

**Maria Fernanda Marques  
Lorigo**

**Integração em contexto escolar de minorias  
em Portugal.**

Trabalho de Projecto apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Susana Gonçalves, Professora da Área de Psicologia e Ciências da Educação, Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra



## **agradecimentos**

A concretização de um trabalho desta natureza não seria possível sem a colaboração e disponibilidade de outras pessoas que comigo abraçaram este projecto.

Por isso, quero agradecer à minha Orientadora, Professora Doutora Susana Gonçalves, pela sua disponibilidade e preciosa colaboração na orientação do mesmo.

Às minhas colegas que responderam ao inquérito, quero expressar a minha profunda gratidão pelo tempo que me dispensaram, sem o qual não teria sido possível levar a bom termo esta investigação.

A todos quantos, directa ou indirectamente, me acompanharam no caminho percorrido, o meu obrigada.

Finalmente, mas não em último lugar, vai um agradecimento muito especial para os meus pais, e filha. Quero fazer um destaque especial para a minha querida filha que sempre me apoiou e incentivou a chegar ao fim. Para ela um beijo especial pelo tempo que não lhe pude dedicar enquanto me embrenhava no mais profundo do meu ser para me poder concentrar e trabalhar em sossego.



**Palavras-chave:** educação, multiculturalidade, interculturalidade, cultura, linguagem

**resumo:**

As sociedades actuais caracterizam-se por uma crescente diversidade, traduzida pela presença, num mesmo espaço social, de vários grupos étnicos, distintos da sociedade maioritária.

O nosso estudo centra-se na questão da integração de minorias oriundas de diferentes grupos étnico culturais e pretende conhecer as atitudes dos professores do 1.º ciclo do ensino básico face à diversidade cultural existente nas escolas e os níveis de formação dos professores do 1.º ciclo do Ensino Básico na dimensão intercultural.

O trabalho desenvolve-se segundo um esquema organizado da seguinte forma: a primeira parte relativa ao enquadramento teórico da temática; a segunda parte relativa ao estudo empírico onde se inclui a delimitação do problema, a metodologia e o plano utilizados na investigação, a apresentação, análise e reflexão dos resultados e as conclusões finais, baseadas no estudo feito na perspectiva do problema enunciado.



**Keywords:** education, multiculturalism, interculturalism, culture, language

**abstract:**

Contemporary societies are characterized by a growing diversity, as reflected by the presence, in the same social space, of various ethnic groups that are distinct from the majority society.

Our study is focused on the issue of integration of minorities from different ethnic and cultural groups and seeks to know the attitudes of teachers of the 1st cycle in basic education considering the cultural diversity in schools and training levels of teachers of the 1st cycle in Basic Education in the intercultural dimension.

The work is built up according to a scheme organized as follows: the first part on the theoretical framework of the theme, the second part on the empirical study which includes the delimitation of the problem, the methodology and the plan used in the research, the presentation, analysis and discussion of results and final conclusions, based on the study done from the perspective of the stated problem.



## ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
PRIMEIRA PARTE .....	7
Enquadramento Teórico .....	7
1. Educação Inter/Multicultural.....	7
1.1. Objectivos da educação Inter/Multicultural .....	8
1.2. A favor de uma educação Intercultural .....	10
1.2.1. Cultura.....	12
1.2.2. Relações entre culturas.....	14
2- Uma Escola em mudança .....	18
2.1. Escolarização e conflitos .....	20
2.1.1. A criança e o domínio da língua.....	22
2.1.2. Linguagem, Cultura e Escola .....	24
2.2. Os professores face à diversidade.....	25
2.3. Práticas educativas e pedagógicas .....	30
SEGUNDA PARTE .....	33
Estudo Empírico .....	33
1. Delimitação do problema.....	33
2. Relevância do estudo .....	34
3. Metodologia da investigação .....	35
4. Plano de investigação .....	36
4.1- Identificação dos sujeitos .....	37
4.2 - Instrumentos de pesquisa .....	38
5. Apresentação e análise dos resultados.....	40
5.1. Composição da nossa amostra segundo a idade .....	40
5.2. Composição da nossa amostra segundo o sexo .....	41
5.3. Composição da nossa amostra segundo a habilitação académica .....	41
5.4. Composição da nossa amostra segundo a sua situação profissional ....	42
5.5. Composição da nossa amostra segundo o tempo de serviço .....	42

5.6. Composição da nossa amostra segundo a formação inicial em Interculturalidade .....	42
5.7. Composição da nossa amostra segundo a formação contínua em Interculturalidade .....	43
5.8. Composição da nossa amostra segundo a experiência pedagógica com alunos de minorias étnicas .....	43
5.9. Adaptação das práticas pedagógicas .....	44
5.10. Conhecimento sobre a cultura minoritária .....	45
5.11. Relação professor/alunos.....	47
5.12. Relação professor/alunos segundo os conhecimentos sobre a cultura minoritária.....	47
5.13. Aspectos que estão na origem do insucesso escolar.....	48
5.14. O currículo oficial ajusta-se ou não aos alunos.....	50
6. Síntese e reflexão dos resultados .....	51
CONCLUSÃO.....	55
Implicações e constrangimentos.....	56
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	57
APÊNDICES .....	67
Apêndice 1. Ficha Sócio-Educativa.....	69
Apêndice 2. Questionário aos Professores .....	71

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Frequência de professores por idades .....	40
Tabela 2 – Frequência de professores por sexo .....	41
Tabela 3 – Frequência de professores por habilitações académicas .....	41
Tabela 4 – Frequência por situação profissional .....	42
Tabela 5 – Frequência por tempo de serviço .....	42
Tabela 6 – Formação inicial em Interculturalidade .....	43
Tabela 7 – Formação contínua em interculturalidade .....	43
Tabela 8 – Experiência pedagógica com alunos de minorias étnicas .....	43
Tabela 9 – Adaptar os currículos .....	44
Tabela 10 – Usar o ensino individualizado.....	44
Tabela 11 – Práticas pedagógicas com alunos de minorias étnicas .....	45
Tabela 12 – Conhecimentos sobre cultura minoritária .....	45
Tabela 13 – Como adquiriu os conhecimentos sobre a cultura minoritária .....	46
Tabela 14 – Conhecimentos sobre a cultura minoritária segundo a experiência pedagógica com alunos de minorias étnicas.....	46
Tabela 15 – Relação professor/alunos.....	47
Tabela 16 – Relação professor/alunos segundo os conhecimentos sobre a cultura minoritária.....	48
Tabela 17 – Relação insucesso escolar/problemas de natureza económica .....	48
Tabela 18 – Relação insucesso escolar/problemas de natureza cultural .....	49
Tabela 19 – Relação insucesso escolar/minorias étnicas .....	49
Tabela 20 – Relação insucesso escolar/problemas familiares .....	50
Tabela 21 – Relação insucesso escolar/importância dada à escola pela família ...	50
Tabela 22 – O currículo oficial ajusta-se ou não aos alunos .....	50



## INTRODUÇÃO

Com a era da globalização assiste-se a uma mudança na organização das sociedades contemporâneas e constata-se uma crescente diversificação étnico cultural. Os grupos apesar de coexistirem no mesmo território manifestam indicadores individuais diferenciados, nomeadamente tradições, língua, valores, crenças, hábitos, costumes, aparência física, regras e normas de conduta. Surgem assim, relações inter-étnicas que vão da homogeneidade ao conflito. Contudo a nossa qualidade de vida social, o nosso bem-estar individual, social e colectivo, é inconciliável com actuações como a discriminação, a intolerância, o racismo, a xenofobia, a desigualdade de tratamentos e oportunidades que, por vezes, conduzem a actos de violência causadores de intranquilidade ou, até mesmo, de medo nos membros das sociedades, seja da maioritária ou da minoritária.

No contexto português, se tivermos em conta a presença significativa e crescente de alunos de etnia cigana, de alunos provenientes de África, principalmente dos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP), especialmente, após a década de 60 do séc. XX, com expressão significativa no período que precedeu o 25 de Abril de 1974, conclui-se que a realidade social multicultural não é recente. Nos últimos anos, devido aos crescentes movimentos migratórios causados pelo desmembramento do comunismo no Leste europeu, pela procura de melhores condições de vida, pela procura de refúgio para escapar às pressões políticas, ideológicas ou demográficas dos próprios conflitos étnicos, pelas pessoas que regressaram da emigração europeia, americana e outras, a realidade multicultural da sociedade portuguesa acentuou-se ainda mais. Por essa razão, a escola, enquanto agente educativo por excelência, não pode ficar indiferente a este fenómeno.

De facto a educação escolar desempenha um papel significativo na extinção dos comportamentos e atitudes discriminatórias e deve usufruir da presença da

diversidade para promover o enriquecimento cultural da comunidade educativa. Entendemos que o sistema educativo ao admitir a diversidade cultural, não se deve vincular a um único padrão, nas suas práticas de formação formais, informais e não formais, as quais devem abranger diferentes contextos organizacionais e objectivos sociais/culturais específicos. A formação deve ser mais flexível, eficaz e adequada à escola nas suas várias dimensões. Na verdade, esta temática reflectiu-se nas políticas educativas de Portugal desde 1990, em resultado da constatação da presença de alunos de diversas proveniências na escola e da sua crescente importância no contexto escolar.

Perante esta realidade, o Ministério da Educação cria, no ano de 1991, o Secretariado Entreculturas, tendo em vista a concepção de respostas pedagógicas que promovessem uma maior igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso de todos os alunos. Mais tarde, em 1993, é a vez de se manifestar o Conselho Nacional de Educação neste domínio, “reconhecendo que (...) participar num amplo espaço de multiculturalidade (...) obrigará as escolas e os agentes educativos a uma maior exigência na preparação dos seus alunos” (Recomendação nº2/92 do CNE publicada no Diário da República de 16/02/93, II Série, nº39).

Ao perspectivarmos a escola como o espaço onde se podem operar as reformas das estruturas do pensamento que conduzem ao desenvolvimento de cidadãos livres, críticos e co-estruturantes da cultura do seu tempo, entendemos que importa conhecer o modo como gere os conflitos originados no seu meio, em particular, no que diz respeito aos professores e alunos.

Desta forma, surge a necessidade de implementar, no currículo, a integração de conteúdos que reflectissem a diversidade cultural na escola e na sociedade. A defesa do currículo multicultural e a discussão das diferenças está, por tudo o que foi mencionado, cada vez mais na ordem do discurso político-social. Esta defesa irrompe das dificuldades sentidas por uma sociedade cada vez mais multicultural, em termos linguísticos, étnicos, religiosos, culturais e sociais, para além da distribuição demográfica, permitindo reinventar as noções de liberdade

individual, de validade contributiva das diferentes culturas, de apreço e colaboração entre indivíduos e povos. Hoje em dia, a educação multicultural e intercultural é, impreterivelmente, um elemento essencial na educação e na formação não só dos alunos, mas também daqueles que sobre eles têm responsabilidades educativas. Isto coloca desafios aos professores conduzindo-os à mudança das suas práticas, de modo a torná-las inclusivas da diversidade dos seus alunos.

No centro das decisões tomadas ao nível de escola colocamos os professores porquanto julgamos que o funcionamento desta depende, em grande parte, do que forem os seus docentes, nomeadamente da responsabilidade que assumem, individual e colectivamente, na sua formação pessoal e profissional.

A realização deste estudo justifica-se pelo facto dos estudos multiculturais e as políticas de inclusão de natureza curricular formarem uma vertente de análise e de reflexão, sendo que é notória, cada vez mais, a presença desta no contexto educativo português. Por outro lado, a nossa qualidade de docentes, e estando conscientes de que muitas vezes a integração das minorias não se realiza da forma mais adequada, determinou uma maior motivação para a realização de um trabalho de investigação neste campo.

A integração multiétnica, multicultural e multirracional, não sendo da responsabilidade exclusivamente escolar, encontra nas escolas um espaço e um tempo privilegiados de desenvolvimento e nos professores os elementos impulsionadores de valores, de formação ética, moral e cívica, de entreaajuda, de respeito pelas diferenças e, sobretudo, de apoio aos grupos das minorias, quaisquer que elas sejam, desde as étnicas às do domínio das necessidades educativas especiais.

Com este projecto de investigação pretendemos analisar as práticas docentes no que concerne à integração de crianças de diferentes grupos étnico culturais, conhecer as atitudes dos professores do 1.º ciclo do Ensino Básico face à diversidade cultural existente nas escolas e os níveis de formação dos professores do 1.º ciclo do Ensino Básico na dimensão intercultural. Com este trabalho

esperamos contribuir para uma reflexão sobre a função determinante dos professores, enquanto mediadores de todas as aprendizagens, como agentes integradores nas nossas escolas de todos os sujeitos falantes de variedades linguísticas distintas. Pretendemos ainda verificar quais as representações sociais dos professores do 1.º ciclo do Ensino Básico relativamente às minorias em presença na sala de aula.

O estudo está dividido em duas partes: o enquadramento teórico e o estudo empírico propriamente dito. A primeira parte está dividida em dois capítulos: “Educação Inter/Multicultural” e “Uma escola em mudança”. O primeiro capítulo aborda a presença da educação inter/multicultural na Europa, com referência à globalização e às migrações internacionais que se têm acentuado nas últimas décadas. Procuramos também esclarecer conceitos relacionados com a multiculturalidade, nomeadamente saber o que se entende por cultura e que tipo de relações se estabelecem entre as diversas culturas que coabitam num mesmo território, tendo recorrido para o efeito às definições de diversos autores e dicionários. Este primeiro capítulo versa ainda sobre os contributos deste modelo educativo perante a diversidade e, dentro desta perspectiva, incidimos na distinção de duas vertentes de educação: multicultural e intercultural, tendo em linha de conta que os autores anglo-saxónicos utilizam a terminologia “multicultural”, enquanto os francófonos usam o termo “intercultural”. Corroborando a linha de pensamento de Ramos (2001), acolhemos o termo educação intercultural e não multicultural, porque, no nosso entender, o primeiro é mais ambicioso e abrangente, implicando interação entre os alunos oriundos de diversas culturas. Entendemos ainda que o segundo é mais usado nos programas educativos de dois ou mais grupos étnicos, ou seja está mais ligado à simples constatação da presença da diversidade cultural na escola, sendo a mesma referida nos conteúdos programáticos, sem implicar, contudo, a partilha e a interação entre as diferentes culturas. No segundo capítulo, “Uma escola em mudança”, pretendemos analisar as respostas da escola, na era da interculturalidade, ao nível da integração de alunos de diferentes grupos culturais e nacionalidades no sistema

educativo português, a diversidade linguística na escola, a conexão entre linguagem, cultura e escola e o papel do professor face à diversidade. Como professores que somos acreditamos que a escola é uma entidade que tem responsabilidade em educar os seus alunos e formá-los para a integração na sociedade. A necessidade de se proceder a adaptações do currículo perante a diversidade da população escolar também foi por nós referida, assim como o pensamento de vários autores acerca deste assunto.

