



UNIVERSIDADE DA MADEIRA
Departamento de Ciências da Educação

Dissertação de Mestrado em Educação na
Área de Inovação Pedagógica

EDUCAÇÃO MULTICULTURAL

**Abordagem à dimensão multicultural do currículo numa
escola do primeiro ciclo da Região Autónoma da Madeira**

Maria José Camacho Gonçalves Fernandes

Orientadora: Professora *Docteur* Christine Escallier

**Funchal
2007**

Dissertação de Mestrado em Educação na
Área de Inovação Pedagógica

EDUCAÇÃO MULTICULTURAL

**Abordagem à dimensão multicultural do currículo numa
escola do primeiro ciclo da Região Autónoma da Madeira**

Maria José Camacho Gonçalves Fernandes

**Funchal
2007**

“As regras do mundo estão a mudar.
Está na hora de as regras do ensino e
do trabalho dos professores também
mudarem.”

Andy Hargreaves (1998)

AGRADECIMENTOS

No decorrer da elaboração desta dissertação contei com o apoio, colaboração e amizade de muitas pessoas, tanto a nível científico como afectivo, às quais quero expressar a minha sincera gratidão:

À Professora *Docteur* Christine Escallier, pelo privilégio da sua orientação crítica e construtiva e, acima de tudo, pelas suas oportunas e certeiras observações. Se ao apoio do seu saber e da sua argúcia científica fica para sempre este trabalho em dívida, à sua disponibilidade, sempre renovada, expresso a minha sincera gratidão. Recordarei eternamente o que, um dia, ela me disse: “É um sonho trabalhar com a Maria José”.

Aos professores da Escola Básica do 1.º Ciclo da Carreira, concelho do Funchal, Região Autónoma da Madeira, pela disponibilidade e colaboração, nomeadamente no preenchimento dos inquéritos.

Ao director do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras na RAM, Dr. César José Inácio e à directora do Instituto Nacional de Estatística na RAM, Dr.ª Fátima Lemos pela colaboração prestada.

Aos professores António Maria Veloso Bento (Universidade da Madeira), Carlos Nogueira Fino (Universidade da Madeira), Driss Alaoui (Université de la Réunion), Fernando Sabirón Sierra (Universidad de Zaragoza), Jesus Maria de Sousa (Universidade da Madeira), Jurjo Torres Santomé (Universidad da Corunha), Nelson Veríssimo (Universidade da Madeira) e Patrick Boumard (Université de Bretagne occidentale), pela disponibilidade e simpatia com que sempre acederam serem, por mim interrogados, sobre dúvidas que teimavam em persistir e pelas referências bibliográficas facultadas para a abordagem da temática deste estudo. Todos vós fostes e continuareis a ser provas sinceras de colaboração e amizade que muito me honra e apraz registar.

À amiga Gorete Caldeira, um grande abraço pela força e pela solidariedade que sempre me concedeu.

À minha professora primária, Maria Leonete dos Reis, obrigada por ter sido uma referência ao longo da minha vida académica e profissional. Devo-lhe, em parte, o que hoje sou.

À minha família que esteve sempre presente ao longo desta caminhada: Aos meus pais, Álvaro e Mercês, pela educação que me proporcionaram. Obrigada do fundo do coração! Às minhas irmãs, Cecília e Luísa, pela cooperação, especialmente na parte gráfica deste trabalho; Aos meus sogros, José e Luísa, pelo estímulo e carinho que sempre me foram brindados; Ao meu marido, José Damião, pelo carinho e paciência demonstrados e por ter cuidado dos nossos filhos nos longos períodos em que estive ausente; Aos meus filhos Damião e Cristina, ainda tão pequeninos, peço desculpa pelas consecutivas interrupções nos planos da nossa vida comum. Sinto que perdemos algumas coisas que não mais serão recuperadas. Ficarei para sempre com uma dívida de gratidão pela vossa, sempre resignada, compreensão! Confesso que sinto orgulho em poder afirmar que nutro por todos vós uma grande admiração, estima e sincera retribuída amizade pessoal.

RESUMO

Através deste estudo pretendemos aferir como se traduz a multiculturalidade do currículo numa escola básica do primeiro ciclo da Região Autónoma da Madeira. Sabendo que o discurso jurídico remete para a reorganização escolar, concedendo autonomia à escola no sentido de uma gestão flexível do currículo nacional, com vista a uma melhor adequação ao contexto local, é nossa intenção apurar se os actores educativos desta escola são inovadores, recorrendo a práticas pedagógicas aliciantes e diversificadas, menosprezando uma pedagogia monocultural em prol de uma educação multi/intercultural.

Tencionamos também saber se há ou não desfasamento entre as intenções expressas no Projecto Educativo de Escola, o qual reconhece o seu contexto multicultural e as dinâmicas que nela se operam, de modo a averiguar se a ideia de que predomina na escola a cultura dominante, num universo multicultural, é verídica ou falsa.

Pretendemos ainda aferir se os professores desta escola possuem formação para poderem actuar num contexto multicultural.

Palavras-chave: Flexibilização curricular, Escola, Projectos, Diversidade cultural, Mudança, Inovação.

RÉSUMÉ

En réalisant ce travail nous désirons comprendre comment se traduit la multiculturalité du curriculum dans une école primaire de Madère. Sachant que le discours législatif fait appel à la réorganisation scolaire, offrant à l'école une certaine autonomie pour qu'elle puisse faire une gestion flexible du curriculum national, en l'adaptant à son milieu, nous avons l'intention de savoir si les enseignants de cette école sont novateurs, en faisant appel à des pédagogies innovatrices et diversifiées, en délaissant la pédagogie traditionnelle, en faveur d'une éducation multi/interculturelle.

Nous voulons aussi percevoir s'il existe une rupture entre les propos formulés dans le Project Éducatif de l'École, qui reconnaît son milieu multiculturel, et les démarches éducatives qui s'y accomplissent de façon à percevoir si c'est la culture dominante qui règne dans cet espace multiculturel.

Enfin, découvrir si les enseignants de cette école sont préparés pour pouvoir travailler avec la diversité culturelle.

Mots-clefs: Flexibilisation du curriculum, École, Projets, Diversité culturelle, Transformation, Innovation.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E JURÍDICO	6
CAPÍTULO I – Multiculturalismo e educação.....	7
1. O discurso dos teóricos sobre cultura e multiculturalismo	7
2. Portugal uma expressão de multiculturalismo	12
CAPÍTULO II – Da cultura da homogeneidade à cultura da diversidade.....	24
1. O currículo nas suas múltiplas concepções	24
2. Flexibilizar o currículo para responder à diversidade cultural	28
3. Uma escola para todos	31
CAPÍTULO III – Inovação em educação.....	34
1. Rumo aos caminhos da mudança.....	34
2. Os professores como chave de mudança para a inovação	37
3. Parceria escola-família.....	40
4. Pedagogia diferenciada	41
5. Relação pedagógica	42
6. Motivação	46
7. Actividades lúdicas	48
8. Organização e decoração das salas	49
9. Construção de materiais pedagógico-didáticos.....	50
10. Aprendizagem por descoberta	52
11. Pedagogia dos intercâmbios escolares	57
CAPÍTULO IV – Intencionalidade multicultural em diplomas legislativos.....	61
1. Constituição da República e Lei de Bases do Sistema Educativo	61
2. Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de Janeiro	62
3. Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro	64
4. Decreto Legislativo Regional n.º 26/2001, de 25 de Agosto	66
CAPÍTULO V – Formação docente.....	67
1. Formação multicultural e sua aplicabilidade	67
2. Pedagogia multicultural.....	72

PARTE II – ESTUDO DE CASO	75
CAPÍTULO I – Abordagem à dimensão multicultural do currículo numa escola do primeiro ciclo da RAM	76
1. Metodologia.....	76
1.1 Instrumentos de recolha de dados	80
2. Apresentação da EB1 da Carreira.....	82
2.1 Análise do PEE da EB1 da Carreira	97
3. Questionário.....	107
3.1 Análise às respostas do questionário	118
4. Diário de bordo.....	130
CAPITULO II – Interpretação e discussão dos dados.....	142
CONCLUSÃO	157
BIBLIOGRÁFIA CONSULTADA	160
BIBLIOGRAFIA GERAL.....	164
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	167
ANEXOS	168
Anexo I – Autorização da SRE para a realização dos inquéritos	169
Anexo II – Publicação de um artigo alusivo a escolas multiculturais na RAM.....	171
Anexo III – Projecto de Natal.....	174
Anexo IV – Projecto do Dia Mundial da Criança	179
Anexo V – Indícios de cultura religiosa portuguesa.....	183

ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS E PLANTAS DAS SALAS DE AULAS

Fotografia n.º 1 – Panorama frontal da EB1 da Carreira	83
Fotografia n.º 2 – Panorama da degradação da sala 1.....	84
Fotografia n.º 3 – Panorama da degradação da sala 2.....	85
Fotografia n.º 4 – Panorama da degradação da sala 3.....	85
Fotografia n.º 5 – Panorama da degradação da sala 4.....	86
Fotografia n.º 6 – Cartazes decorativos das salas (a)	87
Fotografia n.º 7 – Cartazes decorativos das salas (b).....	88
Fotografia n.º 8 – Cartazes decorativos das salas (c)	88
Fotografia n.º 9 – Cartazes decorativos das salas (d).....	89
Fotografia n.º 10 – Cartazes decorativos das salas (e)	89
Fotografia n.º 11 – Panorama e planta da sala 2.....	90
Fotografia n.º 12 – Panorama e planta da sala 3.....	91
Fotografia n.º 13 – Panorama e planta da sala 4.....	91
Fotografia n.º 14 – Panorama e planta da sala 5.....	92
Fotografia n.º 15 – Panorama e planta da sala 6.....	92
Fotografia n.º 16 – Cartaz do tema do PEE: “Ler é bom e faz-nos crescer”	99
Fotografia n.º 17 – Cartaz: “Amigos de todo o mundo”	131

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico n.º 1 – Evolução da população estrangeira em Portugal de 1981 a 2004 ...	15
Gráfico n.º 2 – Residentes angolanos	16
Gráfico n.º 3 – Residentes brasileiros	16
Gráfico n.º 4 – Residentes cabo-verdianos	16
Gráfico n.º 5 – Residentes espanhóis	17
Gráfico n.º 6 – Residentes guineenses	17
Gráfico n.º 7 – Residentes do Reino Unido	17
Gráfico n.º 8 – Alunos matriculados na RAM em 2004-2005.....	22
Gráfico n.º 9 – Alunos da RAM matriculados no 1.º ciclo em 2004-2005	22
Gráfico n.º 10 – Alunos matriculados no concelho do Funchal em 2004-2005	22
Gráfico n.º 11 – Alunos matriculados na EB1 da Carreira em 2005-2006.....	22
Gráfico n.º 12 – Nacionalidades dos alunos matriculados na EB1 da Carreira em 2005-2006.....	23

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro n.º 1 – População estrangeira da Europa residente na RAM em 2004	19
Quadro n.º 2 – População estrangeira da África residente na RAM em 2004	20
Quadro n.º 3 – População estrangeira das Américas residente na RAM em 2004.....	20
Quadro n.º 4 – População estrangeira da Ásia residente na RAM em 2004.....	21
Quadro n.º 5 – População estrangeira da Oceânia residente na RAM	21
Quadro n.º 6 – Perfil do professor multi/intercultural	74
Quadro n.º 7 – Estrutura Académica e Curricular da EB1 da Carreira	93
Quadro n.º 8 – Caracterização do corpo docente da EB1 da Carreira - Ano lectivo 2005-2006.....	95
Quadro n.º 9 – Organigrama do Projecto Educativo da EB1 da Carreira.....	96
Quadro n.º 10 – Sugestão para uma avaliação do Projecto Educativo da EB1 da Carreira pelos docentes.....	103
Quadro n.º 11 – Sugestão para uma avaliação do Projecto Educativo da EB1 da Carreira pelos encarregados de educação.....	104
Quadro n.º 12 – Sugestão para uma avaliação do Projecto Educativo da EB1 da Carreira pelos alunos	105
Quadro n.º 13 – Sugestão para uma avaliação do Projecto Educativo da EB1 da Carreira pelo pessoal não docente	106

LISTA DE SIGLAS

art.	–	Artigo
EB1	–	Escola Básica do 1.º Ciclo
INE	–	Instituto Nacional de Estatística
LBSE	–	Lei de Bases do Sistema Educativo
PAA	–	Plano Anual de Actividades
PCE	–	Projecto Curricular de Escola
PCT	–	Projecto Curricular de Turma
PEE	–	Projecto Educativo de Escola
RAM	–	Região Autónoma da Madeira
SEF	–	Serviço de Estrangeiros e Fronteiras
SRE	–	Secretaria Regional de Educação

INTRODUÇÃO

Entre 1960 e 1970, assistimos a uma abundante saída da população portuguesa rumo a destinos tão diversificados como a França, o Reino Unido e a Venezuela, entre outros. Abrantes *et al* verificaram este facto e demonstraram uma preocupação quanto a um possível despovoamento:

“Desde há muito tempo que Portugal é exportador de homens. A Emigração não constitui fenómeno novo. Porém, na década de 60 e 70, a saída da população tomou tal amplitude que, a continuar, caminhamos para um despovoamento relativo do país, e isto pode marcar decisivamente o nosso futuro.” (1974, p. 9)

Três décadas depois, inverte-se a situação, passando-se a assistir ao fenómeno da imigração. Os dados mais recentes do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF)¹ datam de 2004 e revelam que 265.361 cidadãos estrangeiros residiam em território português quando nesse ano, segundo o Instituto Nacional de Estatística (INE)², a população portuguesa era composta por 10.529.000 habitantes. De referir que desse universo migratório, 4.191 pessoas escolheram como destino de residência a Região Autónoma da Madeira (RAM), contando esta então, com 244.286 habitantes, segundo os dados dos supracitados organismos, respectivamente.

¹ Fonte: SEF. Informação disponível em: www.sef.pt – Relatório Estatístico de Actividades de 2004.

² Fonte: INE. Informação disponível em: www.dre.srpc.pt – Estatística da população residente na Madeira em 31-12-2004.

Este fluxo de estrangeiros que Portugal tem vindo a acolher de há uns anos a esta parte deixa antever que os filhos destes imigrantes tenham, obrigatoriamente, de frequentar o ensino caso estejam em idade de escolaridade obrigatória. Este acontecimento deixa-nos interessadas em desvendar que importância é atribuída à dimensão multicultural do currículo numa escola básica do 1.º ciclo da RAM, procurando saber de que forma os actores educativos actuam num universo onde a diversidade cultural é uma constante.

O sistema educativo tem constituído nos últimos anos, essencialmente a partir do processo de Reforma que se seguiu à publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)³, uma das áreas onde a necessidade de alteração de concepção teórica de modelos organizacionais e de práticas vigentes mais se tem feito sentir. Pretende-se, sobretudo, uma nova concepção de escola, cuja gestão pedagógica e administrativa se deseja mais democrática, participada, transparente, crítica e descentralizada.

Partilha-se cada vez mais a convicção de que só uma cultura do diálogo e da divisão de responsabilidades de todos os parceiros educativos e sociais poderá estimular a reflexão crítica que deve suportar sempre as decisões pragmáticas em matérias tão relevantes como a função específica da educação escolar, as finalidades do sistema educativo, as metas de política educativa, o desenvolvimento curricular, a relação pedagógica, a intervenção pedagógico-didáctica, as teorias de ensino-aprendizagem, os objectivos e os conteúdos programáticos.

Sabendo que as escolas da RAM acolhem crianças oriundas de outros países, com outra língua, outros costumes e outras visões do mundo, os agentes educativos não se podem alhear desta realidade que se traduz numa potencialidade para o enriquecimento do capital cultural da comunidade educativa. Deste modo, compete aos professores/educadores flexibilizar o currículo nacional, adaptando-o ao contexto local, através de múltiplas abordagens, estratégias e meios a fim de contemplar a pluralidade cultural.

O tema a abordar e o âmbito da pesquisa desta investigação têm como pano de fundo o desenvolvimento curricular de uma escola multicultural. Uma vez que, num universo de 55.201 alunos, a RAM acolhia nas suas escolas, no ano lectivo 2004-2005⁴, 3.035 estudantes estrangeiros repartidos pelos 1.º, 2.º, 3.º ciclos e secundário, tudo deixa

³ Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.

⁴ Fonte: DRPRE (Direcção Regional de Planeamento e Recursos Educativos – Documento: “Escolas Multiculturais”, publicado em 13-05-2005. Informação disponível em: www.madeira-edu.pt/drpre.

antever que temos, obrigatoriamente, escolas multiculturais. Esta realidade suscita da nossa parte, um grande interesse por ser um fenómeno recente que não fazia parte do contexto educativo madeirense há relativamente poucos anos.

Pretendemos saber que importância é atribuída à vertente multicultural do currículo, repercutindo-se a mesma na filosofia educativa da escola espelhada no seu Projecto Educativo de Escola (PEE), bem como nas práticas pedagógicas dos professores. Para conhecer o discurso dos docentes, a nossa investigação tenta, por um lado, inteirar-se dos seus quadros conceptuais sobre multiculturalismo, currículo, inovação e formação de professores, entre outros. Por outro lado, procura apurar como é que eles organizam e gerem a sua acção pedagógico-didáctica num contexto multicultural.

Dando sequência aos princípios consignados na LBSE segundo os quais se tem vindo a fazer a Reforma Curricular, chegou a hora de se verificar se os professores dão ou não concretização aos princípios relativos à reorganização curricular com a implementação do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, adaptado à RAM através do Decreto Legislativo Regional n.º 26/2001 de 25 de Agosto, fazendo uma flexibilização curricular, adaptando o currículo nacional ao contexto local, de modo a responder à diversidade cultural.

Este trabalho encontra-se estruturado em duas partes que se complementam. Procuramos, numa primeira instância, encontrar os fundamentos teóricos para podermos ter critérios de uma apreciação do que já existe, e posteriormente, podermos confrontar visões, sejam elas convergentes ou divergentes.

Na primeira parte começamos por oferecer algumas definições atribuídas ao conceito de multiculturalismo. Divulgamos também informações cedidas pelo SEF que apontam para a presença de um fluxo significativo de estrangeiros tanto a nível nacional como regional, o que naturalmente implica a existência de escolas multiculturais e, conseqüentemente, a necessidade da implementação e desenvolvimento de um modelo curricular multi/intercultural. Apresentamos ainda a rede escolar madeirense de modo a ficarmos cientes do número de alunos portugueses e estrangeiros que ela abrangia no ano lectivo 2004-2005, no intento de realçarmos o quanto é fulcral deprecicar uma pedagogia monocultural, privilegiando uma educação multicultural.

Depois, passamos a explicar o conceito de currículo segundo a óptica de vários autores, alguns dos quais reforçam a necessidade de os professores terem de recorrer à flexibilização curricular, menosprezando o ensino que privilegie unicamente a cultura dominante em prol de uma educação que contemple a diversidade cultural, apontando algumas formas de dar resposta a essa pluralidade, porque a escola foi feita para todos, sem preceitos nem preconceitos.

De seguida, explicamos o conceito de inovação segundo a perspectiva de vários autores, dando também o nosso ponto de vista sobre esta questão. De facto, este capítulo merece uma abordagem mais aprofundada, pois o presente trabalho surge no seguimento da crescente preocupação no que concerne à educação multicultural, à qual está subjacente o conceito de inovação. Consideramos que, mais do que de nunca, os professores estão na obrigação de inovar no campo educativo, o que se reflecte numa nova postura a nível do saber, do saber-ser e do saber-fazer bem como na delineação de um currículo multicultural, apostando na definição e na execução de pedagogias aliciantes e diversificadas que atendam às expectativas da camada estudantil, cada vez mais heterogénea.

Posteriormente, apresentamos a leitura da análise feita a cinco diplomas legislativos referentes ao campo educativo a fim de verificarmos se estes revelam indícios de reconhecimento da diversidade cultural e se apontam para a educação multicultural, porque na era da globalização, o Legislador não se pode alienar da presença, em Portugal, de povos oriundos das mais diversas proveniências.

Por fim, abordamos a questão da importância da formação dos professores e sua aplicabilidade no âmbito da multi/interculturalidade. Sabendo que ministrar uma pedagogia virada para a diversidade cultural pressupõe, por parte do educador, um perfil adequado, apontamos entre muitas, algumas das características que ele deveria possuir.

Como suporte bibliográfico, recorremos aos serviços bibliotecários da Universidade da Madeira bem como à Biblioteca Pública Regional. Tivemos também acesso a referências bibliográficas facultadas por professores formados no âmbito da temática em estudo.

Na segunda parte, apresentamos o estudo de caso, descrevendo a metodologia utilizada e apresentando os resultados tendo em conta os objectivos da investigação.

Trata-se de um estudo de caso na Escola Básica do 1.º Ciclo (EB1) da Carreira, distrito do Funchal - RAM por ser uma instituição escolar multicultural, contabilizando um total de 142 alunos a frequentarem o ensino diurno, sendo que 16 são estrangeiros, pertencentes a seis nacionalidades.

Reconhecendo que a diversidade cultural é um facto na EB1 da Carreira, acreditamos que o seu desenvolvimento curricular seja alicerçado numa flexibilidade onde seja dada ênfase a uma pedagogia inovadora, adaptando o modelo tradicional ao contexto local, proporcionando práticas aliciantes e inovadoras, indo ao encontro das necessidades dos alunos. Julgamos que a presença de diferentes culturas nesta escola é, certamente, uma mais valia para o enriquecimento cultural de toda a comunidade escolar.

O único problema com o qual nos deparámos ao longo desta investigação foi a falta de colaboração dos professores em aceitar a nossa presença na sala de aula de forma a melhor compreendermos o desenvolvimento curricular. A proposta apresentada em fazer uma observação directa em contexto sala de aula foi-nos negada pelos professores uma vez que tinham sido inspeccionados duas semanas antes pela Inspeção Regional de Educação. Deste modo, optámos por implementar um inquérito no intuito de desvendar o modo como os professores encaram o desenvolvimento curricular da sua escola, questionando-os sobre as suas percepções acerca de multiculturalismo, currículo, inovação e formação docente, entre outros. Fizemos ainda uma análise exhaustiva aos seguintes documentos oficiais: PAA, PEE, PCE, PCT e livro de actas. Tivemos também oportunidade de aceder aos manuais escolares e os cadernos dos alunos. Sempre que houve deslocações ao nosso campo de estudo, procedemos ao registo, no nosso diário de bordo, das informações que nos pareceram importantes para delas tirarmos as devidas ilações.

Posteriormente, registámos a síntese da investigação, relacionando-a com as questões iniciais. Finalmente, referimos as limitações do trabalho, incluindo também algumas sugestões para estudos posteriores.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E JURÍDICO

CAPÍTULO I – Multiculturalismo e educação

Este capítulo integra a visão de alguns autores quanto às definições que podem assumir os conceitos de cultura e de multiculturalismo. Estes serão clarificados não de forma exaustiva, mas naquilo que de essencial trazem para a compreensão deste estudo. Apresentamos também dados do SEF que apontam para a presença, em Portugal, de cidadãos das mais diversas proveniências. São ainda divulgadas informações respeitantes à rede escolar madeirense, a qual abrangia, no ano lectivo 2004-2005, um total de 55.201 alunos, entre os quais 3.035 estrangeiros de 55 nacionalidades.

1. O discurso dos teóricos sobre cultura e multiculturalismo

A ideia de uma Europa unida trouxe inevitáveis transformações a nível geográfico, político, económico e cultural. Tais transformações reflectem-se inevitavelmente na vida dos cidadãos, no trabalho e nas relações de aproximação dos povos bem como nas instituições educativas. É necessário uma educação que transforme os cidadãos em seres mais abertos ao mundo e ao modo como as sociedades funcionam. Assim, a escola, sendo um dos locais onde se dá o processo educativo, deve ser uma instituição que reconheça, aceite e fomenta o mosaico cultural.

A educação primária remete para a compreensão das crianças, das suas diferenças, o lugar onde vivem, as coisas que fazem, os seus modos de vida, de se relacionarem, de criarem, retomando-se deste modo a questão da diversidade. Isto leva a pensar sobre as situações em que as crianças produzem e manifestam as suas culturas. Nesta ordem de ideias, Marilena Chauí⁵ define a cultura como sendo:

“(...) produção e criação da linguagem (...) dos instrumentos de trabalho, das formas de lazer, da música, da dança, dos sistemas de relações sociais (...). É o

⁵ Filósofa e Professora da Faculdade de Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (Brasil).

campo no qual a sociedade inteira participa, elaborando os seus símbolos e os seus signos, suas práticas e seus valores, definindo para si o possível e o impossível, a linha do tempo (passado, presente, futuro), as distinções do interior do espaço, os valores, como o verdadeiro e o falso, o belo e o feio, o justo e o injusto, a noção de lei, e, portanto, do permitido e do proibido, a relação com o visível e o invisível, com o sagrado e com o profano, tudo isso passa a constituir a cultura no seu todo.” (1989, p. 51)

Partindo deste conceito, as crianças produzem cultura em qualquer situação. Quais os significados destas criações individuais, geradas no contexto social, num espaço colectivo? Como abarcar esta diversidade cultural em espaços escolares que objectivam a homogeneização?

Pensar e contemplar a diversidade sob esta óptica é, certamente, uma tarefa gratificante na medida em que são vários os factores que caracterizam as diferenças. Os esforços encetados para os compreender legitimam o cariz pedagógico da educação. Todo o trabalho desenvolvido com crianças em instituições educativas deveria conduzir à reflexão acerca da relação entre educar, compreender e aceitar, como os momentos que parecem, a olhares mais desatentos, meros actos rotineiros, são, certamente, situações de verdadeiras conquistas para as crianças.

Considerando que à educação compete não apenas a transmissão de conhecimentos, mas também libertar as potencialidades das crianças e contribuir para uma verdadeira cidadania, a relação pedagógica terá de ser baseada no respeito, no diálogo, na solidariedade, na exigência, na qualidade, no respeito pela diferença, na valorização dos diferentes saberes e culturas. Devem começar em casa, extravasar-se para os estabelecimentos de educação e projectar-se na comunidade, num movimento interactivo.

O multiculturalismo é a especificidade das sociedades actuais que são heterogéneas, compostas por diferentes grupos étnicos. Esta faceta também está presente na escola, na qual os actores educativos devem ser inovadores, a partir de um desenvolvimento curricular que rompa com o modelo tradicional e uniformizado. Esta nova exigência requer conhecimento, adaptação e resposta à realidade presente na sala de aula, desafiando o professor e toda a comunidade educativa para colocar em prática dinâmicas curriculares inovadoras, capazes de responder ao pluralismo social e cultural. Entre outros significados, o multiculturalismo tem sido usado para indicar o carácter pluralista das sociedades ocidentais. Na esfera da educação, multiculturalismo corresponde à natureza da resposta que é dada em ambientes educativos.

No que concerne ao multiculturalismo propriamente dito, devemos referir que é um termo possuidor de um amplo leque de definições e de múltiplas perspectivas assim como caracterizações, pelo que tentaremos, na medida do possível, a explanação da sua definição.

É cada vez mais visível que a sociedade em que vivemos é pluri-étnica. É face a este tipo de situação que colocamos a escola que, geralmente, impõe a cultura que a caracteriza, vendo a diversidade como um problema e não como um desafio, um factor de enriquecimento das culturas em presença. Ao se aceitar que diferença cultural e poder estão intimamente ligados, há que rejeitar, como o fazem Stephen Stoer⁶ e Luiza Cortesão⁷ (1999), o chamado *multiculturalismo benigno*.

Tal perspectiva restringe-se a identificar as diferenças e a estimular o respeito, a tolerância e a convivência entre elas. Não inclui o propósito de desestabilizar as relações de poder envolvidas nas situações em que as diferenças coexistem. O esforço por examiná-las e questioná-las caracteriza o que vem sendo chamado de *multiculturalismo crítico*. De facto, esta concepção questiona a origem das diferenças, criticando a exclusão social, a exclusão política, as formas de privilégio e de hierarquia existentes nas sociedades contemporâneas. Apoia os movimentos de resistência e de rebelião dos dominados. Além de também reconhecer esta última forma de multiculturalismo, Stuart Hall⁸ (2003) identifica mais cinco:

- *Multiculturalismo conservador*, em que os dominantes procuram assimilar as minorias às tradições e costumes da maioria,
- *Multiculturalismo liberal*, em que os diferentes devem ser integrados como iguais na sociedade dominante. A cidadania deve ser universal e igualitária, mas no domínio privado, os diferentes podem adoptar as suas próprias culturas;
- *Multiculturalismo pluralista*, em que os diferentes grupos devem viver separadamente, dentro de uma ordem política federativa;

⁶ Professor de Sociantropologia do Desenvolvimento e da Cultura e Análise Sociológica das Políticas Educativas na Faculdade de Psicologia da Universidade do Porto.

⁷ Professora da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

⁸ Teórico cultural e trabalha no Reino Unido. Ele contribuiu com obras chave para os estudos da cultura e dos meios de comunicação, assim como para o debate político.

- *Multiculturalismo comercial*, em que a diferença entre os indivíduos e grupos deve ser resolvida nas relações de mercado e no consumo privado, sem que sejam questionadas as desigualdades de poder e riqueza;

- *Multiculturalismo cooperativo (público ou privado)*, em que a diferença deve ser administrada, de modo a que os interesses culturais e económicos das minorias subordinadas não incomodem os interesses dos dominantes.

Segundo Carlos Cardoso⁹ não existe um consenso acerca do conceito de “educação multicultural”. Na sua perspectiva, “(...) conforme os autores, os contextos, as políticas e práticas desenvolvidas (...) assim são utilizados termos tão diversos como educação «multicultural», «intercultural», «anti-racista», «multiracial», «para a igualdade de oportunidades», «para a diversidade cultural», etc.” (2005, p. 11) Carlinda Leite recorda que (...) se deve entender pela expressão de «multiculturalidade» a aceitação passiva da diversidade, recorrendo-se à designação «educação intercultural» quando se quer realçar a interacção e o intercâmbio entre as culturas.” (2002, p. 147)

Reforçando a ideia de que o conceito de “multiculturalismo/multiculturalidade” ainda não adquiriu uma definição por unanimidade,” James Banks¹⁰ (1991 cit., por Carlinda Leite¹¹ 2002, pp. 146-147) usa-o para referir “programas e práticas concebidas para contribuírem para a melhoria académica dos grupos étnicos ou de migrantes e /ou os estudantes dos grupos minoritários.” O autor alega que perante tal realidade estão subjacentes a esta concepção princípios educativos que:

“reconheçam a existência de uma influência social diversificada;

“procuram que a escola seja um lugar de sucesso para todos os alunos e não apenas dos que pertencem às ditas minorias;

“reconheçam a importância de um conhecimento mútuo das culturas em presença.” (ibid)

⁹ Professor da Escola Superior de Educação de Lisboa.

¹⁰ Professor e Director do Center for Multicultural Education na University of Washington.

¹¹ Professora da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, na área de Teoria e Desenvolvimento do Currículo.

Noutra obra, James Banks (2002) entende a educação multicultural como sendo um processo cujos objectivos principais são ajudar as crianças de diferentes grupos culturais, étnicos, sexuais e sociais a ter acesso a oportunidades educativas iguais, e ajudar todos os alunos a desenvolver atitudes, percepções e comportamentos transculturais. Sintetizamos o pensamento de António Flávio Barbosa Moreira¹² ao reconhecer que a diferença cultural na sociedade e na escola traz como implicação para a prática pedagógica:

“ (...) o abandono de uma perspectiva monocultural, postura que Stephen Stoer e Luiza Cortesão (ibid) denominam de *daltonismo cultural*. Segundo estes autores, o professor daltónico cultural é o que não se mostra sensível à heterogeneidade, ao arco-íris de culturas que tem nas mãos quando trabalha com seus alunos. Para esse professor, todos os estudantes são idênticos, com saberes e necessidades semelhantes, o que o exime de diferenciar o currículo e a relação pedagógica que estabelece em sala de aula. O seu daltonismo dificulta, assim, o aproveitamento da riqueza implicada na diversidade de símbolos, significados, padrões de interpretação e manifestações que se acham presentes na sociedade e nas escolas.”¹³

Para tratar da diversidade humana torna-se necessário tomarmos como parâmetro a necessidade de reconhecimento que caracteriza os seres humanos. Para interpretarmos quem somos como colectividade e como indivíduo, dependemos do reconhecimento que nos é dado pelos outros. De facto, como refere Jürgen Habermas¹⁴ (1983, p. 22) “Ninguém pode edificar a sua própria identidade independentemente das identificações que os outros fazem dele.” Assim, o reconhecimento pelos outros é imprescindível uma vez que o ser humano só existe através do olhar social.

Entender a multiculturalidade é respeitar os indivíduos e a sua heterogeneidade cultural. Sendo a igualdade de oportunidades para todos, a finalidade da educação multicultural, como tal, deve ser abordada em duas vertentes: político-económica (garantir e possibilitar a igualdade de oportunidades) e educativa (formar atitudes pessoais nos alunos). É sobre este último aspecto que emerge contemplar porque o multiculturalismo é para ser vivido na sala de aula. Entendê-lo não é exclusivamente um exercício racional, mas uma atitude. “Em educação, podemos falar de pedagogias legitimistas e de pedago-

¹² Professor titular da Universidade Católica de Petrópolis (Brasil).

¹³ Informação disponível em: www.scielo.com.br

¹⁴ Filósofo e sociólogo alemão.

gias relativistas”, parafraseando Claude Grignon¹⁵, citado por Alcina Aubach (1997, p. 59). As primeiras correspondem à supremacia da cultura das classes dominantes sobre as restantes, traduzindo uma prática etnocêntrica. As segundas, sendo as relativistas são o eco do relativismo cultural. Prestam-se a ser mais compreensivas, mais abertas:

“Em todas as culturas há aspectos particulares que se podem relativizar (costumes, hábitos, ritos...), mas também aspectos que, dada a sua validade para todos e para sempre, são universais, como a solidariedade, o respeito, a liberdade e a justiça. Só a partir da aceitação dos valores universais se pode entender o relativismo cultural, ou seja, o multiculturalismo.” (op. cit., p.60)

2. Portugal uma expressão de multiculturalismo

Após o 25 de Abril de 1974, assiste-se ao retorno dos portugueses residentes nas ex-colónias e ao fluxo de imigrantes africanos, iniciado nos anos 70, intensificando-se nos anos 80. Despoletaram-se, de forma imperativa, inúmeras medidas de apoio à integração destas minorias étnico-linguísticas na sociedade portuguesa. Em finais do século XXI, surge um novo fluxo de imigrantes oriundos da antiga União Soviética. Portugal revela-se assim como um país virado para o exterior, não apenas por ter aderido à antiga Comunidade Económica Europeia¹⁶, mas também pela mentalidade receptiva e pelo espírito nómada, de explorador e de emigrantes por todo o mundo. A nação portuguesa é um produto claro da influência multicultural desde as suas mais ancestrais raízes.

Para além das características do contexto português supra referenciadas, o aparecimento das escolas de massas com ofertas uniformes de ensino, independentemente da diversidade das populações, das suas origens e características sócio-económico-culturais, suscitou por partes dos profissionais da educação, um leque de questões sobre a encruzilhada de determinantes e condicionantes que atravessam o sistema educativo.

¹⁵ Crítico literário francês (1894-1976).

¹⁶ Em 1986 Portugal aderiu à Comunidade Económica Europeia (CEE), sendo que em 1996, a CEE passa a denominar-se de União Europeia.

Sucintamente, por analogia a outros países europeus, aliado ao facto de integrar a Comunidade Económica Europeia, o discurso do interculturalismo¹⁷ tem-se desenvolvido em Portugal. Outros elementos propulsores, nomeadamente, a existência de refugiados, os fenómenos de imigração, o regresso de emigrantes, o reconhecimento da existência de culturas rurais diversas proporcionaram a inserção destas culturas diferentes dentro da sociedade portuguesa. Ao facto de muitos imigrantes chegarem a determinados destinos e serem estranhos uns para os outros, Maxime Green (1995) enfatiza particularmente o pluralismo e a heterogeneidade ou aquilo que ela chama de multiculturalismo. Da mesma forma, António Teixeira Fernandes¹⁸ reconhece esta diversidade alegando:

“(...) a natureza humana é uma realidade virtual. Como universo de possibilidades (...) permite uma gama enorme de diferenças. Idêntica na sua natureza, diversifica-se de acordo com as culturas. O homem - ser em devir - exprime-se numa multiplicidade de formas de ser e de estar.” (1998, p.13)

Em síntese, a Europa em construção e a mundialização das comunicações colocam Portugal face à transformação crescente de uma cultura e do reconhecimento do seu próprio espaço nessa transformação. Torna-se então objecto de preocupação para os responsáveis no campo educativo, uma praxis consoante as alterações vivenciadas, não apenas as relações de força económica, mas a identidade cultural.

É um facto que Portugal tem vindo a acolher pessoas das mais diversas proveniências. Entre as inúmeras nacionalidades, o Relatório de Actividades do SEF de 2004 refere no seu capítulo II:

“(...) as nacionalidades que mais recorreram ao regime de autorização de permanência foram a ucraniana, brasileira, moldava, romena e angolana. Cerca de um terço dos seus titulares residem no distrito de Lisboa.”

Este Relatório aponta ainda uma constatação que merece toda a nossa atenção, uma vez que confirma um fenómeno que poderá vir a ser uma realidade portuguesa,

¹⁷ Segundo o Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME) a Interculturalidade é uma ideologia que se dirige tanto aos grupos majoritários, confrontados com as novas culturas, como aos minoritários, e que considera que não é suficiente ‘proteger’ ou ‘tolerar’ as culturas minoritárias mas antes favorecer a interacção dinâmica entre as diferentes culturas.

