

Declaro, por minha honra, que este trabalho é original e todas as fontes utilizadas estão devidamente referenciadas.

A candidata

Viseu, 30 de março de 2012

---

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos professores e colegas deste curso de mestrado, em especial, aos meus orientadores Doutora Ana Paula Cardoso e Mestre João Rocha, pois todos, à sua maneira, prestaram o seu contributo para o todo e para um caminho construído com sacrifícios.

Aos representantes dos órgãos de gestão do Agrupamento em que foi realizada a investigação empírica e pela disponibilidade na concretização do estudo.

Aos amigos e aos professores entrevistados, pela sua colaboração, amizade e simpatia.

Também agradeço à minha família direta que em alguns momentos me souberam ouvir, particularmente aos meus filhos pela compreensão, pois privei-os da minha companhia.

Muitas vezes pensei: - “Será que chegarei ao fim?!”. Agora aqui estou, mais enriquecida em conhecimentos e experiência investigativa.

Para não esquecer ninguém que direta ou indiretamente me ajudou ao longo desta jornada, deixo aqui expresso meu profundo bem-haja a todos.

## RESUMO

Vivemos numa sociedade caracterizada pela globalização e os fluxos migratórios são uma realidade, contribuindo para a existência de uma população escolar cada vez mais diversificada em termos culturais.

A escola, preocupada com a necessidade de atender a todos os seus alunos, depara-se com a tarefa de lidar com sentimentos de intolerância, discriminação, preconceito, racismo, entre outros, que podem levar à exclusão social de alunos pertencentes a grupos étnicos.

Neste contexto, pretendemos com este trabalho compreender como é que os representantes de órgãos de gestão e os professores lidam com o fenómeno multicultural na escola/sala de aula, de forma a promover uma educação intercultural, uma verdadeira inclusão sob a égide de uma educação para todos.

A análise da informação recolhida através do inquérito por entrevista, a cinco representantes dos órgãos de gestão e a oito professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), de um Agrupamento do distrito de Viseu, permitiu-nos desocultar as perceções face ao fenómeno multicultural e a forma como a inclusão de grupos étnicos na sala de aula é perspetivada.

Através dos dados obtidos constatamos que a diversidade cultural na escola, particularmente de grupos étnicos nas salas de aula, é encarada como um esforço exclusivo do professor, o qual se preocupa essencialmente com o sucesso escolar desses alunos, possuindo poucos recursos materiais e humanos, sendo, ainda, confiada a necessidade de formação no domínio da multiculturalidade.

Os resultados do estudo efetuado permitem-nos concluir que os professores necessitam de valorizar a diferença cultural, mas também de conhecimentos que lhes possibilitem desenvolver estratégias de atendimento inclusivo, a fim de poderem flexibilizar o currículo e desenvolver uma pedagogia diferenciada. Quanto aos representantes dos órgãos de gestão, apraz-nos afirmar que podem ter um papel importante na implementação de uma cultura de escola aberta à diversidade, onde a organização da escola e a supervisão podem ser utilizadas para desenvolver projetos verdadeiramente interculturais, estabelecendo parcerias, instruir atitudes positivas e influenciar as práticas.

**Palavras-chave:** Escola multicultural, inclusão, educação intercultural, professores do 1.º Ciclo, representantes de órgãos de gestão.

## **ABSTRACT**

Our society is characterized by globalization. Other reality is also migration, contributing to the existence of a school population increasingly diverse in cultural terms.

The school institution, concerned about the need to serve all students, is faced with the task of dealing with feelings of intolerance, discrimination, prejudice, racism, among others, feelings that may lead to social exclusion of students from ethnic groups.

In this context, this work intends to understand how school governing bodies and teachers deal with the multicultural school / classroom phenomenon in order to promote intercultural education, a true inclusion sponsored by education for all.

The analysis of information gathered through the interview to five representatives of governing bodies and eight elementary school teachers, of a one Gathering Viseu district survey allowed us to uncover the perceptions towards multicultural phenomenon and how they perceive inclusion of ethnic groups in classroom.

Our results show that cultural diversity in school, particularly of ethnic groups in the classroom, is seen as a unique effort of the teacher, who is concerned primarily with the academic success of these students, having few material and human resources and feeling the need for training in the multiculturalism field.

The results of our study allowed us to conclude that teachers need to value all cultures. They also need the knowledge to develop comprehensive strategies, so that they can make the curriculum flexible and develop a differentiated pedagogy. As to the management we may say that they may have an important role in the implementation of a school culture open to diversity, where the school organization and supervision can be used to develop truly cross-cultural projects, establishing partnerships, train positive attitudes and influence school practices.

Keywords: Multicultural school, inclusion, intercultural education, teachers of elementary school, school governing bodies.

## ÍNDICE GERAL

|                     |     |
|---------------------|-----|
| Agradecimentos..... | ii  |
| Resumo .....        | iii |
| Abstract.....       | iv  |
| INTRODUÇÃO.....     | 1   |

### *PRIMEIRA PARTE - Enquadramento Teórico*

#### **CAPÍTULO 1- PERSPETIVA DIACRÓNICA DA MULTICULTURALIDADE**

|  |    |
|--|----|
| 1.Escola de massas.....  | 7  |
| 2.O fenómeno multicultural.....  | 12 |
| 3.Marcos internacionais de multiculturalidade.....                                   | 18 |
| 4.Documentos, em Portugal, de implementação inclusiva em contexto multicultural..... | 25 |

#### **CAPÍTULO 2 - ESCOLA MULTICULTURAL**

|  |    |
|--|----|
| 1.Da educação monocultural à educação multicultural e intercultural..... | 39 |
| 2.Currículo intercultural.....   | 46 |
| 2.1.Competências para uma gestão intercultural do currículo.....         | 53 |
| 2.1.1. O professor intercultural.....                                    | 57 |
| 3. Abordagens multiculturais.....  | 59 |

### *SEGUNDA PARTE - Investigação Empírica*

#### **CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA**

|   |    |
|---|----|
| 1. Problemática e objetivos da investigação.....                    | 75 |
| 2. Natureza da investigação.....                                    | 76 |
| 2.1. Estudo de caso: planeamento e métodos.....                     | 77 |
| 3. Caracterização do agrupamento e dos participantes no estudo..... | 78 |
| 4. Técnicas de recolha de dados.....                                | 82 |
| 4.1. Análise documental.....  | 83 |
| 4.2. A entrevista.....  | 84 |
| 5. Procedimento.....  | 86 |
| 6. Análise e tratamento dos dados.....                              | 87 |

## CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

|   |     |
|---|-----|
| 1. Análise dos instrumentos de gestão pedagógica da escola no âmbito da educação intercultural..... | 91  |
| 1.1. Projeto Educativo e Projeto Curricular de Agrupamento.....                                     | 91  |
| 1.2. Projetos Curriculares de Turma.....  | 93  |
| 2. Análise das entrevistas aos representantes de órgãos de gestão.....                              | 94  |
| 2.1. A diversidade cultural no desenvolvimento da ação educativa.....                               | 95  |
| 2.1.1. Preocupação com a diversidade cultural.....  | 95  |
| 2.1.2. Experiência educativa com situações de diversidade cultural.....                             | 95  |
| 2.1.3. A diversidade cultural na escola.....  | 96  |
| 2.1.4. Relatos positivos e negativos no âmbito da diversidade cultural.....                         | 96  |
| 2.2. A gestão do currículo.....   | 98  |
| 2.2.1. O respeito por outras culturas e o pensamento multicultural.....                             | 98  |
| 2.2.2. Os documentos orientadores da escola.....  | 99  |
| 2.3. A inclusão de alunos com diferentes origens culturais.....                                     | 100 |
| 2.3.1. Iniciativas específicas em prol da diversidade cultural.....                                 | 100 |
| 2.3.2. A adaptação dos grupos minoritários à cultura da Escola.....                                 | 101 |
| 2.3.3. Preocupação da escola com a integração de alunos com origens culturais diversas.....         | 101 |
| 2.3.4. Meios para lidar com a diversidade cultural.....   | 102 |
| 2.4. Construção de uma educação intercultural na escola.....  | 103 |
| 2.4.1. Alterações de atividades na presença de grupos minoritários nas salas de aula.....           | 103 |
| 2.4.2. Efeitos da presença de grupos minoritários na escola.....                                    | 103 |
| 2.4.3. Meios para lidar com a diversidade cultural.....   | 104 |
| 2.4.4. Ação dos órgãos de gestão perante a diversidade cultural.....                                | 105 |
| 2.4.5. Posição da escola face às minorias.....  | 106 |
| 2.5. Perspetivas sobre a formação.....  | 107 |
| 2.5.1. Capacidade para trabalhar com a diversidade cultural.....                                    | 107 |
| 2.5.2. Propostas de atendimento à escola multicultural.....   | 109 |
| 3. Análise das entrevistas aos professores.....   | 109 |
| 3.1. A diversidade cultural no desenvolvimento da ação educativa.....                               | 109 |

|   |     |
|---|-----|
| 3.1.1. Experiência educativa com situações de diversidade cultural.....                                     | 109 |
| 3.1.2. A diversidade cultural na sala.....  | 110 |
| 3.1.3. Experiência do professor no âmbito da diversidade cultural.....                                      | 111 |
| 3.1.4. Relatos positivos e negativos dos professores.....   | 111 |
| 3.2. <i>A gestão do currículo</i> .....   | 113 |
| 3.2.1. O respeito por outras culturas e o pensamento multicultural.....                                     | 113 |
| 3.2.2. Os documentos orientadores da Escola.....  | 114 |
| 3.3. <i>A inclusão de alunos com diferentes origens culturais</i> .....                                     | 116 |
| 3.3.1. Preocupação da escola com a integração de alunos com origens culturais<br>diversas.....              | 116 |
| 3.3.2. Meios para lidar com a diversidade cultural.....   | 116 |
| 3.4. <i>Construção de uma educação intercultural na escola</i> .....  | 117 |
| 3.4.1. A perceção da escola sobre o racismo.....  | 117 |
| 3.4.2. Práticas pedagógicas com alunos de grupos minoritários.....  | 119 |
| 3.4.3. Reflexos da heterogeneidade das turmas.....  | 121 |
| 3.4.4. Intervenção em contexto multicultural.....   | 123 |
| 3.5. <i>Perspetivas sobre a formação</i> .....  | 124 |
| 3.5.1. Capacidade para trabalhar com a diversidade cultural.....  | 124 |
| <b>CAPÍTULO 5 – DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....   | 127 |
| CONCLUSÃO.....  | 139 |
| BIBLIOGRAFIA.....   | 143 |
| DOCUMENTOS E LEGISLAÇÃO.....  | 150 |
| ANEXOS.....   | 151 |
| Anexo 1- Guião de entrevista aos órgãos de gestão.....  | 153 |
| Anexo 2 – Guião de entrevista aos professores do 1º CEB.....  | 155 |
| Anexo 3 – Grelha temática de análise das entrevistas.....   | 156 |
| Anexo 4 – Avaliação da DGIDC.....   | 166 |
| Anexo 5 – Transcrição das entrevistas.....  | 167 |
| Anexo 6 – Pedido de autorização ao Presidente da Comissão Administrativa<br>Provisória do Agrupamento ..... | 186 |

## ÍNDICE DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1 - Resumo da integração versus inclusão do ponto de vista educacional ....                                  | 33  |
| Quadro 2 -Professor intercultural versus professor monocultural.....  | 59  |
| Quadro 3 - Características evolutivas do papel do professor .....   | 67  |
| Quadro 4 – Distribuição dos professores (Novembro de 2010) .....  | 79  |
| Quadro 5 – Caraterização sociodemográfica dos órgãos de gestão.....   | 81  |
| Quadro 6 – Caracterização sociodemográfica dos professores .....  | 82  |
| Quadro 7 - Esquema de recolha de dados.....   | 83  |
| Quadro 8 - Caracterização das dimensões genéricas de análise do PEE e PCT.....                                      | 88  |
| Quadro 9 – Experiência com alunos de origem cultural diferente.....   | 95  |
| Quadro 10 – Relatos positivos e negativos sobre alunos provenientes de culturas diferentes .....                    | 97  |
| Quadro 11 – Requisitos considerados para a pratica intercultural .....  | 99  |
| Quadro 12 – Rentabilizar o PCT.....   | 100 |
| Quadro 13 – Tipo de esforços a desenvolver na escola .....  | 101 |
| Quadro 14 – Meios existentes .....  | 102 |
| Quadro 15 – Efeitos positivos e negativos da presença de grupos minoritários .....                                  | 104 |
| Quadro 16 - Meios para a inclusão cultural .....  | 105 |
| Quadro 17 – Tipo de intervenção dos órgãos de gestão.....   | 106 |
| Quadro 18 - Opinião dos órgãos de gestão sobre a sua capacidade de lidar com a diversidade cultural .....           | 107 |
| Quadro 19 - Opinião sobre a preparação dos diretores de turma e professores no âmbito da diversidade cultural ..... | 108 |
| Quadro 20 – Experiência com alunos de origem cultural diferente.....  | 110 |
| Quadro 21 – Minorias identificadas .....  | 110 |
| Quadro 22 – Experiência de lecionação em escolas de diversa índole .....  | 111 |
| Quadro 23 – Relatos positivos e negativos sobre alunos provenientes de culturas diferentes .....                    | 112 |
| Quadro 24 – Preocupações presentes no desenvolvimento da ação docente.....  | 114 |
| Quadro 25 – Como concretizam nos projetos educativos e curriculares as questões multiculturais .....                | 115 |
| Quadro 26 – Meios para a inclusão cultural .....  | 117 |
| Quadro 27 – Alterações nas atividades da turma .....  | 120 |
| Quadro 28 – Existência de novas situações de aprendizagem .....   | 121 |
| Quadro 29 - Opinião sobre a heterogeneidade como fator de insucesso escolar.....                                    | 121 |
| Quadro 30 – Balanço relativo à heterogeneidade das turmas.....  | 122 |
| Quadro 31 – Abordagens multiculturais .....   | 124 |

## INTRODUÇÃO

Atualmente, a escola é cada vez mais um lugar de encontro de culturas e, sendo a própria escola espelho de uma sociedade, depara-se com a necessidade de lidar com a diversidade em termos linguísticos, étnicos, religiosos, culturais e sociais, e repensar as suas práticas, reconhecendo ativamente e explicitamente os valores culturais das minorias, adotando a inclusão de todos os alunos sob a égide da interculturalidade.

O conceito de educação perante a diversidade e as respostas que a instituição escolar tem dado às características das populações que a frequentam têm variado ao longo do tempo e de país para país.

Na atual conceção de Escola – uma Escola para todos – a inclusão de todos os alunos no ensino regular deverá ser uma realidade. Segundo os princípios fundamentais das escolas inclusivas, referidos na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p.6), as escolas devem-se “ajustar a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras”.

No entanto, podemos considerar que é na institucionalização de um discurso que defende o direito de todos à Educação e à igualdade de oportunidades que se enraízam as ações educativas de resposta aos alunos que frequentam as nossas escolas. Tal premissa está patente desde 1986, com a Lei de Bases do Sistema Educativo Português, Lei 46/86 no nº2 do art.2º: “ é da especial responsabilidade do estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”.

Peres (2000) adverte que “fala-se da educação para os valores, para os direitos humanos e igualdade de oportunidades, tolerância e convivência, para a paz, educação inter/multicultural, educação ambiental, educação antirracista, porém, o nosso dia-a-dia está confrontado com manifestações de intolerância, marginalização, estereótipos, preconceitos, racismo, xenofobia na escola e na sociedade” (p.28).

Portugal é um país com uma vasta cultura multicultural, mas ainda com grandes problemas educacionais para resolver, em termos de inclusão. Segundo o Centro de Estudos em Educação Inclusiva (citado por Ainscow, 2003), a inclusão na escola é perspectivada em termos de alunos que aprendem juntos no sistema regular de ensino, com ou sem deficiências ou dificuldades, usufruindo de apoio necessário.

Este tema é importante uma vez que o professor pode promover atividades a desenvolver na escola, pode promover a inclusão dos seus alunos na turma e na

Escola, desenvolver a cultura de todos para todos, fomentar a participação dos pais na vida escolar e também é um elemento reflexivo dentro da realidade quotidiana da sua turma/escola.

Com este estudo pretende-se verificar se a escola proporciona a todos os alunos as mesmas condições de ensino/aprendizagem de modo a promover uma educação intercultural na renovação de um currículo que concretize o princípio da “escola para todos”.

Esta investigação é fruto de inquietações decorrentes do nosso trajeto profissional no âmbito educativo. Constatamos que a diversidade étnica, linguística, cultural e social é uma realidade nas nossas escolas e a consciencialização e reflexão sobre a multiculturalidade assumirá um percurso de vida a caminho da compreensão intercultural.

Confrontados com a realidade escolar dos agrupamentos em que temos lecionado, com um crescendo de alunos pertencentes a minorias étnicas, esta fez emergir em nós uma vontade de aprofundar a temática relativa à multiculturalidade.

Intentamos uma abordagem sucinta baseada em alguns autores que muito contribuíram para a desconstrução e construção desta temática, numa lógica evolutiva rumo às práticas em prol da diversidade.

A constatação da modificação da sociedade portuguesa faz-se sentir nas escolas e surgem novas metodologias de trabalho em que as práticas pedagógicas devem promover a autonomia do aluno e desenvolver competências que lhes permitam demonstrar as suas potencialidades e aprendizagens realizadas.

A escola, atualmente, revela uma maior abertura face às questões relacionadas com a diversidade étnico-cultural. No entanto, efetuando uma retrospectiva ao longo dos tempos, é possível analisar que esta postura não foi sempre assumida desta forma. Torna-se então importante verificar quais as respostas que a Escola tem dado à heterogeneidade cultural e linguística dos alunos que a frequentam, para melhor compreendermos a realidade atual.

É importante promover a visibilidade e o reconhecimento desta diversidade como uma possibilidade e uma fonte de aprendizagem para todos, contribuindo para erradicar discriminações ou atitudes etnocêntricas.

Pretendemos, embora de uma forma introdutória, abordá-la neste trabalho, procurando aquilatar o grau de centralidade e de preocupação que ela denota na escola onde desenvolvemos a nossa atividade docente.

Como os professores constituem um elo de ligação entre as culturas, também demos voz àqueles que, na prática, podem eventualmente confrontar-se, ou já o tenham feito, relativamente a esta realidade – a da diversidade de culturas. Procuramos perceber as respostas destes atores e de outros, com papel na gestão intermédia e de topo, a forma como flexibilizam o currículo, pelo que nos propusemos refletir neste trabalho sobre a prática da educação intercultural numa escola multicultural.

Nesta perspetiva, este trabalho está estruturado tendo como base a questão da multiculturalidade nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico. Assim, a primeira parte – enquadramento teórico – está dividido em dois capítulos.

O primeiro capítulo subordinado ao tema – Perspetiva diacrónica da multiculturalidade, desenvolve o fenómeno da escola de massas até uma perspetiva multicultural. Foca, segundo a égide de marcos internacionais, as preocupações nesta área da diversidade étnico-cultural, particularizando-se com os documentos do nosso país.

No segundo capítulo – *Escola Multicultural*, abordamos terminologias relacionadas com esta realidade presente nas nossas escolas, como a educação multicultural e educação intercultural. Também aludimos à evolução do atendimento à diversidade cultural da população escolar, na perspetiva de autores conceituados.

A importância dada ao currículo como forma de gestão e adequação das práticas aos alunos de uma escola, também foi por nós referenciada, tendo sido apresentadas algumas propostas para o desenvolvimento de objetivos, atitudes e atendimentos interculturais. Foi dado um destaque especial ao professor, no entanto, temos consciência que outros atores educativos contribuem para implementação de uma verdadeira cultura multicultural. O esforço e a *praxis* de todos caminham para o desenvolvimento do currículo quando ele pretende atender à diversidade e potencializar a educação intercultural na renovação de um currículo que concretize o princípio da “escola para todos”.

Para finalizar o capítulo apresentamos brevemente algumas abordagens que correspondem a diferentes estádios do exercício multicultural na escola, bem como estratégias de renovação social de conteúdos de ensino para uma convivência na aula, na escola e na comunidade, erigida na tolerância, defendida pela autora Diaz-Aguado (1992).

A segunda parte deste trabalho – *Investigação Empírica*, encontra-se dividida em três capítulos.

O terceiro capítulo – *Metodologia*, inclui a problemática, os objetivos e natureza do estudo, os instrumentos de recolha de dados, o procedimento, a análise e tratamento dos dados da investigação, apresentando-se esta como um estudo de caso. A caracterização do agrupamento e dos participantes está aqui referenciada, através da quantificação de dados sociodemográficos.

No quarto capítulo – *Apresentação dos resultados*, foca uma curta análise aos instrumentos de gestão pedagógica da escola; desenvolve o enquadramento prático, baseado no levantamento das opiniões dos órgãos de gestão e professores do 1.º ciclo, perante uma realidade multicultural.

No quinto capítulo – *Discussão de dados*, está apresentado tendo em conta os objetivos previamente determinados uma reflexão que nos propiciou cada um.

Almejamos que este trabalho possa contribuir para fomentar uma reflexão estendida aos diversos agentes educativos, em torno das questões da multiculturalidade na escola e tentar perceber como é que está a ser feito o atendimento educativo dos alunos pertencentes a diversas culturas.

---

---

PRIMEIRA PARTE - Enquadramento Teórico

---

---



## CAPÍTULO 1- PERSPETIVA DIACRÓNICA DA MULTICULTURALIDADE

### 1. Escola de massas

A rápida expansão do sistema educativo escolar resultou da conjugação da vontade política, da conjuntura económica e da procura social da educação. Este fenómeno em Portugal, já perceptível na década de cinquenta do século XX (1956) onde a escolaridade obrigatória passa a ser de 4 anos, acentua-se na década seguinte com a extensão da escolaridade obrigatória para seis anos (1964), seguida de uma nova dilatação para oito anos (1973) fixa-se nos nove anos (1986), através da Lei n.º 46/86 (LBSE), de 14 de Outubro, art.º 6º(19) - e atualmente com a entrada em vigor da Lei n.º 8/2009 de 27 de Agosto aumenta-se o âmbito da escolaridade, como consta do artigo nº2, “consideram-se em idade escolar as crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos”.

Num período de cinco décadas (1956 – 2009) a escolaridade obrigatória triplicou a sua duração, passando de quatro para doze anos. Este crescimento da escolaridade obrigatória foi seguido “de uma quase obrigatoriedade social, pelo menos para determinados grupos sociais” (Formosinho, 1992, p.24). A procura social acabou por se estender progressivamente aos níveis mais elevados atingindo também o ensino superior, de tal modo que houve mesmo que instituir o *numerus clausus*<sup>1</sup>.

Lemos Pires (1988) identifica três grandes razões para explicar a ação concertada do estado e da sociedade civil na promoção da escolaridade: a ideologia desenvolvimentista, a ideologia igualitarista e o credencialismo.

A ideologia desenvolvimentista fundamenta-se na teoria técnico-funcionalista e na teoria do capital humano segundo as quais os investimentos na educação proporcionam elevadas taxas de retorno. Assim, “o capital físico seria representado por máquinas, edifícios, etc., enquanto o capital humano seria representado pelos recursos humanos” (Gomes, 1989, p.28) e a educação teria a função de preparar os recursos que uma sociedade tecnologicamente evoluída exige, sendo, portanto, colocada a ênfase na função técnica da educação. A crescente evolução das sociedades industrializadas exigiria uma mão-de-obra cada vez mais especializada, cabendo à escola satisfazer esta necessidade.

---

<sup>1</sup> Número fixo que determina a quantidade de pessoas que podem ser aceites.

Grácio (1986) fornece-nos um exemplo de decisão política enquadrável dentro desta explicação, “a reforma do ensino técnico de 1948 e a efetiva expansão da rede das escolas técnicas que se lhe seguem resultam da crença governamental no papel económico positivo a que estavam destinadas no quadro do crescimento económico da indústria” (p.97). De qualquer forma, a racionalidade desta medida, que Grácio integra numa expansão vertical da rede escolar, não se esgota nas razões oficiais da sua implementação.

O segundo fator da expansão da escolaridade resulta da crença da educação como um importante instrumento de mobilidade social, e consequente democratização da sociedade, permitindo que os indivíduos sejam alocados na estrutura ocupacional (e social) com base no seu mérito (meritocracia).

A realização desta última vertente pressupunha que se garantisse “o acesso igual à mesma educação para todos” (cf. Pires, 1988, p.31). As perspetivas mais radicais interpretaram o princípio da democratização do ensino como o “acesso igual a uma educação uniforme para todos” de que resultou, no caso português, a adoção de “um currículo pronto-a-vestir de tamanho único” (cf. Formosinho, 1987, pp.41-50). A adoção desta versão radical da ideologia igualitarista acabou por constituir um dos importantes fatores de perversão da escola de massas, particularmente ao nível da escolaridade básica, ao provocar um elevado índice de insucesso educativo, transformando o que devia ser uma escola básica de massas numa escola básica de elites<sup>2</sup>.

A crença no investimento na educação como fator de mobilidade social ascendente foi favorecida em Portugal pela concomitância dos dois fenómenos, o que não significa que haja, necessariamente, uma relação causal entre eles. Grácio (1986) é bastante categórico ao afirmar, com base nos dados empíricos da sua investigação, que “o crescimento dos sistemas escolares, geralmente acompanhados de uma modificação da sua estrutura, e em especial do prolongamento do troço unificado dos sistemas e da escolaridade obrigatória, não altera nem a amplitude nem a configuração da mobilidade social” (p.35). Isto não significa que a mobilidade social de alguns indivíduos não possa ocorrer. Numa sociedade que se reclama de democrática,

---

2 O modelo liceal sobreviveu à própria unificação do ensino que, teoricamente, pretendia a síntese deste modelo com o ensino técnico. Como afirma Lima (1984,p.62), “A predominância das componentes académicas do “currículo” será pois uma das principais e mais significativas constantes a destacar num processo que já tem mais de dois séculos”.

a mobilidade episódica de alguns indivíduos pode até ser fundamental para a sua legitimidade.

Uma terceira razão da expansão da educação prende-se com o credencialismo. Para esta perspetiva teórica, a escola mais do que uma preparação para o mercado de trabalho, proporciona “credenciais culturais” que por sua vez permitem o acesso a determinadas posições na estrutura ocupacional e ao correspondente *status* e prerrogativas que essas posições conferem. Esta perspetiva, decorrente da análise weberiana da educação, segundo Gomes (1989) considera que “o diploma permite ser admitido em certos círculos sociais, exigir remuneração ‘condigna’ (em vez de remuneração pelo trabalho feito) e monopolizar posições vantajosas” (pp.54-55).

A educação aparece aqui como um instrumento de poder e de controlo, e o alargamento e complexificação dos currículos para determinadas ocupações, obedeceria menos às necessidades intrínsecas do cargo e mais ao desejo de controlar a oferta de pessoal para essas ocupações.

Perspetivas mais radicais consideram que a disponibilidade dos estados para investirem na educação, respondendo aparentemente às necessidades de desenvolvimento e democratização, terá motivações menos nobres. Nas palavras de Gilbert (1986) transformando “ A criança (...) no produto de consumo da sociedade”(p.40). Por seu lado Bourdieu (1998) defende que o capital cultural retorna ao capital cultural, atribuindo à escola uma função de reprodução das desigualdades sociais.

Não obstante críticas e as diferentes razões para a promoção da educação, acabaram por marcar profundamente a opinião pública, o discurso político e educativo e as próprias instituições, e o investimento na educação continua a ser, pelo menos ao nível discursivo, uma das prioridades dos governos.

A grande antinomia nesta passagem de “um ensino de poucos para um ensino de muitos” (Pires, 1988) é que o aumento quantitativo não foi acompanhado por uma alteração qualitativa que o primeiro impunha<sup>3</sup>. Para Crozier (1981, citado por Formosinho, 1987, p.283) “a primeira resposta organizacional da escola de massas foi a de reforçar os mecanismos e estruturas por que se regia a escola de elite – o liceu

---

<sup>3</sup> Pires (1988) distingue ensino de massas de ensino massificado considerando que o primeiro “consiste numa nova conceção de ensino, a que corresponde uma mudança qualitativa intencionada”, enquanto o segundo “é apenas o resultado de uma simples expansão quantitativa do sistema de ensino sem que essas mudanças qualitativas intencionais se tenham produzido” (p.28).

... procurou manter-se a uniformidade curricular e pedagógica”, isto é, adotou-se a resposta típica da organização burocrática que “é incapaz de corrigir-se em função dos seus erros”. Uma das características essenciais da escola de massas é a sua heterogeneidade (docente, discente e contextual) de que resulta uma maior complexidade que é incompatível com a uniformidade curricular e pedagógica.

O sistema educativo vê-se, assim, confrontado com a necessidade de responder de forma adequada, tanto em termos materiais educativos como no que se refere a valores e atitudes. Não está em causa apenas o sucesso escolar mas, sobretudo, o sucesso educativo, o que pressupõe a formação de um cidadão participativo e cooperante. Segundo Delors (1996, p.90) “aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas” é um dos 4 pilares apontados para a educação no século XXI e considerados como o mais importante.

Surge assim, um desafio aos agentes educativos e concretamente aos profissionais da educação mobilizarem respostas variadas às características diversas da sua população estudantil. Um projeto monocultural já se encontra desfasado e não se coaduna com a sociedade em mudança. A escola transmite não apenas saberes e culturas mas também uma produção de novos saberes e de novas expressões culturais. Portanto, a Escola enquanto comunidade democrática deve reger-se por um modelo multicultural<sup>4</sup>, assumindo o pluralismo<sup>5</sup> como um diálogo positivo, entre identidades e culturas em transformação mútua, assumindo-se como agente formador dos diferentes indivíduos, potencializando a interculturalidade.

O que a abordagem intercultural nos pode trazer é a capacidade de lançar pontes e aprender a viver com os outros num mundo que é de todos. Entendemos a relação intercultural como Candau (2000, citado por Fleuri, 2001, p.51):

uma situação em que pessoas de culturas diferentes interagem, ou uma actividade que requer tal interação. A ênfase na relação intencional entre sujeitos de diferentes culturas constitui o traço característico da relação intercultural. O que pressupõe opções e acções deliberadas, particularmente no campo da educação.

Segundo Souta (1997), a defesa de um currículo multicultural é emergente, fruto de um “imperativo demográfico e das dificuldades trazidas por uma sociedade multicultural, em termos étnicos, linguísticos, religiosos e culturais ” (p. 44).

---

<sup>4</sup> Leite (2002) aborda o termo “num sentido puramente descritivo de situações da sociedade onde coabitam vários grupos culturais” (p. 151).

<sup>5</sup> Significa no domínio da Sociologia e da Antropologia, a coexistência das culturas dos diversos grupos étnicos no contexto de uma sociedade.

O imperativo demográfico a que atrás se aludiu induz ao reconhecimento da necessidade de uma literacia multicultural<sup>6</sup>, na opinião do mesmo autor. O mundo globalizante coloca estes desafios aos cidadãos e mais concretamente à escola, na qual se espelha a diversidade de um país, em que a idade escolar obrigatória das crianças e jovens é alargada, onde os grupos minoritários estão presentes e de forma iniludível.

A multiculturalidade foi deixando de ser percecionada como um problema – que exigia intervenções escolares no sentido de o resolver – para passar a ser entendida como um fator potenciador de um enriquecimento pessoal e social. A este respeito Peres (2000) afirma:

Actualmente temos que aprender a viver e a conviver numa sociedade multicultural em que a diversidade étnica, linguística, cultural e social é uma realidade. (...) A grande lição que se pode tirar é aprender a apreciar essa diversidade - o outro -, o outro não como objecto de educação, mas como um interlocutor no processo de comunicação e um parceiro de negociação e convivência (p.27).

Segundo vários autores, Souta (1997), Cardoso (1998), Peres (2000), Leite (2002), entre outros, compete à escola admitir e enaltecer a heterogeneidade sociocultural e linguística dos alunos que nela coexistem. Porém, apesar da existência de projetos educativos onde objetivos interculturais afloram e de sensibilização para a diferenciação pedagógica, muitos docentes perante turmas onde a diversidade é uma realidade ainda incrementam estratégias educativas homogêneas para todos os alunos e planificam as suas atividades para o que designam “aluno médio”. É fundamental que estes pedagogos repensem as suas práticas. Torna-se então importante verificar quais as respostas que a Escola tem dado à heterogeneidade cultural e linguística dos alunos que a frequentam, para melhor compreendermos a realidade atual.

Segundo o Guia Inter<sup>7</sup> quando os diferentes atores educativos tiverem definidos, tomando como ponto de partida uma perspectiva de diversidade, têm que se preencher duas tarefas principais, nomeadamente:

---

<sup>6</sup> “Conhecimentos, atitudes e competências necessárias para funcionar num mundo de rápidas mudanças (...) em sociedades democráticas e pluralistas” (Banks, 1998, citado por Souta, p.50).

<sup>7</sup> Um guia prático para implementar a educação intercultural na escola realizado por várias universidades do estrangeiro (por exemplo, Universidade Computense de Madrid, Universiteit Oslo, Nottingham University, Latvijas Universitate) e com a colaboração da universidade do Porto, comunicado em 2003.

a) descobrir explicitamente tanto o que temos em comum como as diferenças que cada um de nós tem dos outros (considerando que todos temos diferenças e similitudes, e evitando a identificação de deficiências) e não assumi-lo de modo implícito.

b) a negociação de tarefas comuns, objetivos comuns, e de normas de comportamento que nos permitirão atingir esses objectivos, como grupo, prestando atenção e respeitando as nossas diferenças individuais (algumas das nossas finalidades são impostas nas turmas pelo exterior, mas podemos ainda pô-las na mesa também e negociar as formas pelas quais as poderemos atingir de modo similar) (Aguado et al., 2003, p.41).

Apontámos aqui uma pequena resenha da escola de massas até ao despoletar de uma escola multicultural. Em seguida, explicitaremos alguns dos conceitos abordados em torno do nosso tema.

## **2. O fenómeno multicultural**

O fenómeno multicultural emergiu um pouco por todo mundo, nomeadamente nos EUA, no Reino Unido, na Holanda, no Canadá, na Suécia e na Austrália, em sequência de dois movimentos de contestação social e política: o movimento integracionista dos anos 50 e o movimento dos direitos cívicos dos anos 60. Em Portugal, a origem da Educação Multicultural foi tardia (finais dos anos 80) e não derivou de crises sociais profundas ou de agitações políticas, nem da pressão de associações representativas de minorias étnicas sobre as autoridades políticas e académicas. Este conceito surgiu num cenário específico de fenómenos migratórios, devido à descolonização de países africanos e à emigração. É adotado como uma necessidade de integração dos filhos de imigrantes, e conseqüente adaptação ao sistema de ensino, numa sociedade cada vez mais multicultural.

O conceito do mundo de uma aldeia global, no sentido de fronteiras abertas, mobilidade das populações intercontinentais e o fenómeno da intensificação das relações sociais à escala mundial, resultante do processo de globalização, leva a que a unidade deste milénio, só possa ser concebida/pensada com base na diversidade cultural. Baseado nesta ideia, Nóvoa (1996, citado por Leite, 2002) afirma “globalização não pode ser encarada sob o prisma de uniformidade e/ou homogeneidade, mas ela é útil na medida em que sugere uma nova conceptualização na diversidade de respostas locais, regionais e nacionais” (p. 93).

Portugal tem sentido também os efeitos do fenómeno da globalização, embora seja um país semiperiférico, segundo Wallerstein (1994, citado por Mendes, 2007), um dos representantes das teses sociológicas mais influentes, considera o mundo como

um único sistema, constituído por Estados centrais (forte estrutura governamental, desenvolvidos e ricos), Estados periféricos (fraca estrutura governamental, culturas dominadas) e Estados semiperiféricos (países com estruturas governativas relativamente fortes e economias, de alguma forma, dependentes dos Estados centrais).

A partir da década de sessenta começou a haver importantes progressos na industrialização em Portugal. A entrada na União Europeia, em 1986, foi outro passo determinante para o desenvolvimento do país. Assim, o fosso que nos separa da Europa mais desenvolvida era, até há bem pouco tempo, menor, pois tínhamos usufruído de um desenvolvimento mais acelerado do que a média europeia. Nos últimos tempos a situação parece ser mais ambígua. No entanto, o nosso país também tem sentido a chegada de imigrantes provenientes dos países africanos de expressão oficial portuguesa, a juntar a outras comunidades culturais já existentes, como os ciganos, hindus e muçulmanos, e nos últimos tempos cidadãos provenientes da Europa de Leste, como sejam, Bielorrussos, Moldavos, Romenos, Russos e Ucrânianos. Assim, o convívio com diferentes realidades sociais e culturais deverá continuar a acentuar-se, uma vez que se espera um crescimento dos fluxos migratórios heterogêneos.

A educação como projeto de uma sociedade está intimamente relacionada com as diferentes culturas, no entender de Langaney (1995, citado por Peres, 2000) e para clarificarmos as diferentes aceções de cultura:

não temos os mesmos hábitos, as mesmas maneiras de nos comportar na vida quotidiana, não falamos a mesma língua e desconfiamos uns dos outros. Mas a maneira de os exprimir e de comunicar pode ser radicalmente diferente de uma cultura para outra, multiplicando os mal entendidos e as incompreensões (p. 45).

Sendo assim, concordamos com o autor e daí podemos inferir que escola sendo uma célula da sociedade onde há o encontro de várias culturas, tem que coexistir a diferença, tornando-se multicultural.

Para clarificarmos o termo multicultural recorreremos a Leurin (1987, p.360, citado por Peres, 2000, p.50) “ com o termo multicultural define-se a situação das sociedades, grupos ou entidades sociais, nas quais muitos grupos ou indivíduos pertencentes a culturas diferentes vivem juntos, qualquer que seja o seu estilo de vida”.

A realidade multicultural impele à Escola novas exigências para novas práticas educativas, no sentido de que esta abra as suas portas para todos. Uma Escola onde

convivam, lado a lado, crianças pobres e ricas, crianças de comunidades culturais diferenciadas. Daí a importância de se constituir um discurso e práticas ao encontro de uma educação multicultural.

Educação multicultural é usada por Banks (1991, citado por Leite, 2002) para mencionar programas e práticas criadas para a melhoria do rendimento académico dos grupos étnicos ou de migrantes e/ou instruir os estudantes dos grupos majoritários sobre as culturas e experiências dos grupos étnicos minoritários.

Estão, portanto, subjacentes a esta conceção princípios educativos que:

- Reconhecem a existência de uma experiência social diversificada;
- Procuram que a escola seja um lugar de sucesso para todos;
- Consideram que este tipo de educação se deve dirigir a todos os alunos e não apenas aos que pertencem às ditas minorias;
- Reconhecem a importância de um conhecimento mútuo das culturas em presença (p.146).

Estes princípios apontam para dois tipos de posturas diferentes entre si: uma que tem como objetivo principal melhorar o rendimento escolar dos grupos sociais, étnicos e culturais minoritários; outra que tem como objetivo fomentar, através da obtenção de conhecimentos sobre outras culturas, a compreensão e a tolerância entre grupos diversos.

Alguns autores anglo-saxónicos, por exemplo, Gollnick e Chinn (1990, p.139, citados por Leite, 2002) alegam que a educação multicultural deve absorver o meio escolar total, encaminhando-se a todos os estudantes - e ter como objetivos:

- Promover o vigor e valor da diversidade cultural;
- Promover os direitos humanos e o respeito por aqueles que são diferentes de nós;
- Promover alternativas de escolha da vida para as pessoas;
- Promover a justiça social e igualdade para todas as pessoas;
- Promover equidade na distribuição do poder e das rendas entre grupos (p.147).

Estes objetivos apontam como intenção uma formação para o viver e conviver com os outros e, simultaneamente, um modo que permita o acesso de todos ao exercício pleno de uma cidadania assente na oportunidade de usufruto das ofertas materiais e profissionais existentes na sociedade.

No entanto, os termos educação multicultural e educação intercultural aparecem na literatura da área como conceitos diferentes e noutros como coincidentes. Por exemplo, nos Estados Unidos, Canadá, Austrália e Reino Unido escolheu-se a

designação a educação multicultural, enquanto em alguns países europeus é adotada a denominação educação intercultural, sendo detetáveis as duas denominações. No entanto, nos textos do Conselho da Europa e da Unesco privilegiarem o termo intercultural.

Como salientam Cortesão e Pacheco (1991, p. 34) “um ou outro termo não são indiferentes”, embora o primeiro seja quase exclusivamente utilizado na literatura anglo-saxónica e o segundo na literatura francesa, com sentidos que, frequentemente se sobrepõem. As autoras acrescentam que o conceito “multicultural” é entendido como uma “constatação da presença de diferentes culturas num determinado meio e da procura de compreensão das suas especificidades, enquanto – intercultural – é visto como um percurso agido em criação da igualdade de oportunidades supõe o conhecimento/reconhecimento de cada cultura, garantindo, através de uma interação crescente, o seu enriquecimento mútuo”.

Para alguns autores francófonos a educação intercultural é usada “ quando se quer realçar a interação e o intercâmbio entre as culturas ou subculturas. Para Camillieri (1993, p.44 citado por Leite, 2002,p.147) o termo “multicultural” serve para referir “a simples pluralidade dos elementos em jogo, as situações de coexistência de facto entre culturas ou subculturas diversas, assim como o estudo dos efeitos espontâneos desta coexistência”. O autor reserva a utilização da palavra “intercultural” a partir do momento em que se preocupa com os obstáculos à comunicação entre os portadores destas culturas: desde o reparar e analisar destes impedimentos até às tentativas para as fazer desaparecer.

Segundo Leite (2002), “a utilização do prefixo “inter” é uma forma de realçar os aspetos interativos, interpessoais e intergrupais inerentes a esta atitude em educação”. A autora comunga da posição de M.Rey (1984, p.13, citado por Leite, 2002) afirmando que “quem diz intercultural diz dando todo o seu sentido ao prefixo “inter”: interação, mudança, abertura, reciprocidade, solidariedade objetiva. E di-lo também dando o seu sentido pleno ao termo cultura: reconhecimento dos valores, dos modos de vida, das suas representações simbólicas às quais se referem os seres humanos, indivíduos ou sociedades, nas suas relações com os outros e na sua apreensão do mundo” (p.148).

Neste trabalho colocamo-nos na posição de autores que distinguem educação multicultural de intercultural. Nesta linha apresentamos a seguinte reflexão:

No momento em que pensamos na interculturalidade na escola, nas praças, nos bairros e nas cidades, emerge a dimensão projectual. Se a nossa atitude é apenas multicultural,

de tolerância em relação aos outros nichos, é pouco demais. Trata-se de ir além da tolerância como valor. Trata-se de caminhar em direcção a uma perspectiva de interculturalidade viva e inevitavelmente projectual (Demétrio, 1994, citado por Fleuri, 2001, p.52).

Desta forma, podemos distinguir, no campo da educação, a perspectiva multicultural da perspectiva intercultural de educação. Ambos se referem aos processos históricos em que várias culturas entram em contacto entre si e interagem. Mas a diferença entre o multiculturalismo e o interculturalismo encontra-se no modo de se conceber a relação entre estas diferentes culturas, particularmente na prática educativa.

Na opinião de Fleuri (2001) existem distinções entre a proposta de *educação multicultural* e a de *educação intercultural*. A primeira distinção

refere-se à “*intencionalidade*” que motiva a relação entre grupos culturais diferentes. A perspectiva multicultural reconhece as diferenças étnicas, culturais e religiosas entre grupos que coabitam no mesmo contexto. O educador que assume uma perspectiva multicultural considera a diversidade cultural como um facto, do qual se toma consciência, procurando adaptar-lhe uma proposta educativa. Adaptar-se, neste sentido, significa limitar os danos sobre si e sobre os outros. Mas o educador passa da perspectiva multicultural à intercultural quando constrói um projecto educativo intencional para promover a relação entre pessoas de culturas diferente (p.52).

Segundo Nanni (1998, citado por Fleuri, 2001, p.52), “uma perspectiva multicultural limita-se a considerar a coabitação das diferenças culturais como um processo histórico natural, espontâneo (...). Pode-se, ao invés, falar de interculturalidade quando consideramos não apenas o processo histórico de coexistência entre as diferentes culturas, mas também a proposta de mudança e de projetualidade”.

A segunda distinção entre educação multicultural e educação intercultural refere-se aos diferentes modos de se entender a relação entre culturas na prática educativa. Na perspectiva multicultural, entende-se, de um modo geral, as culturas diferentes como objetos de estudo, como matéria a ser aprendida. Na perspectiva intercultural, os educadores e educandos não reduzem a outra cultura a um objeto de estudo a mais, mas consideram-na como um modo próprio de um grupo social ver e interagir com a realidade. A relação entre culturas diferentes, entendidas como contextos complexos, produz confrontos entre visões de mundos diferentes. A interação com uma cultura diferente contribui para que uma pessoa ou um grupo modifique o seu horizonte de compreensão da realidade, na medida em que lhe possibilita compreender ou assumir

pontos de vista ou lógicas diferentes de interpretação da realidade ou de relação social.

Uma terceira característica da educação intercultural refere-se à ênfase nos sujeitos da relação. Neste sentido, a educação intercultural desenvolve-se como relação entre pessoas de culturas diferentes. Não simplesmente entre “culturas” entendidas de modo abstrato. Valoriza-se prioritariamente os sujeitos que são os criadores e sustentadores das culturas. As culturas não existem abstratamente. São saberes de grupos e de pessoas históricas, das quais jamais podem ser completamente separáveis. As pessoas são formadas em contextos culturais determinados. Mas são as pessoas que fazem cultura. Neste sentido, a estratégia intercultural consiste antes de tudo em promover a relação entre as pessoas, enquanto membros de sociedades históricas, caracterizadas culturalmente de modo muito variado, nas quais são sujeitos ativos.

Para Nanni (1998, citado por Fleuri, 2001) a educação intercultural apresenta-se como um processo, ou seja, um caminho aberto, complexo e multidimensional, pois envolve uma multiplicidade de fatores e de dimensões: a pessoa e o grupo social, a cultura e a religião, a língua e a alimentação, os preconceitos e as expectativas. A educação intercultural não se reduz a uma simples relação de conhecimento: trata-se da interação entre sujeitos. Isto significa uma relação de troca e de reciprocidade entre pessoas vivas, com rostos e nomes próprios, reconhecendo reciprocamente os seus direitos e a sua dignidade. Uma relação que vai além da dimensão individual dos sujeitos e envolve as suas respectivas identidades culturais diferentes (, p.53).

A educação intercultural configura-se como uma pedagogia do encontro até às suas últimas consequências, visando promover uma experiência profunda e complexa, constitui uma particular oportunidade de crescimento da cultura pessoal de cada.

Para a autora Diaz-Aguado (2003) os objetivos da educação intercultural passam por:

1. Adaptar o estilo de ensino-aprendizagem à diversidade dos alunos, superando os obstáculos que conduzem à discriminação, garantindo que todos alcançassem o sucesso escolar sem renunciar à sua própria identidade cultural.
2. Ensinar de forma clara e explícita como se constrói o conhecimento, as normas, as expectativas que estruturam a cultura escolar, para se poderem ultrapassar os problemas do chamado currículo oculto e estimular a participação dos alunos na sua construção.
3. Superar os modelos etnocêntricos que a conduziam à rejeição ou subvalorização dos conhecimentos e esquemas de outras culturas.

4. Ajudar a superar a tendência para a procura de certezas absolutas, superando a tolerância e exigindo aprender a relativizar, na qual se deve compreender que é uma construção nossa (p.21).

Segundo Ouellet (2002), a educação intercultural tem de estar articulada com a educação para a cidadania, promovendo iniciativas/valores como:

- coesão social (procura de uma pertença coletiva);
- aceitação da diversidade cultural;
- igualdade de oportunidades e equidade;
- participação crítica na vida democrática;
- preocupação ecológica.

No caso português, as políticas educativas, nos últimos 30 anos, refletiram, em certa medida, orientações ideológicas estabelecidas a nível internacional, para lidar com a diversidade étnica na sociedade e mais exatamente no sistema educativo, dando origem ao despertar da educação multicultural. O reconhecimento pelo sistema do cenário multicultural nas escolas começou, segundo Leite (2002), com a Reforma Educativa que defendia uma Escola para Todos que se tornou mais visível com:

1. a criação, em 1991, do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural;
2. a institucionalização, em 1993, de um projeto de Educação Intercultural (PREDI);
3. a criação, em 1996, do cargo de Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas;
4. o reconhecimento da educação inter/multicultural como uma área de formação prioritária nas candidaturas ao abrigo do Regulamento de Equiparação a Bolseiro;
5. a constituição de um grupo de trabalho para estudar medidas a implementar no sistema escolar para criar oportunidades de igualdade e inserção dos ciganos( p.288).

Todos os estados, incluindo Portugal têm desenvolvido políticas para tratar a multiculturalidade, tanto na sociedade como no sistema educativo. De acordo com Leite (2002, p. 136) “é na institucionalização de um discurso que defende o direito de todos à educação e à igualdade de oportunidades que se enraízam as ações educativas de resposta à multiculturalidade”.

Nos pontos seguintes, segundo a égide de marcos internacionais abordaremos as preocupações nesta área da diversidade étnico-cultural, particularizando com os documentos do nosso país.

### **3. Marcos internacionais de multiculturalidade**

Face à emergência das sociedades multiculturais muitos são os organismos e instituições que têm manifestado preocupação no âmbito da diversidade étnico-

cultural. Portugal recebe influência e participa em projetos desenvolvidos a nível nacional e internacional que vão ser apresentados resumidamente, com o intuito de ilustrar a contribuição de diferentes organizações internacionais.

Sequencializando os marcos internacionais mais importantes não podemos descurar a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* aprovada em 10 de Dezembro de 1948, como um texto de referência a nível mundial, modelo a adotar, apesar de nos confrontarmos com denúncias em diferentes partes do globo feitas pelas Associações de defesa dos Direitos Humanos. A declaração em matéria de educação faz referência aos seguintes princípios:

- a) toda a pessoa tem direito a educação;
- b) a educação deve aspirar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento do respeito pelos direitos do Homem e pelas liberdades fundamentais;
- c) a educação deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos... (art. 26º).

A UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) em 1960, na Convenção sobre o Combate à Discriminação da Educação defende a igualdade de todos ao referir:

“Qualquer distinção e qualquer exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, convicção política ou outra, origem nacional ou social, circunstâncias económicas de nascimento, tende para ou resulta na perda ou violação do tratamento igual no que diz respeito à educação” (art.1º).

A mesma organização no texto da “Declaração sobre raça e sobre preconceitos raciais” (1978) propôs os primeiros conceitos da educação intercultural. Esta declaração afirma que “todos os povos e todos os grupos humanos, qualquer que seja a sua composição ou a sua origem étnica, contribuem conforme sua própria índole para o progresso das civilizações e das culturas, que, na sua pluralidade e em virtude da sua interpretação, constituem o património comum da humanidade”; reconhece, enfim, “o direito de todos os grupos humanos à identidade cultural e ao desenvolvimento da sua própria vida cultural no contexto nacional e internacional”.