Na segunda parte, o estudo empírico está dividido em cinco partes: a delimitação do problema; a relevância do estudo; a metodologia e plano de investigação utilizados; apresentação e análise dos resultados; e, por último, a reflexão acerca dos dados obtidos.

Terminamos com as conclusões do trabalho.



## **PRIMEIRA PARTE**

### **Enquadramento Teórico**

#### **1. Educação Inter/Multicultural**

*“A sua forma de vestir, falar, comer, rezar ou reflectir deixa de ser vista como a melhor ou a única razoável, para ser tida como mais uma expressão dos fenómenos culturais universais como o vestuário, as línguas, a alimentação, as religiões, os sistemas de valores”.* (Feytor Pinto, 1998:19)

Estas palavras citadas por Feytor Pinto levaram-nos a reflectir sobre o conhecimento e reconhecimento das culturas em presença, no mesmo espaço geográfico. Tais palavras vêm reforçar, no nosso entender, a necessidade de se caminhar para uma escola intercultural, onde se demonstre compreensão, solidariedade e respeito para com os povos, grupos ou pessoas, valorizando as diferenças culturais. Uma escola que seja capaz de dar lugar às minorias e na qual a diversidade possa ser percebida como uma fonte de enriquecimento.

Foi há pouco mais de 50 anos que, em Paris, na Assembleia-Geral das Nações Unidas foi aprovada, por unanimidade, a Declaração Universal dos Direitos do Homem. Podemos dizer que, a partir desse momento, a problemática da interculturalidade começou a ter um papel de relevo. Na verdade, foi a partir dos anos 60 que, um pouco por toda a parte do mundo ocidental, se começa a perspectivar a educação multicultural. Segundo Carvalho (1998):

as causas de tal fenómeno são muitas e variadas e se algumas podem ser conjunturais, outras são bem mais estruturais e todas elas, em qualquer caso, deixam marcas permanentes na nossa sociedade, nos nossos hábitos, no nosso vestuário, na nossa alimentação, no nosso visual, nas nossas outras expressões culturais e, numa palavra, no modo como vivemos e convivemos.

As nossas escolas confrontam-se, actualmente, com uma forte representação de alunos de origem estrangeira ou filhos de emigrantes. O último relatório da Rede Eurydice – UE (Setembro de 2004) sobre a população imigrante estudantil em 30 países da Europa revela que existem noventa mil estudantes de outras nacionalidades a frequentar o sistema de ensino português. O maior número de alunos concentra-se no 1º ciclo do Ensino Básico, à volta de 36 730 alunos, seguido do 3º ciclo, com 19 065 alunos.

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

Estes números não podem ser ignorados e, na verdade, tem havido algum investimento por parte dos governos, no sentido de legislar para a educação multicultural/intercultural. Assim, é reconhecida a necessidade de uma política intercultural.

Em Portugal, no que diz respeito à educação, quer a Constituição quer a legislação específica, protegem os direitos dos alunos migrantes ou filhos de imigrantes, tendo as crianças, jovens e adultos de outras línguas e culturas de origem os mesmos direitos que os alunos portugueses.

### **1.1. Objectivos da educação Inter/Multicultural**

A sociedade portuguesa acompanha a mudança que se tem sentido com o crescimento da população e com a vinda de pessoas de diferentes origens, culturas, línguas ou religiões. E é na educação que se reflecte essa diversidade.

Segundo Gonçalves (1995:11) o objectivo da educação multicultural, em sentido lato, é educar para a liberdade, para a capacidade de ultrapassar limites étnicos e sociais, fomentar a capacidade de participar em acções cívicas e sociais. A educação inter/multicultural é um elemento de reforma educativa destinado a reestruturar as escolas de modo a que todos os alunos, independentemente da

classe social, raça, cultura e sexo, tenham igualdade de oportunidades de aprendizagem.

Davidman, citado por Cotrim (1995:63), considera que os objectivos da educação inter/multicultural são:

- 1- igualdade educativa – os professores que se esforçam por criar igualdade educativa procuram tornar mais ou menos equivalentes as condições físicas, a qualidade e a experiência de professores e administradores, o sucesso escolar de vários grupos (brancos, negros, hispânicos, ciganos, desfavorecidos e afortunados);
- 2- co-responsabilização – não se trata de responsabilizar unicamente os alunos, mas, também, os pais, os professores e outros agentes educativos, desenvolvendo estratégias de auto aprendizagem, que ensinem os alunos a trabalhar de modo independente e interdependente;
- 3- pluralismo cultural – quando os alunos descobrem o que têm em comum com os indivíduos e grupos que são culturalmente e ou fisicamente diferentes, verifica-se o desenvolvimento do respeito, do apreço pelo outro e da tolerância, estabelecendo-se relações de convivência harmoniosas;
- 4- harmonia inter e intra-grupo – os professores devem proporcionar na sala de aula conhecimentos e o desenvolvimento de competência a fim de preparar o aluno para a interacção com o seu grupo social, bem como com membros de diferentes grupos culturais e étnicos;
- 5- conhecimento multicultural e multiétnico – os alunos devem aumentar o conhecimento e a valorização das suas raízes étnico-culturais. Este conhecimento irá desenvolver a sua auto-estima e a convicção de que poderão vir a ter um bom futuro, esta valorização vai reduzir o preconceito;
- 6- ensinar segundo uma perspectiva multicultural – o professor, que trabalha numa perspectiva multicultural, deve compreender que o seu modo de ver o mundo influencia a sua acção enquanto educador. Procurará recolher informação sobre os alunos, família, interpretá-la e tomar as decisões em consonância. Compreendemos também a importância da continuidade cultural entre o meio familiar e a escola.

Os objectivos da interculturalidade serão alcançados nas nossas escolas quando os alunos não forem discriminados pelas suas diferenças e o seu processo de ensino e de aprendizagem não for condicionado por factores exteriores.

## 1.2. A favor de uma educação Intercultural

A mobilidade existente nas sociedades actuais fomenta os contactos interpessoais dos quais resulta a convivência próxima de culturas e de línguas. Esta convivência tem originado problemas visíveis nas sociedades ocidentais, que se revelam por comportamentos de marcada intolerância ao Outro, ao diverso. Daí que instituições supranacionais como a ONU, nomeadamente através da UNESCO, o Conselho da Europa ou a UE e a comunidade científica, em particular as ciências humanas, tenham agido no sentido de promover acções que visam educar as populações, fomentando os valores de uma *cultura da paz* (Mayor & Tanguiane, 1996:27). É neste contexto que surge aquilo que hoje designamos por educação intercultural.

Antes de passarmos à análise do conceito de educação, propomo-nos reflectir sobre o termo intercultural, que adoptámos em detrimento de multicultural, devido às razões que adiante explicitaremos.

Os termos intercultural e multicultural aparecem muitas vezes como conceitos convergentes ou até mesmo equivalentes, porém, vários autores têm demonstrado diferenças subjacentes a cada uma delas, apontando para duas formas distintas de perspectivar as culturas em presença numa determinada sociedade (Tavares, 1999:115).

Nas sociedades contemporâneas, muitas vezes os termos educação multicultural e educação intercultural são utilizados de forma aleatória. No entanto, alguns autores distinguem estas terminologias, evidenciando que “a primeira limita-se à inclusão de matérias ligadas às diferentes culturas e à discriminação social nas estruturas curriculares dos planos de formação de professores e alunos, e nos próprios materiais didácticos, enquanto a segunda incide basicamente no intercâmbio cultural dos grupos em presença” (Rocha-Trindade, 1995:257-258).

Ferreira (2003:110) indica que na educação intercultural “a sua preocupação não são tanto os conteúdos propriamente ditos, dos quais se serve sobre os quais opera, mas os processos”.

Para a promoção de uma escola para todos em que se favoreça a interculturalidade torna-se importante que os professores desenvolvam metodologias activas, bem como estratégias e actividades diversificadas valorizando-se a aprendizagem cooperativa e a gestão flexível do currículo.

Entende-se, a Interculturalidade como um processo em (re)construção que exige paz, habitação, alimentação, igualdade, justiça liberdade, responsabilidade...! É uma viagem em direcção ao outro que só acontece quando aprendemos a gostar de nós e a superarmos a barreira entre nós e o outro. Segundo Feytor Pinto (1998:19), “cada um vê a sua cultura através dos olhos do outro, questionando e relativizando o seu eu, por comparação com o outro”.

Ainda segundo o mesmo autor “a educação intercultural procura desenvolver atitudes de abertura, compreensão e respeito perante a diversidade através da interacção entre todos os constituintes dessa mesma diversidade” *ibidem* (1998:19).

Em síntese, a educação intercultural é o movimento de reforma educativa destinado a reestruturar as escolas e outras instituições educativas, de modo a que todos os alunos, independentemente da classe social, raça, cultura e sexo tenham igualdade de oportunidades de aprendizagem numa perspectiva multicultural.

Esclarecida que ficou a adopção do termo intercultural, passaremos agora à análise do conceito de educação.

A educação, enquanto processo dialógico, formativo e transformativo, supõe, necessariamente, um contacto, uma transmissão e uma aquisição de conhecimentos, mas também um desenvolvimento de competências, hábitos e valores que constituem aquilo que Forquin (1989:10) designa por “conteúdo da educação”. A educação supõe, portanto, não apenas uma reprodução do saber e da(s) cultura(s), mas também uma produção de novos saberes e de novas expressões culturais.

Afirma Davidman & Davidman (1994:16) que “a educação deve desenvolver-se como um processo contínuo integrado, multiétnico e multidisciplinar, que tenha em vista a educação de todos os alunos para a diversidade”. Daí a

necessidade de valorizar a importância que tem a escola, no sentido de construir um sistema que respeite a multiculturalidade da sua população escolar, que respeite a diferença dos seus alunos e os prepare para a vida em sociedade.

Segundo Tavares (1998:35), “educar não é fabricar homens segundo modelo comum; é liberar em cada homem aquilo que o impede de ser ele mesmo, permitir-lhe realizar-se segundo o seu génio singular”.

Dito de outra forma educar é exceder o biológico, é permitir a cada sujeito a construção da sua consciência de ser. Esta só se realiza nas trocas que constituem a chave do mistério humano. Daí que, Albert Jaquard (1998:57)

éduquer c'est donc initier un enfant au jeu des échanges, échanges univoques avec les humains et les civilisations d'autrefois ou d'ailleurs. Quel qu'en soit le contenu, mathématique, physique, histoire ou philosophie, l'enseignement n'a donc pas pour finalité d'apporter du savoir, mais, au moyen du savoir, de fournir les meilleures voies permettant de participer aux échanges.

É quase um lugar-comum dizer que não é possível pensar a educação sem, simultaneamente, pensar a cultura e as relações existentes entre ambas.

### **1.2.1. Cultura**

*“Cultura é tudo o que se refere à actividade social simbólica, expressiva, criadora do sentido, de valores e normas, de consciência ou de sensibilidade”.* (Simard, 1988: 31)

Criar caminhos que valorizem a aceitação do Outro e da sua diferença implica que nos debrucemos sobre a noção de cultura. Cultura é uma palavra com uma vasta entrada em qualquer dicionário. Desde a terra ao espírito, as suas acepções variam e na sociedade ocidental, na linguagem corrente, ter cultura significa mesmo dominar um conjunto de conhecimentos construídos dentro do quadro epistemológico das nossas sociedades, sendo que quem domine outros conhecimentos simplesmente não *a* tem.

A palavra cultura vem do latim “cultura” e, de acordo com a definição do dicionário de Língua Portuguesa, a cultura consiste nas “maneiras colectivas de pensar e de sentir, conjunto de costumes, de instituições e de obras que constituem a herança social de uma comunidade ou grupo de comunidades; conjunto das acções do meio que asseguram a integração dos indivíduos numa colectividade; sabedoria...” Esta definição apresenta uma visão do conhecimento de carácter colectivo, da sua interacção com o meio e a inclusão dos indivíduos na sociedade.

Segundo Albert Jacquard, o que define o humano é a humanidade “é a contribuição de todos os homens, de outrora ou de hoje, para cada homem” (1988:175-176), residindo a sua essência na cultura:

os homens, capazes de premeditação, fervilhando de projectos, foram construindo gradualmente todo um conjunto de esperanças, angústias, compreensões, questões, conjunto que não fazia parte da contribuição da natureza, que não está integrado na humanidade, que constitui o contributo próprio do homem (1988:177).

Assim entendida, a cultura é particular ao homem e ele só se torna homem por partilhar dessa riqueza acumulada; mas também particular de cada homem, já que cada um constrói, destrói, e reconstrói ao longo da vida o conjunto de esperanças, angústias, compreensões, questões com o qual se envolve com os outros e com o mundo.

Deste modo, surgem duas noções em torno do conceito de cultura: o seu carácter colectivo, como património de uma comunidade, e o seu carácter individual, pois cada ser integra de uma forma única os dados desse património. Ouellet afirma que “il ne suffit pas de caractériser la culture comme le construit d’un group humain qui excède le biologique. La culture est transmissible et elle est modifiable” (1991:33). Por conseguinte, a cultura, sendo um dado exclusivamente humano, possui estas duas características que a definem, podendo afirmar-se que ela é colectiva, por ser transmitida aos elementos de um grupo, e individual por ser evolutiva.

Assim, a definição de cultura, apresentada por Cardoso (1996:15), em que “cultura é definida como sendo o conjunto complexo de crenças, costumes, conhecimentos, hábitos e tradições partilhados pelos membros de uma sociedade, transmitidos, principalmente, de geração em geração”, deve ser problematizada, na medida em que aponta unicamente para o aspecto colectivo de cultura e para o seu carácter transmissível. Carece apontar-lhe o seu carácter individual e, por isso, modificável, pois cada sujeito faz uma apropriação pessoal dos dados transmitidos, de que resulta uma recepção subjectiva, podendo igualmente exercer uma atitude que fomente a transformação dessa mesma cultura.

Sendo a cultura algo que define de forma essencial a condição humana, faz pouco sentido, no entanto, falar no singular, pois, na verdade, os seres humanos repartem-se por uma extraordinária profusão de culturas. Quer a diversidade cultural, quer os conflitos entre culturas não são uma realidade nova, marcando toda a história da humanidade. Existem diversos factores explicativos desta transformação. Por exemplo, no campo da história constatamos que a composição homogénea das sociedades europeias, através das viagens transoceânicas e dos processos de colonização no hemisfério sul, tenha sofrido uma significativa mudança na sua estrutura, que incidirá por sua vez numa alteração da noção de cultura.

