

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



MULTICULTURALIDADE NA SALA DE AULA:
DESAFIOS À FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DO 1º CICLO

Ana Raquel Oliveira de Queiroz

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Área de especialização em Formação de Professores

2009

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



MULTICULTURALIDADE NA SALA DE AULA:
DESAFIOS À FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DO 1º CICLO

Ana Raquel Oliveira de Queiroz

Orientadora: Professora Doutora Ângela Rodrigues

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Área de especialização em Formação de Professores

2009

Dedicatória

Dedico este trabalho ao meu marido, Alexandre José de Oliveira Silva, que tem sido extremamente paciente e determinado, tanto com os seus conselhos, como seu carinho. Se não fosse sua insistência para incentivar-me das muitas vezes que pensei em desistir este estudo de algum modo não teria prosseguido.

Ao meu filho, Enzo Rodrigo Queiroz e Silva, por ser meu alicerce nos momentos mais difíceis do desenvolvimento desse estudo. Por que ele é o presente divino que Deus deu-me para dar sentido absoluto a minha vida, é a minha força nos momentos de fraqueza, é a certeza que tudo é possível basta persistir.

Dedico também a uma aliada, cuja sua participação fez toda diferença, *a saudade*:

-Dos meus pais, Jonas Queiroz da Silva e Helena Oliveira de Queiroz; são tudo na minha vida.

-A minha avó, Maria Ana da Silva, nas suas quase nove décadas, espera o retorno de sua neta, ansiosamente.

-Aos meus irmãos, Maria de Lourdes, Jonas Eduardo e Helenice Rejane, que estão felizes por mim, na superação de mais uma etapa da minha carreira profissional.

-As minhas sobrinhas, Jamilly Wendy e Anita Jaily, que são os amores titia.

-A minha terra de altos coqueiros e clima tropical, de sabores inigualáveis e riquíssimo com as mais belas culturas, Pernambuco.

-Ao meu país, Brasil, um lugar indescritível

AGRADECIMENTOS

- Agradeço a minha orientadora, Professora Doutora Ângela Rodrigues, que pôs a minha disposição o seu conhecimento sobre o tema abordado, cuja experiência detectou lacunas que eu não notei, orientou-me para suprir as minhas dificuldades.
- Os professores que se disponibilizaram para me receber, pela sua generosidade da partilha de saberes e perspectivas.
- Ao (Ex.m. sr.) Director da Escola de Lisboa pela autorização concedida para a realização das entrevistas.
- Aos meus colegas de curso de Mestrado com quem partilhei saberes, experiências e algumas angústias.

Título: Multiculturalidade na sala de aula: desafios a formação contínua de professores do 1º ciclo.

RESUMO

Este trabalho insere-se num projecto de investigação realizado no âmbito do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Formação de Professores. Este estudo, de natureza qualitativa, tem como objectivo conhecer as concepções de professores de 1º ciclo relativamente à formação contínua, recebida e desejada, para trabalhar em contextos multiculturais. A intencionalidade de desenvolver este estudo foi a de perceber de que modo a formação contínua está a suprir as dificuldades em lidar com a multiculturalidade na sala de aula e a de vir a conhecer as perspectivas dos professores de 1º ciclo em relação às novas exigências profissionais, identificando eventuais necessidades de formação para trabalhar com a diversidade étnica. Como suporte metodológico, utilizámos a entrevista semi-directiva a professores de 1º ciclo numa escola do centro Lisboa com uma população estudantil bastante variada culturalmente. Os sujeitos colaborantes do nosso estudo encontram-se em diferentes fases da carreira e possuem experiências significativas em turmas multiétnicas. Os dados obtidos permitem-nos afirmar que os entrevistados experimentam dificuldade em gerir a integração do aluno minoritário, devido a factores linguísticos, a falta de tempo e de recursos para apoiar o ensino/aprendizagem desse aluno. Reconhecendo a importância do relacionamento com a minoria étnica para seu desenvolvimento pessoal e profissional, explicitam a ausência de formação específica para prepará-los para lidar com a multiculturalidade na sala de aula. Na perspectiva destes professores a formação contínua que têm recibo não se adequa às exigências da multiculturalidade e não responde às dificuldades por eles experimentadas no atendimento da população cultural heterogénea.

Por último, gostaria de salientar a urgência de (re)pensar e (re)formular práticas e acções formativas para contribuir para a articulação de capacidades e competências no desempenhar suas funções docente frente as minorias étnicas.

Palavras-chaves: formação contínua de professores – multiculturalidade – formação intercultural.

Title: Multiculturalism in the classroom: challenge continuous teachers education of the 1° cycle

Abstract:

This work is part of a project of research carried out for the course of Masters in Sciences of Education, specialization in teachers education. The objective of this qualitative study is to know the ideas of teachers of the 1° cycle to the continuous teachers education, received and desired, to work in multicultural contexts. The aim of this study is to perceive how continuous teacher education is to supplements the difficulties in dealing with the multiculturalism in the classroom and of coming to know the perspectives of teachers of the 1° cycle in relation to the new eventual identifying professional requirements needed in the interaction with the ethnic diversity. As methodological support, we used interview to teachers of the 1° cycle in a school in the center of Lisbon with a student population varied culturally. The teachers in our study are in different phases of their career and have significant experiences in multiethnic groups. The obtained data allow us to affirm that the teachers in their professional experience face difficulties manages the integration of the minority students of with linguistic factors; the lack of time is an negative factor for the educative process. They recognized the importance of the relationship with ethnic minorities for their personal and professional development, they explain that the teachers didn't have teacher education to deal with the multiculturalism in the classroom. In their perspective, the continuous teacher education they have been receiving is not adequate to the requirements of the multiculturalism and do not respond the difficulties that they have been facing when dealing with different cultural population.

To finish, I would like to highlight the urgency of re-thinking and reformulated trainings to contribute for the articulation of capacities and abilities in playing its functions teaching front the ethnic minorities.

Key words: Continuous education - multiculturalism–intercultural in-service education.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	7
CAPÍTULO I – DESAFIOS À FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES EM CONTEXTOS MULTICULTURAIS.....	11
Formação Contínua de Professores.....	12
Paradigmas e Modelos de Formação.....	17
Formação de professores para a Multiculturalidade.....	21
Necessidades de programas de formação de professores em contexto multicultural.	34
Conceitos e Tipos de Necessidades.....	41
Diagnóstico de Necessidades de Formação.....	43
CAPÍTULO II – METODOLOGIA DO ESTUDO.....	47
Justificação da Metodologia.....	48
Definição do problema em estudo e os objectivos.....	51
Escolha dos Participantes.....	52
Entrevista.....	53
Análise de Conteúdo.....	57
CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE DADOS.....	61
Introdução.....	62
Concepções de professores sobre o que é ser professor em contextos multiculturais..	64
Estratégias usadas pelos professores para lidar com a multiculturalidade.....	68
Eventuais problemas existentes na sala de aula em relação a multiculturalidade.....	74
Formação e eventuais necessidades de formação.....	80
CONCLUSÃO.....	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA.....	92
ANEXOS.....	97

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Elementos – chave para (re)construção do conceito do professor (a) inter/multicultural.....	37
Quadro 2: Elementos – chave para (re)construção do conceito do professor (a) inter/multicultural (cont.....	39
Quadro 3: Caracterização dos participantes.....	52
Quadro 4: Temas e categorias resultantes das entrevistas realizadas aos professores de 1º ciclo.....	62
Quadro 5: Competências essenciais e necessárias para lidar com a multiculturalidade.....	64
Quadro 6: Importância da educação multicultural.....	67
Quadro 7: Estratégias executadas	69
Quadro 8: Estratégias sugeridas.....	73
Quadro 9: Dificuldade para socialização no contexto multicultural.....	75
Quadro 10: Insucesso escolar.....	77
Quadro 11: Dificuldades experimentadas no trabalho.....	78
Quadro 12: Formação obtida.....	81
Quadro 13: Deficiências na organização da Formação Contínua.....	83
Quadro 14: Expectativas em relação a Formação Contínua.....	85

Introdução

A sociedade portuguesa acompanha no decorrer dos anos um crescente processo de imigração proveniente de ex-colónias e de outros fluxos migratórios. Portugal assemelha-se a outros países no acolhimento de culturas, costumes, religiões e estilo diferentes. Devido este processo, os fenómenos migratórios originaram mudanças profundas nas sociedades, de origem política, social, económica e demográfica.

A deslocação de pessoas à procura de melhores condições de vida, povos de etnias diferentes transportaram consigo uma bagagem cultural proveniente de suas origens, transformando sociedades em um processo evolutivo e visivelmente pluricultural. Por ser um facto presente nos centros urbanos mais desenvolvidos, os governos, na tentativa de integrar os diferentes grupos culturais e étnicos, adoptaram várias estratégias para lidar com a diversidade na sociedade e no sistema educativo.

Do ponto de vista da Educação, diante de tantos desafios que aportaram pela imigração à sociedade, a todos os intervenientes – ao sistema educativo, à escola, aos professores – têm sido atribuídas a responsabilidade de articular conhecimentos e adquirir competências que possam garantir às minorias étnicas participações activas no contexto social.

Nesta perspectiva, o professor deveria ter prioridade no processo formativo pela natureza de suas funções e pelo grupo heterogéneo que lida no seu quotidiano. Uma formação que desenvolvesse capacidades e competências para articular o conhecimento com seu contexto de trabalho docente. As acções responsáveis pela contínua formação de professores têm pela frente um desafio: responder às mudanças aceleradas que têm repercussões sociais, devido ao contacto, à presença e ao confronto com diversas culturas, o que se reflecte nos sistemas educativos pelo público estudantil heterogéneo, e adaptar-se para atender esta demanda.

O primeiro passo para definir o problema a estudar foi procurar conhecer e responder a uma interrogativa acerca da crescente presença da multiculturalidade no contexto escolar. As mudanças fluentes dos contextos sociais e escolares cada vez mais heterogéneos, deixam-nos a necessidade de reflectimos acerca das acções de formação contínua e os dos processos educativos para atender este desafio.

O presente estudo desenvolve-se com o surgimento da necessidade de explorar uma problemática que nos parece de grande interesse, a de conhecer de que forma a formação recebida pelos professores vem contribuindo para o desenvolvimento de seu trabalho em contextos multiculturais. Despertamos o interesse de saber se a formação que os professores de 1º ciclo tiveram tem sido suficiente para atender as suas expectativas, aspirações, dificuldades, necessidades e resoluções de situações problemáticas emergentes de sua actividade profissional com minorias étnicas, partindo do princípio que a educação/formação dos professores de 1º ciclo tem um papel importante no contexto social por se tratar de uma actividade profissional que tem como objectivo desempenhar a função de atender todos os cidadãos em processos educativos independente de sua identidade cultural, dando-lhes a igualdade de oportunidades para tornarem seres críticos e activos nas transformações sociais.

No percurso deste estudo procuraremos esclarecer as interrogativas que surgiram para fundamentar o trabalho, tendo como base as representações que os professores de 1º ciclo têm em relação à sua formação para suprir as exigências educativas multiculturais

Os objectivos específicos que emergiram e que o nosso estudo vai procurar dar resposta, são os seguintes:

- Conhecer estratégias utilizadas pelos professores para lidar com multiculturalidade.
- Conhecer e reflectir sobre eventuais problemas sentidos pelos professores em contexto multicultural.
- Identificar as concepções assumidas pelos professores sobre o que é ser professor em contextos multiculturais.
- Conhecer a formação e eventuais necessidades de formação para lidar com estes contextos multiculturais.

Diante desta perspectiva procuramos situar o nosso trabalho nas representações de professores de 1º ciclo em relação à formação que lhes foi dada e conhecer suas concepções face à formação recebida e desejada. Procuramos conhecer os recursos utilizados por esses professores para dar resposta aos desafios, atribuídos no exercício de suas actividades profissionais em contextos multiculturais e perceber, porventura, a

necessidade de formação específica neste domínio, efectivamente, um factor estratégico para facilitar o trabalho dos professores junto as minorias étnicas.

Neste sentido, nosso trabalho justifica-se por dar oportunidade aos profissionais de educação de expressar os seus dilemas, dificuldades, insatisfações relativas à formação ou à sua profissão e expor situações problemas experimentados no quotidiano da sua profissão em contexto multiculturais.

O nosso trabalho apresenta-se estruturado em três capítulos.

O capítulo intitula-se “Desafios à Formação Contínua de Professores em Contextos Multiculturais”, contextualiza a problemática em estudo nos seguintes temas: Formação Contínua de Professores; Paradigmas e Modelos de Formação; Formação de Professores para a Interculturalidade; Necessidades de programas de formação de professores em contexto multicultural; Conceitos e Tipos de Necessidades; Diagnóstico de Necessidades de Formação.

No segundo capítulo, denominado “Metodologia do Estudo”, começamos por justificar a utilização da abordagem qualitativa no desenvolvimento do nosso trabalho. De seguida, procedemos à definição do problema de estudo e à escolha dos participantes para, no momento seguinte, apresentarmos o tipo de instrumento que utilizámos na recolha de dados, e em seguida tratarmos da organização e tratamento dos mesmos.

No terceiro capítulo, designada “Apresentação e Interpretação de Dados”, o procedimento foi o de apresentação, interpretação e discussão dos resultados obtidos tendo em conta os objectivos estabelecidos para o desenvolvimento do trabalho.

Damos seguimento a este estudo na expectativa de que o mesmo possa constituir uma oportunidade de reflexão acerca das necessidades de formação contínua de professores de 1º ciclo referentes à pedagogia multicultural e ser um contributo possível para a melhoria dos planos de formação. Para finalizar apresentamos as principais conclusões que o desenvolvimento do estudo nos permite alcançar e sugerimos algumas reflexões referentes à problemática que constitui a investigação procedido por nós.

**CAPÍTULO I- DESAFIOS À FORMAÇÃO
CONTÍNUA DE PROFESSORES EM
CONTEXTOS MULTICULTURAIS**

Formação Contínua de Professores

Enquadrado nas diversas reformas educativas, até à década de 60, a formação contínua de professores caracterizou-se como um processo de reciclagem. A abertura de Centros Regionais, destinados a promover acções de formação ocorreu na década de 70 em plena reforma de Veiga Simões, obedecendo à mesma característica de reciclagem e actualização.

Nos anos 80, marcada por transformações económicas, sociais e culturais, nomeadamente, o surgimento de novas tecnologias de informação e comunicação. Neste mesmo período os professores começaram *“a perder prestígio intelectual, social, cultural e económico, tornando-se funcionários públicos, assistindo-se mesmo, a uma certa desprofissionalização e proletarização”*, (Peres, 1999:260). Com enormes dificuldades de adaptação à rápida evolução tecnológica e a um crescente número da população escolar pela abrangência da faixa etária dos 12 aos 16 anos, o sistema educativo português assistiu a uma explosão escolar que trouxe para o ensino *“uma massa de indivíduos (professores) sem as necessárias habilitações académicas e pedagógicas, criando desequilíbrios estruturais extremamente graves”*, (Nóvoa, 1992:21).

E assim, o final da década de 80 é assinalado por um novo ciclo com as atenções voltadas para formação contínua que começa a ser encarada como uma necessidade estratégica por parte do Estado, para resolver uma situação considerada problemática. Nesta mesma época, um relatório, nos países da CEE referido por Piètre (cit. Nóvoa 2002:53), marca quatro grandes tendências sobre as estratégias da formação contínua de professores. As quais são descritas a seguir:

-A profissionalização dos professores e a necessidade de pensar na formação contínua como uma verdadeira formação profissional de adultos;

- A autonomia do estabelecimento de ensino e a génese de formação centrada nos problemas da escola;
- A implicação dos professores na formação contínua, desde da análise das necessidades à gestão e avaliação das formações e dos seus efeitos sobre as práticas profissionais;
- A evolução dos papéis dos diferentes actores educativos, nomeadamente dos que participam na formação dos professores.

No início da década de 90 deram-se igualmente avanços na institucionalização da formação contínua, associando-se como um recurso para o resgate da importância social do papel docente, nomeadamente, para efeitos de progressão de carreira. É neste contexto que a formação surge como um meio imprescindível para a preparação profissional dos professores, ou seja, começa-se a encarar a formação contínua como uma necessidade estratégica para dar respostas às mudanças que ocorrem no contexto educativo. Nóvoa comenta que: “*O desafio é decisivo, pois não está apenas em causa a reciclagem dos professores, mas também a sua qualificação para o desempenho de novas funções (administração e gestão escolar, orientação escolar e profissional, educação de adultos, etc.)*”, (1992:22). No entanto, a formação contínua ainda apresentava um perfil de carácter pontual e disperso, “*baseando-se numa lógica de adaptação, reciclagem ou actualização do professorado; dirigindo-se aos professores a título individual, sem estarem integrados num projecto colectivo ou institucional; organizando-se à margem da carreira docente e do desenvolvimento profissional dos professores*”, (Nóvoa, 2002:52).

Nesta óptica, o relatório da OCDE declara que a formação contínua em Portugal, até aos anos 90 não tinha um sistema de formação contínua “*devidamente estruturado em termos de objectivos, execução e controle*”, (cit Estrela, 2003:44), salientando que as acções que eram realizadas estavam desarticuladas entre as necessidades dos contextos organizacionais das escolas, dos problemas sentidos pelos professores e a oferta formativa.

Na tentativa de estruturar a formação contínua definem-se instrumentos legais com a publicação do Decreto-Lei nº 249/92 sobre o Regime Jurídico da Formação Contínua de Educadores e Professores dos Ensino Básico e Secundário, destacando a existência de uma nova entidade – os Centros de Formação das Associações de Escolas (CFAEs) e os Centros de Formação de Associações de Professores em articulação com as instituições

de Ensino Superior de Formação de Professores e /ou aquelas que actuam no campo das ciências da educação e das ciências da especialidade.

O processo formativo tinha todos os requisitos *a priori* para assegurar o sucesso do sistema da formação contínua dos professores, podendo distinguir várias vertentes para essa expectativa:

- Face à deterioração da imagem social do docente despertou a procura do profissional de educação em reconstruir a imagem docente através da formação, não apenas na aquisição de aprendizagem, mas também no crescimento pessoal e profissional;
- Decorrente de vários factores em relação ao contexto trabalho e múltiplas mudanças no sistema educativo, o reconhecimento de necessidades de formação;
- Uma legislação que em parte se apropriou do discurso das Ciências da Educação, constituindo um suporte legal favorável à inovação da formação e à articulação desta com as escolas;
- O financiamento das acções formativas libertando os profissionais de educação do financiamento de sua formação. (Estrela, 2003:45)

Neste sentido, podemos realçar que devido a mudanças ocorridas no contexto social houve crescentes exigências feitas à escola e ao professor, cada vez maiores e mais diversificadas, o que ocasionou, uma procura do profissional de educação por acções formativas que o preparasse para desempenhar novas tarefas, além, do desenvolvimento pessoal e profissional. A crescente preocupação com a preparação profissional dos professores e a necessidade de mudança das políticas educativas, na tentativa de reconstruir a imagem do professor, justifica pelo facto do professor assistir no decorrer de sua carreira, “*à degradação do seu estatuto social, à explosão sempre inacabada das suas funções, paradoxalmente paralela à queda das expectativas face à escola, bem como testemunhou a ampliada diferenciação cultural dos seus contextos de trabalho*”, (Rodrigues, 2006:20), que pode ter proporcionado um certo desprestígio de sua imagem e, simultaneamente, uma desmotivação profissional.

Acreditamos ser importante enumerar alguns aspectos positivos da formação contínua de professores em Portugal. Num relatório de 2002 do Conselho Nacional de Educação dos cinco aspectos positivos citados na lista, três se referem aos seus efeitos no Sistema Educativo: a formação assumida pelos órgãos do poder central, regional e local que proporciona a facilitação do acesso dos professores, de todas áreas geográficas, à formação; o apoio recebido pela formação, às transformações do sistema educativo (Inovações curriculares, mudanças na organização e gestão das escolas); desenvolvimento de uma cultura de formação, (Estrela, 2003).

O aspecto positivo que se pode constatar no desenvolvimento de uma cultura de formação é a presença de numerosas acções de formação não creditadas promovidas pelas escolas e centro de formação com características voluntárias, a procura e a frequência de professores que não precisam de créditos para progressão de carreira em acções de formação creditadas ou a presença de professores de todos graus de ensino em cursos de pós-graduação sem necessidades de créditos. Alguns professores também renunciaram ao seu descanso e tempo de lazer para participar em projectos de investigação-formação ou de investigação-acção, projectos que se centralizam em problemas sentidos pelos professores no contexto de trabalho e que tem gerado mudanças significativas.

No que diz respeito aos pontos negativos da formação contínua de professores, as acções formativas apresentam um perfil que visava a actualização e a reciclagem das práticas educativas docentes, organizando-se a margem da progressão de carreira. Se a formação contínua constitui um dos elementos avaliativo do professor, a sua relação entre o sistema de créditos provocou uma série de disfuncionamentos que referiremos a seguir a partir de Estrela, (2003:51-52):

- O desvirtuamento do sentido da formação. A obrigatoriedade da frequência para obtenção de créditos e a falta de articulação com contexto de trabalho do docente
- O desvirtuamento dos centros de formação. Concebidos como garantes de uma formação centrada na escola, os centros, face á pressão de procura de formação.
- O divórcio entre os Centros e as Escolas. Falta de estímulo em consequência a obtenção de créditos e falta de planos coerentes as reais necessidades das escolas e seus projectos educativos.

- A massificação e a escolarização da formação. As acções de formações com características de obtenção de créditos originaram outras modalidades de formação inovadoras como as oficinas, os círculos de estudo ou projectos de investigação – acção. *“Esses cursos assentam numa lógica de formação escolarizante, «bancária», assente num modelo transmissivo, «centrado nas aquisições» e «defectológico» ou de superação de défices identificados ou supostos pela entidade formadora ou pelo formador”.*
- O financiamento e a burocratização dos centros. *“Instrumentos de execução de programas financeiros que alimentam o «mercado» de formação contínua de professores em que dominam os traços mais negativos da oferta escolarizada”.*

Para sintetizar, a formação nesta última década teve aspectos positivos, mas os elementos são escassos para afirmar que a formação proporcionou uma mudança eficaz na transformação do sistema educativo e da escola. Segundo Estrela alguns relatórios dos centros de formação revelam *“ uma tomada de consciência de que, para subsistirem, não poderão continuar a elaborar planos de formação marginais às escolas e que é preciso que esses planos se tornem mais coerentes e integrem sistematicamente as necessidades de desenvolvimento dos professores e as necessidades de desenvolvimento organizacional das escolas”*, (2003:53).

Em partilha com esta opinião Marques realça que: *“Para ser bem sucedida, a formação contínua de professores tem de estar intimamente ligada à gestão escolar, às práticas pedagógicas e às necessidades dos professores, aumentando a sua eficácia se essas necessidades forem identificadas pelos próprios docentes”*, (2004:10). O processo formativo deve possuir estratégias que atendam ao contexto educativo e aos seus actores (escola, profissão -docente e o ensino) e que assuma práticas de formação que tome como referência dimensões colectivas da profissão e que conduzam a inovações e resultados nas práticas profissionais.