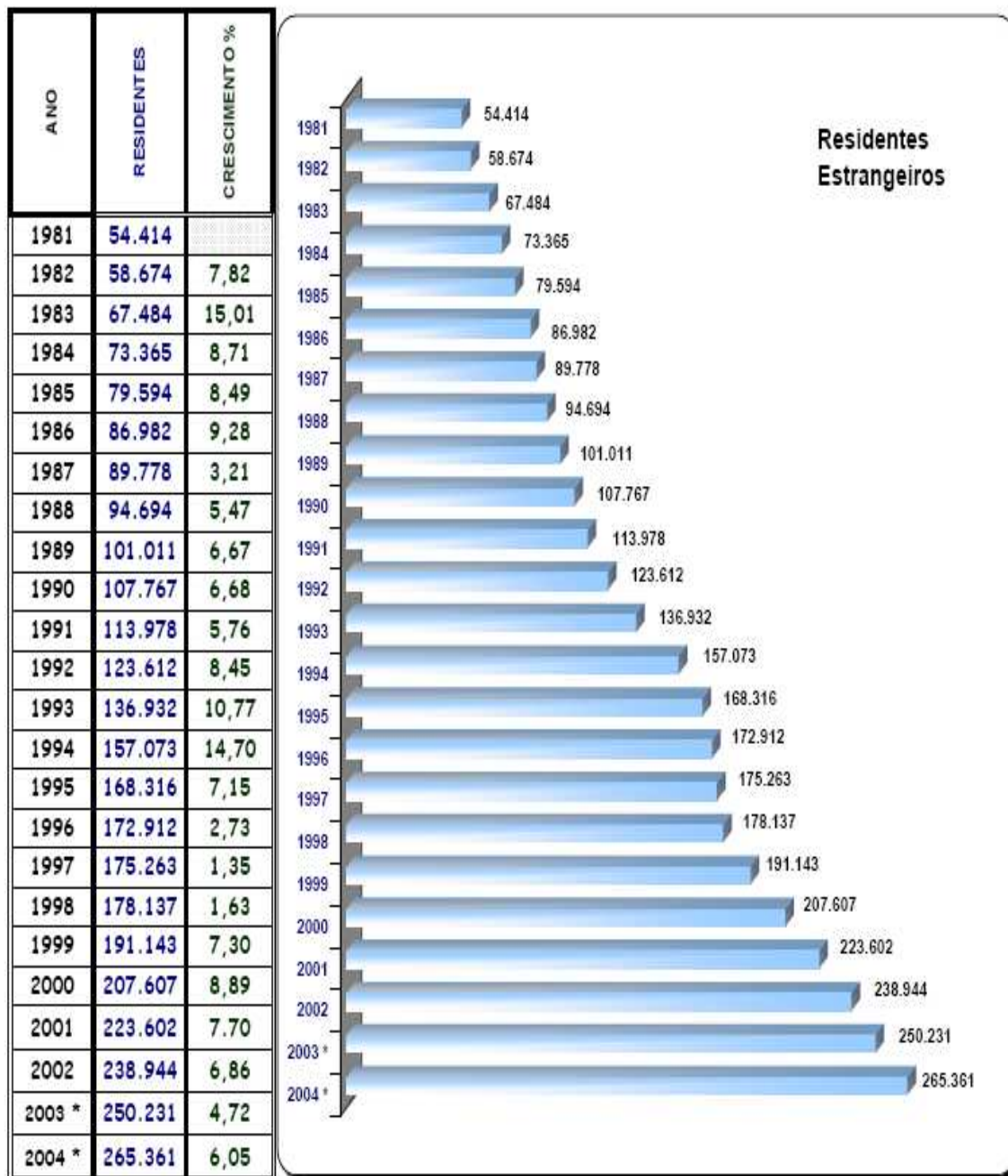
¹⁸ Professor Catedrático do Departamento de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

nomeadamente um novo ciclo migratório caracterizado pela consolidação de núcleos familiares:

“(…) o facto de boa parte dos fluxos migratórios com destino a Portugal serem compostos por pessoas cujo motivo de vinda é a reunião familiar. A manter-se esta tendência poderá indiciar um novo ciclo migratório caracterizado pela consolidação dos núcleos familiares, fenómeno que já caracteriza os fluxos migratórios para os países comunitários tradicionalmente receptores de imigrantes.”

Mas será que a vinda destes cidadãos tem como único motivo a reunião familiar? Julgamos que mais do que a consolidação familiar, estão em causa razões económicas ou políticas. Segundo este mesmo Relatório, o número de residentes estrangeiros tem vindo a aumentar consideravelmente em Portugal. De referir que o ano 1994 foi o que teve o maior crescimento a nível de estrangeiros residentes. O gráfico que se segue ilustra perfeitamente esta situação. (Gráfico 1)

Gráfico n.º 1 – Evolução da população estrangeira em Portugal de 1981 a 2004



* Dados provisórios

Os dados estatísticos do SEF revelam que os cidadãos mais representativos a nível de pedido de residência em Portugal provêm dos seguintes países: Angola, Brasil, Cabo Verde, Espanha, Guiné-Bissau e Reino Unido. A RAM não escapa a esta situação, sendo que passamos a apresentar a sua realidade multicultural:

Assim, a Madeira ocupa a quarta posição a nível crescente, no que concerne à presença de residentes angolanos, registando os Açores, Castelo Branco e Beja um número inferior. Passando para o panorama de residentes brasileiros, o arquipélago ocupa a décima posição a nível crescente, sendo que os Açores, Vila Real, Viana do Castelo, Santarém, Portalegre, Guarda, Évora, Castelo Branco, Bragança e Beja acolhem um número inferior. A RAM é um dos distritos que acolhe menos cabo-verdianos, pois registava em 2004, um total de 39 residentes, seguindo-se, Viana do Castelo que contava unicamente com 29 cidadãos, situação esta desproporcional em relação a Lisboa que acolhia 36.971.127 espanhóis foi o número de cidadãos residentes espanhóis que a RAM acolheu, registando os Açores, Viseu, Viana do Castelo, Guarda e Castelo Branco, um número inferior. Em relação aos guineenses, somente os distritos de Setúbal, Porto, Lisboa, Faro, Coimbra e Aveiro registaram um número superior ao da RAM. Finalmente, os distritos do Porto, Lisboa e Faro contabilizam um número de residentes do Reino Unido, superior àquele registado na RAM.

Para ilustrar o que mencionámos, passamos a apresentar o panorama das nacionalidades mais representativas a residirem no território português, por distrito, em 2004, destacando, a vermelho, os estrangeiros residentes na RAM, através dos gráficos que se seguem. (Gráficos 2,3,4,5,6,7)

Gráfico n.º 2 – Residentes angolanos

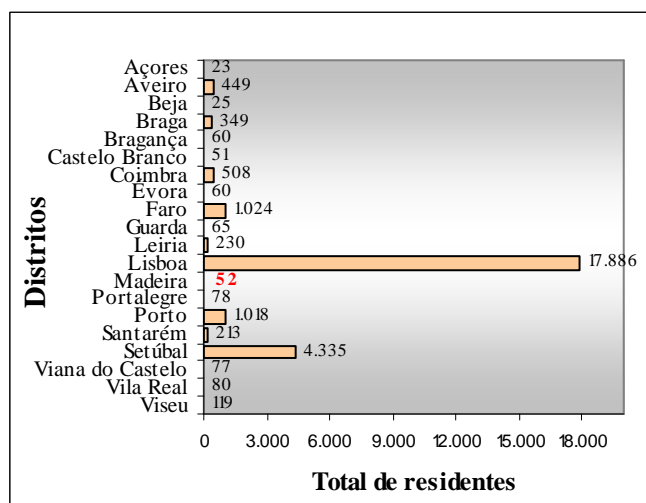


Gráfico n.º 3 – Residentes brasileiros

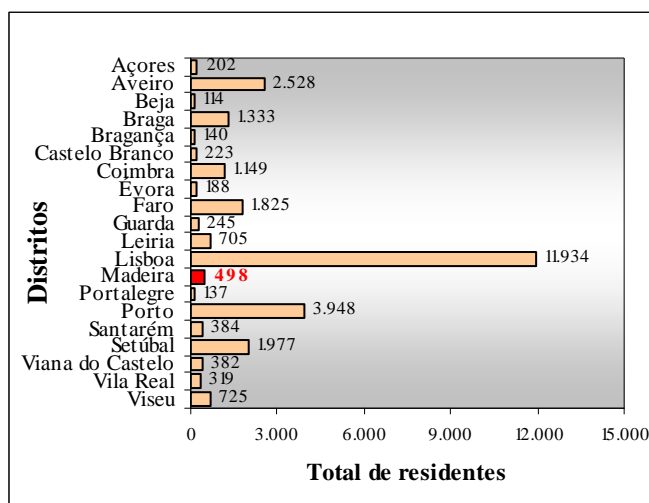


Gráfico n.º 4 – Residentes cabo-verdianos

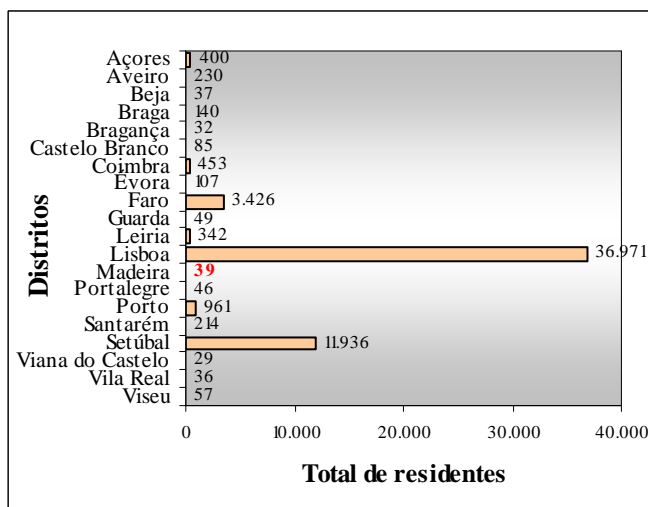


Gráfico n.º 5 – Residentes espanhóis

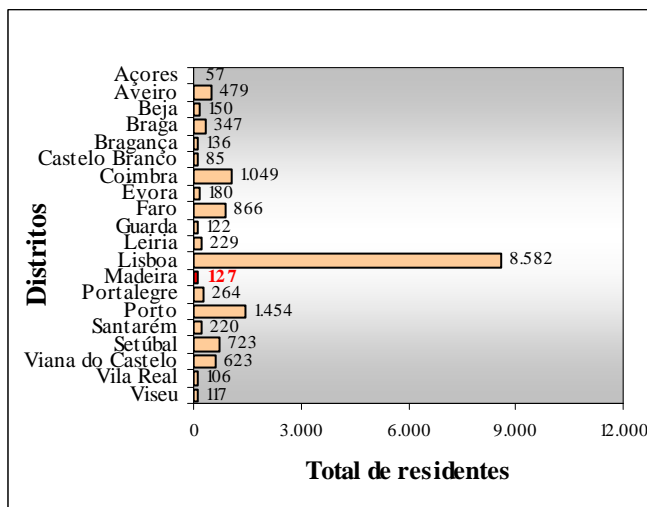


Gráfico n.º 6 – Residentes guineenses

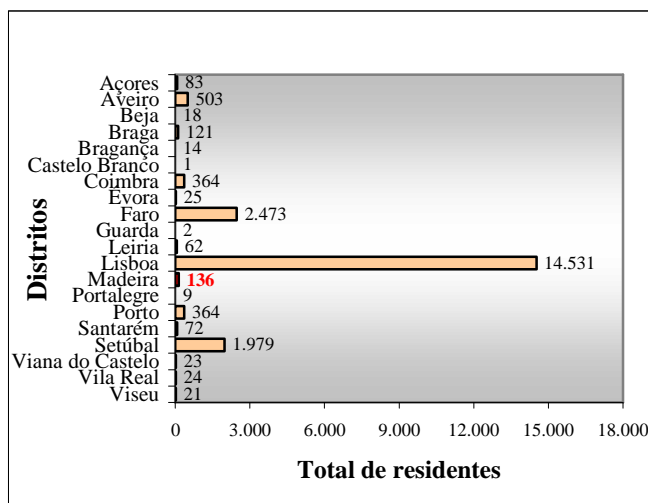
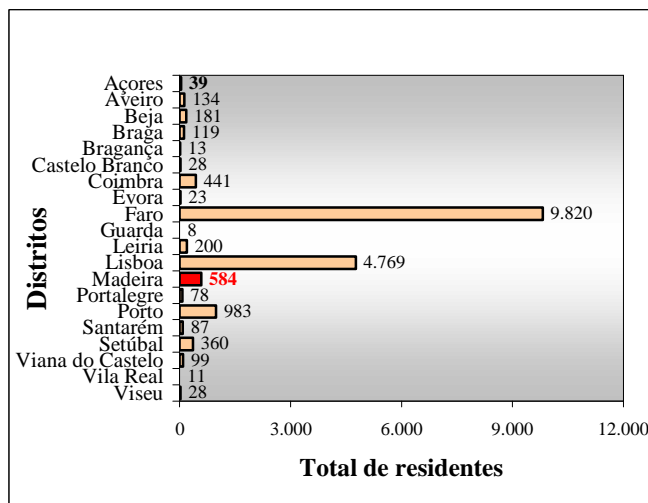


Gráfico n.º 7 – Residentes do Reino Unido



Em relação às nacionalidades mais representativas que o nosso país tem vindo a acolher, Luís Souta¹⁹ ilustra que Portugal tem vindo a reconhecer cada vez mais a diversidade cultural nele estabelecida (...) a diversidade cultural no Portugal contemporâneo é prova evidente do período colonial.” (1997, p. 37).

¹⁹ Professor Coordenador para a Área Científica II – Ciências, Multiculturalidade e Desenvolvimento – disciplina de Antropologia da Educação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

Face à leitura destes quadros, apraz-nos confirmar que a RAM é, sem dúvida, uma região multicultural, sendo que os profissionais da educação não deveriam ficar alheios a tal realidade. O autor supracitado defende ainda que “(...) muito se espera da escola. Mas, na generalidade, os sistemas educativos têm falhado até gora, na educação das populações minoritárias.” (op. cit., p. 44)

Passando de uma perspectiva nacional para o panorama regional, é de salientar que os dados divulgados pelo SEF apontam para um total de 4.191 cidadãos estrangeiros a residirem na RAM no ano 2004, quando a estimativa da população madeirense residente era de 244.286 habitantes em 31 de Dezembro do mesmo ano.

Vejamos mais ao pormenor o quanto o fenómeno multicultural está presente na sociedade madeirense. Os cinco quadros que se seguem²⁰ são uma reprodução fiel do Relatório de Actividades do SEF que mostram, por continente, as nacionalidades dos cidadãos que a RAM acolheu no ano 2004.

²⁰ A divisão geográfica por Continentes não é da responsabilidade da autora uma vez que apresenta informações incorrectas.

Quadro n.º 1 – População estrangeira da Europa residente na RAM em 2004

PAÍSES	TOTAL
Europa	2.131
União Europeia	1.874
Alemanha	510
Áustria	45
Bélgica	30
Dinamarca	44
Eslovénia	2
Espanha	127
Estónia	1
Finlândia	37
França	157
Grécia	7
Hungria	22
Irlanda	12
Itália	151
Letónia	4
Lituânia	1
Países Baixos	102
Polónia	19
Reino Unido	584
República Checa	4
República Eslovaca	3
Suécia	12
Outros da Europa	257
Antiga Rep. Jugoslava da Macedónia	1
Bielorrússia	3
Bósnia-Herzegovina	2
Bulgária	11
Croácia	6
Ex-Checoslováquia	2
Ex-Jugoslávia	6
Moldávia	17
Noruega	32
Roménia	12
Rússia	27
Ex. R.F. Jugoslávia	22
Suiça	82
Turquia	3
Ucrânia	31

Quadro n.º 2 – População estrangeira da África residente na RAM em 2004

PAÍSES	TOTAL
África	350
Angola	52
Cabo Verde	39
Guiné-Bissau	136
Moçambique	9
São Tomé e Príncipe	4
Outros de África	110
África do Sul	67
Argélia	1
Camarões	1
Egipto	2
Guiné	14
Líbia	4
Malawi	1
Mali	1
Marrocos	10
Mauritânia	1
Nigéria	1
Quênia	1
Senegal	3
Zâmbia	2
Zimbabwe	1

Quadro n.º 3 – População estrangeira das Américas residente na RAM em 2004

PAÍSES	TOTAL
América do Norte	90
Canadá	2
EUA	82
América Central	6
Bermudas	2
México	4
América do Sul	1.084
Brasil	498
Venezuela	527
Outros da América Central e do Sul	59
Argentina	19
Bolívia	3
Chile	1
Colômbia	15
Cuba	5
Equador	8
Guiana	1
Panamá	14
Paraguai	4
Peru	11
República Dominicana	2
Trindade e Tobago	3
Uruguai	1

Quadro n.º 4 – População estrangeira da Ásia residente na RAM em 2004

PAÍSES	TOTAL
Ásia	91
Arménia	5
Bangladesh	13
China	30
Coreia do Sul	1
Filipinas	6
Hong-Kong	3
Índia	3
Irão	2
Israel	1
Paquistão	15
Síria	4
Sri Lanka	3
Tailândia	2
Turcomenistão	1
Vietname	2

Quadro n.º 5 – População estrangeira da Oceânia residente na RAM

PAÍSES	TOTAL
Oceânia	13
Austrália	9
Nova Zelândia	4

O fluxo tão significativo de estrangeiros em Portugal implica mudanças demográficas que exigem do sistema educativo mais do que no passado, respostas adequadas à complexidade do mundo actual e aos problemas das escolas, em que a crescente diversidade cultural da sua população coloca aos professores, novos desafios. Neste sentido, pretende-se escolas onde sejam ministradas práticas educativas que dêem resposta às demandas do seu público caracterizado pela heterogeneidade cultural.

Tendo como referência as informações cedidas pela Secretaria Regional de Planeamento e Recursos Educativos²¹, podemos constatar que no ano lectivo 2004-2005

²¹ <http://www01.madeira-edu.pt/drpre/>.

estiveram matriculados na rede escolar da RAM, alunos de 56 nacionalidades, incluindo a portuguesa, perfazendo um total de 55.201 alunos (dos 1.º, 2.º, 3.º ciclos e secundário), entre os quais 3.035 estrangeiros (Gráfico 8). No 1.º ciclo da RAM, os alunos estrangeiros eram 1.048, representando 7% de um total de 15.662 alunos matriculados neste nível de ensino (Gráfico 9). No concelho do Funchal, estiveram matriculados 25.996 alunos portugueses e 1.368 estrangeiros. (Gráfico 10)

Passando de um panorama geral para o particular, é de salientar que na EB1 da Carreira estavam matriculados, no ano lectivo 2005-2006, 142 alunos, entre os quais 16 estrangeiros, representando estes últimos 11,3% da população estudiantil, distribuídos por 6 nacionalidades: 6 ucranianos, 4 venezuelanos, 2 brasileiros e 2 romenos, 1 moldavo e 1 uzbeque. (Gráficos 11,12)

Gráfico n.º 8 – Alunos matriculados na RAM em 2004-2005

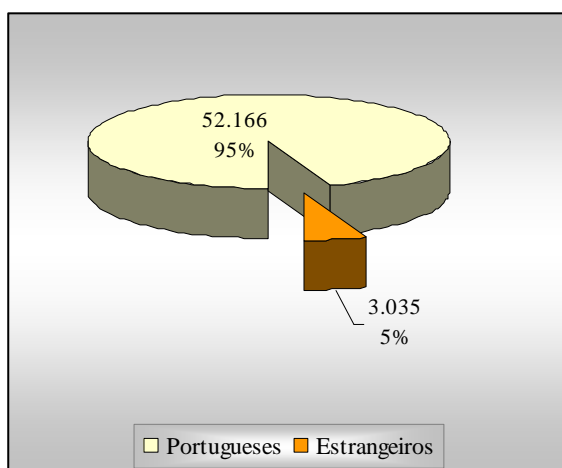


Gráfico n.º 9 – Alunos da RAM matriculados no 1.º ciclo em 2004-2005

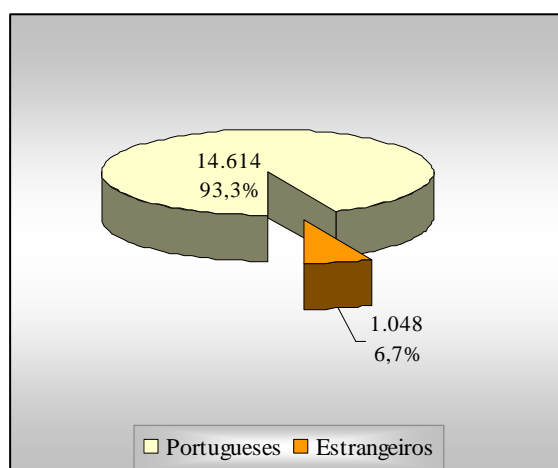


Gráfico n.º 10 – Alunos matriculados no concelho do Funchal em 2004-2005

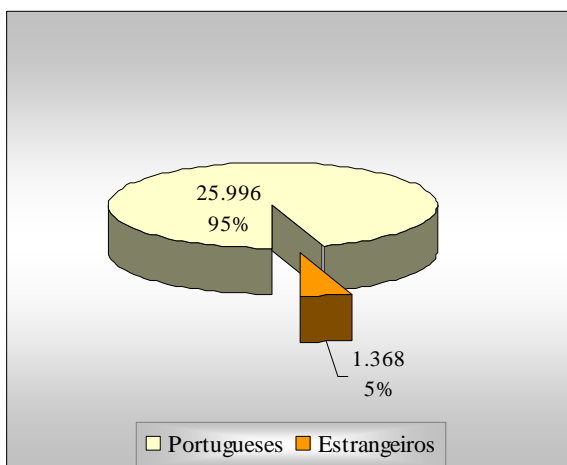


Gráfico n.º 11 – Alunos matriculados na EB1 da Carreira em 2005-2006

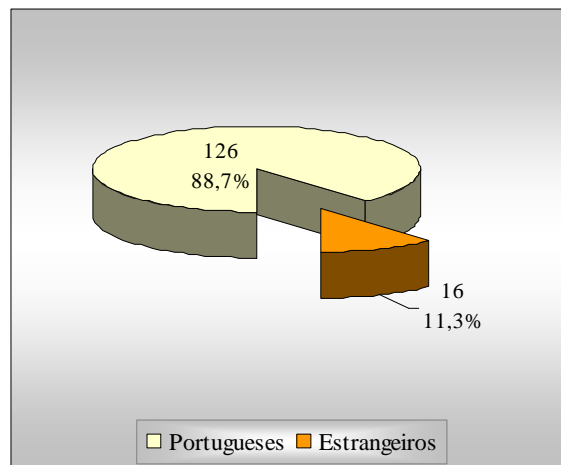
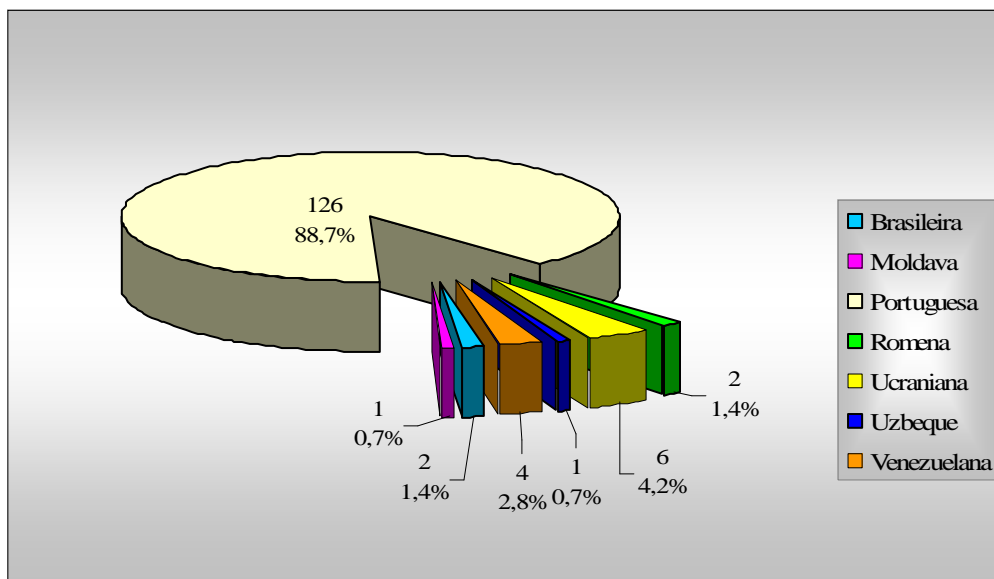


Gráfico n.º 12 – Nacionalidades dos alunos matriculados na EB1 da Carreira em 2005-2006



Perante os dados apresentados, não nos restam dúvidas que a RAM não escapa ao fenómeno do multiculturalismo. Apesar de o número de alunos estrangeiros não atingir uma percentagem superior a 5%, consideramo-la bastante significativa, sendo que os actores educativos estão no dever de promover uma educação que reflecta aspectos culturais dos vários grupos étnicos com os quais se depara.

Esta nova realidade pressupõe novas responsabilidades para os professores. Longe de constituir um obstáculo ou um problema, a diversidade deve ser entendida como uma riqueza. Deste modo, o currículo tem, obrigatoriamente de contemplar a heterogeneidade do seu público a partir de respostas educativas que terão de ir ao encontro das suas expectativas e interesses.

Julgamos que um currículo monocultural não responde às necessidades educativas das crianças provenientes de culturas diversificadas, logo torna-se imperioso dar voz às culturas minoritárias e aproximar o currículo das vivências/tradições de todos os alunos.

CAPÍTULO II – Da cultura da homogeneidade à cultura da diversidade

No mundo da globalização, ministrar um currículo nacional não é a aposta acertada para responder às demandas de um público estudantil cada vez mais heterogêneo. Neste caso, a vertente multicultural do currículo é, sem dúvida, um aspecto a privilegiar numa educação que se pretende para todos. Deste modo, urge ao educador proceder a uma flexibilização curricular, oferecendo práticas pedagógicas aliciantes e diversificadas, indo ao encontro tanto da cultura dominante como das culturas minoritárias.

1. O currículo nas suas múltiplas concepções

Normalmente a concepção de currículos e programas de ensino parte da análise explícita dos fundamentos e orientações educativas que os justificam ou então parte da suposição implícita. Em qualquer um dos casos, é conferida legitimidade ao currículo, no contexto que serve e nos valores ou orientações educacionais que propõe.

Tendo emergido publicamente como um campo autónomo no domínio da educação em 1918, com a obra *The curriculum* de Franklin Bobbit, “o termo «currículo» é usado, segundo Albert Victor Kelly, com vários sentidos (...)” (1981, p. 2), da mesma maneira que, segundo José Augusto Pacheco²², “(...) existem vários ângulos de abordagem do campo definidor das teorias curriculares (...)” (2001, p. 33), o que leva John Goodlad a salientar esta falta de unidade e discrepância e a lamentar que “ (...) a falta de clareza e definição do seu campo não permita ainda que o currículo constitua uma esfera completamente distinta de conhecimento.” (John Goodlad²³, 1979; cit. por Fernando Machado e Maria Fernanda Gonçalves, 1999, p. 39).

Assim, não existe uma definição única e acabada do conceito de currículo. De facto, quer devido à polissemia do termo quer devido ao grande número de definições

²² Professor do Departamento de Currículo e Tecnologias da Universidade do Minho.

²³ Professor Emérito em Educação e Co-director do Center for Educational Renewal na University de Washington.

propostas, não tem sido possível estabelecer uma plataforma consensual relativamente a este termo. Vejamos os diferentes significados que alguns autores conceituados lhe atribuem. Segundo Albert Victor Kelly (1981), o currículo é:

- o próprio fundamento de qualquer sistema de ensino;
- o fundamento lógico global para o programa educativo de uma instituição;
- o programa total de uma instituição de ensino.

Lawrence Stenhouse²⁴ (1987a) considera que o autêntico esquema do currículo encontra-se na mente e no coração dos professores, sendo que o problema do currículo é relacionar ideias com realidades. Ele é também da opinião que no currículo, verificamos hipóteses acerca da natureza do conhecimento e da natureza do ensino e da aprendizagem, reconhecendo ainda que este se traduz por um conjunto de ideias para melhorar os professores. José Gimeno Sacristán²⁵ traduz o conceito de currículo como sendo:

“(...) uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que vulgarmente chamam ensino.” (2000, p.15)

Este autor refere que o currículo é algo que se constrói, os seus conteúdos e as suas formas últimas não podem ser indiferentes aos contextos nos quais se configura, porque ele é entendido como algo que adquire forma e significado educativo à medida que sofre uma série de transformações dentro das actividades práticas, explanando:

“O currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto que é o que acaba por lhe dar o significado real.” (op. cit., p. 21)

Em nosso entender, toda a prática pedagógica gravita em torno do currículo, e não será fácil melhorar a qualidade do ensino se não se mudarem os conteúdos, os procedimentos, o que implica, evidentemente, uma mudança a nível das mentalidades dos

²⁴ Pedagogo inglês (1926-1982).

²⁵ Professor Catedrático de Didáctica e Organização Escolar na Universidad de Valencia.

professores. Segundo Shirley Grundy²⁶ (1987 cit. por José Gimeno Sacristán op. cit., p, 14) o currículo não é um conceito:

“(...) mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstracto que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas.”

A opinião dos teóricos nem sempre adquire o mesmo significado, contudo muito pontos existem em comum, sendo que todos reconhecem o valor da escola que se manifesta fundamentalmente pelo que faz ao desenvolver um determinado currículo, independentemente de qualquer retórica. Segundo esta linha de pensamento, Maria do Céu Roldão explica:

“(...) existe escola porque e enquanto se reconhece necessário garantir a passagem sistemática de um currículo – entendido como o corpo de aprendizagens socialmente reconhecidas como necessárias, sejam elas de natureza científica, pragmática, humanista, cívica, interpessoal ou outras.” (1999, p. 47)

A nossa óptica vai ao encontro daquilo que acabámos de mencionar, porque consideramos que a maioria dos professores ainda associa o currículo aos programas. Ora, devemos entender o currículo como algo muito mais abrangente e não somente um conjunto de programas a cumprir, conforme nos aponta a mesma autora:

“(...) a escola e a sociedade encaravam o currículo, representando-o apenas como um corpo mais ou menos homogéneo de matérias e disciplinas (...). Embora, a nível do discurso educativo, se fale constantemente nos novos papéis da escola e do professor, a verdade é que esta concepção de currículo = programas continua bem instalada e muito pouco mudada nas práticas e nas mentalidades.” (op. cit., p. 79)

Tenhamos presente que no tempo actual o currículo no tempo actual deve ser compreendido como algo que se modela dentro de um sistema escolar, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios e cristaliza, enfim, num determinado contexto, que é o que acaba por lhe dar significado real. Tal opinião é

²⁶ Reitora da Faculty of Education na Deakin University em Victoria - Australia.

partilhada por Maria do Céu Roldão quando tece o seguinte comentário acerca do currículo:

“(...) é uma construção socialmente condicionada, plástica e mutável (...) face à diversidade dos públicos e contextos, como um campo conceptual e de gestão orientado para a contextualização e a diferenciação da acção da escola e dos professores, de modo a garantir melhor as aprendizagens de todos os alunos.” (op. cit., p. 7)

Na perspectiva de Miguel Ángel Zabalza²⁷ (1992) existe uma relação entre o conceito de currículo e o conceito de projecto, considerando que devemos pôr em prática um processo transformativo que permita converter um currículo geral, descontextualizado e normativo num projecto, ou seja, contextualizando-o numa dada realidade concreta e convertendo-o assim num projecto integrado e participativo.

De evidenciar que entre as concepções mais comuns de currículo, encontramos uma que o identifica com um elenco e uma sequência de matérias ou disciplinas propostas para todo o sistema escolar, um ciclo de estudos, um nível de escolaridade ou um curso, em qualquer um dos casos, com o objectivo da graduação dos alunos. Nesta concepção o currículo aparece-nos como sendo um “plano de estudos”, que consiste num conjunto estruturado de matérias de ensino, com diferente peso, o qual se traduz na distribuição variada de tempos lectivos semanais a cada uma das disciplinas que fazem parte do referido plano de estudos.

Nós defendemos as concepções que vêem o currículo na sua globalidade, intimamente ligado às dinâmicas educativas levadas a cabo por um colectivo de autores em situações reais tal como Carlinda Leite que privilegia “concepções e teorias que olham para o currículo (...) intimamente relacionado com a política educativa de actores em situações reais.” (2002, p. 52). Do mesmo parecer é José Augusto Pacheco (2001) quando afirma que o currículo não é pertença exclusiva dos professores, dos alunos, dos gestores, mas de todos eles. De facto, ele entende que é um processo que implica uma construção a nível das atenções e uma desconstrução ao nível da prática.

A existência de populações estudantis culturalmente diferentes não pode deixar os professores alheios a tal realidade. Assim, se estes reconhecerem e responderem às

²⁷ Professor Catedrático de Didáctica e Organização Escolar na Universidad de Santiago de Compostela.

várias necessidades dos seus alunos, estarão a oferecer uma educação multi-étnica ou multicultural. Para tal, o currículo não pode ser entendido nem ministrado de uma forma uniformizada, porque o seu público é deveras heterogéneo. Pelo contrário, deverá incluir práticas de ensino de forma a reflectirem as diversas culturas dos alunos e a promoverem ao pluralismo cultural bem como a igualdade social. Maria do Céu Roldão²⁸ sublinha o seguinte:

“A diversidade crescente dos públicos escolares causou desajustes nos vários sistemas de ensino (...) desajuste entre a escola, enquanto instituição curricular, e os seus destinatários, hoje representativos da totalidade da sociedade com toda a sua diversidade que entretanto se acentuou.” (1999, p. 25)

Deste modo, o currículo das escolas deve reflectir a diversidade da sua população, quer ela abranja ou não alunos estrangeiros. Assim, está no dever de os educadores menosprezarem a cultura da homogeneidade dando primazia à cultura da heterogeneidade, de modo a adequarem as suas práticas às demandas da diversidade do seu público.

2. Flexibilizar o currículo para responder à diversidade cultural

Segundo Maria do Céu Roldão, torna-se necessário diferenciar, adequar e flexibilizar o currículo uma vez que:

“(...) sofrendo o efeito da progressiva multiculturalidade da sociedade, a escola passou a confrontar-se com uma realidade desajustada dos currículos etnocêntricos e monoculturais que a caracterizavam.” (op. cit., p. 12)

Vivemos num mundo em que a velocidade do progresso da ciência e da tecnologia arrastam consigo profundas mudanças. No entanto, a esperança de que as inovações trouxessem uma melhoria global das condições de vida de uma grande parte dos povos do mundo, está longe de se tornar realidade. Os avanços na comunicação e na tecnologia em paralelo com uma economia globalizada, ao invés de contribuírem para aproxi-

²⁸ Professora do Ensino Superior Politécnico e Universitário e é actualmente Professora Coordenadora na Escola Superior de Educação de Santarém.

mar os povos, diminuir o fosso provocado pelas desigualdades e melhorar a qualidade de vida de milhões de pessoas em situação desumana, esbarram com interesses internacionais organizados e ambições imperialistas que perpetuam um *status quo* em que as mudanças vertiginosas apenas vêm favorecendo a minoria dos países que detêm a maior parte da riqueza mundial. Como refere Earle Jorgensen (2003), os movimentos de massas sem precedentes contribuíram, por um lado, para a diversidade cultural e para a riqueza e, por outro, para a xenofobia. De forma a evitar a última situação, torna-se fulcral um currículo centrado na diversidade cultural. Maria do Céu Roldão defende que a diferenciação curricular implica:

“ (...) as definições de percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar, para cada situação, a consecução das aprendizagens pretendidas.” (op. cit., p. 52)

Assim, a diferenciação pode efectuar-se a diferentes níveis: as opções de cada escola, projectos curriculares de turma (PCT) e as formas de ensinar e organizar o trabalho dos alunos. A adequação curricular é concebida como o conjunto de procedimentos pedagógicos e didácticos que visa tornar acessíveis os conteúdos de aprendizagem propostos num dado plano curricular, para alunos em situações e contextos diferentes. A mesma autora refere ainda que:

“Adequar o currículo ao contexto significa ser capaz de, a partir do conhecimento das características psicológicas dos alunos, compreender os seus mecanismos cognitivos, culturais, afectivos, e investir em opções e estratégias que se enquadram nesse perfil da melhor forma.” (op. cit., p. 53)

A escola cuja função educativa não pode resumir-se à mera transmissão de conhecimentos, vê-se convocada a uma reestruturação que lhe permita construir respostas cada vez mais flexíveis e diferenciadas, numa sociedade que se revela cada vez mais heterogénea e diversificada e, por isso, muito informada, competitiva e apelativa. Nesta ordem de ideias, a autora supracitada considera que a diferenciação curricular implica a definição de “percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar, para cada situação, a consecução das aprendizagens pretendidas” (op. cit., p. 52). A diferenciação curricular pode efectuar-se a diferentes níveis: as opções de

cada escola, os projectos curriculares das turmas, as formas de ensinar e organizar o trabalho dos alunos.

A adequação curricular é concebida como um conjunto de procedimentos pedagógicos e didácticos que visa tornar acessíveis os conteúdos de aprendizagem propostos num dado plano curricular, para alunos em situações e contextos diferentes. Adequar o currículo significa ser capaz de oferecer as melhores respostas educativas, a partir do conhecimento das características dos alunos.

A integração curricular é o elo estruturante que confere coerência e significado às aprendizagens que se pretendem efectivas para todos. Apela a um novo relacionamento do professor com o currículo, que não se coaduna com a lógica organizativa compartimentada em disciplinas isoladas, concebendo-o enquanto “ unidade integradora do que se pretende fazer entender a todos os alunos de forma eficaz.” (op. cit., p. 51)

Inovar implica fazer uma gestão flexível do currículo. É certo que a avaliação do sistema educativo, pelo progressivo deslocamento dos centros de decisão da administração central para as escolas, coloca o protagonismo de gestão curricular na acção das escolas na actividade quotidiana dos professores. Na opinião de Maria do Céu Roldão:

“Gerir o currículo significa tomar decisões orientadas para finalidades concretas a atingir, significa decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultado?” (op. cit., p. 25)

Somos da opinião que a gestão flexível do currículo é então a possibilidade que cada professor tem, dentro dos limites do currículo nacional, organizar e gerir autonomamente todo o processo de ensino/aprendizagem no sentido de se adequar às necessidades diferenciadas do contexto onde se insere a nossa escola.

Esta posição é também assumida por Carlinda Leite (2002) quando afirma que os professores não podem assumir o papel de consumidores de currículos definidos, limitando “(...) a sua acção aos processos de execução das directrizes e programas emanados dos serviços centrais, não lhes introduzindo quaisquer mudanças.” (op. cit., p. 225) Ao contrário destes professores a quem a autora qualifica de “professores neutros”, deve prevalecer a imagem de professores inovadores, que tenham presente a importância da flexibilização curricular, assumindo então a dimensão de “sujeitos activos”, isto é, professores “com um papel activo nos processos de desenvolvimento do currículo

prescrito” (ibid), procedendo às alterações que achem necessárias para melhor adequar o currículo ao contexto local, às especificidades dos seus alunos.

Defendemos a óptica desta autora, porque concordamos com o facto de os professores inovadores terem de assumir a responsabilidade de serem os “configuradores do currículo”, construindo ou reelaborando o currículo nacional, adaptando-o às características locais onde vai ser desenvolvido. Assim, a flexibilização curricular implica que os professores também sejam decisores quanto à implementação de novas metodologias e instrumentos de trabalho.

3. Uma escola para todos

A Escola que temos é, como já afirmámos, uma escola de massas. Está, portanto, aberta à heterogeneidade social. Numa perspectiva democrática em que os direitos são universais, não é legítimo fazer a segregação dos seus alunos, estabelecendo estratos diferenciados por etnias/minorias. Deste modo, não podemos, de forma alguma esquecer para o que nos remete o ponto 1 do art. 26.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada a 10 de Dezembro de 1948, se quisermos uma educação para todos. Nessa altura, foram definidos princípios apelando para as igualdades de oportunidades no que concerne o direito à educação e às igualdades de oportunidades no acesso ao ensino. Assim, podemos depreender:

“Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos no que concerne à instrução elementar e fundamental. A instrução será obrigatória. A instrução técnica e profissional deverá ser generalizada; o acesso aos estudos superiores será igual para todos, em função dos méritos respectivos (...).”

A Declaração de Direitos da Criança, de 1959, também entende a educação como sendo um direito específico da infância. No princípio número sete, refere:

“A criança tem o direito de receber educação, que será gratuita e obrigatória pelo menos nas etapas elementares. Dar-se-lhe-á uma educação que favoreça a sua cultura geral e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões e o seu juízo individual, o seu sentido de responsabilidade

de moral e social, e chegar a ser membro útil da sociedade. O interesse superior da criança deve ser o princípio director dos que têm a responsabilidade da sua educação e orientação; esta responsabilidade incumbe, em primeiro lugar, aos seus pais. A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras, os quais devem estar orientados para fins perseguidos pela educação; a sociedade e as autoridades públicas esforçar-se-ão por promover o gozo deste direito.”