Nos últimos anos, estes temas têm, contudo, adquirido pertinência acrescida. De facto, num mundo cada vez mais globalizado, que potencializa a intensificação dos fluxos migratórios, as sociedades tornaram-se crescentemente atravessadas pela heterogeneidade cultural, facultando as relações entre culturas.

### **1.2.2. Relações entre culturas**

*“O intercâmbio cultural constitui, sem dúvida, uma componente mobilizadora de qualquer processo de integração.” (Vitorino, 2007:9)*

A Europa depara-se com um diálogo intercultural, o que não se torna um desafio, mas uma obrigação. Este fenómeno migratório possibilita o encontro entre diversas culturas num mesmo espaço, pois a mobilidade das populações conduz sempre ao contacto directo com o outro, ou seja, com o diferente (Lobo, 2001:19).

Quando se pretende analisar o modo como olhamos as outras culturas emergem dois conceitos fundamentais: o etnocentrismo e o relativismo cultural. Segundo Cardoso (1996:15) “o etnocentrismo refere-se à tendência para julgar/apreciar os valores, as atitudes, comportamentos e características de outros grupos étnicos tendo como referência características e pontos de vista da cultura do observador”. A este conceito opõe-se o de relativismo cultural que, segundo o mesmo autor “sugere que as características de uma cultura devem ser julgadas/apreciadas de acordo com pontos de vista e critérios inerentes à própria cultura e não com base em critérios valorativos estranhos e inerentes a outra cultura.”

De um modo geral, as afirmações que pretendem rebaixar e ridicularizar os “outros” modos de estar no mundo resultam de imagens construídas a partir de estereótipos e de preconceitos, os quais sustentam atitudes de discriminatórias. Entendemos que o acto de discriminar é, segundo Cardoso (1998:18), “o tratamento diferenciado e desfavorável de indivíduos ou grupos baseado em categorias como raça, etnicidade, sexo, religião, preferência sexual, classe social, etc.”.

Para que possamos ser aceites e respeitados há que aderir à tolerância, ao espírito de diálogo e, fundamentalmente, não forçarmos a imposição de valores que a consciência dessa mesma cultura rejeita por si só. Se o próprio relativismo cultural reconhece que todas as culturas são respeitáveis, isto quer dizer que todas se devem respeitar não apenas em virtude de uma tolerância mais ou menos imposta pelas circunstâncias, mas sobretudo no plano dos princípios.

As relações que se podem estabelecer entre multiculturalismo e integração são múltiplas e, para as perceber, apresentamos resumidamente as principais formas

de duas ou mais culturas se relacionarem entre si, do ponto de vista social e funcional. Clanet, citado por Costa (1993:21-31), propõe uma classificação que distingue quatro perspectivas distintas:

- assimilação: um grupo cultural minoritário é assimilado quando se torna semelhante ao grupo cultural dominante. Perde, portanto, a sua especificidade, diluindo-se nos traços da cultura dominante considerada como superior;
- segregação ou “apartheid” cultural: o desenvolvimento de cada grupo cultural faz-se separadamente, com um mínimo de contactos entre si;
- mestiçagem cultural: as diferentes culturas misturam-se e assumem uma nova fórmula, uma síntese;
- integração pluralista: as várias culturas minoritárias coexistem, diferenciadas, no seio da cultura dominante, conservando o que lhe é específico.

Com a ressalva da coexistência destas perspectivas nas suas várias formas, consoante os momentos históricos e políticos, pensamos que a integração pluralista é a mais indicada, por ser a que traduz a necessária pluralidade cultural e a diferenciação dos grupos no conjunto sócio cultural. Tratando-se de culturas minoritárias e cultura dominante, o conceito de integração pluralista remete-nos para a ideia de interdependência entre ambas e, por outro lado, para a ideia de recriação, de renovação de sentido e coerência de uma globalidade. Estas ideias estão também presentes na definição de Guerra (1993:17) que nos diz que integração pluralista é o modelo que “favorece a interação entre os membros das diversas comunidades étnicas e culturais, para que possam participar activamente numa sociedade aberta e dinâmica”.

A integração pluralista é também o modelo que contém a ideia de mediação, na medida em que é portadora da exigência de conhecimento e de apropriação recíproca e parcial da cultura do outro.

A necessidade de assumir uma “política de reconhecimento” (Taylor, 1994) do valor do Outro e de outras culturas é fundamental para o desenvolvimento de uma atitude positiva nesta questão da diferença. Neste sentido, há que desenvolver nos alunos "competências culturais" (Jordán, 1996), ou seja,

desenvolver competências e atitudes que lhes permitam interagir e viver em sociedades marcadamente multiculturais e os capacitem para lidar com a "diferença".

Ainda neste âmbito poderemos citar Cunha (1992:24) que salienta:

a tarefa actual da escola é conseguir reconhecer as diferenças de alta cultura dos alunos assim como as diferenças da sua cultura profunda e encontrar estratégias de adaptação e desenvolvimento que a todos respeite e a todos se inclua. Esta é a verdadeira democracia.

Para compreender as diversas relações entre as culturas é imprescindível não só estudar a distribuição do poder social, político e económico, das populações, mas também o conhecimento da estruturação das suas sociedades originárias. Neste contexto, torna-se imprescindível a clarificação de conceitos, tais como: *minoría*, *etnia*, *minoría étnica* e *grupo étnico*. Comumente, o conceito de minoria é tido como um conjunto de indivíduos que, quando inserido numa determinada sociedade, em menor número, é menosprezado e tem menor poder. O *Dicionário de Sociologia* (2002:242) define minoria como sendo um “grupo de pessoas que diferem pela raça, pela religião, pela língua, pelas tradições, sendo, um deles, maioritário e os outros minoritários”. O *Dicionário de Ciências Sociais* Alain Birou (1988:192) apresenta, a respeito deste mesmo conceito, uma definição mais abrangente:

Numa sociedade global uma minoria é uma sub-sociedade particular caracterizada por aspirar a um modo de viver próprio que a distingue do conjunto e que, de certo modo, a põe à parte. Uma minoria não está necessariamente afastada ou isolada da sociedade nacional. É por isso que nem sempre se identifica com um grupo marginal e não é necessariamente objecto de segregação. Uma minoria constitui-se como colectividade ou comunidade particular na base da raça, da língua, da religião ou de um género de vida e de cultura muito diferentes do resto do país ou conjunto. Deste modo se criam ligações afectivas e afinidades que tendem a afastar este grupo do resto da população ainda que ele se encontre disperso no meio dela.

O termo *etnia*, por seu lado, tem a sua origem no grego *ethnikos* e diz respeito a um povo ou nação. O *Dicionário Breve de Sociologia* (2004:55) enuncia uma

descrição mais ampliada sobre este conceito: “uma população constituída por indivíduos com a mesma origem e com a mesma cultura, fundamentadas na mesma língua, história e território”. Segundo Cardoso, (1996:18), minoria étnica “é um grupo étnico ou “rácico”, numericamente em minoria ou em maioria a que é atribuído um “status” menor/inferior em termos de poder e de direitos, no contexto da sociedade alargada”. Ainda, e de acordo com o mesmo autor, o grupo com maior número de indivíduos num determinado espaço discrimina tendencialmente o grupo minoritário, no que concerne ao acesso aos valores e bens referenciais de uma sociedade, tais como: a educação, a habitação, a participação política e a saúde. Cardoso (1996) enuncia a mesma definição para grupo étnico e etnia, segundo o qual refere a existência, num contexto de sistemas culturais alargados, de um conjunto de indivíduos oriundos de diferentes culturas, que se podem distinguir por elementos não visíveis: a língua, a história e a religião e outros elementos que saltam à vista como: o vestir e as características físicas dos indivíduos. Independentemente da origem cultural das pessoas, estabelecem-se, entre elas, relações interpessoais, baseadas em elementos que possam ser comuns a culturas diferentes.

## **2- Uma Escola em mudança**

A escola, como “microcosmo” da sociedade e responsável pela educação de todos os alunos, tem um papel fundamental na difusão de determinados padrões culturais. Daí que a escola esteja na primeira linha como uma força importantíssima das mudanças sócio educacionais, capazes de responder aos desafios da interculturalidade, da autonomia, da valorização da diferença e da defesa dos direitos humanos. Assim, a escola é um local apropriado para que o confronto entre a cultura do eu e a cultura do outro aconteça de um modo inclusivo, até porque a forma como os alunos percebem os aspectos específicos da cultura do outro surgem graças à impregnação do próprio ambiente, das

imagens culturais transmitidas pela história ou pela comunicação social, dos discursos sociais e familiares e da educação recebida.

Numa escola, frequentada por alunos de diferentes nacionalidades, etnias, culturas, religiões, o sistema de ensino deve ser flexível, visando a promoção de valores de outras culturas, pretendendo um desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, o que implica avançar na luta contra as atitudes negativas, a discriminação e a desigualdade. Ou seja, “aprender a viver em comum” é um aspecto fundamental da educação, conjuntamente com os três outros aspectos: “aprender a conhecer, a fazer e a ser” (Delors, 2001).

Rocha-Trindade (1992:72) realça o importante papel da Escola e indica:

a Escola, como estrutura instituída, em colaboração com as famílias (núcleos celulares da sociedade) detém o espaço curricular e o espaço cultural que a vocacionam para o desempenho de funções potencialmente harmonizadoras e integradoras das culturas em presença. Pela sua acção permanente e o seu efeito multiplicador, transfere dos agentes educacionais, que constituem o seu corpo docente, o corpus de valores, atitudes e comportamentos desejáveis para os futuros cidadãos que forma, conferindo-lhes a capacidade de intervenção na sociedade que eles próprios irão de futuro constituir.

Sendo a escola um lugar de vida social fora da família, deve facilitar o desenvolvimento da personalidade de cada criança, respeitando e tendo em conta as diferenças. No caso das minorias culturais e linguísticas, a escola deve desempenhar um papel de mediadora entre as diversas comunidades em presença e permitir a aceitação e o reconhecimento de todas. Isto significa entender a escola como um instrumento privilegiado e fundamental de ajuda e de desenvolvimento da sociedade estritamente vinculada ao conjunto das realidades que a rodeiam e capaz de permitir a adaptação e a flexibilidade necessárias para o cumprimento dos objectivos num contexto de igualdade e de respeito pela pluralidade. Nesta perspectiva é este o espírito da Escola Intercultural que nasce de uma reflexão sobre a presença de minorias nas nossas escolas.

## 2.1. Escolarização e conflitos

As crianças através do contacto com as famílias adquirem conhecimentos, capacidades, aptidões, valores e normas de conduta. Quando ingressam no meio escolar, os alunos já foram alvo de um processo de socialização primária, pelo que cabe à escola tomar consciência das diferenças culturais e intervir de forma activa e positiva no sentido de formar cidadãos intervenientes, participativos, solidários e não marginalizados.

Porém, como refere Leandro (2000:75, in Conselho Nacional de Educação)

a escola, que poderia ser por excelência o espaço de pluriculturalidade, da interculturalidade e da formação para formas de cidadania mais abertas e plurais, manifesta ainda alguma dificuldade em abrir-se sem reservas a relações novas e certamente portadoras de muitas dinâmicas culturais.

Se a escola quer ser “libertadora”, e não “reprodutora” e “conservadora” de uma só sociedade, é incontornável que tenha em consideração a diversidade das crianças. Lançar as crianças na competição escolar, enquanto as regras do jogo só favorecem algumas de entre elas, é pôr as outras numa situação de conflito que só se resolve quer por uma rejeição da Instituição e, portanto, pelo agravamento da marginalidade dos rejeitados, quer por intermédio de uma crise de identidade difícil de ultrapassar, em proveito da Instituição (Liegeois, 1994).

A escola, muito especialmente para uma criança saída de uma minoria, é, e continuará a ser, um agente de aculturação. Quer dizer que, a partir do momento em que ela participa na educação das crianças, sejam estas de cultura dominante ou não, influencia num grau mais ou menos elevado o processo educativo global que é o seu. Mas há, em certas épocas (sempre, talvez), aculturações de que precisamos para nos adaptarmos e a escolarização pode ser concebida de tal modo que não seja, ou seja o menos possível, um agente de aculturação. Dito de outro modo, ela pode ser concebida para completar a educação familiar, e não para a contradizer. Nas classes de alunos da cultura dominante, a educação escolar conjuga-se com a educação familiar, e ambas não se desenvolvem nem em linhas paralelas (figura que implica uma justaposição dos conhecimentos e das

experiências difíceis de viver pela criança e pela sua família), nem em contradições, que a seu termo conduzem à rejeição da criança cujas raízes culturais e sociais são cortadas. Nestes dois casos, a identidade da criança, lugar de segurança e de referência, torna-se, na escola, lugar de conflito.

No relatório para a UNESCO faz-se uma reflexão sobre os sistemas educativos acusando-os de, muitas vezes:

limitarem o desenvolvimento pessoal, impondo a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual, sem ter em conta a diversidade dos talentos individuais. Cada vez mais, se tende a dar prioridade ao conhecimento abstracto, em prejuízo de outras qualidades, tais como a imaginação, gosto pela comunicação, destreza manual, favorecendo a auto-estima das crianças (Delors, 1997:42).

A escola continua a errar ao insistir em direccionar as suas propostas educativas no sentido da classe média urbana, o que leva (Cortesão, 1995:59) a referir que:

a escola tem a sua quota-parte de responsabilidade na produção do insucesso, nomeadamente através da oferta de situações de ensino/aprendizagem uniformes, independentemente da diversidade, por vezes muito acentuada, dos grupos sócio-culturais a que se refere.

É na educação Multicultural que deve assentar o modelo de intervenção junto das crianças oriundas de minorias, privilegiando alguns aspectos, sendo o primeiro e que tem a ver com o meso-sistema educativo, o que se refere à valorização local como elemento fundamental das políticas educativas. É necessário considerar as culturas locais, as suas diferentes formas de organização, as suas necessidades presentes e futuras, a construção conjunta e negociada da mudança.

É necessário considerar a globalização de acção educativa.

É necessário articular a educação escolar com as diferentes modalidades de acção educativa existentes no espaço local.

Esta globalização deverá ter a pessoa como sujeito da sua própria formação, não o objecto do ensino, mas o construtor de aprendizagens.