Parafraseando Estrela é importante realçar que as ofertas de acções formativas constituem ausência de uma oferta coerente, devidamente articulada e que as acções que são propostas, frequentadas, não tem qualquer ligação estratégica. Um dos problemas da

formação contínua é que ao processo formativo objectivado para a progressão de carreira, falta consistência e rigor na avaliação da formação, (cit Marques 2004).

Paradigmas e Modelos de Formação

O conceito de formação contínua de professores foi ganhando vários contornos, acentuando, cada vez mais, uma linha de continuidade da formação inicial. “ *Assim, a formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação sentidas pelo próprio e às do sistema educativo, resultantes das mudanças sociais e/ou do próprio sistema de ensino*”, (Laderrière cit Rodrigues e Esteves, 1993:41).

Neste âmbito, muitos investigadores procuram o enunciado de paradigma de formação com a finalidade de estabelecer maior clareza e inteligibilidade ao quadro conceptual da formação contínua de professores. “ *A construção e utilização de paradigmas suficientemente contrastantes, ainda que admitidos como quadros discutíveis e provisórios, ajudam, em nosso entender, a situar melhor o conceito ou conceitos de formação contínua e algumas opções que têm sido tomadas, ao longo do tempo, neste domínio*”, (Rodrigues e Esteves, 1993: 49).

Vamos tentar clarificar duas perspectivas sobre a formação contínua apresentada por Jackson (1971), que Eraut (1985) definia, mais tarde, de paradigmas.

- ***Paradigma do deficit ou deficiência***: consolida-se na ideia de que a formação inicial é um período insuficiente na preparação de profissionais de educação com uma formação limitada caracterizada pela falta de actualização no domínio científico disciplinar e a falta de abertura para a inovação no domínio educacional, destacando a ineficiência no domínio da aquisição de competências práticas (*skills*) que pode comprometer a motivação e o desenvolvimento do aluno. Rodrigues e Esteves argumentam que: “ *a primeira destas assumpções dá lugar a cursos tradicionais em escolas superiores e universitários, a segunda estaria na origem de modalidades diversas de intervenção: supervisão, formação baseada nas competências (CBTE), testes de aproveitamento dos*

alunos acompanhados de ameaça implícita de despedimentos de professores por ineficiência”, (1993:50).

- **Paradigma do Crescimento:** O profissional de educação e a sua prática têm um papel activo no processo de formação contínua, cuja valorização dá-se pela experiência pessoal e profissional. “ *Considera-se, contudo, que a experiência não chega para estimular o crescimento do professor – para isso, o professor necessita de tempo e de instrumentos adequados. Quando ocorrem deficiências dos conhecimentos ou das habilidades práticas do professor, estas são atribuídas não a defeitos do professor mas a defeitos do sistema* ”, (Rodrigues e Esteves, 1993:50). Esta referência aborda a constante necessidade de aperfeiçoamento da pessoa do professor como profissional na procura de melhorar o seu contexto de trabalho, são habilidades práticas que aprimoram-se com passar dos tempos.

Entre os dois paradigmas há diferentes convicções epistemológicas que afastam-se com a argumentação de duas questões referidas em Rodrigues e Esteves: “ *o que constitui o conhecimento válido acerca do ensino (teaching)?*” e “ *quem decide o que é conhecimento válido neste domínio?*” (1993:50).

Em sequência, apresentação da existência de outros dois paradigmas proposto por Éraut para além dos apresentados por Jackson, designados por: paradigma da mudança (the change paradigm) e paradigma da resolução de problema (the problem-solving paradigm).

- **Paradigma da mudança:** “ *radica a sua conceptualização nas necessidades do sistema educativo de acompanhar, ou mesmo antecipar abrir, as mudanças na sociedade, em geral, e nas necessidades de as escolas se abrirem às mudanças que ocorrem na comunidade local*”, (Rodrigues e Esteves, 1993:50).

Pode-se constatar que a necessidade de mudanças está arraigada no processo de adequar os saberes e as competências do professor as realidades plurais, em comunhão com a escola para acompanhar as mudanças. A formação contínua está associada à mudança e a inovação que serve de intermediário entre os intervenientes, com a finalidade de adequar as práticas educativas no contexto escolar em consoante as constantes transformações. “ *O paradigma do crescimento seria inadequado neste cenário por não se admitir que os professores estejam à altura de fazer adequadamente o diagnóstico de*

mudanças na sociedade e nos sistemas de ensino; o paradigma do deficit seria inadequado igualmente por desvalorizar o conhecimento profissional adquirido, num momento em que o esforço de cooperação é essencial”, (Rodrigues e Esteves 1993:51).

- **Paradigma da resolução de problemas:** A comunidade escolar é associada a permanentes problemas que serão melhores solucionados quando detectados pelos professores por fazerem parte de sua realidade e de seu contexto de trabalho. A função da formação contínua é preparar os professores para diagnosticar e solucionar situações problemáticas. *“Nesta concepção, admite-se que dada complexidade do acto educativo, a emergência de problemas é um constante em cada escola e em cada sala de aula”, (Rodrigues e Esteves, 1993:51).*

O professor passa por diferentes fases na sua vida profissional que sofrem influências de acordo com a fase de carreira em que se encontra, de acordo com as suas expectativas em relação ao trabalho e as mudanças sofridas no contexto. A forma que procuram ou encontram para atender essas expectativas está no processo formativo e a formação não pode ficar alheia a esse percurso de desenvolvimento. A formação é um dos mecanismos da socialização do homem como um ser social a desempenhar uma função consciente de transmissão de saberes e de saber – fazer, palavras de Demailly, (1992: 142). A autora apresenta a formação dividida em duas categorias e verificaremos a seguir:

- *Formais:* procedimentos de aprendizagem desligados da actividade tal como está socialmente constituída, desligados do ponto de vista do tempo e do lugar, delegados numa instância especializada de organização e estruturados de modo colectivo (um estágio de formação contínua é um exemplo tipo de formação formal).

- *Informais:* impregnação, aprendizagem em situação, interiorização de saberes, saber-fazer e saberes comportamentais, adquiridos por contacto, por imitação, na companhia de um colega ou de um mestre, ou numa definição mais global, *em situação* (a maneira como os professores aprendem a sua profissão, solicitando conselhos e truques aos seus colegas, observando-os a trabalhar e imitando-os, é um processo de formação informal).

Apresentaremos também quatro modelos (ideal-tipo) de formação contínua caracterizada por Demailly (1992:143- 145) como *várias «formas» de transmissão*

formal de saberes que descrevem tanto os actos de ensino como os actos de formação, que classificam da seguinte forma:

- *A forma universitária* – É um modelo no qual a relação simbólica formador-formando é semelhante à que existe entre os profissionais liberais e os seus clientes. A característica dessa forma é a *personalização* vincada da relação pedagógica, não no sentido do carácter afectivo ou da individualização das aprendizagens, mas no sentido da *valorização do carácter pessoal (original) do ensino ministrado*, ou no caso da formação contínua, das competências, do prestígio e das tomadas de posição pessoais do formador. A forma universitária está evidenciada pela relação de um terceiro termo, o saber, veiculado entre o mestre e discípulo com a finalidade essencial de transmissão do saber e da teoria. Caracterizada por ensino voluntário e não obrigatório.

- *A forma escolar* – este modelo o ensino é sistematizado por uma entidade exterior, reconhecida socialmente e legitimada. Aos professores (ou formadores) têm de ensinar saberes que são estipulados por um programa oficial. Esta forma de ensino é de carácter obrigatório.

- *A forma contratual* – este modelo é definido como uma relação simbólica de tipo *contratual* entre o formando e o formador e, eventualmente, com outros parceiros, a partir de aspectos de natureza económica e pedagógica.

- *A forma interactiva-reflexiva* – A competência estimulada neste modelo é a capacidade de resolução de problemas, isto é, um misto de saberes com estatutos muito diversos, que são parcialmente *produzidos e não transmitidos* na relação pedagógica que caracteriza a formação.

Com base nos modelos de formação de Demaily referidos anteriormente, Nóvoa (1991) fazendo uma revisão sobre os trabalhos de Zeichner (1983) e de Zeichner e Liston (1987 e 1990) faz uma síntese de modelos de formação proposto em dois grandes grupos que classificam de:

- Modelos *Estruturantes* (tradicional, condutista, escolar e universitário) baseado na racionalidade científica, técnica e instrumental em que a formação é organizada segundo um modelo uniforme e imposta aos professores.

- Modelos *Construtivistas* (investigativo, personalista, interactivo e contratual) parte de uma reflexão contextualizada com vista a uma formação inovadora, crítica, criativa e

colaborativa, construindo dispositivos pedagógicos adequados aos contextos sociais e políticos de escolarização e às necessidades formativas.

Nesta óptica, outras tipologias foram criadas e utilizadas por muitos investigadores, mas *“temos consciência que a formação é um processo complexo que não se compadece apenas com análises de modelos teóricos, mas exige modelos práticos de intervenção”*, (Peres, 1999:263).

Formação de Professores para a Multiculturalidade

É importante salienta que a realidade do contexto educativo mudou, efectivamente, e as instituições não tem outra opção a seguir que não seja a de rever métodos, conteúdos, atitudes e concepções no sentido de se adaptarem à nova situação de uma sociedade cada vez mais global, (Tavares e Brzezinsky, 2001). Consideramos ser pertinente reflectir sobre a necessidade de incorporar na prática de programas de formação os desafios do mundo plural que os professores experienciam no seu contexto de trabalho.

Neste sentido, a formação de professores deverá operacionalizar um processo que permita ao profissional *“formas de apreensão e organização dos conhecimentos, os valores, as crenças, as atitudes, os sentimentos e as motivações dos professores que acompanham e interligam com o seu desenvolvimento profissional”*, (Oliveira, 1997:95). O processo de desenvolvimento profissional pode possuir *“uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança”* (Garcia, 1999:137).

No entanto, como escreve Peres: *“não podem ser unicamente os professores a pensar estrategicamente a mudança. Sendo eles actores da mudança, necessitam de outros parceiros que os ajudem na construção de novas mentalidades, atitudes e práticas e de melhores condições nos seus lugares de trabalho”*, (1999:271). Lourenço explicita que o sentido de mudança está associada a *“ um processo de transformação que ocorre*

quando a pessoa passa de um sistema de estruturação do mundo para outro (...). Não se trata pois, de um processo cumulativo mas antes de um processo transformativo e integrativo”, (1997:24).

Na mesma linha de pensamento Peres também lembra que: *“É necessário compreender a natureza das mudanças e criar condições para a construção de novos possíveis. Por conseguinte, mudar é um processo em curso. Porém, importa saber em que direcção e porquê”, (1999:271). “O conceito de mudança, por sua vez, tem como pressuposto um conjunto de alterações que se verificam num dado sistema e podem ocorrer no progressivo e/ou regressivo”, (Morais e Medeiros, 2007:24).*

Poderíamos continuar a falar de alguns conceitos de mudanças, mas nosso objectivo em perspectiva de mudança é focalizar este processo em educação/formação para contextualização do ensino nas comunidades educativas culturalmente diversificadas e, *“ para evitar radicalismos e fundamentalismos é necessário olhar de uma forma étnica, crítica, justa e democrática para os novos desafios que se colocam aos professores face à interculturalidade”, (Peres, 1999:272).*

Com base na citação, damos a palavra Ferreira quando afirma que: *“actualmente a maior parte dos professores não foram preparados para ensinar em escolas onde se verifica uma crescente diversidade cultural, mostrando-se insensíveis em relação a essa diversidade ou demonstrando uma incapacidade para lidar com ela”, (2003:124).* A introdução da problemática multiculturalidade em programas de formação de professores seria de extrema importância para desenvolver consciência de valores e atitudes coerentes na prática, ou seja, *“as atitudes dos professores influenciam de forma significativa no que e como aprendem os alunos ”, (Nixon cit López, 2002:48).*

Também Peres sublinha que: *“sem pretender generalizar, a verdade é que a maioria dos professores não está preparada para enfrentar os desafios da integração sócio – cultural dos alunos pertencentes às culturas minoritárias”, (1999:172).*

Baseando nas citações acima mencionadas, apresentaremos um programa de formação apresentado por Burstein e Cabello (cit López, 2002:108) com a atenção focalizada na mudança de crenças dos professores como factor decisivo para sua formação. Verificaremos o que a formação pretende:

- Preparar os professores para serem capazes de examinar suas crenças acerca da influência da cultura sobre os estudantes e sobre eles mesmos;
- Proporcionar conhecimento dos professores acerca dos alunos culturalmente heterogêneos;
- Adaptar instituição as necessidades diversas de seus alunos.

Nesta perspectiva, torna-se determinante a criação de dispositivos de formação em que o formando assumia-se com sujeito do seu processo formativo, encarar a formação como um processo para atender as transformações dos contextos organizacionais, desenvolvendo *“processos reflexivos sobre si próprio, no contexto profissional, com previsíveis implicações ao nível do seu auto-conhecimento como pessoa e como profissional”* (Oliveira, 1997: 95). A formação deverá articular um verdadeiro processo de desenvolvimento que favoreça, *“o domínio de conhecimentos sobre o ensino, às atitudes face ao acto educativo, ao papel do professor e do aluno, às suas relações interpessoais, às competências envolvidas no processo pedagógico e ao processo reflexivo sobre as práticas do professor”*, (Oliveira, 1997: 95).

Em relação ao contexto de mudança, a formação contínua de professores pode designar uma formação que permita ao professor exercer uma pedagogia da equidade em que possa construir conceitos crítico-reflexivo e desconstruir mitos, paradigmas e preconceitos veiculados na cultura escolar. Porém, implica no desafio de formar professores que possam construir uma visão global das culturas, numa relação com a educação, evitando assim, atitudes pouco democráticas. Portanto, *“é necessário uma mutação para incluir na formação, não somente o acto de ensinar mas também a de actor social, enquanto pessoa e cidadão, efectuando um acto (aquele de ensinar), num quadro específico (a escola), a fim de permitir uma abertura sobre o mundo (e torna-se ainda necessário conhecer esse mundo) ”*, (Ferreira, 2003:127).

Para uma formação eficaz, Zeichner (cit Peres, 1999:280) apresenta alguns elementos-chave para a diversidade, enunciadas a seguir:

- Desenvolvimento da sua identidade cultural e étnica, bem como a reflexão sobre as suas atitudes face aos outros grupos;

- Revisão das dinâmicas ligadas aos preconceitos e ao racismo, e às formas de os gerir;
- Reflexão sobre a dinâmica do privilégio, da opressão económica e das práticas escolares que contribuem para a reprodução das desigualdades sociais;
- Informação/ reflexão-crítica sobre as características e estilos de aprendizagem dos diferentes grupos e indivíduos;
- Aprendizagem de formas de pesquisa no conhecimento da cultura das comunidades representadas na sala;
- Investigação etnográfica sobre as relações entre língua, cultura e aprendizagem;
- Utilização de estratégias flexíveis e diversificadas de instrução e avaliação de forma a valorizar as experiências e conhecimentos prévios dos alunos;
- Desmistificação e superação de estereótipo – aluno minoritário é aluno fracassado - com exemplos de alunos de sucesso oriundos das minorias;
- Vivência do *praticum* em espaços físicos e pedagógicos de comunidades minoritárias, quer por imersão, quer por reflexões orientadas em conjunto com adultos e / ou crianças de outros grupos etnoculturais.

Neste sentido, é imperioso que os programas de formação proporcionem meios necessários para que o professor desenvolva atitudes de crítica em relação aos seus saberes e as capacidades de integração de si e de seu aluno no contexto diversificado, competências associadas à autonomia e a oportunidades numa relação de igualdade. Assim, estamos de acordo com Peres (1999:323) quando afirma que: *“Os professores são considerados um dos elementos-chave desta concepção de Educação, mas para tal é necessário que a sua cultura profissional (formação, desenvolvimento e aperfeiçoamento) seja alicerçada num ensino prático - reflexivo, autónomo e crítico, reconstruído a partir de contextos locais e sociais da educação e na defesa de atitudes tolerantes e solidárias”*.

Neste contexto, alguns autores defendem a necessidade de colocar a antropologia da educação na formação de professores, como estudo obrigatório, independente do ramo de ensino. Tomaremos conhecimento dessa relevância da antropologia na formação

através das palavras de Vieira (1999:359) quando afirma que: *“Obviamente que, mais do que o nível técnico, é ao nível da formação pessoal, social e profissional do docente, do ser professor, que ela trará um importante papel a desempenhar. Ao nível das atitudes e da necessária comunicação intercultural entre todos os protagonistas do acto educativo: professores, alunos, família e comunidade”*.

Ferreira também defende a introdução da antropologia na formação argumentando que: *“Torna-se portanto indispensável, em qualquer formação, saber argumentar a universalidade da estrutura mental da espécie humana, ao mesmo tempo que se tem em conta a diversidade das situações”*, (2003:112).

Nesta óptica, surge a necessidade de adequar/actualizar a formação dos professores e encontrar respostas eficazes, conscientes, flexíveis e de responsabilidade social face à multiculturalidade, e assim, uma formação que também implica o desenvolvimento do conhecimento sobre si e o outro. Partido deste pensamento, López explica que: *“ A formação deve dirigir-se a provocar as mudanças necessárias na mentalidade e atitude dos professores além disso no domínio das competências pertinentes que os capacitem para articular a mudança desejada”*, (2002:48).

No que concerne as competências, a formação deve desenvolver o conhecimento, a compreensão mútua, a cooperação e que os professores se preparem para o convívio harmonioso entre os distintos grupos majoritários e minoritários, mantendo o equilíbrio entre a educação para união por um lado e a educação para a diversidade por o outro, (López, 2002).

No que diz respeito à importância de uma formação de professores voltada a uma perspectiva inter/multicultural podemos verificar nos trabalhos do Conselho de Cooperação Cultural (cit Peres, 1999:272), que acreditamos ser pertinente conferir:

“ O papel do professor é essencial. A situação multicultural exige um conhecimento dos fenómenos migratórios e das realidades com as quais se enfrentam, ao ter que conviver com pessoas de outro meio cultural. Não basta a boa vontade. É fundamental que os professores se preparem para receber e compreender os seus alunos, as suas famílias, os seus colegas procedentes de outros países; que respeitem a diversidade de línguas, os

modos de vida, os projectos, os comportamentos, as religiões; que possam gerir conflitos que surjam e saibam aproveitá-los para enriquecer culturalmente cada um. Na realidade a formação dos docentes é a peça chave da educação intercultural”.

Uma formação intercultural sustentada pelos pilares do (re)conhecimento e do respeito das mais diversas culturas, implica uma mudança de estilo didáctico e uma revisão da prática docente. Consiste na utilização de actividades, materiais e técnicas apropriadas para a promoção da integração e o respeito, podendo assim, combater as diversas formas de discriminação. Ignorar o contexto cultural dos alunos pode contribuir para o fracasso escolar e social dos mesmos, como podemos constatar na citação de Ambrósio quando atesta que:

“ A aplicação do princípio da eficiência, por exemplo, com que habitualmente se gerem as oportunidades educativas de acesso, sucesso e qualidade, se não tiver em conta simultaneamente o princípio da diferença pode conduzir ao decréscimo das expectativas educativas de longo prazo dos menos favorecidos; a inserção precoce no mundo do trabalho, sem ter em conta as expectativas e orientações dos jovens, em tempo de crise financeira, pode ser, se não se considerarem medidas compensatórias, redutora da possibilidade de prosseguir estudos”, (2004:205).

De Landsheere diz que *“ não podemos modificar subitamente mentalidades e diferentes perspectivas”*, (cit Peres, 1999:271). *“A mudança é um processo moroso e interdependente dos interesses individuais, daí que o desenvolvimento profissional deverá ser direccionado tendo em conta a singularidade dos indivíduos e o seu nível de interesses”*, (Morais e Medeiros, 2007:67).

Mas o que significa formar professores para contextos multiculturais?

“Sem dúvida que a entrada de um número crescente de alunos, diversificados nas suas experiências, linguagens, culturas, estilos de aprendizagem, capacidades e motivações

e o aumento do tempo que os mesmos alunos passam na escola são responsáveis pelo alargamento significativo do papel do professor”, (Rodrigues, 2006:23).

Com desígnio de um novo papel para exercício de sua actividade profissional em contexto multicultural, o professor tornou-se intermediário entre a integração e a igualdade dos benefícios da educação. A formação enquadra-se como uma forma estratégica de desenvolver capacidades e competências que são exigidas aos professores.

No que concerne a redefinição do papel do professor Feldfeber e Imen sublinham que: *“implica em construir e definir o que significa ser professor na actualidade em função das transformações económicas, políticas e sócio-culturais, dado que a base de saberes que os professores devem possuir no contexto actual cresceu tanto em extensão como em profundidade”, (2003:182-183).*

Em termo do perfil, Cotrim indica uma série de competências que o professor deve possuir e que podemos constatar a seguir:

“Uma das características de uma escola multicultural eficaz é o comportamento e as atitudes dos professores. Para a aquisição das atitudes, das percepções e comportamentos necessários à actualização da educação multicultural, os professores necessitam de ter um conhecimento básico sólido sobre o assunto, de modo a poderem transmitir imagens, perspectivas e pontos de vista que desmistifiquem as realidades sociais e promovam a liberdade e a valorização das diferentes culturas”. (1995:55)

No que diz respeito ao contexto de trabalho, o professor deve ter competências e reflexão para desvendar as relações entre a sua prática e suas representações sociais. São aquisições essenciais para: *“saber quem são-cultural, étnica e socialmente - em cada ano e cada turma, os seus alunos e saber organizar o processo de ensino para que todos realizem aprendizagens de qualidade de circunstâncias, constituem exigências de relevância para a qualidade do desempenho do professor”, (Cardoso, 2006:41).*

No entanto, concordamos com Cotrim (1995:55) quando afirma que:

“Os professores devem ser envolvidos em processos de aquisição de conhecimento em que tenham que analisar os valores e pressupostos dos diferentes paradigmas e teorias.

Também lhes deve ser dada a oportunidade de construir conceitos, generalizações e teorias de modo a desenvolverem uma compreensão da natureza e das limitações, do conhecimento e entenderem até que ponto o conhecimento reflecte o contexto social e cultural onde é formulado”.

Daí a importância de desenvolver saberes e qualidades dos professores e formadores de professores que lhes permitirão enfrentar de modo eficaz esta problemática, (Stoer, 1992). Em concordância com este pensamento Zeichner argumenta que uma das necessidades da formação de professores é ajudar todos os professores a adquirirem as atitudes, os saberes e as capacidades essenciais para o desenvolvimento de um trabalho eficiente junto a uma população estudantil variada, (1993).

Neste sentido, a educação multicultural não é outra coisa se não: *“uma educação adaptada às condições do nosso tempo em que a diversidade cultural, ideológica e religiosa é uma realidade da sociedade que os educadores não podem escamotear”*, (Neto, 2007:06).

Mas o que é Educação Intercultural?

“Não há dúvidas que a população estudantil das nossas escolas públicas tem estado a diversificar-se cada vez mais e assim há de continuar num futuro possível”, (Zeichner, 1993:78). Na constatação de diferentes culturas no meio educacional os objectivos da educação intercultural definem-se como *“a contribuição para a instauração de uma sociedade de igualdade de direito e de equidade, a contribuição para o estabelecimento de relações interétnicas harmoniosas”*, (Neto, 2007:06). Nesta perspectiva, a educação intercultural é um meio para a democratização de oportunidades, para proporcionar desenvolvimento associado à autonomia e integração do indivíduo na sociedade actual e para estabelecer oportunidades de desenvolvimento cultural e social destinado a todos, independentemente de suas origens.