A UNESCO tem ainda promovido encontros e realizado estudos, bem como editadas diversas publicações na área da educação, cultura e direitos humanos. De salientar, a *Conferência Mundial de Salamanca* (1994), com a participação de 92 países - entre eles, o de Portugal - e de 25 organizações internacionais. Esta Conferência foi um compromisso em prol da Educação para Todos. Mas não podemos deixar de expressar que o programa de *Educação para Todos* nasceu em 1990, na

sequência de uma Conferência Mundial realizada na Tailândia, tendo como objetivos proporcionar educação básica a todas as crianças e reduzir drasticamente o analfabetismo entre os adultos até ao final da década. O Fórum Mundial da Educação que decorreu em Dacar, no Senegal, em 2000, reafirmou o empenhamento na *Educação Para Todos* e determinou que até 2015 todas as crianças deveriam ter acesso a educação básica gratuita e de boa qualidade. Os seis objetivos do programa *Educação Para Todos* são:

1. Desenvolver e melhorar a proteção e a educação da primeira infância, nomeadamente das crianças mais vulneráveis e desfavorecidas;
2. Proceder para que, até 2015, todas as crianças tenham acesso a um ensino primário obrigatório gratuito e de boa qualidade;
3. Responder às necessidades educativas de todos os jovens e adultos, tendo por objectivo a aquisição de competências necessárias;
4. Melhorar em 50% os níveis de alfabetização dos adultos, até 2015;
5. Eliminar a disparidade do género no acesso à educação primária e secundária até 2005 e instaurar a igualdade nesse domínio em 2015;
6. Melhorar a qualidade da educação.

Nessa linha de uma Educação para Todos, em 2001, a UNESCO, através da sua *Declaração Universal da Diversidade Cultural*, sublinhava no seu artigo 2º que “em sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como a sua vontade de conviver. As políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz”.

Quanto a publicações referimos “Educação: Um Tesouro a descobrir”, onde se destacam os quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e o aprender a ser). Sendo o aprender a viver juntos um dos maiores desafios da educação intimamente relacionado com a multiculturalidade na sociedade e nas escolas.

Em 20 de Novembro de 1989, a Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou a *Convenção dos Direitos da Criança* com vista a garantir os direitos infantis. O Estado Português, ao assiná-la, contraiu o compromisso em adotar as medidas adequadas à garantia do cumprimento dos direitos de todas as crianças. No que diz respeito à educação, está definido na convenção que “os Estados Partes reconhecem o direito à

educação e têm como objetivo assegurar progressivamente o exercício desse direito na base de igualdade de oportunidades” (Art. 2º, p.1).

E mais recentemente surgem da *Declaração do Milénio das Nações Unidas*, em 2000, as Metas de Desenvolvimento do Milénio (MDM) que se pretendem alcançar até 2015, figurando-se valores e princípios essenciais para o século XXI, como a liberdade, a igualdade, a solidariedade, a tolerância, o respeito pela natureza, a responsabilidade comum. Também se propõe a respeitar e fazer aplicar a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.

Relativamente à tolerância, investigações de alguns autores incluindo a de Díaz-Aguado apontam estratégias de renovação social de conteúdos de ensino para uma convivência na aula, na escola e na comunidade, erigida na tolerância.

A autora Díaz-Aguado (1992) afirma a “tolerância para a diversidade (e a superação dos preconceitos) pode favorecer-se, estimulando o desenvolvimento de níveis superiores de conhecimento social e raciocínio moral (que permitam descobrir a origem histórico-contextual das diferenças, sua relatividade e a universalidade dos direitos humanos)” (p.62).

Nesta linha o valor da tolerância definido como essencial nas MDM surge como um princípio para alcançar o respeito pela diversidade universal, como se pode ler:

Os seres humanos devem respeitar--se mutuamente, em toda a sua diversidade de crenças, culturas e línguas. Não se devem reprimir as diferenças dentro das sociedades, nem entre estas. As diferenças devem, sim, ser apreciadas como bens preciosos de toda a humanidade. Deve promover-se activamente uma cultura de paz e diálogo entre todas as civilizações (p.3).

Em 2008, o Conselho da Europa criou um livro “ *Livro Branco sobre o diálogo intercultural – Viver juntos em igual dignidade*”, orientado segundo Alto Representante das Nações Unidas para a Aliança das Civilizações “para a governação democrática da diversidade cultural, a cidadania participativa, o ensino e a aprendizagem de competências interculturais, a gestão dos espaços de diálogo intercultural” (p.3). A mensagem principal do Livro Branco é a de que o diálogo intercultural é impossível sem uma clara referência aos valores universais – democracia, direitos humanos e estado de direito.

Diversos estudos e projetos de investigação têm também surgido orientados pela OCDE (*Organisation for Economic Co-operation and Development*), os quais estão relacionados (cf. Leite 2002, p.337) com as migrações e com a integração dos migrantes nas escolas e nas sociedades dos países de acolhimento. As suas

atividades no domínio do ensino dependem de quatro programas - PISA<sup>8</sup>, IMHE<sup>9</sup>, CELE<sup>10</sup> e CERI<sup>11</sup> - que se dedicam sobre as questões educativas e dependem de órgãos intergovernamentais nos quais participam todos os países membros.

A União Europeia (UE) através da sua política também tem demonstrado interesse pela educação intercultural. É manifesto este interesse na Diretiva 86 de 1977, na qual é declarado que “os Estados membros, em cooperação com os países de origem dos imigrantes, são encorajados a tomar medidas de política educativa que visem o ensino da língua e a cultura de origem dos filhos dos trabalhadores migrantes, sendo ao mesmo tempo incitados a assegurar o ensino intensivo da língua do país de acolhimento”. Esta diretiva diz respeito apenas aos filhos de trabalhadores migrantes naturais de Estados membros da União Europeia<sup>12</sup>.

A seguir a Resolução sobre a Dimensão Europeia na Educação, de 1988 afirma a identidade europeia num enquadramento intercultural, pois prevê a participação e a formação de professores para esta mentalidade. A UE já não se preocupa apenas com os filhos de trabalhadores migrantes como na diretiva anterior, mas sim com os “managers capazes de estarem à vontade e serem eficazes no contexto multicultural do Grande Mercado “ (Ogay, 1992, citado por Leite, 2002, p.341).

Mais recentemente tem desenvolvido programas específicos (cf. Leite, 2002, p. 340), tais como: Erasmus e Comett (1986), Petra (1988) e Língua (1989), Leonardo e Sócrates (1996), proporcionando a deslocação e intercâmbio de estudantes, professores e outros agentes educativos.

Relativamente aos dois últimos, o programa Sócrates pretende promover a educação e a aprendizagem ao longo da vida e tem fomentado o desenvolvimento de projetos de investigação, muitos em cooperação com as escolas no domínio da educação intercultural, sendo que também tem a finalidade de estimular a cooperação entre instituições e o contato de professores e estudantes não se limitando apenas ao ensino superior. Ultimamente o programa Sócrates concretiza uma das suas diversas ações, e inscreve-se nesta segunda geração dos programas comunitários no âmbito da educação, em particular da ação Comenius, reforçando a dimensão europeia no

---

<sup>8</sup> Programme for International Student Assessment

<sup>9</sup> Institutional Management in Higher Education

<sup>10</sup> Centre for Effective Learning Environments

<sup>11</sup> Centre for Educational Research and Innovation

<sup>12</sup> Atualmente por ordem de adesão Alemanha, França, Holanda, Bélgica, Luxemburgo, Itália (1957), Reino Unido, Irlanda, Dinamarca (1973), Grécia(1981), Portugal, Espanha(1986), Suécia, Finlândia, Áustria(1995), Estónia, Letónia, Polónia, Republica Checa, Eslováquia, Eslovénia, Hungria, Chipre, Malta(2004), Bulgária, Roménia(2007).

ensino escolar, em especial através do incentivo à cooperação transnacional entre escolas, promovendo a consciência intercultural. Aparece-nos então fruto da ação Comenius o Guia Inter (2003) com orientações que visam implementar a educação intercultural na escola, mencionando que a educação intercultural não se vê nas seguintes práticas:

- Realizar comemorações isoladas: os frequentemente chamados Semana Intercultural, Dia Gastronómico, Dia da Paz, entre outros;
- Aprender apenas acerca das características de certos grupos, como outros, para os conhecermos melhor;
- Ter receitas para resolver conflitos, ou para abordar os chamados grupos rotulados de forma diferente;
- Possuir programas educativos dirigidos a grupos específicos tal como as aulas de apoio e outras similares;
- Misturar alunos de ambientes diferentes sem promover relações positivas ou outras finalidades mais alargadas;
- Fazer tudo para evitar os conflitos! Os conflitos fazem parte da nossa vida de todos os dias e, a chave é lidar com eles adequadamente, e termos consciência do nosso viés, aprendendo positiva e ativamente a lutar contra a discriminação e os preconceitos (Aguado et al., 2003, p.4).

Quanto ao programa Leonardo da Vinci apoia as atividades dirigidas à formação profissional com objetivos definidos em termos de emprego e competitividade. Este programa baseia-se no programa Comett (sustentava o desenvolvimento de projetos de investigação-ação e formação especializada e cooperação entre universidades e indústrias), no programa Petra (1988 – destinado a jovens trabalhadores), no programa Force (incentivava a formação contínua), no programa Eurotacet (fomentava a promoção das qualificações ligadas à inovação tecnológica), e parte do programa Língua (1989 – vocacionado para a promoção do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras nos Estados membros da Comunidade Europeia).

No âmbito das competências linguísticas e desenvolvimento tecnológico também foram desenvolvidos o programa Esprit (1984) e o programa Eurotra (1987 – projeto de tradução automática).

Na opinião de Ogay (1992, citado por Leite, 2002) os programas da UE em matéria da educação visam estabelecer cinco objetivos “ a saber: uma Europa pluricultural; uma Europa da mobilidade; uma Europa da formação para todos; uma Europa da competência; uma Europa aberta sobre o mundo” (p.342).

No âmbito da União Europeia, é imperativo referir a importância do Conselho da Europa que é um organismo que tem desenvolvido políticas e programas de intervenção face à diversidade étnico-cultural, nomeadamente, luta ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância, bem como preservação das línguas regionais ou minoritárias. Leite (2002) afirma “foi este o organismo que mais contribuiu para as políticas da educação face à multiculturalidade e que foi, sobretudo, o impulsionador da pedagogia intercultural” (p.345).

Salientam-se, ainda, algumas datas comemorativas relacionadas com a temática abordada:

- no ano de 1995, comemorou-se “O Ano Internacional da Tolerância” por iniciativa deste organismo associado à UNESCO.

- no ano de 1997, celebrou-se “O Ano Europeu contra o Racismo” em que se procurou alertar para os comportamentos de racismo<sup>13</sup>, xenofobia<sup>14</sup>, antissemitismo<sup>15</sup> e intolerância<sup>16</sup>.

- no ano de 2001, celebrou-se “O Ano Europeu das Línguas” que tinha dois objetivos principais: celebrar a diversidade linguística e cultural da Europa e incentivar todos os cidadãos a aprender mais línguas, para além da sua língua materna.

Os governos dos diferentes países deverão seguir as recomendações dos Organismos Internacionais e dos Organismos não Governamentais e adotar políticas coerentes com as finalidades da educação intercultural. Para Leite (2002) as políticas educativas nacionais receberam influências desses discursos internacionais de comprometimento amplo de uma *Educação para Todos*.

Sem dúvida que a própria atitude do professor, de toda a escola, da sociedade, dos governos é relevante para a inclusão de todos. Para Ainscow & Ferreira (2003, p.106) “ (...) um passo fundamental, em que o alvo é transformar o sistema regular de ensino de forma a aumentar a sua capacidade para responder a todos os estudantes”.

Com a filosofia da inclusão pretende-se que todos os alunos aprendam juntos, respeitando a sua diversidade. Vários foram os autores que contribuíram para a citação do conceito de inclusão nas escolas de Ensino Regular. Daí optarmos, pelo princípio orientador da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) no seu

---

<sup>13</sup> Pode ser expresso de diversas formas: ataques físicos, ofensas verbais, intimidações, símbolos e literatura racista, recusa de cooperar com pessoas de grupos étnicos, inscrições racistas ou imagens negativas nos livros ou outros materiais.

<sup>14</sup> Antipatia ou aversão pelas pessoas ou coisas estrangeiras.

<sup>15</sup> Ódio aos Semitas, especialmente aos Judeus.

<sup>16</sup> Recusa da liberdade de opinião ou crença.

documento, “Enquadramento da Ação”, pelo facto de nos parecer bastante explícita:

(...) as escolas se devem ajustar a todas as crianças independente de suas condições físicas, sociais, linguísticas, ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou outros grupos desfavorecidos ou marginais (p.6).

Segundo Peres (1993, citado por Peres, 2000) torna-se “necessário radicalizar alguns princípios e finalidades que fundamentem uma pragmática universal para a dignidade de todos os seres humanos” (p.66), tais como:

- Educação para todos;
- Diálogo cultural: cultura popular e académica;
- Respeito pela identidade cultural dos Povos;
- Proteção/preservação do espaço ecológico;
- Solidariedade internacional entre povos, etnias, classe, sexo e culturas;
- Rejeição de políticas educativas assimilacionistas;
- Liberdade, originalidade, criatividade e diversidade humanas;
- Escola como educadora dos Direitos Humanos;
- Cooperação entre a escola, família e a sociedade multicultural;
- Unidade na diversidade.

Finalizamos assim referenciando que todos os projetos internacionais vão culminar na perspectiva de *Educação para Todos*. Todos que na opinião de Ainscow (2003) significa “de facto todos e não apenas um dos grupos vulneráveis, ou com necessidades educativas especiais” (p.109). Surgindo assim, a noção de escola inclusiva, segundo o mesmo autor “uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar” (p. 119).

#### **4. Documentos em Portugal de implementação inclusiva em contexto multicultural**

A implementação de escolas inclusivas é uma necessidade premente, do ponto de vista dos direitos humanos, como sendo fundamental para promover uma escola mais democrática, uma escola que de respostas à sua nova população caracterizada pela multiculturalidade.

Concordamos com Leite (2002) quando afirma “no contexto da democratização da escola e da sua transformação numa instituição de massas, nas escolas

portuguesas passou a estar presente uma população cada vez mais diversa, do ponto de vista social, cultural e étnico” (p.351).

Com o intuito de uma resposta aos contextos multiculturais que fazem parte da sociedade atual é importante promover aquilo a que Banks (1994) chama a alfabetização multicultural dos cidadãos e dotar o sistema educativo de uma educação para a multiculturalidade.

Neste quadro vários documentos no nosso país podem ser analisados diante de um contexto multicultural que exige novas respostas educativas.

Começamos por aludir a Constituição da República Portuguesa aprovada e decretada em 2 de Abril de 1976, ao consagrar o princípio da *Escola para Todos*, constitui a primeira referência para a institucionalização da multiculturalidade na área da educação, onde é explicitado num primeiro momento no capítulo III que “todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” (art.º 74º.1) e num segundo momento que “na realização da política de ensino incube ao Estado: (...) (j) Assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para efetivação do direito ao ensino” (art.º 74º.2).

A LBSE (Lei de Bases do Sistema Educativo) n.º 46/86 de 14 de Outubro impulsiona também mudanças no sistema educativo e implementa uma nova reforma educativa, onde se pode inferir uma certa abordagem holística da multiculturalidade, são exemplos:

A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (art.º 2.º, ponto 5).

Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas (art.º 3.º, ponto d).

Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional (art.º 7.º, ponto f).

Partilha desta abordagem Cunha (1992 citado por Cardoso, 1996) ao afirmar que “... o método de ensino (...) recomendado é (...) baseado no interesse e atividade do aluno. Tal (...) favorece o respeito pela diferença e portanto a sensibilidade intercultural” (p.23).

No entanto, o autor refere que os professores serão a mola impulsionadora do currículo, devendo estes aproveitar as potencialidades pluriculturais e não interpretar de forma uniformizante e tradicional. Não podemos esquecer que até 1974 o currículo era uniformizante, centralizador do Minho até Timor. Como refere Stoer (1991,p.12) “ tornar-se cidadão português era igual a tornar-se «branco» (maneira de falar, forma de vestir, valores), civilizado («disciplinado») e católico. (...) exigiu-se um sacrifício cultural de identidade e de herança.

Uma opinião contrária, relativamente a Lei de Bases, numa crítica formal Souta (1997) afirma “as mudanças étnicas no mundo e a importância crescente da multiculturalidade na sociedade portuguesa são ignoradas pela Lei de Bases do Sistema Educativo” (p.54).

No entanto, concordamos com Leite (2002) quando afirma que no nosso país, ao nível educativo inicia-se um discurso ligado à multiculturalidade, nos anos 90 com o Ministro da Educação Roberto Carneiro, sendo mesmo constituído um Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural. Na sessão da tomada de posse do referido Coordenador o discurso produzido pelo Ministro da Educação revelou uma preferência por “uma escola democraticamente respeitadora das minorias..., um modelo educativo assente na valorização da diferença e da liberdade humana de ser... disponível para a diversidade, rico pelo acolhimento da heterogeneidade humana...” (Leite, 1991, citado por Leite, 2002, p. 322).

No que concerne ao 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) no documento Organização Curricular e Programas (2004) o discurso que usa manifesta, não só a aceitação da diversidade cultural, como também a valorização e o reconhecimento das diferenças, como se pode constatar na área curricular disciplinar de Estudo do Meio, nos objetivos gerais faz referência ao respeito pelo património cultural e por outros povos, ao referir a necessidade de “reconhecer e valorizar o seu património histórico e cultural e desenvolver o respeito por outros povos e culturas rejeitando qualquer tipo de discriminação”(p.10). Ainda no II Bloco – À descoberta dos outros e das instituições, num objetivo referente ao 3º ano de escolaridade podemos ler no ponto 7 – Outras culturas da sua comunidade: “conhecer aspectos da cultura das minorias que eventualmente habitem na localidade ou bairro (costumes, língua, gastronomia, música...)” (p.113).

Verificamos também num outro documento - Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (2001), nas competências no final do 1º ciclo para

a área curricular disciplinar de Estudo do Meio o reforço da ideia de diversidade cultural existente na sala de aula, como podemos verificar: “Reconhece e valoriza as características do seu grupo de pertença (normas de convivência, relações entre membros, costumes, valores, credo, religião ...) e respeito e valoriza outros povos e outras culturas, repudiando qualquer tipo de discriminação” (p. 84).

Relativamente à área curricular disciplinar de Língua Portuguesa o documento supramencionado operacionaliza nas competências gerais a sua transversalidade, destacando-se um ponto de índole multicultural: “Reconhecer a pertença à comunidade nacional e transnacional de falantes da língua portuguesa e respeitar as diferentes variedades linguísticas do Português e as línguas faladas por minorias linguísticas no território nacional” (p.31).

A operacionalização destas medidas é manifestada no projeto levado a cabo pela Divisão de Orientação Educativa da Direção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário, em 1990, “A Escola na Dimensão Intercultural (PEDI) nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, localizadas em bairros pobres de Lisboa e onde residiam crianças de minorias étnicas. No âmbito deste projeto foram divulgadas publicações com o apoio da Comunidade Europeia com trabalhos de alunos das escolas que participaram neste projeto (consultar, a título de exemplo, Ministério da Educação – Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário (1992): *Pedagogia Intercultural – Professor 1.º Ciclo e Materiais de Apoio aos Novos Programas – Leitura e Escrita 2.º Ano – 1.º ciclo*).

Em Março de 1991 pelo Despacho Normativo n.º 63/91, na dependência do Ministério da Educação, foi criado o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (Socoprem), posteriormente denominado por “Entreculturas”, com o objetivo de coordenar, incentivar e promover, programas de educação para os valores da convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre os povos, etnias e culturas.

Da atividade deste Secretariado destacam-se as seguintes ações e projetos:

- *Base de Dados Entreculturas* - recolha e análise da informação estatística relativa ao número de matriculados por grupo étnico-cultural, por concelho e por nível de ensino, e respetivo aproveitamento em cada ano letivo. Esta base de dados é uma ferramenta muito importante para o estudo e avaliação da interculturalidade no sistema educativo português.

- Organização e realização de seminários e encontros a nível nacional e a nível regional, no âmbito da *educação intercultural e da prevenção de atitudes e comportamentos racistas*, tendo como destinatários preferenciais os professores.
- Acordo com universidades e associações para lançamento e acompanhamento de cursos de pós-graduação e de projetos de investigação nas áreas do multiculturalismo e suas ligações com o sector da educação.
- Conceção e experimentação de *currículos alternativos* para jovens que abandonaram precocemente a escola.
- Criação de um centro de recursos - centro de documentação, materiais vídeo e jogos didáticos.
- Desenvolvimento de projetos de pesquisa com apoio da Comissão Europeia, enviados aos estabelecimentos de ensino.
- Produção e distribuição de materiais didáctico-pedagógicos.

Em 1993 incentivou-se a fundação da Associação de Professores para a Educação Intercultural, sendo o primeiro presidente o padre Miguel Ponces de Carvalho da Associação de Professores para a Educação Intercultural.

Iniciou-se no ano letivo 93-94, em 30 escolas, através do Despacho 170/ME/, o Programa de Educação Intercultural (PREDI), com o objetivo de promover o sucesso educativo e combater o abandono escolar precoce. Passados dois anos por despacho ministerial (78/ME/95) foi prolongado e abrangeu mais 52 escolas. O programa teve como principal estratégia, a formação de professores. Os efeitos desta formação perduraram para além da vigência do programa, tanto na conceção de materiais pedagógicos, como na definição de conteúdos e métodos de formação, passíveis de uma rápida generalização da educação intercultural.

Através do Decreto-Lei n.º 296-A/95, de 17 de Novembro, o governo português criou o cargo de Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME), tendo como objetivo promover a articulação com os Ministérios de forma a planificar e promover medidas de intervenção face aos problemas humanos, sociais e culturais da imigração. Esta entidade desenvolve protocolos com diversas instituições, tais como: associações imigrantes, organizações não governamentais como Amnistia Internacional, S.O.S. Racismo, órgãos de poder local, etc. Como uma das atividades desenvolvidas pelo ACIME conta-se a iniciativa promovida em colaboração com a Comissão Nacional da UNESCO – Portugal de comemoração do Dia Mundial da Diversidade Cultural para o Diálogo e Desenvolvimento. Promoveu-se a Semana da

Diversidade Cultural entre 17 e 21 de Maio de 2004 em que as escolas estavam convidadas a participar numa iniciativa de boas práticas da educação intercultural.

Em 1996, com o apoio do Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação, foi introduzido em Portugal o projeto pedagógico MUS-E (Multicultural num meio social desfavorecido). De acordo com os princípios do Projeto, as escolas onde o MUS-E se desenvolve são selecionadas por servirem grupos populacionais socialmente desfavorecidos e em que se faz notar, de forma significativa, a presença de crianças oriundas de culturas minoritárias, nomeadamente, africanas, ciganas e de países do Leste Europeu. Trata-se de um projeto nas áreas de expressão artística nas escolas públicas do 1º ciclo e na educação pré-escolar, sensibilizando as crianças para a fruição da arte e possibilitando-lhes o acesso a formas de expressão e de comunicação diversificadas. Visa a promoção do respeito e da solidariedade entre os povos, pela introdução da prática das expressões artísticas, no quadro da educação artística genérica, este programa contribui para a prevenção e resolução de questões de violência, racismo, exclusão social, escolar e cultural, absentismo e insucesso escolar de muitas crianças e jovens.

Surgiu o projeto *Pelas Minorias*, integrado no programa Cidades Digitais, apoiado num protocolo conjunto, assinado em Outubro de 1998, pelo Ministério da Ciência e Tecnologia e o Alto-comissário para a Imigração e Minorias Étnica, que possibilita o acesso dos jovens de comunidades imigrantes às novas tecnologias da informação, permitindo também a comunicação entre as associações lusófonas, através de um espaço próprio na Internet.

Uma crescente preocupação e reflexão em torno da multiculturalidade levou o Conselho Nacional de Educação a elaborarem uma recomendação ao Governo, Recomendação nº 1/2001 – Minorias, educação intercultural e cidadania. Esta recomendação teve como base um corpo de pensamento expresso de forma pública, através de pareceres anteriores e seminários relacionados com a temática, nomeadamente:

- parecer nº3/91, dedicado ao “Programa de educação cívica para a participação nas instituições democráticas”;

- recomendação nº2/92, sobre a “ Dimensão europeia da educação”, é dado grande ênfase à multiculturalidade, no intento de que a cultura portuguesa só tem a ganhar no seu relacionamento com outras culturas;

- parecer nº 4/94, sobre o “Desenvolvimento pessoal e social - programa do 3º ciclo do ensino básico”, posicionando-se contra o racismo, subsumindo-se, logicamente, a defesa das minorias étnicas;

- seminário em 1996, com a temática “Educar e formar ao longo da vida”;

- conferência, sobre “Política educativa, construção da Europa e identidade nacional”;

- estudo realizado pela conselheira Ana Benavente sobre “Literacia em Portugal”, destacando o capítulo 6 como essencial para a compreensão da problemática das minorias, educação intercultural e cidadania;

- parecer nº 1/98, acerca do “Desenvolvimento pessoal e social – programa para o ensino secundário”, vista como um componente essencial de estratégia educativa na formação para a cidadania;

- parecer nº 3/99, relativo aos “Objetivos e estratégias das políticas educativas de educação/formação”, dedicando um ponto à cidadania;

- parecer 3/2000, sobre a “Proposta de reorganização curricular de ensino básico”, suporta o entendimento da escola como espaço privilegiado de educação e cidadania;

- seminário realizado em conjunto com o Conselho de Educação de Estado de Espanha em 22 e 23 de Setembro de 2000 em Madrid, intitulado “Mobility, intercultural education and citizenship”.

No documento nº1/2001 expresso ao Governo podemos encontrar os conceitos de minoria, de educação intercultural e cidadania. Face ao exposto sobre os conceitos e pressupostos pedagógicos e curriculares com eles relacionados, apresentou no nº 4 em 12 alíneas as recomendações.

No enquadramento legal das questões multiculturais foi publicado o Decreto-Lei n.º 6/ME/2001, de 18 de Janeiro, que consigna o ensino do português como segunda língua, e refere “as escolas devem proporcionar atividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não é o português” (artº 8º). Com a revisão da LBSE em 30 de Agosto (Lei 49/2005) houve uma alusão às componentes da área de desenvolvimento pessoal e social (artigo 47, nº2) e a referência à educação ecológica, à educação do consumidor, à educação familiar, à educação sexual, à educação para a saúde, à educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo teor.

Também foi criado em 2002 o Alto Comissário para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI), que criou em 2008 o observatório da Imigração (OI).

A Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) produziram um documento onde enuncia linhas orientadoras para os alunos a frequentar o ensino básico e secundário cuja língua materna não é o português, no sentido de dinamizar os princípios de reorganização e gestão curricular, estipulados no artigo 8.º, anteriormente transcrito. Este documento orientador surge no seguimento do Despacho Normativo n.º 7/2006, de 6 de Fevereiro. Este Despacho diz que “numa sociedade multicultural, como é a portuguesa, o reconhecimento e o respeito pelas necessidades individuais de todos os alunos e, em particular, das necessidades específicas dos alunos recém-chegados ao sistema educativo nacional devem ser assumidos como princípio fundamental através de construção de projetos curriculares que assegurem condições equitativas de acesso ao currículo e ao sucesso educativo”.

O Departamento da Educação Básica reconhecendo que nas escolas se assiste a uma crescente diversidade étnico-cultural preparou um documento sobre a “educação intercultural”, definindo objetivos e estratégias. A mesma entidade dinamizou um projeto dominado “*Atlas da Diversidade*” cofinanciado pela União Europeia que foi desenvolvido nos anos 2004 e 2005. O Atlas da Diversidade tinha como objetivo retratar a diversidade cultural dos países participantes a partir das vivências e da descrição pessoal dos alunos que deveriam descrever o seu ambiente mais próximo atendendo a aspetos da geografia física, da cultura, da língua, etc.

Também ao nível do ensino superior existem em funcionamento três cursos de mestrado nas áreas da educação multicultural: Universidade Aberta - *Relações Interculturais* (1991); Universidade Católica Portuguesa/ Faculdade de Ciências Humanas - *Ciências da Educação, área de especialização em Educação Multicultural* (1995); Universidade do Porto/ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - *Ciências da Educação, área de Educação e Diversidade Cultural* (1996).

Apesar de todas estas medidas e ações não podemos esquecer que a problemática da escola multicultural diz respeito à premissa da Escola Inclusiva. Segundo César (2003, p.119) “uma escola de todos e para todos”.

Aliada a esta premissa temos que expor outros documentos que surgiram na área da Educação Especial no nosso país, não pretendendo uma enumeração exaustiva, apenas iremos focalizar-nos naqueles que atualmente contribuem para a inclusão de alunos em contexto multicultural das escolas.

Ao longo dos últimos vinte anos, vemos que se inicialmente o enfoque era o aluno, nomeadamente o *aluno diferente*, ao qual se respondia com medidas de educação compensatória, a partir de 1991 vão-se configurando medidas mais vastas que, sob a premissa da “Escola para Todos”, vão a pouco e pouco reconfigurando o sistema educativo para que essa escola não seja apenas o espaço que inclui todos, mas sim a instituição que corresponda, se adequa e potencia cada um. Nesta evolução de atendimento aos alunos surgem os conceitos de integração e inclusão que na opinião de Essomba (2006) surgem como consequência dos discursos. Mas inclusão é mais abrangente que o conceito de integração, diz respeito a todos os alunos, enquanto integração faz referência explícita ao processo social e educativo, que é imprescindível para os alunos que apresentam necessidades educativas especiais.

Podendo, respetivamente ser adotado um modelo de atendimento – Escola Integrada e Escola Inclusiva. Na interpretação de Correia (2003) os modelos são “diametralmente opostos” pois, conforme se esquematiza (cf. Quadro 1), no modelo inclusivo o ensino é orientado para o aluno como um todo (áreas académica, socioemocional e pessoal) que interage na classe regular heterogénea, no modelo integrador o ensino é orientado para a homogeneidade e por isso “o aluno diferente parece estar sempre a receber serviços de apoio” (p.6).

**Quadro 1 - Resumo da integração versus inclusão do ponto de vista educacional**

| INTEGRAÇÃO   | INCLUSÃO   |
|--|--|
| Perspetiva centrada no aluno que prescreve:  | Perspetiva centrada na sala de aula que orienta:           |
| Intervenção individualizada.   | Intervenção visando o grupo.                               |
| Atenção centrada nas incapacidades da criança.   | Atenção centrada na criança como um todo.                  |
| Espaços especiais e programas diferentes para alunos com NEE. Intervenção no exterior. | Adaptação das estratégias de ensino na sala de aula comum. |

Fonte: Adaptado de Correia (2003)

Em termos de critérios educacionais, a cada um dos modelos também correspondem critérios com pressupostos divergentes. À integração, com categoria clínica de “incapacidade”, pressupõe-se que é possível a reabilitação/normalização do sujeito. À inclusão, com categorias de funcionalidade/ desvantagem, pressupõe-se que

a valorização das potencialidades e o minorar das desvantagens são condições para a igualdade de oportunidades.

E de facto, como referimos no ponto anterior um marco internacional que influenciou as tomadas de decisões no nosso país em direção à inclusão foi a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, sendo criado em 1991 o Programa Educação Para Todos (PEPT), através da Resolução do Conselho de Ministros 29/91.

Na medida que o sistema de ensino se vai adaptando ao discurso da inclusão surgem despachos para modificarem as práticas na escola, a organização do trabalho com programas específicos de atendimento aos alunos.

Surge o Despacho 178-A/ME/93, com o novo conjunto de dez modalidades de estratégias de apoio pedagógico para o sucesso escolar dos alunos com dificuldades, sem referenciar regime especial, sete das quais, se centram no desenvolvimento curricular e são elas:

- ensino diferenciado na sala de aula;
- grupos de nível temporários;
- programas específicos do professor;
- programas interdisciplinares;
- programas alternativos (aprovados pelo conselho pedagógico);
- currículos alternativos;
- programas de compensação e atualização ( no início do ano letivo).
- As restantes cinco modalidades focavam a forma de organização do trabalho escolar e da atividade pedagógica em geral;
- programas de entre ajuda (alunos do mesmo ou diferentes níveis de ensino);
- programas de tutoria (apoio ao estudo, orientação e aconselhamento);
- salas de estudo dirigido (problemas de aprendizagem e trabalhos escolares);
- programas específicos de ocupação de tempos livres (incluindo falta de professores e complemento curricular);
- organização diferenciada de espaços e tempos livres.

Segundo este despacho, as diferenças das crianças serão abordadas através de formas diversificadas de intervenção educativa, para irem de encontro à Escola para todos, de modo a fornecer respostas flexíveis e adequadas a todos os alunos sem exceção.

Com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, da Declaração de Retificação n.º 4-A/2001, de 28 de Fevereiro e do Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro estabelece-se os princípios de orientação e de flexibilizar o currículo<sup>17</sup> de forma a responder às características individuais de cada aluno, propondo-se a “garantir uma educação de base para todos”. Podemos ler na alínea g): “Reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projeto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respetivo projeto educativo” e na alínea f) “Diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, de forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória” (artigo 3).

Como ficou referenciado atrás a escola passa a ter a possibilidade de adaptar o currículo nacional às especificidades da sua população escolar, através do Projeto Educativo de Escola (PEE). Este documento permite o estabelecimento de uma “dialética comum e do diferente” (Diogo, 2006), uma vez, que permite repensar o currículo nacional (prescrito a nível nacional) e reestruturar as práticas de forma a incorporar a diferenças locais. Esta ideia da diferenciação curricular entendida segundo Roldão (2003) como “reconceptualização do currículo face aos percursos de aprendizagem de diferentes alunos” (citado por Diogo, 2006, p.208).

Em seguida, tendo em conta as opções tomadas no PEE surge um outro documento o Projeto Curricular de Escola (PCE), um referencial comum que pretende responder a “opções quanto às aprendizagens (de todo o tipo) que cada escola queira assumir como suas *prioridades* (dentro das balizas do currículo nacional) e quanto aos *modos* que considera mais adequados para o conseguir com sucesso” (Roldão, 1999, p.29). Este documento é o ponto de partida para as decisões mais concretas de cada turma, assumidas pelo professor que lhe permite adequar e concretizar de acordo com as condições da turma, com as características específicas dos alunos, a sua prática. Segundo Diogo (2006, p.208) “uma diferenciação que é exigida pela necessidade de adequação às diferentes turmas e aos diferentes alunos de cada turma”.

As decisões que aludimos materializam-se no Projeto Curricular de Turma (PCT), no qual se inserem as competências adequadas à turma, contemplando as diferentes áreas disciplinares curriculares disciplinares e não disciplinares,

---

<sup>17</sup> Por flexibilização do currículo entende-se “deslocar e diversificar os centros de decisão curricular, e por isso viabilizar níveis de gestão que até aqui tinham pouca relevância neste campo” (Roldão, 2000, 86).

operacionalizando-se assim a gestão do currículo, que para Roldão (1999) envolve todo o conjunto de processos e procedimentos através dos quais se tomam as decisões necessárias quanto aos modos de implementação e organização de um currículo proposto, no quadro de uma instituição escolar. Incluem-se nestes processos, por exemplo, o desenvolvimento das diferentes componentes curriculares, a sequência temática a adotar, as metodologias a privilegiar, os projetos a desenvolver, as modalidades de integração.

Portanto, o PCT na nossa opinião permite ao professor flexibilizar o currículo, adaptar todo o ato educativo à heterogeneidade, às diferenças de cada aluno. Neste documento abrem-se possibilidades de novas práticas em direção à interculturalidade, através da prática transversal das áreas disciplinares com as não curriculares (área de projeto, estudo acompanhado e formação cívica), permitindo o desenvolvimento integral do aluno e o desenvolvimento de uma “Escola para Todos”.

Seguindo ainda uma retrospectiva pelos documentos mais significativos sob a égide de um atendimento inclusivo, defensor de uma escola de todos para todos, a partir do ano letivo de 2008/2009 foi relançado o Segundo Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP2) pelo Despacho Normativo nº 55/2008, de 23 de Outubro, retomando assim, o Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária criado através do Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de Agosto. São objetivos centrais do Programa TEIP2:

- Melhorar a qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos;
- Combater o abandono escolar precoce e o absentismo;
- Criar condições para a orientação educativa e a transição para a vida ativa;
- Promover a articulação entre a escola, os parceiros sociais e as instituições de formação presentes no território educativo;
- Constituir-se como recurso de desenvolvimento comunitário (qualificação de adultos, reconhecimento e certificação de competências, animação cultural, etc.).

Podemos induzir que se trata de uma intervenção que visa a melhoria da qualidade educativa e que permite à escola a criação de modalidades de flexibilização do currículo para dar atendimento às necessidades específicas dos seus alunos.

No entanto, apesar de não vir referenciado nenhuma componente sobre educação multicultural, de uma forma implícita o documento faz referência a cultura

dos seus alunos, como se pode verificar no artigo 3º “d) Intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere”.

Além disso, pode-se argumentar e corroboramos com Souta (1997) quando afirma “que há sempre a hipótese de neles se vir a incluir a componente de educação multicultural” uma vez que é reconhecida à escola autonomia para elaborar o seu projeto educativo.

O discurso preliminar dos documentos legislativos atrás referenciados faz apelo à promoção de uma educação para todos, princípios fundamentais das escolas inclusivas, como vem referido na Declaração de Salamanca (1994):

“Todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades (p.21).

Segundo Correia (1999) são vários os responsáveis para a implementação de um sistema educativo inclusivo, destacando o Estado, a Escola, a Comunidade, a Família. Cabe a todos estes atores contribuírem para a implementação de uma escola inclusiva, “necessidade premente” e “ (...) enquadrar a diferença em paradigmas atuais, que tenham em conta o tipo de sociedade, heterogénea, pluralista, em que cada vez mais vivemos.” (Ainscow & Ferreira, 2003, p. 123).

Um estudo realizado em 2003 por diversos países da Europa, foi apresentado num *Relatório Síntese, de Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula* no 1º e 2º ciclos pela *Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais*<sup>18</sup>, os quais revelaram cinco grupos de fatores que beneficiam a educação inclusiva:

- *Ensino cooperativo* (colaboração entre os professores).
- *Aprendizagem cooperativa* (fomenta o desenvolvimento socioemocional e cognitivo dos alunos através da tutoria entre pares).
- *Resolução cooperativa de problemas* (orientada para os docentes que necessitam de gerir conflitos sócio comportamentais e diminuí-los em contexto de sala

---

<sup>18</sup> Organização independente e com administração própria. Foi fundada pelos países membros da União Europeia e ainda a Islândia, a Noruega e a Suíça, para funcionar como plataforma de colaboração na área da educação especial.

de aula. Provaram ser eficazes o estabelecimento de normas claras e a fixação de limites com estes alunos).

- *Grupos heterogêneos* (o ensino flexível, a constituição de pequenos grupos, assim como uma abordagem diferenciada revelaram-se imprescindíveis para gerir a diversidade na sala de aula e promover a educação inclusiva).

- *Ensino efetivo* (a sistematização das estratégias apresentadas, a adaptação do currículo e a avaliação traduzem progressos em todos os alunos e constituem uma abordagem com sucesso ao nível da escola/ensino).

Esta prática é um enorme desafio, implica um profundo envolvimento, concebendo práticas multiculturais e coerentes com o que preconizam os documentos de política educativa, promovendo o sucesso de todos os alunos.

Também Pereira (2004) afirma que “o nosso país já possui uma legislação educativa impregnada de intencionalidade multicultural e que há bons projetos multiculturais em algumas escolas portuguesas” (p.115).

Sem dúvida que a própria atitude do professor, de toda a escola, da sociedade, dos governos é relevante para a inclusão de todos. Para Ainscow & Ferreira (2003, p.106) “ (...) um passo fundamental, em que o alvo é transformar o sistema regular de ensino de forma a aumentar a sua capacidade para responder a todos os estudantes”.

No entanto, segundo Pereira (2004) ainda existem professores que insistem em conservar uma atitude monocultural e escolas ineptas de organizarem os currículos no respeito pela diversidade cultural e étnica. E para a autora esta situação atribui-se provavelmente a insuficiências na formação de professores.

Concluindo, torna-se imperativa uma maior consciência de que a inclusão é uma questão social mais geral que, na sua complexidade, tem de se impor a toda a escola como objetivo de primeira preocupação. Acreditamos nas mudanças positivas, fruto de uma reflexão dos professores do ensino básico que dela partilhem, sobre as questões multiculturais.

## CAPÍTULO 2 - ESCOLA MULTICULTURAL

### 1. Da Educação Monocultural à Educação Multicultural e Intercultural

O atendimento à população escolar variou ao longo do tempo. O sistema educativo dos diferentes países mais desenvolvidos tem adotado diferentes orientações para lidar com a sua heterogeneidade escolar. A Escola e o Estado-Nação enfrentam este desafio, pois a população escolar contempla uma diversidade sociocultural.

Vários são os autores que defendem ser a multiculturalidade um desafio das sociedades modernas, dos quais destacamos Souta (1997), para o qual multiculturalidade constitui:

um dos desafios que o Estado-nação revela dificuldades em enfrentar. Como atestam de resto os sistemas educativos, eles próprios edificados na ideia do Estado-nação, mostrando-se incapazes de se adaptar aos Estados multiculturais, com populações escolares cada vez mais heterogéneas (p.32).

O Conselho da Europa (2008) traduz a multiculturalidade como a “existência empírica de diferentes culturas e a sua capacidade de interagirem num determinado espaço e no seio de uma determinada organização social” (p.13).

A educação e uma sociedade verdadeiramente multiculturais deverão ser capazes de respeitar todos, as suas culturas, viver segundo o pluralismo cultural que é próprio dos países desenvolvidos. Segundo Stavenhagen (1996, p.249)

há um número cada vez maior de Estados que não só toleram as formas de expressão da diversidade cultural mas reconhecem que, longe de serem obstáculos perturbadores, o multiculturalismo e a pluriétnicidade são os verdadeiros pilares de uma integração social democrática. A educação do século XXI deverá enfrentar este desafio e os sistemas educativos (entendidos no sentido mais lato possível) devem dar provas de flexibilidade e imaginação para encontrar o justo ponto de equilíbrio (...).

Em Portugal, segundo Leite (2002), a origem da “educação multicultural” está relacionada

com o facto de passarmos a receber grandes contingentes de povos de outras nações, com outros costumes e tradições, outras religiões, outras crenças e outras línguas. Depois de passarmos por uma fase de opção declaradamente assimilacionista (bem expressa no multiculturalismo conservador da educação escolar colonial), têm vindo a delinear-se algumas acções que começaram por uma aceitação passiva e benevolente da diversidade e se têm tornado progressivamente mais interactivas (p.139).

A multiculturalidade foi deixando de ser percebida como um problema – que exigia intervenções escolares no sentido de o resolver – para passar a ser entendida como um fator potenciador de um enriquecimento pessoal e social. A este respeito Peres (2000) afirma que:

Actualmente temos que aprender a viver e a conviver numa sociedade multicultural em que a diversidade étnica, linguística, cultural e social é uma realidade. (...) A grande lição que se pode tirar é aprender a apreciar essa diversidade - o outro -, o outro não como objecto de educação, mas como um interlocutor no processo de comunicação e um parceiro de negociação e convivência (p.27).

No entanto, as escolas poderão adotar diferentes políticas educativas face à diferenciação étnico-cultural. Mas o fenómeno da escola de massas, a diversidade cultural e social da população escolar trouxe e exige novas respostas. Na opinião de Peres (2000) na escola “ é imperioso assumir uma atitude crítica e ética face à cultura organizativa, curricular, pedagógica e didáctica, desvelando os interesses políticos, sociais, culturais e económicos ocultos” (p.118).

Até aos anos 60 foi o modelo assimilacionista que fez parte da política educativa, surgindo nos EUA e Reino Unido. Para Cardoso (1996), assimilação entende-se como um “processo social que acabará com as barreiras culturais entre as populações minoritárias e as autóctones, deste modo os indivíduos pertencentes a minorias étnicas vão adquirir a cultura do grupo dominante, excluindo completamente os seus próprios valores culturais” (p.12). Esse modelo tem como objetivo submeter os grupos minoritários à cultura dominante. Este tipo de escola implicava, frequentemente, que os grupos minoritários perdessem a sua língua e cultura de origem. A maioria dos professores identificava-se com este tipo de modelo, pois ajustava-se à cultura dominante e não lhes exigia alterações nos *curricula*. Constata-se uma uniformidade ao nível das estratégias e práticas de sala de aula, não se valoriza a cultura do aluno, as especificidades das culturas minoritárias não são reconhecidas.

Zabalza (1992, citado por Peres, 2000) a este propósito refere o “assimilacionismo versus pluralismo e o *curriculum* comum versus *curricula* diferenciados para cada grupo cultural, como os grandes dilemas que, diariamente, a instituição escolar tem que resolver” (p.119).

Quanto ao que se passava no nosso país, Cortesão e Pacheco (1991) referem que “no período colonial anterior aos anos 50 estudava-se nas escolas de todo o império a fauna, a flora a geologia e a história de Portugal Continental” e, em

contrapartida, “ignorava-se tudo quanto dizia respeito ao conhecimento da própria colónia” (p.37).

As autoras acrescentam que “a partir dos anos 50, embora com currículos idênticos, outra preocupação parece atravessar as propostas educativas: Portugal seria então um todo homogéneo e universal, apesar das etnias que o compunham e da sua enorme dispersão geográfica” (pp.37-38).

O sistema educativo no Estado Novo utilizava e reproduzia os valores dominantes, “de cariz autoritário, católico e patrimonialista, onde os valores educacionais a defender são Deus, Família e Pátria” (Castro, 1995, p.36). Desta forma, podemos caracterizar este período por um modelo monocultural e uniformizador do ensino.

Com a revolução de 25 de Abril de 1974, proclamaram-se os princípios de igualdade, liberdade e solidariedade. No entanto, este acontecimento que foi um marco histórico para Portugal, não foi o suficiente para a mudança. Cortesão e Pacheco (1991) refutam dizendo que “o 25 de Abril com a instauração de uma democracia em Portugal não foi suficientemente profundo para que a informação e a formação da população em geral, e dos professores em particular, correspondesse a uma verdadeira mudança das mentalidades” (p.38). Castro (1995) acrescenta, “encontramo-nos numa posição de grande desfasamento...no que concerne ao Sistema Educativo que se revela incapaz de responder às necessidades da sociedade” (p.48).

Com a massificação do ensino e o aumento da escolaridade obrigatória houve um acréscimo significativo dos alunos. A escola oficial pautava-se pelos princípios da obrigatoriedade, gratuidade e defendia-se como sendo laica. Como forma de procurar homogeneizar o processo de ensino-aprendizagem, os currículos educativos estavam direcionados para o aluno-tipo, considerado de classe média, do meio urbano e de confissão católica (nos Estados Unidos, WASP, sigla utilizada para significar white, anglo-saxon e protestant).

Muitos docentes ainda hoje preconizam práticas homogéneas para todos os alunos por considerarem que desta forma estão a proporcionar igualdade de oportunidades para todos os alunos. Práticas estas sustentadas pelo pensamento de Peres (2000) quando afirma que “o currículo, os métodos de ensino e avaliação continuam a ser definidos em função dos alunos da cultura dominante e não no

sentido de promover a paridade de culturas e a emancipação dos alunos mais desfavorecidos” (p.170).

Numa visão mais alargada, as características monoculturais e etnocêntricas do modelo assimilacionista acentuou os problemas das minorias, uma vez que os alunos revelaram insucesso escolar, embora este fosse atribuído a dificuldades cognitivas, linguísticas ou desajustes culturais, nunca sendo colocada em questão a organização do currículo, ou a forma desadequada de resposta por parte da escola. Foram propostos programas de remediação social que compensassem essas desvantagens, no entanto, alguns círculos académicos racistas e conservadores, criticavam-nos argumentando que muitos alunos pertencentes a minorias étnicas não conseguiriam acompanhar o currículo único devido às suas inferiores características intelectuais. Como alternativa propunham outras vias académicas e profissionais menos ambiciosas, intensificando mais as fortes possibilidades destes alunos ocuparem os estratos sociais inferiores (Cardoso, 1996).

Nos finais dos anos 60, com o aumento das migrações e devido às influências dos movimentos de defesa dos direitos humanos, novas políticas educativas emergem – integracionistas, pluralistas e multiculturalistas - em que se promove o respeito pelas diversidades.

Numa primeira fase não se reconheciam as diferenças culturais como uma riqueza, mas como um deficit imputado aos grupos minoritários que era necessário compensar. No entender de Leite (2002), este modelo compensatório – “multiculturalismo passivo”, revela ações discriminatórias, tal como o modelo assimilacionista, “embora orientadas por diferentes princípios e recorrendo a diferentes procedimentos”. É imputada aos alunos e às suas características culturais e de origem a causa do seu rendimento escolar e não ao currículo ou ao sistema escolar.

Em Portugal, segundo a mesma autora, predomina na nossa sociedade uma visão social que encara certas culturas deficitárias, pois quando as características dos alunos são detetadas e conhecidas “ocorrem mais situações rejeição, de paternalismo ou de compensação do que situações de reconhecimento do direito à diferença e do enriquecimento que pode advir das interações entre o diferente e o plural” (p.142).

A escola atualmente deve atender às especificidades de cada aluno e valorizar as suas experiências pessoais e a cultura de cada um promovendo o reconhecimento da diversidade. Leite (2002) adverte que

se a educação escolar não se transformar, quebrando o tradicionalismo que a caracteriza e englobando na sua cultura subculturas de populações ou grupos que até

há pouco tempo ignorava, ou que lhe eram estranhas, bem como questões das realidades locais e mundiais, está sujeita, pelo menos a duas situações: (1) perder uma das razões da sua existência e que é a de contribuir para uma educação para todos; (2) ser um veículo de marginalização de certos grupos sociais e obrigá-los a um processo de assimilação, sujeitando-os a uma perda das suas identidades culturais (p.97).

Com a adoção do paradigma integracionista denota-se uma escola em que as minorias têm liberdade para afirmar a sua própria identidade cultural, na medida em que tal não entre em conflito com a identidade cultural do grupo dominante onde os currículos passaram a incluir conteúdos relativos à diversidade cultural na escola e na sociedade, atenuando a relação de superioridade cultural da maioria, característica inerente ao modelo assimilacionista. Verifica-se que “esta postura admite que a diversidade é um elemento importante da identidade, contudo a identidade das minorias deve pautar-se pela ideologia do grupo dominante” (Peres, 2000, p.48).

No plano educativo os defensores do modelo anterior aludiam “o conhecimento e o respeito pelas diferenças culturais tendo em vista combater preconceitos e promover o autoconceito e a autoestima dos alunos pertencentes às minorias, preparando-os para a vida numa sociedade multiétnica” (Cardoso, 1996, p.13). Segundo o mesmo autor, foram feitas algumas mudanças no discurso político que passou a incluir princípios multiculturais tendo em conta a diversidade existente no sistema educativo. Os currículos passaram a incluir conteúdos relativos à diversidade cultural na escola e na sociedade, atenuando a relação de superioridade cultural da maioria existente no modelo precedente – assimilacionismo.

Quanto aos professores exigia-se “que adquirissem conhecimentos sobre a diversidade cultural dos seus alunos e desenvolvessem competências não apenas para planificar mas também para implementar actividades tendo em conta essa diversidade” (Cardoso, 1996, p.14). Reportando ao contexto dos EUA MacCarthy (1994) denomina por modelo curricular de “compreensão cultural”, o qual estabelece que “muitos estudos étnicos e programas de relações humanas de estudantes e professores deviam ser mais sensíveis às diferenças étnicas presentes na sala” (citado por Peres, 2000, p.148).

Em relação ao paradigma pluralista afirma-se como postura ideológica “respeitadora da diferença cultural e entende-a como valência positiva. Além do direito à diferença, cada grupo deve conservar e desenvolver as suas características culturais, no contexto da sociedade de acolhimento” (Peres, 2000, p.48).