É essencial diversificar níveis de formalização da acção educativa a nível local, tornando mais flexíveis os programas e os horários, diminuindo a rigidez hierárquica, de forma a facilitar a construção de saberes.

Foram implementadas algumas medidas legislativas que se podem considerar uma ajuda no combate ao insucesso escolar. Uma dessas medidas e, talvez, das mais importantes, foi considerar a Educação Pré-Escolar como primeira etapa da Educação Básica (lei n.º5 / 97, de 10 de Fevereiro). A integração das crianças, desde cedo, no sistema educativo, pode contribuir para uma prevenção das desigualdades sociais que têm origem nas diferenças sócio-económicas e culturais.

De facto, o trabalho conjunto de todos os intervenientes no processo educativo e uma total abertura da escola à comunidade e da comunidade à escola poderá levar a um profundo e mútuo conhecimento, essencial para uma plena adaptação das diferentes culturas à cultura escolar, que se quer, o mais possível, plural.

### **2.1.1. A criança e o domínio da língua**

As diferenças entre a variedade falada na escola e a do grupo de pertença são, frequentemente, fontes de conflito para a criança, sendo muitas vezes pedagogicamente mal abordadas pela escola e, por isso, origem de futuros problemas na aprendizagem.

Quando adquire a linguagem, a criança apropria-se da língua do grupo de socialização onde se encontra inserida, com todas as especificidades que reflectem as diferenças que marcam a origem geográfica ou social desse grupo. Se for, porém, exposta a mais do que uma língua ou a variedades da mesma língua passará a dominá-las. Exemplos deste tipo de situações são as experiências de bilinguismo vividas pelas crianças cujos pais não têm como língua materna a língua da comunidade onde residem, ou em que os progenitores são falantes de línguas diferentes. Quando devidamente acompanhadas, estas experiências resultam em grande vantagem, gerando casos de bilinguismo e de plasticidade

linguística; quando descuradas são factor de obstáculo ao sucesso escolar e, consequentemente, social.

A escola deve proporcionar-lhes o desenvolvimento da competência comunicativa e instrumental da língua, ou seja, compete-lhe fazer com que sejam capazes de exprimir o que pensam, o que sentem, o que sabem, adequando o discurso ao contexto, aprendendo a usar a língua como meio de adquirir conhecimento, compreendendo-a na sua dupla especificidade de instrumento de comunicação e de interpretação do real. Importa que os nossos alunos compreendam que o domínio correcto da língua é um factor decisivo para a sua valorização pessoal, uma barreira contra o isolamento e exclusão sociais, um instrumento de poder e de afirmação perante os outros.

Assim, o bom domínio da língua facilita o acesso a novas aprendizagens já que, segundo Lobo (2002:36), “a educação linguística é o alicerce e o factor sinérgico da aprendizagem de outras disciplinas e de outros saberes”.

O enquadramento geral acima apresentado leva-nos, simultaneamente, à temática de abordagens interculturais do processo de ensino e aprendizagem do Português e muito concretamente, à problemática da diversidade linguística e cultural dentro da sala de aula, na escola multicultural do Portugal de hoje.

A linguagem é uma forma de comunicar, mas é uma forma muito especial de comunicar. Segundo Castro (2000:19), “é uma faculdade de expressão especificamente humana, que não se encontra em outras espécies.” Com o seu carácter distintamente humano, a linguagem é porventura o mais poderoso instrumento de comunicação conhecido. George Miller (1981), um cientista americano que dedicou a vida ao estudo da linguagem, sintetizou a sua importância, dizendo: “A linguagem está em todo o lado, como o ar que respiramos, ao serviço de um milhão de objectivos humanos” (Castro, 2000:19).

### 2.1.2. Linguagem, Cultura e Escola

*“Para que a criança possa assimilar a cultura da escola, é necessário que a escola consiga assimilar a cultura da criança.”* B. Bernstein (in Diálogo Entreculturas, n.º 18, 1996:2)

À esteira dos estudos de Stubbs (1987) sobre Bernstein podemos referir que este autor defende que a linguagem empregada pelas crianças cujos pais pertencem à classe trabalhadora é diferente da linguagem de crianças da classe média.

Bernstein debruçou-se sobre o estudo da linguagem da educação. Apresentou estudos sobre códigos sociolinguísticos e ficou conhecido pelos seus conceitos de “código restrito” e de “código elaborado”, em que é apologista da teoria de algumas crianças das classes trabalhadoras não terem acesso ao código elaborado empregue pelo professor e, conseqüentemente, manifestarem dificuldades no seu processo de ensino aprendizagem.

Segundo Bernstein, as crianças das classes operárias revelam dificuldades ao nível da comunicação verbal, pois têm dificuldades em produzir estruturas e enunciados mais complexos, dada a sua linguagem ser caracterizada por um vocabulário mais simplificado do que o utilizado pelos indivíduos de meios sociais elevados, para além de privilegiarem a utilização de frases curtas.

Quando falamos em código restrito referimo-nos ao uso da linguagem pública e, em contrapartida, o código elaborado diz respeito ao uso da linguagem formal. Há barreiras sociolinguísticas entre os alunos e o sistema educativo, pelo que é necessária que o professor atenda à linguagem utilizada no contexto pedagógico e observe se há diferenças entre o seu contexto linguístico e o dos seus discentes, dado que, por vezes, palavras e expressões usuais para os docentes podem não ser compreendidas pelos estudantes.

Ramal (1998) ressalva que “as diferenças linguísticas estão presentes no contexto da sala: muitas vezes o professor parte de um sistema linguístico próprio que lhe parece natural, mas que é estranho ao estudante, e por isso este precisa de

decifrar, ir tateando, em meio a enunciados complexos, códigos desconhecidos e uma sintaxe representativa de outro universo cultural, para descobrir o que queremos dizer”.

No contexto de sala de aula, ao nível da interacção verbal, é notório que quem gere a palavra é o professor. Durante a maior parte da aula o professor fala e os alunos escutam. No entanto, é fundamental que os discentes participem activamente no seu processo de ensino-aprendizagem para que as experiências de aprendizagem sejam activas, significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras.

## **2.2. Os professores face à diversidade**

A escola dos nossos dias tem que evoluir para o reconhecimento das diferenças culturais e encontrar estratégias de adaptação que respeitem e incluam todos. Em suma, temos que reconhecer a igualdade de direitos de todas as culturas, à sua existência e preservação e ao seu desenvolvimento. Tal como afirma Pinto (1995:8):

urge inventar uma nova escola com uma nova maneira de ser e de viver que permita a todos, quem quer que sejam, atingir o seu projecto, o seu ideal, tornando-se fonte de mudança necessária, no tempo novo em que vivemos e onde todos têm direito a ser felizes.

A diversidade da população escolar traz consigo sérios problemas de adaptação dos profissionais de educação, já que se encontram numa situação em que têm de interagir com uma clientela escolar, que, em certos casos, se afasta dos padrões habituais.

Os professores contribuem, muitas vezes, para este papel selectivo da escola, através da criação de expectativas negativas em relação aos alunos oriundos de certos bairros ou de certas minorias.

Gomes (1987:43) levanta uma questão bastante oportuna:

é a de saber em que medida estão os profissionais de ensino preparados para enfrentar, humana e pedagogicamente certos

problemas da escola como multiculturalidade, conflitos de valores e de modelos de socialização, sub-culturas juvenis de oposição à escola, ensino colectivo em formas de composição social heterogéneo.

Os professores, para serem agentes efectivos de uma escola multicultural, necessitam de ter informação e formação, não só sobre a diversidade cultural, mas também sobre a melhor forma de orientar o processo ensino aprendizagem de modo a poderem veicular imagens, perspectivas e pontos de vista que, desmistifiquem os estereótipos que por vezes se formam, promovendo, assim, a valorização e o respeito pelas diferentes culturas. Ora, mais do que as disposições legais, são os professores “os principais agentes de escolarização... e nada de inovador, no sistema escolar, pode ser feito sem o seu envolvimento, empenhamento e participação activa” (Paiva, 1996:2-3).

Uma das muitas características de uma escola multicultural eficaz baseia-se no comportamento e nas atitudes dos professores. Estes necessitam de ter um conhecimento básico, sólido sobre o assunto, de modo a poderem transmitir imagens, perspectivas e pontos de vista que desmistifiquem as realidades sociais e promovam a liberdade e a valorização das diferentes culturas.

As boas relações entre pais e professores e os representantes das etnias minoritárias são a base para a implementação de currículos de educação intercultural de sucesso escolar.

Banks, citado por Cotrim (1995:56), realça quatro tipos de conhecimento que, para serem educadores interculturais competentes, estes deverão ter:

- 1- conhecimento dos principais paradigmas em educação multicultural (carência e diferença cultural);
- 2- conhecimento de conceitos importantes em educação multicultural, como cultura e grupo étnico-cultural;
- 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 étnicos, culturais e classes sociais.

Para Stoer (1994) a escola para todos tem como que dois pólos: a escola minoritária, servindo a institucionalização da democracia representativa, onde

geralmente o professor é monocultural, e a escola democrática que serve a democracia participativa em que o professor é multicultural. “O professor monocultural está preso num universalismo falso, isto é, está preso ao princípio de igualdade de oportunidade que reduz circunstâncias e realidades locais” (Stoer, 1994:21). Este tipo de professor olha a diferença como um obstáculo. “Nem o professor monocultural, nem o professor multicultural negam a diferença; simplesmente posicionam-se diferentemente perante ela” ibem.

Na opinião de Trindade (1993) o reconhecimento das diferenças culturais, respeitante à educação das crianças, necessita que previamente seja assegurada a formação de professores e agentes de ensino em matéria de educação multicultural.

O professor multicultural: vê a diversidade cultural como fonte de riqueza para o processo ensino/aprendizagem; é a favor da diversidade cultural na sala de aula – condição de confrontação entre culturas; faz a descentração da escola, levando-a à comunidade; conhece diferenças culturais através do desenvolvimento de dispositivos pedagógicos.

Segundo Cortesão, citado por Lobo, (2002:46), o professor deve aperceber-se do arbitrário cultural a que constantemente recorre, por vezes de forma inconsciente, e abandonar “o *daltonismo cultural* em que é habitualmente socializado”. Se a Escola não pode permanecer “indiferente à diferença”, como diz Santos, em Cortesão, citado por Lobo (2002:46), “a aula de Português deverá ser um espaço privilegiado para expressar e compreender as diferenças e para educar para a cidadania.”

O papel do professor na promoção da igualdade de oportunidades educativas é determinante. Para isso é necessário que reconheça os factores que desfavorecem as minorias no sistema educativo e, face a elas, assuma atitudes reflexivas de modo a estruturar a sua acção educativa no sentido de atenuar ou anular os efeitos daqueles factores discriminatórios.

Esta consciencialização acerca das minorias exige que, por um lado, o professor tenha em conta as suas suposições pessoais acerca dos alunos, das suas

famílias e dos seus ambientes e reconheça as eventuais conotações racistas nas suas atitudes (discursos, prática pedagógica, relações com alunos e famílias, etc.); por outro lado exige que a tolerância oriente a forma como pensa, sente e se comporte perante a turma. Nas “sociedades actuais, cada vez mais multiétnicas e multiculturais, a tolerância é uma das maiores virtudes da humanidade e constitui um dos princípios fundamentais da democracia e o fundamento da coexistência pacífica entre os povos”. (Silva, 2007:39). O próprio Director Geral da UNESCO, no Dia Internacional para a Tolerância, a 16 de Novembro de 2006, apelou a que “todos pratiquemos activamente a tolerância, ao nível individual, nos princípios que desejamos ver universalmente respeitados, pois as acções em defesa da tolerância começam em cada um de nós.” ibidem

Para que o professor esteja preparado para gerir o currículo em sentidos multiculturais; promover atitudes positivas dos alunos acerca da sua identidade étnica; combater todas as manifestações de racismo; estabelecer boas relações com os pais e com grupos que trabalham para a criação de uma sociedade multicultural terá de ser tolerante e levar as suas crianças a conhecer os direitos das pessoas e da dignidade humana.

Muitos professores em contextos escolares, social e etnicamente heterogéneos tendem a afirmar que tratam os seus alunos da mesma maneira e que para eles são todos iguais. No entanto este tratamento significa na prática que os alunos pertencentes a minorias devem adaptar-se aos alunos pertencentes à maioria.

Face a todas as barreiras que normalmente se levantam à igualdade de oportunidades educativas pertencentes às minorias, torna-se indispensável o desenvolvimento de atitudes e competências por parte dos professores e a estruturação da escola enquanto organização, de modo a que a realização da igualdade de oportunidades se torne efectiva. Com nos diz Feytor Pinto (1998:18), “importa reorganizar a escola, os currículos e as práticas de sala de aula de modo a dar a cada aluno os meios que promovam especificamente o seu

sucesso, e não dar a todos os alunos meios iguais e uniformes para alcançar esse sucesso”.

A Constituição da República Portuguesa, ao consagrar o princípio de igualdades de oportunidades, constitui a primeira referência para a institucionalização da multiculturalidade.

*“Todos têm direito ao ensino com garantia à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” (Art.º 74.1).*

*“O ensino deve contribuir para a sua superação de desigualdades económicas, sociais e culturais, habituar os cidadãos a participar democraticamente numa sociedade livre e promover a compreensão, a tolerância e o espírito de solidariedade” (Art.º 74.2).*

A Lei de Bases do Sistema Educativo e o Currículo não contemplam explicitamente uma vertente multicultural, mas permitem leituras abertas no seu conteúdo, deixando aos professores a liberdade de o abordarem de uma forma mais multicultural. Relembro aqui Cunha citado por Cardoso (1996:24)

Tudo agora depende dos professores. Ou aproveitam essas potencialidades, e então esse currículo uniformizante é compreendido no sentido pluricultural, ou interpretam-no no sentido tradicional e então o currículo português será um espartilho que não poderá senão promover uma uniformidade empobrecedora e no fundo segregadora e elitista

Para o desenvolvimento de uma escola para todos, em que se estimule a interculturalidade, torna-se indispensável que os professores desenvolvam metodologias activas, bem como estratégias e actividades diversificadas procurando valorizar a aprendizagem cooperativa e a gestão flexível do currículo.

Admitindo que “o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social” (Moreira, A. F. & Silva, T. T., 1995: 7-38), ele não pode ser negligenciado nos processos de educação que pretendem contemplar as características culturais dos alunos a quem se destina.

Uma “escola para todos”, e em que “todos são diferentes”, exige de cada professor a capacidade e a flexibilidade para inovar na linha de um paradigma que proporcione o êxito e a mudança, sem despersonalizar e aculturar.

