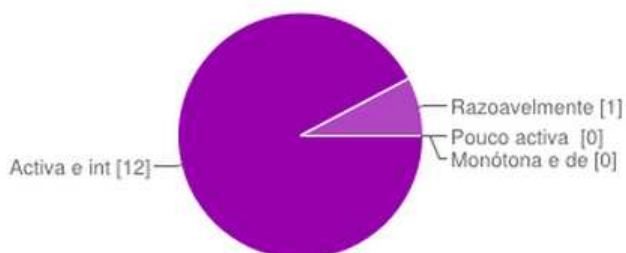
Muito relevantes e ajustados	69%
Razoavelmente relevantes e ajustados	31%
Pouco relevantes e ajustados	0%
Irrelevantes e desajustados	0%

Os conteúdos foram abordados pelo formador de uma forma



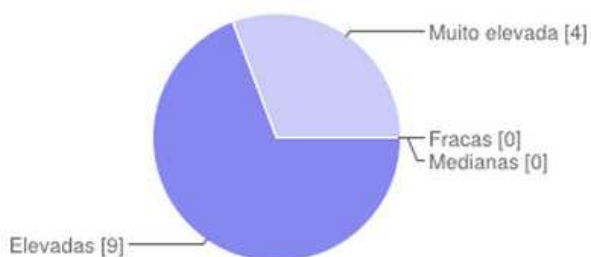
Clara e objetiva	100%
Razoavelmente clara e objetiva	0%
Pouco clara e objetiva	0%
Confusa	0%

A dinâmica do formador ao longo das horas de formação foi



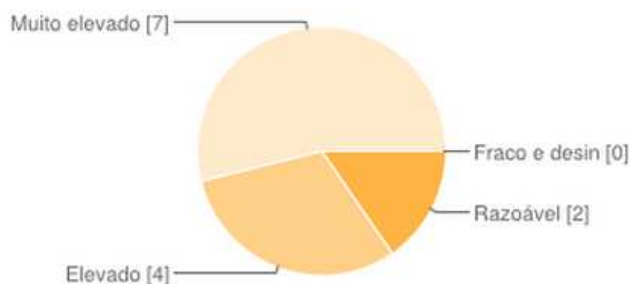
Activa e interessante	92%
Razoavelmente activa e interessante	8%
Pouco activa e interessante	0%
Monótona e desinteressante	0%

Como avalia as competências técnicas do formador



Fracas	0%
Medianas	0%
Elevadas	69%
Muito elevadas	31%

O relacionamento do formador com os formandos foi



Fracas e desinteressado	0%
Razoável	15%
Elevado	31%
Muito elevado e interessado	54%