Em Portugal, também foi redigida a LBSE em 1986, na qual foram definidos alguns princípios, tais como o direito à educação mas para todos os portugueses, bem como uma justa igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior. Assim, nos Princípios gerais, artigo 2.º, podemos ler:

1. “Todos os portugueses têm o direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República;
2. “É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares;
3. “No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis, tendo em conta, designadamente, os seguintes princípios:
 - a) o Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas;
 - b) o ensino público não será confessional;
 - c) é garantido o direito de criação de escolas particulares e cooperativas.
4. “O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho;
5. “A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico o meio social em que se integram e de se empenharem criativamente na sua transformação progressiva.”

Fazendo um paralelo com o sistema educativo, como cidadãos portugueses, e atendendo aos princípios para os quais nos remetem a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração de Direitos da Criança e a Lei de Bases do Sistema Educativo, jamais poderemos pensar em adoptar medidas injustas de selecção e escolar.

Se quisermos uma escola para todos, estamos no dever de aplicar as leis e defender a igualdade de oportunidades no desenvolvimento curricular, o que implica, necessariamente, diferenciar o ensino, flexibilizando o currículo de modo a dar as respostas mais ajustadas à heterogeneidade cultural. Dar a mesma educação a crianças diferentes não é uma política igualitária, sendo que numa democracia, a educação tem de ser niveladora das desigualdades de partida, tendo sempre presente o quanto o facto de termos crianças diferentes numa sala de aula é, sem dúvida, uma mais valia para o enriquecimento cultural de todos quantos estão implícitos no processo educativo.

Seguindo esta lógica, o currículo, num contexto multicultural, terá de ser enriquecido com actividades que permitam a oferta de projectos adequados à diversidade cultural para que todos sintam que as suas culturas são valorizadas pela escola e que os saberes universais fazem sentido porque contribuem com objectividade para as suas próprias culturas. Somos da opinião que um aluno cuja etnia for segregada dificilmente acompanhará o processo educativo. A instituição escolar, como responsável pela formação de todos os jovens, deve ser o local onde possa caber a esperança, mercê de uma formação para a cidadania que nos permita viver numa sociedade mais feliz, onde a harmonia e a paz possam abranger não só os portugueses mas todos os cidadãos que desejam viver em Portugal.

Se fizermos uma leitura atenta para o que nos remete a LBSE, é bem evidente a posição para o abandono, pelo menos ao nível da enunciação dos princípios, de um ensino que tenha em vista a selecção. Pelo contrário, pretende-se um ensino que responda às necessidades da sociedade multicultural.

CAPÍTULO III – Inovação em educação

A tónica deste capítulo é colocada na importância que assume o professor como sendo a chave para a mudança. Um docente inovador deverá ser apologista de uma educação que privilegie o binómio escola-família, por ser a melhor forma de conhecer a heterogeneidade dos seus alunos, de modo a optar por uma pedagogia diferenciada, dando grande importância à relação pedagógica e proporcionando situações motivadoras para a aprendizagem. Além de defensor da pedagogia dos intercâmbios escolares, da aprendizagem por descoberta, também deverá ser um impulsionador de actividades lúdicas e um decisor quanto à organização espaço/tempo da sala de aula. Terá ainda de construir materiais pedagógico-didáticos de forma a melhor responder à diversidade cultural que raramente está presente nos manuais escolares.

1. Rumo aos caminhos da mudança

Christophe Marsollier²⁹ reconhece que não existe ainda consenso no que concerne ao conceito de inovação:

“Comme est parvenue à le montrer ces dernières années F. Cros³⁰, l’innovation en éducation constitue un véritable objet de recherche ouvrant la voie à un champ d’interrogations aussi bien politiques, pédagogiques que sociologiques.” (1998, p. 78)

Se considerarmos as palavras de Alcino Matos Vilar³¹ (1993), convém deixar claro que o conceito de inovação não encontra as suas raízes no campo educacional, pois trata-se de um conceito com origem na empresa industrial, essencialmente relacio-

²⁹ Professor da Université de Saint Denis – Réunion (França).

³⁰ Professora do Departamento das Ciências da Educação - Université de Paris V (França). É também investigadora na área de “Innovation et Recherche” no INRP (Institut National de Recherche Pédagogique).

³¹ Professor da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto na Área de Ciências da Educação.

nado com a eficácia e a rentabilidade de um determinado sistema produtivo. Em educação, este conceito não pode adquirir o mesmo significado, porque a escola é uma organização diferente do mundo dos negócios.

Este investigador considera que, ao contrário da produtividade que se pretende com a inovação empresarial, a inovação educativa e curricular “(...) implica sempre ou, pelo menos, tem como objectivo fundamental uma melhoria qualitativa dos processos (...) deve gerar elementos de ruptura com os processos vigentes.” (op. cit., p. 13). Ele ainda reforça que esta ruptura nunca poderá significar “a supressão do tudo quanto consistia o sistema, mas apenas, e tão só, um ponto de partida para um novo equilíbrio.” (ibid). Não esqueçamos que a escola é o eixo da inovação, sendo os professores os protagonistas da mesma, contudo há um aspecto que importa ressaltar e que vai ao encontro das palavras proferidas por Lawrence Stenhouse quando conclui que “a escola é a comunidade organizada básica em educação e é a este nível que devem ser tratados os problemas e as possibilidades da inovação do currículo” (1987a, p. 222).

Nesta ordem de ideias, Andy Hargreaves (1998, p. 4) insiste na urgência da mudança e da inovação considerando que “(...) as inovações multiplicam-se à medida que a mudança acelera, criando sentimentos de sobrecarga entre os professores e os directores das escolas que são responsáveis pela sua implementação.” Salienta ainda que apesar destes quererem inovar, os métodos e estratégias utilizados são constantemente criticados. De facto, reconhecemos que há educadores bastante empenhados em optar por modelos e práticas que fujam ao modelo padrão. Há também aqueles que só tomam a iniciativa de inovar quando têm a certeza de que alguém já obteve resultados satisfatórios ao enveredar por outro modelo curricular. Infelizmente, existe aqueles que são resistentes à inovação, porque são apologistas dum certo comodismo. É este grupo de pessoas que geralmente critica o trabalho dos que mais se esforçam para adaptar modelos inovadores ao modelo tradicional, porque estes não são defensores do *laissez-faire, laissez-passer*.

A inovação pedagógica e curricular tem diferentes origens, podendo situar-se a dois níveis: da instituição escolar ou do professor. Esta é a posição de Ana Maria Benvente que refere:

“(...) um projecto educativo inovador pode situar-se à escala de uma escola (...). Mas há também projectos “microsociológicos”, da responsabilidade de um ou

de vários professores e tocando aspectos específicos da vida escolar e da prática pedagógica.” (1995, p. 5)

Apesar da autora reconhecer que a inovação pode situar-se à escala da escola, coloca a tónica na dimensão humana dos professores, visível em práticas educativas criativas. Estamos também convictas de que a inovação está estritamente ligada ao poder de iniciativa dos docentes, pois são eles os impulsionadores da mudança. Geralmente, são “pessoas com alguma audácia, com carisma, com perseverança e com competência.” (ibid) A inovação só acontece quando há espírito de abertura, quando há vontade de mudar para melhorar, quando o comodismo deixa lugar à criatividade.

Referindo-se ao mundo do professorado, a investigadora reconhece ainda que é necessário recorrer ao trabalho de equipa, nomeadamente à partilha, às dinâmicas de grupos de modo a implementar práticas pedagógicas que dêem importância ao sujeito que aprende, com as suas necessidades e características, reconhecendo que existe hoje uma convergência de orientações nas práticas inovadoras, nomeadamente quanto à utilização de abordagens sistémicas bem como à diversidade de modos de aprender. Na sua óptica, transformar as práticas e ir para além do que está estipulado na legislação remete para uma grande capacidade de acção individual e colectiva dos professores no intuito de inovarem. Como já referimos, inovar pressupõe diferenciar, adequar, flexibilizar o currículo, ajustando ao contexto específico de cada escola.

Inovar é, por certo, definir linhas que vão orientar a acção pedagógica dos professores que querem introduzir algo novo na sua prática educativa. Para que a inovação seja uma constante é preciso, antes de mais, repensar a educação e levantar algumas questões. Referindo-se aos professores, José Augusto Pacheco (op. cit.,) considera que cabe aos mesmos fazer algumas interrogações, nomeadamente saber que alunos têm de modo a desvendar as suas necessidades. Uma vez detectados os seus interesses, é crucial optar pelas melhores metodologias e instrumentos de trabalho a fim de proporcionar um ensino de qualidade que terá de ser avaliado. Para tal, ele considera que a relação pedagógica é determinante no processo de ensino-aprendizagem.

2. Os professores como chave de mudança para a inovação

Em nosso entender, a inovação implica uma mudança a nível da concepção das práticas pedagógicas. Tal mudança pressupõe saber ser, saber fazer e saber estar, o que se reflecte numa boa gestão organizativa, performance, improvisação e investigação.

Sabendo que a educação é um processo complexo, amplamente participado e contínuo de promoção de conhecimento significativo e de sabedoria, sempre orientado para o desenvolvimento integral da pessoa e para a sua equilibrada inserção na sociedade, cabe a cada educador tomar consciência e agir de forma adequada, desempenhando a sua prática educativa de forma criativa, rejeitando a ideia de conformismo.

Inovar implica que os professores façam constantemente uma reflexão antes e após a sua acção educativa, de modo a criar contextos de aprendizagem aliciantes, onde seja dada ênfase ao desenvolvimento de métodos activos, inovadores, no processo de ensino-aprendizagem. Inovar, pressupõe mudar os métodos de ensino, delinear estratégias dignas e alicerçar a acção pedagógica em suportes firmes que conduzam a um ensino/aprendizagem de qualidade, atendendo incessantemente às necessidades educativas da camada estudantil.

Pensamos que uma forma de inovar no contexto escolar, é, sem dúvida, adaptar as metodologias tradicionais ao contexto para que se adequem às necessidades educativas das crianças. É assumir novos desafios, recorrendo a estratégias plausíveis para alcançar as metas que serão as mais indicadas para os alunos concretos de contextos concretos. Consideramos que os professores têm de, cada vez mais, criar hábitos de denunciar à partida o que consideram mais importante para a formação integral dos seus alunos, sem se sentirem subjugados por uma programação curricular de nível central, acabando sempre por se revelar desadequada, insensível e improdutiva. Têm de implementar metodologias que adaptem o modelo tradicional ao contexto, não obstante, quando isso ocorre, confrontam-se com algumas dificuldades, algumas resistências. Ana Maria Benavente chama a atenção para esta realidade quando sublinha:

“Na escola, a interacção gerada no desenvolvimento de metodologias activas proporcionadas por experiências de carácter inovador levanta questões e problemas imprevistos a que o professor procura dar resposta.” (1993, p. 105)

Na verdade, por mais boa vontade que tenham os professores de inovar, por vezes há obstáculos que se lhes deparam. Sabemos que existe um programa para cumprir, sabemos que eles têm turmas numerosas, alunos com necessidades educativas especiais. E, para mais, a política educativa nem sempre vem facilitar a tarefa. A propósito destes estorvos que dificultam a actuação do professor, a mesma autora coloca a seguinte questão:

“Vivemos, desde 1986, uma reforma do sistema educativo. A quarta equipa ministerial reformadora anuncia a necessária «autonomia» das escolas, apelando para que cada escola faça a reforma. Temos vivido anos ambiciosos nas intenções, mas feitos de rupturas e de contradições. Sentirão os professores inovadores que a política educativa facilita a sua acção?” (op. cit., p. 28)

Todavia, julgamos que por mais reformas que se façam, o facto de querer inovar parte sempre das intenções, dos pressupostos do professor. Cabe-lhe tomar a iniciativa de pretender ou não trazer inovação à comunidade educativa. É evidente que a mudança é essencial, contudo não devemos esquecer que, para se efectuarem mudanças e inovações, não basta um conjunto de teorias, de metodologias e orientações emanadas de um superior hierárquico, poderoso e distante, por mais justas e fundamentadas que sejam. Para que, efectivamente, se possam concretizar essas mudanças, elas deverão ser feitas de “dentro para fora”. Têm que ser os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem a sentirem a necessidade de mudar a sua mentalidade, as concepções que vieram construindo acerca do desenvolvimento curricular e do modo como ele se deve processar.

Só através de alterações profundas nas concepções dos professores acerca de conceitos tais como: currículo, multiculturalismo, inovação, formação, entre outros, se poderá criar uma nova visão do ensino, da escola democrática, criativa e inteligente, onde se aprende de modo significativo. Para tal, é crucial que os professores estejam bastante atentos às mutações sociais e às implicações que estas originam. Hoje, mais do que nunca, eles estão na obrigação de conhecer as características do meio onde as crianças estão inseridas, saber de que forma elas vivem, quais são as suas aspirações, de forma a lhes proporcionar um ensino de qualidade, acima de tudo. Assim, deveriam sempre partir do que elas já conhecem, porque é o melhor procedimento para se fazerem novas e significativas aprendizagens, facultando-lhes liberdade de pensar, questionar e

agir, respeitando a sua individualidade e personalidade, de modo a desenvolvê-las integralmente e harmoniosamente, deixando-as crescer em liberdade.

Esta é a filosofia educativa defendida por David Ausubel e Jérôme Bruner³² que consideram que o educador deve partir daquilo que a criança já sabe, conhecendo de perto a sua realidade afectiva, cultural e social. Assim, o professor conseguirá por em acção uma série de estratégias que, certamente, irão ao encontro das mais diversas solicitações das crianças. Seguindo esta linha, é notório o quanto a educação evoluiu de há uns anos a esta parte. A este propósito, João Pedro da Ponte³³ considera que:

“As grandes linhas de evolução da escola têm de seguir as grandes linhas de evolução da sociedade. As escolas terão de caminhar no sentido da diversificação, da descentralização, da desmassificação e da criatividade.” (1997, p. 55)

Assim, a escola não pode ficar alheia a tal realidade. Esta tem como papel principal saber para quê ensinar, como ensinar e o que ensinar, procurando intervir de forma inovadora, de modo a preparar integralmente as crianças e os jovens cidadãos para o futuro. Nesta ordem de ideias, o autor acima referenciado assegura:

“Doravante, a escola está na situação de ter de preparar os jovens sem saber exactamente o que eles irão fazer e de que irão precisar na sociedade em que vão viver como pessoas adultas. Torna-se, por isso, necessário prepará-los para a aprendizagem permanente num mundo em constante mudança.” (op. cit., p. 59)

Assim, a chave para a inovação são os professores. Seguir os caminhos da mudança é, por certo, ter espírito de abertura, de confiança, de responsabilidade, e de espírito desafiador para contribuir para a sociedade da globalização do século XXI. É imperativo dar lugar a uma nova concepção de escola, cruzando fronteiras, aceitando e tratando as diferenças, porque o multiculturalismo presente na sociedade portuguesa exige tolerância, aceitação e compreensão. É um facto que, o modelo tradicional não responde às exigências da heterogeneidade do seu público, logo por força de transformações sociais, a escola tem de inovar, sendo os professores o ângulo da mudança.

³² Modelo segundo o qual a aprendizagem se realiza mediante um processo activo de construção no qual a capacidade de raciocínio e de utilização de conhecimentos depende de conhecimentos já adquiridos. Trata-se de um modelo cognitivo baseado no estudo e desenvolvimento dos processos mentais dos alunos.

³³ Professor da Faculdade de Ciências - Universidade de Lisboa.

3. Parceria escola-família

A complexidade do mundo actual, manifesta nas mutações demográficas, tecnológicas e sociais, obriga-nos a considerar a escola como um sistema que necessita da colaboração de outros sistemas. Estes incluem a família e as instituições comunitárias do meio onde a escola se insere, as quais constituem uma rede de apoio ao desenvolvimento integral dos alunos.

Inserida na comunidade, da qual faz parte integrante, a escola deve não só participar nela como abrir-lhe as suas portas, de uma maneira organizada, em momento oportunos: reuniões de pais, convívios, debates, participação em projectos, exposições, apresentação de trabalhos, palestras, acções de formação, organização de feiras e festas escolares bem como na celebração dos dias festivos que costumamos comemorar ao longo do ano lectivo, estando definidos no projecto anual de actividades (PAA) da escola.

O professor inovador deve ter presente a importância da parceria escola-família, convidando os pais/encarregados de educação a participar activamente no desenvolvimento curricular, de modo a gerar a partilha de conhecimentos e a colaboração. Julgamos que a participação dos pais na escola permite um maior envolvimento destes na vida escolar dos seus educandos, diminui as discrepâncias entre os ambientes educativos e cria oportunidade de troca de ideias quanto aos melhores modelos e estratégias educativas para os alunos. Somos da opinião que esta aproximação também permite resolver os problemas que possam surgir no seio educativo, porque como parceiros, os pais unem os seus esforços aos dos professores na consecução de objectivos, estratégias e actividades a desenvolver, pensando incessantemente no sucesso das crianças.

Em nosso entender, pais satisfeitos valorizam o trabalho dos professores e colaboram com estes, estimulando comportamentos desejáveis, reforçando as condutas mais adequadas dos filhos, tanto na escola como em casa, com todas as implicações positivas que isso acarreta. Antes de iniciarem a escola, as crianças estão com a família a maior parte do tempo e são influenciadas principalmente por ela. Hoje em dia, porém, e cada vez mais, as crianças passam a maior parte do tempo na escola, que é uma organização composta por vários indivíduos: professores, alunos, pessoal não docente e pais/encarregados de educação que estão em constante inter-relação. Há a necessidade destes adultos, com quem as crianças convivem, colaborarem e mostrarem coesão, coe-

rência e consistência entre os valores que apregoam e a sua acção a fim de verificarmos eficácia no acto educativo.

Porque acreditamos que para haver sucesso educativo se torna fulcral que a escola não esqueça a importância da presença dos pais e das instituições comunitárias no seu desenvolvimento curricular, consideramos que um professor que desenvolve a sua prática pedagógica privilegiando a parceria escola-família é deveras um profissional inovador, porque não descarta na sua acção educativa, a importância que esta parceria assume no processo de ensino-aprendizagem.

4. Pedagogia diferenciada

Uma vez que vivemos na era da globalização, num mundo de diversidade cultural, social e económica, entendemos que a escola não se pode alienar desta realidade, estando na obrigação de proceder à renovação das suas práticas pedagógicas, manifestando-se em novas atitudes por parte dos professores.

Sendo que a escola actual é inclusiva, torna-se necessário reconhecer que cada turma é constituída por um grupo heterogéneo e, como tal, é imprescindível que nas mudanças curriculares, os professores optem por diferenciar os seus modos de trabalhar. Carlinda Leite é da opinião que a “(...) diversidade sem diferenciação pedagógica conduz à desigualdade.” (op. cit., p. 136) Sendo verdade que cada professor tem os seus próprios métodos para ensinar, é igualmente verdade que cada criança tem os seus próprios métodos para aprender. José Morgado³⁴ considera que “A cultura pedagógica parece-nos que continua muitas vezes excessivamente atenta à forma como se ensina e pouco atenta à forma como se aprende.” (1999, p. 28)

Para alterar esta situação, é preciso que o professor oriente a sua actividade pedagógica, proporcionando oportunidades para o sucesso educativo de todos os alunos, independentemente das suas identidades étnicas e sociais, possibilitando a partilha de conhecimentos e valores de cada cultura, contrariando mecanismos de exclusão, que propiciem uma maior individualização do ensino, tendo em consideração a diversidade

³⁴ Professor do Departamento de Psicologia Educacional do Instituto Superior de Psicologia Aplicada de Beja.

dos alunos que temos nas nossas escolas. Do mesmo modo, deve criar situações que possibilitem aos alunos o desenvolvimento da sua autonomia, sociabilidade, cooperação e responsabilidade, como forma de facilitar a sua integração numa vivência em sociedade, apesar de estar consciente de que cada aluno é um indivíduo singular, como tal, possuidor de um estilo de aprendizagem próprio. Não esqueçamos para o que nos aponta Jacques Delors³⁵ (1996):

“O ensino deve ser personalizado: esforçar-se por valorizar a originalidade, apresentando opções de iniciação às diversas disciplinas, actividades ou artes, e confiando esta iniciação a especialistas que possam comunicar aos jovens o seu entusiasmo e aplicar-lhes as suas próprias opções de vida.” Jacques Delors.

5. Relação pedagógica

Ministrar uma pedagogia diferenciada implica uma relação pedagógica harmoniosa entre professor e alunos, de modo que as dinâmicas da sala de aula se operem num clima propício, facilitador da aprendizagem. Na verdade, se houver relações cordiais entre educador e aprendiz, o processo de ensino-aprendizagem proceder-se-á de uma forma harmoniosa, facultando à criança um desenvolvimento pessoal e social harmonioso. Afinal, o que se deve entender por relação pedagógica? Eis uma excelente definição encontrada por Evaristo Fernandes³⁶:

“A relação professor-aluno deve ser centrada sobre o que o aluno faz, porque o faz e sobre o fim com que o faz (...) Doar-se aos alunos, entusiasamá-los, ter paciência, ser leal, existir no professor uma pré-disposição à ajuda, à compreensão dos seus problemas, estimulá-los na sua actividade criativa (...) Aceitar que o aluno tenha opiniões diferentes e mesmo contrárias às do professor (...) desenvolver nele a iniciativa e a criatividade.” (1990, p. 96)

Na perspectiva de John Locke, filósofo inglês do século XVII³⁷, o educador deve possuir determinadas características imprescindíveis para uma boa relação pedagógica.

³⁵ Político europeu de nacionalidade francesa, tendo sido presidente da Comissão Europeia entre 1985 e 1995.

³⁶ Professor Associado com Agregação na Universidade de Aveiro.

³⁷ (1632-1704).

Entre outras, considera que, ser bem-educado, é uma das principais qualidades que lhe é exigida. Esta é uma arte não se aprende através dos livros nem se ensina a partir dos livros:

“Pour former comme il faut un jeune gentleman, il est nécessaire que son gouverneur soit lui-même un homme bien élevé, qu’il connaisse les usages, qu’il sache à quelles formes diverses de politesse obligent les qualités des personnes, les temps et les lieux, et qu’il engage son élève, autant que son âge le comporte, à observer constamment les règles. C’est un art qu’on ne peut apprendre dans les livres, ni enseigner par les livres (...) sinon la bonne compagnie et l’esprit d’observation.” (1992, p. 117)

Não concordamos plenamente com esta afirmação, porque consideramos que os bons modos podem ser aprendidos através dos livros. Caso contrário, para que serviriam os livros? De facto, o adulto talvez seja a pessoa mais indicada para incutir regras/bons hábitos nas crianças, todavia, há livros que têm essa missão e, frequentemente, trazem ilustração, o que é uma mais-valia para uma melhor compreensão.

Além destas características, julgamos que é de extrema importância estabelecer um diálogo franco e aberto entre os alunos e com os alunos, educando para a tolerância, procurando conhecer os seus interesses e entender os seus problemas, criando mecanismos de resolução no grupo/turma dos diversos conflitos comportamentais que possam surgir, com a participação de todos, onde desempenhe o papel de moderador. Existem outras características que o educador deve possuir no âmbito da relação pedagógica, tal como recorda Evaristo Fernandes:

“(…) o professor jamais poderá esquecer-se que deverá incitar os alunos à reflexão pessoal, estimular a confiança do aluno em si, despertar a compreensão pessoal das matérias, ajudar o aluno a resolver os seus problemas, encorajar a sua actividade pessoal na aula, ser paciente com o aluno tal como ele é, desenvolver as relações sociais na aula e compreender os sentimentos dos alunos.” (op. cit., p. 86)

Concordamos com Maria Teresa Estrela³⁸ (1994) quando reconhece a relação pedagógica como sendo “um contacto que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica e o resultado desses contactos (...)”. Na sua óptica, a relação pedagógica “abrange todos os intervenientes directos e indirectos do processo pedagógico (...)”.

³⁸ Professora da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Melhor dizendo, “abrange a relação professor-aluno e aluno-aluno dentro de situações pedagógicas.” (1994, p. 76)

Esta posição também é defendida por José Morgado segundo o qual “(...) a relação pedagógica envolve um conjunto de processos em que todos os intervenientes são sujeitos activos.” (op. cit., p. 84). Tal como ele, Rémi Hess³⁹ defende: “on nomme communément «relation pédagogique» l’ensemble des phénomènes d’échange, d’influence réciproque, d’action et de relation entre enseignants et enseignés.” (1994, p. 7). Concordamos com a sua posição quando considera que muitos professores tentam identificarem-se com os alunos, adoptando comportamento e linguagem semelhantes, sendo que por vezes esta relação está estritamente ligada com a idade do docente:

“Certains maîtres s’efforcent, toujours dans le but de «survivre», de s’identifier au «monde» des élèves en adoptant en tout ou en partie leur comportement et leur langage. Quelques fois, cette relation aux élèves est naturelle, elle est liée à l’âge de l’enseignant.” (op. cit., p. 85)

Julgamos que em contexto escolar serão os professores mais jovens que terão maior facilidade em seguir o comportamento dos alunos e até usar uma linguagem semelhante de forma que se verifique o estabelecimento de uma relação natural com a finalidade de ambas as partes sentirem harmonia no que concerne à comunicação. Se esta for veiculada de forma transparente, compreensível, de certeza que o sucesso educativo será alcançado, pois segundo o supracitado autor, o professor está no direito de ajudar os seus alunos na sua auto-realização:

“La base de l’éducation est le rapport personnel entre un adulte et un être en devenir et qui parvient par lui-même à sa vie et à sa forme (...) l’éducateur doit défendre le droit individuel du jeune au développement et à l’autoréalisation contre d’autres prétentions qui ne seraient pas justifiées.” (op. cit., p. 12)

Ele ainda ressalta que compete ao educador orientar os alunos, prestando-lhes colaboração sempre que esta lhe for solicitada. Faz uma referência ao grande defensor da Escola Moderna, Célestin Freinet⁴⁰, lembrando que para este, o professor tem um papel de interveniente no processo de ensino-aprendizagem:

³⁹ Sociólogo e Professor de Ciências da Educação na Université de Paris VIII.

⁴⁰ Pedagogo francês (1896 - 1966).

“Au niveau de la relation pédagogique, le maître perd aussi son attitude didactique au profit d’une posture d’intervenant (...) Lorsque l’enfant, dans sa démarche personnelle, a besoin de l’adulte, il fait appel à lui.” (op. cit., p. 35)

Concordamos com a posição de Evaristo Fernandes que dá grande ênfase à vertente humana numa relação pedagógica. De facto, há necessidade incessante de doar-se ao aluno, compreendendo-o, aceitar as suas ideias, respeitá-lo e entusiasamá-lo de forma a despertar nele a vontade de fazer novas e significativas aprendizagens:

“A relação professor-aluno deve ser centrada sobre o que o aluno faz, porque o faz e sobre o fim com que o faz (...) Doar-se aos alunos, entusiasamá-los, ter paciência, ser leal, existir no professor uma pré-disposição à ajuda, à compreensão dos seus problemas, estimulá-los na sua actividade criativa (...) Aceitar que o aluno tenha opiniões diferentes e mesmo contrárias às do professor (...) desenvolver nele a iniciativa e a criatividade.” (op. cit., p. 96)

Somos apologistas desta perspectiva, a qual não difere da que defende de Pedro da Cunha⁴¹ para quem:

“A relação pedagógica não pode ser uma relação baseada no autoritarismo e na humilhação. Tão pouco se pode fundar na gratificação permanente (...) tem que se assumir como promotora do desenvolvimento.” (1989, p. 11)

Felizmente que os professores não têm de escolher entre o autoritarismo e a permissividade. Segundo este autor, há uma terceira via de relacionamento com os educandos, que promove o seu desenvolvimento sem passar pela guerra ou abandono, pela imposição ou submissão. É precisamente a relação que se caracteriza pela colaboração, desenvolvendo a autonomia e desembocando no amor. Nesta obra, ele aponta dez princípios para caracterizar a relação pedagógica (fascinação, expectativa, respeito, encorajamento, compreensão, confrontação, consequências, negociação criativa, diálogo e exigência). Esta questão da relação pedagógica existe desde sempre no processo do ensino. Já Sócrates fazia alusão no Banquete, ao papel do educador. Rémi Hess afirma:

“Pour Socrate, comme il apparaît dans le Banquet, le maître doit refuser l’amour que lui prête son disciple. Cet amour sur la personne du maître, l’élève doit ap-

⁴¹ Professor da Universidade Católica Portuguesa.

prendre à le déplacer vers un autre objet : l'amour de la connaissance, l'amour de la sagesse.” (op. cit., p.21)

A finalidade de transformar qualitativamente o currículo efectivamente trabalhado na escola e em cada sala de aula e, conseqüentemente, melhorar a interacção docente-discente, é, sem dúvida, uma atitude de inovação. Quanto mais próxima for a relação professor-aluno, mais possibilidades haverá de alcançar o sucesso educativo, porque serão dadas as respostas mais adequadas às necessidades de cada um.

6. Motivação

De modo a exercer uma prática educativa aliciante, o educador tem como principal missão despertar nos alunos a vontade de aprender, sendo que terá de saber criar contextos adequados e motivadores. Célestin Freinet acredita que o ensino não é impor ordens, porque isso leva o aluno a criar uma espécie de aversão e recusa pelo alimento intelectual. De facto, o professor tem de criar meios para que os alunos tenham sede de aprender, pois:

“(…) é lamentável qualquer método que pretende fazer beber o cavalo que não está com sede. É bom qualquer método que abra o apetite e estimule a poderosa necessidade de trabalho.” (1993, p. 28)

Nos dias que correm, não há imposições como no tempo de Salazar. Agora, é imperioso ir ao encontro das necessidades educativas das crianças a fim de lhes dar as melhores respostas. É válido o argumento deste autor para quem:

“(…) o problema essencial da nossa educação não é de modo algum, como no-lo pretendem fazer acreditar, o “conteúdo” do ensino, mas a preocupação essencial que devemos ter é de proporcionar sede à criança.” (op. cit., p. 26)

O autor supracitado insiste também no facto de ser importante motivar a aprendizagem fazendo a seguinte avaliação e advertindo:

“Lamento os educadores que são apenas tratadores e têm a pretensão de tratar metodicamente e cientificamente os alunos, encerrados em salas (...). Têm a

grande preocupação de fazer engolir a massa de conhecimentos que irá encher cabeças ingurgitadas até à indigestão e à náusea (...). Conserva, nos teus alunos, o apetite natural. Deixa-os escolher os alimentos no meio rico e propício que lhes preparas. Serás um educador.” (op. cit., pp. 67-68)

Este pedagogo tem absoluta razão ao considerar que cabe ao professor a grande responsabilidade de levar o aluno a ter sede de aprender. O professor assume-se como um protagonista que vai criar contextos propícios para que surja a vontade intrínseca de aprender. Como muito bem sustenta Lawrence Stenhouse “(...) incumbe ao professor a missão de decidir e assumir a responsabilidade do processo educativo na sua aula (...) para que se obtenha a aprendizagem máxima.” (1987b, p. 89). Em nossa opinião, está nas mãos dos professores decidir e agir, sendo que não lhes é permitido ficarem de braços cruzados à espera que as coisas aconteçam. Célestin Freinet demonstra grande preocupação quanto à questão da motivação e persiste fazendo a seguinte recomendação:

“Os educadores estão numa encruzilhada. Que não se obstinem no erro de uma «pedagogia do cavalo que não tem sede. Caminhem ousadamente e sabiamente para a pedagogia do cavalo que galopa para a luzerna e para o bebedeiro.” (op. cit., p. 25)

Somos da opinião que as crianças querem aprender. Para tal, o professor tem de criar situações de sucesso de modo que os êxitos superem os fracassos, desenvolvendo estratégias plausíveis para evitar as expectativas negativas, geradoras de indisciplina, e realçando as expectativas positivas em relação às aprendizagens. É necessário criar condições para que os alunos, muitas vezes desacreditados nas suas potencialidades, consigam encontrar razões para gostar de fazer novas descobertas, rentabilizando as suas potencialidades, indo ao encontro dos seus sonhos. Urge a necessidade de valorizar as suas aprendizagens e sucessos alcançados, com vista a aumentar a sua autoconfiança, a sua autonomia, no sentido de se tornarem cidadãos conscientes e responsáveis numa sociedade cada vez mais competitiva.

7. Actividades lúdicas

Está comprovado que a vertente lúdica é extremamente importante no desenvolvimento social, psicológico e intelectual das crianças. Já no século XVIII, Jean-Jacques Rousseau⁴² dava ênfase às brincadeiras das crianças:

“Amai a infância; favorecei suas brincadeiras, seus prazeres, seu amável instinto (...). Assim que eles (pequenos inocentes) puderem sentir o prazer de existir, fazei com que o gozem; fazei com que, a qualquer hora que Deus os chamar, não morram sem ter saboreado a vida.” (1995, p. 68)

Sabendo que as brincadeiras são um prazer intuitivo, este pedagogo considerava que nada é mais justo do que proporcionar às crianças belos momentos de prazer, deixando-as brincar livremente:

“Não é nada ser feliz? Não é nada saltar, brincar, correr o dia todo? Em toda a sua vida, nunca estará tão ocupada. Platão, em sua República, considerada tão austera, só educa as crianças em festas, jogos, canções, passatempo (...) quando lhes ensinou a se divertirem bem.” (op. cit., p. 113)

Defensor do divertimento das crianças também era John Locke que considerava o recreio, espaço que as crianças frequentam a fim de brincarem, tão útil quanto o trabalho e a alimentação. Ele afirmou que as crianças sentiam prazer em brincar, alegando que o educador deve deixar as crianças se divertirem de modo a se sentirem muito felizes.

Para Rémi Hess, à semelhança de Jean-Jacques Rousseau, o objectivo primordial da educação, era formar um homem completo, o qual deveria estar o mais tempo possível em contacto com a natureza e com a realidade das coisas. Este alegou claramente que não é somente através dos livros que a criança faz aprendizagens. Na verdade, é preciso interligar a teoria e a prática para que as aprendizagens tenham significado. Desse modo, faz todo o sentido a criança brincar de forma a pôr em prática os conhecimentos adquiridos. Assim, ela estará na via certa no que concerne ao desenvolvimento da sua motricidade, da sua agilidade e da sua forma física e psíquica. Na opinião deste teórico:

⁴² (1712-1778).

“L’enfant doit devenir un homme complet, afin qu’il soit en état de remplir tous les buts de la vie. Pour cela l’école ne doit pas être un milieu artificiel dans lequel on n’est en contact avec la vie que par les livres, elle doit être un petit monde réel, pratique, qui met l’enfant aussi près que possible de la nature et de la réalité des choses. On ne doit pas apprendre seulement la théorie des phénomènes, mais aussi leur pratique (...). L’homme n’est pas une pure intelligence, mais une intelligence unie à un corps et on doit aussi former l’énergie, la volonté, la forme physique, l’habileté manuelle, l’agilité.” (op. cit., p. 48)

8. Organização e decoração das salas

A sala de aula apresenta-se como o local privilegiado da actividade de qualquer turma. Daí que, a organização e gestão do espaço, constitua um factor importante a ter em conta para a implementação de uma pedagogia que contemple a pluralidade das aprendizagens, pois segundo Miguel Ángel Zabalza “a forma como o professor os considera, constitui por si só, uma mensagem curricular que é, em si mesma, significativa para os alunos e para o próprio professor.” (1993, p. 147)

A organização da sala de aula está assim relacionada com o tipo de relação que o professor constrói com os alunos, bem como a dinâmica que pretende desenvolver com os mesmos. Para que o espaço seja rentabilizado, é importante colocar materiais diversificados em sítios estratégicos, ou seja, criar áreas específicas para certas actividades, como a pintura, a leitura, a matemática, as expressões, entre outras.

A implementação destas áreas, tal como Philippe Meirieu⁴³ (1992) salienta “não pode funcionar sem a existência de regras que devem ser instituídas na turma, quer sobre a utilização dos materiais, quer sobre as deslocações na sala ou sobre o uso da palavra. Estas regras devem ser claramente explicadas ou mesmo negociadas” de forma a permitir o bom funcionamento da sala. (cit. em Júlio Pires, 1996, p. 60)

O que fica determinado deve ser registado num “mapa de tarefas diárias”, passando este a ser orientador do trabalho de cada um. Periodicamente deve ser feita uma avaliação acerca de como as tarefas vão sendo executadas e, se necessário, feitos reajustamentos ou até mesmo incluídas novas funções.

⁴³ Professor de Ciências da Educação na Université Lumière - Lyon 2 (França).

No que diz respeito ao material educativo, é necessário reunir todo um conjunto de outros recursos (ficheiros de matemática, de problemas, de língua portuguesa, estudo do meio, livros de histórias, banda desenhada, entre outros) que, uma vez colocados nos espaços criados para as diferentes áreas de apoio ao programa, permitam aos principais actores, realizar aprendizagens e consolidações cada vez mais autonomamente.

A colocação de folhas de registo de utilização para cada ficheiro na respectiva área permite analisar mais pontualmente o nível de produções dos alunos assim como verificar quais as áreas e tipo de actividades e de ficheiros mais utilizadas por eles durante o seu tempo de estudo autónomo. É igualmente importante que, sempre que se introduza um novo material de trabalho, se explique previamente aos alunos a sua finalidade e a melhor forma de trabalhar com ele.

Esta negociação com os alunos passa pela planificação conjunta do que podem realizar (Plano do dia, por exemplo) de modo a que a gestão do tempo seja feita de uma forma mais articulada e envolvente. Para isso é importante que o docente estruture a aula de modo a que os seus alunos saibam sempre o que fazer, como fazê-lo e quando, valorizando os objectivos educacionais que pretendem atingir.

Como podemos constatar, o tempo e o espaço são dois dos recursos mais importantes que se destacam no sucesso do ensino e por esse motivo, cada professor deve planeá-los com alguma antecipação e particular atenção, uma vez que o uso do tempo e do espaço estão relacionados entre si e à volta das tarefas de aprendizagem.

9. Construção de materiais pedagógico-didácticos

Ministrar uma pedagogia inovadora é, também, recorrer a instrumentos de trabalho que despertem nos alunos *sede pelo alimento intelectual*, como afirma Célestin Freinet. Logo, faz todo o sentido os professores disporem de livros bem como de materiais audiovisuais e tecnológicos que servirão de suporte na sua acção educativa.

De acordo com a LBSE e, respondendo às exigências da entrada em vigor de novos planos curriculares, a política dos manuais escolares expressa no Decreto-lei n.º 369/90, de 26 de Novembro salvaguarda o direito de alunos e professores recorrerem a outras fontes de informação facilitadoras das aprendizagens. Assim podemos ler o seguinte no ponto 4 do seu art. 4.º:

“Os docentes podem recorrer a meios didácticos além do manual adoptado, em ordem ao desenvolvimento dos conteúdos programáticos e de acordo com os objectivos pedagógicos definidos nos programas, desde que tal não implique despesas suplementares para os alunos.”

Muitos docentes não prescindem dos manuais que são um auxílio precioso, contendo a programação e os conteúdos a serem ministrados ao longo do ano lectivo. Perguntamos: será que todos os manuais são os instrumentos de trabalho que melhor se adequam a um contexto de diversidade cultural? Reconhecerão estes suportes de trabalho, a diversidade que representa o público estudantil? Fomentarão os manuais escolares, o arco-íris das culturas?