### **2.3. Práticas educativas e pedagógicas**

A inclusão de todas as crianças na escola e o ideal de uma escola para todos têm dado novo rumo às práticas educativas. A inserção de todos, sem distinções nas condições linguísticas, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, étnicas, socioeconómicas ou outras, requer que os sistemas educacionais sejam planeados e organizados, que tenham em conta a diversidade dos alunos e que ofereçam respostas adequadas às suas características e necessidades individuais. O êxito da integração escolar depende, de entre muitos outros factores, da eficiência no atendimento à diversidade da população estudantil. Deste modo, revelam-se de extrema importância as atitudes dos professores face às adaptações a fazer no currículo, no sentido de se estabelecer uma relação harmoniosa entre as necessidades que o aluno apresenta e a programação curricular.

Reconhecemos que prevalecem, por vezes, determinações institucionais que de alguma forma condicionam a acção dos professores, em termos de dinamização de projectos, como, por exemplo, a necessidade de cumprimento do programa curricular e a existência de turmas heterogéneas e com muitos alunos. Mas é absolutamente necessário que se dinamizem práticas pedagógicas diversificadas e motivadoras, que tenham o objectivo da inclusão de todos os alunos e da promoção do seu sucesso educativo. O docente deve adoptar uma função de dinamizador intercultural na escola, defendendo a igualdade de oportunidades para todos os alunos. Contudo, deve ter cuidado na selecção dos recursos didácticos cujos conteúdos podem transmitir ideias preconceituosas.

Estamos de acordo com Pereira (2004: 104), quando afirma que:

Independentemente do maior ou menor etnocentrismo que ainda caracteriza o currículo formal, o professor, ao nível da sua prática

pedagógica, tem uma certa margem de liberdade que lhe permite: seleccionar e/ou redefinir a ênfase a conceber aos objectivos e conteúdos mais representativos da diversidade cultural existente na turma/escola/comunidade; adoptar as estratégias de ensino mais adequadas ao contexto em que trabalha; implementar modalidades e técnicas de avaliação compatíveis com a heterogeneidade cultural e com a diversidade de ritmos e processos de aprendizagem.

Os docentes deverão promover um ensino especializado e individualizado, de carácter transversal, desenvolvendo estratégias que se coadunam com os interesses dos alunos e que facilitem as aprendizagens. As especificidades étnicas, culturais, linguísticas e sociais não devem ser negligenciadas pelos professores. Atendendo a estes aspectos, devem desenvolver-se atitudes e expectativas favoráveis no processo de ensino/aprendizagem de cada aluno, fomentando simultaneamente uma aprendizagem de cariz cooperativo e interactivo. Outro aspecto a ter em consideração é a selecção e avaliação dos materiais pedagógicos utilizados: estes devem conter referências a diversos grupos étnicos e apresentar estes grupos nas suas tarefas habituais, no país ou na cultura de onde são oriundos. Em relação aos livros, será importante apresentarem a contribuição das minorias na sociedade, destacando por exemplo alguma individualidade que se tenha evidenciado nalguma área. Pensamos que é benéfico a elaboração e utilização de materiais pedagógicos que fomentem valores como respeito, tolerância, solidariedade e convivência múltipla, cooperação, partilha, etc.

Pereira (2004:39) identifica algumas variáveis associadas ao insucesso escolar:

objectivos e programas desajustados; linguagem utilizada pelo meio escolar; metodologias e critérios de avaliação iguais para diferentes alunos; estilo e interacções socioculturais dos professores/alunos; representações e atitudes diferenciadas dos professores, em função da origem sociocultural dos educandos”.

As intervenções em sala de aula necessitam ser, tanto quanto possível, dinâmicas, lúdicas e diversificadas, geradoras de aprendizagens significativas, propiciando aos alunos conflitos cognitivos de reflexão e confrontação.

Face a tudo o que indagámos, estamos em crer que uma gestão flexível do currículo, a formação dos professores (inicial e contínua) e a adopção de boas práticas, se revelam de extrema importância na construção de ferramentas fundamentais que permitem beneficiar o desenvolvimento de capacidades, atitudes e valores dos alunos, promovendo a educação para a cidadania numa perspectiva intercultural.

## **SEGUNDA PARTE**

### **Estudo Empírico**

#### **1. Delimitação do problema**

A escola dos nossos dias tem que evoluir para o reconhecimento das diferenças culturais e encontrar estratégias de adaptação que respeitem e incluam todos. A instituição escolar tem um papel fundamental na formação dos indivíduos e na transmissão de valores, como o respeito por si mesmo e pelos outros, a tolerância pelas diversidades culturais, a preservação da identidade de cada um e da sua cultura, valores que são fundamentais a uma vivência na sociedade que se pretende democrática e participativa.

Daí que seja fundamental que a escola esteja preparada para receber quem a procura, independentemente de quem a procura pertencer à cultura dominante ou minoritária.

Com este projecto de investigação pretende-se analisar as práticas docentes no que concerne à integração de crianças de diferentes grupos étnico culturais, conhecer as atitudes dos professores do 1.º ciclo do Ensino Básico face à diversidade cultural existente nas escolas e os níveis de formação dos professores do 1.º ciclo do Ensino Básico na dimensão intercultural.

A finalidade do nosso estudo é obter informações sobre as percepções multiculturais dos professores, acerca das minorias, e de que modo podem contribuir para assegurar a plena integração e sucesso desses alunos.

Para tal, definimos como objectivos:

- Averiguar quais os conhecimentos dos professores sobre as minorias em presença;
- Identificar os procedimentos que cada um adopta para integrar esses alunos;
- Reconhecer se a nível pedagógico essa integração se opera;

- Verificar quais os aspectos que estão na origem do insucesso escolar.

As hipóteses decorrentes do problema formulado e que procurámos validar com a presente investigação, definimo-las nos seguintes termos:

- se as práticas pedagógicas adoptadas com alunos de minorias estiverem adaptadas, é previsível que haja sucesso escolar;
- se é frequente estes professores terem turmas com alunos de minorias étnicas é provável que estejam mais abertos à diversidade cultural.

A realização do nosso estudo, dado o tempo disponível, tornou-se possível através da elaboração de questionários.

## **2. Relevância do estudo**

É importante o conhecimento das opiniões dos professores do 1.º ciclo face à integração de crianças de diferentes grupos étnico cultural e a necessidade de formação na área da educação intercultural para ter um conhecimento amplo da realidade. Roldão (2000:15) salienta que “analisar necessidades significa conhecer os interesses, as expectativas, os problemas da população a formar, para garantir o ajustamento óptimo entre programa-formador-formando”.

Pretende-se evidenciar que para promover a igualdade de oportunidades para todos os alunos é necessário estar receptivo a novas estratégias e é imprescindível que os professores sejam flexíveis e demonstrem abertura a novas metodologias, pelo que se torna imperioso a formação contínua nesta área como momento de troca de experiências e sensibilização para recurso de novas estratégias. Defendemos que o papel do professor é conhecer os seus alunos, tomar consciência da heterogeneidade existente na turma e procurar compreendê-la. Perante um retrato do grupo deverá adequar as suas práticas pedagógicas, adaptando as metodologias e conteúdos programáticos atendendo às

características dos seus alunos e elaborar dispositivos pedagógicos motivantes para os seus discentes.

Com este trabalho de investigação pretende-se evidenciar que o papel da escola é atender à diversidade cultural dos alunos, sendo necessário sensibilizar os docentes para a importância da gestão intercultural no 1.º ciclo e da formação contínua no âmbito desta temática.

### **3. Metodologia da investigação**

Segundo de Quivy e Campenhoudt, “Os métodos não são mais do que formalizações particulares de procedimentos, percursos diferentes concebidos para estarem mais adaptados aos fenómenos ou domínios estudados” (1998:23). Assim, as metodologias utilizadas no trabalho e que estão directamente ligadas às condições e objectivos que se pretendem atingir, são o inquérito por questionário para a recolha de dados e o uso da estatística no seu tratamento. Aliás, como refere Ferreira (1986:165), “toda a acção de pesquisa se traduz no acto de perguntar”.

Podemos afirmar que a opção pelo inquérito por questionário está em função dos seus próprios objectivos e, no sentido geral, possibilita calcular certas grandezas absolutas (percentagens de pessoas com uma determinada opinião), estimar grandezas relativas (fazer uma estimativa da proporção de cada tipo na população estudada), descrever uma população ou subpopulação (as que afirmam ter uma certa opinião) (Ghiglione e Matalon, 1993:116-117).

A este propósito, Ghiglione e Matalon (1993:119-120) referem que:

uma outra consequência do carácter estatístico da exploração de um questionário é que o investigador nunca tem conhecimento da totalidade das respostas de um mesmo indivíduo (...) não há uma compreensão, mais ou menos sistemática ou intuitiva, da ocorrência das respostas de um só indivíduo. Neste caso (...), o problema é passar de uma colecção de indivíduos para uma população, agregar um

conjunto de discursos sobre as pessoas num único discurso relativo à população.”

A prática do inquérito tem-se apresentado muito eficaz na “obtenção de informação de um número reduzido de pessoas que através das técnicas de amostragem, se torna estaticamente representativo de um conjunto mais vasto (...) A sua natureza quantitativa e sua capacidade de “objectivar” informação conferem-lhe o estatuto máximo de excelência e autoridade científica no quadro de uma sociedade e de uma ciência dominada pela lógica formal e burocrático racional, mais apropriada à captação dos aspectos contabilizáveis dos fenómenos» (Ferreira, 1986, pp. 167-168).

A metodologia que iremos adoptar para a concretização deste projecto terá em conta a natureza das questões de investigação e os objectivos para ele formulados. Tais metodologias inserem-se no paradigma da investigação qualitativa, uma vez que este método “privilegia, na análise, o caso singular e operações que não implique quantificação e medida”. (Pardal e Correia, 1995:17).

#### **4. Plano de investigação**

A investigação teve por base o paradigma quantitativo. A estratégia metodológica adoptada foi a elaboração de um inquérito na forma de questionário dirigido a professores do 1.º ciclo do ensino básico a exercer funções lectivas, no ensino público, no Agrupamento de Escolas de Alhadas, concelho de Figueira da Foz.

O plano de investigação consistiu em:

- Pesquisa bibliográfica sobre educação intercultural (conceitualização e teorização da temática, documentos publicados em Diário da República e projectos de investigação nesta área) e sobre diferentes grupos étnico culturais de alunos a viver em Portugal;

- Contactos pessoais com docentes para conhecer as suas percepções de educação intercultural e atitudes face à diversidade étnico cultural;
- Construção do pré-questionário, obedecendo aos parâmetros definidos para este instrumento de pesquisa, designadamente, a preparação, a formulação e a redacção das perguntas com o intuito de proceder à validação interna do questionário;
- Entrega dos questionários ao universo de professores do 1.º ciclo seleccionado, obedecendo aos procedimentos éticos e morais, bem como definição de prazos, recomendações de preenchimento, garantias de anonimato e de total confidencialidade;
- Análise, tratamento e interpretação dos dados recolhidos;
- Relatório de pesquisa com análise de resultados, considerações finais sob os mesmos e recomendações;
- Elaboração e redacção do presente trabalho de investigação.

#### **4.1- Identificação dos sujeitos**

A população alvo da nossa amostra para a realização deste estudo é constituída por quinze professores do 1.º ciclo do Ensino Básico, a exercer funções no Agrupamento de Escolas de Alhadas, no ano lectivo 2010/2011, com idades compreendidas entre os vinte e quatro e os cinquenta e três anos de idade.

Para a construção da amostra foram identificados todos os alunos que frequentam as dez escolas do Agrupamento e que se enquadravam nas condições por nós definidas, nomeadamente, se o aluno nasceu e/ou residiu no estrangeiro, se algum dos progenitores é estrangeiro, se é itinerante ou se pertence a outra minoria. (Apêndice 1)

Nesta auscultação, verificou-se que em duas escolas do 1.º ciclo do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas de Alhadas não existem alunos que preenchem qualquer das situações atrás descritas, o que levou a que as mesmas fossem retiradas da investigação.

Assim, apenas foram seleccionados para a construção da amostra os professores que leccionam turmas onde estão inseridos alunos que satisfizessem os requisitos por nós definidos.

A distribuição e a recolha dos inquéritos decorreram no ano lectivo supracitado, em oito escolas do Agrupamento de Escolas de Alhadadas pertencentes ao concelho de Figueira da Foz.

O contacto com os professores inquiridos foi pessoal, facto que possibilitou esclarecer, de imediato, a população alvo sobre os objectivos da investigação e sensibilizar para o preenchimento do instrumento de pesquisa.

Todos os indivíduos que constituem a amostra deste estudo referenciaram ter nacionalidade portuguesa. Pelo que se pretendeu saber se os professores já tinham sido emigrantes durante um período da sua vida e verificar, posteriormente, se esta variável estava correlacionada com as suas atitudes perante a diversidade étnico cultural. No entanto, visto que todos os inquiridos afirmaram nunca ter vivido no estrangeiro durante um período da sua vida é evidente que não há representatividade para fazer este estudo em específico.

#### **4.2 - Instrumentos de pesquisa**

No âmbito do nosso estudo empírico e atendendo ao objectivo deste, a amostra sobre quem recai o mesmo e às condições de que dispúnhamos para a realização, optamos pela administração de um inquérito por questionário a todos os sujeitos que compunham a amostra. Segundo Quivy *et al.* (1998)

o inquérito por questionário consiste em colocar, a um conjunto de inquiridos, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de um problema ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores

e os autores (*ibidem*:191) assinalam que uma das principais vantagens deste instrumento de pesquisa é “a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação”.

O questionário apresentou-se como o instrumento capaz de nos fazer aceder à informação que necessitávamos recolher para caracterizar a população em análise, garantindo, ao mesmo tempo, que todos os docentes responderiam às questões por nós consideradas pertinentes, o que favoreceria um conhecimento mais preciso da população.

Pretendendo saber qual a opinião dos professores do 1.º ciclo do Ensino Básico para a integração de minorias em contexto escolar, elaborámos um questionário (Apêndice 2), através do qual tentámos saber a opinião dos inquiridos acerca dos aspectos que nos pareceram relevantes para o seu desenvolvimento. Tivemos a preocupação de utilizar uma linguagem clara que pudesse ser entendida sem dificuldades.

Para realizarmos o nosso questionário tentámos: garantir o anonimato, formular questões que não induzissem uma determinada resposta, utilizar uma linguagem acessível a todos os respondentes, ter o cuidado de que as formulações das questões não dessem indicação de que uma resposta era mais correcta do que outras e formular questões com neutralidade.