Cochito destaca que a educação intercultural não está associada à diversificação de ofertas de ensino/aprendizagem, de organização escolar ou adquirir conhecimentos relacionados a cultura específica de cada aluno. Não está relacionado a um público

característico, “*mas é a forma de abordar problemáticas educativas e pedagógicas de um ponto de vista que integra, por um lado, as mutações da sociedade actual, o eu e o outro, enquanto cidadão à escala internacional, e que integra as relações pessoais e interculturais em todos os domínios do conhecimento*” (2004:240-241).

Para reafirmar a sua concepção em relação à educação intercultural Cochito (2004:241) cita cinco princípios ou cinco preocupações definido por Fernand Ouellet, que são: “*abertura à diversidade cultural; preocupações de coesão social; participação crítica na vida democrática; igualdade de oportunidades e equidade; respeito pela vida do planeta*”.

Pressupõe que o contexto educativo diversificado culturalmente tem que estabelecer requisitos que enquadrem o indivíduo como agente activo no contexto social centrado no respeito e na valorização da sua cultura e do semelhante, proporcionar a interacção crescente e o enriquecimento mútuo através do conhecimento/ reconhecimento de cada cultura, para que o indivíduo interaja no seio de uma sociedade democrática. “*Perspectivar a diversidade cultural como um recurso valioso para a sociedade pressupõe uma ideologia multicultural positiva encontrando-se apoio para que os grupos etnoculturais mantenham e partilhem as suas culturas com as outras pessoas*”, (Neto, 2007:07).

Na tentativa de definir a educação intercultural James Banks (cit Cochito, 2004:242-243), estabelece cinco dimensões que contemplam os seguintes aspectos:

- *Integração do conteúdo*: trata-se, sobretudo, da compreensão de que o conhecimento é culturalmente determinado, trata-se de “descobrir” a nossa própria cultura e assim ultrapassar um certo deslumbramento pelas culturas dos outros (exotização).
- *Construção do conhecimento*: o professor tem um papel diferente, mais activo, ajuda os alunos a compreender, a investigar e a determinar as assunções culturais implícitas, os quadros de referências e as perspectivas das disciplinas que ensina. Ensinar a ler criticamente, a interpretar, a desocultar o que está por detrás.
- *Pedagogia da equidade*: implica transformar o modo como se ensina, o que necessariamente parte da compreensão do modo como se aprende, o que nos leva a diferenciação curricular e directamente à aprendizagem cooperativa e a uma nova relação de confiança e de abertura entre alunos e professores.

-Redução do preconceito: implica desocultar representações e preconceitos bem comuns entre os jovens e dar atenção à forma como eles se relacionam nos diferentes contextos. Isto quer dizer, dar atenção e trabalhar as competências relacionais e de comunicação.

-Escola capacitadora: trata-se de ter em conta os aspectos que implicam não só a relação pedagógica, o conhecimento, mas toda a cultura escolar, a comunidade, a estrutura social. Liga-se a “educação emancipatória”, aborda directamente as questões da opressão e da discriminação, tendo em vista a acção social.

Para sintetizar, a Educação Intercultural fundamenta-se na aceitação de sua identidade própria e no propósito de interagir uns com os outros. O professor é um agente activo num intuito de obter a capacidade de diferenciar as estratégias e a aquisição de conhecimentos socioculturais para o desenvolvimento de uma relação harmoniosa com todos os intervenientes do processo educativo, de proporcionar conhecimento sólido a todo indivíduo, oferecendo-lhe a igual oportunidade de tornar-se um participante activo na vida económica, social, cívica e cultural de uma sociedade.

Mas como gerir o currículo?

O currículo para atender uma pedagogia multicultural tem que incorporar atitudes que se baseiam nas características da população escolar, porque é na escola que a criança deve experimentar a primeira noção de democracia. O aluno tem o direito e a escola o dever de oferecer as mesmas oportunidades perante a educação.

Defender uma organização e gestão compartilhada do currículo escolar, para Niza (2004) deve ter em conta:

- A necessidade de se proceder à adaptação a cada aluno dos seus percursos de trabalho de aprendizagem curricular;
- A sistemática diferenciação dos procedimentos e das atitudes de atendimento e de ensino do professor, respeitando a diversidade dos alunos que integram uma turma, enquanto comunidade que aprende, contratualmente, um currículo oficial e obrigatório.

Sendo assim, adequar o currículo à diversidade dos seus destinatários pode constituir o desenvolvimento de noção de que todos são iguais diante das oportunidades mesmo sendo diferentes, ou seja, um contributo para o exercício da democracia. Trata-se de uma educação direccionada para o combate das desigualdades de oportunidades educativas e na construção de uma unidade que assegure o êxito escolar como argumenta Stoer (1992:72): “ *as instituições educativas são geralmente consideradas como instituições que desempenham um papel importante na distribuição da igualdade de oportunidades bem como na socialização dos alunos na cultura da Nação-Estado*”.

É no contínuo processo de ensino e aprendizagem, no contexto da escola e da sala de aula, que podem extrair-se situações pertinentes para a elaboração e formulação das propostas curriculares. Nesta perspectiva, López realça que: “ *as propostas curriculares surgem desta forma da própria prática porque é nesta prática onde a cultura é gerada e compartilhada através do intercambio de significados e interpretações*”, (2002:92).

É na prática que as situações são experimentadas, ao permitir aproximação da teoria e a prática, dando possibilidades de melhorar as articulações de mudanças educativas de acordo com as necessidades identificadas.

Achamos que seria interessantes divulgar as experiências que Niza (2004), vivenciou em escolas secundárias (*high - school*) nos Estados Unidos. Descreve que os alunos, procedentes de classe pobres e imigrantes, do sistema de ensino americano dispõem de um leque de currículos diversificados. O diagnóstico é realizado por psicólogos e destaca que as características disciplinares deste currículo eram de carácter técnico ou artístico. O autor também destaca a semelhança deste tipo de currículo na realidade das escolas portuguesas apontando que: “ *Em Portugal, depois da instituição dos Currículos Alternativos, também se difunde a crença de que os pobres gostam mais de expressões artísticas e motoras do que da actividade intelectual. Por isso, segue-se a inspiração americana na composição deste currículos*”, (2004:283). Desde modo, na composição e na aplicação deste tipo de currículo sobressai um sentido discriminatório, em que fica evidente a exclusão e a discriminação social e cultural.

Temos consciência de que a elaboração e a gestão de um currículo aberto à diversidade significam um benefício para o crescimento e desenvolvimento como pessoa e a

integração escolar sendo um ponto de partida entre o indivíduo e os desafios sócio-culturais. Em comunhão com esta afirmação Montero afirma que:

“Em realidade, atender a diversidade significa, didacticamente, respeitar o velho princípio de individualização, de maneira tal que cada aluno singular encontre oportunidades educativas suficientes para o melhor desenvolvimento possível de suas capacidades, num contexto de condições no que o principal desafio é que todos alcancem a igualdade sendo diferentes”, (2000:07).

No que diz respeito aos destinatários, a Educação Inter/Multicultural deve acolher todo o indivíduo independentemente de sua identidade cultural e consolidar meios formativos para uma vivência mais democrática. Na mesma linha de pensamento, James Banks (cit Cotrim 1995:48) refere que:

“A educação multicultural não se destina só alguns grupos minoritários. É para todos os alunos, todas as escolas e todas as famílias... é movimento de reforma educativa destinado a reestruturar as escolas e outras instituições educativas, de modo a que todos os alunos, independentemente da classe social, raça, cultura e sexo tenham igualdade de oportunidades de aprendizagem numa perspectiva multicultural”.

De uma forma sumária, Neto descreve que: *“ a educação intercultural não se limita às escolas em que se encontram filhos de imigrantes e de minorias étnicas, mas dirige-se a todas as pessoas e visa prepará-las para participarem na construção de uma sociedade democrática e pluralista” (2007:06).*

Uma educação com intuito de gerar oportunidades educativas de acesso, sucesso e qualidade *“permite considerar a diversidade cultural e linguística dos alunos como uma riqueza (direito à diferença), desenvolvendo uma relação dialógica e de convivência entre grupos minoritários e majoritários, criando ao mesmo tempo uma cultura de ensino reflexivo (conhecimento, capacidades/ habilidades e atitudes/ valores) que promova a dignidade humana”, (Peres, 1999:323)”.*

Em termos curriculares, segundo Roldão (1999), no volume de apoio à reorganização curricular, *Gestão curricular – Fundamentos e Práticas*, do Ministério da Educação, destaca que gerir o currículo pressupõe diferenciar a vários níveis, como:

- Diferenciar as opções de cada escola para responder melhor ao seu objectivo;
- Diferenciar os projectos curriculares das turmas ou grupos de alunos para garantir a aprendizagem bem sucedida de cada um.

Monteiro (2004:331), tentando caracterizar a equidade na educação, afirma que:

“ A equidade na educação deve ser compreendida como um princípio de luta contra as diferenças sofridas, ou seja: como um princípio a igualdade, para proporcionar a todos (as) os (as) educandos (as) condições para a plena satisfação do seu direito à educação, e como um princípio de liberdade, para proporcionar – lhes aprendizagens conformes à sua diversidade”.

Um currículo com características interculturais interfere em toda dinâmica escolar, a necessitar do empenho de todos os intervenientes na construção do mesmo, que contribua para a interacção de todos na comunidade educativa. Um currículo aberto a situações inovadoras e atenção ao contexto escolar, com características de intercâmbio social – cultural e promovendo alternativas adequadas às necessidades dos alunos, porque, *“ o fracasso na escola decorre, principalmente, da «indiferença à diferença» ”*, (Niza, 2004:281).

Necessidade de Programas de Formação de Professores em Contextos Multiculturais

Considerámos ser pertinente mencionar alguns trabalhos centrados em análises da realidade educativa em contextos multiculturais que configuram a necessidade de uma prática de formação de professores para afrontar com êxito a diversidade cultural.

Desenvolver uma formação de professor que conduz a consciência da importância de uma pedagogia centralizada na cultura do outro, que contenha “*ações integradas para favorecer ou reforçar a aprendizagem de atitudes tolerantes, solidárias e respeitadas com a diferença étnica, religiosa, nacional, racial, política, etc*”, (Buezas cit Peres, 1999:272).

Smith (cit López, 2002:105) já identificava, alguns décadas atrás, três problemas na formação de professores para educar meninos pobres e que passamos a enunciar:

- Os professores não estão familiarizados com a origem dos alunos pobres e nem com a comunidade que vivem;
- Os programas de formação normalmente não se dirigiam a sensibilizar professores para seus próprios preconceitos e valores;
- Os professores precisam da preparação necessária a nível de habilidades para desenvolver de maneira eficaz na sala de aula.

Neste sentido, é imperioso que os programas de formação perspetivem as percepções, crenças, atitudes e dilemas de professores que desempenham seu trabalho em contextos multiculturais e o professor “*tomar consciência da sua responsabilidade profissional/pedagógica em relação à igualdade de oportunidades dos alunos minoritários e levar à prática um pedagogia individualizada e diferenciada*”, (Peres, 1999:277).

Tendo em vista melhorar a qualidade de ensino básico e desenvolver capacidades do professor face à diversidade, a Oficina Internacional da Educação (OIE) da UNESCO, desde 1993, vem a demonstrar interesse sobre a relevância de uma formação de

professores voltada a contextos multiculturais na elaboração de base de dados e na construção de um currículo para a formação de professores. “ *De facto, a educação intercultural é um processo em que se educa mais sendo e fazendo do que dizendo*”, (Peres, 1999:272).

A existência de currículos mais flexíveis e integrados na diversidade cultural destaca cada vez mais uma necessidade pertinente na construção de propostas curriculares composta de elementos que devem considerar a actividade quotidiana da sala de aula, que estão próximas das situações problemas reais dos professores que desempenham seu trabalho em contextos multiculturais.

Sendo assim, adequar o currículo de programa de formação contínua de professores para educação intercultural pode constituir a melhor forma de romper preconceitos e estereótipos, ou seja, um contributo para uma sociedade mais justa. Neste sentido, é importante desenvolver um currículo de formação aberto à diversidade e que contribua para “ *a dignidade da pessoa humana como ser social*”, (Peres, 1999:274).

Enunciados alguns princípios para a importância de construir currículos de formação que se incorpore no contexto social, político e cultural da escola tendo como base algumas notas apresentadas por Gay (cit Peres, 1999) para um possível modelo teórico de formação, quer se trata da formação inicial ou da formação contínua de professores para a educação multicultural. Assim o referido modelo deve contemplar as seguintes dimensões:

- *Competência cognitiva acerca da educação multicultural.*

O professor em formação deve aprofundar seus conhecimentos referentes a: cultura, identidade cultural, etnicidade, bilinguismos, etc e constituir um *corpus* teórico que lhe permita compreender o conceito de educação multicultural e suas implicações na sua prática.

- *Conhecimento e compromisso com uma filosofia de educação multicultural.*

O professor deve conhecer e reflectir sobre valores, crenças e princípios que enformam as diferentes conceptualizações de educação multicultural.

- Conhecimento das culturas em contacto

O professor que trabalha com turmas culturalmente diversificadas deveria conhecer a cultura dos alunos procedentes de diferentes culturas, mas ter consciência que a educação multicultural não se limita apenas ao ensino de alunos de minorias étnicas, ou seja, abrange a todas as crianças, desenvolvendo uma abertura de espírito, tolerância e respeito por outras perspectivas culturais.

Como é impossível conhecer todas as culturas, os professores em formação devem aprofundar aquelas que são mais específicas de um determinado âmbito geográfico – social. Perspectivar seu conhecimento em relação aos seus modelos de socialização, a língua, os problemas económicos, sociais, religiosos e políticos, particularmente daqueles em situação de imigração.

Sempre que possível desenvolver sua formação, não apenas da forma formal, mas em vivências em contextos multiculturais de forma a desenvolver situações relacionais com essas culturas e minimizando atitudes etnocêntricas e estereotipadas.

- Competência pedagógica

Constituir uma base de dados tendo como suporte a teoria, a filosofia e o conhecimento cultural, que estas possam possibilitar o professor desenvolver estratégias pedagógicas para adequar nas suas práticas educativas.

Para melhorar a prática educativa, alguns aspectos que devem ser pensados estrategicamente, podemos constatar:

- _ Proporcionar ao professor em formação experiências de educação multicultural supervisionadas para que estes possam construir epistemologicamente a sua prática;
- _ Preferência aos professores actantes proporcionar um conjunto de estratégias metodológicas variadas que os ajudem a adaptar o ensino às diferenças culturais dos seus alunos;
- _ Desenvolver competências para que o professor tenha possibilidade de diagnosticar as necessidades educativas dos alunos culturalmente diferentes, bem como aplicar actividades avaliativas diferenciadas;
- _ Avaliar os livros de textos e outros materiais escolares de forma crítica numa perspectiva intercultural e, sempre que necessário, produzir os próprios materiais curriculares;

_ Aprender a desenvolver uma relação positiva com todos os alunos, particularmente com alunos de minoria étnica e suas famílias, (Gay cit Peres, 1999:278).

Esta maneira de encarar a formação de professores focalizada no fenómeno da pluralidade cultural traduz a necessidade de encontrar respostas as situações problemáticas que geram neste contexto. A necessidade de desenvolver projectos de formação com a intencionalidade de que o professor seja agente que promova e incentive a interacção de diferentes culturas e desenvolva atitudes adaptadas ao contexto da diversidade cultural da sociedade actual.

Vista sob o ângulo de um projecto em desenvolvimento, a formação de professores no âmbito intercultural deve ser, segundo Jordán, “*a resposta pedagógica à exigência actual de preparar futuros cidadãos, visando o seu desenvolvimento, numa sociedade praticamente multicultural e idealmente intercultural*”, (1996:27). Uma formação com o objectivo de implementar uma educação desta natureza é adoptar a prática educativa com outra visão a diversidade cultural estudantil. “*À intervenção educativa cabe aqui um longo, delicado e paciente trabalho a desenvolver*”, (Andrade, 1997:100).

Para sintetizar, parece-nos oportuno apresentar o trabalho de Stöer (1994) sobre o conceito de professor monocultural e a (re)construção do professor inter/multicultural, citando Peres (1999: 281-282).

Quadro 2: Elementos –chave para a (re)construção do conceito de professor(a)inter/multicultural

O (A) Professor Monocultural	O (A) Professor (a) Inter/Multicultural
Princípios estruturantes	Princípios estruturantes
-Cultura estática/fixa: homogeneidade cultural - a identidade cultural é algo histórico e indiscutível;	-A cultura em acção: heterogeneidade cultural/diversidade cultural e respeito pela diferença.
-Democracia representativa: vontade da maioria e exclusão das minorias; aceita a (Democracia económica) intolerância, o racismo, a xenofobia ... e os estereótipos;	-Democracia participativa: direitos de cidadania – justiça e solidariedade (Democracia pública) liberdade, pluralismo, respeito mútuo.
-Igualdade de oportunidades – acesso; desigualdade -sucesso:	-Igualdade de oportunidades – acesso/sucesso.
-Escola Meritocrática/assimilacionista /uniformista/individualista.	-Escola Democrática/integradora/ inclusiva/cooperativa.

Fonte: Peres (1999:281-282)

Quadro 2: Elementos –chave para a (re)construção do conceito de professor(a)inter/multicultural (cont)

O (A) Professor Monocultural	O (A) Professor (a) Inter/Multicultural
Perfil: SER PROFESSOR É	Perfil: SER PROFESSOR É
<p>1-Ser um “estranho sociológico”, técnico, funcionário e “desprofissionalizado”; transmitir saberes/valores e controlar a disciplina; obedecer às estruturas e desenvolver conteúdos e métodos recomendados.</p> <p>2-Considerar a diversidade cultural como um obstáculo e um <i>deficit</i> ao processo de ensino aprendizagem; heteroestruturação: ensino/instrução não significativo.</p> <p>3-Defender um curriculum fechado e homogéneo, veiculando uma cultura oficial para todos - etnocentrismo.</p> <p>4-Promover a competição entre os alunos, criando dispositivos de compensação (educação compensatória) para os mais “fracos”/grupos minoritários.</p>	<p>1-Ter atitudes prático – reflexivas e críticas; educador de direitos humanos, orientador, construtor e companheiro; questionador as estruturas e sua profissionalidade, tendo em conta os conhecimentos/técnicas e as normas/valores. E comprometer-se étnica e profissionalmente.</p> <p>2-Encarar o pluralismo cultural (Choque e diálogo de culturas) como enriquecimento para o processo de ensino/aprendizagem; interestruturação: aprendizagem interactiva/cooperante e significativa para os alunos.</p> <p>3-Defender um curriculum aberto e flexível, adaptado aos contextos multiculturais, reconhecendo a importância do curriculum oculto e do saber em construção.</p> <p>4-Promover o diálogo e a colaboração (pedagogia interactiva) com os grupos minoritários e com os grupos majoritários, defendendo um projecto social, interpessoal e projecto de si.</p>

Fonte: Peres (1999:281-282)

Quadro 2: Elementos –chave para a (re)construção do conceito de professor(a)inter/multicultural (cont)

O (A) Professor Monocultural	O (A) Professor (a) Inter/Multicultural
Perfil: SER PROFESSOR É (cont.)	Perfil: SER PROFESSOR É (cont).
5-Reconhecer e compreender as diferenças sociais e culturais, porém, desenvolve um trabalho de “manutenção”.	5- Defender a emancipação cultural e reconstrução social – igualdade para viver e diversidade para conviver.
6- Ignorar as vivências/experiências dos alunos, desvalorizando a educação não formal e informal.	6-Estimular a educação não-formal e informal, estabelecendo pontes entre as experiências anteriores à escola e os projectos curriculares.
7-Permanecer nas tradições liberais e conservadoras, fomentando os <i>ghettos</i> da escola.	7-Conciliar a tradição com a inovação, revisitando cada vez mais os momentos mais significativos da cultura comunitária.
8-A escola é o centro: os pais e os membros da comunidade são alheios à vida da escola.	8-Defender a descentração da escola – a escola faz parte da comunidade; criação de laços entre a escola, a família e a comunidade local e global.

Fonte: Peres (1999:281-282)

De acordo com Peres “ *qualquer projecto de formação só será levado a bom termo se for concertado através de uma acção integrada pelos diversos parceiros e professores sem nunca perder de vista os estudos e as experiências significativas que têm sido realizados no âmbito desta problemática*”, (1999:279).

Conceitos e Tipos de Necessidades

Na procura de descrever o termo «necessidade» pode-se dizer que é utilizado para “*designar fenómenos diferentes, como um desejo, uma vontade, uma aspiração, um precisar de alguma coisa ou uma exigência*”, (Rodrigues e Esteves, 1993:12). Devido ao carácter impreciso, polissémico e ambíguo deste conceito, as autoras chamam atenção para o facto de a “ *análise de necessidades estar longe de se poder descrever como exacta e de ser imprescindível explicitar com rigor os procedimentos usados e sobretudo, clarificar os valores, crenças e pressupostos subjacentes aos conceitos de necessidade com que se opera*”, (Rodrigues e Esteves, 1993:35).

Clarificar o termo necessidades é um processo difícil devido à ambiguidade que o conceito possui, conforme seja utilizado nos mais diversos campos como: educação, sociologia, psicologia, política, religião, etc. Nos diversos contornos de explicitação várias definições têm vindo assinalar, como algumas definições citadas no Grande Dicionário de Língua Portuguesa, termos como indispensável, imprescindível e inevitável.

De acordo com Rousson e Boudineau “ *a necessidade pode ser considerada como a expressão de um projecto (realista ou não; explícito ou implícito) de um agente social (individual ou colectivo) relativamente a uma «necessité» e podendo estar em contradição com outros projectos*”, (cit Rodrigues e Esteves, 1993:17).

Segundo Rodrigues, as necessidades não possuem um tempo determinado num processo duradouro, são relativas as interacções determinadas no momento e no contexto, “*as necessidades não estão inscritas na natureza das coisas, são representadas da realidade, produzidas aqui e agora, em determinado contexto, por determinado sujeito*”, (2006:97). As necessidades são entidades dinâmicas que: “*têm um tempo vivido que as determina e uma vez satisfeitas desaparecem dando lugar a outra necessidade*”, (Rodrigues, 1999:156). “*Assim, falamos de necessidades básicas, de necessidades autênticas, de necessidade sentidas, de necessidades normativas, etc.*” (Rodrigues, 2006:95).

Montero (1987) definiu o conceito de necessidades formativas como: “o conjunto de desejo, problemas, carências e deficiências pelos professores no desenrolar do ensino”, (cit Garcia, 1992:67/68). Nesta óptica, as necessidades representam as dificuldades, os desejos e problemas identificados pelos professores.