Pelo que apuramos no nosso quotidiano escolar, os manuais ainda estão longe de abranger a realidade multicultural. Basta que os folheemos para concluirmos que eles se destinam a um universo monocultural. Os conteúdos a abordar no 1.º ciclo do ensino básico são projectados para estudantes portugueses, tanto a nível da Língua Portuguesa, da Matemática como do Estudo do Meio. Os indícios de multiculturalidade são praticamente inexistentes, no que concerne tanto aos textos como às ilustrações.

Julgamos que, apesar de a possibilidade de incorporar nos manuais de Língua Portuguesa, conteúdos que contemplassem e fomentassem a diversidade cultural, é sobretudo na área de Estudo do Meio que melhor se poderia ilustrar esta realidade. Não obstante, tanto os temas como as imagens são praticamente nulos, logo somos da opinião que os manuais escolares não podem, de modo algum, descurar o arco-íris das culturas, a partir de textos e ilustrações que abrangessem a pluralidade cultural. A propósito da ilustração dos livros, numa entrevista realizada em 1979, sob a égide do ano internacional da criança, Soledade Costa⁴⁴ questionava Sophia de Mello Breyner Anderson⁴¹

“- No livro para crianças, que significado tem para si a ilustração e a cor?

“(…) Para a criança, o livro tem de ser uma festa, sobretudo quando a criança vive num mundo onde a vida não é uma festa. E o livro deve ser iniciação cultural não só através do texto mas também da ilustração e da qualidade gráfica (...). No livro para adultos, a ilustração em geral é um luxo. No livro para crianças é uma necessidade.” (1980, pp. 43-44)

⁴⁴ Escritoras portuguesas.

Quando a autora atrás mencionada coloca a mesma questão a Luísa Dulca Soares⁴¹, a resposta é semelhante, pois ela também reconhece a grande utilidade que é atribuída à ilustração e à cor:

“A ilustração e a cor são importantes nos livros (...). Constituem um apoio visual para o texto e simultaneamente um meio de estimular a sensibilidade estética. Além disso, a criança actual, condicionada pelas histórias aos quadradinhos, pela televisão, pelo cinema, está cada vez mais atenta à imagem.” (op. cit., p. 44)

Alice Vieira⁴¹ manifesta uma posição idêntica quando afirma:

“A ilustração no livro (...) é a sua complementaridade (...) O desenho ajuda a criança a formar as imagens mentais que o texto lhe propõe (...) A figurinha proporciona-lhe o encontro com os amigos que se tornam as personagens, e ilumina o cenário.” (op. cit., p. 45)

Se examinarmos os livros do 1.º ciclo, concluímos que eles estão repletos de ilustrações, não obstante, o público ao qual se destinam é, particularmente, à camada estudantil portuguesa, porque a manifestação de conteúdos com uma vertente multicultural é quase inexistente. Pelo contrário, o que patenteia em cada manual é, pura e simplesmente, a nossa identidade, isto é, a cultura portuguesa.

Os manuais seriam realmente um suporte precioso se contemplassem a diversidade cultural, mas, como isso nem sempre acontece. Deste modo, é imprescindível recorrer a outros recursos pedagógicos, tais como dicionários ilustrados, histórias, cartazes, bandas desenhadas, músicas, filmes, entre outros.

10. Aprendizagem por descoberta

Entendemos que outra forma de inovar na escola é seguir a filosofia pedagogia de Jérôme Bruner que se preocupa em induzir uma participação activa dos alunos no processo de aprendizagem, contemplando a aprendizagem por descoberta. Nesta perspectiva, valoriza-se essencialmente o conceito do *significado*. De facto, a aprendizagem é muito mais significativa quando as crianças lhe atribuem uma interpretação válida,

coerente e plausível, porque compreendem o seu conteúdo, relacionando-o com experiências já vivenciadas, proporcionadas pela sua cultura. De facto, a cultura está presente em qualquer espaço/tempo. Segundo este psicólogo e pedagogo:

“Nada está isento de cultura, nem os indivíduos são meros espelhos da sua cultura. É a interacção entre ambos que ao mesmo tempo empresta um cunho comum ao pensamento individual e impõe uma imprevisível riqueza ao estilo de vida, ao pensamento e ao sentimento de uma dada cultura.” (2000, p. 33)

As aprendizagens feitas pelas crianças ganham uma dimensão abundante porque já existem estruturas mentais que vão facilitar a assimilação dos novos conhecimentos, e, simultaneamente a sua compreensão, relacionando-as com a sua cultura, as suas vivências quotidianas. Na óptica deste autor:

“A construção da realidade é fruto da produção de significados moldado por tradições e pelo conjunto de ferramentas de uma cultura nos seus modos de pensamento. Neste sentido, a educação pode conceber-se como adjuvante dos jovens humanos na aprendizagem do uso de instrumentos de produção de significados e de construção da realidade, para melhor adaptação ao mundo em que se encontram e para ajuda no processo de o transformar tal como se exige.” (op. cit., p. 40)

O conceito de significado pressupõe que o ambiente ou conteúdo de ensino proporcione alternativas para que os alunos possam inferir relações e estabelecer similaridades entre as ideias apresentadas, favorecendo a descoberta de princípios ou relações. Por sua vez, torna-se imperioso o estabelecimento de um ambiente de interacção, nomeadamente em contexto sala de aula para que uns possam aprender com os outros o significado que pode adquirir a cultura de cada um. Jérôme Bruner reforça esta ideia, salientando que “é sobretudo pela interacção com os outros que as crianças descobrem que coisa é a cultura e como esta concebe o mundo.” (ibid.)

Um dos pontos-chave para o desenvolvimento intelectual refere-se aos ambientes abertos, onde a capacidade de representação e integração são estimuladas, através de técnicas provenientes da exposição ao ambiente especializado de uma dada cultura. O modelo de aprendizagem pela descoberta deste pedagogo estabelece que se deve usar uma abordagem voltada para a solução de problemas ao ensinar novos conceitos, o que

pressupõe levar as crianças a pensar, a sentir, a criar de modo a fomentar a sua cultura. Para ilustrar esta afirmação, este psicólogo declara:

“ (...) a criança deveria «conhecer», «sentir» os mitos, as histórias, os contos populares, as histórias convencionais da sua cultura (ou culturas). Tudo isto enquadra e fomenta uma identidade.” (op. cit., p. 69)

As mais importantes contribuições deste modelo para a educação estão voltadas para a especificidade de experiências de aprendizagem pelas quais as crianças têm de passar, relacionando os conhecimentos com a cultura que elas detêm, escalonando as informações de maneira que elas possam ser facilmente compreendidas. Jérôme Bruner enfatiza a aprendizagem pela descoberta, na qual se preocupa em induzir uma participação activa do sujeito no processo de aprendizagem. Em concordância com este pensamento está Amílcar Martins, docente da Universidade Aberta, que defende:

(...) podemos inferir que a visão humanista, que é centrada no Sujeito (S), se aproxima da filosofia educacional de Platão, cuja educação está centrada no ser. De facto, tudo parte do aluno: dos problemas encontrados, das hipóteses formuladas, do questionamento da realidade.” (2002, pp. 50-51)

Jérôme Bruner acredita que a solução de muitas questões depende de uma situação ambiental que se apresente como um desafio à inteligência do aprendiz, levando-o a resolver problemas, promovendo a transferência da aprendizagem. É fulcral que haja um ambiente pedagógico aliciante, motivador e harmonioso, onde professor e alunos partilhem dúvidas, experiências e sabedorias.

Está no dever do professor/educador estimular sempre os alunos de forma que estes sintam uma vontade intrínseca de aprender, desafiando-os constantemente a fim de demonstrarem interesse pela descoberta de novos saberes. Para Jérôme Bruner, a aprendizagem é também motivação. Num ambiente onde não há comunicação, envolvimento, partilha, interesse, as aprendizagens deixam de fazer qualquer sentido e rapidamente cairão no esquecimento. Para tal, a relação pedagógica é de uma importância primordial, uma vez que o professor/educador é o impulsionador, o guia, o agente de ensino, levando os alunos a terem sede do “alimento intelectual”, tal como defendia Célestin Freinet na sua obra *Pedagogia do Bom Senso*.

Na óptica de Amílcar Martins (op. cit., p. 50), quatro vertentes têm de ser tidas em consideração para que as aprendizagens adquiram significado. Passamos a citar:

- “- O Sujeito da aprendizagem (aluno) que quer fazer descobertas significativas;
- O Agente de ensino (professor) que tem de criar um ambiente propício, motivador, capaz de despoletar uma vontade intrínseca do alimento intelectual por parte dos aprendizes;
- O Objecto de estudo, isto é todos os conteúdos que podemos explorar;
- O Meio, isto é o contexto onde os alunos estão inseridos: a sua comunidade próxima ou mais distante.”

Para que estes quatro pólos sejam contemplados, há um factor imprescindível que não pode ser descurado, a saber, a comunicação. Só é possível compreender e dar significado a uma aprendizagem quando é veicula a informação de forma clara, sem ambiguidades. Isto requer por parte do professor a utilização de um discurso simples, compreensível para todos.

“(…) se a narrativa se destina a ser um instrumento da mente ao serviço da produção de significado, requer trabalho da nossa parte – para a ler, produzir, analisar, perceber-lhe a força, ponderar-lhe os usos, discuti-la.” (op. cit., p. 69)

A escola é, por excelência, o espaço onde se aprende e onde se difunde a cultura, logo, é uma instituição que tem o poder de levar os alunos a construírem um conceito de si mesmos e do mundo que os rodeia. Jérôme Bruner enfatiza esta ideia declarando:

“Um organismo educativo «oficial» cultiva presumivelmente crenças, capacidades e sentimentos, no sentido de transmitir e explicar o patrocínio que exerce sobre formas culturais de interpretar os mundos natural e social (...) ele desempenha um papel - chave, ao ajudar os jovens a construir e manter um conceito de si mesmos.” (op. cit., p. 34)

Para empreender um projecto de investigação, de modo a levar os alunos a criarem um conceito de si-próprios, dos outros e do meio que os rodeia, o professor deverá saber conjugar dois elementos: a arte e a educação. Segundo Amílcar Martins (op. cit.), a arte está de mãos dadas com a educação. De facto, o contacto com as diversas vias de exploração e produção das expressões artísticas através de abordagens que privilegiem a sensibilidade, o jogo, o prazer e a criatividade, são alguns dos meios disponíveis de uma didáctica das expressões e das artes que deve contribuir para aprendizagens integradas, significativas, actualizadas, transferíveis e criativas.

O saber comunicar é arte. O saber ser e o saber fazer são arte. A criatividade é arte. O jogo é arte. Em suma, em educação tudo é Arte se for sentido, porque a arte não é palpável, não é visível, mas é sentida. Levar os alunos a terem *sede do alimento intelectual* é arte. O facto de os alunos sentirem empatia por explorar um determinado conteúdo, questionando, deduzindo, errando, acertando, também é arte. Esta pode se manifestar na expressão oral, na expressão escrita, no jogo, na dramatização, no canto, na expressão plástica ou simplesmente na sensibilidade de cada um de nós.

Um professor inovador, sensível, dedicado deve alicerçar a sua acção pedagógico-didáctica no sujeito, isto é no aluno. Tudo deve gravitar em torno dos meninos, porque eles são a razão de ser da existência da escola. Educar pressupõe trabalhar em harmonia e com arte, privilegiando, entre outros, as actividades lúdicas tal como a Expressão Plástica, a Expressão Musical, a Expressão Dramática/Teatro e a Expressão Físico-Motora/Dança, através das quais os meninos conseguem fazer aprendizagens significativas. Todos os professores/educadores, devem ter sempre presente o constante no Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais:

“As artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno (...). A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpreta os significados do quotidiano.” (2001, p. 149)

Em suma, o papel do professor inovador, seja ou não no âmbito da multi/interculturalidade é um grande desafio. Sabemos que desde muito cedo, todas as crianças, independentemente da etnia, género e cultura, devem ter acesso aos meios necessários para aprenderem a exercer os seus direitos e deveres, desenvolvendo a parcela pessoal

de responsabilidade social. Não esqueçamos para o que nos remetem as Orientações Curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico:

“(…) promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania”. (….) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade.” (1997, p. 20)

11. Pedagogia dos intercâmbios escolares

A pedagogia de intercâmbios inter e multiculturais, regulada pelo Despacho n.º 28/ME/91, tem como preâmbulo que o aprender não pode estar confinado às quatro paredes da sala de aula. Deve rasgar horizontes, escorregar para dentro dos sonhos das crianças. Estas pedagogias baseiam-se na introdução de práticas colectivas de intercâmbios, nomeadamente, a correspondência escolar (troca de cartas, vídeos, fotografias e outros materiais didácticos) e a classe de descoberta (encontro entre dois grupos, fora do habitual contexto escolar, normalmente, após um período de correspondência). Estas experiências de intercâmbios, para serem significativas, são corporizadas numa descoberta de afirmação pessoal e colectiva, de socialização.

A pedagogia interactiva e a pedagogia de projecto são importantes referências teóricas para estas actividades pedagógicas. Analisam-se necessidades, distribuem-se tarefas, detectam-se limites, inventariam-se recursos, sintetizam-se saberes implicados. A grande finalidade é introduzir as divergências culturais e o interesse que o outro suscita (atitude de abertura e de aceitação do multicultural). Sendo assim, a escola não deve inculcar valores, mas contribuir para uma construção personalizada. Segundo esta perspectiva, Milice Ribeiro Santos⁴⁵ reforça:

“A educação para a cidadania exige uma coerência intrínseca do quotidiano educativo. Não pode haver aulas teóricas sobre a democracia com o professor a mandar calar os alunos que põem questões (...).” (1997, p. 19)

⁴⁵ Psicóloga; Directora do Centro de Intervenção Psicopedagógica da Escola Superior de Educação.

Em suma, as experiências de intercâmbio produzem conhecimento, levam a abertura do espírito e permitem reavaliar e reequacionar as tradicionais, as inquestionáveis representações sociais da escola e da aprendizagem. Numa perspectiva de interculturalidade, somos simultaneamente educadores e educandos, pois quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Recordando Sebastião da Gama⁴⁶:

“Não sou, junto de vós, mais do que um camarada um bocadinho mais velho. Sei coisas que vocês não sabem, do mesmo modo que vocês sabem coisas que eu não sei ou já me esqueci. Estou aqui para ensinar umas e aprender outras. Ensinar, não: falar delas. Aqui no pátio e na rua e no vapor e no comboio e no jardim e onde quer que nos encontremos (...). (1990, p. 12)

Portanto, somos responsáveis pelo processo de desenvolvimento e deveríamos ser capazes de encontrar no “outro” muitas respostas para as nossas inquietações e ao mesmo tempo proporcionar-lhe o equilíbrio entre o prazer individual e as necessidades sociais através de uma relação verdadeira, a favor da ética e do respeito mútuo. É de louvar qualquer iniciativa que privilegie aprendizagens interculturais. É preciso para tal, um envolvimento de todos e uma simultânea preocupação com a arte de ensinar. Julgamos que a chama já se acendeu e poderá, esperemos, inflamar e alastrar-se, contaminando cada um de nós, no despertar de um espírito inovador, a favor de toda a humanidade. Destacamos aqui, um extracto do relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI – Educação: um tesouro a descobrir – A educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a ser.

É num clima humano de aceitação, reciprocidade, responsabilidade colectiva e autonomia que se educa para as diferentes dimensões da cidadania, com predomínio das descentrações sócio-cognitivas, visando compreender os valores interculturais. Perante toda a responsabilidade que é inculcada ao professor, cabe-lhe, mais do que nunca, desenvolver uma acção educativa de qualidade que contemple a diversidade do contexto educativo, marcado pela pluralidade cultural. O alicerce da sua pedagogia deve assentar no que acabámos de mencionar, sendo que nunca poderão ser descurados os seguintes aspectos:

⁴⁶ Poeta português (1924-1952).

- A pedagogia diferenciada a partir de um currículo flexível, culminando em aprendizagens activas e significativas através de actividades feitas por descoberta e pelo questionamento crítico;
- A comunicação e o diálogo como meios de conhecimento do outro, da sua cultura, dos seus sentimentos, dos seus interesses a partir de uma boa relação pedagógica despertando nos meninos uma vontade intrínseca de fazer novas aprendizagens;
- O despertar o gosto pelas actividades lúdicas e pelo jogo, pela arte;
- O desenvolvimento do espírito de cooperação entre os docentes na implementação de práticas inovadoras de educação multicultural a partir da construção de materiais pedagógico-didáticos de modo a proporcionar às crianças saberes e experiências das várias culturas do mundo;
- O diálogo entre a escola/pais/comunidade no sentido da cooperação e da participação de todos na educação das crianças;
- O desenvolvimento da capacidade de saber gerir o espaço/tempo na sala de aula;
- Levar os alunos a fazerem aprendizagens por descoberta;
- O desenvolvimento de uma pedagogia de intercâmbios escolares.

Julgamos que um educador inovador é aquele que também reconhece e integra no contexto educativo o arco-íris de culturas, estabelecendo pontes entre elas. Ao analisar determinado tipo de sinais está a produzir um conhecimento de tipo etnográfico sobre os discentes. Delinear estratégias e construir materiais para poder interagir com a diversidade dos alunos é uma tentativa de contornar a função reprodutora das desigualdades sociais, muitas vezes, perpetrada pela escola, o que penaliza os grupos mais distantes da norma cultural.

Este aspecto aflorado por Milice Ribeiro Santos de “ (...) se agravar as diferenças entre os que sabem e os que não sabem, dando espaço aos alunos que têm culturalmente à vontade com estes saberes” (ibid), é uma das fragilidades do sistema educativo. Seria mais valioso se desse a palavra aos que, normalmente, permanecem calados, se aumentasse a confiança dos que se sentem desvalorizados, se motivasse aqueles a quem a escola nada diz, se aproximasse da escola os pais mais afastados, se o docente se realizasse profissionalmente, contribuindo para um clima de optimismo pedagógico.

CAPÍTULO IV – Intencionalidade multicultural em diplomas legislativos

Consideramos que ninguém pode negar que a educação das crianças requer uma especial atenção por parte do Legislador. De entres todos os aspectos que mereçam a melhor das atenções, será que é uma preocupação apelar para a dimensão multicultural nos documentos legislativos que regem a instituição escolar?

Os normativos legislativos que apresentamos encontram-se disponíveis no site do Diário da República: <http://dre.pt/>.

1. Constituição da República e Lei de Bases do Sistema Educativo

A Constituição da República Portuguesa (1982), ao consagrar o princípio da igualdade de oportunidades, constitui a primeira referência para a institucionalização da multiculturalidade. No domínio da educação, aquele princípio é aprofundado e explicitado no Capítulo III, particularmente ao referir: “Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.” (art. 74.º, n.º 1). Também salienta que:

“O ensino deve contribuir para a superação de desigualdades económicas, sociais e culturais, habilitar os cidadãos a participar democraticamente numa sociedade livre e promover a compreensão mútua, a tolerância e o espírito de solidariedade.” (art. 74.º, n.º 2)

A LBSE retoma os princípios constitucionais da igualdade de oportunidades no sucesso e acesso escolares tornando possíveis diversas leituras, não fazendo, nos seus princípios organizativos nem nos objectivos que define para o Ensino Básico, referências muito explícitas quanto à educação multicultural. Os princípios organizativos do Ensino Básico incluem algumas referências susceptíveis de interpretação multicultural, apesar de podermos fazer uma leitura de índole monocultural e nacional do sistema educativo, porque define como vector dominante a defesa da identidade nacional e a fi-

delidade à matriz histórica, situando essa prioridade no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e solidariedade entre os povos do mundo:

“Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República.” (art. 2.º, n.º 1);

“No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses (...) o respeito pelo princípio de aprender e de ensinar (...).” (art. 2.º, n.º 3);

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

As referências de interpretações e práticas multiculturais são expressas através dos seguintes artigos:

“O sistema educativo deve assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas; (art. 3.º, alínea d);

“Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.” (art. 7.º, alínea o);

“Os planos curriculares do ensino básico devem ser estabelecidos à escala nacional, sem prejuízo da existência de conteúdos flexíveis integrando componentes regionais.” (art. 47.º, n.º 4)

2. Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de Janeiro

Para além das disposições constantes na LBSE, os normativos que mais concorrem para o reconhecimento e aceitação da diversidade cultural são o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, que estabelece pela primeira vez, o regime jurídico de autonomia das escolas, no que concerne os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário. Nove anos depois, surge o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio que propõe um novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas. Este foi adaptado à RAM sob o Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de Janeiro.

Consideramos de grande interesse a análise deste decreto, porque ele aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino da RAM, concedendo aos órgãos de gestão autonomia no sentido de tomarem as decisões apropriadas tanto nos campos estratégico, pedagógico, administrativo e financeiro bem como organizacional, de forma a serem encontradas respostas plausíveis para o seu contexto escolar.

Deste modo, só é possível enveredar pela flexibilização curricular, porque à escola é dada autonomia para administrar a nível pedagógico. Esta visão de autonomia e gestão deixa antever que não está sendo descurada a dimensão multicultural do currículo, entre outros, tendo os intervenientes educativos liberdade para procederem à elaboração de projectos que contemplem a diversidade cultural, de modo a proporcionar aos seus alunos aprendizagens relevantes contemplando os seus interesses.

Independentemente do juízo de valor que cada um de nós possa fazer acerca do processo de autonomia das escolas, a verdade é que os intervenientes educativos têm oportunidade de ministrar uma prática pedagógica, assentando a sua acção na flexibilização curricular de forma a se tornarem inovadores, tendo sempre que a sua postura não se pode reger nem por um modelo uniforme nem nacionalista, porque a camada estudiantil da sociedade actual caracteriza-se pela heterogeneidade cultural.

Neste documento está implicitamente reconhecida a vertente multicultural em alguns dos seus princípios orientadores, nomeadamente aqueles consagrados nas alíneas a) e d) do ponto 1 do seu art. 4.º:

- a) “Democraticidade e participação de todos os intervenientes educativos (...) de modo adequado às características específicas de educação (...);
- d) “Estabilidade e eficiência de gestão escolar, garantindo a existência de mecanismos de comunicação e informação.”

Prosseguindo, nas seguintes alíneas do ponto 2 do mesmo artigo, no que concerne o desenvolvimento da autonomia da escola, é dada ênfase ao seguinte:

- a) “A integração comunitária, através da qual a escola se insere numa realidade social concreta;

b) “A diversidade e a flexibilidade de soluções susceptíveis de legitimarem opções organizativas diferenciadas em função do grau de desenvolvimento das realidades escolares;

g) “A equidade, visando a concretização da igualdade de oportunidades.”

Mais adiante, deparamo-nos com novas referências alusivas ao reconhecimento da educação multicultural, nomeadamente nas alíneas i), j) e k) respectivamente do ponto 1 do art. 8.º quando o legislador atribui ao conselho da comunidade educativa competência para:

“Promover e incentivar o relacionamento no seio da comunidade educativa, propor aos órgãos competentes e colaborar em actividades (...) na definição de prestação de apoio sócio-educativo, propor e colaborar (...) actividades de formação cívica e cultural (...).”

Mais concretamente no art. 52. (ponto 1), faz-se uma abordagem à organização das actividades pedagógicas, onde se pode também verificar uma certa intencionalidade multicultural, ao referir o seguinte propósito:

“Em cada escola, a organização, o acompanhamento (...) das actividades a desenvolver com as crianças (...) pressupõem a elaboração de um plano de trabalho, o qual deve integrar estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para o contexto de actividades ou da turma, destinadas a promover a melhoria da aprendizagem e a articulação escola-família.”

Este diploma retoma o que está estipulado no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, não descurando a flexibilidade do currículo nacional de modo que os educadores o possam adaptar às realidades concretas com as quais se poderão confrontar.

3. Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro

Debruçando-nos sobre o teor do presente documento legislativo que remete para a reorganização curricular, verificamos que a dimensão multicultural do currículo ocupa

um lugar relevante neste diploma. Entre outras abordagens refere no seu preâmbulo, o seguinte:

“De todo este processo foi emergindo a necessidade de ultrapassar uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula e de ser apoiado, no contexto da crescente autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão escolar (...) as escolas foram convidadas a apresentar projectos de gestão flexível do currículo.”

É dada ênfase ao “(...) reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respectivo projecto educativo.” (ponto 3, art. 2.º)

As linhas 3 e 4 deste artigo apontam respectivamente para as estratégias. Assim, apesar dos princípios orientadores constantes deste diploma serem sete, focaremos a nossa atenção nos três que denotam alguma intencionalidade multicultural, a saber:

“Existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes;

“ Integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares;

“ Reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respectivo projecto educativo.”

É notória uma certa preocupação por parte do Ministério da Educação com a dimensão multicultural do currículo, pois deparamo-nos com uma advertência para que não entendamos o currículo como sendo um conjunto de conteúdos a ministrar uniformemente, como se todos os alunos fossem iguais.

4. Decreto Legislativo Regional n.º 26/2001, de 25 de Agosto

Da leitura feita a este diploma que entrou em vigor no ano lectivo 2000-20001 e que adapta à RAM, o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, também verificamos o reconhecimento da diversidade cultural. Passamos a enunciar alguns conteúdos exemplificativos:

“(…) através da qual a escola se insere numa realidade social concreta, com características e recursos específicos (art. 4.º, ponto 2, alínea a);

“(…) na dupla perspectiva de satisfação dos objectivos do sistema educativo e da realidade social e cultural em que a escola se insere (art. 4.º, ponto 2, alínea b);

“A diversidade e flexibilidade de soluções susceptíveis de legitimarem opções organizativas diferenciadas em função do grau de desenvolvimento das realidades escolares (art. 4.º, ponto 2, alínea c);

“Em cada escola, a organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades a desenvolver com as crianças (...) pressupõem a elaboração de um plano de trabalho, o qual deve integrar estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para o contexto da sala de actividades ou turma (...)” (art. 52.º, ponto 2, alínea c).

Perante os normativos estudados, deparamo-nos com o reconhecimento da diversidade cultural, com uma recomendação no sentido de se adaptar o currículo nacional à especificidade de cada contexto educativo, incluindo os meios multiculturais. Uma vez que aos professores é concedida autonomia pedagógica, estes estão no dever de recorrer à flexibilização curricular, procedendo ao ensino diferenciado, porque a diversidade do seu público a tal obriga.

CAPÍTULO V – Formação docente

A formação docente é fulcral para um bom desempenho profissional, deixando bem presente a obrigatoriedade de uma formação contínua ao longo da carreira. Neste capítulo daremos ênfase à importância da formação no âmbito da multiculturalidade e sua aplicabilidade aquando das práticas pedagógicas.

1. Formação multicultural e sua aplicabilidade

Sabendo que a formação dos professores é uma exigência do mundo moderno, a LBSE reconhece a todos o direito à formação, só sendo pena que a não tenha declarado como um dever para todos. Se um professor for consciente considerá-la-á, por si mesmo, um dever a cumprir, mas também um gosto a saborear. Um dos aspectos positivos deste diploma relativamente à formação contínua é a relação estabelecida entre esta formação e a progressão na carreira. Agora perguntamos: os professores frequentam as acções de formação com o objectivo de se manterem actualizados ou com a mera intenção de progredirem na carreira. João Pedro da Ponte demonstra uma certa preocupação relativamente a esta questão, referindo:

“A formação de professores tende a ser encarada de formas muito diversas, conforme o ponto de vista assumido (...). E para os professores? A necessidade de «actualização» e a abertura a inovações já começam a fazer parte integrante da nossa cultura pedagógica, embora a preocupação com a obtenção de pontos para a progressão na carreira estabelecida pelo estatuto recentemente aprovado se tenha vindo a constituir como um sério factor de perturbação.” (1997, p. 129)

Ser um professor inovador pressupõe, entre outros, possuir uma formação adequada e estar sempre actualizado. Julgamos que a curto prazo, a LBSE sofrerá alterações, não só reconhecendo a todos o direito mas a obrigatoriedade para a sua formação contínua. É imprescindível que os educadores tenham sempre presente a importância da

sua formação contínua, de modo a estarem actualizados, possuindo conhecimentos adequados, de forma a melhor desenvolverem a sua prática pedagógica. Não podem, de modo algum, esquecer que têm, necessariamente, de fazer reajustes, nomeadamente a nível curricular. Apesar de saberem que têm um programa para cumprir, devem ser flexíveis, fazendo uma gestão apropriada dos conteúdos a serem leccionados, de forma a dar respostas plausíveis aos seus alunos, atendendo às características do meio envolvente.

Urge ao educador estar bem preparado a nível do saber, do saber ser bem como do saber fazer, a fim de executar uma prática educativa aliciante, de modo a despertar nos seus alunos, uma vontade intrínseca de fazerem novas e significativas aprendizagens. O profissional da educação tem de ser um verdadeiro motivador, encarando as crianças como construtoras do seu próprio conhecimento, argumentando contra modelos passivos de aprendizagem, atendendo a que o conhecimento não é única e exclusivamente resultado daquilo que nos transmitem, sendo que o processo de ensino – aprendizagem é muito mais válido quando envolve a pesquisa, a exploração, a descoberta de mesmo que as brincadeiras do próprio aprendiz.

Como actores educativos conscientes e prontos para desafiar o futuro com optimismo, se quisermos proporcionar à geração vindoura, uma educação de qualidade, estamos cada vez mais na obrigação de aperfeiçoar o nosso desenvolvimento profissional ao longo da nossa vida. O Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, remete-nos, precisamente para o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Assim, podemos ler:

“O professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica.”

Deste modo, aos professores exige-se actualização permanente de modo a responder de forma mais adequada às necessidades educativas dos seus alunos. Sabendo que o mundo mudou, os alunos mudaram, a educação mudou e nós, educadores, também estamos na obrigação de mudar, adoptando uma postura inovadora, abertos à inovação. Doravante é preciso mudança na concepção do ensino-aprendizagem, já que uma nova visão dialéctico-pedagógica se instalou.

As palavras de Philippe Perrenoud⁴⁷ (1996), citado por Philippe Perrenoud (2000), - “decidir na incerteza e agir na urgência”-, demonstram bem a necessidade de uma permanente actualização e aperfeiçoamento ao longo da profissão docente. Esta actualização torna-se elemento natural de sobrevivência para um profissional de ensino, cujas funções são permanentemente questionadas, apelando a novas tomadas de posição e reformulação de saberes.

A escola é uma micro-sociedade. Como tal, apraz aos professores estarem em permanente formação a fim de poderem dar resposta aos desafios da mudança e da inovação. Formar professores na mudança e para a mudança é o principal objectivo da formação contínua. De facto, pretende-se sobretudo uma formação no âmbito de uma educação de qualidade, fomentando o trabalho reflexivo e colaborativo.

A formação contínua é uma obrigação ao longo da carreira docente para que os professores não caíam na tentação de se limitarem a ensinar o que aprenderam ao longo da sua formação académica. A formação não se constrói por acumulação de cursos, vai muito mais além. É algo inacabável, é um processo que se vai edificando ao longo da vida. Na perspectiva de António Nóvoa⁴⁸:

“A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.” (2002, p. 25)

A mesma opinião é partilhada por Michael Fullan⁴⁹ (1987) ao reconhecer que:

“(...) o desenvolvimento profissional é um projecto ao longo da carreira desde a formação inicial, à iniciação, ao desenvolvimento profissional contínuo através da sua própria carreira. (...). O desenvolvimento profissional é uma aprendizagem contínua, que combina uma variedade de formatos de aprendizagens.” (cit. por Carlos Garcia, 1999, p. 27)

⁴⁷ Sociólogo suíço e Professor na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade de Genebra.

⁴⁸ Professor da Universidade de Lisboa.

⁴⁹ Reitor do Ontario Institute for Studies in Education da Universidade de Toronto. É reconhecido como uma autoridade internacional em reforma educativa.

De acordo com estas premissas, é necessário a interligação entre a formação de professores e a formação permanente, já que não se pode pretender que a formação inicial ofereça “produtos acabados”, mas sim compreender que ela é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

Por outro lado, J. W. Little (1983) refere que a formação de professores deve dar aos docentes “a possibilidade de questionarem as suas próprias crenças e práticas institucionais” (cit. por Carlos Garcia, (ibid.)). Para tal, é necessário optar por uma perspectiva que saliente a importância da investigação e desenvolvimento do conhecimento a partir do trabalho cooperativo e reflexivo.

A nível legislativo, também encontramos a necessidade da formação contínua dos professores. No Jornal Oficial II Série Número 189, página 2 da RAM, publicado em 30 de Setembro de 2005, foi emanado o Despacho n.º 106/2005, do qual podemos destacar, entre outros aspectos:

“O desenvolvimento do Sistema Educativo exige, entre outros requisitos, uma formação contínua de educadores e de professores que contribua para a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens. (...). Pretende-se uma formação contínua que promova:

“A permanente actualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática;

“Dinâmicas formativas adequadas, centradas na escola e fundamentadas na investigação e na reflexão sobre a prática profissional;

“Uma prática pedagógica orientada para a diferenciação e para a inovação;

“A construção da autonomia das escolas e dos respectivos projectos educativos.”

Ora, uma vez mais, em diplomas legislativos se apela para uma educação de qualidade, a qual se deve alicerçar na aceitação da diversidade, pondo em prática acções pedagógicas centradas na diferenciação e na inovação. Para tal, exige-se que o docente adquira, para além da sua formação académica, uma formação contínua que lhe faculte determinados conhecimentos de modo que ele possa desenvolver uma prática pedagógi-

ca de qualidade, atendendo ao contexto da sua turma, sem nunca descuidar a existência de uma realidade multicultural.

A formação contínua é uma aposta e enriquece o leque de conhecimentos científicos e pedagógicos do professor. Mas, será que essa formação responde às necessidades, aos anseios e às expectativas de quem lecciona numa escola multicultural? Mais do que reunir conhecimentos científicos, os professores precisam, essencialmente, de formação no âmbito das competências pedagógico-didáticas e relacionais de forma a actuar com qualidade num contexto multicultural. Será que os professores que exercem a sua profissão num meio onde a pluralidade cultural é uma constante se sentem preparados para desempenhar as suas funções com profissionalismo, com empenho e dedicação, se não têm formação a esse nível?

O sistema educativo português deveria fazer face às tradições educativas de outras culturas, devendo estar sensibilizado no sentido de oferecer formação aos professores a fim de lhes serem facultados conhecimentos específicos para poderem trabalhar num contexto de diversidade cultural. Consideramos essencial que os professores apostem numa formação multi/intercultural, nomeadamente no que concerne a diversidade étnica, cultural e social de forma a melhor entender e gerir esta diversidade. Acções de formação neste âmbito contribuiriam, certamente, para melhor entendermos o contexto educativo caracterizado pela diversidade cultural, combatendo desta forma, os preconceitos e discriminações, estabelecendo relações profícuas entre as comunidades pluriculturais e a escola, fornecendo simultaneamente suportes aos agentes educativos. Julgamos que na prática pedagógica, nas relações entre a escola e a família, nas diversas avaliações feitas aos alunos, existe uma ruptura porque há uma falta de conhecimento cultural, o que geralmente leva os professores a demonstrar uma postura indiferente face à diferença cultural.

As instituições que promovem acções de formação para o universo educativo deveriam estar mais sensibilizadas, proporcionando formação a nível das tradições educativas de várias culturas. De facto, torna-se necessário tomar consciência que as culturas e as civilizações do mundo possuem modelos educacionais e políticas educativas que atendem a uma determinada filosofia no que diz respeito ao modo de ensinar e de aprender. O mundo do professorado necessita de formação que suscite uma reflexão acerca da educação escolar actual que se caracteriza pela multiculturalidade, de modo a

tomar consciência do desafio suscitado pela diversidade de culturas educativas no sistema educativo. Desta forma, urge a necessidade de se adquirir conhecimentos fundamentais sobre as diversas culturas educativas, de modo a ser desenvolvido um quadro de referência para melhor compreender os alunos das diferentes culturas bem como as suas expectativas em relação à educação. Uma excelente forma de melhor entender a diversidade cultural seria trabalhando no sentido de desenvolver uma pedagogia intercultural no contexto educativo.

2. Pedagogia multicultural

Desde a idade pré-escolar todas as crianças, independentemente da cultura, devem ter acesso aos meios necessários para aprenderem a exercer os seus direitos e deveres, desenvolvendo a parcela pessoal de responsabilidade social. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (op. cit., p.20) referem a importância de neste nível de ensino se promover:

“ (...) o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania (...). Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade.”

Mais do que nunca, o educador depara-se na sua sala com crianças provenientes de famílias de origem não portuguesa que reforçam a diversidade dos contextos educativos, marcados pela multiculturalidade. A compreensão dos educandos exige por parte do educador uma atitude reflexiva que, através de uma formação adequada, melhor possa inserir ao contexto português, sem deixar de respeitar a sua identidade, aspecto que muitas vezes não é tido em consideração. De modo a privilegiar a cultura de todas as crianças, pensamos que aos professores compete promover inovações baseadas numa óptica que privilegie:

- A comunicação e o diálogo como meios de conhecimento do outro, da sua cultura, dos seus sentimentos, dos seus interesses;

- As aprendizagens activas através de actividades de descoberta e de questionamento crítico;
- Os processos de avaliação formativos, flexíveis e variados;
- O desenvolvimento de atitudes e valores para uma sociedade pluralista;
- O desenvolvimento do espírito de cooperação e partilha de saberes e experiências entre as crianças das várias culturas;
- A consciencialização dos sentimentos sobre a etnia, a cultura e a língua;
- A cooperação entre os docentes na implementação de práticas inovadoras de educação multicultural;
- O diálogo entre a escola/pais/comunidade no sentido da cooperação e da participação de todos na educação das crianças.

Consideramos que um educador multi/intercultural é aquele que reconhece e integra no contexto educativo o arco-íris de culturas, estabelecendo pontes entre elas. Ao analisar determinado tipo de sinais está a produzir um conhecimento de tipo etnográfico sobre os discentes. Delinear estratégias e construir materiais para poder interagir com a diversidade dos discentes é uma tentativa de contornar a função reprodutora das desigualdades sociais, muitas vezes, perpetrada pela escola, o que penaliza os grupos mais distantes da norma cultural. Este aspecto afluído por Milice Ribeiro Santos (op. cit., p.19), de se “(...) agravar as diferenças entre os que sabem e os que não sabem, dando espaço aos alunos que têm culturalmente à vontade com estes saberes”, é uma das fragilidades do sistema educativo. Seria mais valioso se desse a palavra aos que, normalmente, permanecem calados, se aumentasse a confiança dos que se sentem desvalorizados, se motivasse aqueles a quem a escola nada diz, se aproximasse da escola os pais mais afastados, se o docente se realizasse profissionalmente, contribuindo para um clima de optimismo pedagógico.

Este, como actor social que age sobre aqueles que serão as próximas gerações, facilitará a emergência das atitudes de tolerância e compreensão, contrariando os permanentes movimentos etnocêntricos.