Com o nosso inquérito pretendíamos: identificar as representações sociais dos professores do 1.º ciclo do Ensino Básico relativamente às minorias em presença, na sala de aula; verificar que relação existe entre as representações dos professores do 1.º ciclo sobre os alunos de minorias e alguns aspectos do percurso sócio biográfico desses mesmos professores; verificar se existe alguma relação entre as representações dos professores do 1.º ciclo sobre os alunos de minorias e a sua actuação pedagógica na comunidade educativa.

O questionário é composto por vinte perguntas.

Procurámos traçar o perfil dos respondentes investigando qual a idade, o sexo, a habilitação académica, a experiência profissional com alunos de minorias e a formação inicial e contínua em multiculturalismo.

Tentámos, ainda, saber qual a percepção que têm sobre a socialização dos alunos pertencentes a minorias e inquirimos sobre a integração destes alunos na escola e qual a política de integração na escola.

Quisemos investigar sobre as representações sociais dos professores sobre as culturas em presença, da relação professor/aluno, das atitudes face às turmas que integram alunos de minorias étnicas, da percepção das práticas pedagógicas e da opinião sobre as várias culturas.

Tentámos, também, identificar quais os aspectos mais relevantes para o insucesso escolar e conhecer a opinião sobre o ajustamento do currículo aos grupos presentes na sala/escola.

Pensamos ser fundamental, em todo este processo, o contacto com a orientadora, assim como com outros docentes e investigadores. Tal atitude permitiu-nos obter pistas de trabalho, solucionar dúvidas, confrontar ideias e validar opiniões.

## 5. Apresentação e análise dos resultados

### 5.1. Composição da nossa amostra segundo a idade

A nossa amostra é composta por professores com idades compreendidas entre os 24 e os 53 anos.

Para efeito de tratamento estatístico agrupámos as idades dos respondentes em níveis etários, discriminados como mostra a tabela 1.

Embora os dois primeiros grupos formados revelem frequências iguais, verifica-se que o grupo mais frequente é o dos professores mais velhos.

**Tabela 1** – Frequência de professores por idades.

<b>Idade</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
<b>Até 35 anos</b>	4	26,67%
<b>De 35 a 45 anos</b>	4	26,67%
<b>Mais de 45 anos</b>	7	46,66%

## 5.2. Composição da nossa amostra segundo o sexo

A amostra, ao nível de sexo, verifica uma maior representatividade por docentes do sexo feminino, visto que, neste nível de ensino, ainda se constata que há uma percentagem muito superior de professoras a exercer esta actividade profissional.

**Tabela 2** – Frequência de professores por sexo.

<b>Sexo</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
<b>Masculino</b>	1	6,66%
<b>Feminino</b>	14	93,33%

## 5.3. Composição da nossa amostra segundo a habilitação académica

Como pode ver-se pela tabela apresentada, a distribuição dos professores desta amostra, segundo a habilitação académica, revela que há um acentuado ascendente dos que possuem o grau de licenciatura. Esta frequência de professores com licenciatura deve-se ao facto de ter sido possibilitado aos professores que concluíram a sua formação inicial com o grau de bacharelato obter a licenciatura por frequência de um complemento de formação contínua.

**Tabela 3** – Frequência das Habilitações Académicas.

<b>Habilitação Académica</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
<b>Bacharelato</b>	5	33,33%
<b>Licenciatura</b>	10	66,66%
<b>Mestrado</b>	0	0%
<b>Doutoramento</b>	0	0%
<b>Curso de Especialização</b>	0	0%

#### 5.4. Composição da nossa amostra segundo a sua situação profissional

É patente que os professores inquiridos têm todos um vínculo ao quadro, sendo notória uma frequência acentuada dos que pertencem ao quadro de Agrupamento.

**Tabela 4 – Frequência da Situação Profissional.**

<b>Situação Profissional</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
<b>Quadro de Quadro de Agrupamento</b>	14	93,33%
<b>Quadro de Zona Pedagógica</b>	1	6,67%
<b>Contratado</b>	0	0%

#### 5.5. Composição da nossa amostra segundo o tempo de serviço

De acordo com a tabela 5, estabeleceram-se dois escalões para o tempo de serviço, designadamente de 1 a 10 anos de serviço e 11 a 32 anos de serviço. Pela análise dos dados registados, observamos que todos os inquiridos têm tempo de serviço superior a 10 anos.

**Tabela 5 – Frequência do Tempo de Serviço Profissional.**

<b>Tempo de Serviço</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
<b>Até 10 anos</b>	0	0%
<b>De 11 a 32 anos</b>	15	100%

#### 5.6. Composição da nossa amostra segundo a formação inicial em Interculturalidade

Com base nos dados recolhidos e registados na tabela 6, podemos concluir que a nossa amostra é composta por uma percentagem elevada de professores que dizem mais frequentemente que, na sua formação inicial não beneficiaram de formação no âmbito da educação intercultural.

**Tabela 6 – Formação inicial em Interculturalidade**

<b>Formação Inicial em Interculturalidade</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
<b>Sim</b>	1	6,67%
<b>Não</b>	14	93,33%

### **5.7. Composição da nossa amostra segundo a formação contínua em Interculturalidade**

Tal como na tabela anterior, também em relação à formação contínua em interculturalidade, os professores dizem mais frequentemente não ter feito esta mesma formação.

**Tabela 7 – Formação Contínua em Interculturalidade.**

<b>Formação Contínua em Interculturalidade</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
<b>Sim</b>	4	26,67%
<b>Não</b>	11	73,33%

### **5.8. Composição da nossa amostra segundo a experiência pedagógica com alunos de minorias étnicas**

Atendendo a que este estudo também se baseará nas atitudes dos professores face à diversidade, questionámos os docentes sobre o número de turmas que tinham leccionado com crianças de diferentes grupos étnico culturais. Como se verifica, através dos resultados obtidos, se considerarmos que há um grupo com mais experiência (mais de três turmas) e outro com menos (1 e 2), o grupo de professores com maior experiência é em muito superior.

**Tabela 8 – Experiência pedagógica com alunos de minorias étnicas**

<b>Experiência Pedagógica com alunos de minorias étnicas (Número de Turmas)</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
<b>1</b>	2	13,33%
<b>2</b>	3	20%
<b>4</b>	4	26,67%
<b>6</b>	6	40%

### 5.9. Adaptação das práticas pedagógicas

Ao questionarmos os professores relativamente às suas práticas pedagógicas quando se deparam com alunos de minorias étnicas, pretendíamos saber de que forma percebem a política de integração das minorias.

As tabelas que se seguem apresentam os resultados que obtivemos.

Relativamente à questão sobre a adaptação dos currículos, embora se registre uma frequência maior no item “Quase sempre”, se considerarmos os dois itens que indicam uma resposta positiva, verificamos que a maioria diz que adapta os currículos.

Pensamos que esta conclusão contraria M.<sup>a</sup> do Céu Roldão (1999:33), ao afirmar que a concepção do currículo como o conjunto de textos programáticos “continua bem instalada e muito pouco mudada nas práticas e nas mentalidades”.

**Tabela 9 – Adaptar os Currículos.**

<b>Adaptar os Currículos</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
<b>Nunca</b>	0	0%
<b>Raramente</b>	3	20%
<b>Quase Sempre</b>	7	46,67%
<b>Sempre</b>	5	33,33%

Através da análise dos resultados obtidos na tabela 10, a maioria dos professores diz, mais frequentemente, que usa um ensino individualizado.

**Tabela 10 – Usar o Ensino Individualizado.**

<b>Usar o Ensino Individualizado</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
<b>Nunca</b>	0	0,00%
<b>Raramente</b>	3	20%
<b>Quase Sempre</b>	5	33,33%
<b>Sempre</b>	7	46,67%

Como se pode observar há uma tendência no sentido de quanto maior é a experiência que o professor tem com alunos de minorias étnicas, maior é a adaptação das práticas pedagógicas que realiza, o que pode revelar maior interesse pelas culturas dessas minorias.

Se considerarmos os dados obtidos, poderemos afirmar que é inevitável uma mudança nas práticas de ensino e de aprendizagem para a promoção da educação intercultural.

**Tabela 11 – Práticas Pedagógicas com alunos de minorias étnicas**

<b>Práticas Pedagógicas</b>	<b>1, 2 ou 3 Turmas</b>		<b>Mais de 3 Turmas</b>	
	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
<b>Indiferença</b>	0	20,00%	0	0,00%
<b>Interesse</b>	5	33,33%	10	66,67%

### **5.10. Conhecimento sobre a cultura minoritária**

Tentámos saber se os professores são detentores de conhecimentos sobre a cultura minoritária e, em caso afirmativo, como os adquiriram.

A leitura da tabela 12 permite concluir que no universo dos professores inquiridos 80% disseram ter conhecimentos sobre a cultura minoritária, enquanto os outros 20% disseram não ter conhecimentos sobre a referida cultura.

**Tabela 12 - Conhecimentos sobre a cultura minoritária.**

<b>Conhecimentos sobre a cultura minoritária</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
<b>Sim</b>	12	80,00%
<b>Não</b>	3	20,00%

Em seguida, apresentamos as respostas que obtivemos ao inquirirmos os professores que tinham afirmado ter conhecimentos sobre a cultura minoritária sobre a forma como obtiveram esses mesmos conhecimentos.

Face à questão “ Como adquiriu os conhecimentos sobre a cultura minoritária”, verificamos que 63,33% dos professores inquiridos dizem mais frequentemente terem adquirido os conhecimentos através dos contactos directos com pessoas da minoria em presença.

**Tabela 13** - Como adquiriu os conhecimentos sobre a cultura minoritária

<b>Como adquiriu os conhecimentos sobre a cultura minoritária</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
<b>Através de leituras</b>	4	26,67%
<b>Contacto directo</b>	8	63,33%

É de salientar que quanto maior é a experiência pedagógica com alunos de minorias étnicas maior é a frequência com que os professores dizem ter conhecimentos sobre a cultura dessa minoria.

A considerarmos os resultados observados, poderemos estar perante dados que indicam que os conhecimentos que os professores dizem ter poderão ter sido, pelo menos, em parte, adquiridos através do contacto com os seus alunos e respectivas famílias deste grupo minoritário em presença.

**Tabela 14** – Conhecimento sobre a cultura minoritária segundo a experiência pedagógica com alunos de minorias.

<b>Conhecimentos sobre a cultura minoritária</b>	<b>1, 2 ou 3 Turmas</b>		<b>Mais de 3 Turmas</b>	
	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
<b>Sim</b>	3	20,00%	9	80,00%
<b>Não</b>	0	0%	0	0,00%

### 5.11. Relação professor/alunos

Esta questão foi colocada para sabermos, na perspectiva dos professores inquiridos, qual é a qualidade da relação que se estabelece entre professor e alunos de minorias.

Podemos inferir, a partir da análise da tabela 15, que a relação que os professores estabelecem com os alunos é “Muito Boa”. Têm pois, na sua maioria, uma percepção positiva dessa relação.

**Tabela 15** – Relação professor/alunos de minorias.

<b>Na Escola como classifica a relação Professores / Alunos</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
<b>Muito Má</b>	0	0,00%
<b>Má</b>	0	0.00%
<b>Razoável</b>	2	13,33%
<b>Boa</b>	4	26,67%
<b>Muito Boa</b>	9	60,00%

### 5.12. Relação professor/alunos segundo os conhecimentos sobre a cultura minoritária

A tabela seguinte permite-nos verificar que o grupo de professores que diz mais frequentemente que a relação professor/aluno é menos positiva, corresponde ao que não tem conhecimentos sobre a cultura minoritária.

Contrariamente, o grupo que tem mais conhecimentos sobre esta cultura é o que manifesta uma opinião mais positiva relativamente à relação considerada.

Poderemos estar perante dados que indiciam que os conhecimentos que o professor tem sobre a cultura minoritária, em presença, influenciam as suas representações sobre esta mesma cultura e consequentemente a relação que estabelecem com os alunos.

Como afirma Liégeois (1989:156) “as relações humanizam a instituição e apercebemo-nos de que a maneira de acolher a criança é tão determinante quanto o quadro em que ela se insere.”

**Tabela 16** – Relação professor/alunos segundo os conhecimentos sobre a cultura minoritária.

Relação Professor / Alunos	Menos Positiva		Mais Positiva	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
<b>Sim</b>	3	20,00%	12	60,00%
<b>Não</b>	0	0,00%	0	0,00%

### 5.13. Aspectos que estão na origem do insucesso escolar

Com esta questão pretendia-se que os professores inquiridos referissem quais os aspectos, que no seu entender, estavam na origem do insucesso escolar dos alunos. Eram indicados seis aspectos que passamos a enumerar como subcategorias. Para cada um desses aspectos os professores atribuíram uma classificação de 0 a 5, correspondendo 5 ao que considerassem o mais importante.

A leitura da tabela 17 permite concluir que os professores inquiridos não atribuem importância significativa, aos aspectos de natureza económica, no que concerne às origens do insucesso escolar.

**Tabela 17** - Relação insucesso escolar / problemas de natureza económica.

Classificação Atribuída	Frequência	Porcentagem
<b>0</b>	1	6,66%
<b>1</b>	4	26,67%
<b>2</b>	4	26,67%
<b>3</b>	4	26,67%
<b>4</b>	0	0,00%
<b>5</b>	2	13,33%

Constata-se, através da análise dos dados registados na tabela 18 que os professores inquiridos atribuem uma importância significativa aos aspectos de natureza cultural, no que concerne às origens do insucesso escolar.

**Tabela 18** - Relação insucesso escolar / problemas de natureza cultural.

<b>Classificação Atribuída</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
<b>0</b>	0	0,00%
<b>1</b>	0	0,00%
<b>2</b>	4	26,67%
<b>3</b>	2	13,33%
<b>4</b>	4	26,67%
<b>5</b>	5	33,33%

A leitura da tabela n.º 19 permite concluir que 40% dos professores inquiridos atribuem classificação 5 à relação entre o insucesso escolar e as minorias étnicas.

**Tabela 19** - Relação insucesso escolar/minorias étnicas.

<b>Classificação Atribuída</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
<b>0</b>	0	0,00%
<b>1</b>	1	6,66%
<b>2</b>	4	26,67%
<b>3</b>	4	26,67%
<b>4</b>	0	0,00%
<b>5</b>	6	40,00%

No que concerne à importância dada à relação insucesso escolar e problemas familiares, os professores inquiridos consideram-na de extrema relevância.