Segundo Cardoso (1996) o conceito de “pluralismo cultural tanto pode apoiar políticas e práticas segregacionistas, baseadas no argumento de que reconhecem as diferenças e que devem ser preservadas separadamente, ou por outro lado, que podem significar a integração de minorias, com distribuição de poder. No plano educativo pode servir para fundamentar uma maior democratização do sistema educativo, currículos abertos à diversidade, inovações pedagógicas, etc.” (p.14).

Selby (s/d citado por Leite, 2002) considera que a terceira fase teve lugar nos finais dos anos 70/princípios dos anos 80, designada por educação antirracista. Esta parte do princípio que o problema está nas maiorias e não nas minorias, explorando preconceitos, imagens estereotipadas negativas e comportamentos discriminatórios.

No entender de Leite (2002) esta perspetiva valoriza situações interativas onde se trabalha as diversidades e as semelhanças entre as culturas, designando-a por educação intercultural, uma vez que pressupõe interação, reciprocidade e mudança, as culturas “são colocadas em situações escolares de relação” (p.159).

Nos finais dos anos 80, segundo Selby (s/d citado por Leite, 2002) do conflito entre os grupos que defendiam uma educação multicultural e os que defendiam uma educação antirracista surge a quarta fase – multiculturalismo verde, mencionando que nem a obsessão multiculturalista pela mudança curricular para certos grupos, nem a fixação antirracista na alteração estrutural das escolas eram suficientes. Esta fase pressupõe “formas de aprendizagem interativa e vivencial, numa perspetiva antirracista guiada para a promoção da igualdade”. Esta última fase é designada por Leite (2002) pelo “interculturalismo antirracista” (p. 160).

O paradigma intercultural, segundo Peres (2000), afirma-se como uma postura ideológica que

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

Numa perspetiva de adoção do paradigma intercultural a presença dos vários contextos culturais é encarada como um fator de enriquecimento quer para as crianças autóctones quer para as crianças de diferentes grupos étnico-culturais em que se pretende contrariar o etnocentrismo, o racismo, a xenofobia e a intolerância e promover valores de solidariedade, cooperação e interajuda.

Nas escolas portuguesas é manifesto um histórico de defesa da homogeneização, tal como alerta Peres (2000)

a escola estandardizada, meritocrática e selectiva, o curriculum monocultural, o aluno padrão (no caso português: branco, católico, urbano de classe média) e o professor ideal, produtos das estruturas burocrático-administrativas e das culturas hegemónicas predominantes nos atuais sistemas educativos, não se compaginam com a diversidade individual e colectiva dos contextos multiculturais. A escola democrática-intercultural, vertebrada num curriculum compreensivo/intercultural e em práticas educativas diferenciadas e integradoras é, sem dúvida, um edifício em construção (p.104).

Nesta linha, Pereira (2004) também acrescenta que a nossa escola continua a pautar-se por um atendimento monocultural,

ainda não promove a igualdade de oportunidades educativas, prevalecendo formas de organização e gestão não ajustadas às necessidades e interesses das minorias étnicas, nomeadamente ao nível dos projectos educativos da escola, projecção e organização de espaços e tempos, o ambiente da escola, a decoração e, num outro plano, em termos de objetivos, conteúdos, metodologias, processos de avaliação, estilos de ensino e aprendizagem, estratégias não diferenciadas, entre outros (pp. 33-34).

Assumindo uma postura crítico-construtiva defendemos a necessidade do desenvolvimento de práticas pedagógicas que vão ao encontro de uma Escola mais democrática, menos elitista – uma “Escola para Todos”.

A filosofia da inclusão coloca a tónica na aprendizagem conjunta dos alunos, respeitando a sua diversidade. Em defesa de uma educação que responda à diversidade dos sujeitos e das situações, já muitas vezes se têm levantado. No relatório da UNESCO para a educação no séc. XXI (Delors, 1996), é evidenciada a necessidade de se aprender a viver numa sociedade multicultural e a conviver com a diferença, propondo 4 pilares essenciais da educação: i) o aprender a conhecer; ii) o aprender a fazer; iii) o aprender a viver juntos; iv) o aprender a ser.

Para a promoção de uma escola para todos em que se fomente a interculturalidade torna-se importante rever as práticas de ensino que são limitadoras, dado que preveem a homogeneidade e estão cada vez mais desatualizadas face à situação contemporânea atual, pois a humanidade é por natureza heterogénea e a escola sendo uma célula desse Mundo, aí, tem que coexistir a diferença, sobretudo porque o meio escolar é representativo dessa pluralidade.

No entender de Peres (2000), uma escola deve ser aberta à negociação e à diversidade cultural. O autor defende uma escola democrática, não apenas na igualdade de acesso e sucesso escolares, como no respeito pela diversidade cultural,

mas uma instituição que “desenvolve práticas de justiça social, solidariedade e respeito por todos os parceiros no processo educativo” (p. 123).

Não devemos descurar que as práticas educativas não dependem apenas de atores diretamente envolvidos, mas são regulados também pelos espaços, tempos, organização, recursos materiais, políticas educativas, etc. A este propósito Rey (1993) afirma que “ o intercultural na educação envolve toda a vida e toda a instituição escolar (...) Assim, implica um envolvimento de toda a organização e de toda a actividade escolar” (citado por Peres, 2000, p. 122).

Por outro lado, a educação que tem em conta a diversidade cultural tem de estar relacionada com os princípios que orientam movimentos dos direitos humanos. No entanto, a educação intercultural não resolve todas as situações de desigualdades, ela facilita o conhecimento das suas culturas de origem, o conhecimento de outras culturas e o usufruto dos bens por elas proporcionadas no exercício da cidadania. Segundo Fernandes (2000, citado por Coelho, 2003), a cidadania “constitui a base tanto do direito a viver em sociedade como da obrigação de desenvolver uma actividade colectiva. O exercício da cidadania pressupõe a existência de indivíduos activos e não de pessoas assistidas e é inseparável da participação social ” (p.18).

É importante que os professores adquiram competências para cruzar e articular documentos de implementação inclusiva em contexto multicultural, já explicitados no capítulo I (ponto 4), desenvolvam metodologias ativas, bem como estratégias e actividades diversificadas valorizando-se a aprendizagem cooperativa, a educação para a cidadania e a gestão flexível do currículo para atuarem na escola multicultural.

Para o desenvolvimento de uma escola para todos, em que se estimule a educação intercultural, torna-se indispensável que os professores transformem o currículo prescrito, predeterminado, num currículo aberto e flexível, onde cabem conhecimentos formais e informais que vão ao encontro da diversidade dos alunos. Trata-se, pois, da necessidade de trabalhar um currículo, a que muitos autores chamam “oculto”.

Tendo em vista um melhor esclarecimento da problemática em estudo, no próximo ponto debruçar-nos-emos sobre questões relacionadas com o currículo.

## **2. Currículo intercultural**

A educação intercultural para ser exequível tem de ser contemplada nas diversas componentes estruturadoras do currículo, podendo esta ser definida, segundo Nanni (1998, citado por Fleuri, 2001, p.53):

como um processo multidimensional, de interacção entre sujeitos de identidades culturais diferentes. Estes, através do encontro intercultural, vivem uma experiência profunda e complexa de conflito/acolhimento. É uma oportunidade de crescimento da cultura pessoal de cada um, na perspectiva de mudar estruturas e relações que impedem a construção de uma nova convivência civil. A educação intercultural promove inclusive a mudança do sistema escolar: defende a igualdade de oportunidades educacionais para todos, requer a formação dos educadores, estimula a reelaboração dos livros didáticos, assim como a adopção de técnicas e de instrumentos multimedias.

Esta conceção segundo Fleuri (2001) indica que a educação intercultural ultrapassa a perspectiva multicultural. Esta reconhece o valor intrínseco de cada cultura e defende o respeito recíproco entre diferentes grupos identitários. Além disso, a educação intercultural propõe construir a relação recíproca entre eles. Relações estas que produzem mudanças em cada indivíduo, favorecendo a consciência de si e reforçando a própria identidade. Promovem mudanças estruturais nas relações entre grupos. Estereótipos<sup>19</sup> e preconceitos<sup>20</sup> – legitimadores de relações de sujeição ou de exclusão – são questionados, e até mesmo superados, na medida em que sujeitos diferentes reconhecem-se a partir dos seus contextos, das suas histórias e das suas opções.

A perspectiva intercultural da educação implica mudanças profundas da prática educativa, de modo particular na escola pela necessidade de oferecer oportunidades educativas a todos, respeitando e integrando a diversidade de sujeitos e de seus pontos de vista. A necessidade de desenvolvimento de processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que deem conta da complexidade das relações humanas entre indivíduos e culturas diferentes também vem contribuir para as referidas mudanças, tal como a necessidade de reinvenção do papel e do processo de formação dos educadores.

A educação deixa de ser entendida apenas como transmissão de informação de um indivíduo para outro, passando a ser concebida, segundo Fleuri (2001), como a construção de processos em que diferentes sujeitos desenvolvem relações de reciprocidade (cooperativa e conflitual) entre si. As ações e reações entre sujeitos criam, sustentam e modificam contextos relacionais. Estes contextos, por um lado,

---

<sup>19</sup> Entende-se por imagens-rótulos que pessoas de um grupo/cultura atribuem às pessoas de outro grupo/cultura, baseadas em argumentos não comprovados. Os estereótipos podem ser positivos, negativos e são aplicados a todos os membros do grupo sem consideração por diferenças individuais (Cardoso, 1998, p.25).

<sup>20</sup> São opiniões pré-concebidas rígidas, geralmente desfavoráveis, em relação a indivíduos ou grupos, sem suporte em factos, experiências ou informação real e consistente, levando, em geral, a atitudes discriminatórias (Cardoso, 1998, p.25).

configuram referências culturais, a partir das quais os atos individuais adquirem significados. Por outro lado, através das relações entre pessoas pertencentes a contextos diferentes, estes mesmos contextos interagem, influenciando-se e transformando-se mutuamente.

A função do currículo e da programação didática será a de prever e preparar recursos capazes de ativar a elaboração e circulação de informações entre sujeitos, a partir de seus respectivos contextos socioculturais, de modo que se auto-organizem numa relação de reciprocidade, assim como, com o próprio ambiente.

Começamos por referir o currículo na escola, o qual expressa um conjunto de aprendizagens interpessoais, científicas, funcionais, linguísticas, éticas que vão sendo mutáveis, consoante as situações, os interesses e as necessidades do mercado (Roldão, 2000, p.19).

Para Leite (2002) o currículo é entendido

como o conjunto de processos de selecção, organização, construção e reconstrução culturais (no seu sentido amplo), ou seja, como tudo o que existe enquanto plano e prescrição e tudo o que ocorre num dado contexto e numa situação real de educação escolar”, assim como “nas relações que se estabelecem entre os diferentes actores, experiências e saberes, nos valores e crenças dos protagonistas da ação, nos papéis atribuídos aos diferentes sujeitos e nos que por eles são assumidos nas diversas dinâmicas, bem como na sua dimensão de intervenção e reconstrução social (pp. 89-90).

Já para Peres (2000), o currículo é um conjunto de ideias, princípios e propósitos, segundo os objetivos da educação devem ser postos em prática “e, por outro lado, como um projeto de instrumentação temática e pedagógico-didática a desenvolver nas escolas, em função dos meios materiais e recursos humanos de que estas dispõem” (p.139).

O autor defende a educação enquanto um projeto, com necessidade de integrar diversos saberes, valores e diversas metodologias. O currículo fazendo parte desse projeto potencia interações positivas, aprendizagens significativas para todos os alunos, num “clima de convivialidade entre os vários grupos culturais e étnicos que fazem parte de uma determinada comunidade educativa”, sendo denominado “currículo intercultural/inclusivo” (p.156), o qual sendo em simultâneo “comum/compreensivo” é também “aberto e flexível”.

O currículo deve estar assente

em princípios multi e interculturais, aliado a uma escola diferente (melhores recursos e maior autonomia), com professores com melhor preparação pessoal e profissional (

autónomos, cooperativos e responsáveis), e uma comunidade educativa ( professores, alunos, pais e outros agentes) mais colaborativa e participativa...(Peres, 2000, pp. 159-160).

Quando falamos de adequação curricular a finalidades interculturais torna-se necessário, segundo Cardoso (1998), adequar processos educativos que:

- Visem criar igualdade de circunstâncias para o sucesso educativo de todos os alunos, independentemente das suas identidades étnicas e sociais;
- Considerem a dimensão anti discriminatória enquanto componente essencial da dinâmica das classes e do *ethos* (cultura da escola) escolar;
- Proporcionem oportunidades para o desenvolvimento da auto-estima, da auto-imagem e da autoconfiança de todos os alunos, através de conteúdos e processos que valorizem as respectivas realidades históricas, culturais, linguísticas, naturais e geográficas;
- Tenham em conta os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos da comunidade escolar, proporcionando metodologias adequadas a esses estilos;
- Proporcionem oportunidades para que os alunos dos diversos grupos étnicos partilhem conhecimentos, valores e experiências estéticas específicos de cada cultura, de modo a reconhecerem, respeitarem e valorizem as diferenças culturais, bem como as suas dimensões comuns;
- Proporcionem perspectivas suficientemente alargadas e diversas do mundo em que vivemos;
- Promovam o sentido de análise crítica da situação dos diversos grupos sociais e culturais na sociedade;
- Contribuam para a formação de futuros cidadãos informados, responsáveis e intervenientes nas instituições democráticas e na resolução das situações de injustiça social;
- Visem a criação de contextos e dinâmicas de classe e de escola baseados na anti discriminação e no pluralismo étnico.
- Concebam a interculturalidade como parte integrante do projeto global da escola e como perspectiva transversal e vertical a todas as disciplinas do currículo, em cada ano, ciclo e ao longo de toda a escolaridade básica (pp.14-15).

Segundo o mesmo autor, a educação intercultural faz parte de todas áreas/disciplinas e de todos os anos curriculares. É mais consumada através de processos do que de conteúdos, embora estes sejam elementos desafiadores e catalisadores da interculturalidade. No entanto, “não é realizável se não for curricularmente consagrada, mas tal, por si só, está longe de ser condição suficiente para a sua realização” (p.15).

Pensamos que só quando o currículo for transformado de modo a refletir a diversidade cultural, é que a escola está apta a potenciar conhecimentos, a desenvolver capacidades e perspetivas nos alunos necessárias à sua participação numa sociedade global e multicultural.

A questão da multiculturalidade da escola faz referência ao comportamento e às atitudes dos professores. Quando os próprios professores adquirirem conhecimentos sobre diversidade étnica e cultural e olharem esse conhecimento sob perspetivas étnicas e culturais diferentes, poderão ser capazes de ajudar a transformar o currículo. Cardoso afirma “é tarefa principal do professor (re)construir esse currículo, tornando-o ativo e adequado à diversidade dos contextos e dos alunos, usando, para isso, a margem de liberdade curricular de que sempre dispõe” (1998, p.16).

Portanto, um vetor importante do desenvolvimento profissional do professor baseia-se em atitudes e competências que lhe possibilitem perceber o currículo formal (oficial) adequando-o aos contextos e aos alunos.

Nesta linha, Leite (2002) reporta-se à importância do professor “como agente ativo na configuração, construção ou reconstrução do currículo e integrado em organizações flexíveis, onde as intenções educativas são expressas apenas em termos de grandes linhas definidoras da acção” (p.223). Nóvoa (1992, citado por Leite, 2002) afirma que “a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas” (p.231).

Contudo, Peres (2000) adverte que “a escola está longe de criar um espaço comum com alternativas organizacionais, pedagógicas e metodologias de ensino que integrem de um forma adequada as minorias étnicas e linguísticas” (p.167) e acrescenta que:

a estrutura organizativa da escola não se adaptou à diversidade social, cultural e instrutiva dos alunos. A cultura organizacional da escola (...) continua a obedecer a modelos configurados pela racionalidade técnica (tayloristas, burocráticos, funcionalistas), sem grande abertura para modelos organizativos mais flexíveis, críticos e polivalentes. Uma escola que se pretende aberta e integradora da diversidade, necessariamente terá que repensar a sua estrutura interna (normas, gestão participativa, recursos, planos de estudo, espaços, tempos, etc.) e ligar-se à comunidade envolvente, criando programas de parceria com outras instituições educativas e sociais e

desenvolver projectos curriculares propiciadores de uma verdadeira educação intercultural (p.168).

De seguida, tendo em vista o desenvolvimento de atitudes positivas face à diversidade cultural, Peres (2000) relativamente ao *currículum* explica que se deve:

- 1- Valorizar o contributo de todas as culturas no desenvolvimento do conhecimento humano;
- 2- Motivar os alunos para o conhecimento de outras sociedades e culturas;
- 3- Fornecer informações aos alunos sobre valores e modos de vida de outras culturas, criando condições para uma melhor análise e compreensão das mesmas, de acordo com os pontos de vista e critérios inerentes a essas culturas;
- 4- Proporcionar o conhecimento das razões e dos efeitos dos preconceitos, dos estereótipos e das várias formas de discriminação;
- 5- Respeitar experiências e modos de vida específicos da cultura de origem de todos os alunos, desde que não atentem contra a dignidade humana (p.180).

Relativamente ao material educativo a utilizar na escola, aponta para que este deva:

- 1- Privilegiar uma visão multicultural e multiétnica da sociedade, evitando o etnocentrismo, os preconceitos e os estereótipos;
- 2- Assegurar um tratamento positivo e não discriminatório dos diferentes grupos étnicos;
- 3- Proporcionar uma comunicação efectiva entre os alunos, tendo em conta o multilinguismo existente nas escolas. A língua mãe do aluno deve ser reconhecida e apoiada, de tal forma que o bilinguismo dos alunos possa ser aproveitado como um ótimo recurso para a escola e para a comunidade envolvente (p.180).

No que respeita à organização e clima da escola revela que:

- 1- A organização física da escola (decoreção de salas e corredores, biblioteca, materiais expostos, etc.) deve reflectir e valorizar a diversidade étnica e cultural do mundo em que vivemos e da comunidade onde está inserida;
- 2- A organização administrativa e de gestão da escola deve encaminhar-se para uma representação étnica proporcional ao pessoal docente e não docente;
- 3- As regras de conduta não devem permitir qualquer forma de discriminação, nomeadamente piadas, comentários e anedotas racistas, bem como a recusa em cooperar com pessoas de outros grupos étnicos. Considera-se, ainda, que o nome dos alunos deve ser pronunciado correctamente respeitando desta forma a sua cultura de origem (...);

4- Os procedimentos disciplinares e sanções devem ser tratados em órgãos próprios, permitindo que a pessoa que os infringiu possa ser esclarecida das razões pelas quais as suas atitudes são inaceitáveis (pp. 180-181).

Reconceptualizando a ideia anterior, da necessidade do currículo dar resposta a todos os alunos, não podemos deixar de alertar para a possibilidade de cada escola através do documentos relativos à organização e flexibilização curricular, retratados no primeiro capítulo, ponto 4, recontextualizar a sua população, retirando disso partido educativo, uma vez que o currículo é uma “situação relacional e dialógica entre fases orientadas para a construção, desconstrução e (re) construção dos projetos curriculares e dos processos de desenvolvimento e também pode vir a constituir um dispositivo de formação gerador de atitudes reflexivas e críticas das situações sociais” (Leite, 2002, p.52).

Para a concretização de objetivos interculturais que alcancem a cultura de todos os alunos, conforme Nanni (1998), exigem-se pelo menos três mudanças no sistema escolar:

1- A realização do princípio da igualdade de oportunidades: a educação intercultural requer que se trate nas instituições educativas os grupos populares não como cidadãos de segunda categoria, mas que se reconheça o seu papel activo na elaboração, escolha e actuação das estratégias educativas. Além disso é necessário repensar as funções, os conteúdos e os métodos da escola, de modo a superar o seu carácter monocultural.

2 - A reelaboração dos livros didácticos, a adopção de técnicas e de instrumentos multimediais. A educação intercultural requer profundas transformações no modo de educar. A prática educativa é estimulada a tornar-se sempre mais interdisciplinar e multimedial. Dever-se-á utilizar as técnicas e as metodologias activas, do jogo à dramatização. Os livros didácticos deverão sofrer profundas mudanças. Estes são escritos geralmente na perspectiva da cultura oficial e hegemónica, e não para alunos pertencentes a “muitas culturas”, diferentes entre si, justamente no modo de interpretar factos, eventos, modelos de comportamento, ideias e valores.

3- A formação e a requalificação dos educadores são talvez o problema decisivo, do qual depende o sucesso ou o fracasso da proposta intercultural. O que está em causa na formação dos educadores é a superação da perspectiva monocultural e etnocêntrica que configura os modos tradicionais e consolidados de educar, a mentalidade pessoal, os modos de se relacionar com os outros, de actuar nas situações concretas” (citado por Fleuri, p.54, sublinhado nosso).

A perspectiva intercultural da educação implica no nosso entendimento mudanças profundas na prática educativa, de modo particular na escola. Mudanças que passam

pela necessidade da oferta de oportunidades educativas a todos, respeitando e incluindo a diversidade de sujeitos e de seus pontos de vista, pela necessidade de desenvolvimento de processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que deem conta da complexidade das relações humanas entre indivíduos e culturas diferentes, assim como pela necessidade de reinvenção do papel e do processo de formação dos educadores.

### **2.1. Competências para uma gestão intercultural do currículo**

A perspectiva intercultural da educação evoca também a necessidade de se repensar e resignificar a concepção de educador. Ao educador compete, no contexto educativo, a tarefa de propor situações que ativem as diferenças entre os sujeitos e entre seus contextos (histórias, culturas, organizações sociais...). A confrontação de diferenças desencadeia a elaboração e a circulação de informações. Informações que se articulam em diferentes níveis de organização (seja em âmbito subjetivo, intersubjetivo, coletivo, seja em níveis lógicos diferentes). Educador, neste sentido, é propriamente um sujeito que se insere no processo educativo de um grupo e interage com os outros sujeitos. Mas a especificidade da sua intervenção educativa consiste em dedicar particular atenção às relações e aos contextos que se vão criando, de modo a contribuir para a explicitação e elaboração dos sentidos (percepção, significado e direção) que os sujeitos em relação constroem e reconstróem.

Nestes contextos, a tarefa do currículo e da programação didática, não será meramente a de configurar um referencial teórico para o repasse hierárquico e progressivo, de informações. O currículo deve permear todas as estruturas, agentes e programas e oportunidades educativas, promovendo a pluralidade cultural.

O anteriormente referido aponta, implicitamente, para perfil de professor adaptado/conhecedor da atual sociedade/escola - multicultural.

Segundo Cardoso (1998, p.19), “a educação de uma sociedade democrática visa a promoção da igualdade de oportunidades e é, necessariamente, uma educação pluralista e intercultural. O professor para essa sociedade deve possuir as características necessárias à realização dessa finalidade”.

Apresentamos um apontamento que refere três áreas de formação do professor que, na opinião do mesmo autor, está sempre incompleto “ para a ação do dia-a-dia e no processo de autoformação dos professores”, sendo estas:

### 1- Formação Pessoal

Assumir atitudes visando a promoção de uma sociedade mais justa e humana.

Promover a igualdade de oportunidades para todos os alunos e estar convicto da importância do seu papel nessa tarefa.

Olhar a diversidade humana – étnica, racial, social, religiosa, etc. – como meio de enriquecimento pessoal, social, cultural e curricular.

Adquirir um sentido de identidade étnica, de relativismo e de interdependência da sua cultura com outras culturas.

Tratar a diversidade cultural no pressuposto de que cada um, nessa diversidade, tem uma cultura.

Analisar os seus sentimentos em relação aos seus alunos pertencentes a diversos grupos étnicos e culturais.

Desenvolver expectativas positivas em relação às aprendizagens de cada aluno, tendo como referência as suas especificidades étnico-culturais, sociais e linguísticas e transmitir-lhes esse sentimento/convicção (p.19).

### 2- Formação Centrada no Currículo

Permeiar o programa e o dia-a-dia na sala de aula/escola com contributos e perspectivas das diversas culturas representadas na classe, na escola e na sociedade.

Promover actividades de diversas culturas.

Integrar, valorizar e respeitar nas actividades, os saberes, os recursos e as experiências que os alunos levam para a classe/turma.

Evitar referências ou actividades culturalmente generalizadas, pressupondo homogeneidades que podem não ser verdadeiras (religiosas, linguísticas, alimentares, etc.).

Promover as actividades/interacções baseadas em princípios de igualdade e de pertença de todos face ao mesmo grupo (classe/turma).

Desenvolver metodologias baseadas em ambientes de aprendizagem cooperativos e interétnicos.

Ajustar as metodologias e estilos de ensino a eventuais estilos específicos de aprendizagem dos alunos.

Privilegiar modalidades e técnicas formativas de avaliação como modo de valorizar especificidades étnico-culturais e percursos individuais na aprendizagem de cada aluno (pp.19-20).

### 3- Formação Centrada na Escola como Organização

Promover práticas de educação para a igualdade em todos os contextos escolares independentemente da existência de alunos pertencentes a minorias étnicas.

Identificar e contribuir para a exclusão de situações e práticas, pessoais ou institucionais, expressas ou ocultas, que, de qualquer modo, discriminem e/ou ofendam alunos com base na sua pertença a qualquer grupo étnico-cultural, racial, religioso ou outro.

Promover trabalho cooperativo de professores.

Participar na organização – administrativa e curricular – da escola e na criação de um *ethos* escolar que tenham em conta a diversidade étnica dos seus alunos e da comunidade envolvente.

Promover ligações ativas, realistas e flexíveis entre a escola e as famílias (p.20).

Muitos são os autores que afirmam que a integração/inclusão dos alunos minoritários na escola depende, prioritariamente, das concepções que os professores possuem e das suas atitudes face às culturas minoritárias.

Jordán (1994, citado por Peres, 2000) identificou três tipologias de professores, nomeadamente:

- Aqueles que concebem a cultura de origem dos grupos minoritários como algo que dificulta a sua integração na escola e na sociedade.
- Aqueles que manifestam alguma sensibilidade perante a linguagem e a cultura dos alunos pertencentes a grupos minoritários incluindo, ocasionalmente, alguns dos seus elementos culturais no curriculum escolar.
- Aqueles que se mostram muito sensibilizados pelas culturas minoritárias, acolhendo, respeitando e valorizando os seus valores e modos de vida no interior da escola (p.171).

Os professores necessitam de ter um conhecimento básico sólido sobre a educação intercultural. O comportamento e as atitudes dos professores sobre o assunto permitem-lhes a transmissão de imagens, perspetivas e pontos de vista que desmistifiquem as realidades sociais e promovam a liberdade e a valorização das diferentes culturas. No entanto, Peres (2000) é da opinião que a cultura dos professores “ continua prisioneira de concepções e modelos educativos configurados pela cultura maioritária” (p.172).

Torna-se, por isso, necessário que os professores aprendam novas competências relacionadas com a heterogeneidade social, cultural e linguística dos seus alunos. Mas, segundo o mesmo autor, a educação para a mudança de atitudes não depende só dos professores, existindo outros que influenciam o processo, funcionando como “instrumentos-charneira”, na área da interculturalidade, sendo estes “as políticas educativas emanadas dos organismos internacionais, regionais e locais, bem como o desenho e implementação de programas e acções educativas interculturais” (p. 173).

Para que os professores se tornem mediadores culturais eficazes e agentes de mudança, os currículos de formação de professores devem proporcionar-lhes o desenvolvimento de competências na área da interculturalidade.

Na opinião de Banks (s/d, citado por Cotrim, Ramalho, Ferreira, & Oliveira, 1995), existem quatro tipos de conhecimento que os educadores deverão ter para serem educadores multiculturais competentes:

- 1- Conhecimento dos principais paradigmas em educação multicultural (carência cultural e diferença cultural);
- 2- Conhecimento de conceitos importantes em educação multicultural;
- 3- Conhecimento histórico e cultural dos principais grupos étnicos;
- 4- Conhecimento pedagógico sobre como se adapta um currículo, e como se adapta o ensino às necessidades específicas dos alunos dos diversos grupos culturais, étnicos e classes sociais (pp. 56-57).

Quanto à carência cultural os teóricos defendem que os alunos das classes desfavorecidas não têm bom desempenho escolar por causa da cultura de pobreza que os rodeia. Eles defendem que famílias desorganizadas, famílias numerosas ou ambientes familiares monoparentais provocam nas crianças das classes desfavorecidas uma “carência cultural” e um “défice cognitivo” irreversível. Cabe à escola proporcionar a estas crianças experiências educativas compensatórias dos défices cognitivo e intelectual, sendo o maior problema, essencialmente, a cultura das crianças mais do que a cultura da escola.

Segundo Leite (2002), no nosso país, perante situações de insucesso escolar, “o que se verificou até agora foi a procura de actuações mais ao nível de estratégias que remediasses o problema, do que a identificação e compreensão da origem desse insucesso”. Para a autora, justifica-se um despertar tardio para a multiculturalidade, bem como, pelo facto de “o sistema de ensino em Portugal se caracterizar pela centralização e por ter imperado, a nível escolar, a cultura nacional...” (p.120).

Os programas baseados neste paradigma tendem a alienar os alunos dos seus culturais originais na medida em que estas culturas são vistas como a principal razão do desempenho escolar insatisfatório. Além disso, refletem e perpetuam o *satus quo* e a hegemonia do grupo predominante.

Relativamente à diferença cultural, ao contrário do anterior, rejeita a ideia do défice cultural estar dependente dos alunos das minorias étnicas. Defende-se que estes grupos étnicos têm culturas diferentes e ricas, como por exemplo, a língua, os

valores, os estilos de comportamento e as perspectivas dessas culturas podem contribuir para o enriquecimento da cultura predominante.

Para Leite (2002), a diversidade dos alunos é encarada “não como um problema, mas sim como um recurso potenciador de um enriquecimento, quer por permitir uma educação onde interagem experiências sociais múltiplas, quer por desenvolver competências para o viver e conviver com o diferente, evitando atitudes xenófobas ou racistas” (p.124).

A razão do insucesso escolar das minorias, na ótica da autora atrás aludida, deve-se à distância entre a sua cultura e a cultura da escola e não porque detenham culturas carenciadas. À escola é imputada a principal responsabilidade do insucesso das minorias, cabendo-lhe então mudar as estratégias e refletir sobre a cultura das minorias. Esta forma de educação escolar “põe a tónica na autoformação, na pluralidade de percursos e na aprendizagem interactiva e permanente” (idem, p.124).

Em suma, não chega enunciar apenas o “perfil do professor inter/multicultural”, é forçoso entrar no terreno e construir referenciais de formação<sup>21</sup> que respondam aos desafios da educação efetivamente intercultural (Peres, 2000, p. 282).

Não é possível operar mudanças no sistema educativo sem o envolvimento e a convicção dos professores. Neste processo, o papel do professor na promoção da qualidade e igualdade de oportunidades educativas é crucial, através da criação de opções curriculares mais favoráveis para as aprendizagens de todas as crianças. A ação do professor intercultural é necessária na escola, no ponto seguinte apresentamos uma reflexão sobre a ação do professor intercultural.

### **2.1.1- O professor intercultural**

O sistema de ensino português abrange alunos de diferentes classes sociais, crianças com necessidades educativas especiais, imigrantes com origens culturais distintas, etc. Cabe aos agentes de ensino dinamizar estratégias educativas que visem o sucesso de todas as crianças. Face à crescente diversidade étnico-cultural da população escolar é imprescindível uma mudança nas atitudes e respeito pela identidade e cultura de origem de cada indivíduo.

Para promover a igualdade de oportunidades para todos os alunos é necessário estar recetivo a novas estratégias e é imprescindível que os professores sejam flexíveis e demonstrem abertura a novas metodologias. Peres (2000) assinala que:

---

<sup>21</sup> Cf. modelos de formação inicial e contínua de Wang (1995).

cada vez mais, a profissão de professor abarca uma multiplicidade de tarefas que ultrapassam em larga medida a planificação de aulas, a sua execução e avaliação. O professor deve educar, atender à diversidade sociocultural dos alunos, estabelecer laços de cooperação com a família e a comunidade; deve participar no projecto educativo da escola, ser animador cultural, promover uma cultura cívica e ecológica e orientar os alunos para a prática dos valores éticos e morais, deve preparar para a vida e para o trabalho. (pp.208-209)

A construção do conceito do professor intercultural realiza-se necessariamente dentro de uma “Escola para Todos”. Na opinião de César (2003) esta escola subscreve os princípios da inclusividade, “entendendo-se por inclusão o oposto de exclusão, ou seja, garantindo que a escola deixa de ser um lugar privilegiado apenas para alguns, para passar a ser um espaço-tempo em que cada um encontra o seu próprio lugar, tem direito ao seu ritmo, à sua cultura...” (p.122).

Segundo a mesma autora, “considerar a diversidade como ponto de partida leva à aceitação de diferença” (p.122), permitindo mais tarde aos alunos a saberem conviver entre pessoas com características pessoais e culturais diferenciadas.

No pólo oposto ao professor intercultural encontra-se o professor monocultural, o qual “olha para a diferença não pelo potencial que contém, mas mais pelo obstáculo que significa – a diferença é reconhecida pela negativa” (Stoer, 2008, p.144).

Nesta linha de pensamento, apresentamos de seguida um quadro síntese que refere os pressupostos do tipo-ideal de professor intercultural em contraste com o professor monocultural.

Na nossa perspetiva o professor intercultural utiliza a diversidade cultural existente na sua sala para o enriquecimento e para a promoção de um ensino aprendizagem que valorize atividades, saberes, recursos e experiências para todos.

Os professores como um dos protagonistas do processo educativo são simultaneamente mono e interculturais, apesar de se pretender que se aproximem mais do último. Por um lado, portadores da cultura nacional, de um programa curricular e, por outro lado, “a olhar para a diferença, lendo-a como algo que é necessário corrigir, como um olhar que reconhece sem a querer conhecer, e a adoção da educação inter/multicultural não só como filosofia educativa mas também como projeto a realizar nesta época de globalização” (Stoer, 2008, p.142).

**Quadro 2 -Professor intercultural versus professor monocultural**

| <b>Professor(a) intercultural</b>  | <b>Professor(a) monocultural</b>   |
|--|--|
| Encara a diversidade cultural como fonte de riqueza para o processo de ensino/aprendizagem   | Encara a diversidade cultural como obstáculo ao processo de ensino/aprendizagem potenciador de discriminação                                 |
| Promove a rentabilização de saberes e de culturas  | Considera a diversidade cultural na sala de aula como deficit (preocupação com o que falta nas culturas que se desviam da norma)             |
| A diversidade como condição da confrontação entre culturas   | A homogeneidade cultural veiculando a cultura nacional na escola oficial para todos  |
| Refaz o mapa da sua identidade cultural para ultrapassar o etnocentrismo cultural  | A sua identidade como herança histórica que é fixa e indiscutível  |
| Defende a descentração da escola – assume-a como parte da comunidade local   | É «escola centrista»: a escola deve preparar para a modernização   |
| Conhece diferenças culturais através do desenvolvimento de dispositivos pedagógicos na base da noção de cultura como prática social.     | Reconhece diferenças culturais sem as querer conhecer (para evitar preferências por qualquer grupo-sociocultural).                           |
| Pressupostos estruturantes:<br>Cidadania baseada na democracia participada<br>Igualdade de oportunidades – sucesso<br>Escola Democrática | Pressupostos estruturantes:<br>Cidadania baseada na democracia representativa<br>Igualdade de oportunidades – acesso<br>Escola Meritocrática |

Adaptado de Stephen R. Stoer (2008, p.143)

Concluimos que só com uma intervenção conjunta de todos os agentes de ensino é possível assegurar o acesso e o sucesso educativo de todos os alunos, independentemente das suas culturas de origem. É imprescindível uma reorganização curricular que contemple a diversidade cultural em que os processos de avaliação e metodologias sejam adequados a cada aluno, promovendo-se desta forma a diferenciação pedagógica.

### **3. Abordagens multiculturais**

Os defensores da educação intercultural acreditam que, se a escola for modificada e reestruturada obedecendo aos oito aspetos abaixo referidos, os alunos dos diferentes grupos étnicos, culturais, linguísticos e de ambos os sexos atingirão níveis de sucesso mais elevados e as suas atitudes e convicções tornar-se-ão mais democráticas.

Banks (s/d, citado por Cotrim et al., 1995) define oito características de uma escola multicultural:

- 1- Os professores e administradores escolares têm as mesmas expectativas e atitudes positivas em relação a todos os alunos, respondendo-lhes de forma positiva e empenhada.

- 2- O currículo adoptado reflecte as experiências, culturas e perspectivas de uma variedade de grupos étnicos e culturais, assim como de ambos os sexos.
- 3- As técnicas de ensino adaptam-se aos modos de aprendizagem, à cultura e às motivações dos alunos.
- 4- Tanto os professores como os administradores escolares mostram respeito pela língua-mãe e dialectos dos alunos.
- 5- Os materiais didácticos apresentam acontecimentos, situações e conceitos sob várias perspectivas étnicas, culturais e ráticas.
- 6- A avaliação e testagem dos alunos têm em conta as diferentes culturas e, como resultado, os alunos pertencentes a minorias estão representados, proporcionalmente, nas classes de alunos com maior sucesso escolar.
- 7- A cultura da escola assim como o currículo escondido reflectem a diversidade étnica e cultural.
- 8- Os orientadores escolares têm expectativas elevadas para os alunos de diversas etnias, culturas, raças e grupos linguísticos e ajudam-nos a definir e a concretizar objetivos profissionais positivos. (pp.49-50)

Segundo o mesmo autor, devido aos problemas existentes na sociedade atual, os educadores não podem ser neutros. Todos são obrigados a fazer uma escolha, uma vez que ou agem de maneira a transformar o nosso mundo ou favorecem a escalada dos problemas por falta de ação.

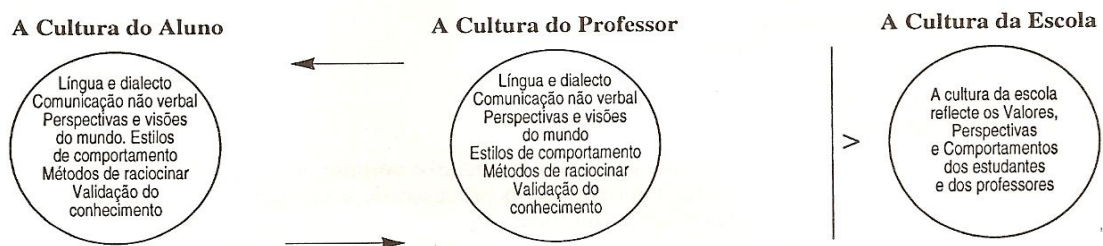
Quando se formulam planos para uma educação multicultural, os educadores devem conceber a escola como uma microcultura que tem normas, valores, papéis a desempenhar, estatutos e objetivos, tal como outros sistemas culturais. A escola tem, geralmente, uma cultura dominante e uma variedade de subculturas, surgindo, assim, dinâmicas de interação cultural entre professores e alunos e alunos entre si onde uns e outros vão reciprocamente assimilar visões, percepções e *ethos*<sup>22</sup>. Quando os alunos confrontam os elementos da cultura dos professores e vice-versa, a cultura da escola transforma-se num sistema cultural global sintetizado que reflete a cultura de todos seus participantes, o que constituirá para todos um fator de enriquecimento e fará com que o sucesso escolar dos alunos oriundos de várias culturas aumente, uma vez que verão o seu universo cultural e o seu *ethos* refletido na escola e aí legitimado.

A figura 1 sintetiza a interação de subculturas, ao nível da instituição escolar.

---

<sup>22</sup> Ao recorrer ao termo *ethos*, Rutter evidencia que “cada estabelecimento de ensino tem um conjunto articulado de maneiras de pensar, organizar e realizar a prática escolar e de notar que essa montagem afeta a variabilidade dos efeitos educativos gerados nos alunos” (s/d, citado por Carvalho, 1997, p.454). Carvalho afirma “um *ethos* ou cultura da escola deve dar lugar à ideia de culturas de escola; na verdade as escolas são multiculturais...” (1997, p. 455).

**Figura 1 - A interação cultural como um objetivo a alcançar pela escola**



Fonte: Cotrim et al. (1995, p.51)

A reforma da escola tem que ser sistémica e para uma efetiva implementação da educação tem de ser conceptualizada como um sistema com componentes e elementos fortemente interligados, onde cada parte interage e influencia as outras. Assim, a mudança de um dos elementos afeta todos os outros. A unidade de mudança deverá ser a escola como um todo, mais do que só um dos elementos, tais como materiais, estratégias de ensino, programa de avaliação, ou formação de professores.

Segundo Banks (s/d, citado por Cotrim et al., 1995) existem quatro formas de integração dos conteúdos culturais nos currículos escolares, correspondendo, grosso modo, a estádios cada vez mais aprofundados de exercício da multiculturalidade que espelham, na nossa opinião, de forma holística a visão desta temática em vários países:

**Abordagem contributiva** – em que os conteúdos étnicos e culturais a serem incluídos se limita à celebração de datas comemorativas e feriados dos diversos grupos.

**Abordagem de adição** - em que os conteúdos culturais, os conceitos (e temas) são incluídos sem se mudar a estrutura básica, os propósitos e as características do currículo.

**Abordagem transformativa** – Altera a estrutura básica, os paradigmas e os pressupostos básicos do currículo e leva os alunos a olhar os conceitos, questões, temas e problemas de perspetivas diferentes.

**Abordagem condutiva** – Proporciona aos alunos a organização de projetos e o desenvolvimento de atividades que lhe permitam agir pessoal, social e civicamente em questões relacionadas com os conceitos, assuntos e problemas que estudaram.

As duas primeiras abordagens não desafiam a estrutura básica do currículo tradicional. Quando se usam estas abordagens para se integrar conteúdos culturais no currículo, as personalidades, os acontecimentos e interpretações relacionadas com as minorias muitas vezes refletem as normas e valores da cultura dominante.

Um dos principais objetivos da abordagem transformativa é ajudar os alunos a perceber conceitos, acontecimentos e pessoas sob diferentes perspectivas étnicas e culturais, e, a compreender que o conhecimento é uma construção social. Os alunos aprendem as diferentes versões dos factos, aprendem a pensar crítica e construtivamente e a desenvolver as capacidades para formular, documentar e justificar as conclusões e generalizações. Segundo o autor existe a necessidade de repensar os materiais curriculares e a formação dos professores.

Relativamente à última abordagem, os alunos tomam decisões sobre questões sociais importantes e agem de modo a contribuírem para a sua resolução.

A este propósito Peres (2000), refere que “não é fácil reinventar novos cenários de um mundo onde caibam todos os seres humanos, onde os direitos e liberdades individuais se conciliem ... onde o espírito crítico e a tolerância se possam compaginar” (p. 87). No entanto, as investigações de alguns autores incluindo a de Díaz-Aguado (1992, 1996, 2000) apontam estratégias de renovação social de conteúdos de ensino para uma convivência na aula, na escola e na comunidade, erigida na tolerância.

A tolerância pode ajudar a resolver muitos conflitos e a erradicar muita violência. Faça-se o paralelismo com a História da Humanidade, em que a intolerância e violência são cada uma como a face da mesma moeda, cada um destes problemas contribui para que o outro aumente. A intolerância origina violência e esta gera a intolerância. Contudo, os estudos com grupos étnicos refletem que com frequência existem problemas de intolerância, especialmente dos grupos majoritários relativamente aos seus companheiros de grupos minoritários. Estes últimos sofrem frequentemente situações de isolamento e exclusão, sobretudo quando se encontram em situação de desvantagem socioeconómica ou académica.

A autora Díaz-Aguado (1992) desenvolveu um projeto de intervenção que permitia favorecer a adaptação escolar de grupos minoritários em contextos interétnicos desde os primeiros anos de escolaridade e em todos os níveis que enfrentam discriminações ao nível de matérias curriculares, da interação com os

professores e com os colegas, dos valores presentes na cultura da escola. O projeto assentava nomeadamente em três componentes básicas:

- 1- a transformação de conteúdos de forma a que não sejam discrepantes com a actividade familiar destes alunos, requisito da aprendizagem significativa;
- 2- a transformação da estrutura de classe através da aprendizagem cooperativa de forma a atingir:
  - a) uma óptima distribuição de êxito e do reconhecimento que favorecem a motivação da aprendizagem;
  - b) a superação dos preconceitos étnicos;
  - c) o desenvolvimento do sentido de auto-eficácia ao melhorar os processos de comparação intrapessoal e interpessoal;
- 3- a utilização de procedimentos de educação moral baseados na discussão e representação dos conflitos pelos preconceitos, para favorecer o desenvolvimento da tolerância à diversidade, a todos os seus níveis cognitivos, emocionais e comportamentais (p. 97, sublinhado nosso).

O modelo teórico de intervenção de Díaz-Aguado parte do pressuposto que para ser eficaz, um programa de educação compensatória deve incidir sobre as principais condições que originam as diferenças cujos efeitos pretende modificar. Essas diferenças são, regra geral, de cariz social, económico e político e têm sido negligenciadas pela maioria das intervenções realizadas em contexto escolar. Daqui se conclui que uma mera intervenção escolar é insuficiente, sendo necessário estar atento a outros aspetos, nomeadamente:

- a influência da educação familiar na adaptação do sistema escolar;
- a necessidade de modificar o modo e funcionamento do sistema escolar, adaptando-o às características da criança e não ao contrário;
- o benefício de aplicar programas que sejam planeados e aplicados, com base numa teoria solidamente construída;
- a importância de avaliar os efeitos dos programas numa perspetiva ampla, em torno da competência social, estendendo-se que esta deve refletir tanto a capacidade de se adequar às expectativas sociais (representar um papel) como a capacidade de desenvolvimento pessoal e autorrealização. Para tal, propõem-se medidas sobre diversos aspetos relacionados com o autoconceito, a motivação e a atitude face à escola;

- a preocupação com a questão ecológica, que passa por adotar uma perspectiva interativa, isto é, que se propõe influenciar não só o sujeito mas também o ambiente, tanto ao nível do micro-sistema, como ao nível macro-sistema.

Para que haja uma verdadeira igualdade de oportunidades, no caso dos alunos das minorias, é necessário que a escola favoreça o acesso às ferramentas intelectuais indispensáveis para se adaptarem à sociedade – ferramentas que coincidem com os objetivos básicos da sociedade. Para Díaz-Aguado: (1992, pp.23-24):

A pertença a determinadas minorias étnicas e/ou culturais costuma agravar a situação de desvantagem em que se encontram alguns alunos, ao juntar às dificuldades económicas que repartem com outros grupos, a marginalização, que na escola se produz, dos seus valores culturais e históricos ... É portanto imprescindível que a escola reconheça activa e explicitamente os valores culturais das minorias que pretende integrar. Por outras palavras, é necessário reconhecer o direito destes alunos a identificarem-se com a cultura a que pertencem, o direito à diferença, à sua própria identidade...Assim, ... para favorecer a integração escolar destes, é necessário aproximar os conteúdos e atividades escolares à sua cultura familiar, eliminando o conflito que existe, sem que isso pressuponha reduzir os objetivos educativos.

O ambiente educativo proporcionado aos alunos das minorias implica a valorização dos conhecimentos desses alunos e requer que os professores os utilizem no processo educativo. Bartolome (2006) diz ser “importante que os professores reconheçam que nenhuma língua ou conjunto de experiências de vida é superior a outro, apesar de os nossos valores sociais reflectirem as nossas preferências ...em relação a outras” (p. 26).

A aprendizagem é mais significativa quando se utiliza o conhecimento já adquirido e o relacionamos com novas informações. Na opinião da mesma autora, “a criação de ambientes de aprendizagem que incorporam a linguagem e as experiências de vida dos alunos, de nenhuma forma nega a responsabilidade dos professores de proporcionar aos estudantes os conhecimentos e capacidades académicas determinados” (p.26).

Com os alunos de grupos sócio-culturalmente minoritários o ambiente de vivências e aprendizagens é nitidamente diferenciado do ambiente escolar. A partir daqui estão criadas as condições para o aparecimento de dificuldades de adaptação à escola, nomeadamente, incompreensão das normas e objetivos escolares, carências de hábitos e esquemas prévios para enfrentar as atividades escolares, dificuldades no processo de abstração, falta de motivação para o sucesso, baixa autoestima e deficit

de atenção. Tendo em conta que a transmissão das diferenças sociais se inicia com as primeiras etapas da vida, é fundamental que um dos elementos do modelo explicativo da desvantagem sociocultural seja constituído pela análise das características familiares relacionadas com a capacidade/dificuldade escolar.

Por outro lado, na psicologia atual, existe um grande consenso sobre a ideia de que “o rendimento e a realização do potencial de aprendizagem vêm-se favorecidos quando o sujeito enfrenta níveis de discrepância moderada entre o que conhece e o que se lhe apresenta” (Díaz-Aguado, 1996, p.183). Isto pode explicar as dificuldades das crianças, ao encontrarem na escola um ambiente excessivamente discrepante com a sua vida extraescolar, o que produz geralmente incompreensão e/ou rejeição.

Para diminuir essa discrepância, é fundamental transformar o ambiente escolar de acordo o princípio da aprendizagem significativa, que passa pela adequação dos conteúdos e atividades escolares aos esquemas previamente adquiridos.

Um outro aspeto importante para favorecer a adaptação escolar, na opinião Díaz-Aguado consiste em “proporcionar-lhes uma série de experiências de natureza académica onde possam obter êxito e reconhecimento social...Só desta maneira se poderá eliminar o sentimento de incapacidade e falta de competência pessoal em atividades académicas que caracteriza os alunos em desvantagem...” (p.3) e com o qual é impossível dispor energia para aprendizagem.

A formação de expectativas relativamente ao aluno constitui um fator central no contexto educativo. A este nível é fundamental distinguir-se o processo normal de formação de expectativas, que advêm da avaliação adequada do aluno permitindo ao professor adaptar o currículo às suas necessidades e capacidades, do processo de influência de estereótipos e preconceitos que impedem a formação de expectativas ajustadas, podendo conduzir à desvalorização dos alunos.

A base das expectativas diferenciais do professor reside provavelmente nas diferenças reais entre o rendimento grupal dos estudantes de distintas classes sociais e grupos étnicos. A sua experiência anterior leva-o a criar expectativas generalizadas face a estes grupos, que podem ser indiscriminadamente aplicadas sobre cada aluno, dificultando o desenvolvimento de expectativas específicas. Assim se perpetuam, na sala de aula, as diferenças entre os grupos sociais.

Por outro lado, a observação do comportamento do aluno constitui a principal referência da expectativa do professor. Jackson (s/d, citado por Díaz-Aguado, 1992), postulava que “a expectativa que o professor tem do aluno depende em grande

medida da sua capacidade para o controlar. Os professores identificam os alunos incapazes de aprender como os que eles são incapazes de ensinar” (p.44). Alguns estudos tornaram evidente que a crítica do professor era produzida basicamente como resposta ao comportamento disruptivo do aluno e o elogio era relativo ao rendimento e esforço do mesmo. Isto conduz a uma interrogação: em que se diferencia a interação do professor com os alunos sobre os quais tem expectativas positivas daquelas de que tem expectativas negativas?

Segundo Díaz-Aguado (1992) a interação que o professor mantém nas aulas com alunos sobre os quais criou baixas expectativas parece diferir da que mantém com os que lhe merecem expectativas elevadas, essencialmente, “na atenção que lhes presta, na dificuldade das perguntas que lhe dirige, no tempo que lhes deixa para responder e na adequação do reforço que lhes proporciona” (p.45). A diferença qualitativa mais importante tem a ver com a frequência e a forma como o professor proporciona reconhecimento e crítica a cada um dos seus alunos.