No emprego do termo necessidade, Brashaw diferencia cinco tipos de necessidades:

- *Necessidade Normativa*: faz referência às carências que um sujeito ou grupo tem, se as considerarmos relativamente a um determinado standard ou padrão tipo;
- *Necessidade Sentida*: resposta à pergunta “Que necessitas?, Que desejarias ter?”;
- *Necessidade Expressa ou Procura*: expressão comercial, objectiva da necessidade, toma-se a procura como indicador de necessidade;
- *Necessidade Comparativa*: baseada na justiça distributiva; *Necessidade Prospectiva*: aquela que com toda a probabilidade se manifestará no futuro. (cit Zabalza, 1987:58)

Como pode constatar-se, o conceito de necessidade tem um vasto sentido e diversos significados, mas aplicado no âmbito educativo o sentido é corrente, ainda que não isento de problemas de interpretação e de contradição. “ *Em política, religião e educação, as propostas vestem-se, com muita frequência, com roupagens que dizem responder as necessidades urgentes do público: o que o público deseja, o que os cidadãos necessitam, o que os jovens pedem...*”, (Zabalza, 1987:58).

Segundo Rodrigues, devido à variação conceptual sobre necessidade pode remetê-la para dois registos fundamentais. “*Um primeiro, próximo de ideia de exigência, com conotação objectivista, postula a existência objectiva da necessidade. Outro, de conotação subjectivista, definindo a necessidade como o sentimento daquela exigência, restringe a sua existência ao universo daquele ou daqueles que a sentem*”, (2006:95).

De acordo com alguns autores os conceitos de necessidade e de análise de necessidades são conceito vagos e pelo seu uso frequente e polissémico perdem sentido preciso e “*chegam a propor que nos desfaçamos do conceito de necessidades dado que nunca designa uma classe definida de coisas*”, (Rodrigues, 2006:95).

Diagnóstico de necessidades de formação

Os conhecimentos e competências adquiridos durante a formação inicial tornaram-se insuficientes para o exercício das funções docente ao longo de toda carreira. Não se deve pretender que a formação inicial ofereça “*produtos acabados*”, encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional, (Garcia, 1993). A mudança acelerada de conhecimentos, tecnologias e um novo universo cultural vai produzindo *novos analfabetos*, exigindo uma actualização constante a qualquer profissional, (Peres, 1999). O professor sente-se desajustado com relação a sua profissão diante de novos desafios que não se encontra preparado a enfrentar. Nesta perspectiva, as necessidades de formação emergem dos actuais desafios do sistema educativo. Foi a preocupação com a eficácia e com o sucesso das acções de formação, nomeadamente formação contínua, que se fez surgir um discurso legitimando a análise de necessidades neste contexto, (Rodrigues e Esteves, 1993).

Os estudos sobre as necessidades formativas estão associados às investigações sobre o desenvolvimento profissional dos professores. A análise de necessidades é uma temática pouco abordada no âmbito da formação contínua, mas pode-se considerar como uma estratégia útil para traçar objectivos válidos e para a recolha de informação necessária à decisão sobre conteúdos e actividades a desenvolver nas acções de formação, (Rodrigues e Esteves, 1993). Nesta óptica, a planificação ou o plano de formação devia corresponder as necessidades que são determinadas a partir de fontes distintas: a escola e o sistema educativo, as condições materiais e sociais do exercício e, por último, próprio sujeito. Fazendo uso da palavra de Rodrigues (1999) ordenaremos um plano coerente de formação que:

- Habilite o professor a responder adequadamente às funções que a escola e o sistema educativo esperam que ele desempenhe;
- Parta da análise da situação de trabalho e seja negociado entre os diferentes interesses sociais presentes;
- Equacione as aspirações, desejos, as preocupações dos indivíduos em situação, isto significa, conhecer os interesses, as expectativas e os problemas dos indivíduos a formar.

Em relação às necessidades no âmbito da formação profissional contínua de professores, Rodrigues refere que: “ *a necessidade de formação é o que, sendo percebido como fazendo falta para o exercício profissional, é percebido como podendo ser obtido a partir de um processo de formação, qualquer que seja o seu formato e modalidade*”, (2006:104). Independentes dos diferentes modos de conceber as necessidades de formação, elas são construídas em situações de trabalho, de formação, de experiência de vida, de investigação, etc. “*Trata-se da recolha de representações dos sujeitos sobre o que faz falta e pode ser obtido por via de formação. Isto é, trata-se da recolha da forma particular e pessoal de pensar na transformação do quotidiano profissional ou na resolução de um dado problema desse mesmo quotidiano, por meio de uma estratégia específica de formação*”, (Rodrigues, 2006:104).

Segundo Hewton (cit Garcia, 1992:68) referente ao tipo de necessidades delimitadas pelos professores, podem-se estabelecer diferentes níveis e categorias:

- *Necessidades relativas aos alunos*: necessidades de aprendizagem dos alunos, tratamento da diversidade, problemas de disciplina, rendimento motivações, etc.
- *Necessidades relativas ao currículo*: o desenvolvimento de novos planos curriculares implica na necessidade de aperfeiçoamento profissional dos professores, nomeadamente novos estilos de ensino, de apresentação de informação, de comunicação, de avaliação, de definição dos objectivos.
- *Necessidades dos próprios professores*: mais ligados à abordagem dos professores, como profissionais e como pessoa, do que ao ensino. Prendem-se com o desenvolvimento da carreira docente, maior satisfação no trabalho, redução da ansiedade.
- *Necessidades da escola/instituto enquanto organização*: necessidades da instituição na sua globalidade, do currículo, dos alunos (formas de agrupamento), da organização e dos professores (papéis e responsabilidade, comunicação entre professores), do clima interno, das relações com o exterior,

Rodrigues e Esteves (1993) consideram que têm dominado duas expectativas no âmbito da formação que constituem um ajustamento entre a *procura* e a *oferta* de formação.

O primeiro domínio perspectiva a elaboração de plano de formação com a finalidade de atender às necessidades emergentes dos formandos. Detecta previamente estas necessidades do formando para servir de base na planificação das acções de formação pelo formador, e assim, a formação é programada de acordo com a sua utilização social, ou seja, é a busca de aproximar a procura à oferta de formação. *“As práticas de formação sugerem que os formandos devem ser «ouvidos». Ninguém conhece melhor os problemas e as soluções alternativas do que aqueles que os experimentam”*, (Rodrigues e Esteves, 1993:21). O indivíduo que experimenta e vivencia as situações decorrentes no contexto de seu trabalho, sabe melhor detectá-las e estipulá-las como uma necessidade formativa. Day refere que: *“o professor, as suas ideias, as suas experiências, as suas práticas, as intuições são o ponto de partida para uma formação com significado para quem se forma”*, (cit Amiguiño et al 1994:63). Nesta óptica, o professor servirá como um elo de ligação entre as suas necessidades e o processo de formação, ou seja, traduz na formação desejada com a formação oferecida. Neste sentido, ao detectar as necessidades do formando estão à procura de identificar as aspirações, as expectativas, os interesses, as dificuldades, as motivações e os problemas da pessoa que busca a formação, portanto, significa, o formando como protagonista do seu próprio processo de formação.

Nesta perspectiva, analisar e ter conhecimento das representações e das percepções dos formandos em relação as necessidades, é um banco de dados que dar possibilidades ao formador construir uma base sólida que lhe dará subsídios para elaborar e definir os objectivos mais apropriados para a formação, ou seja, possibilitando o ajustamento entre programa - formador - formando. *“O diagnóstico das necessidades do professorado é uma das funções que todo Centro de Professores deve desenvolver para assegurar uma oferta de formação ampla, flexível e planeada, que corresponda na medida do possível às solicitações dos professores em matéria de conhecimento, destrezas ou atitudes”*, (Garcia, 1992:67).

O segundo domínio de análise, a oferta é que deve se aproximar da procura de formação, tratando-se de conciliar a formação dada com a formação que se deseja. Divergente do primeiro modelo centralizado nas expectativas do formando na procura de formação, esta acção formativa concentra-se no indivíduo a formar e o papel do formador é fazer surgir no interior da formação as necessidades que os formandos as

criam e a analisa durante as diferentes etapas do processo de formação. A análise de necessidades possui agora uma função pedagógica, tendo como objectivo “*adequar esta ao que é esperado e desejado pela população concreta a formar, não se esgotando, portanto, no momento em que se inicia a formação*”, (Rodrigues e Esteves, 1993:22). Neste sentido, o formador deve apoiar o formando na constituição de suas necessidades, consoante, “*a criação de espaço/momentos favoráveis à consciencialização dos seus problemas, dificuldades e interesses, ao longo da formação*”, (Rodrigues e Esteves, 1993:22).

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DO ESTUDO

Justificação da Metodologia

O presente estudo iniciou-se com a problemática no domínio da formação contínua de professores para dar respostas as solicitações dos professores de 1º ciclo diante dos desafios de leccionar em turma culturalmente diversificada. Com a delimitação da problemática procederíamos com planeamento da pesquisa de campo e verificamos que a mesma incorporava-se dentro das características da metodologia qualitativa.

Procuraremos descrever neste capítulo os procedimentos metodológicos que orientam o nosso estudo, sendo delimitado os procedimentos em subcapítulos que respeitam as diferentes etapas decorrentes deste trabalho: definição do problema em estudo e dos objectivos, escolha dos participantes, entrevista e análise de conteúdo.

Portanto, procuramos conhecer/compreender no desenvolvimento deste estudo se a formação recebida pelos os professores de 1º ciclo corresponde as suas necessidades diante das exigências educativas de uma sociedade multicultural, ou seja, se a formação de professores teve ou tem contributos significativos no confronto com o ensino/educação das minorias étnicas.

Baseado nesta abordagem qualitativa propomo-nos a realizar nosso trabalho de campo para recolher os dados relevantes para o desenvolvimento do mesmo, porque é no terreno do investigado que o investigador recolhe dados pertinentes para a investigação, sendo que, previamente trabalha-se com a aceitação do indivíduo que irá colaborar para prosseguir com os objectivos estipulados para o desenvolvimento do estudo. Paraphraseando Flick, na abordagem qualitativa, o contacto do investigador com o campo e com os participantes do estudo, é uma parte explícita da produção de conhecimento, (2004).

Tentámos estabelecer, no primeiro contacto com os professores de 1º ciclo que aceitaram colaborar com o nosso trabalho, uma relação de confiança, que julgamos ser essencial para a recolha das informações permanentes na constituição do nosso trabalho. O contacto relacional entre o investigador e a pessoa e/ou campo que se investiga caracteriza uma parte do processo de investigação e acreditamos que esta abordagem de pesquisa aproxima o investigador e os participantes da investigação centralizando-se na

construção de sentido de acordo com os interesses do estudo. Portanto, concordamos com Gauthier, quando ele afirma que: “ *a tradição de investigação qualitativa, em ciências sociais, consiste essencialmente em estudar e em interagir com as pessoas no seu terreno, através da sua linguagem, sem recorrer a um distanciamento que levaria ao emprego de formas simbólicas estranhas ao seu meio*”, (cit Lessard-Hébert, et al 2005:47).

Procuramos abastecer-nos cuidadosamente de conhecimentos pertinentes ao estudo como base para confrontá-los com as informações que iríamos obter no campo da pesquisa. Bogdan e Biklen realçam que “ *a investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos*”, (1994:16). Trata-se de uma investigação com a capacidade de fazer emergir aspectos novos e inesperados, obedecendo a determinados critérios, que são:

- O ambiente natural como fonte de recolha de dados e o investigador como instrumento principal. Estabelecemos um contacto directo com a pessoa que colabora com o nosso estudo, recolhemos dados, essenciais e necessários para esse estudo, no contexto de trabalho do investigado. “*Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador*” (Bogdan e Biklen, 1994:51).

- O carácter descritivo e os dados recolhidos são apresentados em formas de palavras ou imagens e não de números. Os dados recolhidos normalmente apresentam-se em forma textos (entrevistas, gravações, fotografias, etc.), mas também levamos em consideração outros aspectos (gestos, atitudes, comportamentos) a decifrar a razão que está por trás de determinadas acções ou situações e não por aspectos numéricos.

- Ela incide mais no processo do que no resultado. Um interesse acentuado no processo (na descrição e análise das acções, interacções e discursos do sujeito) do que propriamente no resultado obtido, o interesse não está em descobrir se ocorreram mudanças, mas como ocorreram as mudanças.

- O investigador tende a analisar seus dados de forma indutiva, uma vez que dados recolhidos não tendem a afirmar ou invalidar hipóteses inicialmente colocadas, “ *as abstrações são constituídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando*”, (Bogdan e Biklen, 1994:48).

- O significado tem importância vital. Na investigação qualitativa desataca-se no interesse do investigador pelas perspectivas dos investigados, ou seja, várias percepções que os indivíduos têm sobre a mesma problemática em estudo. A investigação qualitativa possui um grau maior de complexidade por não poder reduzir essa diversidade a um número.

Um dos instrumentos na recolha de dados na metodologia qualitativa é a “entrevista”, que utilizamos para recolher dados descritivos da linguagem do sujeito. Segundo Kisnerman (1978), “ *ela pode ser usada para comunicar, conscientizar, capacitar avaliar, orientar, reforçar a auto-estima, criar um clima de participação e também colher dados, exigindo do entrevistador o saber escutar, observar e criar boas relações de empatia*”, (cit Peres 1999:305). Procuramos desenvolver o nosso papel, como entrevistador em relação ao desenvolvimento da acção da entrevista, de acordo com as características descrita por Peres em que determina que o entrevistador deve “*ser respeitoso e imparcial, limitar-se a controlar o ritmo da entrevista e dinamizá-la se necessário, sem nunca mostrar surpresa ou desaprovação em relação às opiniões do entrevistado*”, (1999:307).

Processo seguinte, após a realização das entrevistas, na metodologia qualitativa, é análise dos dados, que é o processo de organização sistemático das transcrições das entrevistas, ou seja, a tarefa deve conceber conjuntamente a recolha de dados e tratamento da informação. Na óptica de Peres, a análise de dados consiste na “*dificuldade em conciliar os marcos de referência do investigador com as opiniões e vivências do entrevistado, sem perder de vista o contexto e as interações ocorridas no decurso da entrevista*”, (1999:313). Analisar os dados obtidos é uma tarefa que desempenharemos para o tratamento exaustivo do material, “análise de conteúdo”, o processo baseado na “*na segmentação ou divisão dos discursos em unidades de conteúdo, consideramos unidades aqueles fragmentos que expressam a mesma ideia (...). A categorização ou codificação é o agrupamento conceptual das unidades em função da afinidade dos temas a que aludem*”, (Gil Flores, 1994:72/74).

Definição do problema em estudo e objectivos

O presente estudo, centrado nas perspectivas dos professores de primeiro ciclo em relação à formação recebida para desempenho de suas actividades profissionais em contextos multiculturais, pretendendo analisar a forma como estes professores lidam com a multiculturalidade, tendo em conta, entre outros, aspectos relativos às dificuldades e problemas enfrentados enquanto professor que desenvolve suas funções neste contexto; estratégias utilizadas para o ensino e aprendizagem das minorias étnicas; expectativas, interesses e necessidades de formação, a propósito da formação contínua. As questões foram definidas com o objectivo de conhecer as opiniões de professores de primeiro ciclo sobre a multiculturalidade na sala de aula e a sua formação recebida. A problemática deste estudo, centra-se, de uma forma geral, nas seguintes interrogações:

- Qual o pensamento dos professores sobre desempenhar suas actividades profissionais junto as minorias étnicas?
- Que competências os professores, na opinião dos mesmos, devem possuir para lidar com a multiculturalidade na sala de aula?
- Quais as estratégias utilizadas em sala de aula para abarcar a diversidade cultural?
- Quais os tipos de problemas, detectados pelos professores, em trabalhar com uma turma multi-étnica?
- Que decisões tomam com vista à resolução?
- Como é que os professores caracterizam a sua formação em contexto de mudança?
- Que necessidades de formação manifestam os professores?

Diante de tais interrogativas, sistematizamos os objectivos específicos deste estudo com a intencionalidade de examinar as diferentes maneiras de interpretações e respostas acerca da problemática. Os objectivos estruturam-se da seguinte forma:

- Conhecer estratégias utilizadas pelos professores para lidar com multiculturalidade.
- Conhecer e reflectir sobre eventuais problemas sentidos pelos professores em contexto multicultural.

- Identificar as concepções assumidas pelos professores sobre o que é ser professor em contextos multiculturais.
- Conhecer a formação e eventuais necessidades de formação para lidar com a Multiculturalidade.

Escolha dos Participantes

Decidimos no que diz respeito à população do nosso estudo que esta seria a de professores do primeiro ciclo do Ensino Básico, destes com os que têm experiência com contextos multiculturais.

Tratando-se de um estudo exploratório e considerando a facilidade de acesso e o tempo disponível para o desenvolvimento do estudo escolhemos entre os professores de duas escolas situadas na região de Lisboa.

Quadro 3: caracterização dos participantes

	Sujeitos	Sexo	Idade	Tempo de serviço	Habilitações Académica
Escola I	E1	Feminino	49	28	Magistério Primário e Mestrado na Área Administração e Gestão Educacional
	E2	Masculino	39	18	Bacharelado em Ensino Primário e Licenciatura em Geografia
	E3	Masculino	29	6	Licenciatura em Ensino Básico
	E4	Feminino	35	12	Curso de Professor de 1º ciclo e Licenciatura em Educação Física
	E5	Feminino	57	30	Magistério e Complemento na ESE
Escola II	E6	Feminino	46	24	Licenciatura em Língua Portuguesa e História
	E7	Feminino	33	8	Licenciatura em Ensino Básico
	E8	Feminino	45	24	Magistério e Complemento na ESE

O quadro quantitativo de profissionais de educação que aceitaram colaborar é de oito professores. A faixa etária dos entrevistados situa-se entre os 29 e 57 anos de idade.

Podemos constatar de acordo com o quadro apresentado que se trata de uma população maioritariamente feminina, seis são do sexo feminino e dois do sexo masculino.

No que diz respeito ao tempo de serviço, situa-se entre os seis e trinta anos de carreira docente, desempenhando a função de professor de primeiro ciclo.

Todos os participantes leccionam na escola onde foi realizada a entrevista.

Apesar do quadro representativo dos participantes ser reduzido “*poderão ser retiradas conclusões suficientemente sólidas, nomeadamente em relação a tudo o que possa conduzir à inventariação, mais ou menos estruturada, de atitudes, representações, comportamentos, motivações, processos, etc*” (Ghiglione e Matalon, 2001:105).

Para garantir a confidencialidade dos colaboradores e das informações recolhidas na apresentação dos dados os entrevistados serão representados no decorrer da pesquisa por “E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7 e E8”.

Entrevista

Após termos concluído o trabalho de escolha dos participantes colaboradores de nossa pesquisa, os sujeitos que servirão de suporte para a investigação, passámos ao passo seguinte, definir o método de recolha de dados. Optamos pela metodologia qualitativa e a técnica utilizada para recolher as informações necessárias foi a entrevista. A justificação do recurso a esta técnica prende-se com o facto de nossa pretensão “*de recolha de dados que permitem obter informações através da relação dialógica entre duas ou mais pessoas*”, (Peres, 1999:305).

Depois de autorizada a nossa presença, o desenvolvimento das entrevistas deu-se em duas escolas onde os professores desempenham suas funções docentes em turmas heterogéneas. A heterogeneidade destas turmas era caracterizada pela presença de diversos alunos de grupos sociais, religiosos e étnicos diferentes.

Dentre os tipos de entrevistas, optámos pela realização de entrevistas orientadas na forma semi-directiva, uma entrevista que consiste numa “*conversa intencional, geralmente entre duas pessoas... dirigida por uma das pessoas, com o objectivo de obter informações sobre a outra*”, (Bogdan e Biklen, 1994: 134). Procurámos, com a utilização desta técnica, “*recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito (...) o que permite desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo*”, (Bogdan e Biklen, 1994: 134).

Acreditamos que através das representações fornecidas pelos entrevistados poderemos obter informações importantes que nos possibilitam analisar o modo como os professores de 1º ciclo interpretam e experienciam as diversas situações vivenciadas nos mais diversos contextos da sua vida quotidiana decorrente da sua prática profissional, no âmbito da interculturalidade.

No desenvolver da entrevista procuramos seguir a orientação de Peres ao afirmar que esse tipo de entrevista possui uma ordem livre dos temas no decorrer da conversa, uma vez que se constitui como uma forma de recolher informações comuns a todos os entrevistados e, ao mesmo tempo, aprofundar vivências específicas de cada indivíduo, (1999). Por outro lado, este tipo de entrevista trata de uma técnica maleável por nos fornecer uma certa flexibilidade no discurso, tanto na forma de perguntar como na forma do entrevistado responder e permite-nos controlar o percurso da entrevista no qual poderemos adaptar ou reformular as perguntas de acordo com a necessidade que surge no decorrer do discurso.

Tentamos direccionar o discurso de maneira que o professor entrevistado descrevesse fluentemente as suas representações em relação abordagem do assunto e que nos permita interpretar os dados e encontrar as respostas que procuramos. Neste tipo de entrevista, Ghiglione e Matalon argumenta que:

“O indivíduo é convidado a responder de forma exaustiva, pelas próprias palavras e com seu próprio quadro de referência, a uma questão geral (tema) caracterizada pela sua ambiguidade. Mas se o entrevistado não abordar espontaneamente um dos temas que o entrevistador conhece, este coloca uma nova questão (o subtema)... para que o indivíduo possa produzir um discurso sobre esta parte do quadro de referência do investigador”, (2001:88).

Em consonância com o pensamento dos autores procuramos fornecer ao entrevistado uma margem de liberdade para construir as suas respostas e redireccionar o discurso ao tema abordado quando este não nos fornecia a resposta esperada.

Anteriormente, elaborámos previamente um plano da entrevista para garantir a validação dos objectivos do nosso estudo e a aplicação adequada desta técnica de recolha de dados. Este plano está constituído com os objectivos gerais, os temas a abordar e seus objectivos específicos, composto também por questões a que pretendíamos obter respostas pertinentes, o que nos permitirá, se necessário, (re)orientar o entrevistado para abordagem da temática.

De acordo com a problemática em estudo, o guião foi constituído com os seguintes objectivos.

- Conhecer estratégias utilizadas pelos professores para lidar com a multiculturalidade na sala de aula.
- Conhecer e reflectir sobre eventuais problemas sentidos pelos entrevistados em contexto multicultural.
- Identificar as concepções assumidas pelos entrevistados sobre o que é ser professor em contextos multiculturais.
- Conhecer a formação e conhecer eventuais necessidades de formação para lidar com a Multiculturalidade.

A estruturação do guião das entrevistas está constituída por seis blocos temáticos e cada um dos quais possuem um objectivo específico.

- **BLOCO A**- o objectivo específico deste bloco era legitimar a entrevista, explicitar ao entrevistado o objectivo geral da nossa investigação e motivar o entrevistado a ter um discurso fluente ao garantir-lhe a confidencialidade das informações recolhidas. Devemos sensibilizar o entrevistado sobre a importância de sua colaboração para o desenvolvimento do presente trabalho e solicitar autorização para gravar a entrevista.

- **BLOCO B**- Aspectos da biografia profissional. Pretendíamos neste bloco iniciar uma conversa mais descontraída para que o entrevistado sentisse a vontade para falar. O

objectivo estipulado para esse bloco era “obter dados que caracterizam o entrevistado” que servirá de suporte para caracterizar os participantes em relação a tempo de serviço em função de professor de 1º ciclo, sua satisfação diante da profissão e o mérito de sua satisfação ou insatisfação. Obter informações características da turma que lecciona actualmente, para fazer uma ponte de ligação para os demais blocos.