Passamos a apresentar um quadro que resume, em nosso entender, o perfil do professor inovador a nível da educação multi/intercultural. (Quadro 6)

Quadro n.º 6 – Perfil do professor multi/intercultural

DESEMPENHOS DO PROFESSOR MULTI/INTERCULTURAL		
FORMAÇÃO PESSOAL	FORMAÇÃO CURRICULAR	ORGANIZACIONAL
<ul style="list-style-type: none"> - Assumir no quotidiano, como cidadão comum e educador, atitudes promotoras de uma sociedade mais justa; - Empenhar-se na promoção da igualdade de oportunidades para todas as crianças; - Olhar a diversidade cultural como meio de enriquecimento pessoal, social, cultural e curricular; - Adquirir um sentido de identidade étnica, de relativismo e de interdependência da sua cultura com as outras; - Analisar os seus sentimentos em relação aos alunos pertencentes a minorias étnicas; - Desenvolver expectativas positivas relativamente à progressão e ao sucesso de todos os educandos e transmitir-lhes esse sentimento; - Tratar a diversidade cultural, sem esquecer que cada um tem a sua cultura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valorizar e integrar nas actividades, os recursos, saberes e experiências das crianças, numa atitude de respeito pela diversidade cultural; - Explorar as similaridades entre as crianças de diferentes conjuntos culturais; - Desenvolver com e entre os seus alunos interações baseadas em princípios de igualdade e de pertença ao mesmo grupo; - Promover actividades em torno de figuras históricas, desportivas, artísticas, literárias, pertencentes aos diversos grupos étnicos; - Promover actividades em torno das relações passadas e presentes entre os países e cultura das crianças do grupo/escola; - Adequar as metodologias a eventuais estilos específicos de aprendizagem de crianças pertencentes a minorias étnicas; - Implementar metodologias baseadas em ambientes de aprendizagem interactivos, cooperativo e interétnico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover práticas educativas para a igualdade, independentemente da existência de educandos pertencente a minorias étnica; - Promover projectos cooperativos entre os educadores/professores, tendo em vista a planificação, a implementação e avaliação de actividades multiculturais; - Contribuir para a estruturação e desenvolvimento de mecanismos de organização e gestão administrativa e curricular da escola que englobam a natureza multiétnica da população que a frequenta e da comunidade envolvente; - Contribuir para a elaboração e implementação dos projectos de escola que reflectam nas actividades e nos espaços, as suas características multiculturais; - Promover ligações activas entre a escola e a família, facilitando o acompanhamento da educação dos seus filhos e a participação nos processos de tomada de decisões administrativas e curriculares na escola.

PARTE II – ESTUDO DE CASO

CAPÍTULO I – Abordagem à dimensão multicultural do currículo numa escola do primeiro ciclo da RAM

Nos capítulos anteriores dedicámo-nos à revisão da bibliografia pertinente para a fundamentação do objecto desta investigação. Agora, vamos apresentar a metodologia de pesquisa adoptada, seus resultados e respectiva interpretação.

1. Metodologia

Segundo Robert Bogdan Sari Bicklen “a escolha de um tema para estudo de investigação é a fase para importante” (1994, p. 4). Após algumas indecisões, chegámos a um consenso, sendo que o pano de fundo deste trabalho é o desenvolvimento curricular da EB1 da Carreira - RAM. Deste modo, pretendemos verificar se a flexibilização curricular representa ou não um desafio para os professores da EB1 da Carreira, levando-os a serem os protagonistas da elaboração e implementação de um modelo curricular inovador, onde seja dada ênfase ao seu contexto multicultural, atendendo às especificidades, às ambições e aos sonhos dos alunos, proporcionando-lhes, desta forma, experiências educativas diversificadas e aliciantes, menosprezando deste modo a pedagogia monocultural em prol de uma educação multicultural. Partindo do princípio que à escola é concedida autonomia a vários níveis, incluindo os administrativo e pedagógico e, estando os professores no dever de proceder à flexibilização curricular de modo a adaptar o currículo nacional ao contexto local, oferecendo deste modo as melhores respostas às demandas de um público estudantil caracterizado pela diversidade cultural, levantámos a seguinte questão: Que importância é atribuída à dimensão multicultural do currículo na EB1 da Carreira? Eis as questões específicas decorrentes do problema central:

- Compreender de que forma se desenvolve o currículo nesta escola;

- Verificar se os professores são inovadores, recorrendo à flexibilização curricular, procedendo à elaboração e implementação de projectos e pedagogias aliciantes e diversificadas que privilegiem a pluralidade cultural;
- Apurar se a cultura dominante predomina ou não nesta escola;
- Saber se os professores têm formação para trabalhar num contexto educativo multicultural.

Começámos por estabelecer contactos no sentido de apurar a possibilidade de proceder à investigação que nos propusemos realizar. Primeiramente, pedimos autorização à Secretaria Regional de Educação para podermos efectuar o nosso estudo na EB1 da Carreira, por ser uma escola multicultural. Entretanto, ainda sem ordem oficial para avançarmos, marcámos um encontro com a directora da escola para inteirá-la da situação, sendo que esta demonstrou boa receptividade.

Uma vez concedida a autorização da SRE para procedermos à nossa investigação (Anexo I), encetámos diligências no sentido de obtermos informações quanto ao fenómeno do multiculturalismo na nossa região, indo ao encontro do responsável do SEF na RAM, o qual nos facultou um CD⁵⁰ com toda a informação respeitante ao Relatório de Actividades desta instituição, relativa ao ano 2004, estando também disponível em www.sef.pt. Mais esclarecimentos foram solicitados junto da responsável do INE na RAM, que também nos concedeu toda a informação que necessitávamos para realizar este trabalho, estando esta disponível em www.dre.srpc.pt. Simultaneamente, recorremos à Direcção Regional de Planeamento e Recursos Educativos, cuja responsável pelos ensinos básico e secundário disponibilizou a informação pretendida que também pode ser consultada em www.madeira-edu.pt/drpre.

Após a escolha da escola, procedemos à selecção das pessoas junto das quais iríamos implementar o inquérito. Dado ser este um estudo de caso que tem como objectivo verificar como se desenvolve o currículo da EB1 da Carreira de modo a podermos apurar que importância é atribuída à sua dimensão multicultural a fim de detectarmos se existem professores inovadores que menosprezam a pedagogia monocultural em prol de uma educação multicultural, tivemos o cuidado de definir os pré-requisitos a ter em con-

⁵⁰ *Digital Video Disc*. (Disco compacto).

ta na selecção da amostra. Assim, para que a amostra fosse o mais adequada com os objectivos deste estudo, foram estabelecidos alguns critérios na selecção dos inquiridos:

- Não poderiam estar envolvidos no nosso contexto profissional, já que, segundo Robert Bogdan e Sari Bicklen (1994), isso poderia impedir o distanciamento entre ambas as partes, nomeadamente no que diz respeito ao conhecimento prévio que detêm das situações.

- Tinham de leccionar numa escola com minorias culturais;

- Tinham de leccionar no turno diurno;

- Não podiam ser professores do Ensino Recorrente;

- Não podiam ser professores da Bolsa;

O primeiro contacto com os informadores efectuou-se numa reunião de conselho escolar, no dia 31 de Março de 2006. Deste encontro, resultou um diálogo onde foi possível esclarecer o objectivo da investigação bem como nos inteirarmos da disponibilidade dos docentes para nela participarem. Foi apresentada a proposta de podermos fazer uma observação directa em contexto sala de aula onde houvesse alunos estrangeiros de modo a captarmos pormenorizadamente as dinâmicas pedagógico-didácticas-relacionais que se operam neste seio educativo. Assim, teríamos elementos fidedignos quanto à actuação dos docentes perante a diversidade cultural. Infelizmente, tal nos foi negado com firmeza. Esta rejeição foi justificada alegando-se o facto de a escola ter sido alvo de uma inspecção pedagógica, quinze dias antes. Logo, os professores exemplificaram que “não queriam ser novamente observados”, estando dispostos a colaborar, respondendo ao questionário e ainda facultando documentação diversa, tal como os PCT, os manuais e cadernos dos alunos.

Nesta primeira aproximação, não tencionámos fazer qualquer pressão, contudo ficámos persuadidas que após mais alguns encontros, eles mudariam de ideias. Lamentavelmente, só houve uma certa cedência por parte de dois docentes no final da investigação, no mês de Junho. Em contrapartida, houve alguma receptividade quando se tratou de responder ao inquérito. Assim, num total de dezoito professores, o inquérito foi implementado junto de dez, uma vez que três leccionam o ensino recorrente, não tendo

alunos estrangeiros, dois são da Bolsa, sendo chamados para prestar serviço só quando é necessário e dois docentes da área curricular não aceitaram responder ao inquérito por não terem alunos estrangeiros. Os docentes identificados com as letras J e P (p. 95) aceitaram responder ao inquérito mas não o entregaram.

A nossa investigação teve como intuito verificar se os professores recorrem à flexibilização curricular, dando as respostas mais adequadas à diversidade cultural. O tipo de investigação que melhor se adequa a este estudo parece ser o qualitativo, porque pretendemos captar a forma como se desenvolve o currículo nesta instituição, através das opiniões dos professores extraídas a partir das suas respostas a um questionário com perguntas semiabertas e abertas.

Deste modo, tornar-se-ia demasiado redutivo optar por um método unicamente quantitativo, cujos instrumentos de recolha de dados não só seriam incapazes de captar os vários aspectos do comportamento verbal, como também limitariam a espontaneidade e diversidade de opiniões. Optámos pela abordagem quantitativa unicamente para apurar as percentagens de alunos portugueses e estrangeiros da rede escolar da RAM.

Uma vez que o fulcro desta investigação é colher o máximo de informação de modo a desvendar de que forma os docentes da EB1 da Carreira dinamizam as suas práticas educativas, de forma a podermos verificar se eles menosprezam o método tradicional em prol de uma pedagogia activa e aliciante que dê resposta ao seu universo multicultural, faz todo o sentido recorrer à investigação qualitativa, refutando o pensamento positivista que se reveste de um carácter objectivo, onde a realidade é única, regulada por leis e mecanismos naturais estáveis.

No modelo de investigação qualitativa, a preocupação é maior com o processo do que com o produto final, isto é, o investigador vai querer saber como é que os indivíduos atribuem significados às suas experiências pessoais. Assim, algumas das questões com as quais se confrontam podem parecer à priori muito simples mas, revestem-se muitas vezes, de uma complexidade, uma vez que para apreender a essência do ser humano, torna-se necessário conhecê-lo nas suas diversas vertentes. Neste sentido, para recolher o máximo de informações fidedignas, tivemos de mergulhar no universo que nos propusemos estudar, recorrendo ao -olhar etnográfico- que foi uma ajuda preciosa, tendo como fim último compreender o melhor possível a opinião dos professores de modo a encontrar respostas plausíveis para esclarecer as nossas interrogações. Peter

Woods (1993, p. 20) atesta que “entre la etnografía e la enseñanza hay ciertos paralelismos que las convierten en co-empresas eminentemente adaptables entre si”. Por esta razão, os princípios da etnografia não podem, de modo algum, serem descurados, porque permitem abrir os horizontes ao investigador, permitindo que ele consiga melhor apreender, compreender e conhecer a *escola por dentro*, nomeadamente o que pensam os professores sobre o desenvolvimento curricular da sua escola.

Ao optarmos pelo paradigma interpretativo, através de uma investigação qualitativa, foi nosso propósito fazer uma análise pormenorizada aos dados que obtivemos. Como explicitam Robert Bogdan e Sari Biklen, “o método qualitativo auxilia os educadores a tornarem-se mais sensíveis a factores que afectam o seu próprio trabalho e a sua interacção com os outros.” (1994, p. 289). De facto, fazer uma abordagem qualitativa pressupõe um envolvimento com os agentes implicados no trabalho a desenvolver e a empatia entre ambas as partes, procurando o primeiro “compreender o mundo” (op. cit., 286) do professor e as formas como ele o interpreta. Segundo estes investigadores, o termo *investigação qualitativa* agrupa diversas estratégias de investigação que partilham de determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativos a pessoas, locais e conversas:

“As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, antes, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda sua complexidade e em contexto natural.” (op. cit., p. 16)

Foi atendendo a estes propósitos que seleccionámos os instrumentos de recolha de dados que considerámos melhor se adequarem ao estudo.

1.1. Instrumentos de recolha de dados

Para conhecer as dinâmicas curriculares da EB1 da Carreira, seria fundamental que se estabelecesse uma relação próxima entre o sujeito e o objecto. Desta forma, o educador/investigador estaria em parceria com o seu objecto de estudo. Como tal não nos foi possível negociar, para melhor conhecer esta escola, os seus intervenientes e o desenvolvimento curricular da mesma, tivemos de recorrer ao paradigma interpretativo

a partir de diversos suportes. Assim, os nossos instrumentos de recolha de dados foram os seguintes:

- Análise ao PEE da EB1 da Carreira, por ser o documento orientador da sua filosofia educativa, de forma a captar indícios de inovação pedagógica e de uma educação multicultural, entre outros. Também apresentamos, a título de sugestão, umas grelhas para esta escola proceder à avaliação a viabilidade do mesmo;

- Análise ao inquérito que construímos e implementámos junto de dez professores, num total de dezoito cujas respostas se destinaram a obter as suas opiniões quanto ao desenvolvimento curricular da sua escola a fim de conhecermos o modo como ministram e gerem o currículo, de forma a verificarmos se eles são ou não inovadores, recorrendo à flexibilização curricular, privilegiando a pluralidade cultural através da elaboração e aplicação de projectos aliciantes e diversificados, menosprezando a pedagogia monocultural em prol de uma educação multi/intercultural.

- Elaboração de um diário de bordo a fim de registarmos informações indispensáveis para a compreensão das dinâmicas educativas e relacionais deste contexto educativo. Assim, relatamos e discutimos informações que constam do PEE, PCT, PAA, livro de actas, manuais e cadernos de alunos.

- Apelámos ainda ao registo fotográfico como prova fidedigna de afirmações que fazemos ao longo deste trabalho.

Optar pela investigação qualitativa, é por certo, colocar-se numa posição propícia para poder desvendar mecanismos ocultos, verdades camufladas. Foi precisamente por esta vertente que encaminhámos a nossa acção, pois, dificilmente conseguiríamos compreender as dinâmicas escolares, os problemas, os anseios e as expectativas dos intervenientes educativos se não optássemos por este tipo de pesquisa.

Investigar pressupõe inteirar-se e compreender a complexidade dos múltiplos fenómenos, sendo que geralmente são evidentes para uns, mas, podem se revestir de um carácter muito complexo para outros, nomeadamente para os investigadores. Na verdade, enfrentar a complexidade pressupõe desvendar uma série de factores que devem ser

bem analisados, pois, sem eles não pode haver lugar ao conhecimento pertinente. Nesta ordem de ideias, o sociólogo francês, Edgar Morin conclui:

“O conhecimento pertinente deve afrontar a complexidade (...) existe complexidade desde que sejam inseparáveis os elementos diferentes constituindo um todo (como o económico, o político, o psicológico, o afectivo, o mitológico) (...). A complexidade, é, desta forma, a ligação entre a unidade e a multiplicidade.” (1999, p. 42)

Também cruzámos algumas informações com o conteúdo dos documentos legislativos que analisámos aquando da revisão da literatura a fim de verificarmos se houve uma preocupação por parte do Legislador em atribuir importância à vertente multicultural do currículo.

Não esqueçamos que os dados são as evidências mais básicas desta investigação. São aqueles aspectos do fenómeno que está a ser estudado e que nós podemos captar e registar. Correspondem a observações/informações consideradas directas, ou seja, com relativamente pouca elaboração ou tratamento. Uma vez colhidos, foram compreendidos como um reflexo razoavelmente confiável dos acontecimentos concretos, das dinâmicas curriculares existentes na EB1 da Carreira. Todos eles foram avaliados a partir de uma análise qualitativa, o que nos levou a perceber e registar opiniões, atitudes, sentimentos e expectativas, melhor dizendo, itens que não podem ser quantificados por serem diferentes de pessoa para pessoa.

2. Apresentação da EB1 da Carreira

Ao delinear o nosso tema para estudo, não nos deparámos com grandes dificuldades a nível da opção da escola a investigar, porque tivemos conhecimento através de um artigo publicado no Diário de Notícias da Madeira⁵¹, no dia 9 de Dezembro de 2005, que a EB1 da Carreira é uma escola multicultural (Anexo II). Sendo assim, foi nossa intenção efectuar este estudo nesta escola do concelho do Funchal – RAM, a qual passamos a apresentar. (Foto 1)

⁵¹ www.dnoticias.pt

Fotografia n.º 1 – Panorama frontal da EB1 da Carreira



Esta escola acolhe, no presente ano lectivo 2005-2006, um total de 142 alunos, entre os quais se registam 16 alunos de nacionalidades estrangeiras, com as seguintes proveniências: Brasil, Moldávia, Roménia, Ucrânia, Uzbequistão e Venezuela. A existência de turmas heterogéneas é o reflexo desta realidade multicultural, onde coabitam alunos das mais diversas culturas. Esta diversidade cultural exige que os professores estejam cada vez mais abertos à inovação, manifestando uma redobrada atenção e muita sensibilidade para êxito da educação, dando grande ênfase à pedagogia multicultural.

Quanto à sua localização, fica situada em plena baixa funchalense, numa das ruas mais antigas do Funchal - Rua da Carreira - freguesia de São Pedro, sendo possuidora de velhas casas senhoriais e solarengas. É um prédio urbano adaptado, do

início do século XX, estilo madeirense, conservando exteriormente as suas características originais, tendo o seu interior sofrido algumas alterações e obras de conservação ainda insuficientes. Encontra-se em estado considerado precário e as suas características arquitectónicas não são as ideais para as funções a que se destina.

O prédio é constituído pelo rés-do-chão, primeiro e segundo andares e uma torre. Nestes espaços funcionam seis salas de aula, uma das quais adaptada a cantina com 6 m², uma pequena divisão com 5 m² que serve de gabinete da direcção da escola, uma biblioteca com 8 m², uma cozinha de apoio e uma casa de banho.

O pátio do recreio tem 12 m². Lá, existem as casas de banho em boas condições de funcionamento. Por este pátio somos conduzidos a outro prédio também antigo, onde funciona uma sala de apoio à Expressão Musical e Dramática. Todas estas salas de aulas estão bastante degradadas. (Fotos 2,3,4,5)

Fotografia n.º 2 – Panorama da degradação da sala 1



Fotografia n.º 3 – Panorama da degradação da sala 2



Fotografia n.º 4 – Panorama da degradação da sala 3

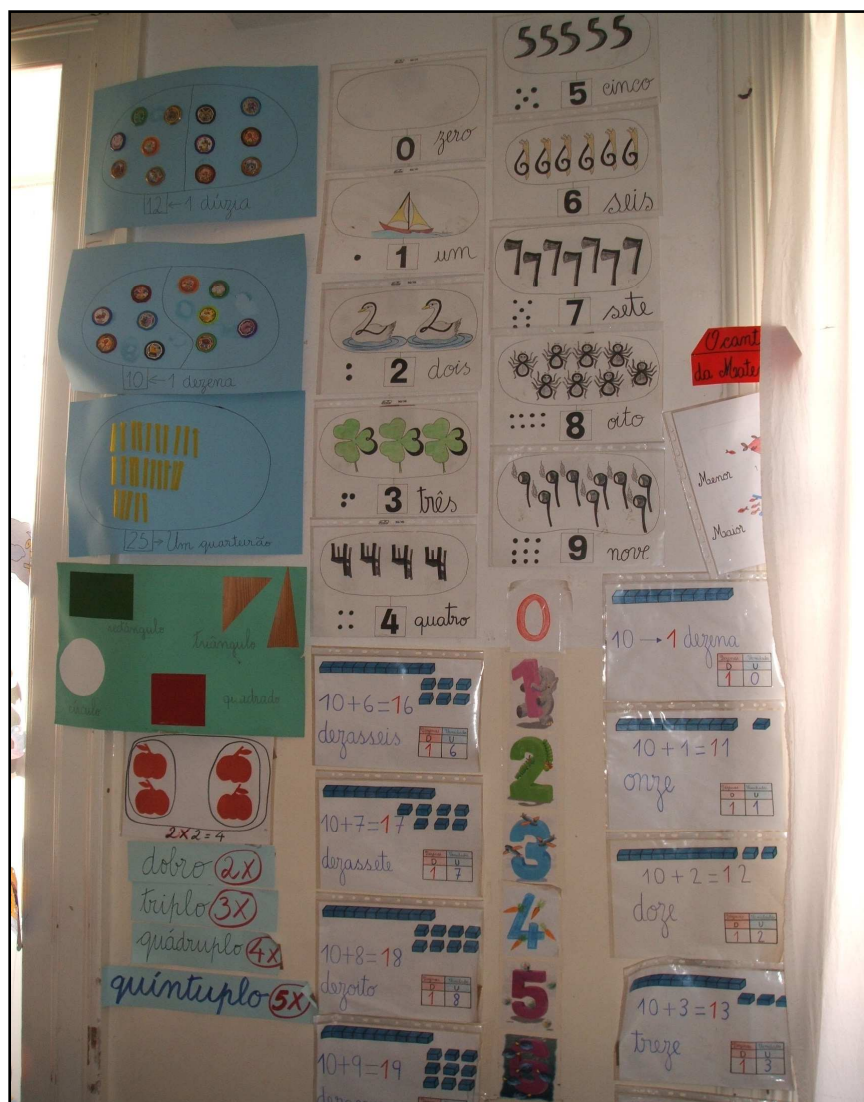


Fotografia n.º 5 – Panorama da degradação da sala 4

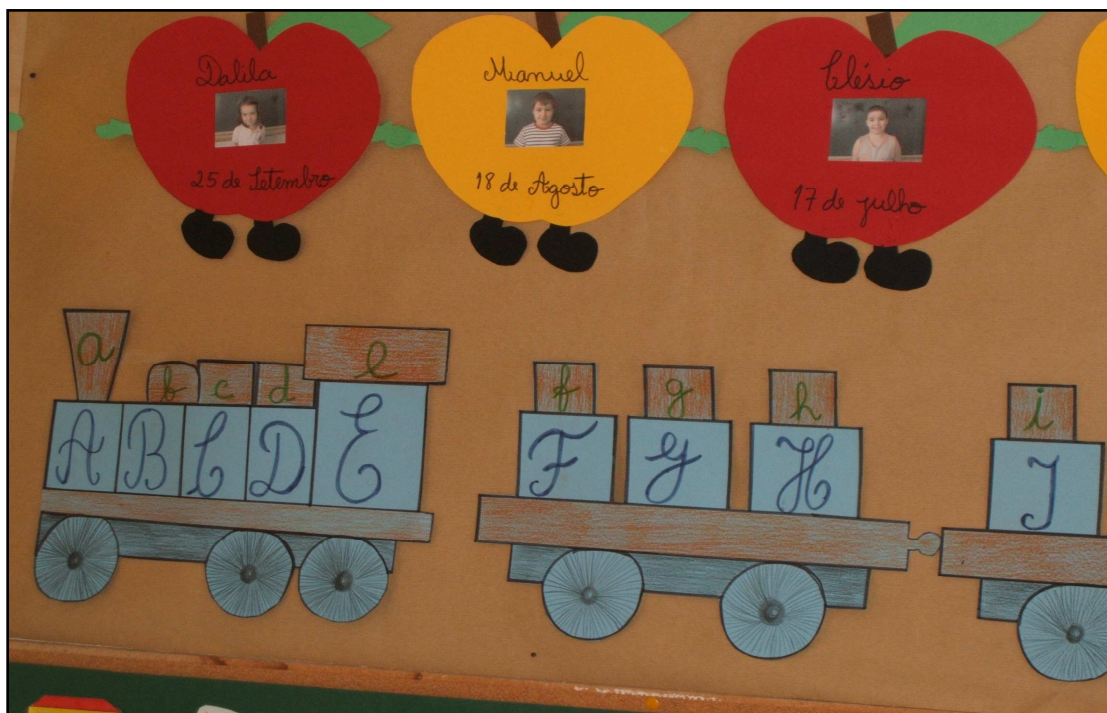


Apesar do seu mau estado de conservação, todas as salas estão lindamente decoradas com cartazes elucidativos, contendo as matérias abordadas para consolidação das aprendizagens, sendo estas o reflexo das descobertas que os alunos fazem no seu quotidiano, bem como os cartazes dos aniversários, do tempo e das presenças. Não esqueçamos que a memória visual é duradoura e que esta é uma excelente forma de os conhecimentos não caírem no esquecimento. A título de exemplo, apresentamos alguns dos cartazes que embelezam as salas, reavivando a memória das crianças. (Fotos 6,7,8,9,10)

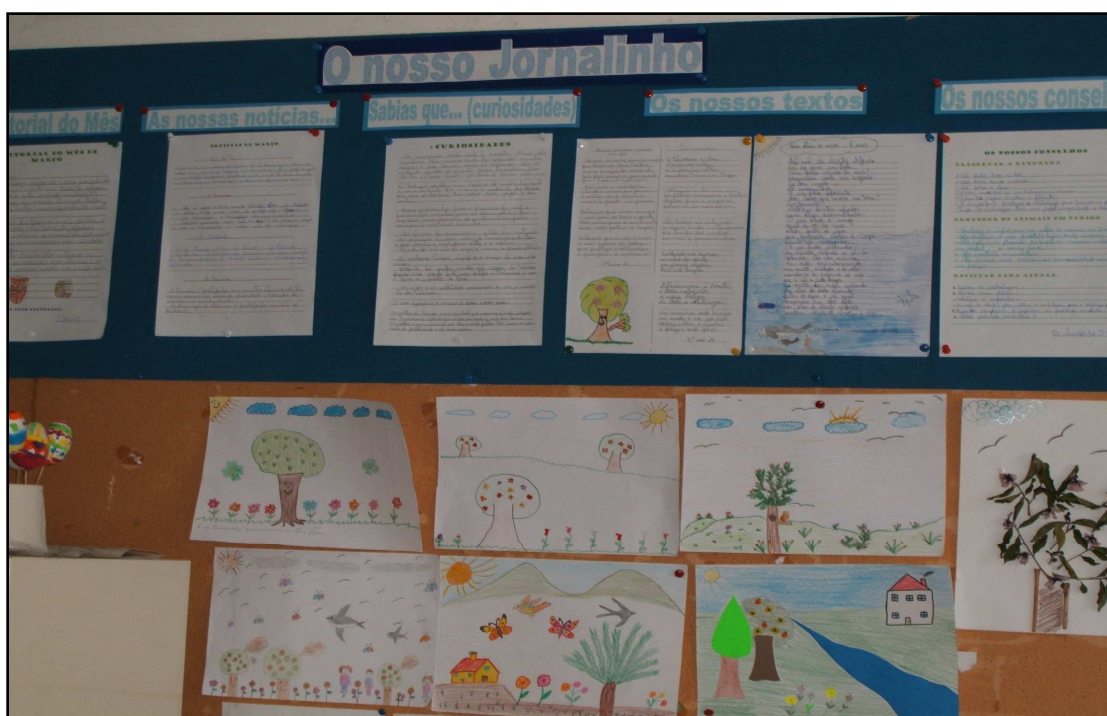
Fotografia n.º 6 – Cartazes decorativos das salas (a)



Fotografia n.º 7 – Cartazes decorativos das salas (b)



Fotografia n.º 8 – Cartazes decorativos das salas (c)



Fotografia n.º 9 – Cartazes decorativos das salas (d)

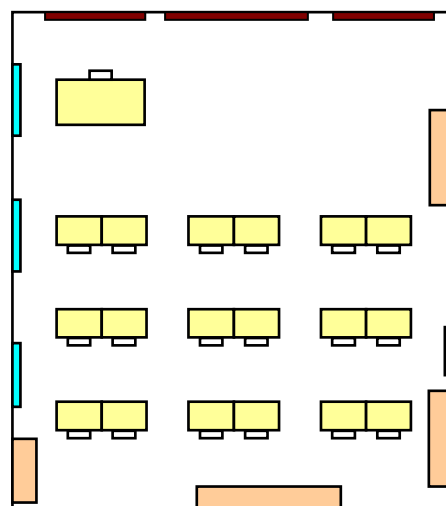


Fotografia n.º 10 – Cartazes decorativos das salas (e)



Não encontramos razões plausíveis para que os professores não procedessem à disposição das secretárias dos alunos segundo outra organização. No geral, estas estão ordenadas em filas, obedecendo ao modelo tradicional. Existe, porém, uma que foge a esse padrão, estando ordenada em forma de U, evidenciando por parte de quem a preparou, uma certa preocupação em diferenciar o ensino. Para ficarmos com uma ideia bem precisa da organização do espaço, apresentamos de seguida, o registo fotográfico e a respectiva planta de cada sala de aula da EB1 da Carreira. (Fotos 11,12,13,14,15)

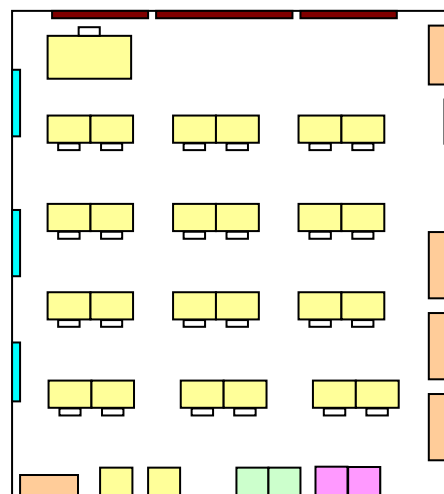
Fotografia n.º 11 – Panorama e planta da sala 2



Legenda

- Porta
- Janela
- Quadro preto
- Mesas
- Cadeiras
- Armário fechado

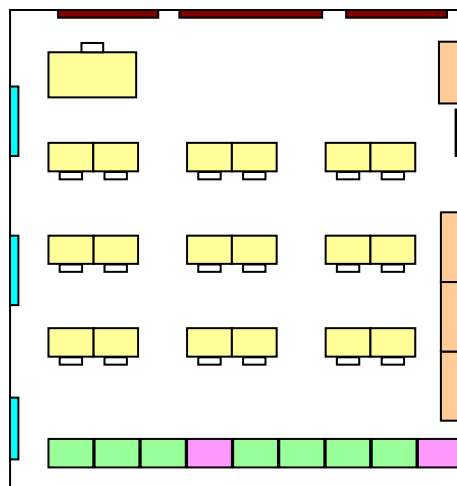
Fotografia n.º 12 – Panorama e planta da sala 3



Legenda

- Porta ■ Janela ■ Quadro preto
- Mesas □ Cadeiras ■ Armário fechado
- Cantinho da leitura ■ Cantinho da matemática

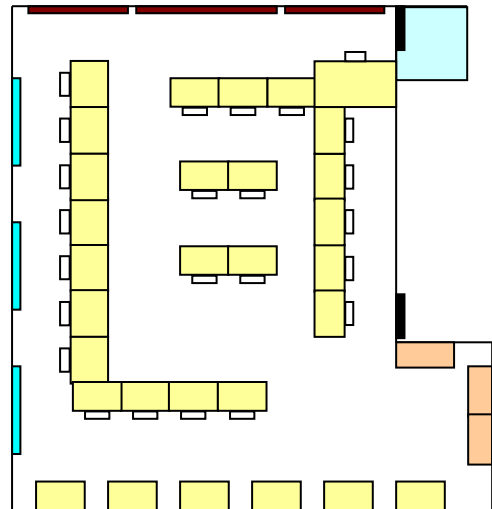
Fotografia n.º 13 – Panorama e planta da sala 4



Legenda

- Porta ■ Janela ■ Quadro preto
- Mesas □ Cadeiras ■ Armário fechado
- Mesas com computadores
- Mesas com impressoras

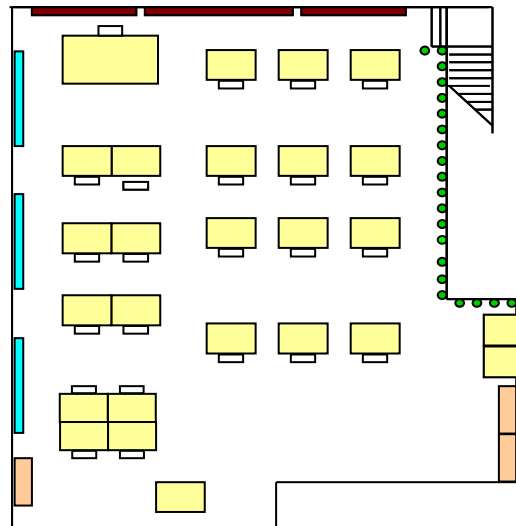
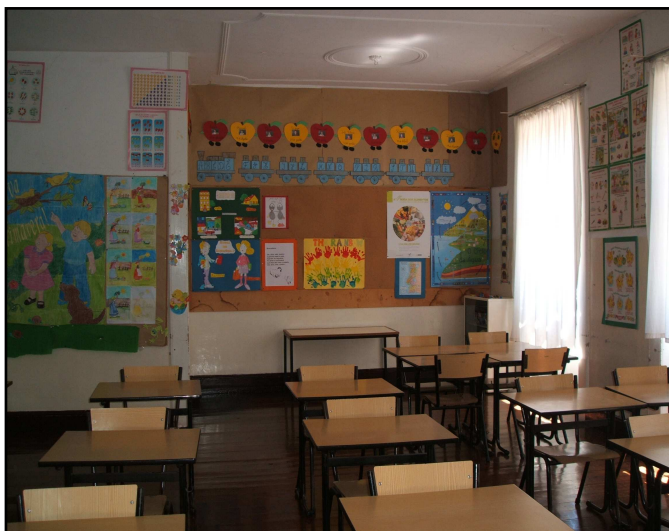
Fotografia n.º 14 – Panorama e planta da sala 5



Legenda

- Porta ■ Janela ■ Quadro preto
- Mesas □ Cadeiras ■ Armário fechado
- Arrecadação

Fotografia n.º 15 – Panorama e planta da sala 6



Legenda

- Janela ■ Quadro preto ■ Mesas
- Cadeiras ■ Armário fechado ■ Corrimão

Eis a estrutura académica e curricular da EB1 da Carreira que passamos a apresentar. (Quadro 7)

Quadro n.º 7 – Estrutura Académica e Curricular da EB1 da Carreira

<p>‘Ler é Bom e Faz-nos Crescer’ (Lema do PEE da EB1 da Carreira)</p>	<p>Declaração de Rectificação n.º 4 – A/2001 Diário da República – I Série – A, 28 de Fevereiro de 2001</p>
	<p>Áreas Curriculares Disciplinares</p>
	<p>Língua Portuguesa Matemática Estudo do Meio Inglês (1 hora semanal) Expressões: - Artísticas (Expressão Plástica; Musical e Dramática) - Físico-Motora</p>
	<p>Áreas Curriculares Não Disciplinares</p>
	<p>Área de Projecto Estudo Acompanhado Formação Cívica</p>
	<p>Educação Moral e Religiosa / Desenvolvimento Pessoal e Social</p>
	<p>Total: 25 horas semanais</p>

1.º Ciclo:

Funciona com 8 turmas de alunos dos 5 aos 12 anos. Cada ano de escolaridade possui 2 turmas – sendo que as duas turmas do 1.º ano têm aulas de manhã, pois alguns alunos frequentam as Actividades de Enriquecimento Curricular no turno da tarde. As restantes turmas funcionam uma no turno da manhã e a outra no turno da tarde.

1º Ciclo – Actividades de Enriquecimento Curricular:

Pela primeira vez neste ano lectivo 2005-2006 começaram a serem ministradas estas actividades, no turno da tarde, mas apenas para os alunos do 1.º ano. As Actividades oferecidas são: Expressão Plástica, Informática, Inglês, Estudo, Jogos didácticos e Audiovisuais. As Actividades são orientadas por duas professoras e decorrem em diferentes espaços da escola.

Ensino Recorrente:

1 turma diurna

2 turmas nocturnas

Serviços especializados de Apoio Educativo:

O art. 11.º, n.º 1 do Decreto-Lei n.º 319/91, 23 de Agosto, considera que:

“(…) ensino especial é o conjunto de procedimentos pedagógicos que permitam o reforço e a autonomia individual do aluno com necessidades educativas especiais devidas a deficiências físicas e mentais e o desenvolvimento pleno do seu projecto educativo próprio (...).”

Este serviço é coordenado por uma professora do Ensino Especial e conta com um total de 19 alunos.

De seguida, apresenta-se o quadro da caracterização do corpo docente bem como o organigrama do Projecto Educativo da EB1 da Carreira. (Quadros 8 e 9)

Quadro n.º 8 – Caracterização do corpo docente da EB1 da Carreira - Ano lectivo 2005-2006

Docentes	Sexo	Idade (anos)	Situação Profissional			Funções	Tempo de Serviço		Habilitações Literárias		
			Q.E. ⁵²	Q.Z.P. ⁵³	Contr. ⁵⁴		Total (anos)	EB1 Carreira (anos)	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado
A	Feminino	29			X	• Função lectiva	-	1		X	
B	Feminino	23			X	• Actividades de enriquecimento curricular	-	-		X	
C	Feminino	27		X		• Função lectiva	-	3		X	
D	Feminino	25		X		• Função lectiva	-	3		X	
E	Feminino	25		X		• Função lectiva	3	1		X	
F	Feminino	33			X	• Função lectiva ⁵⁵	4	-		X	
G	Masculino	27		X		• Função lectiva	4	4		X	
H	Feminino	50	X			• Subdirectora / Função lectiva	29	8	X		
I	Feminino	55	X			• Directora / Função lectiva	31	18		X	
J	Feminino	49	X			• Função lectiva	29	8	X		
K	Feminino	33		X		• Função lectiva	16	3	X		
L	Feminino	23			X	• Função lectiva ⁵⁶	1	-		X	
M	Masculino	33			X	• Função lectiva	3	-		X	
N	Feminino	26			X	• Função lectiva ⁵⁶	2	-		X	
O	Masculino	27			X	• Função lectiva ⁵⁵	4	-		X	
P	Feminino	39	X			• Apoios Especializados	12	-			X
Q	Feminino	25			X	• Função lectiva / Actividades de enriquecimento curricular	-	-		X	
R	Masculino	28			X	• Função lectiva ⁵⁵	4	-		X	

⁵² Quadro de Escola

⁵³ Quadro Zona Pedagógica

⁵⁴ Contratado

⁵⁵ Ensino Recorrente

⁵⁶ Professores da Bolsa

2.1 Análise do PEE da EB1 da Carreira

O PEE da EB1 da Carreira foi elaborado para quadriénio 2004-2008. Antes de passarmos à sua análise, aprez-nos fazer uma referência ao que se deve entender por Projecto Educativo de Escola. Jean-Marie Barbier⁵⁷ considera que:

“O Projecto não é uma simples representação do futuro, do amanhã, do possível de uma «ideia», é o futuro «a fazer», um amanhã a concretizar, um possível a transformar em real, uma ideia a transformar em acto.” (2003, p. 54)

Um PEE tem como propósito desenvolver um trabalho ao longo de quatro anos, procurando dar resposta à premente necessidade de sucesso escolar dos alunos, para além de constituir, no âmbito da Reorganização Curricular, estipulada no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, um instrumento do desenvolvimento da autonomia dos estabelecimentos de ensino e de implementação do currículo nacional com as necessárias adaptações ao contexto de cada escola.

Cumprir à escola fazer o levantamento das questões que merecem melhor atenção do meio em que está inserida, pelo que deve fazer um estudo prévio para poder elaborar o seu PEE. Cabe-lhe, como fonte de potencial de descoberta, de procura, de acção e de intervenção, um papel determinante no sucesso dos alunos.

O PEE assume, deste modo, um papel determinante no reforço da autonomia da escola. Entendido como sua expressão de identidade, ele define o sentido da acção pedagógico-educativa e permite que os diversos elementos dessa comunidade se envolvam num processo de acção colectiva. De acordo com o Decreto-Lei n.º 115 A /98, de 4 de Maio e o Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M de 31 de Janeiro, ele constitui conjuntamente com o Projecto Curricular de Escola, Regulamento Interno e Plano Anual de Actividades, um dos instrumentos do processo de autonomia das escolas, sendo da máxima importância, pois concretizam na prática os objectivos e as finalidades nele enunciados. O autor acima citado considera um projecto como sendo:

“(…) definido como a combinação dos meios que permitem atingir o objectivo final fixo. É utilizado como processo a utilizar, de processo a por em prática, de acção a desenvolver, de sequência de actividades a realizar.” (op. cit., p. 57)

⁵⁷ Professor do CNAM (Conservatoire National des Arts et Métiers) – Paris (França).