Cazden (1989, citado por Peres, 2000) conclui que “alguns professores diferenciam negativamente os seus alunos, contribuindo para agudizar as desigualdades de informação e outras habilidades que estes possuem quando iniciam a escola” (p.173). Contudo, Díaz-Aguado (1992) afirma

se as expectativas do professor face aos alunos dependem, como demonstram os dados disponíveis, da sua própria capacidade para os ensinar, a forma mais adequada e sólida de fazer melhorar as suas expectativas face aos alunos em desvantagem, é melhorando ao mesmo tempo os recursos docentes, para favorecer a aprendizagem e a motivação desses alunos... O desenvolvimento dos recursos docentes, a que faz referência a conclusão anterior, é insuficiente se não for acompanhado de uma definição do papel do professor claramente orientada para a igualdade de oportunidades. (p. 50).

Perante esta análise depreende-se que para compatibilizar a igualdade de oportunidades com o direito à própria identidade cultural, é necessário que a escola adapte o modelo de interação à diversidade dos alunos, ultrapassando barreiras que, de outra forma, conduziriam à discriminação e “garantindo que todos obtenham um nível suficiente de protagonismo a partir da sua própria bagagem cultural” (Díaz-Aguado, 2003, p.167).

Desta forma, trabalha-se para a igualdade de oportunidades na qual cada um não tem de optar entre “a adaptação escolar e a identificação com o próprio grupo cultural” (Díaz-Aguado, 2003, p.180), mas sim conjugar estes dois fatores através de atividades culturalmente significativas para os alunos em questão.

Portanto, o professor assume um papel partilhado e não exclusivo da transmissão do saber, pois numa metodologia ativa o aluno apresenta-se como membro interventivo no seu processo de aprendizagem, tornando-se também ele decisivo nas escolhas das atividades.

No quadro 3 resumem-se as evoluções dos papéis do professor na passagem do modelo tradicional para o modelo cooperativo, este último mais adiante será objeto de uma mais profunda explanação.

**Quadro 3 - Características evolutivas do papel do professor**

| <b>Modelo Tradicional</b>                   | <b>Modelo Cooperativo</b>  |
|---|--|
| Transmissão da informação e do saber        | Mediação na construção do conhecimento                                     |
| Afastamento na relação professor/aluno      | Redução da distância face ao aluno e a aumento do poder referencial        |
| Perceção diminuta em relação ao grupo turma | Aumento da eficácia para educar os Valores - Desenvolvimento da tolerância |
| Visão homogénea dos alunos                  | Adaptação à diversidade  |
| Exigência disciplinar                       | Diminuição de controlar a conduta negativa                                 |
| Escassez de instrumentos diagnósticos       | Eficácia dos instrumentos para a diversidade da turma                      |

Fonte: Diaz-Aguado, 2003

Para Díaz-Aguado (1992) a integração escolar das minorias étnicas é uma excelente oportunidade de educação multicultural, não só uma condição para a sua futura integração social, mas também pode “ enriquecer todos os alunos no desenvolvimento da sua tolerância para com a diversidade; objectivo educativo de extraordinária importância em função das mudanças sociais que actualmente se vivem na nossa sociedade” (pp. 7-8). Nesse caso, torna-se imprescindível ultrapassar certos obstáculos, dos quais podemos destacar as dificuldades de aprendizagem e reconhecimento académico desses alunos, bem como a falta de oportunidades para o estabelecimento de relações interétnicas de amizade, senão corre-se o risco de aumentar o preconceito.

O preconceito tem uma natureza multidimensional, pelo que, quer as intervenções educativas destinadas à sua prevenção, quer a avaliação das mudanças produzidas devem realizar-se nos seus distintos níveis: cognitivo, afetivo e comportamental. Por outro lado, verifica-se que em determinadas ocasiões existe a

possibilidade dos alunos pertencentes aos grupos minoritários desenvolverem preconceitos contra si próprios. Isto pode ser nomeadamente perigoso na infância devido à falta de recursos para suportar perdas graves de autoestima e ao valor absoluto das perceções interpessoais. Concluindo-se que seja necessário incluir como objetivo de intervenção a superação dos preconceitos numa dupla perspetiva (inter e intra-grupal).

Díaz-Aguado afirma que a

tolerância para a diversidade (e a superação dos preconceitos) pode favorecer-se, estimulando o desenvolvimento de níveis superiores de conhecimento social e raciocínio moral (que permitam descobrir a origem histórico-contextual das diferenças, sua relatividade e a universalidade dos direitos humanos). O procedimento que demonstrou ser mais eficaz, neste sentido, é a discussão e a representação de conflitos sociomoriais (1992, p. 62).

De acordo com o mencionado, o modelo de intervenção defendido pretende favorecer o desenvolvimento da tolerância numa perspetiva recíproca que inclui quer o desenvolvimento moral dos alunos, quer o desenvolvimento moral de uma escola que frequentemente resulta pouca respeitadora e pouco tolerante para com a cultura dos grupos sociais minoritários. É, portanto, indispensável que a escola reconheça ativa e explicitamente os valores culturais das minoria que pretende integrar, pois a falta de reconhecimento dos valores com que a criança se identifica pode levar à desvalorização do seu próprio grupo cultural e, logo, de si mesma, ou à profunda rejeição do sistema escolar.

Além disso, a fim de combater a exclusão e a discriminação, o professor tem de ter a sensibilidade e a competência pedagógica que o leve a distribuir equitativamente os papéis nas atividades curriculares, tentando que os alunos de minorias étnicas assumam com os seus companheiros, papéis de destaque não esquecendo a sua cultura de origem.

Na perspetiva de intervenção do programa de Díaz-Aguado (1992) também faz parte a discussão e representação de conflitos sociais, a qual está demonstrado ser de grande eficácia para estimular o desenvolvimento dos níveis de raciocínio (relatividade das diferenças sociais, direitos humanos universais, condições históricas das situações de marginalização...) que favorecem a superação dos preconceitos, em populações adolescentes. Nos primeiros anos de escolaridade é necessário adaptar os procedimentos, “compensando as limitações cognitivas e comunicativas dos alunos de menor idade”, por:

- elaboração de materiais adequados, nos quais se representem os conflitos originados pelos preconceitos no nível de desenvolvimento real e potencial das crianças a que são dirigidos;

- desenho e aplicação de procedimentos de dramatização dos conflitos sociomoraes que permitam ativarem a empatia face aos grupos objeto de discriminação ( p.28).

Outra componente em que assenta o programa de intervenção defendido por Díaz-Aguado (1992) prende-se com a aprendizagem cooperativa, a qual segundo a autora, pretende favorecer os seguintes objetivos:

- 1- Distribuir adequadamente o êxito de forma que se proporcione a todos os alunos o nível motivacional necessário para mobilizar a energia requerida à aprendizagem;
- 2- Superar a interação discriminatória que parece produzir-se com os outros métodos, como consequência das diferenças existentes entre os alunos, proporcionando experiência de estatuto similar (requisito necessário para a superação dos preconceitos).
- 3- Favorecer o estabelecimento das relações interétnicas de amizade e cooperação (requisito necessário para a superação dos preconceitos e desenvolvimento da tolerância).
- 4- Atitude mais ativa face à aprendizagem, sentido de responsabilidade, percepção de autoeficácia e capacidade de cooperação.

De facto, um dos seus principais objetivos é o sucesso académico de todos os alunos, no entanto, só se atinge êxito se conseguir tirar vantagens desta dinâmica. “Ao incorporar como atividade normal da aula a aprendizagem cooperativa entre colegas, legitimam as condutas de pedir e proporcionar ajuda, melhorando tanto a base social dos alunos como as suas oportunidades de aprendizagem” (Díaz-Aguado, 1996).

Por outro lado, numa aula com a estrutura organizacional cooperativa, o professor considera-se um “mediador na construção de conhecimento” (Díaz-Aguado, 2003). Na aprendizagem cooperativa, uma vez que os alunos aprendem e ensinam, também se veem como modelos, o que aumenta este tipo de poder. Desta forma, o professor poderá utilizar esta vantagem para educar para os valores (Jonhson, 1970, citado por Díaz-Aguado, 2003).

As investigações parecem demonstrar que um aumento de rendimento produz geralmente um aumento de autoestima; o contrário não parece acontecer. Neste sentido o professor pode intervir de modo a favorecer a motivação dos seus alunos, expressando-lhes reconhecimento quando tentam aprender e/ou quando realizam progressos, ainda que sejam mínimos. Para isso, pode utilizar alguns procedimentos simples, tais como: perguntar-lhe quando sabe que vai responder, dar-lhe oportunidade de demonstrar o seu rendimento; expressar de forma clara os progressos que realiza (usando-o como referência ou fazendo anotações no seu caderno); valorizar o seu ponto de vista ao pedir-lhe opinião sobre determinada questão; facultar-lhe o desempenho de papéis de alguma responsabilidade, etc.

O rendimento escolar pode melhorar em função da eficácia da aprendizagem cooperativa, podendo ser explicado em função de:

- ser superior o tempo dedicado à tarefa quando comparado à estrutura tradicional;
- se gerar um conflito sócio-cognitivo resultante da discussão tida entre colegas de desempenho escolar próximo;
- proporcionar um contexto idóneo para a aprendizagem tanto para o aluno que presta a ajuda – ao permitir-lhe desempenhar o papel do professor - como para o que é ajudado(...) (Díaz-Aguado, 1992, p.68).

Os alunos que são alvos de uma aprendizagem cooperativa desenvolvem “o rendimento, a motivação, o sentido de responsabilidade, a tolerância, o respeito pelas outras culturas e a capacidade de cooperação” (Díaz-Aguado, 2003, p.130). Tal como refere Díaz-Aguado (2003) “a interação entre colegas é uma fonte de reciprocidade, conflito e autonomia” (p.139).

Segundo Slavin (1992)

a aprendizagem cooperativa cria uma situação de interdependência positiva, porque a única forma de alcançar as metas pessoais é através das metas da equipa, o que faz com a aprendizagem e o esforço por aprender sejam muito mais valorizadas entre os companheiros, aumentando a motivação geral pela aprendizagem, assim como o reforço e a ajuda que se proporcionam mutuamente neste sentido (citado por Diaz-Aguado, 1996, p. 166).

Os resultados de investigação nesta área parecem evidenciar que os modelos com maior sucesso são aqueles que permitem aos alunos motivados trabalharem com grande autonomia ou em equipa em projetos de investigação. Os modelos que desenvolvem a tolerância em contextos culturalmente heterogêneos são aqueles que têm por base a formação de equipas, com elementos de várias culturas, as quais são avaliadas sobre os mesmos parâmetros. Assim, o sucesso será dividido

uniformemente por todos, já que o princípio da igualdade está presente. Os elementos partilham as experiências e chegam conjuntamente aos objetivos pretendidos. Estes fatores favorecem o contacto intrapessoal, a aprendizagem e o conhecimento sobre as diferentes culturas presentes na turma.

Segundo a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI “para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento” (Delors, 1996, p.89). Aprender a viver juntos foi considerado pela Comissão como sendo um grande desafio para a educação.

Se pensarmos que a sociedade tal como a escola também tem conflitos, e saber preparar os alunos para a resolução de conflitos e lutar contra os preconceitos é uma tarefa árdua para a escola. Nesta linha, a abordagem multicultural explanada neste trabalho também apela à capacidade de colocar no lugar do outro; à compreensão das diferenças sociais; às capacidades de resolver os conflitos através da comunicação e da negociação. Na opinião da Comissão a educação deve utilizar duas vias complementares. Num primeiro nível, a descoberta progressiva do outro. Num segundo nível, e ao longo de toda a vida, a participação em projetos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes.

No entanto, quando abordamos o tema da inclusão das minorias étnicas nas escolas estas apresentam dificuldades de integração na escolarização e os professores não sabem como reagir a esta nova realidade nas escolas. Para contrariar esta situação é necessário adaptar o ensino à diversidade dos alunos, uma opção favorável é precisamente o recurso à aprendizagem cooperativa, pois é preciso que todos os indivíduos tenham um papel ativo no grupo e colaborem em objetivos partilhados, para que a motivação pela aprendizagem e a capacidade do sistema escolar se adapte à diversidade dos alunos.

A aprendizagem cooperativa visa a partilha de responsabilidades entre os companheiros, a compreensão mútua, a pesquisa de um tema e a exploração coletiva, assumindo-se como uma melhoria da prática educativa. Esta perspetiva ainda não é posta em prática de forma continuada nas nossas escolas. Podemos referir um exemplo a nível nacional, a escola da Ponte, situada em Aves-Porto, na qual o ensino-aprendizagem é igualmente norteado por trabalho cooperativo, solidário, colaborativo e autónomo. Esta modalidade permite desenvolver igualmente o espírito de amizade,

principalmente, entre colegas de culturas diferenciadas, porque partilham o mesmo objetivo, formam laços comuns. Portanto, apresenta como vantagens a igualdade de oportunidades para o sucesso escolar através da modificação do tipo de avaliação e o “reconhecimento para todos os alunos” (Díaz-Aguado, 2003, p.133).

Concordamos com Peres (2000) quando afirma que “trabalhar com turmas heterogêneas exige uma renovação didática com base nas experiências já existentes – ensino individualizado, atividades diversificadas, aprendizagem cooperativa, avaliação formativa ...” (p.170).

No entanto, a maioria dos professores na sua formação inicial não teve contato com disciplinas que abordassem a multiculturalidade e a formação contínua também se revela insuficiente nesta área.

Os professores para lidarem eficazmente com esta realidade necessitam de ser um prático reflexivo<sup>23</sup>, necessitam de formação, segundo (Leite, 2002) que os prepare para

a mudança, para a aquisição de conhecimentos socioculturais gerais das crianças e dos jovens, para a compreensão das relações que a cultura, a língua e as características socioeconômicas têm no desempenho e no sucesso escolar, para a obtenção de conhecimentos sobre especificidades culturais, para a capacidade de recurso a diferentes estratégias de ensino e de aprendizagem e, finalmente, para a capacidade de os professores se questionarem e de aprenderem a aprender (p. 245).

Uma educação para a diversidade é hoje um imperativo que se coloca a todas as escolas e a todos os professores. É um verdadeiro desafio, no sentido de alteração de práticas pedagógicas com vista à inclusão da diversidade.

Uma escola multicultural implementa uma Educação Intercultural fundamentada em atitudes, princípios e valores humanos de igualdade, respeito, tolerância, cooperação, pluralismo, e corresponsabilidade social, onde cada ator tem um papel preponderante para o sucesso educativo e onde todos os alunos têm o direito de receber uma educação diferenciada edificadora da sua identidade pessoal.

---

<sup>23</sup> Ver a propósito Alarcão (2005) em os “Professores Reflexivos em Uma Escola Reflexiva”.

---

---

SEGUNDA PARTE - Investigação Empírica

---

---



## CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA

### 1. Problemática e objetivos da investigação

A escola é um palco heterogéneo, um território onde a diversidade étnico-cultural é uma realidade. Os atores educativos coexistem na comunidade escolar, manifestando atitudes diferenciadas, que lhes conferem a individualidade dentro da diversidade.

Só através da cooperação entre todos será possível a educação para a totalidade do cidadão, ou seja, o desenvolver das suas capacidades cognitivas, emocionais e físicas direcionadas para a construção da sua vida integral (familiar, cívica e profissional). Uma escola que oferece a todos iguais oportunidades para obter sucesso na vida cumpre o principal objetivo da educação, que é o de ajudar os alunos a aprender a funcionar como verdadeiros cidadãos numa sociedade democrática.

É neste contexto e perante a situação real de uma diversidade sociocultural na escola, particularmente o da existência de diversos grupos étnicos nas salas de aula, que se insere a problemática da investigação que pretendemos efetivar.

Confrontados com esta realidade cada vez mais premente na escola, pretendemos abordar a temática da multiculturalidade, procurando aquilatar o grau de centralidade e de preocupação que ela denota, concretamente nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, onde desenvolvemos a nossa atividade docente.

Assim sendo, definimos como questão central da nossa investigação:

- Será que a escola proporciona a todos os alunos idênticas condições de ensino/aprendizagem de modo a promover uma educação intercultural na renovação de um currículo que concretize o princípio da “escola para todos”?

A presente investigação tem como finalidade compreender a realidade multicultural das turmas selecionadas para a amostra e recolher informações de professores e dos representantes de órgãos de gestão, numa perspetiva de inclusão de grupos étnicos e gestão da diversidade.

Como objetivos gerais deste estudo pretendemos:

- Conhecer as perceções dos professores do 1º Ciclo no seu exercício de atendimento intercultural como um desafio fundamental numa escola inclusiva;
- Construir conhecimento sobre as práticas interculturais numa “escola para todos”.

Tratando-se de um trabalho de investigação com um cariz notoriamente exploratório e que pretende articular o conceito de multiculturalidade nas suas diferentes manifestações com a prática na sala de aula, possuindo ainda um enfoque na análise documental, este estudo de caso é orientado por um conjunto de objetivos específicos:

- a) Compreender como está estruturado o Projeto Educativo, o Projeto Curricular de Agrupamento e os Projetos Curriculares de Turma no que concerne à inclusão de grupos étnicos na escola/turma.
- b) Identificar as perceções evidenciadas pelos representantes de órgãos de gestão, assim como pelos professores face à diversidade cultural na escola.
- c) Identificar o papel que os órgãos de gestão podem desempenhar face à multiculturalidade.
- d) Conhecer os papéis dos professores face à multiculturalidade.
- e) Analisar como o professor titular de turma do 1º Ciclo potencia a construção de uma educação intercultural.
- f) Analisar a importância e a valorização de formação no domínio da multiculturalidade.

## **2. Natureza da investigação**

Na realização deste trabalho de carácter exploratório e descritivo foi adotada uma metodologia qualitativa, seguindo-se, portanto, a corrente de autores que argumenta tratar-se da abordagem mais rica e completa face a um conceito tão complexo e dinâmico como o da multiculturalidade. Tal como referem Wentling e Palma-Rivas (1998, citado por Barbosa, 2003), a natureza descritiva do método qualitativo, constitui o modo mais completo para explorar o estado atual e as tendências futuras das iniciativas da diversidade, mediante as opiniões de um conjunto de peritos na área.

Com efeito, implementámos uma metodologia qualitativa que permitiu desenvolver perceções aprofundadas dos fenómenos a partir das evidências do estudo das representações dos sujeitos que constituem a amostra desta investigação.

A metodologia qualitativa recorre a diferentes abordagens, consoante denominações atribuídas pelos diferentes investigadores, podendo englobar “a observação participante, a etnografia, o estudo de casos, o interacionismo simbólico, a

fenomenologia ou, muito simplesmente, uma abordagem qualitativa” (Lessard-Hébert et. al., 1994, p.31).

Os estudos qualitativos são análises sobre o comportamento humano, na ótica do ator, uma abordagem naturalista e interpretativa dos fenómenos sociais. Trata-se de uma abordagem holística e indutiva, cuja mais-valia em educação reside no facto de permitir compreender os significados atribuídos aos comportamentos, enfatizando o modo como se desenvolvem os sistemas de comportamentos.

Em termos processuais, começámos por fazer uma análise bibliográfica relativa à problemática proposta para a investigação. Também foi feita uma análise de documentos estruturantes da escola, tendo em vista a referenciação à inclusão de grupos étnicos.

Posteriormente, procedemos à recolha de dados através do inquérito por entrevista, com o objetivo de conhecer as perceções dos professores e dos representantes de órgãos de gestão da nossa amostra, face à frequência de grupos étnicos nas suas salas de aula/escola.

### **2.1. Estudo de caso: planeamento e métodos**

Clarificada a natureza da investigação e a intenção de aprofundar o estudo da multiculturalidade numa escola do ensino básico do 1º Ciclo de um agrupamento de escolas, a metodologia que se evidenciou como a mais adequada foi o estudo de caso, método especialmente indicado para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspeto de um problema em relativamente pouco tempo (Bell, 1993).

Na linha do pensamento de Bogdan e Biklen (1994), o estudo de caso surge como uma metodologia que “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduos, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (p.89).

Yin (1994) afirma que esta abordagem se adapta à investigação em educação, quando o investigador é confrontado com situações complexas, de tal forma que dificulta a identificação das variáveis consideradas importantes; quando o investigador procura respostas para o “como?” e o “porquê?”; quando o investigador procura encontrar interações entre fatores relevantes próprios dessa entidade; quando o objetivo é descrever ou analisar o fenómeno, a que se acede diretamente, de uma forma profunda e global, e quando o investigador pretende apreender a dinâmica do fenómeno, do programa ou do processo.

No processo de realização do estudo de caso, o plano geral do estudo deve ser percecionado como um funil, cuja extremidade inferior se vai estreitando, à medida que se caminha de encontro aos interesses da investigação. Nesse percurso, “os investigadores procuram locais ou pessoas que possam ser objecto do estudo ou fonte de dados e, ao encontrarem aquilo que pensam interessar-lhes, organizam então uma malha larga, tentando avaliar o interesse do terreno ou das fontes de dados para os seus objectivos” (Bogdan & Biklen, 1994, p.90).

De acordo com os autores citados existem diferentes tipos de estudos de caso conforme o objetivo da investigação que se pretende realizar. Neste caso, o foco de estudo é um agrupamento de escolas do ensino básico, procurando perceber a linha de atuação na gestão da diversidade e conhecer as percepções dos professores face à frequência escolar de grupos étnicos.

### **3. Caracterização do agrupamento e dos participantes no estudo**

Apresentamos o estudo num contexto de ação específico e delimitado, em algumas escolas básicas do 1º Ciclo do Ensino Básico num Agrupamento pertencente ao distrito de Viseu, onde se constata a presença multicultural, o qual irá ser denominado por Agrupamento de Escolas Y.

A caracterização do Agrupamento de Escolas Y é baseada na consulta on-line do seu Projeto Curricular de Agrupamento.

O Agrupamento de Escolas Y insere-se numa vila com uma área de 126.028 Km<sup>2</sup>, toda ela considerada de interesse turístico com diverso património arquitetónico, nomeadamente alguns solares senhoriais dos séculos XVII e XVIII.

Tem uma população de cerca de 15.000 habitantes (14 283, segundo censos 2001) e uma densidade populacional de 115 habitantes por Km<sup>2</sup>.

O concelho conheceu, nos últimos anos, um importante crescimento económico, consequência de novas e importantes unidades industriais aqui implantadas e de uma melhoria nas comunicações com o litoral, nomeadamente com a construção do A25, que liga Vilar Formoso a Aveiro. A sua economia tradicionalmente rural tem vindo a ser substituída por uma economia industrial, embora uma parte da sua população ainda se dedique à agricultura, nomeadamente à vinicultura. A par destas atividades destacam-se ainda o comércio, a indústria, as adegas cooperativas de vinho e azeite, a função pública, as dependências bancárias e

outras. Refira-se que o índice de desemprego tem vindo a aumentar, em consequência do encerramento de algumas fábricas do concelho.

O Agrupamento de Escolas Y resultou da agregação de dois Agrupamentos de Escolas, sendo constituído por uma escola secundária com 3º Ciclo, uma escola básica dos 2º e 3º ciclos, 6 escolas básicas do 1º Ciclo e 8 estabelecimentos de Educação Pré-escolar, em várias freguesias do concelho. Abrange cerca de 1250 alunos distribuídos pelos vários níveis de ensino, diferentes tipologias de cursos (cursos do ensino regular, do ensino especializado, de educação e formação de jovens, do ensino profissional e da educação e formação de adultos), funcionando em regime diurno e noturno.

**Quadro 4 – Distribuição dos professores (Novembro de 2010)**

| <b>Departamentos</b>                                | <b>Pré-escolar</b> | <b>1º Ciclo</b> | <b>2º e 3º Ciclos</b> | <b>Ensino Secundário</b> |
|---|--------------------|-----------------|-----------------------|--------------------------|
| Ensino Pré-escolar                                  | 15                 |                 |                       |                          |
| 1º Ciclo  |                    | 30              |                       |                          |
| Línguas   |                    |                 | 8                     | 16                       |
| Ciências Sociais e Humanas                          |                    |                 | 7                     | 11                       |
| Matemática e Ciências Experimentais                 |                    |                 | 10                    | 22                       |
| Expressões  |                    |                 | 21                    | 12                       |
| <b>Total</b>  | 15                 | 30              | 46                    | 61                       |
| <b>Formadores dos Cursos de Educação e Formação</b> |                    |                 |                       | <b>4</b>                 |

*Não estão contabilizados os membros da Comissão Administrativa Provisória (1 Presidente- do Dep. de Matemática e Ciências Experimentais da Escola Secundária e 2 Vice-Presidentes- do Dep de Línguas, sendo um da Escola Secundária e outro da Escola Básica)*

As escolas do 1º Ciclo em estudo situam-se na sede de concelho do Agrupamento Y, apresentando 11 turmas com um total de 176 alunos, dos quais 21 são oriundos de outras culturas.

Em termos arquitetónicos, a maioria dos edifícios escolares é do tipo “Plano dos Centenários”, com um só piso, à exceção de dois edifícios na sede de concelho que têm dois pisos. Possuem um recinto exterior murado com algumas zonas verdes. Em geral, não possuem um espaço exterior coberto e quando existe é insuficiente. Estão em funcionamento 24 turmas distribuídas por todo o concelho, 13 das quais nas aldeias limítrofes.

A seleção dos informantes é outra das preocupações quando se opta pela realização de um estudo qualitativo, na medida em que a garantia dos resultados de investigação está intrinsecamente ligada às opções feitas nesse sentido.

Dadas as limitações da investigação em termos temporais, não pudemos alargar o campo de estudo, ficando apenas circunscrito a um Agrupamento de Escolas do distrito de Viseu. Através de dados fornecidos pela Comissão Administrativa Provisória do Agrupamento identificámos as turmas e, conseqüentemente, os professores.

A composição dos informantes, num total de 13 entrevistados, é constituído por:

5 professores pertencentes aos órgãos de gestão:

- 1 vice-presidente da Comissão Administrativa Provisória do Agrupamento;
- 1 assessor do 1º CEB;
- 1 coordenador de estabelecimento;
- 1 coordenador de departamento do 1º CEB;
- 1 coordenador de Escola do 1º Ciclo;

8 professores do 1º Ciclo do ensino básico:

- 7 professores titulares de turma do 1º Ciclo do Ensino Básico;
- 1 professor de apoio socioeducativo do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O critério que presidiu à seleção dos professores foi o facto de integrarem alunos de grupos étnicos nas suas salas de aula. Dos 24 professores, só 10 respeitam este critério; de referir que dois deles recusaram-se participar na entrevista.

Quanto aos representantes dos órgãos de gestão, foram seleccionados todos aqueles que pertencem ao grupo de docência dos professores entrevistados com o objetivo de verificar se as suas opiniões vão ao encontro das práticas e aquilatar o grau de preocupação na gestão de uma realidade multicultural. Para além daqueles, também foi escolhido o coordenador de estabelecimento de um Agrupamento de Escolas, agrupada ao novo Agrupamento, uma vez que as escolas do 1º Ciclo lhe pertenciam anteriormente.

No que toca ao representante de topo do órgão de gestão do Agrupamento Y, este foi representado pelo vice-presidente, por indicação daquele, alegando o fato de não possuir muita experiência com a temática e nem haver muitos alunos pertencentes a grupos étnicos na escola secundária.

Para facilitar o tratamento do conteúdo simbólico das percepções dos informantes e garantir a preservação da identidade dos atores, obtidas por meio de entrevistas, optamos pelo conjunto de designações fictícias que se segue:

a) Para o agrupamento de escolas decidimo-nos pela designação de Agrupamento de Escolas Y

b) Agentes educativos do agrupamento: Vice-presidente da Comissão Administrativa Provisória do Agrupamento (ad); assessor do 1º CEB (a1); coordenador de estabelecimento (ce); coordenador de Escola do 1º CEB (ce1); coordenador de departamento do 1º CEB (cd); professor de apoio socioeducativo (pa) e professores titulares de turma do 1º CEB (p1/2/3/4/5/6/7).

Apresentamos, de seguida, as principais características sociodemográficas e profissionais dos participantes na entrevista. O Quadro 5 apresenta os dados dos representantes dos órgãos de gestão. O Quadro 6 mostra os dados dos professores (titulares de turma e de apoio socioeducativo).

**Quadro 5 – Caracterização sociodemográfica dos representantes dos órgãos de gestão**

| Sexo    | Tempo de Serviço  | Formação académica | Situação Profissional    |
|---------|-------------------|--------------------|--------------------------|
| Fem. 1  | 10 a 20 anos 1    | Bacharelato 0      | Quadro Agrupamento 4     |
| Masc. 4 | 21 a 30 anos 2    | Licenciatura 4     | Quadro Zona Pedagógica 1 |
|         | Mais de 30 anos 2 | Outra 1            |                          |

Como se observa no Quadro 5, um dos representantes dos órgãos de gestão é do sexo feminino e quatro são do sexo masculino, possuindo um entre 10 e 20 anos, dois entre 21 e 30 anos e outros dois mais de 30 anos de serviço.

Quanto à formação académica verificamos que nenhum dos entrevistados possui o bacharelato como formação académica, quatro têm a licenciatura e um têm outra formação (mestrado). De salientar que três são professores pertencentes a órgãos de gestão de topo, dois professores fazem parte de órgãos de gestão intermédia.

Relativamente à situação profissional, quatro pertencem ao Quadro do Agrupamento e um está afeto ao Quadro de Zona Pedagógica.

**Quadro 6 – Caracterização sociodemográfica dos professores**

| Sexo  | Tempo de Serviço |                 | Formação académica |              | Situação Profissional |                        |   |
|-------|------------------|-----------------|--------------------|--------------|-----------------------|------------------------|---|
| Fem.  | 6                | 10 a 20 anos    | 5                  | Bacharelato  | 1                     | Quadro Agrupamento     | 7 |
| Masc. | 2                | 21 a 30 anos    | 2                  | Licenciatura | 5                     | Quadro Zona Pedagógica | 1 |
|       |                  | Mais de 30 anos | 1                  | Outra        | 2                     |                        |   |

Como se constata no Quadro 6, seis professores são do sexo feminino e dois são do sexo masculino, possuindo a maioria entre 10 e 20 anos de tempo de serviço, dois entre 21 e 30 anos e um tem mais de 30 anos de serviço.

Quanto à formação académica verificamos que um dos entrevistados possui o bacharelato, cinco têm a licenciatura e dois têm outra formação (pós-graduação e mestrado).

Relativamente à situação profissional, sete professores pertencem ao Quadro de Agrupamento e um está no Quadro de Zona Pedagógica.

#### **4. Técnicas de recolha de dados**

A realização bem sucedida de um estudo de caso, seja ele de que natureza for, só é possível mediante uma seleção criteriosa de técnicas de recolha de dados e tratamento metuculoso da informação, devendo este ser faseado.

No que se refere ao processo de investigação, guiámo-nos por Yin (2001) e por Bogdan e Biklen (1994).

Do primeiro, procurámos seguir um conjunto de princípios que devem guiar a ação do investigador para a garantia de realização, com qualidade, da recolha de dados num estudo de caso, os quais apoiam o investigador a resolver problemas relacionados com a validade e fiabilidade.

Dos segundos, procurámos orientações para o processo de construção do projeto, nomeadamente a definição do campo de estudo, a problemática e o objeto da investigação, o local de investigação e a organização e distribuição do tempo numa matriz cronológica de atividades.

A produção de um projeto de investigação para o estudo que pretendemos realizar, encontra-se fundamentado em Yin (2001) para quem, o projeto

conduz o pesquisador através do processo de coletar, analisar e interpretar observações. É um modelo lógico de provas que lhe permite fazer inferências relativas às relações causais entre as variáveis sob investigação. O projecto de pesquisa também define o domínio da generalização, isto é, se as interpretações obtidas podem ser generalizáveis a uma população maior ou a situações diferentes (p.41).

O processo de recolha de dados é essencial para a garantia de fiabilidade da informação recolhida e, conseqüentemente, da qualidade dos resultados obtidos. O modelo de recolha de dados não é mais que a identificação e o registo das diversas etapas de recolha de informação que, de uma forma coerente e sistemática, nos indicam um determinado horizonte. Tal como em outras etapas desta investigação, o modelo de recolha de dados foi preparado com rigor.

No Quadro 7, apresentamos, em síntese, o esquema que serviu de orientação ao trajeto efetuado neste estudo.

**Quadro 7 - Esquema de recolha de dados**

| <b>FONTES</b>  | <b>OBJECTIVOS</b>  | <b>TIPOS DE INFORMAÇÃO</b>  |
|--|--|---|
| 1. Documentos do Agrupamento: Projeto Educativo; Projeto Curricular, Projeto Curricular de Turma | -Verificar se existem preocupações face à multiculturalidade, tendo em vista uma escola para todos;<br><br>- Compreender a gestão da diversidade cultural; | Informações que apontam no sentido da interculturalidade através de análise descritiva.   |
| 2. Entrevistas semiestruturadas a professores e representantes de órgãos de gestão               | - Desenvolver uma compreensão intercultural nas escolas do 1º CEB e de práticas de inclusão face a grupos minoritários;                                    | Perceções expressas pelos professores do 1º ciclo que integram alunos de grupos étnicos nas suas salas de aula;<br>Opiniões de outros atores educativos:<br>- Professor de apoio socioeducativo;<br>- Vice-presidente do Agrupamento;<br>- Assessor do 1º CEB;<br>- Coordenador de Escola do 1º CEB;<br>- Coordenador de departamento do 1º CEB;<br>- Coordenador de estabelecimento do 1º CEB. |

No presente trabalho, a técnica de investigação privilegiada é a análise documental e a entrevista aos representantes dos órgãos de gestão e aos professores do Agrupamento de Escolas Y.

#### **4.1. Análise documental**

Nas escolas do 1º Ciclo há um conjunto de documentos oficiais, nomeadamente os Projeto Curricular de Agrupamento, Projeto Educativo e Projetos Curriculares de Turma, que vão ser objeto de análise documental.

Além dos documentos impostos pelo Ministério da Educação, há outros elaborados no próprio Agrupamento de Escolas ao qual pertencem, como é o caso do Regulamento Interno, Projeto Educativo, Projeto Curricular de Agrupamento, o Plano Anual de Atividades e Planificações anuais, trimestrais e mensais da parte curricular e ainda, documentos com carácter mais personalizado como é o Projeto Curricular de Turma e as planificações diárias de aula, que são específicos e caracterizam cada turma.

Todos estes documentos são oficiais, de índole obrigatória, concebidos à *priori*, antes de qualquer ação, funcionando como organizadores e orientadores da ação educativa a longo, médio e curto prazo. Eles tornam-se artefactos relevantes, com valor qualitativo para o investigador porque representam a intenção e preocupação de operacionalizar vontades e necessidades educativas, mas que podem corresponder, ou não, à prática.

#### **4.2. A entrevista**

As entrevistas são utilizadas para obter, a partir da informação diretamente transmitida, “o que uma pessoa sabe (informação ou conhecimento), o que gosta e não gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças)” (Tuckman, 2000, p. 307). A análise das entrevistas apresentará como finalidade, conforme refere Vala (1986), a realização de inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características serão inventariadas e sistematizadas.

Elaborámos dois guiões de entrevista semi-estruturada, para os representantes de órgãos de gestão (cf. Anexo 1) e outro para professores do 1º Ciclo (cf. Anexo 2). Atendendo aos objetivos da investigação, foi possível elaborar uma grelha de análise (cf. Anexo 3) para as entrevistas realizadas, a partir da qual será estruturada a apresentação dos dados, ilustrada por excertos elucidativos das posições assumidas pelos entrevistados em relação a cada uma das categorias e sub-categorias consideradas.

No desenrolar das entrevistas foram utilizados os seguintes blocos temáticos:

- I - Legitimação da entrevista e motivação;
- II – Identificação;
- III – Experiência profissional relativamente à multiculturalidade;
- IV – Representações sobre a valorização do PE, do PCT e processo de inclusão de grupos minoritários;
- V – Atitudes evidenciadas pela escola face à inclusão de grupos minoritários;

VI – Representações do professor, dos órgãos intermédios e de topo face à escola intercultural;

VII – Representações sobre o papel da formação.

A cada um dos blocos temáticos correspondem objetivos específicos diversificados, com o intuito de refletir sobre as práticas em contexto multicultural. Assim temos:

O bloco I, “*Legitimação da entrevista e motivação*”, serviu para esclarecer o âmbito da investigação, tendo como objetivos específicos agradecer a disponibilidade dos entrevistados, explicar as finalidades, as estratégias da entrevista e assegurar a confidencialidade dos dados.

O bloco II, “*Identificação*”, tem como objetivos específicos recolher informações para a caracterização dos entrevistados.

O bloco III, “*Experiência profissional relativamente à multiculturalidade*”, pretende obter dados sobre a experiência profissional dos entrevistados com alunos de origens culturais diferentes e as suas representações pessoais favoráveis/desfavoráveis relativamente à presença de alunos provenientes de outras etnias, raças ou nacionalidades.

O bloco IV, “*Representações sobre a valorização do PE, do PCT e processo de inclusão de grupos minoritários*”, tem como objetivos específicos compreender como estão estruturados no projeto educativo do agrupamento e nos projetos curriculares de turma a inclusão de grupos minoritários e se estes documentos são valorizados.

O bloco V, “*Atitudes evidenciadas pela escola face à inclusão de grupos minoritários*”, pretende conhecer as atitudes da escola face à inclusão de grupos minoritários.

O bloco VI – “*Representações do professor, dos órgãos intermédios e de topo face à escola intercultural*”, visa efetuar o levantamento de atividades de carácter multicultural desenvolvidas na escola e dos recursos utilizados. Tem como objetivos conhecer as representações dos entrevistados face à construção de uma escola intercultural.

O bloco VII – “*Representações sobre o papel da formação*”, tem como finalidades compreender se os entrevistados estão preparados para trabalhar numa escola multicultural, através da identificação do tipo de formação nesta área, da necessidade de formação, bem como explicar propostas de atendimento.

Dentro de cada bloco temático existem questões orientadoras. Com base nelas e nas perguntas de recurso e aferição foram realizadas as entrevistas. Os dois guiões das entrevistas foram submetidas à avaliação da Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) para validação, tendo obtido parecer favorável (cf. Anexo 4). A transcrição integral das entrevistas encontra-se em anexo ao presente trabalho de investigação (cf. Anexo 5).

## **5. Procedimento**

Descritas as técnicas de recolha de informação, passa-se, de seguida à explicitação dos modos como se procedeu à obtenção dos dados, quer a partir das fontes documentais utilizadas para o efeito, quer através da entrevista.

Definimos como critério orientador desenvolver uma visão integrada dos fenómenos educativos, privilegiando uma abordagem global, passível de permitir o delineamento de um cenário mais fiel quanto possível dos mesmos. Todo este processo de recolha de informação foi desenvolvido ao longo do ano escolar de 2010/2011.

Na sequência de um primeiro contacto com o Presidente da Comissão Administrativa Provisória do Agrupamento, tendo em vista a sua participação no estudo e a cooperação dos sujeitos no projeto, elaborámos um pedido de autorização oficial ao Presidente (cf. Anexo 6) para aplicação dos dispositivos de recolha de dados e consulta de documentos.

Assim, a recolha dos dados foi realizada através da consulta do PCA e PE on-line na página do Agrupamento Y. Este procedimento consistiu numa leitura reflexiva do texto, acompanhada de tomada de apontamentos, os quais foram, posteriormente, integrados no capítulo referente à apresentação dos dados.

Paralelamente, procurou-se também recolher informação relativa a práticas interculturais na escola através da análise dos Projetos Curriculares de Turma dos professores titulares de turma entrevistados.

Tal justifica-se uma vez que as respostas dadas nesta área afiguram-se relativamente omissas e superficiais em relação a determinados dados que se consideram importantes. Face a esta circunstância, entendeu-se, então, que a análise a estes documentos consubstanciava uma oportunidade a explorar como uma forma de complementar, idoneamente, a informação das entrevistas. A consulta dos PCT, referentes aos professores titulares de turma, teve lugar na sede do Agrupamento onde se encontram arquivados.

No momento do inquérito por entrevista, o contato com os participantes foi pessoal, visto as escolas serem relativamente próximas do Agrupamento. As entrevistas realizaram-se no espaço de trabalho dos professores, ficando ao seu critério a escolha do local e horário.

Os participantes mostraram-se, em geral, recetivos, a conversação decorreu num clima de confiança e de abertura, dado que se havia previamente percebido que “as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 136).

Depois de realizadas as treze entrevistas, gravadas em áudio e acompanhadas por anotações escritas, foram passadas a escrito, com recurso à utilização do computador.

Posteriormente, submetemos os resultados a uma triangulação pelo cruzamento e confronto dos dados e depois procedemos à descrição e interpretação dos dados que integram as opiniões dos entrevistados e as orientações consignadas nos documentos.

Finalmente, apresentamos as conclusões julgadas adequadas, articulando as conceções teóricas apresentadas no trabalho, os resultados da investigação empírica e a experiência docente da investigadora.

## **6. Análise e tratamento dos dados**

Nesta investigação, partimos da análise documental como meio de organização da informação relevante e da análise de conteúdo para percebermos as representações dos sujeitos envolvidos.

O material recolhido baseia-se em documentos oficiais e normativos, produzidos na própria escola em estudo. Esses documentos constituem uma valiosa informação para o investigador, sendo analisados e utilizados para validar evidências das outras fontes e/ou acrescentar informações.

Os documentos analisados permitiram-nos analisar a natureza multicultural da escola, verificar os princípios que norteiam a educação para a diversidade e das prioridades da educação intercultural.

Análise documental do projeto educativo de escola e projeto curricular de agrupamento - Com a consciência de que o projeto educativo de escola poderia representar um “retrato brilhante e realista de como funciona a organização” (Bogdan

& Biklen, 1994, p. 180), houve o cuidado de se proceder à sua análise de forma a encontrar indicadores precisos sobre aspetos multiculturais.

Projetos curricular de turma - Procedeu-se à análise dos PCT dos professores com turma, com vista, fundamentalmente, a conhecerem-se orientações de Educação Intercultural, como valorizadora da diversidade no processo de ensino/aprendizagem.

O Quadro 8 sintetiza as dimensões de análise escolhidas para o PEE e PCT.

**Quadro 8 - Caracterização das dimensões genéricas de análise do PEE e PCT**

| DIMENSÕES GENÉRICAS DE ANÁLISE                                | ELEMENTOS ESPECÍFICOS DE ANÁLISE  | INDICADORES  |
|---|---|--|
| O lugar da educação intercultural                             | - Orientações de educação Intercultural no PEE e PCT;   | - Representações da escola e dos professores sobre a diversidade cultural;   |
|   | - Mudanças de práticas da escola em função da diversidade cultural.                                   | - Representações da escola e dos professores sobre as orientações educativas e a educação intercultural;             |
| Práticas de diversidade e educação intercultural na pedagogia | - Comportamentos, atitudes e práticas inclusivas atendendo à realidade cultural da população escolar. | - Modelo de educação intercultural implícito.  |
|   |   | - Eficácia das experiências de aprendizagem;<br>- Perceção da interculturalidade no processo de ensino-aprendizagem. |

Após à análise dos documentos selecionados, procedemos à realização da análise de conteúdo dos dados obtidos nas entrevistas.

A análise de conteúdo é “uma técnica de investigação que, através de uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade interpretação destas mesmas comunicações” (Berelson, citado por Estrela, 1994, p.467).

Segundo Bardin (2002), a análise de conteúdo comporta diferentes etapas: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados obtidos e interpretação. A primeira etapa corresponde à organização do material, ou seja, à escolha dos documentos a serem analisados, à formulação das hipóteses e dos objetivos e à elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. A segunda etapa,

referente à exploração do material, é longa e abarca as operações de codificação, desconto ou enumeração, de acordo com alguns critérios fundamentais (coerência, homogeneidade, exclusividade, exaustividade e pertinência). A terceira etapa, onde o investigador pode aventar inferências e antecipar interpretações em relação aos objetivos previstos, ou a novas descobertas. Isto sucede depois de a informação estar organizada em quadros e ter sido retirado o mais relevante, através de operações estatísticas simples.

De acordo com Estrela (1994), a expressão “análise de conteúdo” tem sido utilizada num sentido restrito, referindo-se apenas às técnicas normalmente utilizadas pelas Ciências Sociais para a exploração de documentos (excluindo desta forma uma análise no sentido linguístico e literário).

Sendo um esforço de interpretação, permanece uma acareação entre dois fatores: o rigor da objetividade que é imprescindível neste tipo de análises e a subjetividade consequência da tarefa de interpretar algo dito por outra pessoa.

A partir desse momento, procedeu-se à análise da informação de conteúdo, organizada num quadro de categorias. A cada categoria foi dada uma designação, ao mesmo tempo que se registava a frequência dos respetivos indicadores e a necessidade de estabelecer subcategorias.

Apresentamos, de seguida, de forma estruturada, os dados obtidos através da análise documental e das entrevistas.



## CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentamos os resultados obtidos, sustentado na sistematização da informação reunida a partir da análise documental e das entrevistas realizadas.

### **1. Análise dos instrumentos de gestão pedagógica da escola no âmbito da educação intercultural**

#### **1.1. Projeto Educativo e Projeto Curricular de Agrupamento**

Uma resposta educativa eficaz decorre de uma articulação concertada entre o Projeto Educativo (PE), o Projeto Curricular de Agrupamento (PCA) e o Projeto Curricular de Turma (PCT). A execução destes projetos pretende gerir o currículo tendo em conta as características da população escolar. Neste contexto, o currículo surge mais abrangente e mais aberto, onde a diversidade é contemplada, atendendo ao sucesso de todos os alunos.

Considerando a situação transitória que caracteriza este ano letivo, devido à constituição do novo Agrupamento de Escolas Y, no qual se insere este estudo, assistiu-se a um conjunto de mudanças na organização e funcionamento das escolas que o passaram a integrar e no Projeto Curricular do Agrupamento que está em construção.

Analisado um documento intitulado de “Documento Orientador/Projeto Curricular do Agrupamento de Escolas”, que surgiu no final do primeiro período, constatámos como uma das opções e prioridades curriculares, no ponto seis, a referência a “Educar para a cidadania: solidariedade, partilha, respeito, tolerância e amizade”.

Na atualidade, foi atribuída à educação intercultural um conjunto de conceitos relacionados com os valores, educação para a paz, para a solidariedade, para a tolerância e convivência, entre outros (Peres, 2000). Desta forma, encontramos no Documento Orientador acima citado uma ideologia multicultural.

Constata-se que o Agrupamento partindo dos Projetos Educativos das duas escolas anteriores, elaborou o referido Documento Orientador com uma síntese dos objetivos estratégicos e das áreas de intervenção prioritária.

Verificamos, no PEE, relativamente à ação educativa, a existência de turmas de PCA (Percurso de Currículo Alternativo) que têm como objetivo e citamos: “*Garantir dispositivos de organização e gestão do currículo destinados a alunos que revelem insucesso*”

*escolar repetido ou problemas de integração na comunidade educativa ou em risco de abandono precoce”.*

No entanto, as turmas são impossíveis de se constituir ao nível do 1ºCEB devido ao número obrigatório de alunos. Foi mencionado este facto, por um entrevistado, como um meio de possível atendimento inclusivo. Mas o modelo inclusivo defendido por alguns entrevistados foi um pouco controverso, para uns não se compadece com turmas homogêneas, mas sim pela integração das minorias em turmas onde a heterogeneidade cultural é uma realidade.

Relativamente à temática multicultural pudemos ler uma alínea relacionada com atitudes e valores/formação cívica, nomeadamente:

- Fomentar um clima saudável de convivência e de relacionamento interpessoal combatendo a indisciplina e fomentando atitudes cívicas;
- Valorizar a educação para a cidadania promovendo uma integração intercultural eficaz.

Apesar de constatada a preocupação com os grupos étnicos patente no documento anterior, ainda que não explícita, deixa antever uma necessidade de objetivos mais claros e orientadores. Ora vejamos em algumas respostas dadas:

*“ ... desde que essa preocupação esteja patente no Projeto Educativo, através de objetivos específicos na área da multiculturalidade.” (cd)*

*“No nosso caso referimos essa questão, no entanto, não estando muito desenvolvida é uma preocupação.” (ad)*

*“O projeto curricular de Agrupamento devia contemplar medidas mais concretas para estes alunos.” (p6)*

*“Devia haver mais preocupação.” (p7)*

*“Sim, deveria haver uma resposta mais direcionada com eles e não para eles, ou melhor, projetos que os envolvessem como construtores.” (pa)*

Para operacionalizar o atendimento à diversidade, no sentido de potenciar o Projeto Educativo como linha orientadora para adequar à realidade da escola, um dos órgãos de gestão propôs:

*“...seria necessário que a direção reunisse com a coordenação para saber o que se passa no terreno, averiguar as preocupações, as dificuldades, as necessidades.” (cd)*

Nesta linha, Roldão (1999) insiste na necessidade de “uma acção mais esclarecida e interveniente, em que os professores, em cada escola e para cada situação, tenham uma palavra informada a dizer (a mais informada, visto que são eles os profissionais, de quem se espera que detenham o saber específico da profissão).

Cabe-lhes uma responsabilidade acrescida nas opções, decisões e estratégias relativas ao currículo, na sua avaliação e ajustamento” (p.19).

Pensamos que as ações dos professores dão sentido coletivo ao Projeto da Escola. Leite (2001) nesta matéria defende o trabalho em equipa, de modo a articular ações e intenções.

## **1. 2. Projetos Curriculares de Turma**

À luz de uma perspetiva multicultural, os diferentes documentos do Agrupamento devem refletir as necessidades de todos os alunos, devem ser imbuídos de princípios e valores partilhados pela comunidade educativa. A escola deve construir projetos que reflitam a sua identidade, conferindo desta forma intervenções educativas mais favoráveis no terreno. Contudo, o seu Projeto Educativo será a base para a implementação de uma verdadeira educação intercultural, alicerçada no conhecimento exato da sua realidade.

Os Projetos Curriculares de Turma são os documentos que permitem ao professor flexibilizar o currículo, permitindo definir as prioridades e os modos como pretende alcançar o sucesso e atender à realidade dos alunos da turma.

Depreendemos, de algumas respostas dos entrevistados, que o Projeto Curricular de Turma permite a implementação de práticas multiculturais e é considerado o documento principal:

*“O PCT é um documento fundamental, todo o trabalho tem que partir dele.” (ce1)*

*“O PCT permite o trabalho de projeto, permite incluir temáticas que não fazem parte do currículo nacional, para adaptá-las as características da turma.” (p1)*

*“Os projetos curriculares de turma elaborados de acordo com os vários interesses da turma de uma escola, indo ao encontro dos alunos existentes na turma, permitem a flexibilização curricular...são documentos únicos de cada turma, são importantes.” (p4)*

*“As preocupações com a diversidade cultural numa turma operacionalizam-se no PCT, uma vez que há a área de projeto onde podemos incluir aspetos relacionados com os conhecimentos, com a cultura de grupos minoritários existentes na turma.” (p7)*

*“Nele podem-se especificar projetos, atividades. Cada turma é um lugar específico. É muito importante!” (cd)*

*“Deveria ser um projeto que os envolvessem, o melhor, deveria haver uma resposta mais direcionada com eles e não para eles. Devem participar como elemento construtivo, respondendo aos seus anseios e expectativas.” (a1)*

*“...o PCT deve ser um documento orientador que fomente e preveja atividades em direção à interculturalidade.” (ad)*

Normalmente, os professores encaram as diferenças como situações pontuais que são tratadas mas sempre numa base de diálogo, em tom de “conversa”. É desta forma dialogante professor/crianças que os possíveis conflitos são geridos e resolvidos. Esta é a atitude multicultural assumida e utilizada sempre que necessária.