- **BLOCO C-** Estratégias utilizadas no contexto multicultural. Nosso objectivo era perceber e conhecer as estratégias usadas pelos professores para lidar com a diversidade cultural em sala de aula. Obter informações que nos possa fornecer dados para a identificações de actividades desenvolvidas para o ensino e aprendizagem dos alunos minoritários.

- **BLOCO D-** Eventuais problemas de uma sala multi-étnica. Recolher informações e identificar situações problemáticas referidas pelos entrevistados no desempenho de seu trabalho e conhecer as dificuldades sentidas pelos mesmos no exercício da sua profissão junto as minorias étnicas.

- **BLOCO E-** Concepção do professor relação à educação multi-étnica. O nosso objectivo era, então, o de conhecer as concepções assumidas pelos entrevistados em relação às competências essenciais e necessárias para desempenhar o seu trabalho em contextos multiculturais. Recolher informações que nos possibilite identificar aspectos positivos ou eventuais aspectos negativos no relacionamento profissional com as minorias étnicas. Queríamos conhecer a satisfação sentida pelos entrevistados em desenvolver suas funções docentes junto as minorias étnicas e relacionar-se directamente com elas.

- **BLOCO F-** Preparação profissional do professor para trabalhar com a educação multi-étnica. O último bloco temático foi objectivado para fornecer informações a respeito da formação obtida pelo professor de 1º ciclo para lidar com a multiculturalidade, assim, ser possível perceber potenciais lacunas/falhas na formação oferecidas pelas instituições de ensino. A intencionalidade deste objectivo era saber dos entrevistados se sentem preparados para o exercício da profissão docente em contextos multiculturais e quais foram os meios para obtê-la. Com base nestes dados, queríamos, por último, conhecer

eventuais necessidades de formação e o grau de importância atribuído pelos entrevistados em receber mais formação na área da Educação Multicultural.

Todas as entrevistas foram realizadas na escola, local onde todos os colaboradores da pesquisa prestavam serviço. As entrevistas transcorreram dentro do previsto com uma duração em média de 30 a 45 minutos, mediante as disponibilidades dos professores entrevistados. Previamente foi estabelecido um contacto entre o entrevistado e entrevistador por intermédio do director de ensino da escola. Todas elas foram gravadas de acordo com consentimento prévio dos entrevistados, posteriormente, foram transcritas para suporte informático, respeitando, rigorosamente, as informações fornecidas através do discurso.

Depois de transpor esta etapa, passamos para a próxima, a interpretação dos dados.

Análise de Conteúdo

Passamos para a etapa seguinte, após a transcrição das entrevistas, vamos analisar os protocolos das entrevistas semi-directivas, que constituem o *corpus* fundamental para nossa pesquisa. Procurámos captar a fiel descrição dos entrevistados e extrair do texto as representações, crenças, desejos, satisfação/insatisfação, expectativas, pensamentos dos sujeitos em relação a problemática. De acordo com Bogdan e Biklen, a análise de dados é objectivada com a finalidade de:

“A análise de dados é o processo de busca e organização sistemático de transcrição das entrevistas (...) como o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais (...) A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que se deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros”, (1994:205).

A análise de conteúdo pareceu-nos o instrumento que melhor adaptava da natureza do trabalho, analisar e interpretar os dados recolhidos, por se tratar de uma abordagem qualitativa. “ *Um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza*

procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens”, (Bardin 1979:38). Procurámos, antes de mais nada, familiarizarmos com o texto, sequenciando o trabalho com leitura sucessiva, um procedimento que (re)experenciámos várias vezes com um intuito de apreender informações utilitárias e pertinentes para os objectivos designados para o nosso trabalho, o que nos possibilitou construir um primeiro quadro de temas com o material disponível da transcrição das entrevistas. Para tal, seguindo as orientações de Bardin sobre as regras ou critérios dos documentos ou de constituição de um *corpus*, seguindo as etapas de exaustividade, de representatividade, de homogeneidade, de pertinência. De acordo com o autor “*o interesse não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados relativamente a “outras coisas”*”, (1979:38).

Paralelamente a leitura de cada um dos protocolos, fomos destacando unidades significativas, com a utilização de critérios de divisão que possibilitasse a facilidade de interpretação dos dados e simultaneamente não perder o significado da informação. Os critérios utilizados para descontextualização foram a divisão por frases, que continham informações relevantes e com sentido autónomo para os objectivos da pesquisa tendo como base os blocos constituintes do guião. “*A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)*”, (Bardin, 1979:38).

Com o corte das unidades de análise procuramos inserir as unidades de registo em cada tema. De acordo com a quantidade de dados obtidos fomos separando, combinando, agrupando sucessivamente. Depois do agrupamento fizemos uma releitura que nos permitiu reagrupar unidades com significados de acordo com outros temas. Após a fase da leitura e comparação de semelhanças ou diferenças dos dados contidos no interior dos temas, fizemos o reagrupamento das unidades de registo nos temas de acordo os objectivos da pesquisa, procedemos a simplificação semanticamente das unidades procurando manter o sentido mais próximo possível do que foi relatado. Procedemos a classificação das unidades de registo em categorias e eventualmente subcategoria e tivermos dados suficientes para tal. “*A categorização tem como primeiro objectivo (...) fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos. (...) (passagem dos dados brutos a dados organizados...)*”, Bardin (1979: 119).

O nosso objectivo, era neste momento, o de encontrar regularidades e singularidades que nos permitisse ordenar as categorias. De acordo com Bardin (1979:117) a categorização é:

“Uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns deste elemento”.

Ao longo do processo de leitura com base nas temáticas encontradas a partir dos dados disponíveis verificamos se as categorias e subcategorias encontradas e classificadas estão de acordo com o objectivo da pesquisa, se são exclusivas cobrindo a totalidade das informações obtidas. Fizemos os ajustes necessários ao eliminar o que estava fora dos padrões de sentido autónomo e dos objectivos estabelecidos para pesquisa, portanto reagrupamos os dados organizando-os em uma grelha de análise dos discursos produzidos pelos entrevistados. A simplificação que procede-se das unidades de registo será classificada como indicadores, uma observação importante é verificar se os indicadores têm sentido que expresse por si só, não sendo preciso recorrer as unidades de registo.

As etapas sequenciadas da operacionalização de *análise de conteúdo*, aplicada a cada uma das entrevistas, foram as seguintes:

- Transcrição das entrevistas obedecendo fielmente os relatos dos entrevistados.
- Elaboração de matriz temática de acordo com os objectivos da pesquisa.
- Leitura exhaustiva do protocolo das entrevistas e separar os fragmentos da texto (unidades de registo).
- Agrupar as unidades de registo obedecendo o mesmo campo semântico e contagem da respectiva frequência entrevista a entrevista.
- Elaboração de uma grelha com os temas e categorias que foram emergindo.

- Reajustamento da grelha e tradução das unidades de registo em indicadores.
- Criação de subcategorias no quadro categoria.

Depois de concluída a *análise de conteúdo* aos protocolos das entrevistas temos uma grelha composta de categorias, subcategorias e indicadores localizados nos devidos temas, que servirá de alicerce para apresentação e análise de dados.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Introdução

Procederemos neste capítulo a apresentação e interpretação de dados obtidos através das entrevistas com o objectivo de conhecer as concepções de professores de 1º ciclo têm em relação a multiculturalidade no seu contexto de trabalho e suas representações face à sua formação, a recebida e a desejada para lidar com a multiculturalidade no desempenho de profissão.

A apresentação e a interpretação de dados serão interpretados com base nos temas identificados de acordo com os objectivos da pesquisa.

Na análise dos dados das entrevistas sugeriram quatro temáticas, que, posteriormente, deram origem a categoria. É o que apresentaremos no quadro que segue.

Quadro 4: Temas e categorias resultantes das entrevistas realizadas aos professores do 1º ciclo

TEMAS	CATEGORIAS
Concepções de professores sobre o que é ser professor em contextos multiculturais	<ol style="list-style-type: none">1. Competências necessárias para lidar com a multiculturalidade2. Importância da educação multicultural
Estratégias usadas pelo professor para lidar com a multiculturalidade	<ol style="list-style-type: none">1. Estratégias executada2. Estratégias sugeridas
Eventuais problemas existentes na sala de aula em relação a multiculturalidade	<ol style="list-style-type: none">1. Socialização do aluno no contexto multicultural2. Insucesso escolar3. Dificuldades experimentadas na sala de aula
Formação e eventuais necessidades de formação	<ol style="list-style-type: none">1. Formação obtida2. Deficiência na organização da formação contínua3. Expectativas em relação à formação contínua

Relativamente ao primeiro tema nomeado *concepções de professores sobre o que é ser professor em contextos multiculturais*, identificamos duas categorias que nos deram a possibilidade de conhecer as suas representações em relação à multiculturalidade no seu contexto de trabalho.

A segunda temática destacada como *Estratégias usadas pelo professor para lidar com a multiculturalidade*, em que identificamos três categorias referentes ao tema permitir-nos-á conhecer, com base nos relatos expressados pelos professores, as estratégias executadas para ensinar os seus alunos pertencentes a minorias. Nesta perspectiva podemos constatar quais as estratégias utilizadas para o aluno aprender e as sugeridas pelo professor no processo de ensino e aprendizagem, as quais poderiam facilitar seu trabalho e o desempenho do aluno pertencente as minorias étnicas.

No terceiro tema destacado como *Eventuais problemas existentes na sala de aula em relação a multiculturalidade*, apurámos três categorias do que julgamos ser possível, a partir das representações descritas pelos entrevistados, identificar quais as situações problemáticas e as dificuldades experimentadas em trabalhar com uma turma multiétnica.

A *Formação e eventuais necessidades de formação* é o quarto tema identificado através das interpretações das entrevistas em que acreditamos ser possível traçar um quadro relativo à formação adquirida e a desejada pelos professores para exercer a profissão junto os alunos minoritários. Nesta análise identificamos três categorias e através do conjunto destas categorias os professores destacam o papel da própria experiência para o processo formativo decorrente das situações profissionais vivenciadas e a iniciativa individual de procura de informação necessária para contribuição de sua prática no contexto multicultural. Recolhemos descrições que expressam eventuais deficiências na organização das acções de formação e a importância da formação intercultural para o aprimoramento do trabalho docente na vertente da multiculturalidade.

Concepções dos professores sobre o que é ser professor em contextos multiculturais

A análise das concepções de professores sobre o que é ser professor em contextos multiculturais expressadas pelos professores do 1º ciclo permitiu-nos identificar as seguintes categorias: 1. Competências necessárias para lidar com a multiculturalidade; 2. Importância da educação multicultural.

Competências necessárias para lidar com a multiculturalidade (categoria 1) permitiu-nos conhecer, especificamente, as representações dos professores entrevistados têm sobre as competências que eles julgam necessárias e essenciais para desempenhar seu trabalho no contexto multicultural.

Vejam o quadro seguinte:

Quadro 5: Competências essenciais e necessárias para lidar com a multiculturalidade

Subcategorias	Indicadores	Unidades de enumeração
Interesse pela (re)construção do conhecimento	Ter vontade de conhecer outros mundos.	4
	Sentir necessidade de aprender	2
	Ser curioso	2
	Ter gozo pelo conhecimento	1
Conhecimento do conteúdo	Ter conhecimento a nível de história	1
	Ter conhecimento a nível cultura geral	1
Aceitação da diferença	Perceber e entender todos	2
	Lidar naturalmente com culturas e línguas diferentes	2
	Ter abertura de espírito para coisas diferentes	4
	Ter consciência das diferenças	5
	Respeitar a diferença multicultural	2
	Tratar todos diferenciadamente	4
Desenvolvimento de estratégias para adaptação e aprendizagem do aluno	Ter cuidado com a aprendizagem do aluno em relação a leitura e escrita	1
	Fazer adaptação do aluno ajudando e colaborando	3
	Ajustar o trabalho as necessidades da criança	3
	Evitar que a criança seja excluída	1

De entre as competências essenciais e necessárias, na opinião dos entrevistados, para lidar com a multiculturalidade, destaca –se a chamada “Aceitação da diferença” referida pela maioria, remetendo para a importância de valores que devem dar forma as determinadas competências, como sejam o ter consciência das diferenças: “*Bem eu acho que a principal competência é respeitar a diferença da multiculturalidade*” (E4), o ter abertura de espírito: “*com uma cultura que se desconhece haja abertura suficiente para se lidar naturalmente com ela*” (E2).

A aceitação da diferença, concretamente, sob a forma da diversidade existente em sua sala de aula é, segundo Montero, o reconhecimento das diferenças existentes entre os alunos e adaptar o ensino a suas necessidades de aprendizagem, (2000).

No domínio das competências, reconhecidas pelos professores de 1º ciclo como essenciais e necessárias para lidar com a multiculturalidade, “Interesse pela (re)construção do conhecimento” surge-nos como uma das subcategorias a que mais sujeitos se referiram. Dentro da mesma categoria a vontade de conhecer outros mundos é um dos critérios assumidos por quatro dos entrevistados, traduzindo em afirmações como estas: “*a necessidade que o professor de 1º ciclo também tem de aprender, a vontade que tem de conhecer outros mundos, outros centros*” (E1); “*fico super feliz por aprender palavras, músicas, aprender danças, aprender aspectos culturais, diferenciação, comportamento*”, (E3).

Nesta perspectiva de busca e descoberta de outros mundos e/ou conhecimentos Freire salienta que: “*estudar não é um acto de consumir ideias, mas criá-las e recriá-las*”, (1977:16).

O “Desenvolver estratégias para adaptação e aprendizagem do aluno” é uma competência citada por cinco dos entrevistados como fundamental para o desenvolvimento e integração de alunos minoritários e fundamental para suprir as necessidades sentidas pelos mesmos, como argumenta (E8) em: “*tento sempre ajustar o trabalho as necessidades dela*”; “*Então temos que tentar ter um grupinho para poder trabalhar mais directamente com aqueles que tem mais dificuldades (...) temos que ajudar e colaborar*”, (E5); “*Porque quando o ritmo de aprendizagem é diferenciada tem que adequar e acompanhar de acordo com cada criança e seu ritmo é independente de sua identidade cultural,*” (E6).

É importante destacar a importância de desenvolver nos alunos o sentimento de aceitação, de acolhimento e colaboração para seu desenvolvimento escolar e social. Abreu acentua que: “ *É todavia, fundamental que o aluno se considere socialmente incluído e desejado e que compreenda bem qual o esforço adicional que irá ter de fazer, quer no plano das aquisições de natureza cognitiva, quer no plano das atitudes e comportamentos*”, (2004:271).

O professor tem que possuir “conhecimento do conteúdo” é uma das competências destacada por (E2) para lidar com a multiculturalidade na sala de aula, como podemos constatar na descrição a seguir: “*ter realmente conhecimentos a nível de história, a nível cultural geral que lhe permita lidar naturalmente com estas situações de forma que mesmo que se lide com uma língua que desconhece, com uma cultura que se desconhece haja abertura suficiente para se lidar naturalmente com ela*”.

Este conjunto de informações destacado na categoria competências essenciais e necessárias para lidar com a multiculturalidade, as informações que foram recolhidas através das opiniões dos entrevistados permitem-nos conhecer as suas representações relativas as competências, de acordo com as percepções dos entrevistados, que o professor de 1º ciclo deve possuir para desempenhar sua actividade docente junto as minorias étnicas. A vontade e determinação de ampliar seus conhecimentos, o despertar da curiosidade de conhecer outros mundos e realidades, possuir conhecimento de cultural geral e história. Enquanto no campo relacional professor – aluno, ser consciente de que todos são iguais, mas cada um com suas as particulares diferenças culturais e desenvolver a noção dentro da sala de aula de que as diferenças são aceitáveis. Possuir competência para desenvolver estratégias para a aproximação do aluno e evitar a exclusão do mesmo no contexto escolar, procurando meios de adaptá-lo e ajustando o trabalho as necessidades do aluno.

Importância da educação multicultural (categoria 2) permite-nos aceder às razões que, segundo os professores entrevistados, determinam a importância da educação multicultural. Nesta perspectiva, a educação multicultural, acreditam os entrevistados que também é importante para o desenvolvimento do aluno no que diz respeito ao

conhecimento e na valorização da sua própria cultura, desenvolvendo possibilidades para a integração também dos pais, conforme vamos constatar no quadro abaixo.

Quadro 6: importância da educação multicultural

Subcategorias	Indicadores	Unidades de enumeração
Desenvolvimento profissional do professor	Desafiador	2
	Enriquecedor conhecer outras culturas	3
	Trocar experiência	1
	Expandir os conhecimentos	3
	Desenvolver as capacidades de adaptação social	1
Desenvolvimento do conhecimento cultural do aluno	Perceber várias visões;	3
	Conhecer realidades globais	3
	Conhecer outros costumes/tradições	5
	Perceber que o outro é um ser humano	3
	Trocar experiências entre alunos	2
	Facilitar a compreensão perante o restante da turma	2
Valorização da identidade cultural do aluno	Transmitir a mensagem que eles são importantes	1
	Desenvolver boa integração entre os alunos	2
	Perceber o sentido da igualdade	1
	Valorizar a própria cultura	1

Na subcategoria “desenvolvimento profissional do professor” emerge o significado de o professor ampliar seus conhecimentos em relação a outras culturas e desenvolver capacidades que só uma turma heterogênea possibilita, por não possuir uma característica restrita de conhecimentos e apresentar muitos desafios, como afirma a citação: *“aprender mais, é sempre bom para o desenvolvimento profissional. Ter uma turma homogênea não apresenta muitos desafios. Desenvolver as nossas capacidades que são inatas de adaptação a nível social. É outra forma de estarmos unidos com outros ideais, outras filosofias”*, (E6).

“Desenvolvimento do conhecimento cultural do aluno” é uma das subcategorias que as informações obtidas nos permitem construir, e que a maioria dos professores entrevistados assumem ser importante. Passamos a perceber a representação de importância manifestada pelos entrevistados em relação ao intercâmbio de várias

culturas através das citações a seguir: *“para já fazer com que o aluno perceba que há várias visões, há várias expectativas, há várias tradições neste mundo, há várias origens diversificada (...) é preciso realmente perceber que a pessoa que está ao nosso lado pode ter uma origem diferente, mas é um ser humano, é uma pessoa como todos nós”, (E3); “ também é importante, não é, a ter essa troca de cultura, até de religiões”, (E5).*

A “valorização da identidade cultural do aluno” apresenta-se como outro factor de importância da Educação Multicultural, invocado por cinco dos professores entrevistados, sendo que referiram ser *“ importantíssimo porque conhecem melhor não só o país onde eles vivem, mas dá mais larga a imaginação, a cultura deles”, (E5).*

Assim, e em síntese, podemos dizer que entre uma ou outra citação acentua-se a importância, nas perspectivas dos professores entrevistados, do convívio com outras culturas e o benefício de desenvolver conhecimentos e capacidades. O intercâmbio cultural entre os alunos também benéfico, no ponto de vista dos entrevistados, porque proporciona a oportunidade do aluno de conhecer a sua cultura como também outras culturas.

Estratégias usadas pelo professor para lidar com a multiculturalidade

O segundo tema em análise, **Estratégias usadas para lidar com a multiculturalidade**, levou-nos à identificação de três categorias: Estratégias executada para ensinar (1), Estratégias executadas para aprendizagem do aluno (2), Estratégias sugeridas (3).

Vejam cada uma delas de seguida:

Estratégias executadas (categoria1) permite-nos conhecer especificamente, o tipo e a diversidade de estratégias mais frequentemente desempenhada pelos professores de 1º ciclo para ensinar as minorias étnicas.

Ver as apresentações das estratégias no quadro seguinte.

Quadro 7: estratégias executadas

Subcategorias	Indicadores	Unidades de enumeração
Utilização de metodologias diferenciadas	Diferenciação pedagógica	5
	Abordagem de diferentes maneiras e variados assuntos	3
	Utilização da formação cívica para abordar a diversidade	1
	Utilização o estudo do meio para abordar a diversidade	2
	Lições a nível de cultura geral	1
	Abordagem de forma informal sobre as diferenças	2
	Consideração sempre o projecto curricular	2
Desenvolvimento de situações para partilha de experiência	Experiências contadas pelos alunos	2
	Desenvolvimento de situações em que os pais trocam experiências	2
	Integração dos pais com a língua e com os outros	1
Desenvolvimento de actividades variadas	Projectos com grupos culturais de dança	2
	Projecto de apresentação de culinária, tradições, músicas.	4
	Visitas a feiras de artesanato	1
	Projecto que destaca as características culturais da região de cada aluno	1
	Trabalho de pesquisa sobre os continentes destacando as características da população	1
	Construção de dicionário ilustrativo	1
	Construção de livros	1
Utilização de recursos pedagógicos	Músicas	3
	Mapas	2
	Fotografias	1
	Professores de outras nacionalidades	1
	Canções	4
	Jogos	1
	Documentação do aluno	1
	Dicionários de várias línguas	1
	Lendas	2
	Festividades	4
	Produtos trazidos pelo aluno	3

Quadro 7: estratégias executadas (cont.)

Subcategorias	Indicadores	Unidades de enumeração
Utilizar diferentes formas para orientar a aprendizagem	Combater com exercícios orais e escritos	1
	Corrigir erros ortográficos	1
	Corrigir vocábulos na comunicação oral	1
Desenvolver aprendizagem cooperativa	Conversar com os pais	3
	Desenvolver formação de grupos	2
	Apoiar individualmente	4
Técnicas de avaliação diferenciadas	Fichas de avaliação diferenciadas	2
	Fichas de diferentes níveis	2
	Técnicas diferenciadas para adequar a língua materna	2
	Avaliação adaptado de acordo com a necessidade do aluno	3

As estratégias desempenhadas pelos entrevistados, em contextos de multiculturalidade, destacam-se “Utilização de metodologias diferenciadas” onde a maioria descreve fazer uso da diferenciação pedagógica como meio estratégico, como podemos constatar na citação a seguir: *“É a diferenciação pedagógica tem que ser executada de acordo com cada criança existente na escola, seja ela chinesa, seja ela portuguesa, dentro das portuguesas, seja ela com deficiências, sem deficiências, com um nível cultural mais elevado ou menos elevado, com um QI mais elevado ou menos”* (E1).

O processo de diversificar as actividades pedagógicas no trabalho do professor em relação ao aluno tem como objectivo obter êxito nas aprendizagens e centralizar o processo nas necessidades individuais de cada um. De acordo com Niza a adequação do currículo e a diferenciação pedagógica clarifica-se que: *“No essencial, diferenciar, significa definir percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar, para cada situação, a consecução das aprendizagens pretendidas”*, (2004:286).

É importante destacar a utilização de uma forma estratégica usada por alguns dos professores entrevistados no processo de ensino. É a estratégia de “Desenvolvimento de situações para a partilha de experiências” tanto dos alunos como dos pais. Podemos perceber através da transcrição de algumas informações obtidas através das entrevistas realizadas com os professores que colaboraram com o nosso estudo que afirmam: *“o que eu faço é aproveitar cada vez que surge um tema que estamos a tratar se é*

relacionado com a multiculturalidade aproveitar os alunos que têm na sala para contar as suas experiências, (olha no teu país como é que é?), nessas alturas como que costumam fazer como por exemplo no natal, carnaval, nestes momentos ou determinadas (...) peço sempre para haver intercâmbio das crianças contarem como é que é”, (E4). “Desenvolver situações em que os pais venham a escola para a troca de experiências com outros pais ”, (E6).