No que diz respeito ao enquadramento legal, de referenciar que a LBSE, Lei n.º 46 / 86 de 14 de Outubro, com a nova redacção dada pela Lei n.º 115 / 97 de 19 de Setembro, permite e serve de apoio legal à reforma do Sistema Educativo em curso, a um ambiente inovador no contexto educativo português e à introdução do conceito de PEE, referenciado em vários documentos legais. O Decreto – Lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro, é o primeiro diploma legal a apelar ao Projecto Educativo de Escola. Assim, o seu preâmbulo inteira-nos do seguinte:

“ (...) autonomia das escolas concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro dos princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar, e da adequação às características e recursos da Escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere.”

No ponto 1 do seu art. 2.º, faz-se referência à autonomia da escola, no sentido de esta fruir de liberdade para idealizar o seu PEE, com a participação de todos os intervenientes educativos:

“(…) a sua capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo próprio, em benefício dos alunos, e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo.”

O ponto 2 do artigo supracitado refere ainda que:

(…) o projecto educativo traduz-se, designadamente, na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de actividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais sectores e serviços escolares.”

O Decreto-Lei n.º 172 / 91 de 10 de Maio, define o novo regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de Educação Pré -Escolar, e dos Ensinos Básicos e Secundários, utilizando várias vezes, o termo “Projecto Educativo”, nomeadamente no preâmbulo e no seu art. 8.º, alínea d) e art. 17.º, alínea f). Mais recentemente, o Decreto-Lei n.º 115-A /98, de 4 de Maio, adaptado à RAM mediante o Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, no ponto 1 do seu art. 3.º define autonomia como sendo:

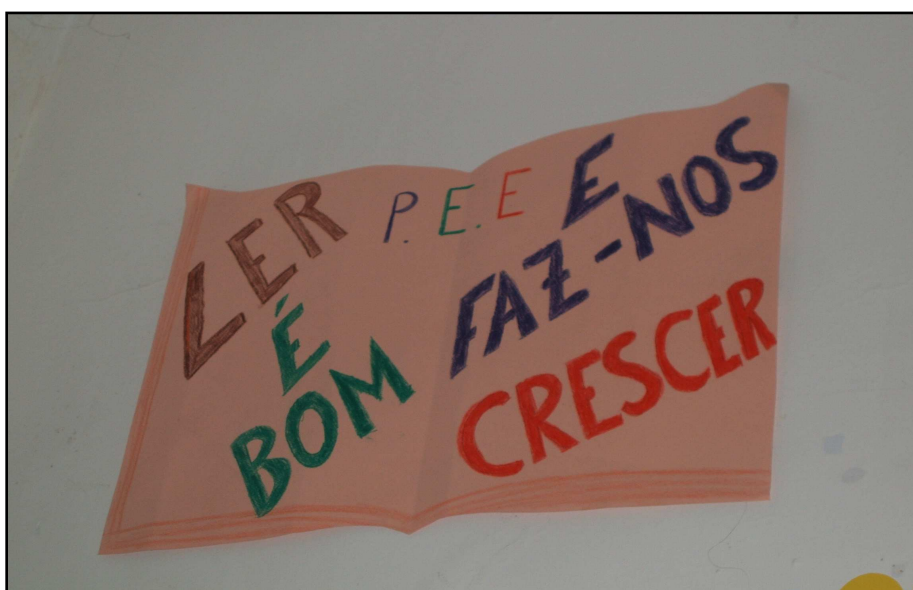
“(…) o poder que é reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo.”

O mesmo artigo, no ponto 2, alínea a), define Projecto Educativo como sendo:

“(…) o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa.”

Passamos, de seguida, a apresentar alguns aspectos do PEE da EB1 da Carreira que consideramos pertinentes. Após o levantamento dos recursos humanos e materiais existentes na escola e na comunidade envolvente, o conselho escolar desta escola optou pelo tema “Ler é bom e faz-nos crescer” para o seu PEE. (Foto 16)

Fotografia n.º 16 – Cartaz do tema do PEE: “Ler é bom e faz-nos crescer”



Eis as metas definidas no PEE da EB1 da Carreira:

“Valorizar o clima de cultura, tendo como referência a história do nosso meio/escola/rua, valorizando e criando uma identidade própria;

“Promover uma cultura de colaboração entre todos os intervenientes no processo educativo, baseado num conjunto de princípios, de objectivos e de responsabilidades;

“Instituir mecanismos organizacionais no sentido do aperfeiçoamento permanente dos serviços educativos prestados na escola;

“Articular o desenvolvimento profissional do pessoal docente e não docente com o desenvolvimento organizacional da escola.”

Sendo a Escola o espaço onde se operam todas as mudanças preconizadas pelo Sistema Educativo e consignadas através de leis fundamentais, não é possível que o PEE esqueça os grandes princípios e finalidades do Sistema e da sua lei fundamental, a saber, a LBSE que traduz os valores orientadores de uma sociedade. Nesse sentido, esta escola não descarta o que está estipulado neste documento, realçando:

“Os princípios e finalidades de um projecto de escola, não devem, de modo algum, contrariar os princípios da lei geral, como devem ser um instrumento personalizado dos princípios decretados pela referida lei.”

Também reconhece como fundamentais e integra no seu PEE, alguns princípios gerais e objectivos considerados na LBSE, destacando fundamentalmente o seguinte:

“O Sistema Educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana no trabalho.” (art. 2.º Ponto 4);

“A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo no meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.” (art. 2.º Ponto 5)

Com a elaboração deste PEE, esta escola pretende alcançar algumas mudanças, definindo as seguintes metas:

“Defesa de uma Escola inclusiva e plural, onde as diferenças sejam encaradas como riqueza e nunca como constrangimento, no sentido de propiciar um melhor entendimento de si mesmo e do Mundo no respeito consciente pelos Direitos Humanos e na promoção de práticas de partilha e solidariedade;

“Valorização dos afectos que devem encontrar na Escola espaço para se manifestar e crescer com alegria, possibilitando o desenvolvimento equilibrado das personalidades e a construção de universos pessoais sem violência;

“Empenho no desenvolvimento pleno das capacidades dos alunos, através da promoção de um ensino norteado pelos princípios da qualidade;

“Promoção da autonomia, de acordo com as disposições legais em vigor, e posta ao serviço, quer da resolução dos problemas concretos, quer das aprendizagens;

“Articulação dos saberes das diversas áreas, no sentido do desenvolvimento de competências transversais úteis e duradouras;

“Respeito participado pelos mecanismos democráticos da representatividade que presidem ao funcionamento dos diversos órgãos da Escola. Respeito pelas regras definidas e de convivência;

“Transparência, verdade e eficiência nos diversos sectores da Escola entendida como um serviço e garantidos por mecanismos eficazes de comunicação e informação.”

O tema deste PEE foi definido no sentido de edificar uma escola que favoreça o pleno desenvolvimento das capacidades e a construção harmoniosa das personalidades, numa perspectiva de cidadania, numa abertura permanente e solidária ao Mundo.

Após uma análise atenta a este documento, deparamo-nos com o reconhecimento de um contexto multicultural, definindo-se metas a atingir para contemplar esta realidade. Em síntese, este é um documento vértice e referencial, orientador de toda a vida da escola, baseado na participação da comunidade educativa, no qual está bem patente a oferta às crianças de uma formação integral, garantindo aprendizagens adequadas, diferenciadas, activas, significativas, diversificadas e socializadoras.

Outro pormenor que merece uma reflexão e simultânea solução, prende-se com o facto de o PEE ser um documento sujeito a uma avaliação sistemática no sentido de se puder proceder às alterações necessárias para melhor adequar a filosofia educativa da escola, de forma a dar as respostas mais ajustadas ao seu contexto. Ora, nenhum registo foi encontrado, no qual a comunidade educativa tivesse procedido à respectiva avaliação. Como pode esta escola proceder à reformulação de alguns pontos do seu PEE se este não foi sujeito a uma avaliação? Jean Marie Barbier considera que “(...) o projecto supõe (...) a existência de um desejo de mudança.” (op. cit., p. 47)

Seguindo esta ideia, é obvio que se a escola quer mudar, tem de saber o que está mal para poder actuar no sentido de melhorar. Elaborámos como mera sugestão, quatro grelhas para que a EB1 da Carreira proceda à avaliação da sua politica educativa a partir da opinião dos seguintes intervenientes: pessoal docente, encarregados de educação e pessoal não docente. (Quadros 10,11,12,13)

**Quadro n.º 10 – Sugestão para uma avaliação do Projecto Educativo da EB1 da
Carreira pelos docentes**

Ano Lectivo ___/___

CrITÉRIOS de valorizaÇão	0	1	2	3	4
ATRATIVO – para a comunidade escolar (alunos, pais, professores, funcionários...) de forma a responder às suas necessidades e interesses.					
BENÉFICO – para a comunidade escolar, porque potencia o seu desenvolvimento pessoal e social.					
ADEQUADO – entre o que se propõe (intenções) experiências passadas (atitudes) e resultados prováveis (comportamentos).					
FUNCIONAL – para a comunidade escolar, proporcionando-lhe aprendizagens e experiências socialmente úteis.					
EFICAZ – ao especificar de forma operacional os resultados esperáveis, os processos de os atingir e de os avaliar.					
EQUILIBRADO – na quantidade de objectivos que devem alcançar todos os alunos.					
ATENTO – à diversidade cultural e linguística e às eventuais necessidades que alguns membros possam ter.					
ABERTO – à sociedade para potenciar de forma permanente a interacção Escola/Meio.					
COMPLETO – já que mobiliza a participação de todos na concepção, execução e avaliação.					
COERENTE – entre os problemas que diagnostica, os objectivos que estabelece e as relações que propõe.					
DISTRIBUIDOR – de responsabilidades, tempo, método e recursos para garantir a consecução dos objectivos.					
FLEXIVEL – no seu desenvolvimento de forma a permitir outras alternativas, ser revisto e adaptado sempre que necessário.					
INOVADOR – porque não aceita o determinismo social e cultural e ensaia novas respostas para os problemas.					

Em relação a cada critério poderá utilizar a seguinte escala: **(0)** O Projecto não conseguiu ser implementado. **(1)** O projecto responde muito parcialmente. **(2)** O projecto responde razoavelmente. **(3)** O projecto responde em grande parte. **(4)** O projecto responde totalmente.

**Quadro n.º 11 – Sugestão para uma avaliação do Projecto Educativo da EB1 da
Carreira pelos encarregados de educação**

Ano Lectivo ___/___

CrITÉrios de valorizaÇão	0	1	2	3	4
Gostei de participar nas actividades feitas na escola.					
O projecto melhorou as atitudes pessoais e sociais dos alunos.					
O projecto veio ao encontro das necessidades dos alunos.					
O projecto atendeu a todas as formas de pensar dos intervenientes.					
O projecto foi aberto à participaÇão de toda a comunidade.					
O projecto abordou todos os aspectos ligados à multiculturalidade.					
O projecto teve em conta as limitaÇões existentes.					
No projecto estavam definidas tarefas que foram bem distribuídas.					
O projecto podia ser alterado sempre que se achasse conveniente.					
O projecto foi ao encontro das expectativas da comunidade escolar.					
Os resultados foram satisfatórios.					

Em relaÇão a cada critério poderá utilizar a seguinte escala: **(0)** Nada; **(1)** Pouco; **(2)** Razoável; **(3)** Bom; **(4)** Muito bom.

**Quadro n.º 12 – Sugestão para uma avaliação do Projecto Educativo da EB1 da
Carreira pelos alunos**

Ano Lectivo ___/___

CrITÉrios de valorizaÇão	0	1	2	3	4
Gostei de participar nas actividades do projecto: “Ler é bom Faz-nos crescer”.					
Melhorei as minhas atitudes em relaÇão aos outros.					
Este projecto ajudou-me a ser uma pessoa melhor.					
Todos foram livres de dizer o que pensavam.					
Todos podiam colaborar.					
Foram tratados os aspectos mais importantes da convivência social.					
Os alunos com dificuldades foram ajudados.					
As tarefas foram bem divididas.					
Quando havia uma ideia melhor, podiam-se alterar as actividades.					
Este projecto foi bem escolhido.					
Valeu a pena o trabalho feito.					

Em relaÇão a cada critério poderás utilizar a seguinte escala: **(0)** Nada; **(1)** Pouco; **(2)** Razoável; **(3)** Bom; **(4)** Muito bom.

**Quadro n.º 13 – Sugestão para uma avaliação do Projecto Educativo da EB1 da
Carreira pelo pessoal não docente**

Ano Lectivo ___/___

CrITÉrios de valorizaÇão	0	1	2	3	4
Gostei de participar nas actividades feitas na escola.					
Melhorei as atitudes pessoais e sociais face os professores, colegas, pais e alunos.					
O projecto veio ao encontro das necessidades de toda a comunidade escolar.					
O projecto atendeu a todas as formas de pensar dos intervenientes.					
O projecto era aberto à participaÇão de toda a comunidade.					
O projecto abordou todos os aspectos ligados à multiculturalidade.					
O projecto teve em conta as limitaÇões existentes.					
Acho que as tarefas foram bem distribuÍdas.					
O projecto podia ser alterado sempre que se achasse conveniente.					
O projecto foi de encontro às lacunas existentes na comunidade escolar.					
Os resultados foram satisfatórios.					

Em relaÇão a cada critério poderá utilizar a seguinte escala: **(0)** Nada; **(1)** Pouco; **(2)** Razoável; **(3)** Bom; **(4)** Muito bom

3. Questionário

Neste estudo, recorreremos ao inquérito por questionário. O planeamento deste instrumento de recolha de dados exige uma preparação cuidadosa por parte do investigador, uma vez que, ao contrário do que se passa com a entrevista, este não permite o esclarecimento de dúvidas que possam surgir ao inquirido, no decorrer do seu preenchimento. As perguntas devem corresponder a uma coerência intrínseca e apresentar uma sequência lógica.

Os questionários são compostos, normalmente, por vários tipos de perguntas, como sejam as de identificação, de informação, que procuram recolher dados/opiniões do inquirido. A fiabilidade dos inquéritos é bastante grande, desde que respeitados os procedimentos metodológicos que lhe são inerentes, nomeadamente no que concerne à construção das perguntas.

Considerando a natureza e o tipo de dados da investigação respeitante ao desenvolvimento curricular da EB1 da Carreira, procedemos à elaboração de um questionário composto por 26 questões, divididas em 3 grupos. No primeiro, pretendíamos obter informações pessoais e profissionais. No segundo, foi nossa intenção aferir a opinião dos docentes relativamente a questões que se prendem com a educação multicultural. No terceiro, as questões **prendiam-se** com o parecer dos professores acerca do desenvolvimento curricular da sua escola e da temática da inovação pedagógica.

Depois de redigida a primeira versão, foi feito um pré-teste junto de dois docentes, de forma a confirmar a sua aplicabilidade, isto é, a objectividade e clareza das perguntas. Após a sua análise, foram introduzidas as reformulações necessárias de modo a irmos ao encontro da informação pretendida, através da versão definitiva do mesmo, o qual passamos a transcrever.

EDUCAÇÃO MULTICULTURAL

Questionário

Caro(a) professor(a):

Encontro-me, neste momento, a desenvolver um estudo no âmbito da dissertação de Mestrado em Educação na área da Inovação Pedagógica, para o que venho pedir a vossa colaboração.

Gostaria, pois, de colher junto de vós, informações com o objectivo de aprofundar os meus conhecimentos sobre as dinâmicas pedagógico-didácticas-relacionais que se operam numa escola multicultural. Neste sentido, solicito o preenchimento do Questionário em anexo. O anonimato será garantido, se assim o desejar.

Desde já, grata pela atenção.

Com os melhores cumprimentos.

A Mestranda

Maria José Camacho Gonçalves Fernandes

Por favor, leia atentamente cada uma das perguntas e responda a todas elas. Não há perguntas certas ou erradas.

Para assinalar a sua resposta, coloque um **X** no respectivo quadrado:

PARTE I – DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

1 - NOME (facultativo) _____

2 - SEXO

Masculino

Feminino

3 - IDADE _____ Anos

4 - HABILITAÇÕES LITERÁRIAS

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

5 - ANOS DE SERVIÇO COMO DOCENTE _____ Anos

6 - ANOS DE SERVIÇO NESTA ESCOLA _____ Anos

7 - SITUAÇÃO PROFISSIONAL

Quadro de escola

Quadro de zona pedagógica

Contratado

Outro Especifique. _____

8 - COMO É A SUA RELAÇÃO COM OS SEUS COLEGAS?

Excelente

Boa

Satisfatória

Má

9 - QUAIS SÃO AS SUAS EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO A ESTA ESCOLA?

6 - SOLICITA A COLABORAÇÃO DOS SEUS ALUNOS ESTRANGEIROS PARA ENRIQUECER AS AULAS?

Sim

Não

7 - ACHA QUE A CULTURA DOMINANTE DEVE PREVALECER NA SUA ESCOLA? EXPLIQUE.

8 - CONSIDERA QUE AS MINORIAS ÉTNICAS DEVERIAM TER A LÍNGUA PORTUGUESA COMO 2.ª LÍNGUA? PORQUÊ?

9 - EM RELAÇÃO À ACULTURAÇÃO:

a) Os estrangeiros têm de se aculturar aos portugueses

b) Os portugueses têm de se aculturar aos estrangeiros

c) Ambas as partes têm de se aculturar

10 - CONSIDERA A OFERTA DE FORMAÇÃO RELACIONADA COM O MULTICULTURALISMO:

Excelente

Satisfatória

Reduzida

Inexistente

11 - QUANTAS ACÇÕES DE FORMAÇÃO FREQUENTOU RELACIONADAS COM O MULTICULTURALISMO? ONDE E QUANDO?

a) Essas acções foram importantes para o desempenho da sua prática pedagógica?

Sim

Não

12 - SENTE-SE PREPARADO PARA TRABALHAR NUM CONTEXTO MULTICULTURAL?

Sim

Não

SE RESPONDEU **NÃO**, EXPLIQUE QUE MEDIDAS DEVERIAM SER TOMADAS

13 - ACHA QUE A EDUCAÇÃO MULTICULTURAL É UMA PREOCUPAÇÃO DOS NOSSOS GOVERNANTES?

Sim Não

14 - CONSIDERA QUE OS MANUAIS ADOPTADOS PELA SUA ESCOLA CONTEMPLAM A CULTURA DOS SEUS ALUNOS?

Sim Não

SE RESPONDEU **NÃO**, DIGA QUE RECURSOS UTILIZA PARA SATISFAZER AS EXPECTATIVAS DOS ALUNOS?

15 - PARA SI, QUAIS SÃO OS ASPECTOS MAIS IMPORTANTES NA APROVAÇÃO DE UM MANUAL ESCOLAR?

Escala de 1 (nada importante) a 5 (muito importante)

- A qualidade pedagógica
- O rigor científico
- A qualidade gráfica
- O carácter sintético e a sua adequação ao nível dos seus alunos
- A transmissão de valores sociais e culturais
- A diversidade cultural em imagens

PARTE III – CURRÍCULO E INOVAÇÃO

1 - LECCIONA:

Área curricular

Actividades de enriquecimento curricular

2 - ACOMPANHA A SUA TURMA DESDE O 1.º ANO LECTIVO?

Sim

Não

3 - O QUE ENTENDE POR CURRÍCULO?

4 - CONSIDERA O CURRÍCULO NACIONAL ADEQUADO PARA O SEU CONTEXTO ESCOLAR?

Sim

Expli-

que:

Não

Expli-

que:

5 - FAZ UMA GESTÃO FLEXÍVEL DO CURRÍCULO?

Sim

Não

SE RESPONDEU **SIM**, DIGA DE QUE FORMA.

6 - TEM CONHECIMENTO DO DECRETO LEGISLATIVO REGIONAL N.º 26/2001, DE 25 DE AGOSTO?

Sim Não

SE RESPONDEU **SIM**, DIGA DE QUE SE TRATA.

7 - O QUE PENSA DO PROJECTO EDUCATIVO DA SUA ESCOLA?

a) Concorda com tudo o que nele está expresso? Explique.

b) Reconhece neste documento alguma intencionalidade multicultural? Explique

c) Tomou parte na sua elaboração?

Sim Não

SE RESPONDEU **NÃO**, APONTE ALGUMAS FALHAS.

8 - QUE IMPORTÂNCIA ATRIBUI AO PROJECTO CURRICULAR DE TURMA?

Muita Alguma Pouca Nenhuma

a) Quem elaborou o seu projecto curricular de turma?

b) O contributo dos seus alunos foi importante?

Sim Não

c) Adequou o seu projecto curricular de turma ao estipulado no projecto educativo?

Sim Não

d) O seu projecto curricular de turma contempla os interesses dos seus alunos?

Sim Não

e) Quais os interesses pessoais que detectou nos seus alunos?

f) Conhece a política educativa do país de origem dos seus alunos estrangeiros?

Sim Não

g) Como integra os alunos estrangeiros no contexto sala de aula?

9 - A PLANIFICAÇÃO DAS SUAS AULAS É FEITA:

Só Par Grupo

10 - PREFERE PLANIFICAR:

Só Par Grupo

SE RESPONDEU SÓ, DIGA PORQUÊ.

11 - CONSIDERA QUE A PEDAGOGIA DEVE SER IGUAL PARA TODOS?

Sim Não

12 - FAZ DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA NAS SUAS AULAS?

Sim Não

13 - COMO É A SUA RELAÇÃO COM OS SEUS ALUNOS?

Excelente Boa Satisfatória Má

14 - OS ALUNOS ESTRANGEIROS REVELAM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM?

Sim Não

15 - OS ALUNOS ESTRANGEIROS TÊM APOIO PEDAGÓGICO ACRESCIDO?

Sim Não

a) Esse apoio é dado por quem? _____

b) Quando? _____

c) Quantas horas por semana? _____

16 - OS ALUNOS ESTRANGEIROS TRAZEM PROBLEMAS À ESCOLA?

Sim Não

17 - COMO CONSIDERA A RELAÇÃO ENTRE OS ALUNOS?

Excelente Boa Satisfatória Má

18 - CONSIDERA QUE OS ALUNOS ESTRANGEIROS DEVEM PRESERVAR A SUA IDENTIDADE?

Sim Não

19 - COM QUE ALUNOS PREFERE TRABALHAR?

Portugueses Estrangeiros Ambos

20 - ORIENTA OS PAIS NO ACOMPANHAMENTO DOS SEUS EDUCANDOS?

Sim Não

21 - ESTIMULA A PARTICIPAÇÃO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO NA ESCOLA?

Sim Não

22 - DE QUE FORMA OS PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO TOMAM PARTE NA VIDA ESCOLAR?

23 - QUANTAS VEZES REUNE COM OS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO AO LONGO DO ANO?

QUANDO? _____

24 - SOLICITA A COLABORAÇÃO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO PARA ENRIQUECER AS AULAS?

Sim Não

SE RESPONDEU **SIM**, DIGA DE QUE FORMA.

25 - O QUE ENTENDE POR INOVAÇÃO PEDAGÓGICA?

26 - CONSIDERA-SE UM(A) “PROFESSOR(A) INOVADOR(A)”? EXPLIQUE.

Obrigada!

3.1 Análise às respostas do questionário

Passamos a apresentar a análise de dados referente ao questionário composto por vinte e seis questões, o qual foi implementado junto de 10 docentes, apesar de terem sido 9 a responder e entregar.

Parte I – Dados pessoais e profissionais

À questão 1, alusiva à *Identificação* dos docentes, todos fazem questão de manter o anonimato.

À questão 2, relativa ao *Sexo dos docentes*, apuramos que 1 é do sexo masculino, sendo os restantes do sexo feminino.

À questão 3, respeitante à *Idade dos docentes*, verificamos que a maioria é jovem, situando-se a sua faixa etária entre os 23 e 30 anos. De salientar que 2 docentes têm 48 e 50 anos.

À questão 4, referente às *Habilitações literárias dos docentes*, apenas 1 está habilitado com o grau de Bacharel, outro o grau de Mestre, sendo os restantes detentores de uma Licenciatura.

À questão 5, alusiva ao *Tempo de serviço dos docentes*, é possível constatar que 7 têm menos de 6 anos de serviço, sendo que dois têm 30 e 32.

À questão 6, que diz respeito ao *Tempo de serviço dos docentes na EBI da Carreira*, 7 têm menos de 6 anos de serviço, sendo que 2 têm 10 e 19.

À questão 7, respeitante à *Situação profissional dos docentes*, de referir que 2 pertencem ao Quadro de Escola, 4 ao Quadro de Zona Pedagógica e 3 são Contratados.

À questão 8, relativamente às *Expectativas dos docentes em relação à EBI da Carreira*, as opiniões dividem-se:

“Que seja uma escola inovadora, cada vez mais aberta e virada para o sucesso dos alunos, sejam eles portugueses ou estrangeiros.”

“Prestar um bom serviço”;

“Boas. É uma excelente escola, com excelentes profissionais;

“A escola encontra-se bem dotada a nível de professores, o que contribui imenso para que ela funcione como um todo;

“As minhas expectativas são boas, pois existe na escola professores inovadores que realizam o seu trabalho de acordo com as necessidades dos alunos, tendo em conta a vertente do currículo nacional”.

Mas, há também quem não partilhe da mesma opinião, pois acha que a cooperação entre os agentes da comunidade educativa não é satisfatória.

“Que haja uma maior cooperação e partilha entre todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem: alunos, professores, pais, auxiliares da Acção Educativa e comunidade envolvente;

Há ainda alguém que manifesta uma atitude egocêntrica, pois julga que um professor sozinho é capaz de actuar de forma acertada, criando os seus métodos para enfrentar as novas realidades, nomeadamente a diversidade cultural. Eis a sua opinião:

“É fundamental, na nossa profissão, que nos actualizemos mas não vejo muita urgência em resolver esta situação. O professor sozinho cria os seus métodos para enfrentar estas novas realidades”;

À questão 9, respeitante à *Relação pedagógica entre docentes*, 7 docentes consideram que esta é “boa”, sendo que 2 atribuem a menção “excelente”.

Parte II – Educação multicultural

À questão 1, *A sua escola é multicultural. Diga o que entende por multiculturalismo*, a maioria dos docentes respondeu que se trata da existência de outras culturas. Para ilustrar a opinião globalizante quanto a esta questão, 1 docente salienta que “o multiculturalismo é a pluralidade cultural (...) é a existência de diferentes culturas, formando um «mosaico cultural na escola”. Alguém vai mais longe considerando que “o multiculturalismo é quando várias culturas interagem entre si, trocando informações e aprendendo com essas trocas.”

À questão 2, *Num contexto de pluralidade cultural, considera que a aprendizagem deve ser monocultural, multicultural ou intercultural*, 7 docentes são da opinião que ela deve ser multicultural e 2 acham que esta deve ser uma aprendizagem intercultural.

À questão 3, *Já foi confrontado com um contexto multicultural?*, 7 docentes deram resposta afirmativa e 2 responderam negativamente uma vez que nunca trabalharam com alunos estrangeiros. Todos os que responderam afirmativamente alegaram que esse contacto aconteceu em contexto escola/sala de aula. 1 afirma nunca ter pensado que se poderia confrontar com tal realidade. O outro, que também respondeu negativamente, tem consciência que se poderá confrontar com esta realidade, declarando que “reagiria com naturalidade”.

À questão 4, *Neste momento, na sua turma, tem alunos de outras nacionalidades que não a portuguesa? Quais e quantos?*, 7 professores afirmam ter alunos estrangeiros na sua turma, enquanto 2 não têm. Foi apontado um total de 16 alunos, de 6 nacionalidades, das quais constam: brasileira, moldava, romena, russa, ucraniana, uzbeque e venezuelana.

À questão 5, *Se tem alunos estrangeiros, diga como comunica com eles?*, a maioria dos professores alega falar em português, visto os alunos já dominarem o idioma,

não obstante, quando surge alguma dificuldade a nível da compreensão, recorrem a imagens e/ou gestos para se fazerem entender.

À questão 6, *Solicita a colaboração dos seus alunos estrangeiros para enriquecer as aulas?*, todos os docentes afirmam que “sim”.

À questão 7, *Acha que a cultura dominante deve prevalecer na sua escola?*, todos os inquiridos responderam afirmativamente. Passamos a transcrever algumas opiniões:

“Sim, porque a cultura da nossa região é esta, ela deve prevalecer;

“(…) deveríamos ter alguns conhecimentos relacionados com as outras culturas, mas uma vez que a nossa realidade é esta, ela deve prevalecer;

“(…) a cultura dominante deve ser enriquecida com as outras culturas;

“Sim, devem adaptar-se à cultura vigente;

“Sim, porque sendo maioritária não pode ser posta de parte em prol das novas;

“Sim, não esquecendo que a cultura de todos deve ser respeitada entendendo que também as minorias devem aceitar as culturas / hábitos da região;

“Sim. Tal como é focado no Projecto Educativo de Escola, os alunos estrangeiros também seriam contemplados com as actividades propostas no projecto. A viabilidade do projecto muitas vezes falha.”

À questão 8, *Considera que as minorias étnicas deveriam ter a Língua Portuguesa como 2.ª Língua?*, 1 docente não se manifestou, outro respondeu “E porque não?”. Os restantes opinaram que “não”. Eis alguns pontos de vista:

“Não. Em Portugal a Língua Portuguesa tem que ser a 1.ª Língua”.

“(…) deveriam ter a Língua Portuguesa como 1.^a Língua visto estarem a viverem em Portugal”.

À questão 9, em relação à *Aculturação*, 8 docentes responderam que ambas as partes (portugueses e estrangeiros) se têm de aculturar. 1 referiu que os estrangeiros têm que se aculturar aos portugueses, não havendo nenhuma resposta relativamente à aculturação dos portugueses aos estrangeiros.

À questão 10, *Considera a oferta de formação relacionada com multiculturalismo: excelente, satisfatória, reduzida ou inexistente?* a resposta “inexistente” é referenciada 7 vezes, sendo que os 2 restantes consideram-na “reduzida”.

À questão 11, *Quantas acções de formação frequentou relacionadas com multiculturalismo?*, todos os docentes são unânimes em responder nunca terem sido contemplados com formação a este nível.

À questão 12, *Sente-se preparado para trabalhar num contexto multicultural?*, 7 docentes afirmam estarem preparados. Os restantes concluem não estarem preparados, alegando algumas medidas a serem tomadas para colmatar esta lacuna:

“(…) era necessário aulas de Português especialmente um programa específico (com materiais, métodos), mais professores e mais horas”;

“Ajuda extra de outros professores na sala e fora dela. Aulas de Língua Portuguesa extras aos alunos com outra Língua materna”;

À questão 13, *Acha que a educação multicultural é uma preocupação dos nossos governantes?*, todos os docentes afirmam que “não”.

À questão 14, *Considera que os manuais adoptados pela sua escola contemplam a cultura dos seus alunos?*, 6 docentes responderam “sim”, 2 consideram que “não”, sendo que 1 docente não se manifestou.

À questão 15, *Para si, quais são os aspectos mais importantes na aprovação de um manual escolar?*, a resposta que mereceu a escala máxima foi “a qualidade pedagógica” ao invés dos itens “o carácter sintético e a sua adequação ao nível dos alunos” e “a diversidade cultural em imagens” que foram considerados “nada importantes”.

Parte III – Currículo e inovação

À questão 1, referente à *Área de leccionação*, verificamos que 7 docentes ministram a Área Curricular e 2 ministram as Actividades de Enriquecimento Curricular.

À questão 2, alusiva ao *Acompanhamento da turma*, 7 docentes afirmam acompanhá-la desde o 1.º ano e 1 não a acompanha. A esta questão 1 docente não respondeu.

À questão 3, *O que entende por currículo?*, as respostas divergem. 3 docentes não responderam, e os restantes explicam este conceito das seguintes formas:

“(…) um conjunto de conhecimentos específicos ou não que um indivíduo possui”;

“(…) conjunto de competências (...) que se adopta em cada ciclo”;

“O currículo nacional estabelece o conjunto de aprendizagens e competências essenciais, comuns a todos os alunos, bem como as áreas e as componentes de cada um dos ciclos”;

“Agrupamento de matérias, no caso concreto, da escola. É um agrupamento de especificidades da turma”;

“As áreas curriculares e não curriculares que são estudadas”;

“É onde estão escritas as competências desejáveis para os alunos, devendo ser aplicado de modo a produzir experiências de aprendizagens enriquecedoras”.

À questão 4, *Considera o currículo nacional adequado ao seu contexto escolar?*, as posições oscilam:

“(...) é flexível (mas não muito) para permitir a exploração de outros contextos culturais, o que é importante quando se trabalha com alunos estrangeiros”;

“(...) até porque o currículo tem uma certa flexibilidade permitindo que o professor faça as adequações necessárias”;

“Às vezes. Não é bem adequado quando numa sala de aula confrontamos com diversas realidades”;

“Na globalidade, aborda os conteúdos necessários para o 1.º ciclo”;

“Devia haver uma vertente mais regional, claro, nalguns aspectos do programa”;

“O currículo apenas oferece um conjunto de competências, competências essas que podem e devem ser manipuladas de acordo com os alunos e com o contexto escolar”.

À questão 5, *Faz uma gestão flexível do currículo*, os inquiridos responderam de forma afirmativa, à excepção de 2 que não se pronunciaram.

À questão 6, *Tem conhecimento do Decreto Legislativo Regional n.º 26/2001, de 25 de Agosto?*, 2 docentes não opinaram e as restantes respostas foram todas negativas.

À questão 7, *O que pensa do Projecto Educativo da sua escola?*, as opiniões são convergentes, sendo que os docentes concordam com o que nele está expresso. A maioria é da opinião que o PEE está bem elaborado, pretendendo responder às necessidades dos alunos. Quanto ao reconhecimento de alguma intencionalidade multicultural, 2 docentes não se pronunciaram, 1 responde de forma negativa e os restantes reconhecem neste documento alguma dimensão multicultural:

“Foi feito (...) a pensar na multiculturalidade, visto termos alunos estrangeiros na escola. Há itens que se referem a estes alunos”;

“(…) quando o Projecto Educativo foi elaborado, esta já era uma escola multicultural e assim sendo, todos os aspectos foram considerados”;

“Sim. Divulgação da leitura/escrita”;

“Sim, uma vez que ao ler, esta é uma ajuda à integração na Língua e na cultura!.

À questão 8, *Que importância atribui ao Projecto Curricular de Turma?*, todos são unânimes em afirmar que lhe reconhecem muita importância. Quanto ao item *Quem o elaborou*, 1 docente não respondeu, 1 não o elaborou porque não tem a área curricular, 4 responderam “eu”. Os restantes professores responderam:

“Elaborei conjuntamente com uma colega”;

“Eu, de acordo com o PEE, o PCE e os meus alunos”;

“Eu, em conjunto com os pais, alunos e nalguns itens com a participação da colega do mesmo ano de escolaridade”.

Em relação aos itens *O contributo dos alunos foi importante? Adequou o seu projecto curricular de turma ao estipulado no projecto educativo? O seu projecto curricular de turma contempla os interesses dos seus alunos?*, 2 docentes não responderam e os restantes optaram pelo “sim”. Ao item *Quais os interesses que detectou nos seus alunos?*, 2 docentes não se manifestaram, sendo que os restantes responderam:

“O gosto pela leitura”;

“Melhor gosto pela leitura. Já trazem para a escola livros de histórias, ex. Noddy. E de manhã, antes da aula cada aluno lê e ouve a história do colega”;

“Inventar/criar histórias, lengalengas, rimas, trava língua. Assim, consegui uma interligação com as outras disciplinas de uma forma flexível”;

“Motivação para a leitura, especialmente na criação de histórias”;

“Eles gostam muito de actividades que envolvem as expressões, a informática, a televisão, as revistas, a música, o contacto com a Natureza e o jogo (de qualquer tipo)”;

“Gosto pela leitura, audição de histórias, teatros, jogos, etc.”;

“Trabalhar em par/grupo; apresentar trabalhos aos colegas, recebendo elogios tanto da professora como dos colegas, sentindo-se úteis”.

Em relação ao *Conhecimento da política educativa do país de origem dos alunos estrangeiros*, 1 docente não respondeu e os restantes afirmam não a conhecer.

Quanto à *Forma de os docentes integrarem os alunos estrangeiros no contexto sala de aula*, 3 inquiridos não responderam, sendo que os outros deram as seguintes respostas:

“Explorando ao máximo a sua participação na aula, motivando-os, permitindo-lhes que falem sobre a sua cultura, demonstrando a sua importância”;

“Os alunos não tiveram dificuldades de inserção”;

“Tento integrá-los da melhor forma. Qualquer um deles teve boa integração pois já sabem (minimamente) a nossa língua”;

“São integrados normalmente, pois são muito bem recebidos por todos os colegas que os ajudam, sem ser necessário pedir”;

“Promovendo a interacção com os colegas, ajudando-os nas suas dificuldades”;

“Tento sempre partir do que eles sabem. Tento que eles falem do seu país, inclusive já pedi para que eles ensinassem alguma canção (...) Quando é possível, tento fazer um elo de ligação entre os conteúdos e o seu país de origem. Por ex. quando se aborda a gastronomia e as tradições”.

À questão 9, quanto à *Planificação das aulas*, 1 docente não se manifestou, 1 disse que planificava só sem se justificar, 2 responderam que procediam à planificação em grupo e os restantes planificam a pares.

À questão 10, quanto à *Preferência em planificar as aulas*, 1 docente não se pronunciou, 4 preferem fazê-lo a pares e os restantes em grupo.

À questão 11, *Considera que a pedagogia deve ser igual para todos*, 2 docentes não se pronunciaram e os restantes deram resposta negativa.

À questão 12, *Faz diferenciação pedagógica nas suas aulas*, 1 docente não opinou, outro respondeu “não” e os restantes deram resposta afirmativa.

À questão 13, *Como é a sua relação com os seus alunos*, 3 responderam “excelente” e os restantes consideram-na “boa”.

À questão 14, *Os alunos estrangeiros revelam dificuldades de aprendizagem*, as opiniões dividem-se, sendo que 1 docente não opinou, 3 consideram que “não” e 5 consideram que “sim”.

À questão 15, *Os alunos estrangeiros têm apoio pedagógico acrescido*, 2 docentes não responderam e 7 afirmam que “não”. Os docentes que responderam negativamente justificam que a escola não tem professor colocado para esse fim, reconhecendo que era necessário.

À questão 16, *Os alunos estrangeiros trazem problemas à escola*, o discurso é divergente, porque 1 docente não se manifestou, 2 docentes afirmam que “sim” e os restantes consideram que os alunos estrangeiros não trazem problemas à escola.

À questão 17, *Como considera a relação entre os alunos*, 1 docente não opinou, 1 referiu que é “excelente” e os restantes consideram-na “boa”.

À questão 18, *Considera que os alunos estrangeiros devem preservar a sua identidade*, 2 docentes não responderam e os restantes consideram que “sim”.

À questão 19, *Com que alunos prefere trabalhar*, todos foram unânimes em responder “com ambos” (portugueses e estrangeiros).

À questão 20, *Orienta os pais no acompanhamento dos seus educandos*, 1 docente não opinou e os restantes deram resposta afirmativa.

À questão 21, *Estimula a participação dos encarregados de educação na escola*, 1 docente não respondeu e os restantes opinaram afirmativamente.