A educação intercultural não é tida como prática, não se encontra explicitamente descrita nos PCT analisados. Os documentos não expressam propositadamente uma intenção ou necessidade de praticar a educação intercultural.

No entanto, denotam-se que as respostas dadas vão ao encontro do especificado nos documentos, centrando-se nas competências curriculares e na caracterização das especificidades de cada criança, relativamente à caracterização sociocultural, às dificuldades de aprendizagem, às necessidades educativas especiais, aos problemas familiares e a outras características atípicas.

*“...a primeira preocupação é tentar que sejam assíduos...” (ce)*

*“No PCT costumo frisar a situação familiar de cada um deles, referir o absentismo, a assiduidade. Como não tiveram jardim-de-infância os alunos de etnia-cigana têm muita dificuldade na motricidade fina, também tem dificuldade na memorização, por essa razão direciono as atividades para o desenvolvimento daquelas áreas.” (p3)*

*“Preocupo-me se esses alunos apresentarem dificuldades de aprendizagem.” (p4)*

*“Em relação a estes alunos era importante vir referenciado no projeto educativo e curricular, medidas relativamente à assiduidade. No PCT referencio que tenho alunos de etnia cigana e apenas isso ... sei que devia ... ”(p5)*

## **2. Análise das entrevistas aos representantes dos órgãos de gestão**

De seguida, descrevemos os resultados obtidos nas entrevistas. Para melhor compreensão do trabalho de categorização que foi realizado, apresentamos primeiro os dados referentes aos cinco representantes de órgãos de gestão e, seguidamente, os dados dos oito professores. De acordo com os respetivos “Guiões de Entrevista”, quer para os representantes de órgãos de gestão, quer dos professores temos cinco grandes temas:

TEMA I – A diversidade cultural no desenvolvimento da ação educativa

TEMA II – A gestão do currículo

TEMA III – A inclusão de alunos com diferentes origens culturais

TEMA IV – A construção de uma educação intercultural na escola

TEMA V – Perspetivas sobre a formação

Os temas e as categorias foram obtidos, indutivamente, por comparação semântica das unidades de registo ou significação (Bardin, 2002).

Relativamente aos diferentes temas, apresentamos as categorias identificadas, seguidas das descrições e quadros correspondentes, sempre que os dados o permitem.

## **2.1. A diversidade cultural no desenvolvimento da ação educativa**

### **2.1.1. Preocupação com a diversidade cultural**

Os representantes de órgãos de gestão entrevistados responderam todos afirmativamente quando interrogados se **“A questão da diversidade cultural tem sido objeto das suas preocupações no desempenho de cargos de direção na escola?”**.

Salienta-se a resposta de um dos entrevistados (ad) que identifica, especificamente, os alunos que suscitam preocupação:

*“Sim, tem sido preocupação da escola integrar o melhor possível alunos oriundos de outras culturas, nomeadamente os de etnia cigana e os que têm a Língua Portuguesa como língua não materna. Aos últimos preocupamo-nos em proporcionar-lhes os devidos apoios.”*

### **2.1.2. Experiência educativa com situações de diversidade cultural**

Nesta categoria, podemos saber há quantos anos os entrevistados dos órgãos de gestão têm alunos com origens culturais diferentes (cf. Quadro 9).

**Quadro 9 – Experiência com alunos de origem cultural diferente**

| <b>Nº de anos</b> | <b>N</b> |
|-------------------|----------|
| < 2 anos          | 0        |
| 2 – 5 anos        | 1        |
| 6 – 10 anos       | 1        |
| > 10 anos         | 3        |
| <b>Total</b>      | <b>5</b> |

As respostas evidenciam o período temporal durante o qual estão ao serviço no agrupamento, mas dois entrevistados referem a sua experiência noutros agrupamentos, onde estiveram colocados anteriormente, a saber:

*“Eu há uns 15 anos, nesta escola há 10 anos.” (a1)*

*“Durante este tempo que estou no Agrupamento. Estou há dois anos. Já estive colocado em Lagoa, na EB2, 3 Jacinto-Correia e lá, sim, havia uma diversidade muito grande, por exemplo, numa turma do 7º ano, havia 8 alunos de nacionalidades diferentes.” (ad)*

### **2.1.3. A diversidade cultural na escola**

A preocupação da escola onde se realizou este estudo pela diversidade cultural é uma realidade constatada por alguns entrevistados, como podemos verificar:

*“A nossa escola. Há uma preocupação com a assiduidade dos alunos de etnia cigana. Tem-se feito grandes esforços para que venham à escola e também a família compareça. Tanto nós, como o agrupamento, como a Comissão de Proteção de Menores estão preocupados. A nossa maior preocupação é a abstenção e os problemas comportamentais dos alunos de etnia cigana.” (a1)*

*“Sim, a nossa escola. Nós preocupamos com a assiduidade dos alunos de etnia-cigana, para não ficarem retidos nós relevamos as suas faltas.” (ce)*

*“Sim, esta escola. Tem um grande nº de alunos de etnia cigana, bem como de outras nacionalidades” (cd)*

*“Todos nós nos preocupamos, mas não sabemos bem o que fazer. Neste agrupamento sempre houve alunos de etnia-cigana.” (ce1)*

De referir, ainda, a identificação de outras realidades escolares onde é objeto de preocupação a diversidade cultural e a explanação sobre uma delas, a qual fez parte do percurso profissional de um dos entrevistados (ad):

*“Já ouvi falar de Paradinha em Viseu, mas não conheço como trabalham. Já estive colocado em Lagoa, na EB2, 3 Jacinto-Correia e lá, sim, havia uma diversidade muito grande; por exemplo, numa turma do 7º ano havia 8 alunos de nacionalidades diferentes. Não havia atividades diferenciadas, pois já estavam há alguns anos em Portugal, a nossa cultura já não lhe era estranha. Não, não havia projetos diferenciados, nem em prol da integração...”*

### **2.1.4. Relatos positivos e negativos no âmbito da diversidade cultural**

Como resposta à questão, **“Relate-nos, de forma sucinta, uma experiência negativa ou positiva, com alunos provenientes de culturas diferentes”**, os entrevistados referem aspetos positivos e negativos no desenvolvimento da sua atividade educativa com a diversidade cultural.

**Quadro 10 – Relatos positivos e negativos sobre alunos provenientes de culturas diferentes**

| Categories        | Sub-categories                           | Indicadores   |
|-------------------|--|---|
| Aspetos positivos | Troca de experiências                    | <p><i>“Foi uma mais-valia para a turma, proporcionaram-se intercâmbios de culturas, trocaram-se vivências, ele partilhou muito do seu país.” (cd 1)</i></p> <p><i>“...e nos usarmos a cultura de cada um enriquece a escola.” (ce1)</i></p>   |
|                   | Criação de laços afetivos                | <p><i>“Tenho tido sempre um bom relacionamento com eles.” (ce1)</i></p>   |
|                   | Interação/convívio entre todos os alunos | <p><i>“É uma mais-valia, porque os restantes alunos também beneficiam, têm a possibilidade de interagirem com eles.” (a1)</i></p>   |
| Aspetos negativos | Falta de assiduidade                     | <p><i>“a falta de assiduidade, que é sem dúvida o maior problema que temos com os alunos de etnia-cigana...” (ce1)</i></p> <p><i>“A falta de assiduidade é negativa. Temos muita preocupação com este aspeto, consideramos a sua origem, a sua problemática. Os alunos de etnia-cigana faltam muito, acompanham muitas vezes os seus pais no trabalho.” (ad)</i></p> <p><i>“... o absentismo destes grupos é real.” (cd)</i></p>  |
|                   | Barreira linguística                     | <p><i>“Tive um aluno ucraniano. Se ele não falasse a nossa língua era um obstáculo, mas como falava um pouco português, isso também facilitou o trabalho pedagógico.” (cd)</i></p> <p><i>“...a barreira linguística, ela é muito constrangedora. Tivemos dois chineses que no início foi complicado, nem os pais falavam português.” (ad)</i></p>   |
|                   | Dificuldades na aprendizagem             | <p><i>“...e dificuldades de aprendizagens é um problema que temos de resolver...” “Também são estes alunos que estão referenciados para o apoio.” (ce1)</i></p> <p><i>“A escola procura sempre proporcionar apoios individualizados.” (ad)</i></p>  |
|                   | Comportamentos impróprios                | <p><i>“...o grupo minoritário que mais problemas causa são os alunos de etnia cigana. São problemas comportamentais...não entendem as regras, prazos, horários. (ad)</i></p> <p><i>“Quanto aos alunos de etnia cigana há muito distanciamento ... há um afastamento, os outros alunos afastam-se daqueles. Os de etnia andam em grupos, juntam-se e atuam assim. Em contexto de sala de aula os alunos têm comportamentos menos próprios, a aula perde-se, por vezes, o professor já não consegue cumprir o seu plano de aula.” (ce)</i></p> <p><i>“...mas se pensarmos nos aspetos comportamentais...é um problema que temos de resolver.” (ce1)</i></p>   |
|                   | Cultura familiar                         | <p><i>“A cultura dos ciganos não entende a escola como necessária. Em relação aos de outras nacionalidades isso não acontece, porque as famílias valorizam o que se veicula na escola.” (cd)</i></p> <p><i>“Os alunos de culturas diferentes da nossa têm dificuldade de inserção pelo desconhecimento da nossa cultura. Quando temos pais que não falam a nossa língua preocupo-me em estabelecer uma comunicação linguística com eles.” (ce)</i></p> <p><i>“Os pais dos alunos oriundos de outros países até são participativos, cumpridores. Os de etnia-cigana é raro aparecerem, até mesmo quando são convocados. Quando questionados sobre a falta de assiduidade dos filhos justificam com aspetos relacionados com a sua cultura... têm que ajudar os pais ou ficar com os seus irmãos mais novos.” (ce1)</i></p> <p><i>“A cultura dos pais dos alunos de etnia cigana não permite que frequentem a escola durante muitos anos, as miúdas casam cedo.” (a1)</i></p> <p><i>“A família não valoriza a escola, para eles as meninas não frequentariam a escola.” ( ad)</i></p> |

A troca de experiências foi o aspecto positivo mais focado (dois entrevistados), seguido da criação de laços afetivos e interação/convívio entre todos os alunos, cada um destes referido por um entrevistado (cf. Quadro 10).

Quanto aos aspectos negativos provenientes do contato com alunos de culturas diferentes, os entrevistados são de opinião unânime que a cultura familiar influencia a sua inclusão na escola.

Atualmente, alguns pais ciganos já compreendem as vantagens de escola, enquanto promotora da aquisição de um melhor “status” social, mas a atitude com os filhos ainda não revela tanta abertura, pois eles são indispensáveis junto da sua comunidade, como referem:

*“alguns pais já vão aceitando a presença deles na escola.”(a1);*

*acompanham muitas vezes os seus pais no trabalho, principalmente às feiras.” (ad);*

*“ Começam muito novos a ajudar os pais.” (cd1)*

Além desse aspecto, três entrevistados fazem referência à falta de assiduidade e aos comportamentos impróprios. Em segundo lugar, referido por dois entrevistados aparece a barreira linguística e as dificuldades de aprendizagem.

## **2.2. A gestão do currículo**

### **2.2.1. O respeito por outras culturas e o pensamento multicultural**

Dos cinco representantes de órgãos de gestão inquiridos, apenas um considera que não se verifica o respeito por outras culturas e a valorização de um pensamento multicultural na escola onde se realizou este estudo:

*“ Não. Porque não se faz a integração, mas sim assimilação. Não damos a esses alunos espaço para manterem a sua cultura.” (cd)*

No entanto, dois entrevistados referem que o grupo minoritário de etnia cigana não respeita a cultura da escola e entre eles próprios existe alguma discriminação:

*“ Há respeito, mas penso que em relação à etnia cigana eles próprios se discriminam dentro do seu grupo. Entre eles há uma divisão baseada no poder económico que evidenciam, por exemplo, os que vendem cestos são chamados de “recos”. Entre os alunos da escola, os colegas têm receio deles porque eles agem em grupo, defendem-se uns aos outros e chegam a bater.” (ce1)*

*“Nós sim, eles (os ciganos) é que não. Nós queremos integrá-los com direitos e deveres, mas eles só querem direitos.” (ce)*

## 2.2.2. Os documentos orientadores da escola

Quando questionados **“Concorda que a interculturalidade manifesta-se quando se constrói um projeto educativo intencional para promover a relação entre pessoas de culturas diferentes?”**, todos os entrevistados respondem, de modo afirmativo. No entanto, alguns referem requisitos para que essa intencionalidade passe a uma *praxis* intercultural (cf. Quadro 11).

**Quadro 11 – Requisitos considerados para a prática intercultural**

| Categories                       | Sub-categorias                 | Indicadores  |
|----------------------------------|--------------------------------|--|
| Por parte dos professores/escola | Estratégias multiculturais     | <i>“A linha orientadora é fazer turmas heterogéneas, distribuir os alunos de diferentes culturas pelas turmas.” (ce)</i>   |
|                                  | Objetivos multiculturais       | <i>“...no projeto educativo, através de objetivos específicos na área da multiculturalidade, daqui operacionaliza-se nos P.C.T. “ (cd1)<br/>“O PE de cada escola deve ter em atenção a questão da interculturalidade. No nosso caso referimos essa questão, no entanto, não estando muito desenvolvida é uma preocupação e depende muito da formação pessoal do professor e sua operacionalização nos objetivos multiculturais no PCT.” (ad)</i> |
| Por parte de alunos              | Aceitação das regras de escola | <i>“Já se fizeram muitíssimas coisas na tentativa de algo diferente, mas nada resulta porque eles não aceitam as nossas regras, querem ter direitos e não deveres.” (ce1)</i>  |

Os representantes dos órgãos de gestão entrevistados apontam, como documentos onde se pode operacionalizar o processo de inclusão de grupos minoritários, o Projeto Educativo de Escola, o Projeto de Agrupamento e o Projeto Curricular de Turma. Referem ainda estratégias e objetivos multiculturais traçados, por parte dos professores, e a necessidade de aceitação das regras da escola, por parte dos alunos.

**Quadro 12 – Rentabilizar a multiculturalidade no PCT**

| Categorias          | Sub-categorias               | Indicadores  |
|---------------------|------------------------------|--|
| Identificação       | Conhecer a origem dos alunos | <i>“É muito importante conhecer a origem dos alunos, relativamente aos de etnia cigana o acampamento a que pertencem é essencial, porque alunos de acampamentos rivais não podem ficar na mesma turma, também causam distúrbios e até os pais reclamam na escola.”</i> (cd1) |
| Promoção relacional | Convívio de alunos           | <i>“...alguma convivência, algum contato com as diferentes culturas.”</i> (a1)   |
|                     | Motivação de alunos          | <i>“...motivar todos os alunos, fazerem com que gostem da escola.”</i> (ce1)   |
|                     | Contatos com os pais         | <i>“Definir contactos frequentes com os pais.”</i> (ce1)   |
| Atividades          | Projetos multiculturais      | <i>“Nele podem-se especificar projetos, atividades que contemplem a diversidade cultural.”</i> (cd1)   |
|                     | Contatos culturais pontuais  | <i>“...aproveitar a sua cultura, a sua maneira de estar, de ser, os seus costumes para em alguns momentos festivos os outros alunos conheçam.”</i> (a1)  |
|                     | Atividades de integração     | <i>“...um documento orientador que fomente e preveja atividades em direção à interculturalidade ... deve prever atividades de integração.”</i> (ad)  |

Relativamente ao Projeto Curricular de Turma, todos os inquiridos o consideraram como um documento fundamental, aludindo a diferentes práticas para rentabilizá-lo na questão multicultural, nomeadamente através da identificação cultural dos alunos, fomento de convívio, preocupação com a motivação, estabelecimento de contatos com os pais, promoção de atividades culturais pontuais e integração e criação de projetos multiculturais (cf. Quadro 12).

### **2.3. A inclusão de alunos com diferentes origens culturais**

#### **2.3.1. Iniciativas específicas em prol da diversidade cultural**

Os entrevistados apresentam como principais iniciativas:

- A semana do patrono;
- Atividades extracurriculares;
- Projetos/clubes;
- Ações de sensibilização à comunidade cigana;
- Convocar pais de etnia-cigana através da escola segura;
- Promoção de aulas de apoio.

### 2.3.2. A adaptação dos grupos minoritários à cultura da Escola

Os entrevistados referem os esforços do professor e do diretor de turma como os principais responsáveis pela adaptação dos grupos minoritários à cultura da escola (cf. Quadro 13).

Como se constata, aos professores incumbe sobretudo esforços de integração e sensibilização. Aos diretores de turma é atribuído o empenho em dialogar com os alunos e encarregados de educação.

**Quadro 13 – Tipo de esforços a desenvolver na escola**

| Categorias                   | Sub-categorias                             | Indicadores  |
|------------------------------|--|--|
| Esforços do professor        | De integração                              | <i>“Há esforços no sentido de integrá-los... não marginalizando-os , tentando que seja aceite no grupo, nem sequer se põe a questão de serem ciganos, é uma criança igual às outras todas...”</i> (a1)<br><br><i>“O esforço é feito pelo professor titular essencialmente, no sentido de o integrar, bem como, por toda a comunidade escolar.”</i> (ce1) |
|                              | De não discriminação                       | <i>“...são tratados da mesma forma ... não se faz distinção de nada.”</i> (a1)   |
|                              | De sensibilização                          | <i>“Através da sensibilização.”</i> (ad)<br><i>“Os mais sensíveis trabalham mais, os menos sensíveis menos.”</i> (cd1)   |
| Esforços do diretor de turma | De diálogo com alunos                      | <i>“Diálogo com os alunos...”</i> (ce)   |
|                              | De diálogo com os Encarregados de Educação | <i>“...e também com os Encarregados de Educação.”</i> (ce)   |

### 2.3.3. Preocupação da escola com a integração de alunos com origens culturais diversas

A maioria dos entrevistados (4) afirma que a escola tem preocupação de integrar os alunos com origens culturais diferenciadas, como se constata nas seguintes respostas:

*“Sem dúvida. Mantendo-as no grupo turma, as crianças são integradas, incluídas no grupo.”* (a1)

*“A escola preocupa-se com a inclusão, o governo é que não. O cumprimento de um programa não permite que haja muitos desvios. O currículo condiciona a atitude do professor. As regras são iguais para todos, há diferenciação de atividades, mas há alunos que se recusam. Além disso, o que responder quando um aluno me diz: Para que*

*estudar se quando sair daqui não me dão emprego. As ciganas participaram no dia do patrono com danças.” (ce)*

*“Sim, mas por vezes não temos respostas para determinadas situações. Estou a lembrar-me da barreira linguística, ela é muito constrangedora. Tivemos dois chineses que no início foi complicado, nem os pais falavam português. A escola procura sempre proporcionar apoios individualizados.” (ad)*

*“Sim, porque nos esforçamos por manter contacto com a família e procuramos dar trabalhos que eles gostem.” (ce1)*

No entanto, um dos inquiridos (cd1) não tem essa opinião, afirmando que:

*“a escola não tem essa preocupação, ou melhor a integração não é feita. Os alunos não vêm à escola ... porquê? Não se promove o intercâmbio de culturas. Em relação aos de outras nacionalidades isso não acontece, porque as famílias valorizam o que se veicula na escola. Os de etnia cigana não entendem a cultura da escola como necessária. Deve haver um esforço por parte da escola em dar a esses alunos algo que lhes interessa.”*

#### **2.3.4. Meios para lidar com a diversidade cultural**

Procura-se desvendar os meios a serem mobilizados nas práticas. A partir do conteúdo das entrevistas aos representantes dos órgãos de gestão (cf. Quadro 14) distinguimos os recursos humanos e os recursos materiais.

**Quadro 14 – Meios existentes**

| Categories | Sub-categorias                                   | Indicadores   |
|------------|--|---|
| Humanos    | Professor titular                                | <i>“...os meios que temos são os professores, aproveitam esses alunos para dinamizarem momentos culturais diferentes na sala.” (a1)</i><br><i>“...os meios existentes são os humanos, incluem os professores...” (ad)</i><br><i>“Há meios humanos (professores)...” (cd1)</i> |
|            | Professor de apoio                               | <i>“Há também o professor de apoio...” (ce1)</i>  |
|            | Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) | <i>“Há a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens que faz contactos mais diretos e desloca-se quando solicitada pela escola.” (ce1)</i>  |
|            | Outros professores                               | <i>“Os professores podem realizar intercâmbios com outras escolas, onde exista esta realidade.” (a1)</i><br><i>“...sob a orientação de um professor os alunos dinamizassem atividades da sua cultura, construída com eles.” (cd1)</i>   |
|            | Conselhos de turma                               | <i>“...os professores dos conselhos de turma desses alunos.” (ce)</i><br><i>“estruturas intermédias” (ad)</i>   |
|            | Diretor de turma                                 | <i>“diretor de turma.” (ad)</i>   |
| Materiais  | Audiovisuais e informáticos                      | <i>“...materiais estamos apetrechados de meios informáticos.” (ce)</i><br><i>“...materiais os informáticos e audiovisuais.” (cd1)</i>   |

Os meios humanos foram considerados como capazes de serem mobilizados, no sentido de dar uma resposta a uma população escolar culturalmente diversificada. Três dos entrevistados referem o professor titular; dois dizem outros professores e os conselhos de turma; um considera o professor de apoio, a CPCJ e o diretor de turma.

Os meios materiais, nomeadamente, meios audiovisuais e informáticos, apenas foram referidos por dois entrevistados.

## **2.4. Construção de uma educação intercultural na escola**

### **2.4.1. Alterações de atividades na presença de grupos minoritários nas salas de aula**

Três dos entrevistados são de opinião que a presença de grupos minoritários nas salas de aula obriga a uma alteração de atividades normais da turma, sendo exemplo das alterações as respostas:

*“...as estratégias alteram-se, depende das características deles. A organização da sala, a implementação de projetos, atividades em grupo.” (cd)*

*“Procuramos dar trabalhos que eles gostem.” (ce1)*

De salientar a resposta de um dos entrevistados (ce) que alude a alterações das atividades, mas por razões de comportamento em sala de aula:

*“Obriga, por uma questão comportamental.” (ce)*

Dois entrevistados respondem negativamente e um deles (ad) justifica:

*“ pois não deve ser um fator de diferenciação pela negativa, devem ser tratados de igual forma. As atividades devem ser transversais, para todos participarem.”*

### **2.4.2. Efeitos da presença de grupos minoritários na escola**

Os efeitos negativos da presença de grupos minoritários na escola são os mais focados pelos inquiridos. Quatro destacam os problemas comportamentais; três, as dificuldades de cumprimento de regras escolares; um inquirido refere problemas de adaptação e outro, dificuldades de aprendizagem.

Quanto aos efeitos positivos, dois inquiridos afirmam que a presença de alunos pertencentes a grupos minoritários permite realizar intercâmbio de conhecimentos de culturas diferentes (cf. Quadro 15).

**Quadro 15 – Efeitos positivos e negativos da presença de grupos minoritários**

| Categories        | Sub-categories                                  | Indicadores   |
|-------------------|---|---|
| Efeitos positivos | Intercâmbio de conhecimentos culturais          | “...se nós usarmos a cultura de cada um enriquece a escola.” (ce1)<br>“Retira conhecimentos da sua cultura, apesar de ser pouco trabalhado, ou ser apenas esporadicamente.” (ce)  |
| Efeitos negativos | Problemas comportamentais                       | “Penso que existem problemas comportamentais.” (a1)<br>“Existem problemas comportamentais...” (cd1)<br>“No nosso caso o grupo minoritário que mais problemas causa são os alunos de etnia cigana. São problemas comportamentais...” (ad)<br>“...se pensarmos nos aspetos comportamentais...é um problema que temos de resolver.” (ce1)                              |
|                   | Problemas de adaptação                          | “os alunos de outras culturas têm dificuldade de inserção pelo desconhecimento da nossa cultura.” (ce)  |
|                   | Dificuldades de cumprimento de regras escolares | “Não entendem as regras, prazos, horários.” (ad)<br>“Quanto aos problemas os alunos de etnia não cumprem regras...” (ce)<br>“Os ciganos pensam q só tem deveres e não tem direitos, tudo que fazem é porque tem de fazer, se lhe pedimos responsabilidades, nunca têm nada, dizem que estamos a persegui-los, a exclui-los ... são sempre os argumentos deles” (a1) |
|                   | Dificuldades de aprendizagem                    | “...e dificuldades de aprendizagens é um problema que temos de resolver.” (ce1)   |

### 2.4.3. Meios para lidar com a diversidade cultural

Três entrevistados elegem o professor titular como meio humano para que a inclusão de crianças de diferentes grupos étnico-culturais nas escolas seja um sucesso; dois referem o conselho de turma; os auxiliares e o diretor de turma, um escolheu a CPCJ, os colegas da turma e ainda o professor tutor e de apoio (cf. Quadro 16).

Quanto aos meios materiais, os inquiridos, na sua maioria, selecionaram os recursos audiovisuais, os quadros interativos e os meios informáticos. No entanto, alguns deixam antever uma predileção pelos meios humanos, afirmando que os materiais dependem muito dos principais responsáveis – os professores - como se observa nas respostas dadas:

*“Nos meios incluo os professores como principais responsáveis, deles depende todo o processo, também nos humanos se incluem os colegas da turma. Quanto aos materiais ... não sei, depende do professor.” (a1)*

*“Considero mais relevantes os professores, os materiais podem ajudar, mas depende do uso que se faça deles.” (cd)*

**Quadro 16 - Meios para a inclusão cultural**

| Categories | Sub-categories                                   | Indicadores  |
|------------|--|--|
| Humanos    | Professor titular                                | “Nos meios incluo os professores como principais responsáveis, deles depende todo o processo...” (a1)<br>“Considero mais relevantes os professores...” (cd1)<br>“Em relação aos humanos considero os professores titulares...” (ce1) |
|            | Colegas da turma                                 | “...também no humanos se incluem os colegas da turma.” (a1)  |
|            | Auxiliares                                       | “os funcionários para a vigilância (ce)<br>“auxiliares” (ce1)  |
|            | Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) | “a C.P.C.J.” (ce1)   |
|            | Professor Tutor                                  | “e o professor tutor.” (ad)  |
|            | Professores de apoio                             | “professores de apoio” (ce1)   |
|            | Conselhos de turma                               | “Como meios humanos incluo em primeiro lugar os professores do conselho de turma” (ce)<br>“Nos humanos incluo os professores do conselho de turma desses alunos” (ad)  |
|            | Diretor de turma                                 | “e o diretor de turma para contacto com a família.” (ce)<br>“o diretor de turma” (ad)  |
| Materiais  | Audiovisuais                                     | “Quanto aos meios materiais pode-se referir os audiovisuais.” (ce)   |
|            | Quadros interativos                              | “os quadros interativos.” (ce)   |
|            | Informáticos                                     | “Quanto aos materiais, a utilização das TIC como instrumento motivador.” (ad)<br>“Quanto aos materiais talvez os informáticos..” (ce1)   |

#### **2.4.4. Ação dos órgãos de gestão perante a diversidade cultural**

Nesta categoria, os representantes dos órgãos de gestão partilham as formas como cada um age na escola para fazer face à diversidade cultural existente, nomeadamente, através da supervisão e levantamento de necessidades, da transmissão de informação, da sensibilização ou enquanto veículo de comunicação (cf. Quadro 17).

**Quadro 17 – Tipo de intervenção dos órgãos de gestão**

| Categories  | Sub-categorias                             | Indicadores   |
|-------------|--|---|
| Intervenção | De veículo de comunicação                  | <p><i>“Claro que se me solicitam ajuda, às vezes sentimo-nos impotentes, podemos intervir chamando a escola segura para entregar em mão a informação aos pais.” (a1)</i></p> <p><i>“o coordenador deve alertar os professores... para poder ser o elo de ligação com a direção.” (cd1)</i></p> <p><i>“há diálogo entre mim e os colegas, em seguida, comunico à CAP.. Não tenho um ação pedagógica, devo servir de veículo de comunicação.” (ce1)</i></p>   |
|             | De sensibilização                          | <p><i>“Sensibilizo os diretores de turma para realizarem diálogos com os pais.” (ce)</i></p> <p><i>“A minha função é integrar estes alunos, tento sensibilizá-los para a necessidade da frequência escolar como meio para atingirem uma vida melhor.” (ad)</i></p>  |
|             | De transmissão de informação               | <p><i>“Com esses alunos falo frequentemente, questiono sobre as suas necessidades, transmito informação...Quando temos pais que não falam a nossa língua preocupo-me em estabelecer uma comunicação linguística com eles, é um cuidado particular estabelecer uma abordagem direta com os encarregados de educação para que tomem conhecimento de todas as informações relevantes referentes aos filhos e à escola.” (ce)</i></p> <p><i>“de transmissão de informação aos pais, auxiliares para resolver algum conflito da escola.” (ce1)</i></p> |
|             | De supervisão/levantamento de necessidades | <p><i>“supervisionar o que se está a trabalhar... saber que se passa no terreno, averiguar as preocupações, as dificuldades, as necessidades.” (cd1)</i></p>  |

#### 2.4.5. Posição da escola face às minorias

Confrontados com a questão, **“Qual a expressão que, na sua opinião, traduz a posição desta escola em relação às minorias: “a evitar”; “a tolerar”; “a valorizar”; “a tirar partido”? Porquê?**, os órgãos de gestão não são unânimes nas respostas. Ninguém se revê na expressão “a evitar”. A maioria opta pela expressão “tirar partido”, apresentando algumas razões:

*“Tirar partido, porque a integração destes alunos demonstra à comunidade que a escola é inclusiva. Porque podemos aprender algo de novo com a cultura desses alunos. Pode haver troca de experiências culturais.” (ad)*

*“Tirar partido, no sentido de aproveitar a diversidade, dar a conhecer aos outros, trocar experiências, partilha e convívio com as diferentes culturas.” (a1)*

Também conseguimos observar que um dos entrevistados (ce) entra em contradição, uma vez que escolhe valorizar, mas ao mesmo tempo considera o tirar partido em simultâneo. Foi uma posição com uma justificação não muito clara:

*“Valorizar. Valorizar é também tirar partido. Porque a sociedade também depende deles. Se eles vierem à escola, essa cultura vai-se enraizando e acabam por valorizar a escola.”*

*Também é necessário tirar partido da cultura deles, possuem condutas que não são más, por exemplo os de etnia-cigana, relativamente, a união, a entreajuda.”*

Na justificação da escolha “a tolerar” encontramos:

*“A tolerar. Não se discriminam, mas também não se valoriza, nem se tira partido.” (cd)*

*“Às vezes chegamos ao ponto de tolerar (aos de etnia cigana).” (ce1)*

## 2.5. Perspetivas sobre a formação

### 2.5.1. Capacidade para trabalhar com a diversidade cultural

**Quadro 18 - Opinião dos órgãos de gestão sobre a sua capacidade de lidar com a diversidade cultural**

| Categorias | Sub-categorias  | Indicadores  |
|------------|-----------------|--|
| Acordo     | Total           | <i>Sim, considero que estive sempre em condições para lidar com a diversidade, desde o início de carreira que tenho turmas onde a diversidade é uma realidade. (ce1)</i>   |
|            | Limitado        | <i>“Trabalhei num projeto para promover a língua e a cultura portuguesa aos alunos do 1º ciclo numa escola francesa. Essa experiência deu-me alguma visão sobre a diversidade, havia várias minorias na escola.” (a1)<br/>“Nem sempre.” (ad)</i> |
| Desacordo  | Desacordo total | <i>“Não” (ce)<br/>“Não” (cd1)</i>  |

Um entrevistado considera que esteve sempre em condições de lidar com a diversidade cultural. Dois respondem negativamente. No entanto, dois deles afirmam ter algumas reservas a este propósito.

Relativamente à formação no âmbito da educação multicultural, apenas um entrevistado alega possuir. E outro assistiu a uma palestra sobre a temática.

Mas todos, à exceção de um, consideram a formação útil e necessária, como se constata:

*“Assisti a uma palestra sobre interculturalidade na Suíça. É necessária para sensibilizar os professores, pois há muita coisa que desconhecemos.” (a1)*

*“Sim, no mestrado. Há seis anos. Sim, toda a formação é útil.” (ce)*

*“Não. Sim é necessária.” (cd)*

*“ Não. Muito necessária.” (ad)*

*“Não, nunca. Os meus anos de experiência com alunos de etnia cigana foram o suficiente.” (ce1)*

Quando questionados “Do contacto que tem mantido com os diretores de turma ou professores, considera-os preparados para lidar com a diversidade cultural na escola?”, algumas respostas são diretas outras apresentam justificações menos claras.

**Quadro 19 - Opinião sobre a preparação dos diretores de turma e professores no âmbito da diversidade cultural**

| Categorias                           | Sub-categorias   | Indicadores  |
|--------------------------------------|--|--|
| Acordo                               | Total  | “Penso que estão sensibilizados.” (a1)   |
|                                      | Limitado   | Nem todos estão preparados. (ad)<br>“ Sim e não” (ce)<br>“Alguns não estão preparados” (ce1)                     |
| Desacordo                            | Total  | “Não, penso que não estão preparados.” (cd1)   |
|                                      | Limitado por:  |  |
|                                      | relutância em trabalhar com minorias   | “...há ainda uma certa relutância em trabalhar com os alunos das minorias e quando são ciganos ainda mais.” (ce) |
|                                      | pelo choque entre culturas   | Talvez devido ao choque que possa existir entre as duas culturas... (ce)   |
| por falta de experiência             | “...pois nunca tiveram alunos de grupos minoritários.” (ce1)   |  |
| por falta de conhecimentos culturais | Não, porque há desconhecimento da cultura deles...talvez.” (ce)<br>“os conhecimentos que alguns professores possuem sobre as características culturais dos alunos.” (ad) |  |

Esta categoria indica a opinião dos órgãos de gestão quanto à preparação dos professores e diretores de turma para lidarem com a diversidade cultural. Apenas um (cd1) os considera não preparados e outro (a1), ainda que com uma posição tímida, tem opinião contrária, não focando a formação, mas sim a sensibilização.

Os outros três inquiridos (ad; ce; ce1) denotam uma concordância limitada, pois afirmam que nem todos estão preparados, justificando como se pode verificar:

“...os professores não têm turmas homogêneas, a diversidade cultural é uma realidade, mas deparam-se com dificuldades.. (ce)

“É importante aproveitar os conhecimentos que alguns professores possuem sobre as características culturais dos alunos.” (ad)

“A experiência profissional é uma mais-valia na preparação dos professores.” (ce1)

Na opinião de certos inquiridos (ce, ce1 e ad) a preparação dos professores e diretores de turma para lidarem com a diversidade encontra-se limitada pela relutância em trabalhar com minorias; pela existência de um choque entre as culturas; pela falta

de experiência e de conhecimentos culturais dos diferentes grupos culturais (cf. Quadro 19).

### **2.5.2. Propostas de atendimento à escola multicultural**

Finalmente, a última questão prende-se com sugestões para melhorar o atendimento da população escolar multicultural. Sendo assim, todos os entrevistados referem estar recetivos a novas ideias e sugestões de melhoria, independentemente de quem as propõe.

Relativamente às suas ideias, quando questionados se tinham alguma proposta, manifestaram o seguinte:

*“Claro que sim, todos estamos abertos a novas maneiras de lidar... A cultura destes alunos devia ser mais divulgada junto dos pais que não pertencem às minorias. As atividades deviam ser realizadas com a participação dos pais, normalmente faz-se muitas atividades com os alunos, os alunos levam para casa, mas não é suficiente pra mudar mentalidades. Era bom haver um convívio, nomeadamente a cultura das minorias deveria ser divulgada.” (a1)*

*“Sim, mas discordo da ideia de fazerem turmas especiais. Estes alunos são inteligentes, o maior problema é a assiduidade e a pontualidade. Têm pouco aproveitamento, nós até relevamos e compreendemos as suas faltas, por isso vão passando; ficarem retidos só os desmotivava ainda mais.” (ce)*

*“Considero que a abertura existente não é a melhor. Há a ideia formada de que esses elementos se devem adaptar aos “usos e costumes” da escola e não é a escola que deve adotar medidas que visem a sua integração. Penso que deve haver um maior envolvimento da escola com as comunidades minoritárias e que os procedimentos devem ter em conta as suas características, devendo, no entanto, estarem sujeitos aos mesmos direitos e deveres.” (cd)*

*“Estamos sempre abertos a propostas. Eu acho que a criação de uma turma PCA não era criar um gueto, mas sim proporcionar um plano de estudos que fosse ao encontro das expectativas culturais dos alunos.” (ad)*

*“Estamos ávidos por propostas novas. Talvez precisássemos de um interlocutor no meio da comunidade cigana. Já se pensou nisso há uns anos, mas como o patriarca é idoso há dificuldade em arranjar outro, existem muitas disputas e rivalidades entre as famílias. Não se consegue chegar a um consenso.” (ce1)*

## **3. Análise das entrevistas aos professores**

### **3.1. A diversidade cultural no desenvolvimento da ação educativa**

#### **3.1.1. Experiência educativa com situações de diversidade cultural**

Relativamente a este parâmetro de análise, podemos constatar há quantos anos os entrevistados trabalham com alunos de origens culturais diferentes.

**Quadro 20 – Experiência com alunos de origem cultural diferente**

| Nº de anos   | N        |
|--------------|----------|
| < 2 anos     | 1        |
| 2 – 5 anos   | 4        |
| 6 – 10 anos  | 2        |
| > 10 anos    | 1        |
| <b>Total</b> | <b>8</b> |

Neste campo de análise apontamos para os docentes que possuem experiência educativa com situações de diversidade cultural, tanto do contacto que têm com o agrupamento onde foi realizado este estudo, como com a experiência relativa a outra escola que faz parte do seu percurso profissional, enunciamos o seguintes exemplo:

*“Há nove anos. Já trabalhei na EB1 da Outorela e Portela em Carnaxide - Oeiras. Era uma preocupação a diversidade cultural, porque 70 % dos alunos eram de origem africana, 10 % cigana.” (p4)*

A maioria dos entrevistados possui experiência educativa com a diversidade cultural, por duas razões: uma porque já está há algum tempo neste agrupamento e porque já lecionou em escolas onde a percentagem de alunos pertencentes a grupos étnicos era grande.

### 3.1.2. A diversidade cultural na sala de aula

Como se pode observar no Quadro 21 são evidentes as minorias identificadas pelos entrevistados, prevalecendo os de origem cigana.

**Quadro 21 – Minorias identificadas**

| Categorias             | Sub-categorias        | Indicadores   |
|------------------------|-----------------------|---|
| Culturas identificadas | Etnia cigana          | <i>“Tenho dois de etnia cigana.” (p1)</i><br><i>“Tenho um aluno cigano...” (p3)</i><br><i>“Este ano tenho um aluno de etnia-cigana.” (p4)</i><br><i>“Este ano, dois de etnia-cigana.” (p5)</i><br><i>“Tenho 3 de etnia-cigana.” (p6)</i><br><i>“...um de etnia-cigana.” (p7)</i><br><i>“Três de etnia-cigana.” (pa)</i> |
|                        | Outras nacionalidades | <i>“Tenho uma angolana, um romeno...” (p2)</i><br><i>“ e um chinês.” (p3)</i>   |
|                        | Filhos de emigrantes  | <i>“... um alemão.” (p2)</i><br><i>“ Este ano tenho, um americano...” (p7)</i>  |

A maioria dos entrevistados (7) identifica os alunos de etnia cigana. Também são referenciados alunos oriundos dos países de leste e de países de língua oficial portuguesa, chineses, bem como filhos de emigrantes (Alemanha e Estados Unidos da América).

### 3.1.3. Experiência do professor no âmbito da diversidade cultural

**Quadro 22 – Experiência de lecionação em escolas de diversa índole**

| Categories  | Sub-categorias             | Indicadores   |
|---|----------------------------|---|
| Com experiência de lecionação em escolas com diversidade cultural | Objeto de preocupação      | “Trabalha-se exclusivamente à base de projetos” (p4)<br>“obtive da parte da escola apoio devido à sua dificuldade na língua portuguesa” (p3, p6)        |
|   | Sem preocupação específica | “A preocupação da escola é a preocupação do professor” (p7)<br>“A escola acaba por não fazer nenhum trabalho muito diferenciado para estes grupos” (pa) |
| Sem experiência de lecionação em escolas com diversidade cultural | Não possuem conhecimento   | “Não, não conheço. Nunca tive alunos de cultura diferentes, apenas este ano.” (p1, p2)<br>“Nenhuma escola” (p5)   |

Apenas três entrevistados apontam experiências em escolas com preocupação pela diversidade cultural, incluindo o Agrupamento Y em estudo e outra escola, nomeadamente, na região de Lisboa, como afirma (p4):

*“Trabalhei na Eb1 da Outorela e Portela em Carnaxide - Oeiras”.*

Dois referem que, de acordo com a sua experiência, a escola não tem uma preocupação específica pela diversidade cultural.

Ainda três dos entrevistados afirmam não conhecer escolas em que a diversidade cultural é objeto de preocupação.

### 3.1.4. Relatos positivos e negativos dos professores

Como resposta à questão **“Relate-nos, de forma sucinta, uma experiência negativa ou positiva, com alunos provenientes de culturas diferentes”**, os entrevistados referem aspetos positivos e negativos no desenvolvimento da sua atividade educativa com a diversidade cultural.

**Quadro 23 – Relatos positivos e negativos sobre alunos provenientes de culturas diferentes**

| Categories        | Sub-categories                             | Indicadores   |
|-------------------|--|---|
| Aspetos positivos | Troca de experiências e interação cultural | <i>“esses alunos contam algumas das suas vivências ao grupo-turma. Em contrapartida, os restantes alunos fazem comparações com aquilo que ouvem e o que têm como referências pessoais.” (p1)</i>  |
|                   | Criação de laços afetivos                  | <i>“tive uma aluna de origem cabo verdiana, que ficou à minha espera na escola até eu sair da reunião de Conselho Docentes porque queria ir comigo para casa.” (p4)</i>   |
|                   | Interesse da família                       | <i>“... tive um aluno do leste, o qual era muito aplicado e havia muito interesse da parte da mãe, apesar de não dominar a nossa língua.” (p7)</i>  |
| Aspetos negativos | Falta de assiduidade                       | <i>“devido ao número excessivo de faltas não consigo dar continuidade ao trabalho iniciado com os alunos de etnia cigana. Têm mais faltas do que presenças.” (p1)<br/>“os alunos ciganos têm falta de assiduidade.” (p4, p5)<br/>“... o absentismo destes grupos é real.” (pa)</i>  |
|                   | Falta de material                          | <i>“...os alunos de etnia cigana não trazem material...” (p4, p5)</i>   |
|                   | Idade elevada                              | <i>Tive dois alunos, um com treze anos e outra com doze anos que não tinham interesse nenhum pelas actividades lectivas. Os seus interesses não coincidem com o que era veiculado na escola. Achavam que estavam numa turma de “putos”, era assim que eles diziam! Foi muito difícil trabalhar com eles...” (p3)</i>  |
|                   | Barreira linguística                       | <i>“A nível comportamental não tenho queixas. No entanto, a língua é o maior obstáculo para alunos oriundos de outros países.” (p2)</i>   |
|                   | Dificuldades na aprendizagem               | <i>“...preocupação as dificuldades de aprendizagem.” (p1)<br/>“...eu como professor destes alunos sinto necessidade de desenvolver as competências de leitura e escrita.” (p2)<br/>“os alunos de etnia cigana têm muita dificuldade na motricidade fina, também têm dificuldade na memorização...” (p3)<br/>“Não proporcionam situações de aprendizagens, pois não é pelo facto de serem de etnia cigana, mas sim por serem alunos fracos.” (p5)<br/>“... têm muitas dificuldades.” (p6)</i>  |
|                   | Comportamentos impróprios                  | <i>“...os alunos de etnia cigana não acatam regras ou quase nenhuma.” (p1)<br/>“...várias agressões verbais à minha pessoa por parte de alunos de etnia cigana.” (p4)<br/>“...aluna de etnia cigana que tem muitos problemas comportamentais, é agressiva com os colegas. Quando contrariada revela comportamentos inadequados, como por exemplo, risca as folhas aos colegas, dá pontapés nas mochilas. Ela foge quando se pretende solucionar ou acalmá-la.” (p6)</i>   |
|                   | Cultura familiar                           | <i>“Mas devido à falta de preparação que os pais têm é difícil que eles cumpram o que prometem. Os pais até vêm à escola quando são solicitados, mas dizem uma coisa e fazem outra.” (p3)<br/>“Devido à falta de interesse dos Encarregados de Educação dos alunos de etnia cigana, não se pode focalizar as nossas actividades para estes alunos.” (p4)<br/>“Os pais dos alunos de etnia cigana também têm baixas expectativas em relação à escola, transmitindo aos seus filhos. Quando há um desfasamento entre a cultura de casa e a veiculada na escola há mais problemas... dificuldades.” (p6)</i> |

As características negativas são apontadas em maior número relativamente às positivas, estando aquelas relacionadas sobretudo com os alunos de etnia cigana. Salientam-se dentro das subcategorias, as dificuldades na aprendizagem mencionadas por cinco entrevistados, a falta de assiduidade por quatro e os comportamentos impróprios e a cultura familiar, referidos por três professores.

A língua foi referenciada como um aspeto negativo no trabalho com alunos sem o português como língua materna, conforme refere um dos professores entrevistados:

*“a língua é o maior obstáculo para alunos oriundos de outros países”* (p2).

Só três professores mencionam aspetos positivos decorrentes do contato com alunos provenientes de culturas diferentes, nomeadamente as trocas de experiências e interação cultural, o interesse da família dos alunos de leste e a criação de laços afetivos.

### **3.2. A gestão do currículo**

#### **3.2.1. O respeito por outras culturas e o pensamento multicultural**

Surgem duas categorias distintas, uma que valoriza a diversidade cultural e outra que a desvaloriza (cf. Quadro 24). Apenas dois dos oito professores mencionam não ter preocupação pela diversidade cultural no desenvolvimento da sua ação docente, enfatizando algumas dificuldades oriundas da presença de alunos de origem diversa na sala de aula.

Os outros seis entrevistados referem alguns conceitos que refletem a valorização da diversidade cultural, nomeadamente: inclusão, igualdade de oportunidades e a diversidade cultural.

**Quadro 24 – Preocupações presentes no desenvolvimento da ação docente**

| Categories                             | Sub-categories                             | Indicadores   |
|--|--|---|
| Valorização da diversidade cultural    | Transmissão de culturas                    | <i>“Preocupo-me em transmitir-lhes a nossa cultura e também em perceber e conhecer a deles.” (p2)</i>   |
|  | Respeito pela diversidade cultural         | <i>“Incuto na turma o respeito pela diversidade cultural.” (p2)</i><br><i>“...respeitando as suas diferenças culturais.” (pa)</i>   |
|  | Igualdade de direitos e deveres            | <i>“Porque todos os seres humanos são iguais em direitos e deveres.” (p3)</i>   |
|  | Inclusão                                   | <i>“Neste momento temos que estar preocupados porque devido à globalização temos e teremos alunos de várias etnias na escola. Perante esta realidade teremos de trabalhar com todos.” (p4)</i>  |
|  | Diversificação de atividades               | <i>“Tenho tentado diversificar as atividades e não mantenho os alunos na mesma atividade durante muito tempo.” (p6)</i>   |
|  | Integração/acolhimento                     | <i>“...a integração destes alunos é necessária em termos escolares para que a integração social seja adequada...” (pa)</i><br><i>“Na tentativa de integrar e de motivar os restantes alunos a acolhê-los.” (p7)</i>   |
| Desvalorização da diversidade cultural | Superação das dificuldades de aprendizagem | <i>“Não é preocupação a diversidade mas sim as faltas que dão os alunos de etnia cigana e as dificuldades de aprendizagem.” (p1)</i><br><i>“Mas preocupa-me é o fato de eles faltarem muito e tenho que repetir a matéria, colmatar as suas dificuldades...” (p5)</i> |

### 3.2.2. Os documentos orientadores da Escola

Nesta categoria todos os entrevistados fazem referência ao Projeto Curricular de Turma como um documento de gestão curricular, o qual permite um atendimento da diversidade cultural. Explicitam diferentes itens relacionados com a temática quando elaboram o PCT, nomeadamente, a caracterização dos alunos, inserção de objetivos culturais específicos e linguísticos e projetos incluídos na Área de projeto e em parceria com a família (cf. Quadro 25).

**Quadro 25 – Como concretizam nos projetos educativos e curriculares as questões multiculturais**

| Categories               | Sub-categories               | Indicadores   |
|--------------------------|------------------------------|---|
| Caraterização dos alunos | Pessoal                      | “...referenciei a nacionalidade dos alunos.” (p2)<br>“referir o absentismo, a assiduidade” (p3)<br>“referencio que tenho alunos de etnia cigana e apenas isso ...” (p5)   |
|                          | Familiar                     | “costumo frisar a situação familiar de cada um deles” (p3)  |
|                          | Percurso escolar             | “Como não tiveram jardim de infância os alunos de etnia-cigana...” (p3)   |
|                          | Dificuldades na aprendizagem | “...têm muita dificuldade na motricidade fina, também têm dificuldade na memorização.” (p3)   |
| Objetivos                | Culturais específicos        | “incluir objetivos que vão ao encontro da cultura desses alunos.” (p2)  |
|                          | Linguísticos                 | “...na área de L.P. inclui o tratamento vocabular das duas línguas...” (p2)   |
| Projetos                 | Parceria com a família       | “...solicito a participação dos Enc. de Educação, através da demonstração nas aulas de tradições do seu país.” (p2)<br>“Também se deve trabalhar em parceria com a família através das equipas de apoio às famílias.” (p4)  |
|                          | Área de Projeto              | “Incluindo trabalho de projeto com temáticas sobre as vivências e tradições desses alunos.” (p1)<br>“...que há a área de projeto onde podemos incluir aspetos relacionados com conhecimentos da cultura de grupos minoritários existentes na turma.” (p7)<br>“...projetos que os envolvessem como construtores.” (pa) |

Também constatámos, através do tom e das hesitações de algumas respostas, que o Projeto Educativo e o Projeto Curricular de Agrupamento não são muito apreciados e que são até esporadicamente consultados; outros ainda, desconhecem o teor do documento dentro da temática questionada:

*“Concordo que na construção dos projetos do Agrupamento haja a preocupação com a diversidade cultural, mas acho que trabalhar no dia-a-dia é mais importante que os projetos.” (p2)*

*“Em relação ao Projeto do Agrupamento essa preocupação deve depender da percentagem de alunos das minorias.” (p4)*

*“Não sei, não li o documento.” (p5)*

Os documentos deixam antever a necessidade de objetivos mais claros e orientadores. Ora vejamos em algumas respostas dadas:

*“Em relação a estes alunos era importante vir referenciado no projeto educativo e curricular medidas relativamente à assiduidade.” (p5)*

*“Em relação ao Projeto Educativo deviam contemplar princípios orientadores da prática pedagógico-didática em atenção à diversidade.” (p7)*

### **3.3. A inclusão de alunos com diferentes origens culturais**

A escola tem que ser um palco de e para todos os alunos, sendo a educação escolar também indissociável da inclusão dos alunos com um *ethos* diferenciado.