Uma das actividades mais frequentes é o desenvolvimento de projectos que destacam as diversas tradições, culturas e costumes tanto do aluno como de outras origem cultural, as unidades registo permite-nos subcategorizar de “Desenvolvimento de actividades variadas”. Tais actividades são especificamente traduzidas nos indicadores e que podemos constatar na citação de (E1): *“é que cada um dá seus contributos construindo sua aldeia de acordo com aquilo que entende o que é sua terra, seu sítio, o seu lugar, trazendo e transportando os seus costumes para um objecto, para uma... já tivemos várias actividades de culinária de um ou de outro, a nível das religiões, porque há várias religiões”.*

Em sequência, surge a estratégia de “utilização de recursos pedagógicos” que, permite-nos observar que os professores entrevistados dizem fazer uso de tais recursos para completar o seu processo de ensino e para apresentar a turma, de forma concreta, os diferentes lugares e costumes dos alunos como podemos constatar no discurso seguinte: *“Porque eles até gostam, o verem, quando eu trouxe para sala de aula mapas por exemplo «onde é a cidade deles?» ou «Onde é o país deles?», e eles falarem sobre as suas vivências, alguns têm poucas, por exemplo o aluno espanhol até falou mais onde vive, fala muito quando vai a Espanha, o que vai fazer, como é a região, traz produtos de lá, traz fotografias, traz coisas, então acho que isso enriquece o resto da turma”, (E8).*

Complementarmente, alguns professores declaram fazer uso de “Técnicas de avaliação diferenciadas” para detectar e posteriormente suprir as necessidades educativas dos alunos, daí o facto que reafirma a declaração: *“Quando é necessário sim, (avaliação diferenciada) porque quando o ritmo de aprendizagem é diferenciada tem que adequar e acompanhar de acordo com cada criança e seu ritmo é independente de sua identidade cultural,” (E6).*

Os indicadores levam-nos a entender que a prática de avaliação diferenciada é um processo fortemente contributivo para a compreensão do professor em relação a aprendizagem e o progresso do aluno. É um instrumento fundamental para distinção das dificuldades sentidas pelos alunos e em que ponto o professor pode ajudá-lo. Pinto ressalta que: *“A avaliação serve para revelar as aprendizagens, mas aprender é continuar a acumular saberes e avaliar é verificar o estado dessa acumulação. (...) Uma avaliação que forneça informações relevantes para que o professor possa ajudar os alunos a superarem as suas dificuldades”*, (2004:294).

A subcategoria “ Desenvolver aprendizagem cooperativa” é a subcategoria mais destacada, mencionada pela maioria dos professores entrevistados, remetendo para a importância da colaboração dos pais para o desenvolvimento do aluno. O trabalho em grupo, entende-se, ao desenvolvimento da noção de cooperação uns com os outros, é outra estratégia utilizada para auxiliar na aprendizagem. Vejamos o que afirmam três dos entrevistados: *“Conversava muito com os pais sobre a maior dificuldade da aluna e isso facilitou bastante”*, (E6). *“Para poder trabalhar mais directamente com aqueles que tem mais dificuldade, e formar aqueles grupinhos que se ajuda, fazer com que haja cooperação e interajudem uns com outros, e se ajudem as vezes nestes grupos fazendo o que não conseguimos nós,”* (E5). *“Têm muitas dificuldades na escrita, estes têm que ser acompanhados para sentirem integrados e não apresentar aquelas dificuldades em que sintam marginalizados”*, (E8).

“Utilizar diferentes formas para orientar a aprendizagem” é uma subcategoria constituída de indicadores que traduzem a utilização de recursos orais e escritos como uma estratégia utilizada para o contributo da aprendizagem do aluno de minoria étnica. Apenas um dos professores entrevistados referiu usar esta tipologia. Podemos constatar na citação a seguir: *“apresenta algumas dificuldades na área da língua portuguesa, mas vamos tentando combater com mais exercícios escritos e orais, (...) temos que clamar determinada arestas em corrigir, pronto, erros ortográficos ou determinados vocábulos na comunicação oral”*, (E8).

A categoria intitulada *Estratégias executadas para aprendizagem do aluno*, permite-nos conhecer os procedimentos a que os professores recorrem para colaborem no processo de aprendizagem dos alunos. A relevância do trabalho em grupo para o

desenvolvimento de vínculos relacionais de cooperação e de ajuda. Diante desta óptica, Abreu realça que: “*não é só a criança que terá que mudar, o processo de ensino/aprendizagem terá também de sofrer alterações*”, (2004:271).

A interpretação da categoria *Estratégias executadas*, permite-nos salientar quais são os procedimentos utilizados pelo professor para desempenhar o ensino em contextos multiculturais, a utilizar recursos diferenciados e concretos para melhor percepção do alunos das diversas realidades, procura adequar o projecto curricular desenvolvendo actividades que levam em consideração a identidade cultural do aluno e aplicar avaliações diferenciadas para conseguir diagnosticar as dificuldades dos alunos e compreender em que aspecto eles precisam serem mais assistidos.

Estratégias sugeridas (categoria 3) permitem-nos conhecer as estratégias que os professores sugerem para o auxiliar na aprendizagem do aluno minoritário.

Ver o quadro a seguir.

Quadro 8: estratégias sugeridas

Subcategorias	Indicadores	Unidades de enumeração
Melhorias do sistema de ensino	Um professor específico para apoiar	3
	Programas que desenvolvam aprendizagem prévia da língua materna	2
	Actividades nos manuais relacionadas a multiculturalidade	1
Trabalho conjunto	Desenvolvimento de cooperação entre os alunos	1
	Colaboração dos pais	3

“Melhorias do sistema de ensino” é a subcategoria que remete para uma das estratégias sugeridas pelos professores para facilitar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos minoritários, sugerem: “*um programa específico que deveria haver para apoiar essas crianças (...). Haver um professor específico, cada vez mais na cidade de Lisboa a multiculturalidade é enorme, haver um professor para apoiar essas crianças com estas dificuldades a nível de desenvolver a língua portuguesa para eles.*”, (E4); expressam: “*há muitas formas de bater esses inúmeros e inevitável problema, que eu acho pessoalmente que é uma loucura, se quer minha opinião, quando uma criança chega a um país diferente como cá Portugal, (...) coloca essa criança numa turma, (...)*

não há um trabalho de verdadeira integração e verdadeira aprendizagem da língua, e isso para as crianças é traumático encarar o mundo o que não lhe diz nada”, (E2).

A subcategoria “trabalho conjunto” expressa o desejo de alguns professores de ter colaboração no desempenho de seu trabalho para o processo de ensino e aprendizagem destes alunos. *“A participação dos pais é de fundamental importância para o desenvolvimento dos alunos”, (E6).* Alguns professores expressam que a ajuda dos alunos também contribuirá para este processo, (E5) afirma que: *“eles sejam cooperantes, para que eles sejam mais amigos, compreendam e saibam compreender, (...), pois não podemos ser maus, fazer diferença, temos que o ajudar naquilo que podemos e eles compreendem, depois acabam por compreender, (...) Por uma troca de saberes, de conhecimentos, tem que ser assim e tem que continuar”.*

A categoria *Estratégias sugerida* são aspirações dos professores de 1º ciclo entrevistados para desempenhar seu trabalho junto a alunos minoritários. Os entrevistados manifestam o desejo de colaboração tanto dos pais como de programas específicos para a integração da criança com a língua materna, sendo assim, ajudaria no trabalho do professor e facilitaria a aprendizagem do aluno.

Eventuais problemas existentes na sala de aula em relação a multiculturalidade

Da análise do tema, **Eventuais problemas existentes na sala de aula em relação a multiculturalidade**, resultaram as categorias: Dificuldades para a socialização no contexto multicultural (1), Insucesso escolar (2), Dificuldades experimentadas no trabalho (3).

Dificuldades para a socialização no contexto multicultural (categoria 1) reporta-se ao modo como os professores de 1º ciclo caracterizam algumas situações problemáticas vivenciadas pelos mesmos em relação ao trabalho desenvolvido junto a minoria étnica. Os dados obtidos para esta categoria permitiram construir o quadro a seguir apresentado.

Quadro 9: Dificuldades para a socialização no contexto multicultural

Subcategorias	Indicadores	Unidades de enumeração
Deficiente conhecimento linguístico	Dificuldade linguística	5
	Não há forma de comunicação	2
	A falta de domínio da língua criança pelo professor	2
	A falta de domínio da língua da criança pelas crianças	2
	O pouco contacto com língua portuguesa em casa	2
	Contacto com a língua limitada a escola	2
	Dificuldade com as concordâncias	1
Falta de integração do aluno	Criação de uma barreira até que a criança aprenda um pouco da língua	2
	Não há um trabalho de integração da criança	2
	A falta de aprendizagem da língua antes de colocá-la em uma turma	1
Participação restrita da criança	Colocação em uma turma normal antes de dominar minimamente a língua	1
	Participação limitada	3
	Manifestação de forma séria	1
	Manifestação de forma palpável	1
	Bastante tempo para pensar	1
	Não consegue se expressar	3
	Não consegue estabelecer contacto	1
Condicionamento do rendimento da criança	1	

A subcategoria “Deficiente conhecimento linguístico” dá-nos a conhecer uma das principais dificuldades reconhecidas pelos professores entrevistados. A ela se referiam quase todos os professores entrevistados, traduzindo em indicadores que expressam tal dificuldade: dificuldade linguística: “A única dificuldade que eu sinto até hoje é quando aparece uma criança de país de língua completamente diferente da nossa, acho que aí é a grande barreira, para mim, é a língua,” (E4), “Pode as vezes, pronto, se calhar a casos em que a crianças que apresentam muitas dificuldades, principalmente na área de língua portuguesa que as vezes torna difícil de gerir isso, depois os erros ortográficos, o discurso em si, se torna complicado”, (E8), pouco contacto com a língua materna: “ Infelizmente em qualquer sistema de ensino é a dificuldade linguística que é naturalmente enfrentado, dentro da sala de aula quando uma criança chega a primeira vez e não domina a língua materna do país”, (E2).

Em análise desta categoria permite-nos identificar que a barreira linguística acarreta outras situações problemáticas que se destacam nas outras subcategorias. A “falta de integração do aluno”, no ponto de vista de alguns entrevistados, é uma situação que apresenta como um factor que dificulta a socialização do aluno, podemos verificar na seguinte afirmação: *“Coloca essa criança numa turma, atira-se essa criança em turma e falam em integra-se a criança, para mim não é integração nenhuma é atirar a criança as feras, não há um trabalho de verdadeira integração”*, (E2).

Outra dificuldade que emergiu da interpretação dos dados e que subcategorizamos de “Participação restrita da criança”, como afirma alguns professores entrevistados que: *“A participação desta criança tem que ser inevitavelmente limitada, não há forma de comunicação, nem a criança de início domina a língua que se fala, nem o professor e as outras crianças dominam a língua da própria criança. Cria-se realmente uma barreira, até ver uma forma de comunicação, até a criança aprender um pouco mais a língua de uma forma minimamente fluente, há de facto uma barreira é claro que isso é limitativo de sua participação,”* (E2), *“Tive uma aluna a uns anos atrás que não participava nada porque não dominava a língua”*, (E6).

A categoria *Dificuldades para a socialização no contexto multicultural* possibilita-nos conhecer as principais dificuldades dos alunos minoritários, percebidas pelo professor, no contexto escolar em que foi possível caracterizar alguns destas dificuldades sentidas pelos mesmos. O conhecimento frágil da língua materna e a falta de integração restringe a participação e limita seu desenvolvimento. Segundo De Carvalho, *“ é significativa a presença nas nossas escolas de alunos provenientes de populações etnicamente minoritárias e socialmente desfavorecidas. Este facto levanta em muitas delas dificuldades acrescida de convivência e integração e coloca o desafio de uma urgente e prioritária educação intercultural”*, (1998:101).

Insucesso escolar (categoria 2) remete para um conjunto de factores cuja relação parece influenciar, para os professores de 1º ciclo, o desenvolvimento escolar do aluno minoritário.

Ver quadro seguir.

Quadro 10: Insucesso escolar

Subcategorias	Indicadores	Unidades de enumeração
Factores sociais	Motivos económicos	4
	Diferenças sociais	2
	Grupos mais desfavorecidos	1
Factores escolares	Fraco rendimento na língua portuguesa	3
	Falta de ajuda dos pais por possuir pouca formação	2
	Falta do domínio da língua	5

Dentre as razões apresentadas pelos professores de 1º ciclo entrevistados para justificar o insucesso escolar dos alunos minoritários, foi possível destacar a subcategoria “Factores sociais” relacionada as diferenças sociais e económicas como razões para o desenvolvimento pouco sucedido do aluno conforme atestam as passagens de algumas entrevistas: *“Talvez exista clivagens mais forte devido as diferenças sociais, diferenças de poder económico, não propriamente a diferença a nível étnico ou cultural, enfim nós temos que realmente identificar”*, (E2); *“Relacionado com a identidade cultural do aluno não, pode está relacionado ao nível da língua ou aspectos económicos”*, (E6).

O insucesso escolar, relatados pelos professores entrevistados não está associado a falta de interesse do aluno, mas pode está relacionado ao factor socioeconómico. Nesta perspectiva, Pinto salienta que: *“Naturalmente que o aluno e o seu desempenho são importantes para a aprendizagens, mas também é verdade que o contexto pode influenciar de forma positiva ou negativa essas mesmas aprendizagens,”* (2004:293).

Verificamos, então, através de um conjunto de unidades de registo, o que constitui como outro aspecto responsável, mais da metade entrevistados acreditam, que para o insucesso escolar dos alunos minoritário está relacionado com o domínio língua e a falta de ajuda dos pais por possuírem pouca formação, destacado na subcategoria “Factores escolares”, podemos verificar através das seguintes expressões: *“A participação dos pais é de fundamental importância para o desenvolvimento dos alunos, isso também vai depender da formação dos mesmos, têm deles que têm mais formação e outros têm menos”* (E6). *“Se calhar, se a mãe tivesse uma formação mais adequada na área da*

língua portuguesa e pudesse ajudar mais, seria benéfico, se calhar o aluno conseguia um bocadinho melhor”, (E8).

Os factores sociais e os factores escolares estão associados ao insucesso escolar dos alunos minoritários de acordo com as percepções dos professores de 1ºciclo entrevistados. Nesta óptica, Cardoso declara que: *“Em alternativa, vincavam a natureza da escola enquanto unidade social e cultural, feita de inter-relações de múltiplas variáveis, onde os problemas escolares das minorias étnicas e culturais e outros grupos desfavorecidos, são o reflexo da sua condição na sociedade”, (2006:121).*

Dificuldades experimentadas na sala (categoria 3) remetem para domínios a partir dos quais os professores de 1º ciclo consideram como dificuldades no desempenho de seu trabalho no contexto multicultural. Ver apresentações no quadro a seguir.

Quadro 11: dificuldades experimentadas na sala

Subcategorias	Indicadores	Unidades de enumeração
Situações trabalhosas	Apresenta dificuldades diferenciadas	2
	Resultados a longo prazo	1
	Desenvolvimento do aluno diferenciado	2
Dificuldades em gerir o trabalho	Dificuldade em homogeneizar o grupo	1
	Não saber lidar com a situação	1
	Exclusão de alunos sem perceber	1
	A turma grande dificulta o trabalho	
	Barreira da língua	3
Provoca grande esforço	Mais difícil	4
	A procura formas resolver a diferenciação	2
	Mais trabalhoso	4
	Trabalho duro	1
	Esforço muito grande do professor	1
Falta de condições para a individualização	Não ter tempo para apoiar igualmente os alunos	2
	Falta de tempo para atenção individual	3

As questões relacionadas as dificuldades experimentadas pelos professores de 1º ciclo no desempenho de seu trabalho no contexto multicultural surgem um conjunto de representações traduzidas nas “Dificuldades em gerir o trabalho”. Como exemplos deste passamos enunciar os indicadores que expressam tais dificuldades: Homogeneização,

“O aspecto negativo tem a ver com essa dificuldade, a nível profissional não é, tem a ver com essa dificuldade em conseguir, portanto, homogeneizar o grupo”, (E3); Turma grande, “E a maior dificuldade é quando a turma é grande e não possibilita dar atenção por igual a todos, principalmente quando temos muitos alunos com uma diversidade cultural,” (E6); Exclusão, “(...) se calhar excluímos um pouco os outros que precisam, pois pronto, tem que ser”,(E5).

Outra dificuldade expressa por alguns entrevistados está relacionada a sua “Falta de condições para individualização”, o que não permite ao professor assistir cada aluno individualmente como é argumentado na seguinte citação: *“pois a pessoa não consegue chegar a todos, não é? As vezes, se calhar, a única coisa que vejo de negativo é a falta as vezes de tempo (...) Dentro da sala a pessoa, as vezes, não consegue chegar a todos”, (E8).*

Em terceiro lugar, surgem as dificuldades que “Provoca grande esforço” por parte dos professores em desempenhar seu trabalho em contextos multiculturais, expressas por a maior parte dos entrevistados. Tais dificuldades são especificamente traduzidas nos indicadores: Dá mais trabalho, *“com muita diferenciação o professor trabalha um bocado, difícil, complicado e complexo existe muita programação, muita pesquisa, base para fazer determinado tipo de coisa, um trabalho individual, isso obviamente traz bastante dificuldades”, (E3); “Excepto é um esforço muito grande da nossa parte” (E5); É mais difícil, “Eu não direi ponto negativo, a diferença, é claro quando se trabalha com uma turma homogénea provavelmente o tipo de trabalho é fácil, estamos diante ao mesmo universo de referências, (E2).*

A subcategoria “Situações trabalhosas” dá-nos a conhecer mais uma das dificuldades expressadas por alguns professores entrevistados e o que eles experimentam ao nível do trabalho que desenvolvem junto as minorias étnicas. Como exemplo deste tipo de dificuldade passamos a transcrever: *“Agora dá mais trabalho e como tudo que dá mais trabalho por vez é pouquinho mais desmoralizador porque os resultados não são tão visíveis e não são de um curto prazo”, (E3); “A frustração virá em ter alunos em que tenha um tipo de desenvolvimento mais rápido do que outros e que nem sempre se consegue ter trabalho e conseguir que essas crianças possam ter mesmo desenvolvimento que tem alguma outra criança,” (E3); “Se a maior parte, pronto, tem*

origem diferentes, apresenta dificuldades também diferenciadas, depois são vários níveis eu acho deve ser complicado”, (E8).

Podemos constatar, de acordo com o discurso dos professores de 1º ciclo colaborantes do nosso estudo, que a categoria *Dificuldades experimentadas na sala*, os professores experienciam algumas dificuldades em desempenhar seu trabalho em contextos multiculturais que as classificam em dificuldades de gerir o tempo para atender a todos igualmente, a impossibilidade a assistência individual, portanto, conduz a um esforço extra e pode gerar alguns insatisfações. De acordo com Nóvoa “*as situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo portanto respostas únicas (...)*”. (1992:27).

Formação e eventuais necessidades de formação

Da análise tema, **Formação e eventuais necessidades de formação**, resultaram as categorias: Formação obtida (1), Deficiência na organização da formação (2), Expectativas em relação a formação (3).

Formação obtida (categorial1) refere-se à formação contínua que os professores de 1º ciclo receberam para ajudar na prática em contextos multiculturais, concretamente, e os domínios a partir dos quais consideram ter adquirido por iniciativa própria ou por colaboração de terceiros, saberes e competências para lidar com a multiculturalidade.

Ver o quadro a seguir.

Quadro 12: Formação obtida

Subcategorias	Indicadores	Unidades de enumeração
Experiência de vida	Conhecimento adquirido com o convívio com imigrantes	5
	Formação como ser humano	2
	Experiência com turmas diversificadas	4
	Aceitação e respeito as diferenças	4
Formação pessoal	Estudo de culturas diferentes	1
	Pesquisa de outras culturas	2
	Interesse em aprender	3
Formação institucionalizada recebida	Sociologia da Educação	2
	Antropologia	1
	Filosofia da Educação	1

Os saberes e as competências adquiridas pelos professores de 1º ciclo para trabalhar em contexto multicultural são, na perspectiva dos mesmos, especificamente conseguida através do convívio com os imigrantes que trazem consigo uma bagagem variada de culturas, costumes, religiões e que permite-nos subcategorizar em “Experiência de vida”. A formação obtida pelos professores entrevistados de 1º ciclo, mediante, a experiência directa com situações e problemas vivenciado no quotidiano profissional é para maioria dos entrevistados, uma fonte de conhecimento. O conhecimento ampliado ou adquirido pela experiência que os entrevistados referem podemos conferir nas declarações da maioria: *“As pessoas que cresceram nas cidades que possuem imigrantes têm um grande conhecimento desta diversidade”*, (E3). *“Pronto, nós hoje em dia não somos só portugueses, nosso filho não vive só com portugueses, as escolas estão cheias de crianças de várias nacionalidades e é bom o professor ter um bocadinho, sei lá, de luzes em relação a cada um deles e que lhes permitam perceber melhor, mesmo as vezes a relação a tradições que têm, hábitos, tem haver até com a própria religião ou outros costumes que as pessoas muitas vezes desconhece, não é, e assim era ótimo para entendermos, para conhecer melhor os outros, porque vivemos num mundo global e precisamos nos conhecer”*, (E8). *“Por uma troca de saberes, de conhecimentos, tem que ser assim e tem que continuar (...) sinto-me preparada, os anos estão me ensinando muito (...) Exactamente. Vamos ensinando. Já me passaram tantos alunos de vários países e as coisas têm funcionado bem, tenho tido sempre interesse”*, (E5).

Nesta perspectiva, Nóvoa afirma que “ *a formação não só se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade 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*”, (1992: 25). Nóvoa chama a atenção para a importância do saber adquirido através da experiência.

Outra estratégia de formação utilizado pelos professores entrevistados para adquirir os saberes e competências essenciais é, na perspectiva dos mesmos, especificamente conseguido por via de uma autoformação, designada a subcategoria de “Formação pessoal”. Analisando as declarações proferidas pelos entrevistados podemos perceber a importância que os professores atribuem a este tipo de formação e alguns declaram que não necessitam de uma formação de aspecto mais formal. Assim, referem que: “*Não tenho sentido necessidade dessa formação (Formação Contínua) realmente, em situações específicas, porque procuro realmente essa mesma formação por outro lado, através da minha formação pessoal, através da forma que vou lendo, vou pesquisando, da minha própria maneira de ser, de abordar o mundo, eu julgo também nesta relação, através minha experiência com turmas diversificadas*”, (E2). “*Amiga é assim, que dizer, a nível de..., já fui professora de deficiente auditivo, deficientes intelectuais, já fui formadora de professores, já tive cinco anos num projecto para combater evasão escolar pelos bairros mais complexos, com maior nível de deficiência em Lisboa, já li muito livro, (...) portanto não sei se faço entender. Na formação profissional de vida*”, (E1).