À questão 22, *De que forma os pais/encarregados de educação tomam parte na vida escolar*, 1 docente não respondeu. Os restantes deram as seguintes pareceres:

“Regularmente questionam-me sobre a vida escolar do seu educando, apresentam dúvidas, analisam detalhadamente as fichas de avaliação, sempre dispostos a ajudar no que for necessário, (...)”;

“Participando em actividades e sempre que seja necessária a sua colaboração”;

“Participando nas festas, etc.”;

“Colaborando no preenchimento de inquéritos, no acompanhamento de estudo, como pesquisar na Internet ou na oferta de iguarias para o lanche dos dias festivos”;

“Colaborando nos projectos, enriquecendo com as suas ideias os trabalhos, participando nas actividades, tomando parte na avaliação e vindo falar com os professores”;

“Participando em algumas actividades, nas festas e no acompanhamento escolar dos seus educandos”;

“Através de projectos realizados pela escola”;

“Pedindo o acompanhamento dos filhos em casa”.

À questão 23, *Quantas vezes reúne com os encarregados de educação ao longo do ano*, 1 docente não respondeu, 1 retorquiu que eram 3 vezes, no final de cada período, e os restantes afirmaram “sempre que necessário.”

À questão 24, *Solicita a colaboração dos encarregados de educação para enriquecer as aulas*, 4 docentes responderam “não” e os restantes disseram “sim”.

À questão 25, *O que entende por Inovação Pedagógica*, as opiniões divergem. Para uns, está intimamente ligada com a autoformação, para outros tem a ver com as metodologias e materiais utilizados no processo educativo. Eis o parecer de 7 professores, visto 2 não terem respondido:

“Um professor não pode estagnar (...)”;

“É a capacidade de inovar e reinventar, de modo a transformar as rotinas escolares tradicionais, compreendendo a importância de serem os alunos os protagonistas”;

“É estar em constante formação contínua, adoptando diferentes maneiras de trabalho, indo ao encontro do interesse e motivação dos alunos”;

“Utilizar novas metodologias e materiais pedagógicos”;

“(...) tem a ver com a procura, ou seja, nós não podemos pensar que já sabemos tudo e temos de dar espaço à transformação”;

“(...) é utilizar novas metodologias no contexto pedagógico”;

“É ter a capacidade de transformar as rotinas em aulas em que os alunos sejam autênticos autores”.

À questão 26, *Considera-se um professor inovador*, as respostas são afirmativas. Mesmo quem se absteve de responder a muitas perguntas, considera-se inovador. Assim, 1 docente não justificou a sua resposta e os outros opinaram do seguinte modo:

“(...) dedicando-me ao máximo aos meus alunos, usando sempre que possível algumas inovações tecnológicas”;

“Na medida do possível, procuro estar sempre atenta a todas as mudanças na prática pedagógica, quer nas didácticas curriculares, que no contacto com outras colegas, etc.”;

“Sim. Procuro inovar nos trabalhos que realizo com os alunos, proporcionando-lhes experiências de aprendizagem enriquecedoras e variadas”;

“Tento fazer o meu melhor, estando a par de novos conteúdos, estratégias, modos de trabalho”;

“Sim, porque utilizo materiais diversos para a formação e educação das crianças”;

“Sim. Tento pelo menos realizar todas as actividades de acordo com os interesses dos alunos, utilizando metodologias novas que valorizem o ensino-aprendizagem e em que sejam os próprios alunos a serem os principais agentes neste processo”;

“Tento fazer o melhor pelos meus alunos. Tento fazer trabalhos que levem os meus alunos a uma aprendizagem enriquecedora”.

4. Diário de bordo

Sempre que houve deslocação à EB1 da Carreira, procedemos ao registo de acontecimentos/informações que considerámos pertinentes de modo a tirar ilações quanto às questões que formulámos no início deste trabalho. Neste instrumento de recolha de dados, deparamo-nos com dados significativos respeitantes ao PAA, PCE, PCT, livro de actas, manuais e cadernos dos alunos. Passamos a transcrever o discurso na primeira pessoa do singular, por questões óbvias.

20-01-2006 - das 10h30 às 11h00

Antes de obter o aval da SRE quanto à autorização para poder fazer o meu estudo na EB1 da Carreira, reuni com directora da instituição inteirando-a do objectivo da minha presença nesta escola. De referir que a sua receptividade foi uma constante, todavia ficou clara a ideia da necessidade de eu ter de aguardar até ordem oficial.

Ao subir para o segundo andar, deparei-me com uma mensagem linda que me fez deixar entender que esta escola reconhece o seu contexto multicultural, uma vez que uma das paredes está decorada com um cartaz elucidativo. (Foto 17)

Esta adenda vem actualizar os dados constantes no Projecto Educativo de Escola elaborado no ano passado e que tem a duração de 4 anos. Aqui estão registados apenas as alterações que aconteceram no ano lectivo de 2005-2006 na Escola Básica do 1.º Ciclo da Carreira.

Caracterização da Escola

No ano lectivo de 2005-2006 a Escola Básica do 1.º Ciclo da Carreira sofreu pequenas obras de reparação que permitiram, ainda que não nas melhores condições, pôr a funcionar no edifício anexo três salas: Expressão Plástica, Apoio Especializado (Ensino Especial) e Ensino Recorrente Nocturno.

Tudo o resto continua igual à excepção da sala do 1.º ano A que é também a actual sala de Informática, a qual está apetrechada com 6 computadores a funcionar.”

Enquanto instrumento de gestão pedagógica da escola, este PEE da EB1 da Carreira evidencia a pretensão de querer adequar o currículo nacional às especificidades da escola e dos alunos que ela recebe, reconstruindo-o a partir das opções e intenções adoptadas, face à situação real da comunidade em que a escola está inserida e que ambiciona servir. Neste documento institucional é dada grande ênfase à promoção do sucesso educativo, aumentando a qualidade do ensino, o trabalho cooperativo entre professores e demais actores educativos, à discussão e escolha dos instrumentos e estratégias mais adequadas para ensinar e aprender.

Parto do princípio que os professores desta instituição são inovadores, trabalhando cooperativamente, de modo que devem implementar dinâmicas educativas verdadeiras aliciantes.

31-03-2006 - das 14h00 às 16h00

Neste dia, entre as 14 e as 16 horas, realizou-se o conselho escolar deste mês, ao qual eu também participei com a respectiva autorização. Na ordem de trabalhos constavam vários pontos sem interesse para esta investigação, à excepção do último item que dizia respeito à minha apresentação.

Ora, este último ponto foi o primeiro a ser tratado. A directora apresentou-me aos restantes colegas e pediu para que eu explicasse a razão da minha presença. Após ter procedido à minha apresentação pessoal, profissional e académica, aclarei o meu propó-

sito naquela instituição, salientando que precisaria da colaboração de todos os colegas, nomeadamente para responderem a um questionário relacionado com o desenvolvimento curricular da escola, o qual estava ainda em fase de elaboração. Foi notória a receptividade por parte de todos os docentes. Pedi-lhes também permissão para fazer uma observação directa (metodologia prevista para fazer esta investigação) – “metodologia etnográfica” que privilegia o “ver”, “ouvir”, “deduzir” e “registar” no contexto sala de aula, durante algumas sessões até ao final do ano lectivo. Não obstante, encontrei muita resistência por parte da maioria, compreendendo o porquê da sua inquietude. Explicaram-me que a escola tinha sido inspeccionada duas semanas antes, pela Secretaria Regional de Educação, durante um período de três dias, demonstrando que não estavam dispostos a serem “vigiados”, aludindo ainda que “as aulas são ministradas a todos como se fossem todos portugueses.” Perante esta situação embaraçosa, esclareci que não assumia o papel de “inspectora” mas sim de uma “investigadora” à procura de respostas para algumas hipóteses formuladas aquando da elaboração do meu tema de investigação.

Como este foi o primeiro encontro com todos os professores da escola, não insisti sobre esta questão na esperança de que numa próxima oportunidade, **renegociássemos**. Antes de terminar a reunião, pedi aos presentes que, oportunamente, me facultassem documentação escolar: PCT, manuais escolares e cadernos dos alunos, entre outros, com o intuito de ter algum suporte fidedigno que espelhasse as dinâmicas educativas que se operam nesta escola multicultural. A proposta foi aceite por parte de alguns colegas, todavia a maioria não se manifestou. Ficou estipulado que eu voltaria à escola no dia 22 de Abril, na sexta-feira posterior às férias da Páscoa.

Observação: Julgo que após mais um ou dois contactos com os colegas, renegociaremos a proposta que lhes apresentei, de forma a poder fazer uma observação directa em contexto sala de aula. Explicar-lhes-ei melhor o meu papel que não é de inspectora, mas sim de alguém que somente pretende captar situações relevantes para posterior tratamento.

12-04-2006 - das 11h00 às 17h00

Hoje, não estava prevista a minha comparência na escola, contudo decidi que seria uma boa opção proceder a alguns registos fotográficos uma vez que os alunos estavam em período de férias da Páscoa. De referir que nas fotografias não constará o rosto do pessoal docente e tampouco do pessoal discente por uma questão de privacidade.

Pelas 9 horas, telefonei para a escola a fim de informar a sua representante que iria tirar as fotografias e as medidas das salas no intuito de ilustrar o meu trabalho. Fui atendida por uma auxiliar da acção educativa que prontamente me recebeu e me acompanhou até às salas. Tanto o pessoal docente como o pessoal discente gozava o período de férias da Páscoa, estando unicamente ao serviço as auxiliares da acção educativa.

Comecei a trabalhar por volta das 11 horas e dei por terminada a tarefa deste dia pelas 17 horas. Fotografei a parte frontal da escola (exterior) bem como todas as salas de aula, num total de cinco. Procedi ainda ao registo das medidas destas salas com a finalidade de elaborar as respectivas plantas. Esta decisão foi tomada com o propósito de apresentar no corpo do trabalho, a organização das mesmas, de forma a oferecer uma visão precisa do espaço (salas desafogadas), disposição do mobiliário e decoração.

Gostaria de salientar que ainda não me tinham sido apresentadas todas as salas. De facto, só conhecia a sala 3 (onde se reúne o conselho escolar e sala que também ocupa a directora que lecciona uma turma). Hoje pude conhecer as salas 2,4,5,6. Quanto espaçosas que elas são! Mas que pena terem a disposição que lhes foi conferida! Todas elas, à excepção das salas 5 e 6, obedecem ao modelo tradicional, estando dispostas em fileiras, sendo oferecida aos alunos pouca ou nula possibilidade de interagir em grupo. Salas tão grandes mereciam uma disposição em forma de U ou L, o que permitiria uma maior aproximação entre alunos de forma a se verificar a partilha de materiais e o trabalho em grupo, dando lugar à reflexão e ao debate. Se cada vez mais se apela para o trabalho cooperativo, não faz sentido organizar as salas segundo um modelo pouco inovador.

21-04-2006 - das 9h30 às 17h30

Fui recebida pela directora da escola, a qual continua a demonstrar bastante receptividade. O meu primeiro passo, neste dia, foi pedir-lhe o livro de actas, de modo a obter informações pertinentes para a minha pesquisa, uma vez que os docentes ainda insistem em recusar a minha presença em contexto sala de aula.

Em diálogo com a representante da escola, alguns professores, auxiliares da acção educativa e alguns alunos, obtive a resposta a uma questão que me preocupava: trariam as crianças problemas de índole indisciplinar a esta escola multicultural? Todos confirmaram que o ambiente escolar era harmonioso, sem conflitos entre os alunos.

Pude comprovar a veracidade desta questão, ao averiguar que no livro de actas consta uma única participação de índole indisciplinar, desde o início da no lectivo 2005-2006, a qual diz respeito a um aluno português do 4.º ano de escolaridade. Julgamos que este caso já é reincidente a comprovar pelo conteúdo do registo. Passo a citar na íntegra, a informação que consta da acta número seis, datada de 18-12-2006, à excepção dos nomes que, por questões de privacidade, são fictícios.

“O aluno Cristiano foi mencionado pelos problemas de comportamento que continua a revelar na sala de aula e durante os recreios, referindo-se que já foi dado a conhecer ao Encarregado de educação através de um relatório”.

Além deste caso, nesta mesma acta ainda figuram dois casos de excesso de faltas respeitantes a alunos portugueses:

“(…) Também foi exposto o caso dos alunos com excesso de faltas. São eles: Manuel e João, referindo-se que foi feita a respectiva comunicação à Protecção de Menores”.

Pude ainda constatar que não são os alunos estrangeiros que revelam mais dificuldades de aprendizagem. De facto, consta da acta acima mencionada, o nome de três alunos de nacionalidade portuguesa que usufruem do Apoio Especial:

“(…) fez-se o levantamento dos alunos para observação no Ensino Especial, tendo sido mencionados os seguintes: António, Maria e Mário”.

Outro assunto pertinente que merece a nossa atenção é o facto de existir uma significativa parceria escola-comunidade, nomeadamente com as autarquias locais. Entre outras instituições, a Junta de Freguesia da Sé é solicitada para colaborar com a escola. Tal pode ser comprovado na Acta número cinco, datada de 5-11-2005:

“O professor João⁵⁸ informou a todos os presentes que tinha entrado em contacto com a Junta de Freguesia da Sé para que esta contribuísse de alguma forma para a festa de Natal”.

Uma nova referência respeitante à parceria escola/comunidade consta da acta número cinco, datada de 07-01-2006:

“(…) a directora informou que a Ludoteca do parque de Santa Catarina convidou trinta e dois alunos da escola, a frequentar o projecto de “actividades do A.T.L.”.⁵⁹

Na acta número nove, datada de 04-03-2006 também consta o registo do passeio escolar, no qual os alunos terão oportunidade de conhecer uma freguesia da zona oeste da ilha, o Porto Moniz:

“Em relação ao destino do passeio escolar a realizar-se no final do 3.º período, com destino ao Aquário do Porto Moniz (...) será no dia vinte e três de Junho e irá consistir numa visita ao Aquário do Porto Moniz”.

Nas dinâmicas educativas, consto que é dada ênfase ao contexto local, pois existem muitos registos que contemplam o binómio escola/comunidade. Nos cadernos dos alunos aos quais tive acesso de forma aleatória, pude comprovar este facto. Existem muitas composições com relatos de saídas: idas ao cinema, ao teatro, às bibliotecas, à feira do livro, entre outros.

Do conteúdo do livro de actas, ainda considere pertinente destacar que em conselho escolar há uma preocupação em se fazer uma articulação entre as Áreas Curriculares e as Actividades de Enriquecimento Curricular. De salientar que nesta escola, só as duas turmas de 1.º ano usufruem destas actividades, implementadas pela primeira vez este ano lectivo. Esta escola ainda não é considerada ETI⁶⁰, pois só os alunos do 1.º ano

⁵⁸ Nome fictício.

⁵⁹ Atelier de Tempos Livres.

⁶⁰ Escola a Tempo Inteiro.

de escolaridade permanecem na escola nos dois turnos. Assim, na acta número quatro, datada de 8-10-2005, faz-se referência ao seguinte:

“(…) as professoras das Actividades de Enriquecimento Curricular se devem reunir com os professores do primeiro ano”.

Ainda em relação à cooperação, os professores desta escola deixaram registada a sua vontade em colaborar comigo, facultando o seu PCT. Tal pode ser confirmado na acta número oito, datada de 04-02-2006, cujo conteúdo contém uma inexactidão no que concerne à área do mestrado que, na verdade é em Educação na Área de Inovação pedagógica, cujo tema se traduz por: Educação multicultural – Uma abordagem à dimensão multicultural do currículo numa escola do 1.º ciclo da RAM.

“Todos os docentes que têm alunos estrangeiros concordaram em facultar os PCT a uma docente que virá à nossa escola consultá-los para realizar o seu mestrado em Multiculturalidade”.

Tinha ficado acordado que eu pretendia ter acesso a todos os PCT e não somente àqueles que incluíssem alunos estrangeiros. No que se refere à cooperação, pude comprovar que há duas colegas que já demonstram maior receptividade, tendo vindo à minha procura a fim de me concederem os respectivos PCT, manuais e cadernos dos seus alunos. Nestes, pude verificar que existe uma intencionalidade de cooperação entre o corpo docente/corpo discente, estando definido o seguinte:

“(…) Tudo será elaborado em conjunto com os alunos e com as turmas do turno da tarde, que se juntarão a nós a fim de realizarmos um projecto mais significativo e baseado em valores de colaboração, cooperação e amizade”.

Uma das docentes reconhece que:

“(…) no âmbito da reorganização curricular, o Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro determina a criação de três novas áreas curriculares: o Estudo Acompanhado, a Área de Projecto e a Formação Cívica, sendo que o objectivo estratégico desta reorganização é a garantia de uma educação de base para todos os alunos, visando o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões de modo a promoverem a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social”.

25-05-2006 - das 9h30 às 18h30

Hoje, desloquei-me à EB1 da Carreira para implementar o questionário aos dez professores que ministram aulas no diurno. Pedi-lhes para responderem antes de saírem do recinto escolar todavia foram só dois os que cumpriram, sendo que os restantes alegaram falta de disponibilidade. Ficou acordado que entregá-los-iam amanhã.

Uma vez que até à data, não houve receptividade quanto à minha proposta metodológica em proceder a uma observação directa, limitar-me-ei a fazer a análise de dados dos inquéritos recebidos, bem como a documentos pedagógico/educativos. Todavia, vou continuar a insistir até ver se algum colega se disponibiliza, mostrando a sua vertente cooperativa e humana. Mas, está difícil!

Pedi à representante da escola nova documentação, nomeadamente o livro de actas do ano transacto para verificar se tinha havido retenções no final do ano lectivo e quais tinham sido os alunos retidos: portugueses ou estrangeiros, no sentido de confirmar o que me havia sido já informado, nomeadamente que os alunos estrangeiros aprendiam com muita facilidade, não precisando de apoio educativo.

Pude constatar que nas actas número treze e catorze, datadas de 30 de Junho a 8 de Julho de 2005, respectivamente, constam onze retenções, sendo que não existe nenhum caso de insucesso escolar respeitante a alunos estrangeiros.

Também pude comprovar que na acta de 6 de Maio de 2006, o conselho escolar procedeu-se à actualização do PEE e definiu as actividades a serem desenvolvidas no Dia da Criança. Assim, um projecto para comemorar o Dia Mundial da Criança irá ser desenvolvido. Posteriormente, integrarei neste diário de bordo, o relatório das actividades desenvolvidas neste dia, de forma a poder verificar se o contexto multicultural é ou não contemplado.

09-06-2006 -das 10h30 às 16h30

Hoje, vim recolher os questionários que os colegas gentilmente se disponibilizaram preencher para posterior tratamento de dados. Não obstante, só me foram entregues 9. Há alguém que ainda não teve tempo de responder ao mesmo. Ficou estipulado que na próxima sexta-feira, dia 16 de Junho, o mesmo me será entregue.

Após muita insistência, consegui convencer duas colegas que me deram autorização para eu poder assistir às suas aulas durante dez minutos. Importante é salientar que não se trata dos dois docentes me facultarem o seu PCT. Tive oportunidade de ouvir três alunos estrangeiros expressarem-se em contexto sala de aula: um menino uzbeque e duas meninas ucranianas. Na verdade, nenhum deles revela dificuldades na expressão oral, apesar de estarem a residir na Madeira há aproximadamente um ano.

Perguntei à directora se o colega tinha entregue o questionário em falta, porém a resposta foi negativa. Pedi-lhe que me facultasse o PCE, o qual me foi prontamente cedido. Verifiquei que há projectos elaborados a nível da escola e outros executados a nível de turma. A título de exemplo, foi executado, a nível de escola, um projecto de Natal (Anexo III), sendo que a vertente multicultural não foi totalmente omitida. A ilação que posso tirar da análise deste projecto é que há um vestígio de educação multicultural definido num dos objectivos: “Pesquisar as tradições natalícias da nossa terra e de outros países”. O registo deste objectivo consta da idealização do projecto, porém não sei se tal foi ou não concretizado.

Vou insistir no facto de esta escola dar grande ênfase ao binómio escola/comunidade educativa, porque os intervenientes deste projecto bem como de todos aos quais tive acesso, são os “Professores, Alunos, Encarregados de Educação, Auxiliares da Acção Educativa”, sendo que no dia da festa de encerramento do ano lectivo, “os trabalhos, (...) serão apresentados a toda a escola e aos pais.”

Na avaliação do projecto, o conselho escolar foi unânime em considerar que “a festa foi muito bonita e que houve uma boa cooperação entre a escola e as famílias.”

16-06-2006 - das 10h00 às 13h30

Hoje, vim com o propósito de recolher o questionário em falta para posterior análise e obter mais algumas informações de interesse para o meu estudo. Infelizmente, o professor afirma já o ter entregue quando, na verdade, não o fez. Então, limitei-me a analisar o PCE da EB1 da Carreira, onde constam muitos projectos que são definidos para os dias comemorativos mencionados no PAA. É de salientar que o PCE é, entre outros, um documento que confere real autonomia à Escola. Este possui uma articulação específica com o PEE, uma vez que consubstancia na prática a filosofia nele expressa.

É, por certo, um documento cuja finalidade é adequar o currículo nacional à especificidade de cada escola bem como dos seus alunos, reconstruindo-o a partir das opções e intenções adoptadas, face à situação real da comunidade em que estão inseridos e que ambiciona servir. Este projecto visa formar cidadãos portadores de competências essenciais e estruturantes abrangendo todas as vertentes do desenvolvimento humano.

Não perdendo de vista a progressiva e desejada compatibilização entre o currículo nacional e as componentes regionais e locais, o conselho escolar da EB1 da Carreira, ao deliberar o constante do seu PCE segue as orientações do currículo nacional, expresso no Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 Janeiro, ajustando-o ao contexto regional, como estipulado no Decreto Legislativo Regional n.º 26/2001, de 25 de Agosto.

Informei a directora que viria recolher este último inquérito na próxima terça-feira, dia 20 de Junho, e analisaria alguns dos projectos constantes do PCE.

20-06-2006 - das 10h00 às 16h00

Hoje, infelizmente, nenhum colega está disponível. Todos eles têm muito trabalho, porque já pensam nas avaliações. De facto, o ano lectivo está a terminar e os alunos têm de ser avaliados, logo, não os molestei. Continuei a analisar o PCE desta escola e tive acesso ao projecto que foi elaborado e implementado no Dia Mundial da Criança. Não o colocarei no corpus do diário, como havia previsto, mas sim como documento em anexo. (Anexo IV) Pude comprovar que os seus objectivos contemplam, se bem que de forma camuflada, a multiculturalidade:

“Conhecer a importância do Dia Mundial da Criança;

“Identificar e compreender os direitos fundamentais das Crianças;

“Alcançar os objectivos do PEE.”

A definição destes objectivos revela poucos indícios de uma educação multicultural. Os professores dão muita ênfase à participação dos pais, do pessoal não docente, e da comunidade. Também dão grande importância à interdisciplinaridade. É notória a preocupação em desenvolver o currículo tendo em consideração as linhas orientadoras do PEE, nomeadamente o lema deste documento orientador: “Ler é bom e faz-nos cres-

cer.” Não obstante, a dimensão multicultural é praticamente omitida. O lanche para este dia foi confeccionado com iguarias trazidas pelas crianças. Mais uma vez, está bem presente a cooperação escola-família, todavia julgamos que bolinhos de coco, salame de chocolate, bolo de bolacha e gelatina são iguarias que encontramos no dia-a-dia. Por que não ter solicitado aos pais das crianças estrangeiras a confecção de sobremesas tradicionais do seu país de origem?

Uma vez que estou limitada no tempo, pois o final de Junho aproxima-se, sendo que também tenho de proceder à avaliação dos meus alunos, logo, só poderei comparecer à EB1 da Carreira, durante o mês de Setembro. Limitar-me-ei então a fazer uma análise exhaustiva às respostas do questionário entregue pelos 9 docentes.

Não sei se terei de voltar à EB1 da Carreira no início do ano lectivo 2006-2007. Com o decorrer deste estudo, veremos.

CAPITULO II – Interpretação e discussão dos dados

Tendo por foco a educação multicultural, o nosso estudo teve como objectivo aferir que importância é atribuída à vertente multicultural do currículo de forma a verificarmos se os professores da EB1 da Carreira são inovadores, recorrendo à flexibilização curricular, elaborando projectos pedagógicos aliciantes e diversificados, dando as respostas mais adequadas ao seu contexto escolar caracterizado pela diversidade cultural. Após a descrição qualitativa dos dados que acabamos de fazer, propomo-nos agora extrair alguns significados interpretativos, de natureza mais abrangente, confrontando-os com os pressupostos teóricos que fundamentam este trabalho.

Verificamos que a EB1 da Carreira elaborou e implementou o seu PEE para o quadriénio 2004-2008 de uma forma consciente e democrática, tendo como linha orientadora o que está prescrito nos diplomas legislativos, bem como o que está definido na LBSE, atendendo às características específicas do meio, da escola e dos interesses e necessidades das crianças. Teve a preocupação de proceder a uma adenda no início do corrente ano lectivo (2005-2006), onde foram registadas algumas alterações. Delineou uma série de metas, umas das quais com alguma dimensão multicultural, no sentido de contemplar o seu público estudantil: 142 alunos, entre os quais 16 estrangeiros.

Outro aspecto que merece a nossa atenção é o facto de os professores quererem ser inovadores. Eles afirmam que desejam “uma escola inovadora”. É um facto que eles privilegiam a presença dos pais na escola. Apreciamos confirmar que esta instituição não descarta a presença dos pais/encarregados de educação, essencialmente em dias festivos, aquando dos momentos de avaliação e sempre que são solicitados. Reforçar ou criar uma verdadeira cultura de gestão flexível do currículo através do trabalho cooperativo entre alunos, pais, professores e comunidade é, muito provavelmente, o elemento mais determinante do sucesso da mudança que agora se propõe. Os docentes esforçam-se por trabalhar de forma articulada com os pais e a comunidade, contudo achamos que muito mais podia ser feito. Por que não convidar os encarregados de educação para abordar uma determinada temática em contexto de sala de aula ou à escala da escola? Não trariam os pais das crianças estrangeiras elementos da sua cultura que seriam novidade para

os colegas? Se aprendemos uns com os outros, como defende Sebastião da Gama, (op. cit.,) seria valioso incorporar novos saberes sempre que fosse possível. Apesar de os professores afirmarem que fazem uma flexibilização curricular, a verdade é que eles seguem quase na íntegra os manuais para ministrar os conteúdos do programa do 1.º ciclo e quando criam materiais pedagógicos, como o dicionário ilustrado, repetem o modelo etnocêntrico.

O dicionário ilustrado, elaborado no sentido de ajudar os alunos estrangeiros na aquisição de vocabulário português é exemplo de uma certa preocupação para responder ao multiculturalismo, todavia ao fazermos uma análise atenta ao seu conteúdo, concluímos que, paralelamente, e julgamos que de forma inconsciente, ressalta a presença e um modelo etnocêntrico que pode transmitir mensagens ocultas às diferentes culturas presentes na EB1 da Carreira. A imagem da capa do dicionário pode revelar códigos culturais diferentes daqueles que as duas professoras que o elaboraram pretendiam divulgar. De facto, as estrelas presentes na figura podem simbolizar alegria. Neste caso, julgamos que os bailarinos estão sentindo euforia pelos movimentos energéticos que executam. Porém, outros olhares verão as estrelas como símbolo de violência. Basta lembrarmos as bandas desenhadas de Lucky Lucke ou outras, nas quais a presença de estrelas é sinónimo de pancadaria, de dor.

Se examinarmos atentamente as imagens das crianças, reconheceremos que elas correspondem à figura masculina, podendo tirarmos como ilação que a sociedade portuguesa ainda dá muita importância ao homem. Não será este um sinal de que o machismo está presente em Portugal? Se repararmos melhor, as crianças têm quase todas, pele branca e cabelos loiros, logo há uma tendência para olvidar outras culturas. Até os utensílios de cozinha, a faca e o garfo são elementos que revelam etnocentrismo, porque nem todos os alunos os reconhecerão. Por melhor que seja a vontade em querer ministrar práticas multiculturais, os docentes ainda não estão consciencializados para tal, dando, no entanto, o seu melhor.

Apresentamos de seguida uma amostra de nove imagens de cada tema do dicionário ilustrado.










MINI – DICIONARIO ILUSTRADO

ALUNOS 2.ºB



NOME: _____





ANIMAIS

		
A Avestruz	A Baleia	O Cavalo
		
O Canguru	A Zebra	O Porco
		
O Veado	O Cisne	O Coelho

OBJECTOS E UTENSILIOS

		
A Faca	O Garfo	O Prato
		
A Panela	A Chávena	A Frigideira
		
O Bule	O Funil	A Vassoura

TRANSPORTES

		
A Avioneta	A Ambulância	O Autocarro
		
O Avião a jacto	O Barco	A Bicicleta
		
O Navio cruzeiro	A Carrinha	A Canoa

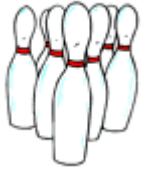








INSTRUMENTOS MUSICAIS

		
O Acordeão	A Harpa	O Banjo
		
A Flauta	O Xilofone	A Viola
		
O Tambor	O Triângulo	O Violino










ESCOLA

		
O Lápis de cera	O Globo	O Lápis
		
O Microscópio	O Computador	O Quadro
		
A esferográfica/caneta	O Professor	A Tesoura

DESPORTO

		
O Bowling	A Pesca	O Futebol
		
A Luta livre	A Natação	O Ténis de mesa
		
O Ténis	O Pólo Aquático	O Taco de Golfe

PARTES DO CORPO

		
O Coração	O Dente	O Osso
		
A Boca	A Língua	O Músculo
		
O Olho	O Pé	A Mão




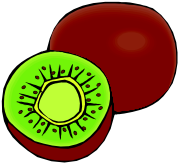





PEÇAS DE VESTUÁRIO E ACESSÓRIOS

		
O Roupão/Robe	O Anel	Os Óculos
		
A Bengala	A Bolsa	O Laço
		
A Pasta	A Carteira	O Casaco










CORES

		
Amarelo	Azul	Branco
		
Cinzentos	Castanho	Cor de laranja
		
Preto	Roxo	Vermelho



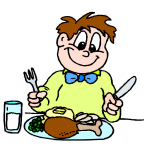






FRUTOS E LEGUMES

		
O Pêssego	As Uvas	A Banana
		
O Kiwi	A Maçã	A Melancia
		
As Ervilhas	A Batata	A Alface

TEMPO

		
As Nuvens	O Sol	O Vento
		
A Trovoada	A Neve	A Chuva
		
O Frio	O Calor	O Inverno

ACCÇÕES, SENTIMENTOS E EMOÇÕES

		
Sorrir	Zangado	Comer
		
Fazer caretas	Poupar	Dormir
		
Pensar	Nadar	Observar

Apesar desta escola estar muito degradada, os professores preocupam-se em decorar as salas de aulas com cartazes contendo os temas do programa, gramática, trabalhos dos alunos e ainda os cartazes típicos dos aniversários, presenças, comportamento, entre outros. Conteúdo, nenhum desses cartazes revela vestígios de educação multicultural. As salas de aulas são muito espaçosas, estando lindamente decoradas, mas não concordamos com a sua organização, porque obedece ao modelo tradicional, à excepção de duas, que revelam alguma sensibilidade por quem as constituiu, no sentido de diferenciar o ensino.

As saídas escolares (visitas de estudo), a execução e implementação de projectos para os dias festivos também são muito valorizadas, contudo raramente contemplam a diversidade cultural. Sabendo que a nova visão de currículo pressupõe que o papel da escola e dos professores não se situe essencialmente no terreno da execução mas sim da decisão e da organização, apuramos que os professores da EB1 da Carreira são bons decisores, pois projectam uma política educativa atendendo ao seu contexto caracterizado pela diversidade cultural porém aquando da execução esquecem as metas que se propuseram alcançar. Deste modo, é visível uma ruptura entre o que é idealizado e o que é concretizado.

No que diz respeito à relação pedagógica, podemos concluir, tal como afirma Alcino Matos Vilar, “(...) melhorar a interacção docente-discente é, *per si*, uma atitude (cultural) de inovação.” (ibid). Aferimos que as relações pedagógicas que se estabelecem nesta escola, entre professores-alunos, alunos-alunos são boas, a confirmar pela opinião geral da comunidade educativa bem como pela leitura feita ao livro de actas do ano 2005-2006, no qual consta unicamente uma participação de indisciplina, pelo que confirmamos a vertente inovadora dos professores neste âmbito, porque privilegiam o espaço/tempo para a reflexão e o debate.

Defendemos também a motivação como sendo uma forma de inovar pedagogicamente, porque consideramos que criar contextos favoráveis para a aprendizagem é uma mais valia para o sucesso educativo. Os professores da EB1 da Carreira criam nas suas salas os cantinho da Leitura, da Matemática e do Inglês, o que, de certo modo, vai gerar nas crianças vontade de aprender, de fazer descobertas. Mesmo assim, podiam ainda recorrer ao cantinho das Descobertas, colocando num baú materiais diversificados, tais como histórias, bandas desenhadas, mapas, cartazes, canções ou jogos típicos

de outros países) que retratassem as culturas vigentes na escola. Assim, estariam a contemplar a multiculturalidade, criando contextos propícios para que as aprendizagens fossem significativas para todos os alunos.

Platão considerava que através do jogo também se aprendia. Concluímos que nesta escola, os alunos fazem aprendizagens em contexto escolar quando saltam à corda, à apanhada, ao jogo do lenço, do anel e da cabra-cega, entre outros, sendo que se privilegia as brincadeiras cantadas portuguesas. Nunca presenciámos jogos típicos de outras culturas nesta instituição, o que revela uma falta de sensibilização pelas mesmas, sendo que a partilha de outros jogos/brincadeiras seria uma mais-valia no processo de socialização de todos os alunos.

A prática pedagógica da EB1 da Carreira não se cinge ao instruir, bem pelo contrário. Os alunos são levados, com a ajuda dos professores a elaborar muitos projectos bastante aliciantes, tanto à escala da escola como a nível de turma. A aprendizagem pela descoberta é bastante valorizada. Não esqueçamos que neste processo as crianças são as construtoras das suas próprias aprendizagens. O que é lamentável é o facto da vertente multicultural ser praticamente inexistente aquando da definição e implementação de tais projectos. Mesmo assim, já é evidente uma certa preocupação com a educação multicultural, a confirmar pelas conversas que tivemos com alguns professores, alegando que abordavam e incorporam conteúdos respeitantes à cultura dos seus alunos, nomeadamente gastronomia e tradições/costumes, entre outros, essencialmente na de Estudo do Meio.

Numa escola com as características da EB1 da Carreira, faria todo o sentido recorrer à pedagogia dos intercâmbios escolares, contudo, nenhum professor pensou nisto, o que já lhes foi, por nós, sugerido. Julgamos que a presença de alunos estrangeiros nesta escola é uma mais-valia para que todos possam fazer aprendizagens significativas, sendo que além de uma educação multicultural poderia haver lugar a uma educação intercultural, dando lugar à interacção entre todas as culturas.

Consideramos que apesar dos professores reconhecerem o seu contexto educativo caracterizado pela pluralidade cultural, ainda não estão sensibilizados para lidar com a mesma, sendo que esse facto se deve, essencialmente, à falta de formação. Todos eles foram unânimes em afirmar nunca terem frequentado acções de formação a nível da educação multicultural. Ora, somos da opinião que a formação inicial não basta. É pre-

ciso estar continuamente a aprender, sobretudo quando as respostas educativas não são suficientes para contemplar as crianças que vêm de minorias étnicas e de populações imigradas. Ministar uma pedagogia multicultural implica uma formação inicial e contínua de professores para que estes se tornem mais sensíveis à flexibilização e não à prescrição curricular conseguindo desenvolver o processo curricular não de forma dependente dos manuais como a que se tem vindo a verificar até agora.

Neste sentido, só é possível implementar o princípio da inclusão da diversidade nas salas de aulas se os professores possuírem conhecimentos sócio-culturais sobre os seus alunos. À questão alusiva ao conhecimento da cultura educacional do país de origem dos mesmos, todos os docentes afirmaram desconhecer-lá. Para inteirar-se das suas raízes, nada melhor que a parceria escola-família, no sentido de se estabelecerem relações de cooperação entre pais-professores-alunos, de forma a dar as melhores respostas educativas.

Os professores não devem entender a diversidade como um problema mas que sejam capazes de fazer uma inovação curricular que integre uma educação multi/intercultural quando lhes for oferecida formação a este nível. Só com uma formação adequada, os professores poderão analisar as diferenças entre os seus alunos e, respeitando-os, partir delas para planificar a sua acção educativa, construindo materiais pedagógicos que irão ao encontro dos interesses de cada um.

Impõe-se, pois, a necessidade de formar professores conscientes dos problemas duma população escolar multicultural, capazes de conceber e desenvolver uma intervenção educativa que inclua a diversidade cultural. Tal formação podia ser adquirida aquando da formação inicial bem como da formação contínua. Infelizmente, todos os docentes inquiridos são da opinião que nunca tiveram formação no âmbito da educação multicultural. A nossa opinião está em harmonia com o que defende Carlos Cardoso, reconhecendo que “(...) a formação para trabalhar com a diversidade de alunos é uma exigência do perfil de qualquer professor em sociedades democráticas, cada vez mais heterogéneas.” (op. cit., p. 31). Só desta forma poderão responder, com qualidade, ao seu público, que é, hoje, diferente do que procurava a escola quando ela se destinava a uma cultura dominante. Deste modo, urge aos educadores conscientes das mutações que a sociedade está a sofrer, recorrer à flexibilização curricular, modificando a mentalidade

que relativamente à profissão docente ainda teima em prevalecer. Estamos persuadidas que, como recorda Maria do Céu Roldão:

“Flexibilizar opõe-se a uniformizar segundo um modelo comum e constitui um percurso no sentido da adequação do trabalho escolar à diversidade de contexto. (...) A flexibilidade visa a melhoria e a qualidade do ensino, pela promoção do sucesso pessoal e equitativo de todos os alunos.” (op. cit., p. 54)

Perante todos os factos acima apresentados, aferimos que é dada alguma importância à dimensão multicultural do currículo nesta escola, essencialmente presente nas linhas orientadoras dos PEE, PCE e PCT, apesar de se verificar um desfasamento entre o que é idealizado e o que é concretizado. Recordamos insistentemente que tal se deve, essencialmente, à falta de formação dos professores no âmbito da educação multicultural. Assim, por melhor que sejam as suas intenções em reconhecer e aceitar a diversidade cultural, não fomentam suficientemente o “mosaico das culturas”, porque cada qual quer manter a sua identidade, reinando na escola da EB1 da Carreira, a cultura nacional, logo uma educação predominantemente monocultural e nacionalista.

Segundo a opinião geral, se esta escola é portuguesa, são os estrangeiros que se têm de aculturar a ela e não vice-versa. Já vimos que a educação multicultural não é uma grande preocupação dos professores desta escola, contudo, noutros aspectos, eles demonstram uma vertente inovadora. Relembremos que na fundamentação teórica, opinamos que inovar era ser apologista da diferenciação pedagógica, isto é, reconhecer que os alunos não têm o mesmo ritmo de aprendizagem, o que obriga o professor a oferecer respostas adequadas a cada caso. Nesta escola, apesar dos professores optarem pela monocultura, revelam uma preocupação em diferenciar o ensino, pelo que podemos comprovar nas fichas de trabalho dos alunos, sendo diferentes consoante o grau de dificuldade/facilidade aprendizagem apresentado.