#### **3.3.1. Preocupação da escola com a integração de alunos com origens culturais diversas**

A maioria dos entrevistados (6) afirma que a escola não tem preocupação pela integração dos alunos com origens culturais diversas, como se constata nas seguintes respostas:

*“Faz aquilo que faz para os outros todos.”* (p3)

*“Não há grande preocupação, nunca ninguém veio perguntar-me nada, nem informar-me sobre eles. Não há nada diferenciado, acolhemos os alunos como os outros.”* (p5)

*“Não. Nós integramo-los na medida do possível, mas medidas previstas de inclusão não há nenhuma.”* (p7)

O cumprimento do currículo foi um aspeto referenciado por dois inquiridos, como justificação para existência de uma menor preocupação pela integração dos alunos com origens culturais diferenciadas:

*“às vezes atraso-me nos conteúdos programáticos, porque tenho que dar as aulas de forma mais lenta...”* (p2)

*“O currículo não referencia alunos com culturas diferentes, a inclusão passa pelo seu cumprimento.”* (p7)

#### **3.3.2. Meios para lidar com a diversidade cultural**

Procura-se desvendar os meios a serem mobilizados nas práticas dos professores inquiridos. A partir do conteúdo das entrevistas (cf. Quadro 26) distinguimos os recursos humanos e os recursos materiais.

Os professores de apoio figuram como um recurso a potenciar para quatro entrevistados, seguido do professor titular por (3), a CPCJ e outros professores considerados por dois.

Relativamente aos recursos materiais apenas um entrevistado faz referência aos meios audiovisuais e informáticos:

*“... o material informático e audiovisual é insuficiente.”* (p6)

No entanto, seis professores referem que os meios materiais não existem ou são insuficientes, como podemos constatar nas seguintes respostas:

*“Os poucos meios que temos esgotam-se...”* (p1)

“*Inserem-nos nas turmas e o professor que se desenrasque*” (p2)

“*Não há meios*” (p3)

“*Não há*” (p5)

“*Não existem*” (p7)

“*Os meios são limitados*” (pa)

**Quadro 26 – Meios para a inclusão cultural**

| Categories         | Sub-categories                                   | Indicadores  |
|--------------------|--|--|
| Recursos humanos   | Professor titular                                | “ <i>Inserem-nos nas turmas e o professor que se desenrasque</i> ”. (p2)<br>“ <i>Não há grande preocupação, nunca ninguém veio perguntar-me nada, nem informar-me sobre eles... O professor é que desenvolve as estratégias de trabalho possíveis</i> ”. (p5)<br>“ <i>Os esforços são dos professores</i> ”. (p7)  |
|                    | Professor de apoio                               | “ <i>Nem professor de apoio existe, para um melhor acompanhamento da nossa língua materna</i> .” (p2)<br>“ <i>O professor de apoio educativo, dentro da atividade letiva, proporcionando um apoio mais individualizado</i> .” (p3)<br>“ <i>Não há meios, nem professor de apoio têm para suprir as necessidades</i> .” (p5)<br>“ <i>Não há professor de apoio...</i> ” (p6)                  |
|                    | Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) | “ <i>É de salientar a existência da proteção de menores que apela aos Encarregados de Educação sobre a importância da ida à escola</i> .” (p1)<br>“ <i>Essas atividades podiam ser promovidas em parceria com a C.P.C.J. (Comissão de Proteção de Crianças e Jovens)</i> ” (p7)  |
|                    | Outros professores                               | “ <i>necessitamos de mais professores para fomentar projetos e aplicá-los na prática em articulação com o professor titular de turma. Como é que posso, por exemplo, ir visitar as famílias desses alunos? O outro professor podia fazer isso</i> .” (p4)<br>“ <i>Deveria haver equipas multidisciplinares para elaborarem e acompanharem projetos direcionados para estes alunos</i> ” (pa) |
| Recursos materiais | Audiovisuais e informáticos                      | “ <i>É necessário mais material informático e audiovisual, o que temos é insuficiente</i> .” (p6)  |

### 3.4. Construção de uma educação intercultural na escola

#### 3.4.1. A perceção da escola sobre o racismo

A presença de alunos pertencentes a diversos grupos étnicos na escola é uma constatação, como refere um entrevistado:

“*Mas temos que pensar na diversidade, é a realidade*.” (pa)

O Agrupamento onde foi realizado o estudo insere-se num meio semiurbano, na proximidade existe um bairro social. Uma entrevistada refere este facto, como uma das razões para justificar a não existência de racismo na região:

*“Não existe racismo. Inclusive a Câmara Municipal há uns anos atrás construiu um bairro social e cedeu terreno para os ciganos poderem acampar.” ( p3)*

No entanto, implicitamente, esta entrevistada deixa transparecer alguns conceitos relacionados com o discurso multicultural - o preconceito<sup>24</sup> e a discriminação<sup>25</sup>, nomeadamente com os alunos de etnia cigana:

*“... na prática quando nos toca a nós ... esquecemos o respeito pela diversidade, mesmo que não seja intencional ... temos preconceitos.” (p3)*

*“... há discriminação causada pelas atitudes agressivas de alguns elementos da etnia-cigana.” (p7)*

É importante que exista na sociedade e na escola o respeito e a harmonia entre as diversas culturas para evitar discriminação e preconceitos raciais e culturais, para que o autoconceito<sup>26</sup> das minorias étnicas não seja afetado e para que os alunos que a elas pertencem possam também experimentar o sucesso escolar.

Na opinião de outros entrevistados, o racismo, na escola, não foi sentido, como se pode verificar:

*“Os alunos brincam uns com os outros e não há sinais de racismo.” (p1)*

*“Não há racismo. Eles aceitam bem os colegas, têm curiosidade e revelam interesse pelos aspetos relacionados com a cultura do país de origem dos alunos pertencentes a grupos minoritários.” (p2)*

*“Eles são tratados bem, entre os colegas não há racismo.” (p5)*

*“...não existe manifestação de racismo.” (p6)*

Algumas respostas evidenciam a existência de atitudes monoculturais e etnocêntricas, na linha do racismo institucional defendido por Cardoso (1998):

*“A presença deles proporciona poucas situações novas de aprendizagem.” (p1)*

*“...a escola acaba por não fazer nenhum trabalho muito diferenciado para estes grupos.” (pa)*

*“...não há nada diferenciado, acolhemos os alunos como os outros.” (p5)*

---

<sup>24</sup> Preconceitos são “opiniões pré-concebidas rígidas, geralmente desfavoráveis...” (Cardoso, 1996, p.18).

<sup>25</sup> Discriminação é “o tratamento diferenciado e desfavorável de indivíduos ou grupos baseados em categorias como raça, etnicidade, sexo, religião ... ”(Cardoso, 1996, p.18).

<sup>26</sup> Pereira define autoconceito “como a percepção que um indivíduo tem de si próprio, nas variadas facetas, sejam elas de natureza social, emocional, física ou académica” (2004, p.35).

*“Em relação à outra escola onde lecionei esta não trabalha direcionada para as minorias. Embora a realidade da outra escola fosse outra, uma vez que a maioria dos alunos era de minorias étnicas e situava-se num bairro social onde existia violência.” (p4)*

### **3.4.2. Práticas pedagógicas com alunos de grupos minoritários**

Os professores apresentaram algumas das suas práticas na turma em presença de alunos pertencentes a grupos minoritários e a suas opiniões sobre as situações novas que eles podem, ou não, proporcionar.

Em resposta à questão **“A inclusão de alunos de grupos minoritários nas salas de aula obriga a uma alteração das atividades normais da turma?”**, os inquiridos não foram unânimes.

Sendo assim, três dos entrevistados afirmam não proceder a qualquer alteração nas atividades normais da turma perante a inclusão de alunos de grupos minoritários.

Os restantes disseram que alteraram as suas práticas pedagógicas, colocando ênfase na questão das dificuldades de aprendizagem. Por exemplo:

*“Sim, obriga a alterações nas atividades.”. (p2)*

*“Obriga. As alterações são fruto da diferença cultural.” (pa)*

*“Depende. Diariamente se os alunos revelarem dificuldades de aprendizagem altera-se ...” (p7)*

*“Sim. Às vezes altero a minha programação para ir ao encontro das necessidades destes alunos ... têm muitas dificuldades.” (p6)*

*“Se esses alunos apresentarem dificuldades de aprendizagem sim.” (p4)*

Como se constata no Quadro 27, oito professores expõem as alterações que efetuam com a inclusão de grupos minoritários na sala de aula, passando, designadamente, por práticas de ensino individualizado, apoio específico, adaptações ao currículo e atividades pontuais ao encontro da cultura desses alunos.

**Quadro 27 – Alterações nas atividades da turma**

| Categories | Sub-categories           | Indicadores  |
|------------|--------------------------|--|
| Alterações | Adaptações ao currículo  | <p><i>“Adaptações no currículo com o objetivo de atender às dificuldades dos alunos por desconhecimento da língua portuguesa.” (p2)</i></p> <p><i>“As alterações são fruto da diferença cultural. Os conteúdos deviam ser adaptados à sua cultura.” (pa)</i></p>   |
|            | Trabalho individualizado | <p><i>“Trabalho mais individualizado... sentado o aluno mais próximo do professor.” (p4)</i></p> <p><i>“...ir ao encontro das necessidades destes alunos ... têm muitas dificuldades. Começo muitas vezes pela área das expressões para motivar. Coloco-os junto a mim...” (p6)</i></p> <p><i>“Só quando eles faltam e regressam é que altero a programação, retrocedo na matéria.” (p5)</i></p> |
|            | Apoio específico         | <p><i>“...apoio específico.” (p4)</i></p>  |
|            | Atividades pontuais      | <p><i>“As vezes proporciona novas situações de aprendizagem quando, por exemplo, há trocas de experiências, de vivências entre toda a turma.” (p3)</i></p> <p><i>“Quando se trata de épocas festivas pode-se trabalhar as tradições de cada cultura existentes na turma. Sim, quando há uma troca de tradições todos beneficiam desses novos conhecimentos.” (p7)</i></p>                        |

De acordo com o Quadro 28, quatro entrevistados declaram que a presença desses alunos proporcionam novas situações de aprendizagem para os restantes alunos; dois dizem proporcionar poucas e outros dois afirmam que nunca proporcionam novas situações de aprendizagem.

As razões que justificam a não presença de situações novas de aprendizagem relaciona-se com os aspetos comportamentais negativos, as dificuldades de aprendizagem e falta de assiduidade dos alunos pertencentes à etnia cigana:

*“Não proporcionam aprendizagens, pois não é pelo facto de serem de etnia cigana, mas sim por serem alunos fracos.” (p5)*

*“Não proporcionam aprendizagens, porque estes alunos faltam muito e o comportamento também é outro fator negativo.” (p6)*

**Quadro 28 – Existência de novas situações de aprendizagem**

|  |        |  |
|--|--------|--|
| Novas situações de aprendizagem para outros alunos | Poucas | <p><i>“A presença deles proporciona poucas situações novas de aprendizagem.” (p1)</i></p> <p><i>“Às vezes esses alunos podem proporcionar novas situações de aprendizagem...” (p3)</i></p>   |
|  | Sempre | <p><i>“Sim, proporcionam novas situações de aprendizagem.” (p2)</i></p> <p><i>“Poderá proporcionar novas aprendizagens aos outros, porque a escola é inclusiva onde todos aprendem uns com os outros e em conjunto.” (p4)</i></p> <p><i>“Sim, quando há uma troca de tradições todos beneficiam desses novos conhecimentos.” (p7)</i></p> <p><i>“Sim, proporcionam novas situações de aprendizagem. Mas isto tem haver com a própria sensibilidade do professor, pois todos os alunos beneficiam das alterações.” (pa)</i></p> |
|  | Nunca  | <p><i>“Não proporcionam aprendizagens...” (p5)</i></p> <p><i>“Não proporcionam aprendizagens...” (p6)</i></p>  |

### 3.4.3. Reflexos da heterogeneidade das turmas

Quanto à questão **“A heterogeneidade das turmas é fator de insucesso escolar? Na sua opinião, há mais benefícios ou problemas?”**, podemos verificar, no Quadro 29, uma diversidade de respostas quanto à heterogeneidade como fator de insucesso escolar.

**Quadro 29 - Opinião sobre a heterogeneidade como fator de insucesso escolar**

| Categories         | Sub-categories | Indicadores  |
|--------------------|----------------|--|
| Fator de insucesso | Não            | <p><i>“Não. Normalmente há mais benefícios...” (p1)</i></p> <p><i>“Não, mas pode contribuir” (p2)</i></p> <p><i>“Não. Há mais benefícios...” (p3)</i></p> <p><i>“Não, há mais benefícios.” (p4)</i></p> <p><i>“Não, é enriquecedor.” (pa)</i></p>  |
|                    | Sim            | <p><i>“Sim, pode levar ao insucesso. O elevado número de alunos numa turma é um fator preponderante, pois torna-se mais difícil a concretização de medidas educativas mais individualizadas. Também um grupo com diferentes ritmos de aprendizagem contribui muito para o insucesso.” (p5)</i></p>   |
|                    | Às vezes       | <p><i>“Depende dos alunos, o fator comportamental e cultural contribuem para o sucesso escolar.” (p6)</i></p> <p><i>“Depende. Se houver uma maturidade que sirva para tratar todos os assuntos em conjunto há ganhos. Se for uma heterogeneidade cultural não é fator de insucesso, mas sim o caminhar para o respeito das diferenças, caso seja uma heterogeneidade relacionada com as capacidades de aprendizagem há insucesso, ou melhor, baixa de rendimento ... há mais perdas. Quando a turma é homogénea progredimos ao mesmo ritmo, o professor não necessita de se desdobrar.” (p7)</i></p> |

A heterogeneidade das turmas não é considerada fator de insucesso por cinco professores, ou seja, pela maioria dos entrevistados. Em contrapartida, um (p5) acha que sim e dois (p6 e p7), em algumas situações, também a consideram fator de insucesso escolar. Estes últimos (p5, p6 e p7) justificam a sua opinião referindo-se aos indicadores apontados como problemas (cf. Quadro 30):

*“...um grupo com diferentes ritmos de aprendizagem contribui muito para o insucesso.”* (p5)

*“...caso seja uma heterogeneidade relacionada com as capacidades de aprendizagem há insucesso, ou melhor, baixa de rendimento ... há mais perdas.”* (p7)

*“Quando há um desfasamento entre a cultura de casa e a veiculada na escola há mais problemas... dificuldades.”* (p6)

**Quadro 30 – Balanço relativo à heterogeneidade das turmas**

| Categories | Sub-categorias                     | Indicadores   |
|------------|------------------------------------|---|
| Benefícios | Troca de conhecimentos             | <i>“...há mais benefícios no sentido das trocas de conhecimentos se poderiam proporcionar.”</i> (p1)  |
|            | Enriquecimento cultural            | <i>“Há benefícios se pensarmos no enriquecimento das aulas quando se desenvolvem atividades com a cultura deles. No entanto, às vezes atraso-me nos conteúdos programáticos, porque tenho que dar as aulas de forma mais lenta, concretizando, recorrendo a imagens para me entenderem.”</i> (p2)<br><i>“Se for uma heterogeneidade cultural não é fator de insucesso, mas sim o caminhar para o respeito das diferenças...”</i> (p7) |
|            | Aprendizagens sociais              | <i>“Os benefícios passam também pelas aprendizagens sociais, o saber - estar e o saber-se, o conviver com os outros é fundamental...”</i> (pa)<br><i>“Se houver uma maturidade que sirva para tratar todos os assuntos em conjunto há ganhos.”</i> (p7)   |
| Problemas  | Diferentes ritmos de aprendizagens | <i>No meu caso esses alunos não proporcionam aprendizagens, pois não é pelo facto de serem de etnia cigana, mas sim por serem alunos fracos.”</i> (p5)<br><i>“Quando a turma é homogénea em termos de ritmo de aprendizagem progredimos mais, o professor não necessita de se desdobrar.”</i> (p7)  |
|            | Desfasamento cultural              | <i>“...o fator comportamental e cultural contribuem para o sucesso escolar. Os pais destes alunos também têm baixas expectativas em relação à escola, transmitindo aos seus filhos.”</i> (p6)   |

Nesta linha, a heterogeneidade foi vista como enriquecedora e benéfica, como mencionam cinco professores (p1, p2, p3, p4, p7, pa):

*“Há mais benefícios no sentido das trocas de conhecimentos que se podem proporcionar.”* (p1)

*“Há benefícios se pensarmos no enriquecimento das aulas quando se desenvolvem atividades com a cultura deles.”* (p2)

*“Há mais benefícios, não somos todos iguais.”* (p3)

*“... há mais benefícios.”* (p4)

*“...é enriquecedor. Claro que se a turma for mais homogênea é mais fácil trabalhar, levando a melhores resultados. Mas temos que pensar na diversidade, é a realidade.”*  
(pa)

Contudo, a heterogeneidade também foi considerada um fator de insucesso para três professores, apenas para situações de alunos com dificuldades de aprendizagem e para aqueles alunos em que há um desfasamento entre a cultura veiculada na família e a da escola.

#### **3.4.4. Intervenção em contexto multicultural**

No que concerne às práticas educativas desenvolvidas numa escola multicultural, nomeadamente a resposta à questão **“Na presença de grupos minoritários que alterações efetua na sala de aula no sentido de conseguir uma eficácia otimizada no processo de ensino aprendizagem?”**, os docentes mencionam o trabalho de apoio individualizado como uma forma de alteração adotada, revelando uma preocupação pela superação das dificuldades de aprendizagem, como se pode constatar:

*“Faço grupos por níveis de desempenho.”* (p1)

*“Às vezes faço trabalhos de grupo e procuro incluí-los junto dos colegas que são mais comunicativos e não têm dificuldades na escrita. Também coloco-os mais junto de mim e dou apoio mais individualizado.”* (p2)

*“Primeiro preocupo-me com a adaptação do aluno à turma. Se esta ocorrer de um forma eficaz, a partir daqui o aluno incluído na turma as aprendizagens far-se-ão de acordo com os outros colegas, caso tenha dificuldades devo fazer adaptações.”* (p4)

*“Dou um apoio mais individualizado.”* (p5)

*“Às vezes altero a minha programação para ir ao encontro das necessidades destes alunos ... têm muitas dificuldades. Começo muitas vezes pela área das expressões para motivar. Coloco-os junto a mim e utilizo material estruturado, bem como fichas adaptadas.”* (p6)

*“Depende. Diariamente se os alunos revelarem dificuldades de aprendizagem altera-se...”* (p7)

Em seguida, iremos focalizar-nos noutras práticas dos professores entrevistados. Consideramos ser abordagens multiculturais, que fazem referência a uma prática relacionada com a adição de conteúdos e com a utilização de estratégias interativas (cf. Quadro 31).

**Quadro 31 – Abordagens multiculturais**

| Categorias              | Indicadores   |
|-------------------------|---|
| Adição de conteúdos     | <p><i>“Quanto à aluna de outra religião ela não realiza as atividades relacionadas com as festividades religiosas, nesse caso dou-lhe outra atividade em substituição, às vezes também falta.” (p1)</i></p> <p><i>“Dou sempre trabalho diferenciado à aluna de confissão religiosa quando comemoro algumas festividades, para desta forma não interferir nas crenças da aluna, não ferindo suscetibilidades.” (p7)</i></p> <p><i>Quando se trata de épocas festivas pode-se trabalhar as tradições de cada cultura existentes na turma.” (p7)</i></p>   |
| Estratégias interativas | <p><i>“Adaptações no currículo com o objetivo de atender às dificuldades dos alunos por desconhecimento da língua portuguesa ... tenho que dar as aulas de forma mais lenta, concretizando, recorrendo a imagens para me entenderem.” (p2)</i></p> <p><i>“Aproveito o que eles trazem, procuro ir ao encontro das necessidades de cada um.” (p3)</i></p> <p><i>“Adaptações ao currículo e efetuar estratégias de aprendizagem de acordo com a especificidade do aluno.” (p4)</i></p> <p><i>“Com o aluno americano comparo os seus conhecimentos com aqueles que já adquiriu na cultura americana e de que forma pode chegar ao conhecimento utilizando outros métodos, por exemplo, os algoritmos na área de matemática são realizados de maneira diferente. Ele expõe bem a sua vivência e os outros até dizem que parece um professor a falar.” (p7)</i></p> <p><i>“A sua presença obriga a alterações. As alterações são fruto da diferença cultural. Os conteúdos deviam ser adaptados à sua cultura. Devia-se investir mais, aprofundar áreas dos seus interesses.” (pa)</i></p> |

### **3.5. Perspetivas sobre a formação**

A formação na área da multiculturalidade é essencial ao desempenho das funções docentes, na atualidade. O nosso propósito em perceber a posição dos entrevistados nesta área afigura-se como relevante para entender as lacunas e aquilatar o grau de interligação com as dificuldades sentidas.

#### **3.5.1. Capacidade para trabalhar com a diversidade cultural**

Em resposta à questão **“Considera que esteve sempre em condições de lidar com a diversidade cultural?”**, excetuando dois professores, os restantes (6) consideraram que não estiveram sempre em condições para lidar com a diversidade.

Quatro dos entrevistados referem a formação inicial como causa dessa não preparação, sendo exemplos:

*“Mas considero que a formação inicial tem falhas nesta área, não nos preparou!” (p2)*

*“No início da carreira foi muito difícil, pois não se sai preparado do ensino superior para trabalhar com este tipo de alunos, nem a nível teórico nem prático.” (p4)*

*“Os professores não têm formação na área da multiculturalidade.” (p6)*

*“Bem quando tiramos o curso não adquirimos preparação na área, vamos nos adaptando, por isso posso dizer que no início não estava preparada.” (p7)*

Segundo o Relatório sobre a Educação para o século XXI, I da Unesco (1996), a formação inicial deve contemplar os quatro pilares do conhecimento – aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser.

Também a formação contínua como forma de aperfeiçoamento e melhoria educativa é considerada escassa nesta área, cinco dos professores inquiridos sentem necessidade de formação e consideram-na escassa na área, como aludiram:

*“...não sei se existe formação nesta área, não tenho conhecimento. Acho que todo o tipo de formação é boa.” (p2)*

*“Tive uma formação sobre etnia-cigana há mais de dez anos aqui na vila, promovida pela Escola dinamizada pela Dra. Olga Mariano. Foi útil, abordou experiências concretas. Nesta área não tenho conhecimento de formação...” (p3)*

*“Na minha área educativa a formação nesta área é escassa, não tenho conhecimento. Mas em Lisboa, nomeadamente em bairros sociais, existe oferta desta formação e trabalhamos em conjunto com as equipas de apoio à comunidade. É muito importante formação nesta área, pois é uma temática atual, perante a qual devemos estar preparados.” (p4)*

*“Sim, acho a formação necessária, para nos despertar a atenção para situações parecidas e para nos dar pistas de trabalho, estratégias de acompanhamento a estes alunos.” (p6)*

*“Acho necessária formação na área. Apenas assisti a um colóquio, onde uma mediadora de etnia cigana expôs a sua experiência pessoal. Isso foi há muitos anos.” (pa)*

Esta ideia vem reforçada no ponto 7 das linhas gerais do plano de ação para a aplicação da Declaração Universal da Unesco sobre a diversidade cultural (2002), no qual se veicula a necessidade de “promover por meio da educação, uma tomada de consciência do valor positivo da diversidade cultural e aperfeiçoar, com esse fim, tanto a formulação dos programas escolares como a formação dos docentes”.

A experiência profissional e o empenho individual na área são considerados por dois professores como uma solução para lidarem com a diversidade cultural ao longo da atividade docente, são exemplo:

*“Procurei informar-me, lendo livros da especialidade.” (pa)*

*“Mas a minha experiência diz-me que aprendi muito na escola que referi anteriormente.” (p4)*



## CAPÍTULO 5 – DISCUSSÃO DOS DADOS

Após a descrição alargada das opiniões dos órgãos de gestão e dos professores entrevistados, apresentamos uma breve reflexão tendo em conta os objetivos que nos propusemos atingir.

### ***Compreender como está estruturado o Projeto Educativo, o Projeto Curricular de Agrupamento e os Projetos Curriculares de Turma no que concerne à inclusão de grupos étnicos na escola/turma***

Os professores entrevistados têm um entendimento um pouco insipiente do Projeto do Agrupamento e do Projeto Educativo da escola Y. Na sua maioria referem a necessidade da presença da questão da diversidade cultural no PE e evidenciam o Projeto Curricular de Turma como documento fundamental na flexibilização curricular no atendimento aos grupos minoritários.

O PCT, foi sem dúvida, o documento onde se focalizam todos os entrevistados, explicitando diferentes formas de rentabilizar através dele a multiculturalidade, nomeadamente, a identificação dos alunos, a promoção relacional entre todos, contatos com os pais, definição de atividades de integração e de projetos multiculturais. Mas na prática, no referido documento, não fizeram alusão a objetivos definidos para os alunos pertencentes a minorias, apenas deixam antever aspetos relacionados com o diagnóstico.

### ***Identificar as percepções evidenciadas pelos representantes de órgãos de gestão, assim como pelos professores face à diversidade cultural na escola***

Podemos dizer que os entrevistados têm uma noção clara relativamente ao conceito de multiculturalidade; todos identificam alunos pertencentes a culturas diversas na escola e na sala. Uma expressão utilizada por um respondente confirma, de certa forma, esta constatação: “Hoje somos nós todos”.

A presença neste Agrupamento de alunos oriundos de outras culturas, principalmente da etnia cigana, foi referida pelos entrevistados. Entendemos, de acordo com Cardoso (1988), que grupo étnico/etnia é “um conjunto de indivíduos que, no contexto de sistemas alargados, se reconhecem e são vistos como culturalmente diferentes, com base em elementos distintos não visíveis – a língua, a história, a religião – e/ou visíveis - formas de vestir, características físicas, etc.” (p.24). Também

houve a constatação generalizada da existência dessa diversidade cultural noutras escolas.

Perante a análise das respostas dadas, concluímos que as características relacionadas com a etnia e a língua foram contempladas como critérios para definir a diversidade na sala de aula.

No entanto, os entrevistados tendem a focalizar as suas preocupações nos alunos de etnia cigana. São “mal vistos” pelo seu comportamento e absentismo, sendo um entrave à consecução do trabalho letivo e ao aproveitamento escolar.

Para Casa-Nova (2005), das minorias étnicas existentes na sociedade portuguesa, “os ciganos portugueses continuam a ser aqueles que apresentam, a nível nacional e para os actuais três Ciclos de ensino obrigatório, um menor índice de aproveitamento escolar, embora este insucesso resulte grandemente do elevado absentismo existente dentro deste grupo sócio-cultural ” (p. 17).

Compreender o afastamento destes alunos da escola e os baixos níveis de escolaridade só é possível, segundo a mesma autora, através do conhecimento da etnicidade cigana, dos processos de socialização e educação familiares, das suas formas, expectativas e perspectivas de vida, onde as relações familiares e redes de sociabilidade intra-étnica, a relação com o mercado de trabalho e a forma como se processa a inserção dos/as jovens ciganos/as na vida activa, desempenham um papel fundamental. Passa também pelo conhecimento e compreensão das formas e processos de a escola, enquanto instituição e enquanto organização, trabalhar com a diferença cultural (p.160).

Os professores também salientam as diferenças culturais familiares dos alunos de etnia cigana, como um fator que dificulta a ação docente. Contrariamente, os pais dos alunos de origem exógena (imigrantes e portugueses de cultura angolana), devido à representação que têm da escola, são considerados como iguais aos pais dos alunos de cultura portuguesa, eventualmente têm que encetar esforços no sentido de ultrapassar a barreira linguística.

Ilustramos com a resposta dada por um entrevistado, “os conteúdos deviam ser adaptados à sua cultura. Devia-se investir mais, aprofundar áreas dos seus interesses.” (pa)

A este propósito, Enguita (1996) afirma que se incorporam todos os alunos nas escolas regulares, mas estas pertencem a uma “instituição cujos planos de estudo, programas, livros de texto, etc., ignoram por completo a sua cultura, cuja organização e cujas rotinas de funcionamento são cegas face à especificidade do seu modo de

vida e cujo *ethos* desconhece os seus valores” (p.19).

Além disso, o facto de os ciganos aprenderem uma cultura que os ignora e serem submetidos constantemente a critérios de avaliação, formal ou informal, a escola não faz mais do que “converter a sua diferença cultural no fracasso académico ou escolar” (Enguita, 1996, p. 18).

Aliado a este facto, existem ainda os fatores económicos e sociais (desemprego, clandestinidade, baixos salários, habitações degradadas...), o uso de uma linguagem diferenciada, ou simplesmente inadequada (provocando falta de compreensão), que caracterizam a maioria das culturas minoritárias, que podem contribuir para o insucesso escolar e até mesmo o abandono. Um facto evidenciado na resposta de um professor inquirido: “Além disso, o que responder quando um aluno me diz: Para quê estudar se quando sair daqui não me dão emprego. Têm poucas perspetivas de futuro.” (ce).

Também não podemos esquecer que a escolarização das crianças ciganas, a maior parte das vezes, não é da sua livre vontade e das respetivas famílias, “apenas porque se trata de uma condição para receber subsídios assistenciais ou porque se trata de um requisito para obter uma casa” (Enguita, 1996, p. 14). Esta circunstância ficou expressa na opinião de um inquirido ao referir que “uma ação mais central, a nível governamental poderia surtir efeito no cumprimento de leis, por exemplo, o rendimento mínimo podia servir como moeda de troca, têm que ser penalizados e isso deveria funcionar.” (cd1).

Por todos estes factos, não obstante a diversidade ser encarada como enriquecedora, reiteramos a pouca importância atribuída à integração de alunos com origens culturais diversas por parte da escola, visto que os aspetos negativos são os mais focalizados no desenvolvimento da ação educativa com estes alunos.

No entanto, não invalida os esforços que se devem encetar para compreender a sua cultura e perceber por que motivos reagem de uma determinada maneira e os contextos da ação educativa. Os órgãos de gestão atribuem esses esforços aos professores, nomeadamente, o papel de integração e sensibilização, cabendo ao diretor de turma o diálogo com os alunos e com os encarregados de educação. Por seu lado, os professores também afirmam que os esforços são apenas deles.

O racismo é, também, um fator importante em toda esta análise. Podemos dizer, relativamente a este fenómeno, que tanto os professores como os órgãos de gestão entrevistados concordam que se pode prevenir o racismo promovendo uma aprendizagem interativa que eduque para a multiculturalidade. Todos reconhecem que

não há sinais de racismo, no entanto, apesar de uma convivência pacífica alguns inquiridos deixam antever discursos monoculturais e etnocêntricos.

Segundo Pereira (2004), a inclusão de alunos de grupos étnicos não pode ser entendida como igualdade no acesso, esquecendo o sucesso de todos sem exceção, predominando formas de organização e gestão não adaptadas às necessidades e interesses das minorias étnicas, nomeadamente, “ao nível dos projetos educativos da escola, projeção e organização de espaços e tempos, o ambiente da escola, a decoração e, num outro plano, em termos de objetivos, conteúdos, metodologias, processos de avaliação, estilos de ensino e aprendizagem, estratégias não diferenciadas, entre outros” (p. 34).

### ***Identificar o papel que os órgãos de gestão podem desempenhar face à multiculturalidade***

Os entrevistados referiram as suas formas de atuação, passando estas pela supervisão, pela sensibilização, pelo levantamento de necessidades, pela transmissão de informação ou veículo de comunicação.

Também foram identificadas algumas iniciativas em prol da diversidade cultural, destacando-se projetos/clubes e ações de sensibilização à comunidade cigana. Mas as aulas de apoio foram uma constante no discurso de todos, denotando-se assim uma preocupação por aspetos relacionados com o sucesso escolar, pela superação das dificuldades de aprendizagem. Elegeram os professores como um meio a potenciar no atendimento à população multicultural, através da gestão do currículo e da inclusão de objetivos multiculturais nas suas práticas.

As expressões escolhidas pelos representantes dos órgãos de gestão entrevistados, que melhor traduzem a posição da escola em relação às minorias, são por ordem decrescente de preferência: “tirar partido”; “a tolerar” e “valorizar”.

### ***Conhecer os papéis dos professores face à multiculturalidade***

Ao professor foi-lhe reconhecido o papel principal em todo o processo de inclusão dos alunos pertencentes a grupos minoritários. Tendo sido apreciada a multiculturalidade, aludiram a fatores para o insucesso da inclusão escolar desses grupos, nomeadamente, dificuldades de aprendizagem, barreira linguística, idade elevada, falta de material e os aspetos comportamentais dos alunos de etnia cigana, bem como, o seu absentismo e cultura familiar.

Constata-se, também, a necessidade de um professor intermediário ou da instituição CPCJ (Comissão de Proteção de Crianças e Jovens), como parceiros, elos de ligação entre a escola e a família.

Esta necessidade é também salientada por Peres (2000), para desenvolver segundo, entre outros, os seguintes aspectos:

- “- expressão de expectativas e representações recíprocas;
- conhecimento de códigos (valores, condutas, atitudes...) e desvelamento das diferentes representações;
- diálogo e respeito mútuo” (p.205).

Outras soluções apontadas potenciam alguns meios existentes, como por exemplo, os professores de apoio, a área de projeto.

Também são sugeridas medidas que, na nossa opinião, revelam conhecimento de uma educação intercultural e a necessidade de uma mudança de atitudes em relação à educação das crianças provenientes das minorias que é urgente instaurar dentro da escola. Essas propostas passam por equipas de apoio à família, equipas multidisciplinares para implementarem projetos em parceria com os professores da turma, interlocutor da comunidade cigana, trocas de experiências com outras escolas nacionais ou estrangeiras onde exista um trabalho direcionado para a multiculturalidade.

Por esse facto, quisemos saber qual as estratégias dos profissionais da educação implicados no nosso trabalho e suas sugestões para a construção de uma escola intercultural na renovação de um currículo que concretize o princípio da “Escola para Todos”.

### ***Analisar como o professor titular de turma do 1º Ciclo potencia a construção de uma educação intercultural***

Podemos afirmar que, na sua maioria, a valorização da diversidade cultural pelos professores foi uma constatação, referindo a transmissão cultural, o respeito pela diversidade cultural, a inclusão das minorias, a diversificação das atividades e a defesa de igualdade de direitos e deveres como uma preocupação nas suas práticas.

Mas relativamente à contribuição do professor do 1º CEB são relatadas pela maioria dos inquiridos trabalho individualizado e apoio específico, denotando-se uma preocupação pela superação das dificuldades de aprendizagem e não pela inclusão cultural. Surgem ainda, alterações nas atividades da turma, nomeadamente,

adaptações ao currículo e atividades culturais pontuais, e ainda, estratégias escolhidas em função dos recursos existentes no estabelecimento de ensino.

Os recursos mais referidos são os humanos, estando no topo da preferência os professores de apoio e o professor da turma. A menção dos recursos materiais é escassa: nenhum professor indica, para além dos meios informáticos e audiovisuais, qualquer tipo de dispositivo pedagógico didático ou documental com materiais de apoio para implementar uma didática intercultural.

Não foi mencionado, por exemplo, a existência e/ou a utilização do Guia do Professor para a Educação Intercultural (Secretariado Entreculturas, 1995) e do documento de Gestão Intercultural do Currículo do 1º Ciclo (Secretariado Entreculturas, 1998), como instrumentos de apoio pedagógico de carácter interdisciplinar, bem como, outras publicações mais recentes (Guia Inter: um guia prático para implementar educação intercultural na escola, 2003, ou o Livro Branco sobre o diálogo intercultural – Viver juntos em igual dignidade, 2008).

Depreendemos o desconhecimento de dispositivos pedagógicos didáticos<sup>27</sup> construídos na aula e na escola, para valorizar as diferentes culturas e fomentar atitudes positivas perante a diversidade. Nesta área destacamos a OIKOS (Organização de Cooperação e Desenvolvimento) que publicou um estojo pedagógico - “Um Mundo para Todos”.

Na realidade, como afirma Peres (2000), já existem recursos que podem apoiar o professor e os alunos numa verdadeira educação intercultural, mas exigem “inovação e readequação do património pedagógico já existente” (p.184), pois cada escola é uma realidade concreta.

Concluimos quanto às práticas letivas que a maioria dos docentes focaliza-se numa educação compensatória com objetivo de superar dificuldades e opta por um trabalho normalizado e standardizado; paralelamente, o discurso dos representantes dos órgãos de gestão é o de uma política de integração e de igualdade de oportunidades. A este propósito, citou Cardoso (1996, p.3), “todos têm as mesmas chances de ter sucesso, independentemente da sua origem. Esta convicção simplista é, muitas vezes, expressa pelos professores ao referirem que tratam todos os alunos da mesma maneira, ou que, para eles, os alunos são todos iguais, subentendendo assim que todos têm as mesmas oportunidades”.

---

<sup>27</sup> Confrontar Leite (2002, p. 105).

Outras abordagens aplicadas pelos professores da escola consideramos ser o ponto de partida e o caminhar no sentido da educação intercultural. Os professores entrevistados fazem escolhas curriculares que permitem a permeação multicultural do currículo oficial, no entanto, compõem-se de adições pontuais de aspetos de outras culturas (por exemplo, músicas, danças, vocabulário, épocas festivas, tradições religiosas).

No entanto, uma resposta deixa antever atitudes mais flexíveis, estratégias interativas, indo ao encontro da cultura de cada um, revelando que é importante os professores possuírem conhecimentos sobre a diversidade cultural, sendo enriquecedor. As aprendizagens sociais, o saber-estar e o saber-ser, o conviver com os outros é fundamental. “Diversificar as temáticas e os conteúdos, envolvendo os próprios alunos na aula e até a própria família, rentabilizar o que eles têm de bom.” (pa)

Esta perspetiva é sublinhada por Leite (2002), pois “a valorização de uma cultura única e as práticas de homogeneidade social penalizam determinados grupos, e ao ignorar a riqueza proveniente da diversidade, impedem desenvolvimentos sociais” (p. 243).

### ***Analisar a importância e a valorização de formação no domínio da multiculturalidade***

O estudo permitiu-nos concluir que é imprescindível uma preparação adequada de todos os atores educativos, como afirma (p7), a este propósito “os recursos humanos não têm formação na área da multiculturalidade.”

Destacamos uma deficiência na formação inicial bem como de formação contínua dos docentes entrevistados, apesar de ser dada relevância à problemática da multiculturalidade na formação.

A formação contínua de professores foi uma necessidade sentida pela maioria dos entrevistados. A reflexão sobre a ação é fundamental “que requer um equilíbrio entre conhecimentos (saber), capacidades (saber fazer) e atitudes (saber ser) sobre teorias e práticas de ensino” (Peres, 2000, p. 265), tendo em vista o entendimento e aperfeiçoamento das práticas docentes. Portanto, comungamos com Peres (2000, p. 282) “é imperioso entrar no terreno e construir referências de formação que respondam aos desafios da educação efetivamente intercultural”.

Leite (2002) corrobora, de certa forma, este parecer, apontando para uma

formação que predisponha para a mudança, para a aquisição de conhecimentos socioculturais gerais das crianças e dos jovens, para a compreensão das relações que a cultura, a língua e as características socioeconômicas têm no desempenho e no sucesso escolar, para a obtenção de conhecimentos sobre especificidades culturais, para a capacidade de recurso a diferentes estratégias de ensino e de aprendizagem e, finalmente, para a capacidade de os professores se questionarem e de aprenderem a aprender (p. 245).

De qualquer forma, apesar de estar presente a preocupação em relação aos grupos minoritários, os profissionais da educação devem tomar a iniciativa de querer aprender algo sobre essas culturas e adaptar o currículo de forma a contemplar a diversidade.

Urge, então, investir numa formação que desenvolva a reflexão sobre as práticas. Os professores e outros intervenientes na construção do *ethos* escolar precisam de compreender os seus alunos e respetivas famílias, de conhecer abordagens interculturais para atenderem a todos os seus alunos.

Díaz-Aguado (2003) refere que a maioria dos trabalhos (Sleeter, 1990; Gay, 1989; Bliss, 1990; Grant e Sleeter, 1989; Schön, 1992; Jordan, 1994) destaca a formação dos professores como uma “ferramenta-chave” para ultrapassar as dificuldades observadas, devendo ser em simultâneo teórica e prática, permitindo “desenvolver nos professores atitudes coerentes com os objectivos da educação intercultural e, sobretudo, permitir-lhes a aquisição dos recursos necessários para adaptar o ensino à diversidade dos alunos, entre os quais se destaca a aprendizagem cooperativa” (p.23).

De acordo Peres (2000), os professores deverão procurar aprofundar os conhecimentos que necessitam, específicos ao contexto onde exercem as suas funções, pois “conhecer todas as culturas é impossível” (p.277). Para este autor, a formação deve passar não só a nível académico e livresco, mas também por vivenciar situações reais em contextos multiculturais com o objetivo de estabelecer relações de empatia com essas culturas, minorando as atitudes etnocêntricas e os estereótipos.

Todas estas ilações levam-nos a refletir e conjeturar, em jeito de guisa final, que face aos desafios de uma “*Escola para Todos*”, a escola carece de desenvolver competências de organização, de coordenação e de profissionais, assente num trabalho conjunto para facilitar uma gestão do currículo mais adequada às necessidades do contexto educativo. Ao mesmo tempo, caminhar no sentido da promoção da gestão intercultural como forma de obviar a dicotomia existente entre

uma comunidade educativa, social e culturalmente heterogénea, e a visão etnocêntrica com que são encarados os problemas/riquezas específicos da realidade escolar.

Nesta escola parecem coincidir dois paradigmas da educação multicultural (segundo a terminologia de Banks, citado por Cotrim, 1995): o “da diferença cultural e o da carência cultural”. Ainda que os professores registem uma defesa do primeiro e uma rejeição do segundo, as atividades de educação multicultural situam-se, fundamentalmente, no âmbito das atividades de compensação e de animação cultural, mais do que numa reestruturação dos currículos e numa mudança de práticas de ensino e de interação.

Apresentamos, assim, a nossa reflexão tendo resultado neste quadro de conclusões que nos permitiu conhecer as condições que são proporcionadas aos alunos pertencentes a grupos étnicos de modo a promover uma educação intercultural. Tentámos evitar juízos de valor, por sabermos que muitas práticas estão enraizadas, muitas necessidades são sentidas e compreendidas.



---

---

## CONCLUSÃO

---

---



## CONCLUSÃO

Ao terminar este trabalho, consideramos ter chegado o momento de fazermos um balanço. É importante refletir sobre o caminho percorrido e limites, sobre as dúvidas que ficaram e que, eventualmente, poderão vir a ser objeto de estudo em futuros trabalhos, bem como contributos da pesquisa, em termos pessoais e profissionais.

Ao estruturarmos este trabalho, pretendemos dar-lhe uma sequência lógica, abordando aqueles aspetos que considerámos diretamente implicados numa escola multicultural de renovação do currículo, que concretize o princípio da “escola para todos”, capaz de dar resposta às exigências da realidade atual e em que a interculturalidade, enquanto prática construída por todos os atores educativos, assume um papel primordial. Perante a população multicultural existente na escola em estudo, quisemos indagar alguns representantes dos órgãos de gestão e professores do 1º Ciclo sobre as práticas adotadas em contexto de escola/aula.

Pretendemos tecer algumas considerações sobre o que nos suscitou o presente estudo, considerando que o projeto global da escola em função de uma realidade multicultural que se vive hoje na sociedade, assim como na escola é primordial. Esta premissa parece-nos oportuna, pois a escola para proporcionar a todos os seus alunos as mesmas condições de ensino aprendizagem necessita de uma mudança organizacional e cultural em sentidos interculturais, baseada em conhecimentos e reflexões que conduzem a entendimentos e aperfeiçoamento das práticas.

Consideramos que se torna imperativo fomentar a consciência multicultural da comunidade educativa devido à afluência de um elevado número de alunos não pertencentes à cultura maioritária, com vista à prática de uma educação verdadeiramente intercultural.

O currículo necessita de ser renovado e atender a todos os alunos. Mas os entrevistados revelaram não conhecer dispositivos de diferenciação pedagógica que permitem implementar estratégias promotoras de interculturalidade, a negociação de conflitos, a promoção dos direitos humanos e o desenvolvimento de projetos comuns. De notar também que a maioria manifestou necessidade de formação na área.

Perante estas condições prefigura-se uma mudança e a necessidade de novas formas de interação entre culturas diferentes, exigindo respostas adequadas de todos

os atores educativos. Ainda que os professores do 1º Ciclo desempenhem um papel fundamental no desenvolvimento de competências para a inclusão de todos os alunos, consideramos que devem ser proporcionados mais meios, nomeadamente recursos humanos e materiais, para se promover a qualidade de uma efetiva educação intercultural.

Com efeito, a mudança obriga também a uma maior flexibilidade do sistema educativo que integre a diversidade de referências, de valores e de interesses. Pois, a este propósito, algumas respostas evidenciam o cumprimento do currículo como um dos obstáculos à consecução de práticas interativas entre as diferentes culturas.

Consideramos que as políticas e medidas devem ser suficientemente flexíveis para se adaptarem a todas as situações concretas que aparecem na escola e na sala de aula, tendo em conta os estilos de aprendizagem étnicos locais. A educação é um processo situado no meio, com contexto e pessoas concretas a quem se dirige.

Na realização do presente estudo confrontámo-nos com algumas limitações, que de alguma forma, constituíram um constrangimento a uma maior clarificação da temática em estudo. Assim, destacamos o tempo reduzido para aprofundar o estudo, como seria desejável, em virtude das dificuldades de tempo disponível advindas do exercício em simultâneo da nossa atividade profissional.

Outra das limitações foi a impossibilidade de constatar, em sala de aula, a prática desenvolvida e confrontá-la com as respostas dadas, a fim de avaliar possíveis desencontros.

Uma vez que se trata de um estudo de caso, teria sido também pertinente inquirir pais, alunos e funcionários, para desta forma poder obter perspetivas, quiçá, diferentes, mas complementares.

Estamos cientes que iremos ter oportunidade de, noutros projetos, trabalhar novamente o tema e aprofundarmos, sobretudo, a investigação empírica, alargando e diversificando a amostra bem como os procedimentos técnicos, de forma a criarmos uma imagem mais nítida desta realidade escolar.

Muito aprendemos, mas somos levados a crer que ainda muito temos para aprender, uma vez que de uma coisa continuamos certos: falar de uma escola multicultural, de educação intercultural, não é de toda tarefa fácil. Este é um desafio à mudança de mentalidades, “um novo olhar cultural”, permitindo atender a todos na igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso (Peres, 2000).

Sem pretensões de facultar receitas, aspiramos contribuir para a consciencialização desta complexa e atual problemática multicultural, proporcionando como implicações pedagógicas:

- uma formação reflexiva e crítica sobre esta temática a partir da própria ação de cada um dos intervenientes da ação educativa;

- a criação de equipas de trabalho para a elaboração de projetos e materiais pedagógico-didáticos que influenciem as práticas e a cultura da escola no sentido de uma educação intercultural;

- rentabilização do trabalho dos órgãos de gestão intermédia, de forma a proporcionar articulações quer ao nível das intenções quer das ações.

Quase a terminar, não podemos deixar de manifestar o quanto aliciante foi a realização deste estudo, que percorremos com mais ou menos dificuldade, mas sempre com a certeza que valia a pena investir na tentativa de um maior conhecimento da forma como os professores/representantes de órgãos de gestão encaram esta realidade, de certa forma complexa, mas nem por isso menos interessante, como é a multiculturalidade nas escolas. Consideramos, uma vez mais, que valeu a pena, sobretudo pelo muito que lemos e refletimos, mas, estamos certos que algumas dúvidas ficaram ainda pendentes.

A grande lição que se pode tirar é aprender a apreciar a diversidade – o outro – como prioridade pedagógica, “apenas o diálogo permite viver na unidade e na diversidade” (Conselho da Europa, 2008, p.20).

Concluimos, portanto, que um trabalho conjunto deve ser assente em conhecimentos e reflexões que conduzam a entendimentos e aperfeiçoamento de estratégias promotoras de uma educação intercultural, com rigor, com responsabilidade, para que possamos estar em condições de lidar com alunos de origens culturais diferentes.

Assim, as estruturas de gestão escolares, as perceções e atitudes dos professores, o currículo formal e oculto são as três vertentes da instituição educativa em que se terão de provocar mudanças para conseguir desenvolver a ideia de escola multicultural.



## BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, P. (Coord.) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Aguado, T., Alvarez B. & Ballesteros B. (2003). *Guia INTER: Um guia prático para implementar educação intercultural na escola*. Espanha: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva. In D. Rodrigues, (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (pp.103-116). Porto: Porto Editora.
- Barbosa, I. (2003). *Subculturas organizacionais em ambiente académico na perspectiva da gestão da diversidade*. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/200>
- Bardin, L. (2002). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bartolome, L. (2006). Para além dos métodos fetiche na preparação dos professores: Em direcção a uma pedagogia humanizada. In João Paraskeva (Org.), *Currículo e multiculturalismo* (pp.15-33). Mangualde: Edições Pedago, Lda.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação*. Milton Keynes: Open University Press.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P. (1998). A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In Nogueira, M. A.; Catani, A. (Orgs), *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes.

- Cardoso, M. (1996). *Educação multicultural: Percursos para práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editora
- Cardoso, C. (Coord.) (1998). *Gestão intercultural do currículo do 1º ciclo*. Lisboa: ME, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.
- Carvalho, L. (1997). Ethos de escola e contexto multicultural: Mote para alguns (re) encontros. *Análise Pedagógica*, 15 (3), 453-459.
- Casa-Nova, M. J. (2005). Etnicidade e educação familiar: O caso dos ciganos. *Teoria e Prática da Educação*, 8 (2), 207-221.
- Castro, E. (1995). *O director de turma nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp.117-142). Porto: Porto Editora.
- Coelho, M. (2003). Da multiculturalidade à interculturalidade: A importância da educação para a cidadania e a emergência de uma nova ética escolar. *Revista de Educação Social Espaço S*, 6, 12-19.
- Conselho da Europa (2008). *Livro Branco sobre o diálogo intercultural – Viver juntos em igual dignidade*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Constituição da República Portuguesa - 2ª revisão (1991). Imprensa Nacional - Casa da Moeda, E.P..
- Convenção sobre o Combate à Discriminação da Educação (1960). Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132598por.pdf>

- Cortesão, L., & Pacheco, A. (1991). O conceito de educação intercultural – Interculturalismo e realidade portuguesa. *Inovação*, 4, (2 e 3), 33-44. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Correia, L. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Cotrim, Ortigão, Ferreira, & Oliveira (org). (1995). *Educação intercultural: Abordagens e perspectivas*. Lisboa: Secretariado de Coordenação dos programas de educação multicultural.
- Crozier, M. (1981). *O fenómeno burocrático*. Brasília: Editora Universitária de Brasília.
- Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez Editora.
- Díaz-Aguado, M. (1992). *Education y desarrollo de la tolerancia: Programas para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Universidad Complutense.
- Díaz-Aguado, M. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Ediciones Pirámide, S.A..
- Díaz-Aguado, M. (2003). *Educação intercultural e aprendizagem cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Diogo, F. (2006). O currículo escolar face à diversidade. In João Paraskeva (Org.), *Currículo e Multiculturalismo* (pp.205-213). Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.

- Enguita, M. (1996). A escola e a etnicidade: O caso dos ciganos. *Sociedade & Culturas*, 6, 5-22.
- Essomba, M. À. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores* (4.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Fleuri, M. (2001). Desafios à educação intercultural no Brasil. *Sociedade & Culturas*, 16, 45-62.
- Formosinho, J. (1987). O Currículo Uniforme Pronto a vestir de Tamanho Único, in Vários, *O Insucesso Escolar em Questão*. (pp.41-55). Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (1992). O Dilema Organizacional da Escola de Massas. *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (3), 23-48. Braga: Universidade do Minho
- Gilbert, R. (1986). *As ideias actuais em Pedagogia*. Lisboa: Moraes Editores.
- Gomes, A. (1989). *A educação em perspectiva sociológica*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária.
- Grácio, S. (1986). *política educativa com tecnologia social: As reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Leite, C. (2001). A reorganização curricular do ensino básico -problemas e perspectivas. In AAVV: *A reorganização curricular do ensino básico* (pp. 29-38). Porto: Edições ASA.