Enquanto a maioria dos entrevistados afirmam não ter recebido nenhuma formação específica para lidar com a multiculturalidade, um pequeno grupo destaca algumas disciplinas da Formação Inicial que abordava a temática sucintamente, como refere (E4): “*no meu tempo tive sociologia e antropologia e de certa forma falamos um pouco daquelas culturas mais específicas com determinadas regras mais diferentes, não é, mas uma coisa assim um pouco vaga, não é*”.

A categoria *formação obtida* sobressai o facto do convívio com outras culturas e costumes como fonte de conhecimento para lidar com turmas multiculturais e suas experiências, no percurso da sua profissão, com turma diversificadas culturalmente um

contributo importante para seu processo de autoformação. E julgam que a pouca formação que receberam foi vaga e insuficiente. Melnick e Zeichner chamam atenção a formação de professores para a diversidade que deveria ser a responsabilidade de toda instituição de ensino e estar presente em todo sistema de ensino em geral, (cit López, 2002).

Deficiência na organização da formação contínua (categoria 2) refere-se à natureza e a organização da formação contínua relatada pelos entrevistados. Ver o quadro a seguir

Quadro 13: Deficiência na organização da formação contínua

Subcategorias	Indicadores	Unidades de enumeração
Formação lacunar	Falta de formação na área multicultural	3
	Falta de preparação para lidar com a diversidade	1
	Falta de conhecimento da realidade da sala de aula	4
	Leitura distorcida da diversidade	1
	Falta de adaptação a diferenciação nas diferentes áreas	2
	Não sabe o que significa multiculturalidade	1
	Formação insuficiente nas diversas áreas	1
Formação de difícil acesso	Não facilitação das acções para serem frequentadas	2
	Acções pagas	2
	Horário inacessível	1
	Difícil acesso	1

Quando questionados acerca da formação que receberam, formação contínua, tendo em vista a sua preparação para o possível desempenho de tarefas em contextos multiculturais, alguns entrevistados referiram-se a deficiência que caracterizam, nas suas opiniões, a uma “Formação lacunar”. São representações bem definidas que cada um deles tem a respeito da formação que recebeu: *“Ultimamente a formação contínua tem sido paga, tem sido pouca e não tem sido objectivamente a melhor formação contínua para os vários problemas que se deparam em sala de aula, (...) agora se os professores quiserem ler, fazer o discurso, empenhar de outra forma, agora aquela que é dada pelo ministério não tem sido nem suficiente, nem prima e nem parente do*

suficiente”, (E1). “Nós temos muito pouco as vezes formação neste aspecto ou nenhuma, (E8). “Na formação contínua?! Não, não tive. Também não sei o que isso de multiculturalidade concretamente, mas pronto, (...) concretamente, especificamente sobre multiculturalidade não fiz nenhuma formação após a minha formação inicial (...) eu julgo que o problema da formação contínua é que a formação contínua não está adaptada a diferenciação que existe nas diferentes áreas, determinado pressuposto e esquece que existe muito tipo diferente de situação”, (E3).

Em partilha com a opinião de alguns professores de 1º ciclo entrevistados, Alonso fala sobre a eficiência da formação contínua salientando que: “ em termos reais a formação contínua tem escassa repercussão e incidência na prática”, (1994:157).

A “Formação de difícil acesso”, subcategoria que surge das representações dos professores de 1º ciclo entrevistados e descrevem um conjunto de aspectos associados a deficiência da organização da formação contínua. São aspectos que impossibilitam alguns professores frequentar as acções contínuas de formação e que podemos verificar na declaração a seguir: “Portanto, mesmo no geral, deveriam facilitar a nível de agrupamento as acções de formação que nós poderemos frequentar e muitas vezes não serem pagas e serem num horário acessível aos professores para as pessoas poderem integrar essas acções de formação e poderem participar. Muitas vezes, as que existem as vezes são a pagar, são longe da zona que a professora habita torna-se difícil participar embora queira”, (E8).

A categoria *Deficiência na organização da formação contínua* traduz as perspectivas dos professores de 1º ciclo entrevistados em relação a melhoria da formação contínua que requer, segundo os entrevistados, um conjunto de alterações que passam, para além de outras, pela necessidade de se rever a estrutura da própria formação, adequando-a a necessidades reais dos professores que desempenham seu trabalho em contexto multicultural, permite-nos, ainda, identificar algumas insatisfações descritas por alguns professores entrevistados, que tal formação, contínua, é desajustada face às suas necessidades de trabalho, decorrentes de um público estudantil cada vez mais diversificado, por não os preparar para o confronto com algumas situações.

Expectativas em relação a formação contínua (categoria 3) referem-se as suas expectativas diante da formação que desejam ter e as suas finalidades para suprir algumas dificuldades que aparecem quando trabalham com alunos minoritários.

Quadro 14: Expectativas em relação a formação contínua

Subcategorias	Indicadores	Unidades de enumeração
Desenvolver conhecimentos e capacidades	Suprir as dificuldades do professor	5
	Aprender coisas novas	3
	Conhecer melhor as tradições e costumes dos alunos	2
	Adquirir auto-confiança para ensinar	1
	Melhorar as técnicas de trabalho para as crianças terem mais facilidade em aprender	2
Desenvolver competências para lidar com aluno	Suprir as dificuldades do aluno	3
	Adequar a realidade do aluno	2
	Saber lidar melhor com as crianças	1
	Perceber o comportamento dos alunos	2
Desenvolver competências para relacionar-se com os pais	Perceber o comportamento dos pais	2
	Facilitar o contacto com os pais	2

Quando questionados acerca da formação que almejam receber, os professores de 1º ciclo, tendo em vista uma eventual necessidade de formação para possível melhoria no empenho de suas tarefas em contextos multiculturais, uma grande parte tem como objectivo, nas acções de formações, “Desenvolver conhecimentos e capacidades” para suprir as algumas necessidades como podemos constatar nas citações a seguir: “ *Todos gostamos de aprender coisas novas, não é. Temos essas crianças nas nossas mãos e gostamos de dar o melhor e ensinar todas as maneiras mais fácil deles aprenderem melhor (...) faço de uma maneira que sei e o melhor que sei...* ”, (E5).

Por outro lado, consideram-na relevante para que, através dela, dizem, possam “Desenvolver competências para lidar com o aluno”, e sentir preparados: “ *Para saber lidar melhor com as crianças, conhecer se calhar hábitos que eles têm para poder perceber o porque de determinadas coisas, onde poderão está as dificuldades e*

porquê.” (E8). “Melhorar as técnicas de trabalho com alguns alunos para adequar com a realidade dos alunos”, (E7).

Referem ainda, os professores, a relevância de receber uma formação que possibilite “Desenvolver competências para lidar com os pais”. Passamos a transcrever uma afirmação feita por um dos professores entrevistados, ilustrativa desta importância: “*Sim, para termos mais conhecimentos de determinados costumes e de determinadas culturas, para percebermos mais se calhar algum comportamento dos alunos ou pais*”, (E4).

Em síntese, podemos constatar que a maioria dos professores entrevistados ao atribuir à formação inicial e contínua, que lhes tem sido proporcionada pelo sistema, é uma formação lacunar, em termos de preparação para lidar com a multiculturalidade na sala de aula, destacaram que com sua prática profissional, contacto com alunos provenientes de minorias étnicas e o convívio com situações problemáticas que emergem são requisitos fundamentais para adquirir competências e os saberes necessários para trabalhar em contextos multiculturais, Mas admitem que seriam de grande utilidade ter formação específica para ajudar ou até mesmo facilitar em algumas situações que aparecem no desempenho de sua actividade docente junto as minorias étnicas.

CONCLUSÃO

Com este estudo pretendíamos conhecer as concepções que os professores de 1º ciclo têm referente a formação, a que receberam e/ou a que desejavam receber para lidar com a multiculturalidade na sala de aula. Para isso, recolhemos informações utilizando o instrumento de recolha de dados, a entrevista, para entendermos melhor suas aspirações. As suas descrições permitem-nos conhecer algumas actividades que desempenhavam junto das minorias étnicas, que dificuldades/problemas experienciam em trabalhar em contextos multiculturais e que estratégias fazem uso para solucionar tais situações. Pretendíamos ter o conhecimento em que base formativa estes professores se inspiravam para dar resposta aos desafios colocados no seu quotidiano através do contacto com as minorias étnicas culturalmente diversificado e identificar eventuais necessidades de formação.

Nosso estudo também debruçou-se teoricamente na literatura referente a Formação Contínua de Professores. Julgamos ser relevante apresentar também alguns dados relativamente sobre Educação/formação no âmbito da multiculturalidade e quais os pressupostos e objectivos para atender com êxito o ensino em contextos multiculturais.

O tratamento dos dados permite-nos chegar a conclusões referentes às representações dos professores na problemática abordada. Relativamente ao tema – *Concepções de professores sobre o que é ser professor na Educação Multicultural* – ficamos a conhecer quais as competências que os professores entrevistados acreditam ser essenciais e necessárias para desempenhar seu trabalho em contextos multiculturais. Nas concepções destes professores, o docente tem que procurar diferentes formas de aprendizagem, ser curioso e pesquisar muito. O professor tem que possuir uma abertura de espírito a coisas novas e respeitar a particularidade cultural de cada aluno, só assim será possível desenvolver um clima de tolerância e respeito mútuo entre os pares.

No que respeita ao tema – *Estratégias usadas pelo professor para lidar com a multiculturalidade* – podemos constatar que para dar resposta aos desafios que emergem no exercício da sua actividade docente em contextos multicultural o professor faz uso de recursos extraídos do próprio contexto, conta com a colaboração dos alunos para relatarem suas experiências, costumes culturais de suas origens para os demais alunos. Procuram adequar o currículo as necessidades educativas dos alunos, desenvolvem

actividades que dão prioridade as características culturais dos alunos. Mesmo com o tempo restrito procuram dar atendimento individual e aplicam avaliação em consonância com as necessidades educativas.

Neste tema, alguns entrevistados manifestam insatisfação, não relativamente, em exercer suas actividades profissionais junto a minoria étnica, mas a falta de cooperação dos pais e do sistema educativo. Relatam a carência de execução de programa de integração e de professores específicos para adaptarem estes alunos com a língua materna, a desenvolver uma aprendizagem prévia para facilitar sua integração na sala de aula.

Relativamente ao tema – *Eventuais problemas existentes na sala de aula em relação a multiculturalidade* – ficamos a conhecer a diversidade e a natureza das funções que os professores desempenham em contextos multiculturais; são actividades que requerem um pouco mais de esforço por apresentar dificuldades maiores. São dificuldades expressas pela dificuldade de gerir sua prática por factores relacionados com a limitação do tempo e turmas grandes. Podemos constatar dentro dessas limitações profissionais a dificuldade de socialização dos alunos minoritários pela falta de domínio da língua, que acarreta em participação restrita e um fraco rendimento. Também podemos verificar, no ponto de vista dos entrevistados, que o factor que causa o insucesso escolar dos alunos minoritários não está relacionado a sua identidade cultural, mas ao factor económico e de diferenças sociais.

Quanto ao tema – *Formação e eventuais necessidades de formação* – ficámos a conhecer a falta de preparação, relativamente à formação inicial, enquanto formando para deparar com a realidade concreta de um público estudantil culturalmente diversificado. A maneira com estes professores se referem à formação contínua deixa claro o desagrado em relação à mesma, que consideram descontextualizada a reais dificuldades do professor em lidar com a multiculturalidade na sala de aula. Podemos perceber a imagem negativa que estes professores têm da formação contínua nos factores organizativos e estruturais, por não lhes dar possibilidades de frequentá-la. Clarificaram nas suas descrições que não necessitam de formação, a maioria, porque apoderam-se de outros meios formativos para suprir a formação lacunar que tiveram e encontrarem respostas para facilitar o desenvolvimento de suas actividades docentes em

turmas multi-étnicas. *“Para mudar, é preciso querer ou sentir a necessidade de mudar ou, ao menos, é necessário que a mudança assuma um significado para aqueles a quem ela é proposta ou imposta”*, (Estrela, 2003:57). A autoformação e suas experiências com turmas multiculturais são os requisitos importantes para seu desenvolvimento pessoal e profissional. Mesmo acreditando que a formação profissional acontece no terreno a maioria deseja frequentar acções de formação, segundo os professores entrevistados, superar algumas dificuldades sentidas em trabalhar em contextos multiculturais. A formação contínua, na expectativa de alguns professores, deve ser articulada para fornecer bases para adaptar sua prática docente a realidade do aluno, desenvolver capacidades e competências para entender alguns comportamentos dos alunos e dos pais para manter uma relação positiva com ambos.

Para sintetizar, constatamos a insatisfação dos professores entrevistados em relação a formação contínua, as acções formativas que receberam julgam insuficientes e com bases pouco sólida para trabalhar em contextos multiculturais. Acreditamos que a experiência do professor deve ser valorizada e representativa no processo de construção de sua formação. *“ Não a formação massificada e imposta como condição principal de progressão de carreira, que só poderá reforçar as tendências niveladoras das escolas, mas a formação voluntária, em grupos de auto-formação, e centrada na vida escolar e seus problemas”*, (Estrela, 2003:57).

Esperamos que nosso estudo seja relevante para dar contributo para a compressão do modo como um grupo de professores de 1º ciclo se posiciona face à formação contínua, tendo como referência as exigências do trabalho que desempenham em meios multiculturais. A partir destas representações lançar um desafio para repensar em actuais planos de formação contextualizada nas reais dificuldades sentidas pelos professores que trabalham em contextos multiculturais. As acções formativas para terem efeitos mais satisfatórios, ao mesmo tempo que veiculam informações, têm que está articulada para atender às exigências e mudanças educativas em uma sociedade em constante transformação, associada à gestão escolar, às práticas pedagógicas e às necessidades dos professores e desenvolver capacidades e competências adequando-as ao contexto profissional, dando subsídios para o desenvolvimento de uma educação qualitativa, assumindo como postura uma formação em dimensão colectiva. O que podemos perceber, nas posições assumidas pelos entrevistados, a desorganização das

acções de formação impossibilita aos professores de frequentá-las, surge a necessidade de pensar na (re)organização da estrutura das práticas formativas.

Sugiro para trabalhos futuros um estudo exploratório constituído por uma população mais ampla. Indagar quais as actividades e práticas interculturais que os professores proporcionam na aula e na escola. Para a recolha de dados utilizar não somente a entrevista como também a observação da prática pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

- ABREU, M. H. (2004). Diferenciação Curricular – O papel dos serviços de Psicologia e Orientação. In: Educação e Direitos Humanos: Actas/seminários “ *O Direito à Educação e a Educação dos Direitos*”. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- ALONSO, C. G. (1994). A Avaliação da Formação Contínua no Âmbito dos Centros de Professores: Contexto e alternativas. In: *Escolas e Mudanças: O papel dos centros de formação*. Lisboa: Educa.
- ANDRADE, J. (1997). *Interculturalidade e Coesão Social*. Coloquio/Educação e Sociedade. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- AMBRÓSIO, T. (2004). Do Direito à Educação à Equidade na Educação. In: Educação e Direitos Humanos: Actas/seminários “ *O Direito à Educação e a Educação dos Direitos*”. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- AMIGUINHO, A. ; BRANDRÃO, C. e MIGUÉNS, M. (1994). ESE de Portalegre e Centros de Formação: Uma experiência de parceria. In: Abílio Amiguinho e Rui Canário (orgs). *Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa.
- BARDIN, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora
- COCHITO, I. (2004). Educação Intercultural – O outro como ponto de partida. In: Educação e Direitos Humanos: actas/seminários “ *O Direito à Educação e a Educação dos Direitos*”. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- CARDOSO, C. M. (2006). *Os Professores em Contexto de Diversidade*. Porto: Edição Profedições
- COTRIM, A. (org.), (1995). *Educação Interculturais: Abordagens e perspectivas*. Lisboa: Secretariado Entreculturas.
- DE CARVALHO, M.P. (org.), (1998). *Projecto de Educação Interculturais -1993/94 – 1996/97*. Relatório de Execução. Lisboa: Secretariado Entreculturas
- DEMAILLY, L. (1992). Modelos de Formação Contínua e Estratégias de Mudança. In: *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote.

- ESTRELA, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Lisboa: I.N.I.C.
- ESTRELA, M. (2003). A Formação Contínua entre Teoria e a Prática. In: N. Ferreira (org.). *Formação Continuada e Gestão da Educação*. São Paulo: Cortez Editora.p.43-62
- FERREIRA, M. M.(2003). *Educação Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.
- FELDFEBER, M. e IMEN, P. (2003). A Formação Continuada dos Docentes: os imperativos da profissionalização em contextos de reforma educativa. In: Naura Syria Carapeto Ferreira (org.). *Formação Continuada e Gestão da Educação /*. São Paulo. Editora Cortez
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- FREIRE, P. (1977). *Acção cultural para a liberdade e outros escritos*. Psicologia e Pedagogia. Lisboa: Moraes Editores.
- GARCIA, C. (1992). A Formação de Professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- GARCIA, C. (1999). *Formação de Professores: Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.
- GHIGLIONE, R. e MATALON, B. (2001). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editores
- GIL FLORES, J. (1994). *Análisis de Datos cualitativos. Aplicaciones a la Investigación Educativa*. Barcelona: PPU.
- JORDÁN, J. (1996). *Propuestas de Educación Intercultural para profesores*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- LESSARD-HÉRBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. (2005). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LÓPEZ, M. (2002). *Diversidad Sócio-Cultural y Formación de Profesores. Recursos e Instrumentos Psico- Pedagógicos*. Bilbao. Ediciones Mensajero.
- LOURENÇO, O. (1997). *Psicologia de Desenvolvimento Cognitivo: Teoria, Dados e Implicações*. Coimbra: Almedina.

- MARQUES, M. (2004). *Formação Contínua de Professores de Ciências – Um Contributo para uma melhor planificação e desenvolvimento*. Edições ASA.
- MONTEIRO, A. (2004). Equidade na Educação. In: Educação e Direitos Humanos: Actas/seminários: “ *O Direito à Educação e a Educação dos Direitos*”. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- MONTERO, M. (2000). *La formación del profesorado ante los retos de la multiculturalidad. Profesorado*. Revista de curriculum y formación del profesorado, 4 (1).
- MORAIS, F. e MEDEIROS, T. (2007). *Desenvolvimento Profissional do Professor: A Chave do Problema*. Edição: Universidade dos Açores.
- NETO, F. (2007). *Atitudes em relação à diversidade cultural: implicações psicopedagógicas*. Revista Portuguesa de Pedagogia, vol 41, nº 1, 1-20
- NIZA, S. (2004). A Acção de Diferenciação Pedagógica na Gestão do Currículo. In: Educação e Direitos Humanos: actas/seminários “ *O Direito à Educação e a Educação dos Direitos*”. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- NÓVOA, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Educa.
- NÓVOA, A. (org.) (1992). Formação de Professores e Profissão Docente. In: *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- OLIVEIRA, L. (1997). A Acção: Investigação e o Desenvolvimento Profissional dos professores: Um Estudo no âmbito da Formação Contínua. In: Idália Sá-chaves (org.) *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.
- PERES, A. N. (1999). *Educação Intercultural: Utopia ou Realidade?*. Porto: Editora Profedições.
- PINTO, J. (2004). A Interação Formativa: O Lado Oculto da Avaliação. In: Educação e Direitos Humanos: actas/seminários “ *O Direito à Educação e a Educação dos Direitos*”. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- RODRIGUES, A. (1999). *Metodologias de Análise de Necessidades de Formação na Formação Profissional Contínua de Professores*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. (polic)

RODRIGUES, A. (2006). *Análise de práticas e de necessidades de formação*. Direcção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa

RODRIGUES, A. & ESTEVES, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.

STOER, S. (1992). A Reforma Educativa e a Formação Inicial e Contínua de Professores em Portugal: Perspectivas Inter/Multiculturais. In: A. Nóvoa & T. Popkewitz (orgs.). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa.

TAVARES, J. e BRZEZINSKY, L. (2001). *O Conhecimento profissional dos Professores: A Praxis Educacional como Paradigma de Construção*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha

VIEIRA, R. (1999). *Histórias de vidas e identidades: professores e interculturalidade*. Porto: Edições Afrontamento.

ZABALZA, M. (1987). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Colecção Perspectivas Actuais. Edições ASA.

ZEICHNER, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*.

LEGISLAÇÃO

PORTUGAL, Ministério da Educação Decreto – Lei nº 207/96 de 2 de Novembro, *Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores*, Diário da República – I Série, p.3879.

Anexos

GUIÃO DA ENTREVISTA

TEMA: Multiculturalidade na sala de aula: Desafios a Formação Contínua de Professores do 1º ciclo

OBJECTIVO GERAL:

Recolher dados que permita caracterizar o entrevistado e sua turma em um contexto multicultural.

Conhecer estratégias utilizadas pelos professores para lidar com a multiculturalidade na sala de aula.

Conhecer e reflectir sobre eventuais problemas sentidos pelos entrevistados em contexto multicultural.

Identificar as concepções assumidas pelos entrevistados sobre o que é ser professor na Educação Multicultural.

Conhecer a formação e conhecer eventuais necessidades de formação para lidar com a Educação Multicultural.

Blocos Temáticos	Objectivos Específicos	Formulário de Questões	Tópicos
Bloco A	Legitimar a entrevista Explicitar a entrevista Motivar os entrevistados	Informar aos entrevistados sobre os objectivos da entrevista. Garantir a confidencialidade das informações recolhidas. Sensibilizar os entrevistados sobre a importância de sua colaboração para o desenvolvimento do presente trabalho. Solicitar autorização para gravar a entrevista.	Dirigir a entrevista para obter um discurso contínuo do entrevistado.
Bloco B Aspectos da biografia profissional	Obter dados que caracterizam o entrevistado.	Há quanto desempenha a função de professor de 1º ciclo? Sente-se satisfeito com o que faz? Actualmente lecciona em que turma? Na turma existe alunos de outras nacionalidades ou etnias?	Em que atribui a (in)satisfação profissional? Porquê? Quais?