**Tabela 20** - Relação insucesso escolar / problemas familiares.

<b>Classificação Atribuída</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
<b>0</b>	1	6,66%
<b>1</b>	0	0,00%
<b>2</b>	1	6,67%
<b>3</b>	4	26,67%
<b>4</b>	3	20,00%
<b>5</b>	6	40,00%

A leitura desta tabela permite concluir que a maioria dos professores inquiridos considera de grande relevância a importância que a Família possa atribuir à Escola no que se refere ao insucesso escolar.

**Tabela 21** - Relação insucesso escolar / Importância dada à Escola pela Família.

<b>Classificação Atribuída</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
<b>0</b>	0	0,00%
<b>1</b>	0	0,00%
<b>2</b>	2	13,33%
<b>3</b>	2	13,33%
<b>4</b>	3	20,00%
<b>5</b>	8	53,33%

#### 5.14. O currículo oficial ajusta-se ou não aos alunos

A maioria dos professores inquiridos considera o currículo oficial desajustado aos respectivos alunos. Apenas dois o consideram ajustado aos alunos.

**Tabela 22** - O currículo oficial ajusta-se ou não aos alunos.

<b>Currículo ajustado às minorias</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
<b>Sim</b>	2	13,33%
<b>Não</b>	13	86,67%

## 6. Síntese e reflexão dos resultados

Após termos analisado os dados obtidos e sem ter a pretensão de os generalizar, vamos tentar tirar as ilações possíveis.

Pensamos que este estudo se torna pertinente na medida em que, embora a nossa lei geral garanta a igualdade de oportunidades a todos os cidadãos, independentemente da raça ou credo, o que se verifica é que os indivíduos das minorias étnicas continuam a ser alvo de discriminação originada em estereótipos e ideias preconcebidas que frequentemente resultam em comportamentos intolerantes, racistas e xenófobos.

No respeitante às representações sociais e pela análise dos dados obtidos, observámos que tanto a formação inicial, como a formação contínua dos professores contempla pouco (ou não o suficiente para estes docentes), a vertente da interculturalidade dado que os docentes frequentemente afirmam que não fizeram este tipo de formação. A formação inicial deverá proporcionar aos futuros docentes instrumentos conceptuais e metodológicos que lhes possibilitem analisar situações que surjam, de forma a intervirem de uma maneira assertiva e consciente na educação de crianças e jovens. Relativamente aos programas convencionais de formação inicial dos professores, não se tem verificado um rigor explícito na preparação dos discentes para a diversidade da população escolar que encontrarão na sua actividade profissional. Antes pelo contrário, os programas tradicionais, na opinião de Pereira (2004:94), formam o professor monocultural, contribuindo frequentemente para “legitimar e reforçar atitudes e valores que visavam corrigir”.

Pensamos, pois, que a formação inicial dos professores dos diversos níveis de ensino deverá desenvolver-lhes competências que lhes proporcionem a aquisição de conhecimentos ao nível científico e pedagógico, facultando-lhes a aproximação com a diferença, nomeadamente no que se refere ao respeito por realidades culturais diversificadas e à aceitação do outro, garantindo a aquisição de competências interculturais. A formação contínua dos professores deve continuar a promover a compreensão das diferentes culturas, desenvolvendo

acções de sensibilização para os docentes. Na opinião de Perotti (1997: 69) e segundo a perspectiva da educação intercultural, a formação contínua dos docentes, “pelas suas características (nomeadamente flexibilidade e adaptabilidade, funcionamento em sessões curtas, módulos diversificados), é particularmente adequada para preencher a função que lhe é pedida. Permite a uma parte dos professores adquirir competências num domínio que não diz respeito a todos os professores, em particular na escolarização de crianças oriundas de minorias.” A participação dos docentes em acções de formação contínua deverá desenvolver a aquisição de competências, fomentar a troca de opiniões e divulgação de sugestões que lhes permitam adoptar estratégias educativas/pedagógicas que envolvam todos os alunos, promovendo actividades estimulantes, que conduzam a aprendizagens significativas para os discentes, levando a uma verdadeira educação para a cidadania. Os professores têm direito a actualizar os seus conhecimentos, a avaliar as suas competências e os seus métodos de trabalho. Para que possam programar a sua intervenção didáctico/pedagógica devem ter acesso a uma formação contínua que lhes garanta e ofereça essas mais-valias também ao nível da educação intercultural. É importante que a formação contínua permita a reflexão individual e colectiva sobre esta nova realidade.

Contudo, observamos que os professores respondentes são detentores de conhecimentos sobre as minorias em presença. Assim, poderemos estar perante dados que indiciam que os conhecimentos que os professores dizem ter, foram adquiridos através do contacto com os seus alunos e respectivas famílias e leitura efectuadas.

Quanto maior é a experiência que o professor tem com alunos de minorias étnicas maior é o interesse que revela, através das suas práticas pedagógicas, pela cultura dessas minorias e conseqüentemente mais se acentua a sua abertura à diversidade cultural.

Na sequência desta observação, não podemos deixar de realçar que os professores da nossa amostra que mais contacto têm com as turmas

multiculturais, mostram-se abertos à diversidade cultural e fazem esforços para tentar compreender as culturas das minorias em presença.

Posto isto, poderá ser-nos permitido concluir que as representações que os professores têm relativamente aos alunos pertencentes a minorias estão relacionadas com os conhecimentos que os professores têm sobre as mesmas, com a opinião que têm da mesma e com a experiência pedagógica que têm com alunos de minorias culturais, linguísticas religiosas ou étnicas.

É também importante registar a opinião dos inquiridos quanto aos aspectos, que segundo eles, estão na origem do insucesso escolar. Verificámos que os professores atribuíram pouca importância a factores de ordem económica e cultural, valorizando mais as questões relacionadas com a existência de problemas familiares, a importância dada à escola pela família e as características étnicas dos alunos.

Ao registar a opinião dos inquiridos acerca das relações entre os diferentes grupos de alunos na escola, todos são unânimes em afirmar que essas relações são harmoniosas



## CONCLUSÃO

A finalidade deste estudo prendeu-se com o conhecimento de opiniões dos docentes sobre a integração de alunos provenientes de outras etnias e culturas, tendo em vista a promoção da educação para a cidadania, da igualdade de oportunidades e da justiça social. Com os dados obtidos pretendemos sensibilizar os agentes educativos do 1º ciclo para a necessidade de se intervir com vista à promoção da educação intercultural nas nossas escolas. No que diz respeito ao papel a desempenhar pelos docentes, estes devem reconhecer e valorizar as culturas presentes, dinamizando actividades interactivas, motivadoras, que promovam o enriquecimento colectivo.

Partindo dos resultados obtidos concluímos que a interculturalidade é uma realidade na escola portuguesa, assim como a educação intercultural, sendo no entanto a sua promoção de carácter quase estritamente informal. Assim, urge reafirmar que a escola deverá promover a educação para a cidadania, pelo que se torna urgente que a educação intercultural seja integrada nos currículos escolares de uma forma transversal. É ainda de salientar que esta área deve ser integrada nas formações iniciais e contínuas dos docentes e deve também ser vista como um elemento fundamental num eventual projecto global de escola. Consideramos que se torna imperativo fomentar a consciência multicultural dos cidadãos, concebendo e aplicando programas e projectos que a promovam, de forma activa e reflexiva.

As metodologias de ensino devem visar a criação de ambientes de aprendizagem interactivos, cooperativos e inter-étnicos, proporcionando actividades estimulantes com conteúdos e metodologias motivadoras. A articulação progressiva dos conteúdos com os processos, exigida pela construção das práticas de educação intercultural, requer que o professor esteja consciente das suas próprias opiniões, perspectivas, concepções e sentimentos enquanto professor.

Como já antes foi referido, os docentes deverão promover um ensino especializado e individualizado, de carácter transversal, desenvolvendo estratégias que se coadunam com os interesses dos alunos que facilitem aprendizagens. As especificidades étnicas, culturais, linguísticas e sociais não devem ser negligenciadas pelos professores. Atendendo a estes aspectos, devem desenvolver-se atitudes e expectativas favoráveis no processo de ensino/aprendizagem de cada aluno, fomentando simultaneamente uma aprendizagem de cariz cooperativo e interactivo.

### **Implicações e constrangimentos**

Para finalizar, não podemos deixar de manifestar a nossa opinião, sentida com a realização deste trabalho, pois apesar de termos oportunidade de investigar a temática da educação intercultural face aos conhecimentos que os professores têm sobre o assunto e a relação entre esses conhecimentos, as práticas educativas e o sucesso atingido, sentimos que não podemos generalizar em virtude da amostra ser muito restrita.

Este estudo sensibilizou-nos para uma realidade bem presente nas escolas do 1º ciclo do Ensino Básico. Temos consciência de que o tema não ficou esgotado, mas acreditamos que permitiu às docentes envolvidas, uma reflexão sobre a problemática da interculturalidade na escola.

A partir deste trabalho, pensamos que seria interessante efectuar um estudo com uma amostra mais significativa a fim de verificar se os resultados são similares.

De facto, só uma pedagogia intercultural garante os direitos de acesso e a igualdade de condições para o sucesso de todos os alunos numa escola para todos.

Apesar do muito que já se fez, há ainda um grande percurso a fazer para que a plena integração dos alunos de minorias seja uma realidade.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ABRANTES, M. A. P. (2006). *Educação Intercultural: Estudo Exploratório em Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Covilhã: Universidade da Beira Interior

ARAÚJO, H.; *et all* (1988). *Nós e os outros*. Porto: Sociedade Portuguesa de Antropologia e Etnologia.

BANKS, J. A. (1993). A educação multicultural das crianças em idade pré-escolar: atitudes raciais e étnicas e sua alteração. In Bernard Spodek (Org.) (2002), *Manual de Investigação em Educação de Infância*, (pp. 527-559). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

BARBOSA, J. (1996). *Currículos para a diversidade cultural: do debate teórico à prática*. Inovação, 9, 1 e 2 (pp. 21-54).

Belchior, M. (1999). *Educação Multicultural e Construção de Sociedades Democráticas*. Escola Moderna, 6, 5, (pp. 21-31).

BERNSTEIN, B. (1982). *A Educação não pode compensar a sociedade*. In: *Sociologia da Educação II*. Lisboa: Horizonte

CARDOSO, C. M. (1996). *Educação Multicultural: percursos para práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.

CARDOSO, C. M. (1998). *Gestão Intercultural do Currículo – 1º ciclo*. Lisboa: Luviprinte.

CARDOSO, C.; *et all* (2001). *A formação de professores para a diversidade. Que sorte, ciganos na nossa Escola*. Lisboa: Centre de Recherches Tsiganes, Secretariados Interculturais

- CARNEIRO, M. (1997). *Crianças de risco*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- CARVALHO, M. P. (1989). *Uma Associação para a Educação Intercultural, porquê?. Diálogo Entreculturas*. Caderno 16. Lisboa: Ministério da Educação.
- CARMO, H. e FERREIRA, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CARVALHO, M. P. (1998). *A Educação Multicultural: Apologia da Educação Intercultural*. *Diálogo Entreculturas*. Caderno 23. Lisboa: Ministério da Educação.
- CORTESÃO, L.; PINTO, F. (1995). *O Povo cigano: cidadãos na sombra. Processos explícitos e ocultos de exclusão*. Porto: Edições Afrontamento.
- COSTA, E. (1996). *Os Ciganos: Fontes bibliográficas em Portugal*. Coleção Interface. Madrid/Paris. Editorial Presença Gitana. Centre de Recherches Tsiganes.
- COSTA, F.A. (1993). *Contributo para o estudo do português em contexto multicultural*. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- COTRIM, A. (1995). *Pensamento Actual sobre a Educação Intercultural. A Educação Multicultural: Perspectivas e Formas de Abordagem. Educação Intercultural, Abordagens e Perspectivas*, Agosto, 11-103.
- CORTESÃO, Luíza e STOER, Stephen (1997). *Educação, Sociedade & Culturas*. N.º 7, Porto: Edições Afrontamento.

COTRIM, A. M (org.) (1995). *Educação intercultural – Abordagens e perspectivas*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural – Ministério da Educação.

COUTO, J. (s.d.). “*Língua portuguesa - Perspectivas para o século XXI*”. Lisboa: Instituto de Camões.

CLANET, C. (1990). *L' Interculturel*. Toulouse: Presses Universitaire du Mirail.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2000). *Educação Intercultural e Cidadania*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação

CORTESÃO, L. (1991). *O Conceito de Educação Intercultural. Interculturalismo e Realidade Portuguesa*. Inovação, 4, 2 e 3 (pp. 33-44).

CORTESÃO, L. & Stoer, S. (1995). *Projectos, Percursos, Sinergias no campo da Educação intercultural – Relatório Final*. Porto: Edições Afrontamento.

COSTA. M. H. B. & PAIXÃO, M. F. (2004). *Investigar na e Sobre a Acção Através de Diários de Formação*. Porto: Porto Editora.

DELORS, J. (1997). *Educação: Um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO: Asa.

*Dicionário Breve de Sociologia* (1997), Queluz de Baixo: Editorial Presença.

*Dicionário de Ciências Sociais Alain Birou* (1982), Lisboa: Publicações D. Quixote.

*Dicionário de Sociologia – Dicionários Temáticos* (2002). Porto: Porto Editora.