- Leite, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian. Ministério da Ciência e Tecnologia.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mendes, M. (2007) *A globalização e os processos de transnacionalização das políticas educativas*. Disponível em <http://www4.uninove.br/ojs/index.php/dialogia/article/viewFile/1112/846>
- Ministério da Educação – Direcção Geral Dos Ensinos Básico e Secundário (2004). *Gestão Curricular e Programas 1º CEB (4ª edição)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ONU (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>
- ONU (1989). *Convenção dos direitos da criança*. Disponível em <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tiduniversais/dc-conv-sobre-dc.html>
- ONU (2000). *Declaração do Milénio*. EUA: Organização Nações Unidas. Disponível em <http://www.unric.org/html/portuguese/uninfo/DecdoMil.pdf>
- Ouellet, F. (2002). Disponível em <http://www.entreculturas.pt/DiarioDeBordo.aspx?to=214>
- Pereira, A. (2004). *Educação multicultural: Teorias e práticas*. Lisboa: Edições Asa.
- Peres, A. (2000). *Educação intercultural: Utopia ou realidade?*. Porto: Profedições.

- Pires, L. (1988). A Massificação escolar. *Revista Portuguesa da educação*, 1 (1), pp.27-43.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. (2000). O currículo escolar: Da uniformidade à recontextualização – campos e níveis de decisão curricular. *Revista de Educação*, 9 (1), 81-89.
- Souta, L. (1997). *Multiculturalidade & Educação*. Porto: Profedições.
- Stavenhagen, R. (1996). Educação para um mundo multicultural. In Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, *Educação um tesouro a descobrir* (pp. 246-252). São Paulo: Cortez Editora.
- Stoer, S. (1991). A reforma e a formação inicial e contínua de professores em Portugal: perspectivas inter/multiculturais. In A. Nóvoa & T. Popkewitz (Orgs.) *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa.
- Stoer, S. (2008). Construindo a escola democrática através do campo da recontextualização pedagógica. *Sociedade & Culturas*, 26, 133-147.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Tradução de A. Rodrigues Lopes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (1978). *Declaração sobre raça e sobre preconceitos raciais*. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114032s.pdf#page=61>
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- UNESCO (2002). *Declaração Universal da Diversidade Cultural*. Paris: Unesco.

- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In Augusto Silva & José Madureira Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 507-535). Porto: Afrontamento.
- Yin, R. (1994). *Case study Research: Design and methods*. 2ª Ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications. Disponível em <http://www.scribd.com/doc/17182246/Estudo-de-Caso>.

## DOCUMENTOS E LEGISLAÇÃO

- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (LBSE).
- Lei nº49/2005.
- Decreto-Lei n.º 296-A/95 [criou o cargo de Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME)].
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro [Regulamenta a Reorganização Curricular. Fixa o novo desenho curricular no ensino básico (princípios orientadores da Reorganização e Gestão do Currículo para os 2º e 3º ciclos)
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, com Retificação n.º 4-A/2001, de 28 de Fevereiro e do Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro [estabelece os princípios de orientação e flexibilização curricular].
- Despacho Normativo n.º7/2006.
- Despacho Normativo n.º 63/91 [cria o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (Socoprem), posteriormente denominado por Entreculturas].
- Despacho n.º 170/ME/93, de 20 de Julho [Cria o Projecto de Educação Intercultural, no âmbito do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (Entreculturas), a decorrer durante dois anos lectivos (1993/95), em 30 escolas do ensino básico].
- Despacho 178-A/ME/93 (apoio pedagógico).
- Despacho Normativo nº 55/2008 [relança o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP2)].
- Diretiva 86 da EU, 1977.
- Recomendação nº 1/2001 (Minorias, educação intercultural e cidadania).
- Resolução do Conselho de Ministros 29/91 [cria o Programa Educação Para Todos (PEPT)].

---

---

**ANEXOS**

---

---



## ANEXO 1 – Guião de entrevista aos órgãos de gestão

### A- Guião da Entrevista semi- estruturada ao Diretor do Agrupamento, ao Coordenador de Escola do 1º CEB e de Departamento do 1º CEB

| Blocos  | Objetivos  | Questões / assuntos  |
|---|--|--|
| Legitimação da entrevista e garantia de confidencialidade   | Legitimar a entrevista e assegurar a confidencialidade das informações                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Esclarecer o(a) entrevistado(a) sobre o âmbito da investigação.</li> <li>• Indicar os objetivos da entrevista.</li> <li>• Garantir que as informações são confidenciais e serão utilizadas apenas no âmbito deste estudo.</li> </ul>  |
| Identificação   | Caracterizar o(a) entrevistado(a)  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Há quantos anos é Diretor ou Coordenador?</li> <li>• Qual a sua situação profissional?</li> </ul>   |
| Experiência profissional  | Obter dados sobre a experiência profissional do(a) entrevistado(a) no âmbito da educação intercultural | <ul style="list-style-type: none"> <li>• A questão da diversidade cultural tem sido objeto das suas preocupações no desempenho de cargos de direção na escola?</li> <li>• Há quantos anos tem experiência com alunos de origens culturais diferentes?</li> <li>• Durante o seu percurso como profissional da educação, conhece alguma escola onde a diversidade cultural seja objeto de preocupação? Exponha essa realidade.</li> <li>• Relate-nos, de forma sucinta, uma experiência negativa ou positiva, com alunos provenientes de culturas diferentes.</li> </ul>   |
| Perceções sobre a valorização do Projeto de Escola (PE) e do Projeto Curricular de Turma (PCT) no processo de inclusão de grupos minoritários | Compreender como os PE e PCT valorizam a inclusão de grupos minoritários                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Para si, como profissional da educação, considera que se verifica o respeito a outras culturas e a valorização de um pensamento multicultural na nossa escola? Justifique.</li> <li>• Concorda que a interculturalidade manifesta-se quando se constrói um projeto educativo intencional para promover a relação entre pessoas de culturas diferentes?</li> <li>• Consegue identificar alguma iniciativa específica em prol da diversidade nesta Escola? Especifique.</li> <li>• Que esforços são levados a cabo para garantir que os alunos pertencentes a grupos minoritários se adaptem à cultura da Escola?</li> <li>• Na sua opinião quais os documentos onde se pode operacionalizar o processo de inclusão de grupos minoritários?</li> <li>• Considera que o PCT é um documento fundamental? Como rentabilizá-lo na questão da multiculturalidade?</li> </ul> |
| Atitudes evidenciadas pela escola face à inclusão de grupos minoritários  | Conhecer as atitudes da escola face à inclusão de grupos minoritários                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensa que esta escola se preocupa com a inclusão de alunos com origens culturais diferenciadas? Porquê?</li> <li>• Do conhecimento que tem da escola, constata que há meios capazes de serem potenciados no sentido de dar resposta a uma população escolar onde a diversidade cultural seja uma realidade? Refira alguns exemplos.</li> </ul>  |

|  |   |   |
|--|---|---|
| <p>Percepções dos representantes de órgãos intermédios e de topo face à escola intercultural</p> | <p>Conhecer as percepções de representantes de órgãos intermédios e de topo face à construção de uma escola intercultural</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>•É de opinião que a presença de alunos pertencentes a grupos minoritários nas salas de aula obriga a uma alteração das atividades normais da turma? Como?</li> <li>•Que contributos pensa que a sua Escola retira da presença de grupos minoritários? Ou, pelo contrário, com que problemas pensa que a sua Escola se depara?</li> <li>•Especifique quais os meios humanos e materiais que considera prioritários para que a inclusão de crianças de diferentes grupos étnico-culturais nas escolas seja um sucesso.</li> <li>•Como Coordenador/Diretor, perante a diversidade cultural dos alunos e numa perspetiva intercultural, como deve agir?</li> </ul> <p>Qual a expressão que, na sua opinião, traduz, de um modo mais preciso, a posição desta Escola em relação às minorias: "a evitar"; "a tolerar"; "a valorizar"; "a tirar partido"? Porquê?</p> |
| <p>Percepções sobre o papel da formação no âmbito da educação intercultural</p>                  | <p>Compreender se a escola e os professores estão preparados para trabalhar numa escola intercultural</p>                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Considera que esteve sempre em condições de lidar com essa diversidade cultural?</li> <li>• Beneficiou de formação no âmbito da educação intercultural? Quando? Considera-a necessária?</li> <li>•Do contacto que tem mantido com os diretores de turma ou professores, considera-os preparados para lidar com a diversidade cultural na escola?</li> <li>•Existe abertura a novas ideias e sugestões para melhoramento independentemente de quem as propõe? Tem alguma proposta?</li> </ul>   |

## ANEXO 2 – Guião de entrevista aos professores do 1º CEB

### B - Guião da Entrevista semi-estruturada aos professores do 1ºCEB

| Blocos  | Objetivos   | Questões / assuntos  |
|---|---|--|
| Legitimação da entrevista e garantia de confidencialidade   | Legitimar a entrevista e assegurar a confidencialidade das informações  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Esclarecer o(a) entrevistado(a) sobre o âmbito da investigação.</li> <li>• Indicar os objetivos da entrevista.</li> <li>• Garantir que as informações são confidenciais e serão utilizadas apenas no âmbito deste estudo.</li> </ul>  |
| Identificação dos participantes   | Caracterizar o(a) professor(a)  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Há quantos anos é professor?</li> <li>• Qual a sua situação profissional?</li> </ul>  |
| Experiência profissional  | Obter dados sobre a experiência profissional do(a) professor(a) no âmbito da educação intercultural                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Há quantos anos tem alunos com origens culturais diferentes? Quantos alunos pertencentes a grupos minoritários tem este ano na sala?</li> <li>• Durante o seu percurso como profissional da educação, lecionou em alguma escola onde a diversidade cultural fosse uma realidade objeto de preocupação? Descreva a sua experiência.</li> <li>• Relate-nos, de forma sucinta, uma experiência negativa ou positiva, com alunos provenientes de culturas diferentes.</li> </ul>  |
| Perceções sobre a valorização do Projeto Curricular de Turma (PCT) no processo de inclusão de grupos minoritários | Compreender como estão estruturados os projetos curriculares de turma no que concerne à inclusão de grupos minoritários nas suas turmas | <ul style="list-style-type: none"> <li>• A questão da diversidade cultural tem sido objeto das suas preocupações no desenvolvimento da ação docente na escola? Em que medida?</li> <li>• Considera que estas preocupações deverão estar presentes na construção de projetos educativos e curriculares? Como concretizá-las?</li> </ul>   |
| Atitudes evidenciadas pela escola face à inclusão   | Conhecer as atitudes da escola face à inclusão  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensa que esta escola se preocupa com a integração de alunos com origens culturais diferenciadas?</li> <li>• Do conhecimento que tem da escola onde leciona verificou meios capazes de serem potenciados no sentido de dar resposta a uma população escolar onde a diversidade cultural seja uma realidade? Refira alguns exemplos.</li> </ul>  |
| Perceções do professor face à escola intercultural  | Conhecer as perceções do professor face à construção de uma escola intercultural  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entende que o racismo é uma preocupação nesta região? E na escola? Porquê?</li> <li>• Em seu entender, acha que a promoção de uma aprendizagem interativa (educação intercultural) que eduque para a multiculturalidade, pode prevenir o racismo?</li> <li>• A inclusão de alunos de grupos minoritários nas salas de aula obriga a uma alteração das atividades normais da turma? Como? A sua presença proporciona novas situações de aprendizagem para os outros alunos?</li> <li>• A heterogeneidade das turmas é fator de insucesso escolar? Na sua opinião, há mais benefícios ou problemas?</li> <li>• Na presença de grupos minoritários que alterações efetua na sala de aula no sentido de conseguir uma eficácia otimizada no processo de ensino aprendizagem?</li> </ul> |
| Perceções do professor sobre o papel da formação no âmbito da educação intercultural                              | Compreender se a escola e os professores estão preparados para trabalhar numa escola intercultural                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Considera que esteve sempre em condições de lidar com a diversidade cultural?</li> <li>• Beneficiou de formação no âmbito da educação intercultural? Quando? Considera-a necessária?</li> </ul>   |

## ANEXO 3 – Grelha temática de análise das entrevistas

### Análise temática das entrevistas aos representantes de órgãos de gestão

#### Tema I - A diversidade cultural no desenvolvimento da ação educativa

1. Preocupação pela diversidade cultural
2. Experiência educativa com situações de diversidade cultural

**Quadro – Experiência com alunos de origem cultural diferente**

|             | N |
|-------------|---|
| < 2 anos    | 0 |
| 2 – 5 anos  | 1 |
| 6 – 10 anos | 1 |
| > 10 anos   | 3 |
| Total       | 5 |

3. A diversidade cultural na escola
4. Relatos positivos e negativos no âmbito da diversidade cultural

**Quadro – Relatos positivos e negativos sobre alunos provenientes de culturas diferentes**

|                   |  | Sujeitos    |    |     |    |     |
|-------------------|--|-------------|----|-----|----|-----|
|                   |  | A1          | AD | CD1 | CE | CE1 |
| Sub-categorias    | Indicadores                              | Frequências |    |     |    |     |
| Aspetos positivos | Troca de experiências                    |             |    | 1   |    | 1   |
|                   | Criação de laços afetivos                |             |    |     |    | 1   |
|                   | Interação/convívio entre todos os alunos | 1           |    |     |    |     |
| Aspetos negativos | Falta de assiduidade                     |             | 1  | 1   |    | 1   |
|                   | Barreira linguística                     |             | 1  | 1   |    |     |
|                   | Dificuldades na aprendizagem             |             | 1  |     |    | 1   |
|                   | Comportamentos impróprios                |             | 1  |     | 1  | 1   |
|                   | Cultura familiar                         | 1           | 1  | 1   | 1  | 1   |

#### Tema II – A gestão do currículo

1. O respeito por outras culturas e o pensamento multicultural
2. Os documentos orientadores da escola

**Quadro – Requisitos considerados para a prática intercultural**

|                                  |                                | Sujeitos    |    |     |    |     |
|----------------------------------|--------------------------------|-------------|----|-----|----|-----|
|                                  |                                | A1          | AD | CD1 | CE | CE1 |
| Sub-categorias                   | Indicadores                    | Frequências |    |     |    |     |
| Por parte dos professores/escola | Estratégias multiculturais     |             |    |     | 1  |     |
|                                  | Objetivos multiculturais       |             | 1  | 1   |    |     |
| Por parte de alunos              | Aceitação das regras de escola |             |    |     |    | 1   |

**Quadro – Rentabilizar a multiculturalidade no PCT**

|                     |                              | Sujeitos    |    |     |    |     |
|---------------------|------------------------------|-------------|----|-----|----|-----|
|                     |                              | A1          | AD | CD1 | CE | CE1 |
| Sub-categorias      | Indicadores                  | Frequências |    |     |    |     |
| Identificação       | Conhecer a origem dos alunos |             |    | 1   |    |     |
| Promoção relacional | Convívio de alunos           | 1           |    |     |    |     |
|                     | Motivação de alunos          |             |    |     |    | 1   |
|                     | Contatos com os pais         |             |    |     |    | 1   |
| Atividades          | Projetos multiculturais      |             |    | 1   |    |     |
|                     | contatos culturais pontuais  | 1           |    |     | 1  |     |
|                     | Atividades integracionistas  |             | 1  |     |    |     |

**Tema III - A inclusão de alunos com diferentes origens culturais**

1. Iniciativas específicas em prol da diversidade
2. A adaptação dos grupos minoritários à cultura da Escola

**Quadro - Tipos de esforços a desenvolver na escola**

|                              |  | Sujeitos    |    |     |    |     |
|------------------------------|--|-------------|----|-----|----|-----|
|                              |  | A1          | AD | CD1 | CE | CE1 |
| Sub-categorias               | Indicadores                                | Frequências |    |     |    |     |
| Esforços do professor        | De integração                              | 1           |    |     |    | 1   |
|                              | De não discriminação                       | 1           |    |     |    |     |
|                              | De sensibilização                          |             | 1  | 1   |    |     |
| Esforços do diretor de turma | De diálogo com alunos                      |             |    |     | 1  |     |
|                              | De diálogo com os Encarregados de Educação |             |    |     | 1  |     |

3. Preocupação da escola com a integração de alunos com origens culturais diversas

**Quadro – Opinião dos órgãos de gestão sobre a preocupação da escola com a integração de alunos com origens culturais diferenciadas**

|     |   |
|-----|---|
|     | N |
| Sim | 4 |
| Não | 1 |

4. Meios para lidar com a diversidade cultural

**Quadro – Meios existentes**

|                |  | Sujeitos    |    |     |    |     |
|----------------|--|-------------|----|-----|----|-----|
|                |  | A1          | AD | CD1 | CE | CE1 |
| Sub-categorias | Indicadores                                      | Frequências |    |     |    |     |
| Humanos        | Professor titular                                | 1           | 1  | 1   |    |     |
|                | Professor de apoio                               |             |    |     |    | 1   |
|                | Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) |             |    |     |    | 1   |
|                | Outros professores                               | 1           |    | 1   |    |     |
|                | Conselhos de turma                               |             | 1  |     | 1  |     |
|                | Diretor de turma                                 |             | 1  |     |    |     |
| Materiais      | Audiovisuais e informáticos                      |             |    | 1   | 1  |     |

**Tema IV – A Construção de uma educação intercultural na escola**

1. Alterações das atividades na presença de grupos minoritários nas salas de aula

**Quadro - Opinião dos representantes de órgãos de gestão sobre a alteração das atividades**

|     |   |
|-----|---|
|     | N |
| Sim | 3 |
| Não | 2 |

2. Efeitos da presença de grupos minoritários na escola

**Quadro - Efeitos positivos e negativos da presença de grupos minoritários**

|                   |   | Sujeitos    |    |     |    |     |
|-------------------|---|-------------|----|-----|----|-----|
|                   |   | A1          | AD | CD1 | CE | CE1 |
| Sub-categorias    | Indicadores                                     | Frequências |    |     |    |     |
| Efeitos positivos | Intercâmbio de conhecimentos culturais          |             |    |     | 1  | 1   |
| Efeitos negativos | Problemas Comportamentais                       | 1           | 1  | 1   |    | 1   |
|                   | Problemas de adaptação                          |             |    |     | 1  |     |
|                   | Dificuldades de cumprimento de regras escolares | 1           | 1  |     | 1  |     |
|                   | Dificuldades de aprendizagem                    |             |    |     |    | 1   |

3. Meios para lidar com a diversidade cultural

**Quadro - Meios para a inclusão cultural**

|                |  | Sujeitos    |    |     |    |     |
|----------------|--|-------------|----|-----|----|-----|
|                |  | A1          | AD | CD1 | CE | CE1 |
| Sub-categorias | Indicadores                                      | Frequências |    |     |    |     |
| Humanos        | Professor titular                                | 1           |    | 1   |    | 1   |
|                | Colegas da turma                                 | 1           |    |     |    |     |
|                | Auxiliares                                       |             |    |     | 1  | 1   |
|                | Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) |             |    |     |    | 1   |
|                | Professor Tutor                                  |             | 1  |     |    |     |
|                | Professores de apoio                             |             |    |     |    | 1   |
|                | Conselhos de turma                               |             | 1  |     | 1  |     |
|                | Diretor de turma                                 |             | 1  |     | 1  |     |
| Materiais      | Audiovisuais                                     |             |    |     | 1  |     |
|                | Quadros interativos                              |             |    |     | 1  |     |
|                | Informáticos                                     |             | 1  |     |    | 1   |

4. Ação dos órgãos de gestão perante a diversidade cultural

**Quadro - Tipo de intervenção dos órgãos de gestão**

|                |   | Sujeitos    |    |     |    |     |
|----------------|---|-------------|----|-----|----|-----|
|                |   | A1          | AD | CD1 | CE | CE1 |
| Sub-categorias | Indicadores                                   | Frequências |    |     |    |     |
| Intervenção    | De veículo de comunicação                     | 1           |    | 1   |    | 1   |
|                | De sensibilização                             |             | 1  |     | 1  |     |
|                | De transmissão de informação                  |             |    |     | 1  | 1   |
|                | De supervisionar/levantamento de necessidades |             |    | 1   |    |     |

5. Posição da escola face às minorias

**Quadro - Posição em relação às minorias**

|                 |             | Sujeitos |    |     |    |     |
|-----------------|-------------|----------|----|-----|----|-----|
|                 |             | A1       | AD | CD1 | CE | CE1 |
| Indicadores     | Frequências |          |    |     |    |     |
| A evitar        |             |          |    |     |    |     |
| A tolerar       |             |          | 1  |     |    | 1   |
| A valorizar     |             |          |    |     | 1  |     |
| A tirar partido | 1           | 1        |    |     | 1  |     |

**Tema V - Perspetivas sobre a formação**

1. Capacidade para trabalhar com a diversidade cultural

**Quadro - Opinião dos órgãos de gestão sobre as sua capacidade de lidar com a diversidade cultural**

|                |                 | Sujeitos    |    |     |    |     |
|----------------|-----------------|-------------|----|-----|----|-----|
|                |                 | A1          | AD | CD1 | CE | CE1 |
| Sub-categorias | Indicadores     | Frequências |    |     |    |     |
| Acordo         | Total           |             |    |     |    | 1   |
|                | Limitado        | 1           | 1  |     |    |     |
| Desacordo      | Desacordo total |             |    | 1   | 1  |     |

**Quadro - Opinião sobre a preparação dos diretores de turma e professores no âmbito da diversidade cultural**

|                           |                                      | Sujeitos    | A1 | AD | CD1 | CE | CE1 |
|---------------------------|--------------------------------------|-------------|----|----|-----|----|-----|
| Sub-categorias            | Indicadores                          | Frequências |    |    |     |    |     |
| Acordo                    | Total                                | 1           |    |    |     |    |     |
|                           | Limitado                             |             | 1  |    |     | 1  | 1   |
| Desacordo                 | Desacordo total                      |             |    | 1  |     |    |     |
| Razões do acordo limitado | Relutância de trabalhar com minorias |             |    |    |     | 1  |     |
|                           | Choque entre culturas                |             |    |    |     | 1  |     |
|                           | Falta de experiência                 |             |    |    |     |    | 1   |
|                           | Falta de conhecimentos culturais     |             | 1  |    |     | 1  |     |

2. Propostas de atendimento à escola multicultural

**Análise temática das entrevistas aos professores**

**Tema I - A diversidade cultural no desenvolvimento da ação educativa**

1. Experiência educativa com situações de diversidade cultural

**Quadro – Experiência com alunos de origem cultural diferente**

| Indicadores | N |
|-------------|---|
| < 2 anos    | 1 |
| 2 – 5 anos  | 4 |
| 6 – 10 anos | 2 |
| > 10 anos   | 1 |
| Total       | 8 |

2. A diversidade cultural na sala de aula

**Quadro – Minorias identificadas**

|                        |                       | Sujeitos    | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | PA |
|------------------------|-----------------------|-------------|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Sub-categorias         | Indicadores           | Frequências |    |    |    |    |    |    |    |    |
| Culturas identificadas | Etnia-cigana          | 1           |    | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  |
|                        | Outras nacionalidades |             | 1  | 1  |    |    |    |    |    |    |
|                        | Filhos de emigrantes  |             | 1  |    |    |    |    |    | 1  |    |

3- Experiência do professor no âmbito da diversidade cultural

**Quadro – Experiência de lecionação em escolas de diversa índole**

|   |                            | Sujeitos    | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | PA |
|---|----------------------------|-------------|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Sub-categorias  | Indicadores                | Frequências |    |    |    |    |    |    |    |    |
| Com experiência de lecionação em escolas com diversidade cultural | Objeto de preocupação      |             |    | 1  | 1  |    |    | 1  |    |    |
|   | Sem preocupação específica |             |    |    |    |    |    |    | 1  | 1  |
| Sem experiência de lecionação em escolas com diversidade cultural | Não possuem conhecimento   | 1           | 1  |    |    |    | 1  |    |    |    |

4- Relatos positivos e negativos dos professores

**Quadro – Relatos positivos e negativos sobre alunos provenientes de culturas diferentes**

|                   |  | Sujeitos    | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | PA |
|-------------------|--|-------------|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Sub-categorias    | Indicadores                                | Frequências |    |    |    |    |    |    |    |    |
| Aspetos positivos | Troca de experiências e interação cultural | 1           |    |    |    |    |    |    |    |    |
|                   | Criação de laços afetivos                  |             |    |    | 1  |    |    |    |    |    |
|                   | Interesse da família                       |             |    |    |    |    |    |    | 1  |    |
| Aspetos negativos | Falta de assiduidade                       | 1           |    |    |    | 1  | 1  |    |    | 1  |
|                   | Falta de material                          |             |    |    |    | 1  | 1  |    |    |    |
|                   | Idade elevada                              |             |    |    | 1  |    |    |    |    |    |
|                   | Barreira linguística                       |             |    | 1  |    |    |    |    |    |    |
|                   | Dificuldades na aprendizagem               | 1           | 1  | 1  |    |    | 1  | 1  |    |    |
|                   | Comportamentos impróprios                  | 1           |    |    |    | 1  |    | 1  |    |    |
|                   | Cultura familiar                           |             |    |    | 1  | 1  |    | 1  |    |    |

**Tema II – A gestão do currículo**

1. O respeito por outras culturas e o pensamento multicultural

**Quadro – Preocupações presentes no desenvolvimento da ação docente**

|  |                                       | Sujeitos    | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | PA |
|--|---------------------------------------|-------------|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Sub-categorias                         | Indicadores                           | Frequências |    |    |    |    |    |    |    |    |
| Valorização da diversidade cultural    | Transmissão de culturas               |             | 1  |    |    |    |    |    |    |    |
|  | Respeito pela diversidade cultural    |             | 1  |    |    |    |    |    |    | 1  |
|  | Igualdade de direitos e deveres       |             |    | 1  |    |    |    |    | 1  |    |
|  | Inclusão                              |             |    |    | 1  |    |    |    |    |    |
|  | Diversificação de atividades          |             |    |    |    |    | 1  |    |    |    |
|  | Integração/acolhimento                |             |    |    |    |    |    |    | 1  | 1  |
| Desvalorização da diversidade cultural | Colmatar dificuldades de aprendizagem | 1           |    |    |    | 1  |    |    |    |    |

2. Os documentos orientadores da Escola

**Quadro – Como concretizam nos projetos educativos e curriculares as questões multiculturais**

|                |                              | Sujeitos    | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | PA |
|----------------|------------------------------|-------------|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Sub-categorias | Indicadores                  | Frequências |    |    |    |    |    |    |    |    |
| Caraterização  | Pessoal                      |             | 1  | 1  |    |    | 1  |    |    |    |
|                | Familiar                     |             |    | 1  |    |    |    |    |    |    |
|                | Percurso escolar             |             |    | 1  |    | 1  |    |    |    |    |
|                | Dificuldades na aprendizagem |             |    | 1  |    |    |    |    |    |    |
| Objetivos      | Culturais específicos        |             | 1  |    |    |    |    |    |    |    |
|                | Linguísticos                 |             | 1  |    |    |    |    |    |    |    |
| Projetos       | Parceria com a família       |             | 1  |    | 1  |    |    |    |    |    |
|                | Área de Projeto              | 1           |    |    |    |    |    |    | 1  | 1  |

**Tema III - A inclusão de alunos com diferentes origens culturais**

1. Preocupação da escola com a integração de alunos com origens culturais diversas

**Quadro – Opinião dos professores sobre a preocupação da escola com a integração de alunos com origens culturais diversas**

|     | N |
|-----|---|
| Sim | 2 |
| Não | 6 |

2. Meios para lidar com a diversidade cultural

**Quadro – Meios para a inclusão cultural**

|                |  | Sujeitos    | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | PA |
|----------------|--|-------------|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Sub-categorias | Indicadores                                      | Frequências |    |    |    |    |    |    |    |    |
| Humanos        | Professor titular                                |             | 1  |    |    |    | 1  |    | 1  |    |
|                | Professor de apoio                               |             | 1  | 1  |    |    | 1  | 1  |    |    |
|                | Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) | 1           |    |    |    |    |    |    | 1  |    |
|                | Outros professores                               |             |    |    |    | 1  |    | 1  |    | 1  |
| Materiais      | Audiovisuais e informáticos                      |             |    |    |    |    |    | 1  |    |    |

**Tema IV - Construção de uma educação intercultural na escola**

1. A perceção da escola sobre o racismo
2. Práticas pedagógicas com alunos de grupos minoritários

**Quadro – Alterações nas atividades da turma**

|  |                          | Sujeitos    | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | PA |
|--|--------------------------|-------------|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Sub-categorias                                     | Indicadores              | Frequências |    |    |    |    |    |    |    |    |
| Práticas implementadas                             | Adaptações ao currículo  |             | 1  |    |    |    |    |    |    | 1  |
|  | Trabalho individualizado |             |    |    |    | 1  | 1  | 1  |    |    |
|  | Apoio específico         |             |    |    |    | 1  |    |    |    |    |
|  | Atividades pontuais      |             |    |    | 1  |    |    |    |    | 1  |
| Novas situações de aprendizagem para outros alunos | poucas                   | 1           |    |    | 1  |    |    |    |    |    |
|  | sempre                   |             | 1  |    |    | 1  |    |    | 1  | 1  |
|  | nunca                    |             |    |    |    |    | 1  | 1  |    |    |

3. Reflexos da heterogeneidade das turmas

**Quadro - Opinião sobre a heterogeneidade**

|                    |                                    | Sujeitos    | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | PA |
|--------------------|------------------------------------|-------------|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Sub-categorias     | Indicadores                        | Frequências |    |    |    |    |    |    |    |    |
| Fator de insucesso | Não                                | 1           | 1  | 1  | 1  |    |    |    |    | 1  |
|                    | Sim                                |             |    |    |    | 1  |    |    |    |    |
|                    | Às vezes                           |             |    |    |    |    | 1  | 1  |    |    |
| Benefícios         | Troca de conhecimentos             | 1           |    |    |    |    |    |    |    |    |
|                    | Enriquecimento cultural            |             | 1  |    |    |    |    |    | 1  |    |
|                    | Aprendizagens sociais              |             |    |    |    |    |    |    | 1  | 1  |
| Problemas          | Diferentes ritmos de aprendizagens |             |    |    |    | 1  |    |    | 1  |    |
|                    | Desfasamento cultural              |             |    |    |    |    | 1  |    |    |    |

4. Intervenção em contexto multicultural

**Tema V - Perspetivas sobre a formação**

1. Capacidade para trabalhar com a diversidade cultural

**Quadro – Opinião sobre condições de lidar com a diversidade cultural**

|     | N |
|-----|---|
| Sim | 2 |
| Não | 6 |

## ANEXO 4 – Avaliação da DGIDC

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0155600001, com a designação 1- Guião da entrevista semi-estruturada aos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB); 2- Guião da entrevista semi-estruturada ao Director do Agrupamento, ao Coordenador de Escola do 1º CEB e ao Coordenador de Departamento do 1ºCEB, registado em 12-11-2010, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a). Senhor(a) Dr(a) Fátima Carla Lopes Albuquerque Cabral

Venho por este meio informar que o pedido de realização de questionário em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal.

Com os melhores cumprimentos

Isabel Oliveira

Directora de Serviços de Inovação Educativa

DGIDC

Observações:

Sem observações

## ANEXO 5 – Transcrição das entrevistas

### Transcrição das entrevistas aos representantes dos órgãos de gestão

#### ENTREVISTADO – A1

**Há quantos anos é professor?**

R: Há mais de 30.

**Qual a sua situação profissional?**

R: Quadro de Escola (QE).

I

**A questão da diversidade cultural tem sido objeto das suas preocupações no desempenho de cargos de direção na escola?**

R: Sim.

**Há quantos anos tem alunos com origens culturais diferentes?**

R: Mais ou menos há uns 15, mas nesta escola há 10 anos. Temos alunos africanos, de etnia cigana, moldavos, romenos e chineses.

**Durante o seu percurso como profissional da educação, conhece alguma escola onde a diversidade cultural seja objeto de preocupação? Exponha essa realidade.**

R: A nossa escola. Há uma preocupação com a assiduidade dos alunos de etnia cigana. Tem-se feito grandes esforços para que venham à escola e também que a família compareça. Tanto nós como agrupamento como a comissão de proteção de menores estão preocupadas. A nossa maior preocupação é a abstenção e os problemas comportamentais dos alunos de etnia cigana.

**Relate-nos, de forma sucinta, uma experiência negativa ou positiva, com alunos provenientes de culturas diferentes.**

R: A experiência é positiva. Acho que sim, um dado adquirido é a aceitação destas crianças. É uma mais-valia, porque os restantes alunos também beneficiam, têm a possibilidade de interagirem com eles.

II

**Para si, como profissional da educação, considera que se verifica o respeito a outras culturas e a valorização de um pensamento transcultural na nossa escola? Justifique.**

R: Sim.

**Concorda que a interculturalidade manifesta-se quando se constrói um projeto educativo intencional para promover a relação entre pessoas de culturas diferentes?**

R: Sim.

**Consegue identificar alguma iniciativa específica em prol da diversidade nesta Escola? Especifique.**

R: Há dois anos na semana do patrono havia uma atividade realizada pelos alunos de etnia cigana, nomeadamente danças. Foi muito interessante, os outros alunos também quiseram experimentar.

**Que esforços são levados a cabo para garantir que os alunos pertencentes a grupos minoritários se adaptem à cultura da Escola?**

R: Há esforços no sentido de integrá-los... não marginalizando-os, tentando que seja aceite no grupo, nem sequer se põe a questão de serem ciganos, é uma criança igual às outras todas, são tratados da mesma forma ... não se faz distinção de nada. A cultura dos pais dos alunos de etnia cigana é que não permite que frequentem a escola durante muitos anos, por exemplo, as miúdas casam muito cedo... alguns pais já vão aceitando a presença deles na escola.

**Na sua opinião quais os documentos onde se pode operacionalizar o processo de inclusão de grupos minoritários?**

R: No Projeto Educativo (PE).

**Considera que o PCT é um documento fundamental? Como rentabilizá-lo na questão da multiculturalidade?**

R: Sim. Fazendo referência a esses alunos, aproveitar a sua cultura, a sua maneira de estar, de ser, os seus costumes para que os outros tenham alguma visão, alguma convivência, algum contato com as diferentes culturas.

III

**Pensa que esta escola se preocupa com a inclusão de alunos com origens culturais diferenciadas? Porquê?**

R: Sem dúvida. Mantendo-as no grupo turma, as crianças são integradas, incluídas no grupo.

**Do conhecimento que tem da escola, constata que há meios capazes de serem potenciados no sentido de dar resposta a uma população escolar onde a diversidade cultural seja uma realidade? Refira alguns exemplos**

R: Provavelmente os meios que temos são os professores, aproveitam esses alunos para dinamizarem momentos culturais diferentes na sala. Os professores podem realizar intercâmbios com outras escolas, onde exista esta realidade. Na nossa escola acho que os professores não têm projetos, pelo menos não tenho conhecimento disso. É claro que no PE e de Agrupamento se menciona qualquer coisa, mas relativamente a projetos de professores penso que não.

#### IV

**É de opinião que a presença de alunos pertencentes a grupos minoritários nas salas de aula obriga a uma alteração das atividades normais da turma? Como?**

R: Não.

**Que contributos pensa que a sua Escola retira da presença de grupos minoritários? Ou, pelo contrário, com que problemas pensa que a sua Escola se depara?**

R: Penso que existem problemas comportamentais. Os ciganos pensam que só tem deveres e não tem direitos, tudo que fazem é porque tem de fazer, se lhe pedimos responsabilidades, nunca têm nada, dizem que estamos a persegui-los, a excluí-los ... são sempre os argumentos deles. Além disso, há a abstenção, faltam muito e quando vão arranjam sempre problemas.

**Especifique quais os meios humanos e materiais que considera prioritários para que a inclusão de crianças de diferentes grupos étnico-culturais nas escolas seja um sucesso.**

R: Nos meios humanos incluo os professores como principais responsáveis, deles depende todo o processo, também se podem incluir os colegas da turma. Quanto aos materiais ... não sei, depende do professor.

**Como Coordenador/Diretor, perante a diversidade cultural dos alunos e numa perspetiva intercultural, como deve agir?**

R: Eu não posso fazer muito, pois estou convicto de que os colegas estão a tratar bem disso. Claro que se me solicitam ajuda, às vezes sentimo-nos impotentes, podemos intervir chamando a escola segura para entregar em mão a informação aos pais. Não é uma garantia que venham. Os casos mais problemáticos não vêm quando convocados.

**Qual a expressão que, na sua opinião, traduz, de um modo mais preciso, a posição desta Escola em relação às minorias: "a evitar"; "a tolerar"; "a valorizar"; "a tirar partido"? Porquê?**

R: A tirar partido. No sentido de aproveitar a diversidade, dar a conhecer aos outros os seus costumes, trocar experiências, partilha e convívio com as diferentes culturas.

#### V

**Considera que esteve sempre em condições de lidar com a diversidade cultural?**

R: Trabalhei num projeto para promover a língua e a cultura portuguesa aos alunos do 1º ciclo numa escola francesa. Essa experiência deu-me alguma visão sobre a diversidade, havia várias minorias na escola.

**Beneficiou de formação no âmbito da educação intercultural? Quando? Considera-a necessária?**

R: Assisti a uma palestra sobre interculturalidade na Suíça. A formação é necessária para sensibilizar os professores, pois há muita coisa que desconhecemos.

**Do contacto que tem mantido com os diretores de turma ou professores, considera-os preparados para lidar com a diversidade cultural na escola?**

R: Penso que estão sensibilizados.

**Existe abertura a novas ideias e sugestões para melhoramento independentemente de quem as propõe? Tem alguma proposta?**

R: Claro que sim, todos estamos abertos a novas maneiras de lidar com estes alunos... A cultura destes alunos devia ser mais divulgada junto dos pais que não pertencem às minorias. As atividades deviam ser realizadas com a participação dos pais, normalmente faz-se muitas atividades com os alunos, os alunos levam para casa, mas não é suficiente para mudar mentalidades. Era bom haver um convívio, nomeadamente a cultura das minorias deveria ser divulgada.

#### ENTREVISTADO - CE

**Há quantos anos exerce cargos de direção?**

R: Há 5 anos. Este ano como coordenador de estabelecimento.

**Qual a sua situação profissional?**

R: Q.E.

## I

**A questão da diversidade cultural tem sido objeto das suas preocupações no desempenho de cargos de direção na escola?**

R: Sim, claro.

**Há quantos anos tem alunos com origens culturais diferentes?**

R: Há 10 anos que estou neste agrupamento. Existem alunos de etnia cigana, filhos de emigrantes, alunos chineses e de países do leste.

**Durante o seu percurso como profissional da educação, conhece alguma escola onde a diversidade cultural seja objeto de preocupação? Exponha essa realidade.**

R: Sim, a nossa escola. Nós preocupamos com a assiduidade dos alunos de etnia-cigana, para não ficarem retidos nós relevamos as suas faltas.

**Relate-nos, de forma sucinta, uma experiência negativa ou positiva, com alunos provenientes de culturas diferentes.**

R: Negativa há muitas. Quanto aos alunos de etnia cigana há muito distanciamento ... entre os alunos há um afastamento, a maioria dos alunos afastam-se deles. Os de etnia andam em grupos, juntam-se e atuam assim.

## II

**Para si, como profissional da educação, considera que se verifica o respeito a outras culturas e a valorização de um pensamento transcultural na nossa escola? Justifique.**

R: Nós sim, eles (os ciganos) é que não. Nós queremos integrá-los com direitos e deveres, mas eles só querem direitos.

**Concorda que a interculturalidade manifesta-se quando se constrói um projeto educativo intencional para promover a relação entre pessoas de culturas diferentes?**

R: Concordo, mas é tudo muito bonito, trabalhá-la é complicado. A linha orientadora é fazer turmas heterogêneas, distribuir os alunos de diferentes culturas pelas turmas.

**Consegue identificar alguma iniciativa específica em prol da diversidade nesta Escola? Especifique.**

R: As atividades extra curriculares, os projetos/os clubes são profícuas para o convívio entre todos os alunos.

**Que esforços são levados a cabo para garantir que os alunos pertencentes a grupos minoritários se adaptem à cultura da Escola?**

R: Diálogo com os alunos e também com os Encarregados de Educação. Existem várias atividades onde podem participar, mas nem sempre querem.

**Na sua opinião quais os documentos onde se pode operacionalizar o processo de inclusão de grupos minoritários?**

R: O projeto de escola e o projeto de agrupamento.

**Considera que o PCT é um documento fundamental? Como rentabilizá-lo na questão da multiculturalidade?**

R: Sim. Este documento deve prever atividades pontuais para a turma relacionadas com a temática, onde esses alunos estão incluídos.

## III

**Pensa que esta escola se preocupa com a inclusão de alunos com origens culturais diferenciadas? Porquê?**

R: A escola preocupa-se com a inclusão, o governo é que não. O cumprimento de um programa não permite que haja muitos desvios. O currículo condiciona a atitude do professor. As regras são iguais para todos, há diferenciação de atividades, mas há alunos que se recusam. Além disso, o que responder quando um aluno me diz: Para que estudar se quando sair daqui não me dão emprego. As ciganas participaram no dia do patrono com danças.

**Do conhecimento que tem da escola, constata que há meios capazes de serem potenciados no sentido de dar resposta a uma população escolar onde a diversidade cultural seja uma realidade? Refira alguns exemplos**

R: Recursos humanos – conselhos de turma. Relativamente aos materiais estamos apetrechados.

## IV

**É de opinião que a presença de alunos pertencentes a grupos minoritários nas salas de aula obriga a uma alteração das atividades normais da turma? Como?**

R: Obriga por questão comportamental. Quando os alunos têm comportamentos menos próprios, a aula perde-se, por vezes, o professor já não consegue cumprir o seu plano de aula.

**Que contributos pensa que a sua Escola retira da presença de grupos minoritários? Ou, pelo contrário, com que problemas pensa que a sua Escola se depara?**

R: Retira conhecimentos da sua cultura, apesar de ser pouco trabalhado, ou ser apenas esporadicamente. Quanto aos problemas os alunos de etnia não cumprem regras, os alunos de outras culturas têm dificuldade de inserção pelo desconhecimento da nossa cultura.

**Especifique quais os meios humanos e materiais que considera prioritários para que a inclusão de crianças de diferentes grupos étnico-culturais nas escolas seja um sucesso.**

R: Primeiro o Conselho de turma, os funcionários para a vigilância e o diretor de turma para contacto com a família. Os meios materiais podemos referir os audiovisuais, os quadros interativos.

**Como Coordenador/Diretor, perante a diversidade cultural dos alunos e numa perspetiva intercultural, como deve agir?**

R: As regras têm que ser para todos. Com esses alunos falo frequentemente, questiono sobre as suas necessidades. Sensibilizo os diretores de turma para realizarem diálogos com os pais. Quando temos pais que não falam a nossa língua preocupo-me em estabelecer uma comunicação linguística com eles, é um cuidado particular estabelecer uma abordagem direta com os encarregados de educação.

**Qual a expressão que, na sua opinião, traduz, de um modo mais preciso, a posição desta Escola em relação às minorias: "a evitar"; "a tolerar"; "a valorizar"; "a tirar partido"? Porquê?**

R: Valorizar. Valorizar é também tirar partido. Porque a sociedade também depende deles. Se eles vierem à escola, essa cultura vai-se enraizando e acabam por valorizar a escola. A importância que os pais dos alunos de etnia cigana atribuem à escola é diferente dos alunos oriundos de outros países. Têm poucas perspetivas de futuro. Também é necessário tirar partido da cultura deles, possuem condutas que não são más, por exemplo, a união, a entreatajuda.

## V

**Considera que esteve sempre em condições de lidar com a diversidade cultural?**

R: Não

**Beneficiou de formação no âmbito da educação intercultural? Quando? Considera-a necessária?**

R: Sim, no mestrado. Há seis anos. Sim, toda a formação é útil.

**Do contacto que tem mantido com os diretores de turma ou professores, considera-os preparados para lidar com a diversidade cultural na escola?**

R: Sim e não. Sim porque os professores não têm turmas homogéneas, a diversidade cultural é uma realidade. Não, porque há ainda uma certa relutância em trabalhar com os alunos das minorias e quando são ciganos ainda mais. Talvez devido ao choque que possa existir entre as duas culturas... desconhecimento, talvez.

**Existe abertura a novas ideias e sugestões para melhoramento independentemente de quem as propõe? Tem alguma proposta?**

R: Sim, mas discordo da ideia de fazerem turmas especiais. Estes alunos são inteligentes, o maior problema é assiduidade e pontualidade. Têm pouco aproveitamento, nós até relevamos e compreendemos as suas faltas, por isso vão passando, ficarem retidos só os desmotivava ainda mais.

## ENTREVISTADO - CD

**Há quantos anos exerce cargos de direção?**

R: Há 4.

**Qual a sua situação profissional?**

R: Q.E.

## I

**A questão da diversidade cultural tem sido objeto das suas preocupações no desempenho de cargos de direção na escola?**

R: Sim

**Há quantos anos tem alunos com origens culturais diferentes?**

R: Há mais de 10 anos.

**Durante o seu percurso como profissional da educação, conhece alguma escola onde a diversidade cultural seja objeto de preocupação? Exponha essa realidade.**

R: Sim, esta escola. Tem um grande número de alunos de etnia cigana, bem como, alunos de outras nacionalidades.

**Relate-nos, de forma sucinta, uma experiência negativa ou positiva, com alunos provenientes de culturas diferentes.**

R: Positivas, tive um aluno ucraniano. Esse aluno falava um pouco português, isso também facilitou. Foi uma mais-valia para a turma, proporcionaram-se intercâmbios de culturas, trocaram-se vivências, ele partilhou muito do seu país.

## II

**Para si, como profissional da educação, considera que se verifica o respeito a outras culturas e a valorização de um pensamento transcultural na nossa escola? Justifique.**

R: Não. Porque não se faz a integração, mas sim assimilação. Não damos a esses alunos espaço para manterem a sua cultura.

**Concorda que a interculturalidade manifesta-se quando se constrói um projeto educativo intencional para promover a relação entre pessoas de culturas diferentes?**

R: Sim, desde que essa preocupação esteja patente no projeto educativo, através de objetivos específicos na área da multiculturalidade, daqui operacionaliza-se nos P.C.T.

**Consegue identificar alguma iniciativa específica em prol da diversidade nesta Escola? Especifique.**

R: Não.

**Que esforços são levados a cabo para garantir que os alunos pertencentes a grupos minoritários se adaptem à cultura da Escola?**

R: Esforços individuais, do professor que tem esses alunos. Não há estratégia da Escola nessa área. Os mais sensíveis trabalham mais, os menos sensíveis menos.

**Na sua opinião quais os documentos onde se pode operacionalizar o processo de inclusão de grupos minoritários?**

R: No PCT.

**Considera que o PCT é um documento fundamental? Como rentabilizá-lo na questão da multiculturalidade?**

R: Nele podem-se especificar projetos, atividades. Cada turma é um lugar específico. É muito importante conhecer a origem dos alunos, relativamente aos de etnia cigana o acampamento a que pertencem é essencial, porque alunos de acampamentos rivais não podem ficar na mesma turma, também causam distúrbios e até os pais reclamam na escola.

## III

**Pensa que esta escola se preocupa com a inclusão de alunos com origens culturais diferenciadas? Porquê?**

R: A escola não tem essa preocupação, ou melhor a integração não é feita. Os alunos não vêm à escola ... porquê? Não se promove o intercâmbio de culturas. Em relação aos de outras nacionalidades isso não acontece, porque as famílias valorizam o que se veicula na escola. Os de etnia cigana não entendem a cultura da escola como necessária. Deve haver um esforço por parte da escola em dar a esses alunos algo que lhes interessa.

**Do conhecimento que tem da escola, constata que há meios capazes de serem potenciados no sentido de dar resposta a uma população escolar onde a diversidade cultural seja uma realidade? Refira alguns exemplos**

R: Há meios humanos e materiais. Talvez seja importante uma área de projeto, um clube onde sob a orientação do professor os alunos dinamizassem atividades da sua cultura, construída com eles. Aprender coisas deles, tradições, a sua cultura ... não era para aprender chinês ou outra língua, mas porque não alguns vocábulos. Os valores de cada cultura são diferentes. Cada um pode valorizar uma determinada coisa, que nem nos passa pela cabeça.

## IV

**É de opinião que a presença de alunos pertencentes a grupos minoritários nas salas de aula obriga a uma alteração das atividades normais da turma? Como?**

R: Pode obrigar em determinadas circunstâncias. Se dominam a nossa língua, caso contrário, as estratégias alteram-se, depende das características deles. A organização da sala, a implementação de projetos, atividades em grupo.

**Que contributos pensa que a sua Escola retira da presença de grupos minoritários? Ou, pelo contrário, com que problemas pensa que a sua Escola se depara?**

R: Problemas comportamentais e absentismo. Não há um plano da escola.

**Especifique quais os meios humanos e materiais que considera prioritários para que a inclusão de crianças de diferentes grupos étnico-culturais nas escolas seja um sucesso.**

R: Considero mais relevantes os professores, os materiais podem ajudar, mas depende do uso que se faça deles.

**Como Coordenador/Diretor, perante a diversidade cultural dos alunos e numa perspetiva intercultural, como deve agir?**

R: Com um projeto educativo onde contemple a diversidade, como plano orientador, o coordenador deve alertar os professores, supervisionar o que se está a trabalhar, para poder ser o elo de ligação com a direção. Para tal, seria necessário que a direção reunisse com a coordenação para saber que se passa no terreno, averiguar as preocupações, as dificuldades, as necessidades.

**Qual a expressão que, na sua opinião, traduz, de um modo mais preciso, a posição desta Escola em relação às minorias: "a evitar"; "a tolerar"; "a valorizar"; "a tirar partido"? Porquê?**

R: A tolerar. Não se discriminam, mas também não se valoriza, nem se tira partido.

## V

**Considera que esteve sempre em condições de lidar com a diversidade cultural?**

R: Não.

**Beneficiou de formação no âmbito da educação intercultural? Quando? Considera-a necessária?**

R: Não. Sim é necessária.

**Do contacto que tem mantido com os diretores de turma ou professores, considera-os preparados para lidar com a diversidade cultural na escola?**

R: Não.

**Existe abertura a novas ideias e sugestões para melhoramento independentemente de quem as propõe? Tem alguma proposta?**

R: Considero que a abertura existente não é a melhor. Há a ideia formada de que esses elementos se devem adaptar aos "usos e costumes" da escola e não é a escola que deve adotar medidas que visem a sua integração. Penso que deve haver um maior envolvimento da escola com as comunidades minoritárias e que os procedimentos devem ter em conta as suas características, devendo, no entanto, estarem sujeitos aos mesmos direitos e deveres.

## ENTREVISTADO - AD

**Há quantos exerce cargos de direção?**

R: Há dois.

**Qual a sua situação profissional?**

R: Quadro de Zona Pedagógica (QZP), mas estou destacado neste agrupamento.

## I

**A questão da diversidade cultural tem sido objeto das suas preocupações no desempenho de cargos de direção na escola?**

R: Sim, tem sido preocupação da escola integrar o melhor possível alunos oriundos de outras culturas, nomeadamente, os de etnia cigana e os que têm a Língua Portuguesa como língua não materna. Aos últimos preocupamo-nos em proporcionar-lhe os devidos apoios.