<p>Bloco C Estratégias utilizadas no contexto multicultural</p>	<p>Perceber e conhecer as estratégias usadas pelos professores para lidar com a diversidade cultural em sala de aula.</p>	<p>Quais as competências necessárias e essenciais para um professor lidar com as minorias étnicas? Costuma adequar o projecto curricular da turma e gerir o currículo tendo em conta as realidades culturais dos alunos? Por quê?</p> <p>Que actividades desenvolve levando em conta heterogeneidade e a diversidade cultural dos alunos? Por quê?</p> <p>Utiliza técnicas de avaliação diferenciadas? Por quê?</p>	
<p>Bloco D Eventuais problemas de uma sala multi-étnica</p>	<p>Conhecer e reflectir sobre os problemas existentes na sala de aula em relação uma população multi-étnica.</p>	<p>Como é a participação desses alunos minoritários? Ter uma turma multicultural de que modo pode influenciar o ensino/aprendizagem dos alunos? Por quê? Como é o desenvolvimento dos alunos pertencentes a classe minoritária? O sucesso ou insucesso escolar, na sua opinião, tem alguma relação com a identidade cultural do aluno? Que tipo de problema e/ ou dificuldade, mais frequentes, no relacionamento com as minorias?</p>	
<p>Bloco E Concepção do professor relação a educação multi-étnica</p>	<p>Conhecer a concepção dos professores em relação a educação multi-étnica.</p>	<p>Qual a importância atribuída por si em trabalhar com um turma multi-étnica? Quais são os pontos positivos? Por quê? E os negativos? Por quê? O que mais lhe agrada ou satisfaz na relação profissional estabelecida com minorias étnicas? O que entende por minoria étnicas?</p>	
<p>Bloco F Preparação profissional do professor para trabalhar com a educação multi-étnica</p>	<p>Conhecer a formação dos professores para desenvolver seu trabalho com turmas multi-étnicas. Reconhecer eventuais necessidades de formação.</p>	<p>Que formação recebeu para lidar com as minorias étnicas? Sente-se preparada para trabalhar com minoria étnicas?</p> <p>Considera importante ter formação na área da Educação multicultural? Por quê?</p> <p>Gostaria de ter mais formação sobre Educação Multicultural? Por quê?</p>	<p>Esta preparação dá-se ao mérito a Formação contínua? Na sua opinião, a Formação Contínua deveria tê-la preparado melhor para enfrentar a multiculturalidade na sala de aula? Que eventuais lacunas/falhas sente que existe na formação Contínua?</p> <p>Ter formação na área de educação Multicultural que melhoras traria para seu desenvolvimento profissional?</p>

ENTREVISTA 6

Idade: 46

Habilitações Académicas: Licenciatura em português e história

E1: Há quanto tempo desempenha a função de professor de 1º ciclo?

E2: Eu desempenho a 24 anos.

E1: Actualmente lecciona em que turma?

E2: Tenho uma turma de 1º ano.

E1: Na turma existe alunos de outras nacionalidades ou etnias?

E2: Sim, tenho uma aluna ucraniana e um aluno romeno.

E1: Na sua opinião quais são as competências necessárias e essenciais para um professor teria ou deveria ter para lidar com diversidade cultural em sala de aula?

E2: Eu penso que os professores de forma geral têm essas competências desenvolvidas para ter que lidar com outras línguas, culturas e ter cuidado com a aprendizagem do aluno em relação a leitura e escrita. O professor deve possuir a sensibilidade para aplicar uma pedagogia diferenciada com os alunos e até mesmo com os pais.

E1: Costuma adequar o projecto curricular da turma e gerir o currículo tendo em conta a identidade cultural do aluno? Por quê?

E2: Há vários anos que tenho alunos que possuem o português como a segunda língua e procuro partir sempre da formação cívica. Desenvolver situações em que os pais venham a escola para a troca de experiências com outros pais. É perceber através de trabalhos desenvolvidos, na construção de um bolo ou através de sua cultura culinária, dança, para saber que valorizamos a cultura deles.

E1: Qual o objectivo de desenvolver esse tipo de actividade?

E2: O objectivo é uma boa integração com os alunos. É também para os pais perceberem que apostamos neles (seus filhos) e eles não estão no acaso.

Os pais têm muita dificuldade com a língua, as crianças adaptam mais rápido, isso facilita também a integração dos pais com a língua e com os outros.

E1: Que importância atribui para o desenvolvimento deste tipo de actividade?

E2: A importância é transmitir a mensagem clara que apostamos neles e eles são todos importantes para mim, porque eles já sabem que aposto neles.

Atribuir a importância a cultura dele e depende do bom senso do professor para fazer essa integração.

E1: Utiliza técnicas de avaliação diferenciadas? Por quê?

E2: Quando é necessário sim, porque quando o ritmo de aprendizagem é diferenciada tem que adequar e acompanhar de acordo com cada criança e seu ritmo é independente de sua identidade cultural.

Já participei de vários encontros pedagógicos e uma das prioridades é a integração desses alunos, que por sua vez são muito interessados.

E1: Gostaria que explicasse como é a participação desses alunos minoritários?

E2: Da experiência que tenho de muitos anos, nunca tive muita dificuldade. Tive uma aluna a uns anos atrás que não participava nada porque não dominava a língua, depois de muito incentivo e orientação com a turma: (Não devem rir dela porque ela está num país estranho, de uma língua estranha, por isso ela tem dificuldade em falar). (Vocês gostariam de ir a um país e fizessem a mesma coisa com vocês. Irão sofrer as mesmas dificuldades). E com orientação e esclarecimento a turma diante as dificuldades linguísticas e a questão da dicção, a integração da aluna foi dando aos poucos. Conversava muito com os pais sobre a maior dificuldade da aluna e isso facilitou bastante.

Além da integração dos alunos, a participação dos pais no âmbito escolar é importante para a integração dos mesmos. Tenho uma aluna ucraniana em que estabelecemos um acordo, combinamos que em casa ela iria falar, uma horinha com a mãe, a língua portuguesa, porque a mãe não sabe falar nada em português.

E1: Qual a maior dificuldade enfrentada por si para lidar com uma turma multi-étnica?

E2: A maior dificuldade é fazer com que todos se sintam especiais, não só na escola. Tenho que dar muita atenção a todos e a maior dificuldade é quando a turma é grande e não possibilita dar atenção por igual a todos, principalmente quando temos muitos alunos com uma diversidade cultural. Tenho uma turma com 23 alunos, se tivesse uma turma menor com 17 ou 15 alunos seria mais fácil, muitas vezes quando a turma é grande é difícil.

Devemos valorizar sempre os aspectos positivos,

E1: Quais são os aspectos positivos? Por quê?

E2: O facto de estarmos habituados a trabalhar com alunos de outras nacionalidades e está em contacto com o mundo, outras culturas e estarmos mais abertos para essa integração. Eu faço da formação cívica para aprender coisas novas, no meio aprender coisas novas, no meio político, é na política que temos que ser participativos.

E1: Quais os aspectos negativos?

E2: Não seria aspectos negativos, mas sim a dificuldade acrescida por ter que utilizar muitas estratégias, principalmente por ser uma turma grande e com uma turma pequena seria mais fácil.

E1: Ter uma turma multicultural de que modo pode influenciar o ensino/aprendizagem dos alunos? Por quê?

E2: Se partimos do princípio que tudo influencia. Ao nível da formação cívica é muito importante dizer que somos todos diferentes e ao mesmo tempo iguais, no nível da ecologia, da preservação.

E1: Como é o desenvolvimento dos alunos pertencentes a classe minoritária?

E2: Na participação eles são participativos como os outros, a nível de aprendizagem, eu tenho um aluno que está fazendo uma óptima aprendizagem e outro com muita dificuldade. Em relação aos outros o desenvolvimento está sendo igual.

A participação dos pais é de fundamental importância para o desenvolvimento dos alunos, isso também vai depender da formação dos mesmos, têm deles que têm mais formação e outros têm menos.

E1: O sucesso e o insucesso escolar, na sua opinião, têm alguma relação com a identidade cultural do aluno?

E2: Não, relacionado com a identidade cultural do aluno não. Pode estar relacionado ao nível da língua ou aspectos económicos.

E1: Que tipo de problemas e/ou dificuldades, mais frequentes, no relacionamento com as minorias?

E2: O facto de ter uma turma grande e não possibilitar dá atenção individualizada ou mais atenção de forma igual para todos.

E1: Qual a importância atribuída por si em trabalhar com uma turma multi-étnica?

E2: Em aprender mais, é sempre bom para o desenvolvimento profissional. Ter uma turma homogénea não apresenta muitos desafios. Desenvolver as nossas capacidades que são inatas de adaptação a nível social. É outra forma de estarmos unidos com outros ideais, outras filosofias.

E1: Que formação recebeu para lidar com a minorias étnicas?

E2: Não tive formação nenhuma, a formação que tive foi uma autoformação. Acredito que foi uma lacuna na formação porque não tive formação neste aspecto. Há esta lacuna a nível de Ministério da Educação por eles não pensarem que poderíamos passar por essa realidade no futuro e termos nos preparados para lidar com essa situação. Porque no início somos jogados em qualquer lugar, lugar que ninguém quer e aí temos nos virar sem nenhuma formação específica ou termos nos preparados para enfrentar.

E1: Na sua opinião a falta de preparação dá-se ao mérito a formação contínua?

E2: Poderá ser ultrapassada através da formação contínua. As pessoas que fazem e preparam esse tipo de formação até têm boa vontade, mas não conhece a realidade da sala de aula.

E1: Sente-se preparada para trabalhar com minoria étnica?

E2: Sim, já são 24 anos e já tive muitas turmas difíceis e vamos aprendendo com as experiências.

E1: Considera importante ter formação na área da Educação Multicultural? Por quê?

E2: Toda ajuda seria boa, mas modéstia parte já sei bastante por ter passado por escolas difíceis. Poderia acrescentar algo porque não sabemos tudo por mais que nos actualizamos.

E1: Que eventuais lacunas/falhas sente que existe na formação contínua?

E2: Houve uma lacuna na minha formação na década de 80, porque estamos a receber pessoas de Angola, Moçambique, etc. e as pessoas não pensaram nesta realidade e depois as pessoas não sabem como lidar com essas realidades em que não fomos preparados para enfrentar.

ENTREVISTA 8

Idade: 45 anos

Habilitações Académicas: magistério e complementação a formação (equivalente a Licenciatura)

E1: Quanto tempo desempenha a função de professor de 1º ciclo?

E2: Há 24 anos.

E1: Sente-se satisfeita com que faz?

E2: Em parte.

E1: Poderia explicar-me?

E2: É assim, eu acho que ensinar é gratificante, mas hoje em dia como temos visto, na comunicação social as pessoas estão super descontentes com tanta burocracia, tanto papeis. Isso deixa-nos tão desanimados, desmotivados e com falta de tempo para apoiar devidamente as crianças e a família.

E1: Actualmente lecciona em que turma?

E2: Em uma turma de segundo ano.

E1: Na turma existe alunos de outras nacionalidades ou etnias?

E2: Existe três crianças, uma espanhola, uma de descendência de cabo vendeana e outra de Sá Tomé e Príncipe.

E1: Quais as competências necessárias e essenciais para um professor lidar com as minorias étnicas?

E2: Eu acho que é fácil lidar neste aspecto destas crianças que tenho, portanto pode apresentar algumas dificuldades, mas que vamos superar com facilidade, porque cá já estão muitos anos. Mesmo aquele aluno que é espanhol, eles em casa falam realmente o

espanhol, mas também falam muito bem o próprio português e percebe correctamente, são pessoas empenhadas. O aluno demonstra muito interesse mesmo com a língua portuguesa, não apresenta grandes dificuldades. Em relação a aluna de São Tomé e Príncipe, essa não podem associar as dificuldades que apresentam a sua origem, porque é uma criança considerada (...) portanto é uma criança tem associada a outras problemáticas que não têm haver só com a origem da criança, mentalidade dela não tem a ver só com isso. O outro aluno de origem cabo verdiana, ele já é português e os pais é que são de origem cabo verdiana e apresenta algumas dificuldades na área da língua portuguesa, mas vamos tentando combater com mais exercícios escritos e orais, mas não vejo assim muitas, muitas dificuldades, mas também o tempo está a colaborar porque já cá a vários anos, não falam só crioulo ou só determinada língua lá em casa, já estão mais adaptado e a sociedade, temos que clamar determinada arestas em corrigir, pronto, erros ortográficos ou determinados vocábulos na comunicação oral.

E1: Costuma adequar o projecto curricular da turma e gerir o currículo tendo em conta as realidades culturais dos alunos? Por quê?

E2: Um bocadinho mesmo ao longo ano, já agora no início do ano quando se fala, pronto, de uma parte do Estudo do Meio onde é por exemplo nasceram, onde vivem, tudo isso, nacionalidade. Também tentamos abordar e trouxéssemos para sala de aula imagens e documentação da origem de cada aluno, fotografias. Tento adequar um bocadinho e ao longo do ano está previsto, para esses alunos de português como segunda língua fazemos fichas de avaliação, já estão contempladas, pronto, pelo Ministério, que vamos fazendo conforme eles vão superando as dificuldades, assim vamos fazendo diferentes níveis e fichas.

E1: Então utiliza técnica de avaliação diferenciada?

E2: Sim, algumas, por exemplo, no caso da aluna que é da origem de São Tomé é uma avaliação totalmente diferente, já considero devido as problemáticas dela, não é só pela origem, está tudo associado, ela faz um trabalho todo, todo diferenciado da turma, não é... podemos dizer a determinado bocadinhos, na área de Estudo do Meio que é em conjunto com outras áreas, áreas de projecto ou outras em conjunto, agora Língua Portuguesa e Matemática é totalmente diferenciado. Com os outros dois alunos tento apoiar mais individualmente dentro da de aula.

E1: Qual a importância do desenvolvimento desta actividade diferenciada levando em consideração a heterogeneidade?

E2: A importância para o aluno?

E1: Sim.

E2: Eu acho que ele necessita sentir integrado, não sentir dificuldades perante o restante da turma e de ser bem aceito. Eu acho que os dois alunos não, é assim, não se ressentem muito. Poderá uma ou outra dificuldade, principalmente o aluno que de origem cabo verdiana tem mais dificuldade as vezes nas concordâncias ou... mas também estamos no segundo ano, feminino ou masculino, fazer a concordância, singular, plural, nota-se ali alguma dificuldade. O aluno que é de origem espanhola até nem noto grandes dificuldades, podem ainda começar a surgir, pronto, até agora não tem acompanhado lindamente tirando um ou outro vocábulo, o significado, mas eu acho que eles estão perfeitamente integrados porque as vezes há aquelas crianças que têm muitas dificuldades porque em casa falam só crioulo, têm muitas dificuldades na escrita, estes têm que ser acompanhados para sentirem integrados e não apresentar aquelas dificuldades em que sintam marginalizados ou, é... sei lá em que essa origem da nacionalidade como que o distingue do resto da turma.

E1: Como é a participação desses alunos minoritários?

E2: É boa. Pronto o aluno de origem cabo verdiana se calhar, ele participa, as vezes mas podia, se calhar de forma mais correcta, as vezes participa porque é próprio das crianças disser qualquer coisa e ele também quer participar, não é. Longo o espanhol vale muitas competências, muitos conhecimentos, muitas coisas.

E1: Ter uma turma multicultural de que modo pode influenciar o ensino/aprendizagem dos alunos? Por quê?

E2: Eu acho que até pode enriquecer, porque é assim, quando nós abordamos diferentes assuntos, de diferentes maneiras, isso pode até enriquecer a todos. Porque eles até gostam, o verem, quando eu trouxe para sala de aula mapas por exemplo “onde é a cidade deles?” ou “Onde é o país deles?”, e eles falarem sobre as suas vivências, alguns têm poucas, por exemplo o aluno espanhol até falou mais onde vive, fala muito quando

vai a Espanha, o que vai fazer, como é a região, traz produtos de lá, traz fotografias, traz coisas, então acho que isso enriquece o resto da turma.

E1: Como é o desenvolvimento dos alunos pertencentes a classe minoritária?

E2: O desenvolvimento deles em geral?

E1: Sim, em geral.

E2: Eu acho que já falei um bocadinho. Essa aluna de São Tomé tem muitas dificuldades, eu acho que estão principalmente associadas a problemática que ela tem, porque ela tem uma (...), tem dificuldades a nível da fala, tem dificuldades outras, incontinência urinária e tudo isso afecta sua aprendizagem, as vezes a maneira de estar e de ser dentro da própria sala de aula. O ano passado era uma aluna com muitas dificuldades de se integrar foi melhorando o seu comportamento e o relacionamento com os outros. As outras crianças até relacionam-se bem, até integram-se bem e são bem aceitas. Agora o que vejo nessa principalmente a dificuldade mais associada a outras problemáticas não é só a diferença da língua.

E1: O sucesso ou insucesso escolar, na sua opinião, tem alguma relação com a identidade cultural do aluno?

E2: Pode ter e não ter, por exemplo nesse aluno espanhol posso dizer que não afecta em nada a aprendizagem. No aluno cabo verdiano, se calhar, se a mãe tivesse uma formação mais adequada na área da língua portuguesa e pudesse ajudar mais, seria benéfico, se calhar o aluno conseguia um bocadinho melhor. Na outra criança, como digo eu acho que a mãe as vezes, pronto, tem suas limitações, tenta ajudar, aquelas envolvência toda, aquelas dificuldades se calhar não deixa a recorrer, pronto, são problemas a nível cognitivo que não a deixa, se calhar, ir mais além.

E1: Que tipo de problema e/ou dificuldade, mais frequentes, no relacionamento com as minorias?

E2: Sinceramente não encontrei, com esta turma e também não tive casos, não encontrei dificuldades.

E1: Qual a importância atribuída por si em trabalhar com uma turma multi-étnica?

E2: Acho que é enriquecedor, conhecemos e somos ao mesmo tempo, entre aspas, obrigados a tomar conhecimento de muito mais culturas, com os costumes, tradições até que eles têm, embora aqui eu acho que é pouco, as vezes, se calhar, nas outras salas é muito mais notório o que eles podem nos dar, como exemplo do que comigo. Acho que é sempre cem por cento enriquecer porque um fala das suas tradições, o outro o que aconteceu aqui ou ali. Acho que isso é enriquecedor para turma e para todos. Pode as vezes, pronto, se calhar a casos em que a crianças que apresentam muitas dificuldades, principalmente na área de língua portuguesa que as vezes torna difícil de gerir isso, depois os erros ortográficos, o discurso em si, se torna complicado. Aqui por enquanto, pronto não tenho essas dificuldades. Com essa criança de origem de São Tomé é que é mais complicado é como digo tento sempre ajustar o trabalho as necessidades dela, mas tem principalmente com a..., pronto, por ser uma criança com necessidades educativas especiais.

E1: Quais são os pontos positivos de se trabalhar com uma turma multi-étnica?

E2: Como havia dito, o termo de contacto com novas realidades, tradições. Trazer para até escola tradições, costumes que eles tenham, lendas, canções, tantas coisas, podem trazer- nos determinadas coisas, eu acho que a pessoa vai ganhando sempre com a diversidade.

E1: Na sua opinião existe algum ponto negativo? Por quê?

E2: As vezes, se calhar, a única coisa que vejo de negativo é a falta as vezes de tempo ou então ter um professor que os pudesse apoiar mais quando realmente existe muitas dificuldades, não é? Dentro da sala a pessoa, as vezes, não consegue chegar a todos. Eu vejo o exemplo do caso do miúdo que é de origem Cabo Verde, se calhar, se ele tivesse mais tempo com um professor que dissemos assim, está para apoiar essas crianças, está mais tempo com elas, trabalhar mais parte escrita ou texto, construção frásica, eles se beneficiava um bocadinho mais e ajudava o restante da turma, ou então nós se disponibilizarem um x de tempo, podíamos apoiá-los, como nosso horário é cinco horas e é para está sempre com a turma, é muito complicado.

E1: Gostaria de saber se recebeu alguma formação para lidar com as minorias étnicas?

E2: Nenhuma.

E1: Sente-se preparada para trabalhar com as minorias étnicas?

E2: Até agora, se calhar, se a maior parte da turma fosse de diferentes nacionalidades, não sei se era fácil. Porque acredito que deve haver aí escolas onde devem ser um bocadinho difícil, pois a pessoa não consegue chegar a todos, não é? Se a maior parte, pronto, tem origem diferentes, apresenta dificuldades também diferenciadas, depois são vários níveis eu acho deve ser complicado. Agora com dois ou três, eu acho a pessoa consegue dar a volta e tentar fazer o que consideramos o melhor possível pode não ser o óptimo, mas o que é possível.

E1: Na sua opinião, a formação contínua deveria tê-la preparado melhor para enfrentar a multiculturalidade na sala de aula?

E2: Sim, acho. Nós temos muito pouco as vezes formação neste aspecto ou nenhuma, possibilidade de ter não nos é facultada, não são facultadas acções neste sentido, seria benéfico talvez ter formação neste aspecto, muitas das vezes, se calhar, até a nível de vocábulo, a pessoa tomar contacto com eles porque há determinada coisas, se calhar, a pessoa entenderia melhor, vamos imaginar porque eles escrevem assim, porque que eles falam assim, não é? Mas não temos mesmo tido.

E1: Que eventuais lacunas /falhas sente que existe na formação continua?

E2: É assim, na Formação Contínua... só em relação a isso?

E1: Sim.

E2: Portanto, mesmo no geral, deveriam facilitar a nível de agrupamento as acções de formação que nós poderemos frequentar e muitas vezes não serem pagas e serem num horário acessível aos professores para as pessoas poderem integrar essas acções de formação e poderem participar. Muitas vezes, as que existem as vezes são a pagar, são longe da zona que a professora habita torna-se difícil participar embora queira.

E1: Considera importante ter uma formação na área de Educação Multicultural?

E2: Pronto, nós hoje em dia não somos só portugueses, nosso filho não vive só com portugueses, as escolas estão cheias de crianças de várias nacionalidades e é bom o professor ter um bocadinho, sei lá, de luzes em relação a cada um deles e que lhes permitam perceber melhor, mesmo as vezes a relação a tradições que têm, hábitos, tem

haver até com a própria religião ou outros costumes que as pessoas muitas vezes desconhece, não é, e assim era óptimo para entendermos para conhecer melhor os outros, porque vivemos num mundo global e precisamos nos conhecer.

E1: Ter uma formação na área de Educação Multicultural que melhoras traria para seu desenvolvimento profissional?

E2: Para saber lidar melhor com as crianças, conhecer se calhar hábitos que eles têm para poder perceber o porque de determinadas coisas, onde é poderão está as dificuldades e porquê. Porque as vezes a pessoa desconhece, as vezes nós, se calhar dizemos assim: “essa criança tem dificuldade”, e perguntamos Por quê? Onde que estão as origens, o que está para trás, mesmo as vezes na família, porque a família as vezes não consegue acompanhar tão bem, não é, sei lá, um bocadinho com o historial da cultura deles, depois de tudo isso pudermos perceber e pudermos acompanhar.

E1: Eu gostaria que reflectisse sobre o assunto e se gostaria de acrescentar algo que julga ser importante e não foi perguntado.

E2: Acho que foi abordada, realmente... se calhar, as vezes os manuais podiam, pode não ser sempre, mas onde vamos imaginar no Estudo do Meio, na área de Educação Musical ou noutras, as vezes trazer, portanto, conter dentro do manual, dentro de outras instruções que venham da parte do Ministério, vamos imaginar canções, textos, receitas, qualquer coisa que tem a ver com esses países. Os alunos ao ver isto nos manuais sintam como lisonjeados, dizendo assim: “ não estamos no próprio país, mas temos coisas aqui que podemos vivenciar”, vamos imaginar vestuário, outra coisa, imagens, própria imagem de crianças a contarem a sua realidade, coisas as vezes simples, mas que tocam a eles porque estão longe do país deles, podem estar muito inseridos, mas ao mesmo tempo estão desenraizados da cultura deles e pudemos viver determinadas coisas e ajudar o professor ao mesmo tempo, porque sempre falta aquela coisa de pesquisar, o que é que eu vou pesquisar, o que é que eu vou trazer para sala de aula, se calhar, até motivar os pais, as vezes, por caso eu até já pensei em chamar qualquer pai a escola e trazer o caminho deles, pode ser simples, mas virem contar, sei lá, vamos imaginar aprender a escrever e contar de um até dez em espanhol, eu já pensei nisso, ou outro vir contar uma lenda de um país da Europa, trazer uma receita, chamá-los mais a escola para termos mais contacto com a realidade deles, também seria bom.