- ENGUIITA, M. F. (1996). *Escola e etnicidade; o caso dos ciganos. Educação Sociedade e Culturas*, 5. Porto: Edições Afrontamento.
- ESSOMBA, M. À. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- FERREIRA, M. M. (2003). *Educação Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.
- FEYTOR-PINTO, P. (1998). *Formação para a diversidade linguística na aula de Português*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- FEYTOR-PINTO, P. (2001). “*Como pensamos a nossa língua e as línguas dos outros*”. Lisboa: Ed. Estampa.
- FORMOSINHO, J. (1991). Currículo Uniforme – Pronto-a-vestir de tamanho único. In Fernandes Machado e Maria F. Gonçalves, (Eds.), *Currículo e Desenvolvimento Curricular*. (pp. 262-267) Porto: Edições ASA. Rio Tinto.
- GHIGLIONE, R. e MATALON, B. (1993). *O Inquérito – Teoria e Prática*. 3.<sup>a</sup> edição. Oeiras, Celta Editora.
- GOMES, C.A. (1987). “A Integração Selectiva na Escola de Massas”. *Revista de Sociologia, Problemas e Práticas*. Lisboa: CIES/ISCTE.
- GONÇALVES, M.; et all (1995). *Educação intercultural, 2*. Lisboa: Ministério da Educação.
- GUERRA, I. (1993). *A Educação Multicultural: em busca de novos caminhos. Diálogo Entreculturas*. Caderno 5. Lisboa: Ministério da Educação.
- GUERRA, I. et al. (1993). *Multiculturalismo*. In *Forma*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

- JACQUARD, Albert. (1981). *Léloge de la difference*. Paris:éditicon du Seuil.
- JACQUARD, Albert. (1988). *A herança da Liberdade – da animalidade à humanidade*. Lisboa: publicações D. Quixote.
- LEITE, C. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- LEITE, C. (2005). *O currículo escolar e o exercício docente perante a multiculturalidade – implicações para a formação de professores*, Comunicação apresentada no V Colóquio Internacional Paulo Freire, Centro de Estudos e Pesquisas Paulo Freire, Setembro de 2005.
- LIÉGEOIS, J. P. (1989). *Ciganos e Itinerantes*. Lisboa: Santa Casa da Misericórdia.
- LIÉGEOIS, J. P. (1994). *A Escolarização das Crianças Ciganas e Viajantes*. Lisboa: Ministério da Educação.
- LOBO, A. S. (coord.). (2002). *“O Ensino e a aprendizagem do português na transição do milénio”*. Lisboa: APP.
- MATEUS, M. H. M. (coord.). (2001). *“Mais línguas, mais europa: celebrar a diversidade linguística e cultural da Europa”*. Lisboa: Edições Colibri.
- MATEUS, E.; et all (2001). *Programa de promoção social dos Ciganos. Como se criou? O que faz? Que sorte, ciganos na nossa Escola*. Lisboa: Centre de Recherches Tsiganes, Secretariados Interculturals.
- MCMILLAN, J. & SCHUMACHER, S. (1989). *Research in education: a conceptual introduction*. Glenview: Scott, Foresman and Company.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1995). *Concepções e Práticas em Escolas Portuguesas*. Entreculturas. Lisboa: Ministério da Educação.
- MÓNICA, M.T. (2001). “*Línguas e linguagens*”, in *Noesis*, n.º 57. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, ME.
- OUELLET, F. (1991). *L'éducation interculturelle, essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris: Editons l'Harmanttan.
- PACHECO, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- PAIVA, M. M. (1996). *Projecto Nómada – Relatório de Actividades 1995/96*. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas.
- PAGANINI, Glória. (1998). “*Educazione interculturale*”. In *Revue internationale d'éducation Sèvres*. N.º 17. P. 119-132.
- PARDAL, L & CORREIA, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal editores.
- PEREIRA, A. (2004). *Educação Multicultural – Teorias e Práticas*. Porto: Asa Editores.
- PINTO, V. F. (1995). *Palavras de abertura do seminário Escola e Sociedade Multicultural. Escola e Sociedade Multicultural*. Entreculturas. Lisboa: Ministério da Educação.
- PINTO, V: F. (1998). *A Educação Multicultural: em 1998, a carta dos direitos humanos*. Diálogo Entreculturas. Caderno 25. Lisboa: Ministério da Educação.
- QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

- QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van (1995). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva [trad.].
- RAMOS, Natália (2001). *Comunicação, cultura e interculturalidade: para uma comunicação intercultural*. Revista Portuguesa de Pedagogia, ano 35, n.º 2, 155-178.
- ROLDÃO, M. C. (1999). *Gestão Curricular – fundamentos e práticas*. Lisboa: ministério da Educação – Departamento da Educação Básica
- ROCHA-TRINDADE, M. B. (1995). *Sociologia das Migrações*. Lisboa: Universidade Aberta.
- SANTOMÉ, J. T. (2008). *Multiculturalismo Anti-Racista*. Porto: Profedições, Lda.
- SANTIAGO, R. (1993). *Representações Sociais da Escola nos Alunos, Pais e Professores no Espaço Rural*. Dissertação de doutoramento apresentada à Universidade de Aveiro.
- STOER, S. R. (1994). *Construindo a escola democrática através do “campo da recontextualização pedagógica*. Educação Sociedade e Cultura, 1, 7-27.
- SILVA, B. (1992). *“A língua portuguesa na cultura mundial”*. Porto: Fundação Eng. António de Almeida.
- SILVA, C. I. S, (2007) *Preconceitos etnoculturais: meio rural e meio urbano contributo para a educação intercultural*. Tese de Mestrado, 14.º curso de mestrado em relações interculturais. Universidade Aberta, Lisboa.456 pp.
- SIM-SIM, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

SOUTA, L. (1991). *A educação multicultural*, Inovação, 4, 2 e 3, (pp. 45-52).

SOUTA, L. (1995). *Género, Multiculturalidade, Cidadania: Problematização para a educação no Mundo de Hoje*. In CIOE (Org.), *Novos Caminhos Para a Cidadania na Europa e os Valores da Igualdade, Género, Multiculturalidade e Direitos Humanos*. Setúbal: Escola Superior de Educação.

TAYLO, C. (1994). *Multiculturalismo*. Lisboa: Instituto Piaget.

TRINDADE, M. (1993). *Migrações e Multiculturalismo. Escola e Sociedade Multicultural*. Entreculturas. Lisboa: Ministério da Educação.

VILLAS-BOAS, M. A. (2001). *Escola e Família. Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. Editora Ideias Virtuais.

### **Sites consultados**

<http://www.entreculturas.pt> - 2010

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Cultura> - 2010

### **Legislação**

*Lei n.º 46/86*, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo [LBSE, alterada pela *Lei n.º 115/97*, de 19 de Setembro].

*Despacho Normativo n.º 63/91*, de 18 de Fevereiro.

*Despacho 4848/97*, de 30 de Julho.

*Decreto-Lei nº167/2007*, de 3 de Maio.

## **Documentos**

*Constituição da República Portuguesa 2ª revisão - 1989*, Imprensa Nacional - Casa da Moeda, E.P., Agosto 1991.

*Estatuto da Carreira dos Educadores e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário*, aprovado em 28 de Abril de 1990.

*Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro): apresentação e comentários de Eurico Lemos Pires, Edições ASA, Rio Tinto, 1ª Edição, 1987.

Diário da República – 1 SÉRIE-B. (1996). *Resolução do Conselho de Ministros nº175/96*.

Diário da República – 1 SÉRIE-A. (2001). *Lei nº 105/2001 de 31 de Agosto*.



## **APÊNDICES**





EB1 de \_\_\_\_\_

**FICHA SÓCIO - EDUCATIVA**  
Ano Lectivo 2010/2011



**DADOS DO ALUNO**

**1. IDENTIFICAÇÃO**

° Ano Turma

Nome: \_\_\_\_\_ N.º

Sexo: M  F  Data de Nascimento:  -  -  Idade:  anos (em 14 de Set.)

Nacionalidade: Portuguesa  Outra  Qual? \_\_\_\_\_

Itinerante: Sim  Não  Viveste no estrangeiro? Sim  Não

**2. RESIDÊNCIA**

Morada: \_\_\_\_\_



Localidade: \_\_\_\_\_ Código Postal:  -

Telefone do Enc. de Educação  Telemóvel

Endereço de e-mail do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_ @ \_\_\_\_\_

Endereço de e-mail do(a) Enc. de educação \_\_\_\_\_ @ \_\_\_\_\_

Distância de casa à escola:  de 0 a 1km  de 1 a 5km  mais de 5km

Meio de transporte utilizado: a pé  carro particular  autocarro  outro  Qual? \_\_\_\_\_

**3. OUTRAS INFORMAÇÕES**

➤ Ocupação dos tempos livres (Assinalar apenas 3 opções por ordem de preferência)

ir ao cinema  ver televisão  utilizar o computador  ler  brincar  praticar desporto

ajudar nas lides domésticas  outra ocupação  Qual? \_\_\_\_\_

➤ Estudo

Costumas estudar: sozinho  acompanhado  Por quem? \_\_\_\_\_

Local habitual de estudo: \_\_\_\_\_

Tempo diário de estudo:  minutos/horas (riscar o que não interessa)

Sentes dificuldades quando estudas? Não  Sim  Quais? \_\_\_\_\_

Tens computador em casa?: Sim  Não  Com acesso à internet? Não  Sim

O que costumavas fazer no computador? \_\_\_\_\_



**3. OUTRAS INFORMAÇÕES**



Problemas de saúde: falta de apetite  visão  audição  dificuldades em dormir   
 outro(s)  Qual(ais)? \_\_\_\_\_

Tomas o pequeno-almoço: em casa  no café  na escola  não tomas o pequeno-almoço

Almoças habitualmente: em casa  na escola  noutra local  Qual? \_\_\_\_\_

Costumas deitar-te: até às 22h  das 22h às 23h  das 23h às 24h  depois das 24h

**4. PERCURSO ESCOLAR**



Frequentaste o ensino Pré-Escolar? Sim  Não

Frequentaste o ensino Pré-Escolar em: Portugal  Estrangeiro

Iniciaste a escolaridade obrigatória em: Portugal  Estrangeiro

Repetiste algum ano? Não  Sim  Qual? \_\_\_\_º ano.

As tuas disciplinas preferidas são (indicar no máximo três): \_\_\_\_\_

As disciplinas em que possuis maiores dificuldades são (indicar no máximo duas): \_\_\_\_\_

Pensas estudar até: ao 9.º Ano  ao 12.º Ano  concluir um curso profissional  ensino superior

A escola para ti é: \_\_\_\_\_

No futuro desejaras ser: \_\_\_\_\_

**5. DADOS FAMILIARES**

Vives com: o pai  a mãe  N.º de irmãos  Outros elementos  Quem? \_\_\_\_\_

Encarregado de Educação: Mãe  Pai  Outro  Quem? \_\_\_\_\_

Nome do pai: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_ anos Nacionalidade: \_\_\_\_\_ Viveu ou vive no estrangeiro? Sim  Não

Profissão: \_\_\_\_\_

Situação profissional: efectiva  contratada  desempregada  reformada

Habilitação literárias - 1.º Ciclo  2.º Ciclo  3.º Ciclo  Secundário  Ensino Superior

Nome da mãe: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_ anos Nacionalidade: \_\_\_\_\_ Viveu ou vive no estrangeiro? Sim  Não

Profissão: \_\_\_\_\_

Situação profissional: efectiva  contratada  desempregada  reformada

Habilitação literárias - 1.º Ciclo  2.º Ciclo  3.º Ciclo  Secundário  Ensino Superior

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE COIMBRA**  
**QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**  
**Mestrado em Ensino do Português**

O presente questionário destina-se a professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e constitui um importante instrumento de recolha de dados para a concretização de um trabalho de Mestrado em Ensino de Português. Tem como objectivo, abordar as questões da multiculturalidade nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. É neste sentido que se solicita a sua colaboração, emitindo a sua opinião sobre esta temática. Deve responder de uma forma sincera a todas as questões.

O preenchimento do questionário é anónimo e as respostas são confidenciais.

Agradece-se a sua colaboração.

**IDENTIFICAÇÃO – DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS**

Preencha os diversos campos de resposta, assinalando com **X** na resposta apropriada ou escrevendo quando necessário.

**1 – Idade:**  (referente a 31/12/2010)

**2 – Sexo.** Feminino

Masculino

**3 – Nacionalidade:** Portuguesa

Outra.

Qual? \_\_\_\_\_

**4 – Viveu no Estrangeiro?** Sim

Durante  os.

Não

**5 – Habilitações Académicas:**

Bacharelato  Licenciatura  Mestrado  doutoramento

Curso de Especialização  Outra  Qual? \_\_\_\_\_

**6 – Situação profissional:**PQA (Professor do Quadro de Agrupamento) PQZP (Professor do Quadro de Zona Pedagógica) PC (Professor Contratado) **7 – Experiência docente:**7.1 – Tempo de serviço:  mos. (referente a 31/08/2010)7.2 – Quantas turmas já teve a seu cargo onde se registasse a presença de minorias étnicas?  turmas**Grupo I****1 – Da sua formação geral tem conhecimentos sobre multiculturalidade?**Sim  Não 1.1 – Em caso **afirmativo** indique como os adquiriu:  
(assinale uma só opção)A – Através de leituras. B – Contacto directo com pessoas de minorias étnicas. C – Outras **2 – Ao nível da formação inicial recebeu alguma preparação para trabalhar com alunos de minorias étnicas?**Sim  Não

**3** – Os seus contactos com minorias étnicas são:  
(assinale uma só opção)

A – Habituais

B – Frequentes

C – Esporádicas

D – Raras ou não existem

**4** – Estas relações dão-se por motivos  
(assinale uma só opção)

A – Familiares

B – De amizade

C – De trabalho

D – Não existem

### Grupo II

**1** – As relações entre os diferentes grupos existentes na sua escola são harmoniosas?

Sim  Não

**2** – Na sua escola como classificaria a relação dos professores com os alunos?  
(em cada linha assinale uma só opção)

	Muito Boa	Boa	Razoável	Má	Muito Má
A – Lusos					
B – Ciganos					
C - Europeus					
D - Africanos					
E – Países do Leste					
F – Outras etnias _____					

**3** – Para a inserção na escola das minorias étnicas e culturais o que acontece mais frequentemente na sua escola?  
(em cada linha assinale uma só opção)

	Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca
Manter os professores na mesma turma.				
Seleccionar os professores mais experientes para as turmas de maior diversidade cultural.				
Adaptar os currículos.				
Utilizar os pais como parceiros educativos.				
Distribuir os alunos das várias etnias pelas turmas.				
Criar turmas especiais.				
Usar o ensino individualizado.				

### Grupo III

**1** – Já frequentou alguma acção de formação orientada para a problemática da escolarização dos alunos de minorias étnicas?

Sim  Não

Se respondeu **não** passe para o Grupo IV.

**1.1** – Se assinalou **sim** na questão anterior, como considera os conhecimentos adquiridos:  
(assinale uma só opção)

• Serviram-me apenas para ter mais um crédito e poder subir de escalão.	
• Não trouxeram qualquer alteração porque já conhecia os temas tratados.	
• Foram-me muito úteis para o trabalho que faço com os meus alunos de minorias étnicas.	
• Foram interessantes pois abriram novas perspectivas.	

**Grupo IV**

1. Para si, os aspectos que estão na origem do insucesso escolar dos alunos são:

(Considerando a escala de resposta, coloque um X no quadrado referente à opção que melhor transmite a sua opinião, sendo que 5 corresponde a um grau de maior importância)

	0	1	2	3	4	5
• de natureza económica						
• de natureza cultural						
• relacionados com características étnicas						
• relacionados com problemas familiares						
• devido à importância dada à escola, pela família.						

2 – Considera o currículo nacional ajustado aos alunos de minorias étnicas?

Sim  Não

**Obrigada pela sua colaboração**

A responsável pelo estudo: Maria Fernanda Marques Lorigo