Pelo que comprovámos, existe já quem se comece a preocupar com a dimensão multicultural do currículo, todavia ainda há muito a fazer. Sobre este assunto, Margarida Fernandes (2000) é da opinião que o professor tem uma acrescida responsabilidade no seu papel de agente da mudança. Insiste também no facto de o currículo ter de ser repensado passando de uma vertente uniforme e nacionalista para uma vertente da diversidade cultural e da diferenciação pedagógica.

Julgamos que com o diálogo, o trabalho cooperativo entre os diversos actores da comunidade educativa seja possível apostar numa escola de qualidade, com uma identidade própria mas que, simultaneamente, reconheça todo o seu público, nunca descurando as minorias étnicas que são, evidentemente, parte integrante dessa comunidade, estando também elas no pleno direito de manter e divulgar a sua identidade.

Se os documentos legislativos apelam para a autonomia das escolas a nível pedagógico, para a flexibilização curricular, para a educação da diferenciação e da inclusão, faz todo o sentido os docentes abdicarem de um modelo nacionalista e uniformizado, rejeitando ministrar os conteúdos dos manuais na íntegra, estando estes aquém de oferecer as melhores respostas às necessidades da pluralidade cultural. A construção de cartazes, textos, histórias e/ou jogos que reflectissem vestígios multiculturais seria um excelente recurso de inclusão das culturas vigentes na escola.

Concluimos que as intenções são de louvar, porém existe um desfasamento entre o que é idealizado e o que é concretizado. De facto, o PEE reconhece o seu contexto multicultural, definindo objectivos e estratégias para responder da melhor forma às demandas do seu público, mas quando os professores passam do campo da idealização para o âmbito da concretização verifica-se uma discrepância. As dinâmicas pedagógicas são ministradas de forma monocultural, menosprezando-se a diversidade cultural. Os docentes desta escola chegaram a afirmar que todos os alunos dominavam bem a língua portuguesa, não havendo necessidade de se preocupar com a presença de alunos estrangeiros na sua sala de aula. De facto, nenhum registo consta do livro de actas com retenções de alunos estrangeiros. É da opinião geral que eles têm facilidade no domínio da 2.^a língua.

Apesar de as culturas minoritárias alcançarem o sucesso educativo, está bem claro o quanto os professores querem manter a sua identidade. Por um lado, reconhecem a multiculturalidade, confirmando a importância de se fomentar o mosaico das culturas, por outro lado, querem manter as suas raízes culturais ao afirmar que a língua bem como a cultura portuguesas devem dominar na escola. A posição etnocêntrica está também presente nos projectos que são concebidos para todos mas que se destinam à cultura dominante. Outros indícios que marcam a cultura do povo português no contexto escolar, é a presença de um crucifixo em todas as salas de aula bem como a imagem da virgem. (Anexo V)

CONCLUSÃO

A escola passou a ser um espaço aberto a todas as franjas sociais e culturais, onde se procura inculcar valores e atitudes, desenvolver a vertente cognitiva e a parte afectiva a partir de aprendizagens significativas. Deste modo, é de salientar a importância da elaboração e aplicabilidade de projectos onde sejam definidas as grandes linhas de acção e orientação pedagógica, apoiadas num instrumento de trabalho que é o Programa Nacional do 1.º ciclo, bem como nos normativos legislativos e ainda no PEE de forma a desenvolver adequadamente o currículo, oferecendo as melhores respostas às especificidades da realidade educativa de cada contexto, seja ele nacional, regional ou local, colmatando as interrogações das crianças, por forma que elas possam alcançar o sucesso educativo. Mas, será que os interesses de todos os alunos são contemplados?

A gestão curricular da EB1 da Carreira processa-se a vários níveis: da própria escola, da turma e do professor. Sobre esta questão, José Augusto Pacheco afirma que “a autonomia concedida ao professor tem sido mais a nível dos processos e das práticas do que propriamente ao nível de intervenção directa na estrutura curricular (...). (op. cit., p. 248). É claro que “no poder de decidir o currículo avultam as competências e atribuições dos órgãos centrais do Ministério (...) (ibid) através da implementação de diplomas que configuram o currículo. Mesmo assim, reconhecemos que esses normativos jurídicos oferecem uma certa autonomia à escola e aos professores nem que seja ao nível da execução da sua prática pedagógica, porque ao decidir, dentro dos limites estabelecidos, sobre a organização das diversas áreas e disciplinas do currículo, as cargas horárias, os tempos lectivos, a distribuição do serviço docente, a escola está, no fundo, a definir o seu próprio projecto curricular, o qual constitui o aspecto fundamental do Projecto Educativo da Escola. Estas decisões são orientadas pela análise da situação e dos problemas concretos, pelas prioridades que a escola estabelece para a sua acção, pela apreciação dos recursos humanos e materiais de que pode dispor. Assim sendo, já sabemos que os professores da EB1 da Carreira são bons decisores, pois projectam uma filosofia educativa multicultural mas quando passam para a execução, é notória uma ruptura.

A responsabilidade directa de organização e condução do processo de ensino-aprendizagem cabe aos profissionais que trabalham com cada grupo de alunos. Por isso, o PCT é um elemento central da gestão do currículo. Os professores da EB1 da Carreira atribuem-lhe muita importância, contudo constatamos que os alunos não são convidados a tomar parte do mesmo aquando da sua elaboração. Somos da opinião que é neste nível, da turma, que o conjunto das experiências de aprendizagem que se proporcionam aos alunos pode ganhar coerência e que a articulação entre as diversas áreas do currículo se pode tornar realidade.

Gerir o currículo significa ainda analisar cada situação, isto é, conhecer os alunos com os quais os professores trabalham de modo a diversificar as práticas e metodologias de ensino para que todos aprendam consoante o seu ritmo e as suas necessidades. Verificamos que o desenvolvimento curricular da EB1 da Carreira não obedece totalmente a um modelo tradicional, onde o professor é o detentor do saber, sendo os alunos meros receptores, todavia à vertente multicultural do currículo é dada pouca importância. Não é evidente a preocupação e incluir vivências, costumes, tradições alusivas às diversas etnias, logo o modelo curricular predominante é monocultural. Em nosso entender, tal como na óptica de José Augusto Pacheco:

“(…) num modelo curricular uniforme não se atende à diversidade e heterogeneidade dos alunos (…) mas sim ao cumprimento indiferenciado de normas concebidas para um público-alvo (…) pois o currículo é concebido como um projecto formulado, de forma abstracta, para alunos, professores (...), passível de uma standardização.” (op. cit., p. 244)

A partir das conclusões deste trabalho de investigação, parece-nos pertinente indicar alguns caminhos que se devem trilhar para que se alterem as concepções tradicionalistas que ainda vigoram nas nossas escolas. Achemos essencial que se modifique a visão da pedagogia tradicional e uniformizada de desenvolver o currículo, em prol de uma educação virada para a diversidade cultural. A inovação no processo de ensino-aprendizagem passa, obrigatoriamente, pela mudança a nível das práticas pedagógicas, o que implica espírito de abertura, rejeitando determinantemente o conformismo, apelando à responsabilidade, à reflexão, à partilha, à investigação, ao trabalho em parceria entre escola-pais-comunidade.

A inovação pode ser acelerada a partir de um trabalho reflexivo sobre as práticas e de investigação, que só terá significado num contexto de formação cooperativa, favorecendo a troca de experiências, a investigação conjunta para um desenvolvimento pessoal e profissional mais aprofundado. Para tal, consideramos fundamental promover uma prática colaborativa entre todos os intervenientes do processo educativo, procurando detectar dificuldades de aprendizagem dos alunos, diversificar estratégias e reflectir sobre a prática pedagógica, de modo a responder da forma mais ajustada à diversidade cultural.

Considerando que não pode haver inovação sem o empenhamento dos professores e que a mudança só acontece se eles estiverem preparados para transformar as suas práticas, somos da opinião que a Escola deve apostar fortemente na implementação de formação para o seu corpo docente, de forma a promover a evolução dos professores enquanto pessoas e profissionais, de modo a proporcionarem um ensino de qualidade, respondendo da melhor forma às demandas do seu público, cada vez mais heterogéneo.

Do estudo que fizemos, ressalta a conclusão de que há necessidade de formação dos professores tanto inicial como contínua, no âmbito da educação multi/intercultural. Como sugestões para posteriores investigações, aconselhamos que se efectuem estudos sobre a formação de professores em educação multicultural e ainda sobre a multiculturalidade nas escolas da RAM, pois este trabalho foi o resultado de um estudo de caso, sendo que não o podemos generalizar.

No que diz respeito às limitações do estudo, de referir que este decorreu durante um período de doze meses, nomeadamente de Janeiro a Dezembro de 2006, contudo o trabalho de campo teve início em 20 de Janeiro e findou em 20 de Junho do mesmo ano. O estudo esteve limitado no tempo em que ocorreu, porque a partir do final do mês de Junho foi difícil entrar em contacto com os professores da nossa amostra, muitos dos quais continentais em regime de contrato, preocupados com a avaliação dos alunos. Desde Agosto até à presente data, fomos dando continuidade ao nosso estudo, fazendo a análise, interpretação dos dados e respectivas conclusões.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ABRANTES, Teresa et al. (1974). “Emigração e Despovoamento”, in *Actualidade Portuguesa - Documentos de Trabalho Sedes*. Lisboa: Moraes Editores.

AUBACH, Alcina (1997). A Interação na Sala de Aula como Base para a Compreensão Multicultural, in SANTOS, Milice Ribeiro e CARVALHO, Angelina (Orgs.), *Interação Cultural e Aprendizagem*, pp.59-60. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

BANKS, James (2002). A Educação Multicultural das Crianças em Idade Pré-Escolar: Atitudes Raciais e Etnias e sua Alteração, in SPODEK, Bernard (Org.) (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

BARBIER, Jean-Marie (1993). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.

BENAVENTE, Ana Maria (1995). *As Inovações nas Escolas*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Ministério da Educação.

BOGDAN, Robert e BICKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

BRUNER, Jérôme (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.

CARDOSO, Carlos (2005). *Educação Multicultural, Percursos para Práticas Reflexivas*. Lisboa: Texto Editores, 1.ª Edição.

CARVALHO, Angelina e SANTOS, Milice Ribeiro (1995). *Pedagogia dos Intercâmbios Escolares - da Correspondência às Classes de Descoberta*. Porto: Porto Editora.

CARVALHO, Angelina e SANTOS, Milice Ribeiro (1997). Pontes Para Outras Viagens, in SANTOS, Milice Ribeiro e CARVALHO, Angelina (Orgs.), *Interação Cultural e Aprendizagem*, pp.145-148. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CHAUÍ, Marilena (1989). “Culturar ou Cultivar”, in *Cultura, Socialismo e Democracia. Teoria e Debate*. N.º 8.

CORTESÃO, Luiza e STOER, Stephen (1997). Investigação-Ação e Formação de Professores para uma Educação Inter-Cultural, in CARVALHO, Angelina e SANTOS, Milice Ribeiro (Orgs.), *Interação Cultural e Aprendizagem*, pp.39-43. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

COSTA, Soledade Martinho (1980). *Inquérito ao Livro Infantil*. Lisboa: Edições Asa.

CUNHA, Pedro da (1989). “A Relação Pedagógica”, in *Portugal - Secretário de Estado da reforma Educativa*.

DELORS, Jacques et al. (1996). “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”, in *Educação: um Tesouro a Descobrir*. Lisboa: Edições Asa. 2.ª Edição.

ESTRELA, Maria Teresa (1994). *A Relação Pedagógica - Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.

FERNANDES, António Teixeira (1998). *O Estado Democrático e a Cidadania*. (s/l): Edições Afrontamento.

FERNANDES, Evaristo (1990). *O Aluno e o Professor na Escola Moderna*. Aveiro: Livraria Estante.

FERNANDES, Margarida (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade*. Porto: Porto Editora.

FREINET, Célestin (1993). *Pedagogia do Bom Senso*. Lisboa. (s/ed).

GAMA, Sebastião da (1990). *Diário*. Lisboa: Edições Ática.

GÂMBOA, Rosário (1997). A Pedagogia Intercultural como Estratégia de Comunicação, in SANTOS, M. R. e CARVALHO, A. (Orgs.), *Interação Cultural e Aprendizagem*, pp.21-28. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GARCIA, Carlos (1999). *A Formação de Professores - Para uma Mudança Significativa*. Porto: Porto Editora.

GREEN, Maxime (1988). *The Dialectic of Freedom*. New York: Teachers College Press.

GREEN, Maxime (1995). *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Exchange*. San Francisco: Jossey-Bass.

HABERMAS, Jürgen (1983). *Para a Reconstrução do Materialismo Histórico*. São Paulo: Brasiliense.

HALL, Stuart (2003). *Da Diáspora - Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte, Editora da UFMG.

HARGREAVES, Andy (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Alfragide: McGraw-Hill.

HESS, Rémi (1994). *La Relation Pédagogique*. Paris: Armand Colin Éditeur.

JORGENSEN, Earle (2003). *Transforming Music Education*. Indiana: Indiana University Press.

KELLY, Albert Victor (1981). *O Currículo: Teoria e Prática*. São Paulo: Harbra.

LEITE, Carlinda (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Ministério da Educação.

LOCKE, John (1992). *Quelques Pensées sur l'Éducation*. Librairie Philosophique J. Vrin.

MACHADO, Fernando e GONÇALVES, Maria Fernanda (1999). *Currículo e Desenvolvimento Curricular - Problemas e Perspectivas*. Porto: Edições Asa.

MARSOLLIER, Christophe (1998). *Les Maîtres et l'Innovation - Ouvertures et Résistances*. Paris: Anthropos.

MARTINS, Amílcar (Org.) (2002). *Didáctica das Expressões*. Lisboa: Universidade Aberta.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica Núcleo de Educação Pré-Escolar.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

MORGADO, José (1999). *A Relação Pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença.

MORIN, Edgar, (1999). *Os Sete Saberes Para a Educação do Futuro*, Lisboa, Horizontes Pedagógicos.

NÓVOA, António (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Educa.

PACHECO, José Augusto (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

PERRENOUD, Philippe (2000). *Novas Competências Para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.

PIRES, Júlio (1996). *Práticas de Planificações na Escola Moderna*. Lisboa: I.P.C.E., p.54-65.

PONTE, João Pedro da (1997). *As Novas Tecnologias e a Educação*. Lisboa: Edições Texto Editora.

ROLDÃO, Maria do Céu (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

ROUSSEAU, Jean-Jacques (1995). *Emílio ou Da Educação*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1.ª Edição.

SACRISTÁN, José Gimeno (2000). *O Currículo: Uma Reflexão Sobre a Prática*. Porto: Porto Alegre. Artmed Editora, 3.ª Edição.

SANTOS, Milice Ribeiro (1997). Pedagogia dos Intercâmbios Inter e Multiculturais - Novos Caminhos de Aprendizagem, in SANTOS, Milice Ribeiro e CARVALHO, Angelina (Orgs.), *Interação Cultural e Aprendizagem*, pp.15-20. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

SOUTA, Luís (1997). *Multiculturalidade e Educação*. Porto, Profedições.

STENHOUSE, Lawrence (1987a). *Investigación y Desarrollo del Curriculum*. Madrid: Morata.

STENHOUSE, Lawrence (1987b). *La Investigación como Base de la Enseñanza*. Madrid: Morata.

STOER, Stephen e CORTESÃO, Luiza (1999). *Levantando a Pedra: Da pedagogia Inter/multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto: Afrontamento.

VILAR, Alcino Matos (1993). *Inovação e Mudança na Reforma Educativa*. Porto: Edições Asa.

WOODS, Peter (1993). *La Escuela por Dentro*. Barcelona, Centro de Publicaciones del M. E. C y Ediciones Páidos Ibérico, S. A. 3.ª Edição.

ZABALZA, Miguel Ángel (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.

BIBLIOGRAFIA GERAL

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine (1996). *Vers une Pédagogie Interculturelle*. Paris: Anthropos.

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine (2003). *Former et Éduquer en Contexte Hétérogène. Pour un Humanisme du Divers*. Paris: Anthropos.

AFONSO, Olga Maria (1999). *A Dimensão Intercultural em Contexto Pré-escolar. Contributo para uma Articulação do Pré-escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Universidade Aberta [T.M.]

BANKS, James (2003). *Multicultural Education: Issues & Perspectives*. Wiley Text Books.

BASTOS, José Gabriel e BASTOS, Susana (1999). *Portugal Multicultural - Situação e Estratégias Identitárias das Minorias Étnicas*. Lisboa, Fim de Século

BENNETT, Christine (1995). *Comprehensive Multicultural Education*. London, Allyn and Bacon.

CAMILLERI, Carmel (1985). *Anthropologie Culturelle et Éducation*. Paris: Unesco - Delachaux & Niestlé.

CANEN, Ana e MOREIRA António Flávio (2001). *Ênfases e Omissões no Currículo*. Campinas, S.P: Papirus.

CARDOSO, Carlos Manuel (1996). “Referências no Percurso do Multiculturalismo”, in *Inovação*, 9, pp. 7-20.

CLANET, Claude (1993). *L'Interculturel*. Toulouse: Press Universitaires du Mirail (Cota: CF-13 -858) (EC) (Global).

COHEN, Elaine (1994). *Designing Group work – Strategies for the Heterogeneous Classroom*. New York: Teachers College Press.

CORTESÃO, Luiza e PACHECO, Natércia (1991). “Interculturalismo e Realidade Portuguesa”, in *Inovação*, 4, 2-3, pp. 33-44.

CORTEZÃO, Luiza e STOER, Stephen (1996) “A Interculturalidade e a Educação Escolar”, in *Inovação*, Vol. 9, pp. 35-51.

CUCHE, Denys (1999). *A Noção de Cultura nas Ciências Sociais*. Lisboa: Fim do Século.

DIAZ, Mario de Miguel (1998). “La Evolución Externa de Programas de Educación Multicultural”, in ARROTEIA, Jorge Carvalho (org.).

FERREIRA, Manuela Malheiro (2003). *Educação Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.

FERREOL, Gilles e JUCQUOIS, Guy (2003). *Dictionnaire de l'Altérité et des Relations Interculturelles*. Paris: Armand Colin.

FORQUIM, Jean-Claude (1989). *École et Culture*. Bruxelas: DeBoeck Université.

GUERRA, Isabel (1996). “Reflexões em Torno de um Percorso de Educação Multicultural”, in *Inovação*, 9, pp. 83-97.

HESS, Remi e WULF, Christoph (1999). *Parcours, Passages et Paradoxes de l'Interculturel*. Paris: Anthropos.

JACQUARD, Albert (1991). *Tous Pareils, Tous Différents*. Paris: Nathan.

JULIANO, Dolores (1993). *Educación Intercultural*. Madrid: Eudema, S.A.

KYMLICKA, Will (1995). *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. London : Clarendon Press.

LA FORTUNE, Louise e GAUDET, Edithe (2000). *Une Pédagogie Interculturelle - Pour une Éducation à la Citoyenneté*. Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

LEITE, Carlinda (2003). *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*. Porto: Edições Asa.

MACHADO, Cristina (2002). *Multiculturalismo: Muito Além da Riqueza e da Diferença*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.

MACHADO, Fernando Luís (1992). “Etnicidade em Portugal - Contraste e Politização” in *Revista Sociologia - Problemas e Práticas*, 12, pp. 123-136.

MCLAREN, Peter (2000). *Multiculturalismo Revolucionário: Pedagogia do Dissenso Para o Novo Milénio*. Porto Alegre: Artmed.

NIETO, Sonia (1999). *The Light in Their Eyes. Creating Multicultural Learning Communities*. Nova Iorque: Teacher's College Press.

NIETO, Sonia (2000). *Affirming diversity*. Nova Iorque: Teacher's College Press.

OUELLET, Fernand (1991). *L'Éducation Interculturelle - Essai sur le Contenu de la Formation des Maîtres*. Paris: Éditions Harmattan.

OUELLET, Fernand (2002). *Les Défis du Pluralisme en Éducation*. Les Presses de l'Université Laval.

PEROTTI, Antonio (1997). *Apologia do Intercultural*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Intercultural.

PINHO, Lucília (1996). *Os Alunos e as Culturas - A Escola entre as Singularidades e a Uniformização*. Lisboa: Universidade Aberta [T.M.]

RASERO, Luis Samper (1998). “Subordinación Étnica y Desigualdad Escolar”, in CAMPOS, Ramón Garcés (org.) VI Conferência de Sociologia da Educação. Zaragoza: INO Reproducciones, S.A, pp.109-122.

SMITH, Zadie (2000). *Dentes Brancos*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

STOER, Stephen R. (2000). “Desocultando o Voo das Andorinhas: Educação Inter/multicultural”, in STOER, CORTESÃO e CORREIA (orgs.) *Transnacionalização da Educação*. Porto: Afrontamento, pp. 246-275.

TAYLOR, Charles (1992). *Multiculturalisme - Différence et Démocratie*. Paris: Aubier.

TROBAT, Bartolomeu Mulet (1998). “La Educación Multicultural y la Identidade Cultural en Mallorca”, in CAMPOS, Ramón Garcés (org.) VI Conferência de Sociologia da Educação. Zaragoza: INO Reproducciones, S.A, pp.83-93.

VIEIRA, Ricardo (1999). *Ser Igual, Ser Diferente: Encruzilhada da Identidade*. Porto: Profedições.

WALTZER, Michel (1997). *Pluralisme et Démocratie*. Paris: Esprit.

WIEWIORKA Michel e OHANA Jocelyne (2001). *La Différence Culturelle. Une Reformulation des Débats*. Paris: Balland.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro.

(Estabelece o regime jurídico da autonomia das escolas do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e secundário).

Decreto-Lei n.º 369/90, de 26 de Novembro

(Adopção de manuais escolares).

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.

(Aprova o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos).

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro.

(Organização e Gestão Curricular do Ensino Básico).

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro

(LBSE).

Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro.

(Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (LBSE)).

Lei n.º 24/99, de 22 de Abril.

(Alteração do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio).

Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de Janeiro.

(Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da Região Autónoma da Madeira).

Decreto Legislativo Regional n.º 26/2001, de 25 de Agosto

(Adapta o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro à RAM).

Despacho n.º 106/2005.

(Formação contínua de educadores e professores).

ANEXOS

Anexo I – Autorização da SRE para a realização dos inquéritos



S. R.
REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
GOVERNO REGIONAL
SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
GABINETE DO SECRETÁRIO REGIONAL

C/Conhecimento:
- DRE
- Delegação Escolar Funchal

Exm^a. Senhora
Prof. Maria José Camacho
Gonçalves Fernandes
Caminho da Rocha, 64
9350-091 - Campanário

GABINETE DO SECRETARIO

SAIDA

OF: 469 Proc. 1.57 2006/02/15

Sua referência Sua comunicação de Nossa referência

ASSUNTO:

REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS/INQUÉRITOS

Em referência ao Vosso requerimento datado de 06/01/13, subordinado ao assunto mencionado em epígrafe, encarrega-me o Exm^o Senhor Secretário Regional de Educação de por seu despacho, informar V. Ex^a, que foi autorizado a realização das entrevistas/inquéritos na Escola da Carreira – Funchal.

Com os melhores cumprimentos,

O Chefe de Gabinete

(José Eduardo Magalhães Alves)

Na resposta indicar a «Nossa referência». Em cada ofício tratar só de um assunto.

/CT

**Anexo II – Publicação de um artigo alusivo a escolas multiculturais na
RAM**

ESTUDO SERÁ
PUBLICADO EM
JANEIRO DE 2006

*A maior parte dos filhos dos imigrantes em Portugal
não se sente gravemente discriminada pela sociedade*

ARQUIVO AGOSTINHO SPINOLA

O fenómeno da imigração fez com que, nos últimos anos, as escolas tivessem que se preparar para um novo desafio: o aumento de alunos estrangeiros nas salas de aula



Escolas multiculturais

Silvia Ornelas
sornelas@di Noticias.pt

«**G**osto de estar aqui. Tudo é lindo». É com uma inocência própria das crianças que Joana afirma com toda a certeza qual a terra que escolheria para viver. Com apenas nove anos, dois dos quais passados na Madeira, esta moldávia confessa que é aqui que quer ficar. Da Moldávia, sente saudades dos primos. Mas quando se fala em regressar ao país onde nasceu, afirma que preferia antes que os seus familiares a visitassem na Madeira.

Não fossem os traços faciais, Joana passaria despercebida entre as muitas crianças que frequentam a Escola da Carreira. No segundo ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, domina quase por completo a lin-

gua portuguesa. Apenas a denúncia uma ligeira pronúncia que somente se apercebe após uma audição atenta. «A língua da Moldávia tem umas palavras que são portuguesas. Por isso, eu percebo», diz, um pouco antes de revelar que o seu sonho é ser professora.

Tal como Joana, muitas outras crianças são obrigadas a adaptar-se a uma nova língua e cultura. Vêm juntamente com os pais à procura de melhores condições de vida, à semelhança do que fizeram os portu-

gueses ao longo de décadas.

Com o fenómeno da imigração, que na Madeira apenas surgiu há pouco mais de meia dúzia de anos, as escolas tiveram que se adaptar a uma nova realidade, a de receber crianças de nacionalidades distintas. E nem sempre estão preparadas para tal.

Este ano, a Escola da Carreira recebeu uma dezena de crianças naturais de outros países. Muitas são filhas de imigrantes, outras de madeirenses que durante anos estiveram emigrados. Contudo, para umas e para outras, a adaptação é sempre um processo que exige algum tempo.

Aproveitando o intervalo das aulas, o DIÁRIO partilhou a meia hora de lanche com alguns docentes daquela escola do Funchal, tentando não só conhecer, sob o ponto de

vista destes, a integração das crianças de origem estrangeira, mas também as suas dificuldades enquanto professores para estabelecer o diálogo e inculcar-lhes os conteúdos curriculares.

Cátia, Andréia, Paulo, Célia e Sofia explicam-nos que, de forma geral, e, apesar dos obstáculos linguísticos, existe, em particular dos alunos provenientes do Leste da Europa, um grande empenho na aprendizagem, o que faz com que evoluam muito rapidamente.

No entanto, confessam que não é fácil comunicar com uma criança que chega de países como a Moldávia, Ucrânia ou Rússia.

«Quando chegaram tinham muito pouco vocabulário. Foi muito complicado», admite Cátia Sampaio. Esta docente afirma que para contornar a barreira linguística é muitas vezes necessário recorrer a imagens e a gestos. Mas, mesmo assim, nem sempre os alunos compreendem aquilo que os professores pretendem transmitir, do mesmo modo que não conseguem expressar, por vezes, as suas ideias, o que faz com que fiquem nervosos e ansiosos.

Enquanto as ciências exactas, como a Matemática, não representam grandes dificuldades, a língua portuguesa, seja falada seja escrita, constitui uma autêntica dor de ca-

O estudo, divulgado pelo Público e que será publicado na revista científica Journal of Ethnic and Migration Studies, contrapõe, no entanto, que quanto mais os filhos de imigrantes se fecham na cultura original, mais se sentem alvo de discriminação.



ARQUIVO/TEESA DONALVES

No ano lectivo de 2004/2005 estavam representadas nas escolas da Região 56 nacionalidades, incluindo a portuguesa. A maior parte dos alunos estrangeiros são naturais da Venezuela. No entanto, se estes são normalmente filhos de emigrantes, existem muitos outros que são provenientes de países tão distantes como o Afeganistão, a Letónia, Omã e até do Vaticano. Por outro lado, tendem também a crescer número de alunos filhos de imigrantes da Europa de Leste nas escolas da Madeira.



A língua portuguesa, falada e escrita, constitui o maior problema para as crianças naturais de outros países.

«Cada professor tenta arranjar formas de lidar com esses alunos», sublinharam.

De acordo com Rui Anacleto, director regional da Educação, cabe às escolas prestar o apoio aos alunos estrangeiros, sendo este assente na língua portuguesa.

Os alunos de outras nacionalidades são integrados no ensino regular, através do reconhecimento das habilitações que possuem, de acordo com o que está estabelecido na legislação portuguesa. Tal como já tinha sido manifes-

tao pelos docentes, Rui Anacleto sublinha que, normalmente, existe, em particular no que se refere às crianças vindas do Leste da Europa, uma boa integração ao ambiente escolar. Além disso, «aprendem rapidamente a língua» e detêm um bom conhecimento científico.

De igual modo, o relacionamento com os colegas parece travar-se de forma natural. Entre crianças, a barreira da língua não ganha um peso tão significativo. O mais importante é ganhar um novo amigo para as brincadeiras.

Três mil alunos estrangeiros



No ano lectivo passado, 3.035 alunos estrangeiros frequentavam as escolas da Região, o que equivale a uma taxa de 5,5 por cento. A maioria venezuelanos e no 1º ciclo do ensino básico. Os dados, fornecidos pela Direcção Regional Planeamento e Recursos Educativos, revelam que em 2004/2005 estiveram matriculados na rede escolar regional estudantes de 56 nacionalidades, incluindo a portuguesa. A Venezuela, dada a ligação histórica relacionada com a emigração, é o país que contribui com mais alunos estrangeiros nas escolas da Madeira: 1.296. Segue-se o Reino Unido, com 584, a África do Sul, com 378, o Brasil, com 187, e a França, com 142. Existiam ainda estudantes de países como o Afeganistão (2), Letónia (1), Omã (1) e até do Vaticano (1). Entre as crianças e jovens naturais de outros países, as raparigas estão representadas em maior número: 1.560 contra 1.475 rapazes, ao contrário dos de nacionalidade portuguesa, com 26.092 alunos do sexo masculino e 26.634 do sexo feminino. Como seria de esperar, o Funchal é o concelho com o maior número

de crianças estrangeiras (1.368) e também com mais nacionalidades (46, contando com a portuguesa). Machico surge em segundo lugar no número de nações (22, incluindo Portugal), mas Câmara de Lobos e Santa Cruz ultrapassam-no em alunos. Frequentaram as escolas do concelho mais a leste da Madeira 269 estudantes estrangeiros, enquanto no concelho vizinho, na zona sul, estavam inscritos 277, de 19 nacionalidades, que não a portuguesa, e em Câmara de Lobos 335, de 14 países estrangeiros. Já a Ribeira Brava é o concelho em que estão representados menos países, além de Portugal (apenas seis), não sendo necessariamente o que menos alunos estrangeiros possui, uma vez que neste aspecto, é o Porto Santo que detém a última posição: 40 estudantes, apesar de serem provenientes de 14 diferentes nacionalidades. Por outro lado, é no 1º ciclo do ensino básico que está distribuída a maior parte dos alunos estrangeiros: 1.048. A este nível de ensino, segue-se o 3º ciclo, com 640, o secundário, com 619, o 2º ciclo, com 361 e, finalmente, as creches, com 26.

beça.

Além da Joana, da Moldávia, a Escola da Carreira "acolheu" este ano crianças da Venezuela, Brasil, África do Sul, Roménia, Rússia e Ucrânia.

De acordo com os docentes, as que provêm dos países de Leste são, normalmente - embora em toda a regra existe excepção -, aquelas que apresentam métodos de estudo mais rigorosos e também uma maior disciplina e empenho. Segundo confidenciam ao DIÁRIO, um dos grandes problemas reside na falta de apoio e na inexistência de preparação na formação de base dos professores para receber uma criança estrangeira.

No ano passado, havia um docente destacado na escola que prestava apoio educativo a esses alunos, sendo notória uma maior evolução na aprendizagem da língua portuguesa. Este ano, apesar de ter sido solicitado à Secretária Regional de Educação, não houve qualquer destacamento nesse sentido.



ARQUIVO/ARTUR CAMPOS

Anexo III – Proyecto de Natal



PROJECTO DE NATAL

Tema: Compreender o Natal

Calendarização do projecto: Fins de Novembro até dia 16 de Dezembro

Ponto de Partida: Tradições Natalícias, curiosidade, motivação e interesse dos alunos

Objectivos:

- ★ Pesquisar as tradições natalícias da sua terra e de outros países.
- ★ Compreender a origem dessas tradições.
- ★ Entender a festa do Natal como festa da família, do amor e do perdão.
- ★ Realizar trabalhos decorativos de Natal para as salas de aulas e para a escola.
- ★ Utilizar os trabalhos dos alunos para a decoração da escola.
- ★ Praticar e aperfeiçoar a participação na festa de Natal.
- ★ Reflectir sobre alguns factores que condicionam o verdadeiro espírito de Natal.
- ★ Propiciar momentos de que cimentem a "Magia do Natal".

Recursos:

Todos os recursos considerados importantes pelos docentes na elaboração dos seus trabalhos com os alunos.

Intervenientes:

Professores, Alunos, Encarregados de Educação, Auxiliares Acção Educativa.

Estratégias/Actividades:

- ★ Pesquisar sobre as tradições Natalícias
- ★ Construção de um presépio para decorar a entrada da escola.
- ★ Elaboração de painéis alusivos a esta época natalícia para decorar as salas de aula e a escola.
- ★ Elaboração de postais de Natal para levarem à família.
- ★ Ensaio e preparação de uma Peça de Teatro, de poesias e de canções para apresentar no dia da Festa de Natal.
- ★ Diálogo com os alunos sobre o verdadeiro sentido do Natal.

Apresentação:

Os trabalhos feitos individualmente em cada turma, ou em trabalho cooperativo entre turmas (Peça de Teatro: "O significado do Natal", 4os anos e 3ºB), serão depois apresentados a toda a escola e aos pais no dia 16 de Dezembro na Festa de Natal da Escola (ver Programa da Festa em anexo).

Avaliação:

A avaliação será feita através dos trabalhos realizados, da observação de atitudes e comportamentos, do empenho, motivação, participação e interesse dos alunos nas actividades. Posteriormente será elaborado um breve relatório de avaliação deste projecto.

Professoras responsáveis pela elaboração do Projecto:



PROJECTO DE NATAL

PROGRAMA DA FESTA DE NATAL

16 de Dezembro de 2005

- ☞ 9 horas - Chegada à escola e acolhimento dos alunos.
- ☞ 9 h 30 - Concentração no pátio da escola e preparação dos alunos para as respectivas actuações.
- ☞ 10 horas - Início da Festa de Natal com o seguinte programa:
 - ✿ Apresentação da Peça de Teatro *O Significado do Natal*, elaborada e representada pelos alunos do 4º ano (A e B) e pelos alunos do 3º ano B, seguida da canção "Sempre Feliz Natal".
 - ✿ 4º Ano A e B - Apresentação de uma canção de natal
 - ✿ 3º ano B - Canção "Pai Natal Amigo"
 - ✿ 3º ano A - O Nascimento de Jesus
 - ✿ 2º ano B - Declamação das poesias "Pai Natal" e "Meu querido Pai Natal"; e canção "É Natal! É Natal!"
 - ✿ 2º ano A - Canção de Natal
 - ✿ 1º ano B - Canção "A todos um bom Natal"
 - ✿ 1º ano A - Canção "É Natal! É Natal"
- ☞ 11 horas - Lanche partilhado nas salas de aula e convívio entre pais, alunos e professores.
- ☞ 12h 30 - Encerramento das actividades.



AVALIAÇÃO DO PROJECTO DE NATAL

Como avaliação global, podemos referir que todos os objectivos propostos foram alcançados, havendo por parte de todos os professores e alunos empenho na concretização deste projecto.

Como aspectos menos positivos é importante referir que a falta de uma aparelhagem sonora, prejudicou e muito a audição e compreensão da Peça de Teatro feita e apresentada pelos alunos. Este é um dos problemas que a escola tem para resolver em ocasiões de festa onde o burburinho é grande, e onde é difícil trabalhar com um simples rádio.

Conversando em Conselho escolar foram estes os aspectos a apontar, sendo de opinião geral de todos os professores que a festa foi muito bonita e que houve uma boa cooperação entre a escola e as famílias.

Neste projecto há ainda a referir como mais um aspecto positivo, o trabalho de cooperação entre as turmas do 3ºB, 4ºA e 4ºB (criação de uma história cooperativa, que foi depois transformada em peça de teatro pelos alunos), que culminou na apresentação de uma peça de teatro no dia da Festa de Natal. Dentro disto, há ainda a acrescentar a colaboração do Gabinete Coordenador de Expressão Artística onde os alunos foram fazer uma gravação áudio da Peça de teatro, pois sem esta e sem microfones, os alunos não conseguiriam apresentar o seu trabalho com as condições mínimas.

Este espírito de cooperação é de extrema importância dentro da escola e favorece o surgimento de novas parcerias.

O Conselho escolar

Anexo IV – Projecto do Dia Mundial da Criança

Projecto “O dia da criança”



Calendarização: de 29 de Maio a 2 de Junho de 2006

Escolha do tema:

- ✓ **Ponto de Partida:** Necessidade de proporcionar vivências diferentes às crianças, fazendo-as aplicar os conhecimentos adquiridos para resolver os problemas do dia a dia.

Planificação do trabalho

- ✓ **Objectivos:**
 - Conhecer a importância do Dia Mundial da Criança
 - Reconhecer a importância das aprendizagens escolares na resolução de problemas diários.
 - Identificar e compreender os direitos fundamentais das Crianças.
 - Conhecer e aplicar algumas receitas gastronómicas
 - Respeitar as regras cívicas necessárias à boa convivência
 - Compreender a mensagem de um filme e saber recontá-lo oralmente
 - Saber respeitar os outros e o seu trabalho
 - Promover e estimular a criatividade
 - Desenvolver o gosto pela escrita
 - Compreender a importância da cooperação e da partilha
 - Estimular as boas relações interpessoais
 - Envolver os pais e as auxiliares no trabalho realizado com os alunos
 - Fomentar e estreitar as relações escola/Família
 - Alcançar os objectivos do P.E.E.

- ✓ **Materiais:** Todos os materiais considerados necessários à execução das tarefas

Motivação:

- ✓ Apresentação visual e oral do tema: imagens e diálogo

Preparação do Projecto:

- ✓ Diálogo com os alunos sobre o que gostariam de fazer no Dia da Criança
- ✓ Desenvolvimento - prática escrita
- ✓ Os direitos das Crianças (trabalho individual ou em grupo)

Desenvolvimento do Projecto:

- ✓ Exploração dos temas a trabalhar
- ✓ Escolha e distribuição de tarefas
- ✓ Execução das tarefas nas diferentes áreas

Intervenientes:

- ✓ Alunos das turmas do turno da manhã e da tarde
- ✓ Ana Filipa, David Correia, Amélia Perdigão, Alexandra Farinha, Julieta Castro, Cátia Sampaio, Cátia Spínola, Andreia Laranjeiras, Andreia Correia, Sofia Pereira
- ✓ Auxiliares de Educação da Escola
- ✓ Encarregados de Educação
- ✓ Pessoal do Bazar Bom Jesus

Recursos:

- ✓ Recursos materiais (ingredientes, taças, colheres, pratos, frigorífico, máquina fotográfica, etc.) e recursos humanos (Alunos, Professores, Auxiliares, Encarregados de Educação)

Produto Final:

- ✓ Actividades do Dia da Criança
- ✓ Iguarias preparadas pelos alunos para o Lanche partilhado: bolinhos de coco e brigadeiros (1º A e 1º B), salame de chocolate (2º B), gelatina (3º B) e bolo de bolacha (4º B)
- ✓ Textos criados
- ✓ Cartazes realizados
- ✓ Brinquedo recebido
- ✓ Desenhos
- ✓ Fotos
- ✓ Desfile das roupas criadas pelos alunos
- ✓ Jogos
- ✓ Partilha



Avaliação:

- ✓ Pelos alunos: texto escrito individual
- ✓ Pelas Professoras: Relatório das turmas, grelha de avaliação, observação e interesse.

Anexo V – Indícios de cultura religiosa portuguesa