**Há quantos anos tem experiência com alunos de origens culturais diferentes?**

R: Durante este tempo que estou no Agrupamento temos tido alunos de diferentes culturas. Os de etnia cigana são uma constante, trata-se de uma característica local. Também temos alunos oriundos do leste e dos PALOP s. Em relação a estes últimos a prevalência não é muito alta, os de etnia cigana são em maior número, ao nível do 1º ciclo e do 2º ciclo.

**Durante o seu percurso como profissional da educação, conhece alguma escola onde a diversidade cultural seja objeto de preocupação? Exponha essa realidade.**

R: Já ouvi falar de Paradinha em Viseu, mas não conheço como trabalham. Já estive colocado em Lagoa, na EB2, 3 Jacinto-Correia e lá sim havia uma diversidade muito grande, por exemplo, numa turma do 7º ano havia 8 alunos de nacionalidades diferentes. Não havia atividades diferenciadas, pois já estavam há alguns anos em Portugal, a nossa cultura já não lhe era estranha. Não, não havia projetos diferenciados, nem em prol da integração...

**Relate-nos, de forma sucinta, uma experiência negativa ou positiva, com alunos provenientes de culturas diferentes.**

R: Não tenho ou não me recordo de nada marcante.

## II

**Para si, como profissional da educação, considera que se verifica o respeito a outras culturas e a valorização de um pensamento transcultural na nossa escola? Justifique.**

R: Sim, sem querer fazemos uma espécie de discriminação positiva. Eu explico melhor, relativamente à questão da assiduidade dos alunos de etnia cigana, justificamos as suas faltas com o intuito de não os afastar da frequência escolar, caso contrário, ficariam retidos. Temos muita preocupação com este aspeto, consideramos a sua origem, a sua problemática. Eles faltam muito, acompanham muitas vezes os seus pais no trabalho – as feiras.

**Concorda que a interculturalidade manifesta-se quando se constrói um projeto educativo intencional para promover a relação entre pessoas de culturas diferentes?**

R: Concordo. O PE de cada escola deve ter em atenção a questão da interculturalidade. No nosso caso referimos essa questão, no entanto, não estando muito desenvolvida é uma preocupação. Além disso, está em construção devido à criação da nova unidade orgânica.

**Consegue identificar alguma iniciativa específica em prol da diversidade nesta Escola? Especifique.**

R: Sim, a criação da figura do professor interlocutor através da CPCJ, a promoção de ações de sensibilização junto à comunidade cigana ... essencialmente quanto à frequência e assiduidade escolar.

**Que esforços são levados a cabo para garantir que os alunos pertencentes a grupos minoritários se adaptem à cultura da Escola?**

R: Através da sensibilização. Pensou-se na criação de uma turma PCA do 5º ano para alunos de etnia e outros com perfil para ingressarem num percurso diferenciado, mas a proposta obteve muitas resistências por parte do conselho pedagógico, pois parecia que se iria criar um gueto.

**Na sua opinião quais os documentos onde se pode operacionalizar o processo de inclusão de grupos minoritários?**

R: Essencialmente o PCT, deve ser um documento orientador que fomente e preveja atividades em direção à interculturalidade ... deve prever atividades de integração.

### III

**Pensa que esta escola se preocupa com a inclusão de alunos com origens culturais diferenciadas? Porquê?** R: Sim, mas por vezes não temos respostas para determinadas situações. Estou a lembrar-me da barreira linguística, ela é muito constrangedora. Tivemos dois chineses que no início foi complicado, nem os pais falavam português. A escola procura sempre proporcionar apoios individualizados.

**Do conhecimento que tem da escola, constata que há meios capazes de serem potenciados no sentido de dar resposta a uma população escolar onde a diversidade cultural seja uma realidade? Refira alguns exemplos**

R: Acho que os meios existentes são os humanos, incluem os professores e as estruturas intermédias, passa muito pela sensibilidade do professor e do diretor de turma.

### IV

**É de opinião que a presença de alunos pertencentes a grupos minoritários nas salas de aula obriga a uma alteração das atividades normais da turma? Como?**

R: Acho que não deve ser um fator de diferenciação pela negativa, devem ser tratados de igual forma. As atividades devem ser transversais, para todos participarem.

**Que contributos pensa que a sua Escola retira da presença de grupos minoritários? Ou, pelo contrário, com que problemas pensa que a sua Escola se depara?**

R: No nosso caso o grupo minoritário que mais problemas causa são os alunos de etnia cigana. São problemas comportamentais e de assiduidade. Não entendem as regras, prazos, horários. A família não valoriza a escola, para eles as meninas não frequentariam a escola.

**Especifique quais os meios humanos e materiais que considera prioritários para que a inclusão de crianças de diferentes grupos étnico-culturais nas escolas seja um sucesso.**

R: Nos humanos incluo os professores do conselho de turma desses alunos, o diretor de turma e o professor tutor. Quanto aos materiais, a utilização das TIC como instrumento motivador. Além disso, como pertencem a famílias com fracos recursos económicos e culturalmente pouco esclarecidos podem não ter acesso a este tipo de material. Se potenciado pode ser motivador para a frequência escolar.

**Como Coordenador/Diretor, perante a diversidade cultural dos alunos e numa perspetiva intercultural, como deve agir?**

R: A minha função é integrar estes alunos, tento sensibilizá-los para a necessidade da frequência escolar como meio para atingirem uma vida melhor.

**Qual a expressão que, na sua opinião, traduz, de um modo mais preciso, a posição desta Escola em relação às minorias: "a evitar"; "a tolerar"; "a valorizar"; "a tirar partido"? Porquê?**

R: Tirar partido, porque a integração destes alunos demonstra à comunidade que a escola é inclusiva. Porque podemos aprender algo de novo com a cultura desses alunos. Pode haver troca de experiências culturais.

### V

**Considera que esteve sempre em condições de lidar com a diversidade cultural?**

R: Nem sempre.

**Beneficiou de formação no âmbito da educação intercultural? Quando? Considera-a necessária?**

R: Não. Muito necessária.

**Do contacto que tem mantido com os diretores de turma ou professores, considera-os preparados para lidar com a diversidade cultural na escola?**

R: É importante aproveitar os conhecimentos dos professores que conhecem as características culturais dos alunos. Nem todos estão preparados.

**Existe abertura a novas ideias e sugestões para melhoramento independentemente de quem as propõe? Tem alguma proposta?**

R: Estamos sempre abertos a propostas. Eu acho que a criação de uma turma PCA, não era criar um gueto, mas sim proporcionar um plano de estudos que fosse ao encontro das expectativas culturais dos alunos.

#### ENTREVISTADO – CE1

**Há quantos anos é Diretor ou Coordenador?**

R: Há 2 anos.

**Qual a sua situação profissional?**

R: Coordenadora de Escola do Q.A.

I

**A questão da diversidade cultural tem sido objeto das suas preocupações no desempenho de cargos de direção na escola?**

R: Claro.

**Há quantos anos tem experiência com alunos de origens culturais diferentes?**

R: Há 16 anos, desde que estou neste agrupamento. Existem muitos alunos de etnia cigana, filhos de emigrantes.

**Durante o seu percurso como profissional da educação, conhece alguma escola onde a diversidade cultural seja objeto de preocupação? Exponha essa realidade.**

R: Todos nós nos preocupamos, mas não sabemos bem o que fazer. Neste agrupamento sempre houve alunos de etnia cigana.

**Relate-nos, de forma sucinta, uma experiência negativa ou positiva, com alunos provenientes de culturas diferentes.**

R: Já me passaram tantos miúdos pelas “mãos”. Não tenho experiências negativas. Ainda hoje quando me veem na rua e mesmo na altura em que era professores deles, sempre foram educados. Quando os abordamos os pais sobre a falta de assiduidade, que é sem dúvida o maior problema que temos com eles, justificam-se com aspetos relacionados com a sua cultura. Em relação às meninas dizem que quando são menstruadas já não devem vir à escola, isto com receio que elas gostem de algum jovem sem ser da etnia cigana. Quanto aos rapazes estudam até onde eles quiserem.

Tenho tido sempre um bom relacionamento com eles.

II

**Para si, como profissional da educação, considera que se verifica o respeito a outras culturas e a valorização de um pensamento transcultural na nossa escola? Justifique.**

R: Há respeito, mas penso que em relação à etnia cigana eles próprios se discriminam dentro do seu grupo. Entre eles há uma divisão baseada no poder económico que evidenciam, por exemplo, os que vendem cestos são chamados de “recos”. Entre os alunos da escola, os colegas têm receio deles porque eles agem em grupo, defendem-se uns aos outros e chegam a bater.

**Concorda que a interculturalidade manifesta-se quando se constrói um projeto educativo intencional para promover a relação entre pessoas de culturas diferentes?**

R: Sim. Mas isso não leva a nada. Já se fizeram muitíssimas coisas na tentativa de algo diferente, mas nada resulta porque eles não aceitam as nossas regras, querem ter direitos e não deveres. Tudo o que é de direito sabem pedir. Penso que uma ação mais central, a nível governamental poderia surtir efeito no cumprimento de leis, por exemplo, o rendimento mínimo podia servir como moeda de troca, têm que ser penalizados e isso deveria funcionar.

**Consegue identificar alguma iniciativa específica em prol da diversidade nesta Escola? Especifique.**

R: Em relação a alguns grupos minoritários não há necessidade de fazer nada porque são alunos como os outros, até nos esquecemos que são crianças oriundas de outros países. Os pais desses alunos até são participativos, cumpridores. Quanto aos ciganos convocamos muitas vezes os pais através da Escola Segura devido à falta de assiduidade. Também são estes alunos que estão referenciados para o apoio.

**Que esforços são levados a cabo para garantir que os alunos pertencentes a grupos minoritários se adaptem à cultura da Escola?**

R: O número de alunos por turma é pouco. O esforço é feito pelo professor titular essencialmente, no sentido de o integrar, bem como, por toda a comunidade escolar.

**Na sua opinião quais os documentos onde se pode operacionalizar o processo de inclusão de grupos minoritários?**

R: No Projeto de Agrupamento e no P.C.T.

**Considera que o PCT é um documento fundamental? Como rentabilizá-lo na questão da multiculturalidade?**

R: Sim. Todo o trabalho tem que partir dele. A primeira preocupação é tentar que sejam assíduos e definir contactos frequentes com os pais. Em seguida motivar todos os alunos, fazerem com que gostem da escola.

### III

**Pensa que esta escola se preocupa com a inclusão de alunos com origens culturais diferenciadas? Porquê?**

R: Sim, porque nos esforçamos por manter contacto com a família e procuramos dar trabalhos de que eles gostem.

**Do conhecimento que tem da escola, constata que há meios capazes de serem potenciados no sentido de dar resposta a uma população escolar onde a diversidade cultural seja uma realidade? Refira alguns exemplos**

R: Há a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens que faz contactos mais diretos e desloca-se quando solicitada pela escola. Há também o professor de apoio, apesar de serem disponibilizadas poucas horas devido a um corte ministerial.

### IV

**É de opinião que a presença de alunos pertencentes a grupos minoritários nas salas de aula obriga a uma alteração das atividades normais da turma? Como?**

R: Acho que sim, depende da forma de trabalho de cada um.

**Que contributos pensa que a sua Escola retira da presença de grupos minoritários? Ou, pelo contrário, com que problemas pensa que a sua Escola se depara?**

R: Depende, se nos usarmos a cultura de cada um enriquece a escola, mas se pensarmos nos aspetos comportamentais e dificuldades de aprendizagens é um problema que temos de resolver.

**Especifique quais os meios humanos e materiais que considera prioritários para que a inclusão de crianças de diferentes grupos étnico-culturais nas escolas seja um sucesso.**

R: Em relação aos humanos professores titulares, professores de apoio, auxiliares, a C.P.C.J.. Quanto aos materiais talvez os informáticos, mas há poucos.

**Como Coordenador/Diretor, perante a diversidade cultural dos alunos e numa perspetiva intercultural, como deve agir?**

R: Eu como coordenadora sempre que há problemas na escola ... falta de assiduidade, há diálogo entre mim e os colegas, em seguida, comunico à CAP.. Não tenho um ação pedagógica, devo servir de veículo de comunicação, de transmissão de informação.

**Qual a expressão que, na sua opinião, traduz, de um modo mais preciso, a posição desta Escola em relação às minorias: "a evitar"; "a tolerar"; "a valorizar"; "a tirar partido"? Porquê?**

R: Às vezes chegamos ao ponto de tolerar (aos de etnia cigana).

### V

**Considera que esteve sempre em condições de lidar com essa diversidade cultural?**

R: Sim.

**Beneficiou de formação no âmbito da educação intercultural? Quando? Considera-a necessária?**

R: Não, nunca. Os meus anos de experiência com alunos de etnia cigana foram o suficiente.

**Do contacto que tem mantido com os diretores de turma ou professores, considera-os preparados para lidar com a diversidade cultural na escola?**

R: Alguns não estão preparados, pois nunca tiveram alunos de grupos minoritários.

**Existe abertura a novas ideias e sugestões para melhoramento independentemente de quem as propõe? Tem alguma proposta?**

R: Estamos ávidos por propostas novas. Talvez precisássemos de um interlocutor no meio da comunidade cigana. Já se pensou nisso há uns anos, mas como o patriarca é idoso há dificuldade em arranjar outro, existem muitas disputas e rivalidades entre as famílias. Não se consegue chegar a um consenso.

## Transcrição das entrevistas aos professores do 1º CEB

### ENTREVISTADO - P1

**Há quantos anos é professor?**

R: 15 anos

**Qual a sua situação profissional?**

R: Q. A.

## I

**Há quantos anos tem alunos com origens culturais diferentes? Quantos alunos pertencentes a grupos minoritários tem este ano na sala?**

R: Há 2 anos, desde que estou aqui neste agrupamento. Tenho dois de etnia cigana e uma de uma confissão religiosa diferente dos restantes alunos, nem sei bem qual é a seita.

**Durante o seu percurso como profissional da educação, lecionou em alguma escola onde a diversidade cultural fosse uma realidade objeto de preocupação? Exponha a sua experiência.**

R: Não.

**Relate-nos, de forma sucinta, uma experiência negativa ou positiva, com alunos provenientes de culturas diferentes.**

R: Uma negativa, devido ao número excessivo de faltas não consigo dar continuidade ao trabalho iniciado com os alunos de etnia cigana. Têm mais faltas do que presenças.

A experiência positiva é que esses alunos contam algumas das suas vivências ao grupo-turma. Em contrapartida, os restantes alunos fazem comparações com aquilo que ouvem e o que têm como referências pessoais. Os alunos de etnia-cigana como gostam de dançar fazem-no com grande entusiasmo e os colegas observam-nos atentamente.

## II

**A questão da diversidade cultural tem sido objeto das suas preocupações no desenvolvimento da ação docente na escola? Em que medida?**

R: Não é preocupação a diversidade, mas sim as faltas que dão e as dificuldades de aprendizagem.

**Considera que estas preocupações deverão estar presentes na construção de projetos educativos e curriculares? Como concretizá-las?**

R: Claro. Incluindo trabalho de projeto com temáticas sobre as vivências e tradições desses alunos.

## III

**Pensa que esta escola se preocupa com a integração de alunos com origens culturais diferenciadas?**

R: Sim.

**Do conhecimento que tem da escola onde leciona verificou meios capazes de serem potenciados no sentido de dar resposta a uma população escolar onde a diversidade cultural seja uma realidade? Refira alguns exemplos.**

R: Os poucos meios que temos esgotam-se porque os alunos de etnia-cigana não acatam regras ou quase nenhuma. É de salientar a existência da proteção de menores que apela aos Encarregados de Educação sobre a importância da ida à escola.

## IV

**Entende que o racismo é uma preocupação nesta região? E na escola? Porquê?**

R: Não. Os alunos brincam uns com os outros e não há sinais de racismo.

**Em seu entender, acha que a promoção de uma aprendizagem interativa (educação intercultural) que eduque para a multiculturalidade, pode prevenir o racismo?**

R: Sim, claro.

**A inclusão de alunos de grupos minoritários nas salas de aula obriga a uma alteração das atividades normais da turma? Como? A sua presença proporciona novas situações de aprendizagem para os outros alunos?**

R: Não. Não é por serem de etnia cigana, pois eu programo a contar com eles. Quando eles faltam a atividade decorre normalmente... quando voltam tenho de repetir tudo. A presença deles proporciona poucas situações novas de aprendizagem. Quanto à aluna de outra religião ela não realiza as atividades relacionadas com as festividades religiosas, nesse caso dou-lhe outra atividade em substituição, às vezes também falta.

**A heterogeneidade das turmas é fator de insucesso escolar? Na sua opinião, há mais benefícios ou problemas?**

R: Não. Normalmente há mais benefícios no sentido das trocas se poderiam proporcionar. Mas no meu caso são alunos muito fechados.

**Na presença de grupos minoritários que alterações efetua na sala de aula no sentido de conseguir uma eficácia otimizada no processo de ensino aprendizagem?**

R: Faço grupos por níveis de desempenho.

## V

**Considera que esteve sempre em condições de lidar com a diversidade cultural?**

R: Mais ou menos.

**Beneficiou de formação no âmbito da educação intercultural? Quando? Considera-a necessária?**

R: Não, nunca. Sim.

## ENTREVISTADO - P2

**Há quantos anos é professor?**

R: Há 16 anos.

**Qual a sua situação profissional?**

R:Q.A.

I

**Há quantos anos tem alunos com origens culturais diferentes? Quantos alunos pertencentes a grupos minoritários tem este ano na sala?**

R: Há dois anos. Tenho 3: 1 alemão, 1 angolana e 1 romeno.

**Durante o seu percurso como profissional da educação, lecionou em alguma escola onde a diversidade cultural fosse uma realidade objeto de preocupação? Descreva a sua experiência.**

R: Não. Em relação à minha experiência destes dois anos, eu como professor destes alunos sinto necessidade de desenvolver as competências de leitura e escrita.

**Relate-nos, de forma sucinta, uma experiência negativa ou positiva, com alunos provenientes de culturas diferentes.**

R: A nível comportamental não tenho queixas. No entanto, a língua é o maior obstáculo para estes alunos.

II

**A questão da diversidade cultural tem sido objeto das suas preocupações no desenvolvimento da ação docente na escola? Em que medida?**

R: Sim. Preocupo-me em transmitir-lhes a nossa cultura e também em perceber e conhecer a deles. Incuto na turma o respeito pela diversidade cultural.

**Considera que estas preocupações deverão estar presentes na construção de projetos educativos e curriculares? Como concretizá-las?**

R: Sim. Mas acho que trabalhar no dia-dia é mais importante que os projetos.

**Mas os projetos operacionalizam-se nas aulas ?**

R: Sim, incluir objetivos que vão ao encontro da cultura desses alunos. No P.C.T. referenciei a nacionalidade dos alunos, na área de L.P. incluí o tratamento vocabular das duas línguas, tradições. Também solicito a participação dos Enc. de Educação, através da demonstração nas aulas de tradições do seu país.

III

**Pensa que esta escola se preocupa com a integração de alunos com origens culturais diferenciadas?**

R: Não.

**Do conhecimento que tem da escola onde leciona verificou meios capazes de serem potenciados no sentido de dar resposta a uma população escolar onde a diversidade cultural seja uma realidade? Refira alguns exemplos.**

R: Inserem-nos nas turmas e o professor que se desenrasque. Nem professor de apoio existe, para um melhor acompanhamento da nossa língua materna.

IV

**Entende que o racismo é uma preocupação nesta região? E na escola? Porquê?**

R: Não. Não há racismo. Eles aceitam bem os colegas, têm curiosidade e revelam interesse pelos aspetos relacionados com a cultura do país de origem dos alunos pertencentes a grupos minoritários.

**Em seu entender, acha que a promoção de uma aprendizagem interativa (educação intercultural) que eduque para a multiculturalidade, pode prevenir o racismo?**

R: Sim.

**A inclusão de alunos de grupos minoritários nas salas de aula obriga a uma alteração das atividades normais da turma? Como? A sua presença proporciona novas situações de aprendizagem para os outros alunos?**

R: Sim. Adaptações no currículo com o objetivo de atender às dificuldades dos alunos por desconhecimento da língua portuguesa. Sim.

**A heterogeneidade das turmas é fator de insucesso escolar? Na sua opinião, há mais benefícios ou problemas?**

R: Não, mas pode contribuir. Há benefícios se pensarmos no enriquecimento das aulas quando se desenvolvem atividades com a cultura deles. No entanto, às vezes atraso-me nos conteúdos programáticos, porque tenho que dar as aulas de forma mais lenta, concretizando, recorrendo a imagens para me entenderem.

**Na presença de grupos minoritários que alterações efetua na sala de aula no sentido de conseguir uma eficácia otimizada no processo de ensino aprendizagem?**

R: Às vezes faço trabalhos de grupo e procuro inclui-los junto dos colegas que são mais comunicativos e não têm dificuldades na escrita. Também coloco-os mais junto de mim e dou apoio mais individualizado.

## V

**Considera que esteve sempre em condições de lidar com a diversidade cultural?**

R: É constrangedor, tenho as minhas dificuldades. Mas procuro prepara-me e adaptar-me às situações.

**Beneficiou de formação no âmbito da educação intercultural? Quando? Considera-a necessária?**

R: Nunca. Além disso, não sei se existe formação nesta área, não tenho conhecimento. Acho que todo o tipo de formação é boa. Mas considero que a formação inicial tem falhas nesta área, não nos preparou! Sendo assim a formação faz sentido. No entanto, o tempo que nos resta é pouco! Mas o importante é termos recursos para darmos as respostas inerentes a este grupo de alunos.

## ENTREVISTADO - P3

**Há quantos anos é professor?**

R: 28 anos

**Qual a sua situação profissional?**

R: Q.A.

## I

**Há quantos anos tem alunos com origens culturais diferentes? Quantos alunos pertencentes a grupos minoritários tem este ano na sala?**

R: Aqui nesta escola há 2 anos. Um cigano e um chinês. Mas tive uma aluna inglesa.

**Durante o seu percurso como profissional da educação, lecionou em alguma escola onde a diversidade cultural fosse uma realidade objeto de preocupação? Descreva a sua experiência.**

R: Depois de aplicar um teste de Língua não Materna a uma aluna inglesa solicitei apoio e foi-lhe prestado apoio acrescido a Língua Portuguesa. Ela teve apoio juntamente com outros alunos chineses de outra turma. Foi muito benéfico, pois aprenderam mais vocábulos.

**Relate-nos, de forma sucinta, uma experiência negativa ou positiva, com alunos provenientes de culturas diferentes.**

R: Há dois anos tive a pior experiência da minha vida como profissional da educação. Tive dois alunos, um com 13 anos e outra com 12 anos que não tinham interesse nenhum pelas atividades letivas. Os seus interesses não coincidiam com o que era veiculado na escola. Achavam que estavam numa turma de "putos", era assim que eles diziam! Foi muito difícil trabalhar com eles, até batiam nos colegas. No ano seguinte tiveram bastantes processos disciplinares e um deles abandonou a escola.

## II

**A questão da diversidade cultural tem sido objeto das suas preocupações no desenvolvimento da ação docente na escola? Em que medida?**

R: Muita. Porque todos os seres humanos são iguais em direitos e deveres. Mas devido à falta de preparação que os pais têm é difícil que eles cumpram o que prometem. Os pais até vêm à escola quando são solicitados, mas dizem uma coisa e fazem outra.

**Considera que estas preocupações deverão estar presentes na construção de projetos educativos e curriculares? Como concretizá-las?**

R: Acho que sim. No P.C.T. costumo frisar a situação familiar de cada um deles, referir o absentismo, a assiduidade. Como não tiveram jardim-de-infância os alunos de etnia-cigana têm muita dificuldade na motricidade fina, também têm dificuldade na memorização, por essa razão direciono as atividades para o desenvolvimento daquelas áreas. O Projeto Educativo devia contemplar ações de formação para os pais. É essencial educar os pais!

## III

**Pensa que esta escola se preocupa com a integração de alunos com origens culturais diferenciadas?**

R: Faz aquilo que faz para os outros todos.

**Do conhecimento que tem da escola onde leciona verificou meios capazes de serem potenciados no sentido de dar resposta a uma população escolar onde a diversidade cultural seja uma realidade? Refira alguns exemplos.**

R: Não há meios. Se pensarmos nas dificuldades de aprendizagem os alunos têm apoio educativo, dentro da atividade letiva, proporcionando um apoio mais individualizado, visto que na sala de aula não tem carácter permanente.

#### IV

**Entende que o racismo é uma preocupação nesta região? E na escola? Porquê?**

R: Não. Não existe racismo. Inclusive a Câmara Municipal há uns anos atrás construiu um bairro social e cedeu terreno para os ciganos poderem acampar.

**Em seu entender, acha que a promoção de uma aprendizagem interativa (educação intercultural) que eduque para a multiculturalidade, pode prevenir o racismo?**

R: Na teoria educar para a multiculturalidade previne o racismo. Mas na prática quando nos toca a nós esquecemos o respeito pela diversidade, mesmo que não seja intencional ... temos preconceitos.

**A inclusão de alunos de grupos minoritários nas salas de aula obriga a uma alteração das atividades normais da turma? Como? A sua presença proporciona novas situações de aprendizagem para os outros alunos?**

R: Não. Às vezes proporciona novas situações de aprendizagem quando, por exemplo, há trocas de experiências, de vivências entre toda a turma.

**A heterogeneidade das turmas é fator de insucesso escolar? Na sua opinião, há mais benefícios ou problemas?**

R: Não. Há mais benefícios, não somos todos iguais.

**Na presença de grupos minoritários que alterações efetua na sala de aula no sentido de conseguir uma eficácia otimizada no processo de ensino aprendizagem?**

R: Aproveito o que eles trazem, procuro ir ao encontro das necessidades de cada um.

#### V

**Considera que esteve sempre em condições de lidar com a diversidade cultural?**

R: Sim, que remédio.

**Beneficiou de formação no âmbito da educação intercultural? Quando? Considera-a necessária?**

R: Tive uma formação sobre etnia-cigana há mais de dez anos aqui na vila, promovida pela Escola dinamizada pela Dra. Olga Mariano. Foi útil, abordou experiências concretas. Nesta área não tenho conhecimento de formação, de qualquer forma não temos horas para ações de formação como acontecia anteriormente.

### ENTREVISTADO - P4

**Há quantos anos é professor?**

R: 10

**Qual a sua situação profissional?**

R: QZP.

#### I

**Há quantos anos tem alunos com origens culturais diferentes? Quantos alunos pertencentes a grupos minoritários tem este ano na sala?**

R: Há 9 anos. 1 de etnia-cigana.

**Durante o seu percurso como profissional da educação, lecionou em alguma escola onde a diversidade cultural fosse uma realidade objecto de preocupação? Descreva a sua experiência.**

R: Sim. Na Eb1 da Outorela e Portela em Carnaxide - Oeiras. Era uma preocupação a diversidade cultural, porque 70 % dos alunos eram de origem africana, 10 % cigana. Trabalha-se exclusivamente à base de projetos. Estes eram realizados em Conselho de Docentes e iam ao encontro das características desses alunos, com objetivos muito específicos à cultura deles.

**Relate-nos, de forma sucinta, uma experiência negativa ou positiva, com alunos provenientes de culturas diferentes.**

R: Negativa: várias agressões verbais à minha pessoa por parte de alunos de etnia cigana. Uma positiva que me recordo foi uma aluna de 7 anos de origem Cabo Verdiana, que ficou à minha espera na escola ( até eu sair da reunião de Conselho Docentes) porque queria ir comigo para casa. Isto devido às boas relações afetivas que tinha com a turma

#### II

**A questão da diversidade cultural tem sido objeto das suas preocupações no desenvolvimento da ação docente na escola? Em que medida?**

R: Sim. Neste momento temos que estar preocupados porque devido à globalização temos e teremos alunos de várias etnias na escola. Perante esta realidade teremos de trabalhar com todos. É uma experiência enriquecedora.

**Considera que estas preocupações deverão estar presentes na construção de projetos educativos e curriculares? Como concretizá-las?**

R: Sim Através de projetos curriculares de turma elaborados de acordo com os vários interesses da turma, indo ao encontro dos alunos existentes na turma. Em relação ao P. de Agrupamento depende das instâncias superiores, tendo

em conta a % de alunos de minorias no total do Agrupamento. Também se deve trabalhar em parceria com as equipas de apoio às famílias.

### III

**Pensa que esta escola se preocupa com a integração de alunos com origens culturais diferenciadas?**

R: Em relação à outra escola onde lecionei esta não trabalha direcionada para as minorias. Embora a realidade da outra escola fosse outra, uma vez que a maioria dos alunos eram de minorias étnicas e situava-se num bairro social onde existia violência.

**Do conhecimento que tem da escola onde leciona verificou meios capazes de serem potenciados no sentido de dar resposta a uma população escolar onde a diversidade cultural seja uma realidade? Refira alguns exemplos.**

R: Devido à % mínima de presenças destes alunos nesta escola e à falta de interesse dos Encarregados de Educação, não se pode focalizar as nossas atividades para estes alunos. Os pais destes alunos quando convocados não aparecem. Temos meios materiais para trabalharmos com estes alunos, mas os meios humanos ... necessitamos de mais professores para fomentar projetos e aplicá-los na prática em articulação com o professor titular de turma. Como é que posso, por exemplo, ir visitar as famílias desses alunos? O outro professor podia fazer isso.

### IV

**Entende que o racismo é uma preocupação nesta região? E na escola? Porquê?**

R: Não, porque até ao momento não se verificam casos de racismo.

**Em seu entender, acha que a promoção de uma aprendizagem interativa (educação intercultural) que eduque para a multiculturalidade, pode prevenir o racismo?**

R: Sim, uma vez que todos os projetos interativos devem ir ao encontro de todas as etnias da turma, onde se deve abordar todas as especificidades de cada etnia.

**A inclusão de alunos de grupos minoritários nas salas de aula obriga a uma alteração das atividades normais da turma? Como? A sua presença proporciona novas situações de aprendizagem para os outros alunos?**

R: Se esses alunos apresentarem dificuldades de aprendizagem sim. Trabalho mais individualizado, apoio específico, sentado o aluno mais próximo do professor. Poderá proporcionar novas aprendizagens aos outros, porque a escola é inclusiva onde todos aprendem uns com os outros e em conjunto.

**A heterogeneidade das turmas é fator de insucesso escolar? Na sua opinião, há mais benefícios ou problemas?**

R: Não, há mais benefícios.

**Na presença de grupos minoritários que alterações efetua na sala de aula no sentido de conseguir uma eficácia otimizada no processo de ensino aprendizagem?**

R: Primeiro preocupo-me com a adaptação do aluno à turma. Se esta ocorrer de um forma eficaz, a partir daqui o aluno incluído na turma as aprendizagens far-se-ão de acordo com os outros colegas, caso tenha dificuldades devo fazer adaptações ao currículo e efetuar estratégias de aprendizagem de acordo com a especificidade do aluno.

### V

**Considera que esteve sempre em condições de lidar com a diversidade cultural?**

R: No início da carreira foi muito difícil, pois não se sai preparado do ensino superior para trabalhar com este tipo de alunos, nem a nível teórico nem prático. Mas a minha experiência diz-me que aprendi muito na escola que referi anteriormente.

**Beneficiou de formação no âmbito da educação intercultural? Quando? Considera-a necessária?**

R: Não. Na minha área educativa a formação nesta área é escassa, não tenho conhecimento. Mas em Lisboa, nomeadamente em bairros sociais, existe oferta desta formação e trabalhamos em conjunto com as equipas de apoio à comunidade. É muito importante formação nesta área, pois é uma temática atual, perante a qual devemos estar preparados.

## ENTREVISTADO - P5

**Há quantos anos é professor?**

R: 16 anos.

**Qual a sua situação profissional?**

R: Q.A..

### I

**Há quantos anos tem alunos com origens culturais diferentes? Quantos alunos pertencentes a grupos minoritários tem este ano na sala?**

R: Este ano. Dois de etnia-cigana.

**Durante o seu percurso como profissional da educação, lecionou em alguma escola onde a diversidade cultural fosse uma realidade objeto de preocupação? Descreva a sua experiência.**

R: Não nunca tive nenhum aluno.

**Relate-nos, de forma sucinta, uma experiência negativa ou positiva, com alunos provenientes de culturas diferentes.**

R: Negativa, tenho a referir que os alunos de etnia-cigana não trazem material e têm falta de assiduidade. Penso que eles se marginalizam a eles próprios. Enviei um aluno para a psicóloga e os pais do aluno não aceitaram essa medida como positiva, pelo contrário sentiram-se ofendidos.

## II

**A questão da diversidade cultural tem sido objeto das suas preocupações no desenvolvimento da ação docente na escola? Em que medida?**

R: Temos sempre preocupação relativamente a esse assunto. Mas preocupa-me é o facto de eles faltarem muito e tenho que repetir a matéria, voltar a dá-la novamente a esses alunos.

**Considera que estas preocupações deverão estar presentes na construção de projetos educativos e curriculares? Como concretizá-las?**

R: Sim acho. Não sei, não li o documento.

Em relação a estes alunos era importante vir referenciado no projeto educativo e curricular, medidas relativamente à assiduidade. No P.C.T. referencio que tenho alunos de etnia cigana e apenas isso ... sei que devia ...tu sabes.

## III

**Pensa que esta escola se preocupa com a integração de alunos com origens culturais diferenciadas?**

R: Não, há grande preocupação, nunca ninguém veio perguntar-me nada, nem informar-me sobre eles. Não há nada diferenciado, acolhemos os alunos como os outros.

**Do conhecimento que tem da escola onde leciona verificou meios capazes de serem potenciados no sentido de dar resposta a uma população escolar onde a diversidade cultural seja uma realidade? Refira alguns exemplos.**

R: Não há. São alunos que necessitam de apoio educativo e nem isso temos!

## IV

**Entende que o racismo é uma preocupação nesta região? E na escola? Porquê?**

R: Não. Eles são tratados bem, entre os colegas não há racismo.

**Em seu entender, acha que a promoção de uma aprendizagem interativa (educação intercultural) que eduque para a multiculturalidade, pode prevenir o racismo?**

R: Acho que sim. É muito importante trabalhar as diferentes culturas até para nos podermos aceitar uns aos outros.

**A inclusão de alunos de grupos minoritários nas salas de aula obriga a uma alteração das atividades normais da turma? Como? A sua presença proporciona novas situações de aprendizagem para os outros alunos?**

R: Não...eles vão acompanhando. Só quando eles faltam e regressam é que altero a programação, retrocedo na matéria.

Não proporcionam aprendizagens, pois não é pelo facto de serem de etnia cigana, mas sim, por serem alunos fracos.

**A heterogeneidade das turmas é fator de insucesso escolar? Na sua opinião, há mais benefícios ou problemas?**

R: Sim, pode levar ao insucesso. O elevado número de alunos numa turma é um fator preponderante, pois torna-se mais difícil a concretização de medidas educativas mais individualizadas. Também um grupo com diferentes ritmos de aprendizagem contribui muito para o insucesso.

**Na presença de grupos minoritários que alterações efetua na sala de aula no sentido de conseguir uma eficácia otimizada no processo de ensino aprendizagem?**

R: Dou um apoio mais individualizado.

## V

**Considera que esteve sempre em condições de lidar com a diversidade cultural?**

R: Nem sempre. Mas os meus alunos nem me têm levantado problemas.

**Beneficiou de formação no âmbito da educação intercultural? Quando? Considera-a necessária?**

R: Não, nunca. Às vezes é importante para estarmos mais dentro de determinados assuntos relacionados com a cultura desses grupos. Há coisas que eu não sei.

## ENTREVISTADO – P6

**Há quantos anos é professor?**

R: 16

**Qual a sua situação profissional?**

R: Q.A.

## I

**Há quantos anos tem alunos com origens culturais diferentes? Quantos alunos pertencentes a grupos minoritários tem este ano na sala?**

R: É o segundo ano. Tenho 3 de etnia-cigana.

**Durante o seu percurso como profissional da educação, lecionou em alguma escola onde a diversidade cultural fosse uma realidade objeto de preocupação? Descreva a sua experiência.**

R: Não. Tive um aluno croata numa escola que foi bem aceite, integrou-se bem na turma. O que obtive da parte da escola foi apoio devido à sua dificuldade na língua portuguesa.

**Relate-nos, de forma sucinta, uma experiência negativa ou positiva, com alunos provenientes de culturas diferentes.**

R: Uma aluna de etnia cigana que tem muitos problemas comportamentais, é agressiva com os colegas. Quando contrariada revela comportamentos inadequados, como por exemplo, risca as folhas aos colegas, dá pontapés nas mochilas. Ela foge quando se pretende solucionar ou acalmá-la. Foi solicitado um auxiliar de ação educativa para acompanhar a aluna.

## II

**A questão da diversidade cultural tem sido objeto das suas preocupações no desenvolvimento da ação docente na escola? Em que medida?**

R: Sim. Tenho tentado diversificar as atividades e não mantenho os alunos na mesma atividade durante muito tempo.

**Considera que estas preocupações deverão estar presentes na construção de projetos educativos e curriculares? Como concretizá-las?**

R: Sim. O projeto curricular de Agrupamento devia contemplar medidas mais concretas para estes alunos. No meu P.C.T. incluo atividades mais motivadoras.

## III

**Pensa que esta escola se preocupa com a integração de alunos com origens culturais diferenciadas?**

R: Não.

**Do conhecimento que tem da escola onde leciona verificou meios capazes de serem potenciados no sentido de dar resposta a uma população escolar onde a diversidade cultural seja uma realidade? Refira alguns exemplos.**

R: Não há professor de apoio, os recursos humanos não têm formação na área da multiculturalidade e o material informático e audiovisual é insuficiente.

## IV

**Entende que o racismo é uma preocupação nesta região? E na escola? Porquê?**

R: Não. Porque não existe manifestação de racismo.

**Em seu entender, acha que a promoção de uma aprendizagem interativa (educação intercultural) que eduque para a multiculturalidade, pode prevenir o racismo?**

R: Sim

**A inclusão de alunos de grupos minoritários nas salas de aula obriga a uma alteração das atividades normais da turma? Como? A sua presença proporciona novas situações de aprendizagem para os outros alunos?**

R: Sim. Às vezes altero a minha programação para ir ao encontro das necessidades destes alunos ... têm muitas dificuldades. Começo muitas vezes pela área das expressões para motivar. Coloco-os junto a mim e utilizo material estruturado, bem como fichas adaptadas.

Não, porque estes alunos faltam muito e o comportamento também é outro fator negativo.

**A heterogeneidade das turmas é fator de insucesso escolar? Na sua opinião, há mais benefícios ou problemas?**

R: Depende dos alunos, o fator comportamental e cultural contribuem para o sucesso escolar. Os pais destes alunos também têm baixas expectativas em relação à escola, transmitindo aos seus filhos. Quando há um desfasamento entre a cultura de casa e a veiculada na escola há mais problemas... dificuldades. Também não temos recursos humanos suficientes para trabalharmos mais individualmente com estes alunos.

**Na presença de grupos minoritários que alterações efetua na sala de aula no sentido de conseguir uma eficácia otimizada no processo de ensino aprendizagem?**

R: Já referi anteriormente.

## V

**Considera que esteve sempre em condições de lidar com a diversidade cultural?**

R: Só tive alunos pertencentes a grupos minoritários este ano letivo e no anterior. Este ano a nível comportamental uma aluna revela atitudes incorretas, descontextualizadas. Por isso, não é o problema das dificuldades de aprendizagem, pois isso há sempre nas turmas, os que acompanham e outros com mais dificuldades.

**Beneficiou de formação no âmbito da educação intercultural? Quando? Considera-a necessária?**

R: Não. Sim acho necessária, para nos despertar a atenção para situações parecidas e para nos dar pistas de trabalho, estratégias de acompanhamento a estes alunos.

## ENTREVISTADO - PA

**Há quantos anos é professor?**

R: Há 32 anos

**Qual a sua situação profissional?**

R: Professora do Q.E. – exerço função de apoio sócio educativo.

### I

**Há quantos anos tem alunos com origens culturais diferentes? Quantos alunos pertencentes a grupos minoritários tem este ano na sala?**

R: Mais ou menos 10 anos. Três de etnia cigana.

**Durante o seu percurso como profissional da educação, lecionou em alguma escola onde a diversidade cultural fosse uma realidade objeto de preocupação? Descreva a sua experiência.**

R: Sim. Os professores pontualmente farão um atendimento mais específico. A escola devido ao absentismo destes grupos, acaba por não fazer nenhum trabalho muito diferenciado para estes grupos.

**Relate-nos, de forma sucinta, uma experiência negativa ou positiva, com alunos provenientes de culturas diferentes.**

R: O trabalho tem-se desenvolvido nos padrões normais. Faço um apoio individualizado a estes alunos.

### II

**A questão da diversidade cultural tem sido objeto das suas preocupações no desenvolvimento da ação docente na escola? Em que medida?**

R: Muito, uma grande preocupação. Na medida em que considero que a integração destes alunos é necessária em termos escolares para que a integração social seja adequada, respeitando as suas diferenças.

**Considera que estas preocupações deverão estar presentes na construção de projetos educativos e curriculares? Como concretizá-las?**

R: Sim. Deveria haver uma resposta mais direcionada com eles e não para eles, ou melhor, projetos que os envolvessem como construtores. Devem participar como elemento construtivo. Respondendo aos seus anseios e as expectativas.

### III

**Pensa que esta escola se preocupa com a integração de alunos com origens culturais diferenciadas?**

R: Sim tem alguma preocupação.

**Do conhecimento que tem da escola onde leciona verificou meios capazes de serem potenciados no sentido de dar resposta a uma população escolar onde a diversidade cultural seja uma realidade? Refira alguns exemplos.**

R: Os meios são limitados. Deveria haver equipas multidisciplinares para elaborarem e acompanharem projetos direcionados para estes alunos.

Há a possibilidade de se fazerem turmas de Currículos Alternativos (para os alunos do 1º e 2º ciclos); de Cursos de Educação e Formação (para o 3º ciclo) e os Cursos profissionais para o secundário, mas existe a obrigatoriedade de 15 alunos senão não se pode constituir a turma. Para o caso do 1º ciclo isso é um entrave. Há um projeto (PIEF), mas não existe na nossa escola. É realizado para alunos em abandono escolar, excluídos do sistema de ensino.

### IV

**Entende que o racismo é uma preocupação nesta região? E na escola? Porquê?**

R: Não considero que haja racismo. A etnia cigana considera-se alvo de discriminação, mas são eles que se auto discriminam, apesar da escola tratar todos por igual.

**Em seu entender, acha que a promoção de uma aprendizagem interativa (educação intercultural) que eduque para a multiculturalidade, pode prevenir o racismo?**

R: Sim, sem dúvida. Quanto mais as pessoas possuírem conhecimentos da diferença cultural mais fácil é aceitá-la e enriquecem-se nessa mesma diversidade.

**A inclusão de alunos de grupos minoritários nas salas de aula obriga a uma alteração das atividades normais da turma? Como? A sua presença proporciona novas situações de aprendizagem para os outros alunos?**

R: Obrigada. As alterações são fruto da diferença cultural. Os conteúdos deviam ser adaptados à sua cultura. Devia-se investir mais, aprofundar áreas dos seus interesses. Mas isto está relacionado com a própria sensibilidade do professor, pois todos os alunos beneficiam das alterações.

**A heterogeneidade das turmas é fator de insucesso escolar? Na sua opinião, há mais benefícios ou problemas?**

R: Não, é enriquecedor. Claro que se a turma for mais homogênea é mais fácil trabalhar, levando a melhores resultados. Mas temos que pensar na diversidade, é a realidade. Temos que apostar no trabalho individualizado e no respeito pelo ritmo de cada um. Os benefícios passam também pelas aprendizagens sociais, o saber-estar e o saber-se, o conviver com os outros é fundamental, mas não descurando a aquisição dos conhecimentos académicos.

**Na presença de grupos minoritários que alterações efetua na sala de aula no sentido de conseguir uma eficácia otimizada no processo de ensino aprendizagem?**

R: Diversificar as temáticas e os conteúdos, envolvendo os próprios alunos na aula e até a própria família. Rentabilizar o que eles têm de bom.

#### V

**Considera que esteve sempre em condições de lidar com a diversidade cultural?**

R: Não. Tenho evoluído. No início não estava desperta para a multiculturalidade. Hoje somos nós todos.

**Beneficiou de formação no âmbito da educação intercultural? Quando? Considera-a necessária?**

R: Não. Procurei informar-me, lendo livros da especialidade. Também assisti a um colóquio, onde uma mediadora de etnia cigana expôs a sua experiência pessoal.

Acho necessária formação na área.

#### ENTREVISTADO - P7

**Há quantos anos é professor?**

R: Há 17 anos.

**Qual a sua situação profissional?**

R: Q.A..

#### I

**Há quantos anos tem alunos com origens culturais diferentes? Quantos alunos pertencentes a grupos minoritários tem este ano na sala?**

R: Há 5 anos. Este ano tenho 1 de étnia cigana, 1 americano, filho de pais portugueses, são emigrantes e outro testemunha de Jeová.

**Durante o seu percurso como profissional da educação, lecionou em alguma escola onde a diversidade cultural fosse uma realidade objeto de preocupação? Descreva a sua experiência.**

R: A preocupação da escola era a preocupação do professor. Eu lectionei numa escola inserida numa localidade onde havia uma comunidade cigana. Dos alunos da escola 50% eram de etnia cigana. Eu deslocava-me muitas vezes a casa deles para estabelecer contacto com família/comunidade e motivá-los a irem à escola.

**Relate-nos, de forma sucinta, uma experiência negativa ou positiva, com alunos provenientes de culturas diferentes.**

R: Positiva: tive um aluno do leste, o qual era muito aplicado e havia muito interesse da parte da mãe, apesar de não dominar a nossa língua. No entanto, a comunicação entre nós existia perfeitamente, o essencial era atingível.

#### II

**A questão da diversidade cultural tem sido objeto das suas preocupações no desenvolvimento da ação docente na escola? Em que medida?**

R: Sim. Na tentativa de integrar e de motivar os restantes alunos a acolhê-los.

**Considera que estas preocupações deverão estar presentes na construção de projetos educativos e curriculares? Como concretizá-las?**

R: Sim deviam. Operacionalizam-se no P.C.T., uma vez que há a área de projeto onde podemos incluir aspetos relacionados com conhecimentos da cultura de grupos minoritários existentes na turma. Desta forma os restantes alunos também conhecem e valorizam os aspetos positivos da cultura desses grupos. Em relação ao Projeto Educativo deviam contemplar princípios orientadores da prática pedagógico-didática em atenção à diversidade.

#### III

**Pensa que esta escola se preocupa com a integração de alunos com origens culturais diferenciadas?**

R: Nós integramo-los na medida do possível, mas medidas previstas de inclusão não há nenhuma. O currículo não referencia alunos com culturas diferentes específicas, a inclusão passa pelo cumprimento de um programa.

**Do conhecimento que tem da escola onde leciona verificou meios capazes de serem potenciados no sentido de dar resposta a uma população escolar onde a diversidade cultural seja uma realidade? Refira alguns exemplos.**

R: Não. Deviam ter acesso a outras atividades, as quais fossem ao encontro dos seus interesses, pois os alunos de etnia-cigana revelam pouco interesse pelas atividades escolares. Essas atividades podiam ser promovidas em parceria com a C.P.C.J. (Comissão de Proteção de Crianças e Jovens), uma vez que eles faltam com frequência e correm o risco de abandonar a escola.

#### IV

**Entende que o racismo é uma preocupação nesta região? E na escola? Porquê?**

R: Não. Não há muita diversidade racial, no entanto, há discriminação causada pelas atitudes agressivas de alguns elementos da etnia-cigana. Em relação a outras minorias na nossa escola não há discriminação.

**Em seu entender, acha que a promoção de uma aprendizagem interativa (educação intercultural) que eduque para a multiculturalidade, pode prevenir o racismo?**

R: Sim. A educação intercultural promove a aceitação, respeito e valorização pela diferença.

**A inclusão de alunos de grupos minoritários nas salas de aula obriga a uma alteração das atividades normais da turma? Como? A sua presença proporciona novas situações de aprendizagem para os outros alunos?**

R: Depende. Diariamente se os alunos revelarem dificuldades de aprendizagem altera-se ... Quando se trata de épocas festivas pode-se trabalhar as tradições de cada cultura existentes na turma.

Sim, quando há uma troca de tradições todos beneficiam desses novos conhecimentos.

**A heterogeneidade das turmas é fator de insucesso escolar? Na sua opinião, há mais benefícios ou problemas?**

R: Depende. Se houver uma maturidade que sirva para tratar todos os assuntos em conjunto há ganhos. Se for uma heterogeneidade cultural não é fator de insucesso, mas sim o caminhar para o respeito das diferenças, caso seja uma heterogeneidade relacionada com as capacidades de aprendizagem há insucesso, ou melhor, baixa de rendimento ... há mais perdas. Quando a turma é homogênea progredimos ao mesmo ritmo, o professor não necessita de se desdobrar.

**Na presença de grupos minoritários que alterações efetua na sala de aula no sentido de conseguir uma eficácia otimizada no processo de ensino aprendizagem?**

R: As alterações derivam da realidade concreta que possuímos. Neste momento trabalho na área da motivação para assiduidade de 2 alunos. Dou sempre trabalho diferenciado à aluna de confissão religiosa quando comemoro algumas festividades, para desta forma não interferir nas crenças da aluna, não ferindo susceptibilidades. Com o aluno americano comparo os seus conhecimentos com o aqueles que já adquiriu na cultura americana e de que forma pode chegar ao conhecimento utilizando outros métodos, por exemplo, os algoritmos na área de matemática são realizados de maneira diferente. Ele expõe bem a sua vivência e os outros até dizem que parece um professor a falar.

#### V

**Considera que esteve sempre em condições de lidar com a diversidade cultural?**

R: Bem quando tiramos o curso não adquirimos ... vamos nos adaptando, por isso posso dizer que no início não estava preparada.

**Beneficiou de formação no âmbito da educação intercultural? Quando? Considera-a necessária?**

R: Não, nunca. Quando estamos num meio onde necessitamos de aplicar algo no âmbito da educação intercultural ... sim!

## ANEXO 6 – Pedido de autorização ao Presidente da Comissão Administrativa Provisória do Agrupamento

Presidente da Comissão Administrativa Provisória do  
Agrupamento de Escolas de [REDACTED]

Nelas, 18 de Outubro de 2010

**Assunto:** Pedido de autorização

Exmo.Sr.

No presente ano letivo frequento o segundo semestre de mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, durante o qual me proponho desenvolver como tema para o meu trabalho final **“Escola Multicultural: Perceções dos professores do ensino básico face à inclusão de grupos minoritários na sala de aula”**. Este tem por base a definição do problema que apresento *“Será que a escola proporciona a todos os alunos as mesmas condições de ensino/aprendizagem de modo a promover uma educação intercultural na renovação de um currículo que concretize o princípio de escola para todos?”*

A técnica de estudo privilegiada será o inquérito por entrevistas.

Para que este projeto seja possível necessito que me seja autorizada, por V. Exa. a aplicação das mesmas, aos órgãos de gestão, aos professores do 1º CEB que integram grupos minoritários nas suas turmas e aos coordenadores do 1º CEB, no agrupamento onde exerço as minhas funções docentes.

Com os melhores cumprimentos

A Professora,

---

(Fátima Carla Lopes Albuquerque Cabral)