

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

OLHAR A DIFERENÇA SEM INDIFERENÇA:
Sentidos da Formação Contínua de Professores Face à Diversidade Cultural
Estudo de um Caso

Maria de Lurdes da Silva Rodrigues

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação
Educação e Diversidade Cultural

Orientadora: Professora Doutora Carlinda Leite

Porto - 2001

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

OLHAR A DIFERENÇA SEM INDIFERENÇA:
Sentidos da Formação Contínua de Professores Face à Diversidade Cultural
Estudo de um Caso

Maria de Lurdes da Silva Rodrigues

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação
Educação e Diversidade Cultural

Orientadora: Professora Doutora Carlinda Leite

Porto – 2001

Agradecimentos

Apesar desta dissertação resultar, sobretudo, de um esforço individual, por vezes mesmo demasiado solitário, não quero, no entanto, deixar de manifestar os meus agradecimentos a todos quanto, directa ou indirectamente contribuíram para a sua realização.

Ao Tozé, pelo incentivo e pela ajuda nas horas mais difíceis. Ao Miguel e ao Pedro pela sua paciência com as minhas impaciências e pelo tempo que “roubei” às nossas brincadeiras. A propósito: já podem gravar o quiserem no computador...

A toda a minha família, em geral, agradeço a disponibilidade sempre pronta a “dar cobertura” às minhas “retiradas”.

Ao Prof. Doutor Steve Stoer e à Prof. Doutora Luisa Cortesão pela forma estimulante como orientaram as sessões de trabalho do mestrado e pelas oportunidades de debate e de construção de saber que proporcionaram. Aos colegas de mestrado pela colaboração e partilha de ideias.

Finalmente, e de uma forma muito especial, quero agradecer à Prof. Doutora Carlinda Leite o apoio e incentivo que, no decurso deste longo processo, sempre manifestou, pela paciência e disponibilidade com que me soube ouvir e pela orientação crítica e estimulante que, de forma decisiva, contribuiu para tornar possível a presente Dissertação.

RESUMO

O *estudo de caso*, que neste trabalho apresentamos, centra-se na análise de uma experiência de formação contínua de professores, inserida na temática da educação face à diversidade cultural. Nessa formação, por nós orientada, recorreu-se a procedimentos que já vínhamos desenvolvendo em anteriores situações e das quais tinham vindo a emergir um conjunto de questões, que estiveram na base da investigação realizada.

No que toca à formação, optámos por uma metodologia de investigação-acção que, através da análise das práticas educativas, de cada uma dos elementos da equipa, realizada por essa equipa, favorecesse a implicação das professoras e educadoras na produção de conhecimento sobre a diversidade cultural no contexto educativo e sobre as atitudes adoptadas face a essa diversidade.

Partindo da análise dos processos de formação, procurámos interpretar os significados desses processos e as representações das professoras/educadoras sobre o seu contributo para o desenvolvimento profissional.

Do ponto de vista metodológico, ao privilegiarmos a percepção das próprias agentes, (elementos da equipa envolvidos na formação) pretendemos compreender o modo como as professoras/educadoras se apropriaram da formação e o impacto dessa apropriação ao nível das representações da diversidade e ao nível das práticas educativas. Esta foi, de facto, uma dimensão importante da pesquisa a que este estudo de caso se refere e foi estruturante, também, da organização da formação a que damos relevo, neste trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: educação inter/multicultural; formação contínua de professores; representações sociais, análise reflexiva.

RÉSUMÉ

L'*étude de cas*, que nous présentons dans ce travail, est centrée dans l'analyse d'une expérience de formation continue de professeurs, dans la thématique de l'éducation vers la diversité culturelle. À partir de cette formation, que nous avons guidée, et d'autres situations précédentes, il se sont posées des questions qui ont conduit la recherche. Le cadre méthodologique de la *recherche-action*, dans lequel s'est développée le processus de formation, a favorisée l'implication de les instutrices/educatrices dans l'analyse de leurs pratiques éducatives et, a cause de cela, a favorisée la production du savoir sur la diversité culturelle à lécole et sur les d'attitudes adoptés vers cette diversité.

La recherche a été conçue dans le but d'interpréter les significations, et aussi les changements des représentations, que les instutrices/educatrices ont construit a partir de leur participation dans le processus de formation et, aussi de comprendre les contributions pour leur développement professionnel.

Du point de vue méthodologique, en favorisant la perception des acteurs (les éléments de l'équipe impliqué dans la formation), nous avons eu l'intention de comprendre comment les professeurs ont fait l'appropriation de la formation et comprendre l'impact de cette appropriation au niveau des représentations de la diversité et au niveau de l'action éducatif. C'était, en effet, une dimension important de la recherche et était important, aussi, pour l'organisation de la formation que nous relevons dans ce travail.

ABSTRACT

The *case study*, presented here, is centered on the analysis of a teacher training experience, related to the thematic of the education and cultural diversity. In this training situation, wich we coordinate, the primary school teachers and pre-school teachers were involved in an action-research project, using procedures based on the analysis of. their own pedagogical experiences. This reflexive methodology contributed to the production of. knowledge about cultural diversity in the educative context and about attitudes towards this diversity.

Our study intends to interpret the meanings of the training processes and possible changes on cultural representations. By emphasizing the perceptions of the agents, (techers involved in the training project) we intend to understand how were appropriated those training processes and the impact of this appropriation to the teachers professional development.

This was, in fact, an important dimension of this study and was, also, an important dimension of the training project organization.

INDICE

| | |
|--|-----------|
| NOTAS INTRODUTÓRIAS | 3 |
| PARTE I | 10 |
| CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL | 11 |
| Introdução | 12 |
| 1.1 – Princípios de uma escola democrática numa sociedade multicultural | 13 |
| 1.2 - A produção de práticas emancipatórias na esteira da pedagogia crítica..... | 18 |
| 1.2.1 – Pedagogia crítica e teoria crítica | 18 |
| 1.2.2 - Pedagogia crítica e práticas emancipatórias | 21 |
| 1.2.2 – O professor enquanto intelectual transformador e reflexivo | 23 |
| 1.3 - Educação inter/multicultural crítica: a construção de um conceito..... | 25 |
| 1.3.1 –A noção de cultura e a necessidade de uma abordagem não-sincrónica | 25 |
| 1.3.2 – Multiculturalismo benigno | 28 |
| 1.3.3 – O desafio de uma educação inter/multicultural crítica | 32 |
| CAPÍTULO 2 - A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES FACE À DIVERSIDADE CULTURAL | 37 |
| Introdução | 38 |
| 2.1 - <i>Habitus</i> e representações sociais..... | 39 |
| 2.1.1 - Representações sociais | 40 |
| 2.1.2 - A transformação das representações sociais | 43 |
| 2.2 – Formação e formação contínua de professores..... | 45 |
| 2.2.1 - Formação contínua e educação de adultos | 45 |
| 2.2.3 - Modelos de formação – a formação centrada na análise das práticas educativas | 50 |
| 2.3 – A formação face à diversidade cultural – contributos da investigação-acção | 60 |
| 2.3.1 – A possibilidade de mudança | 60 |
| 2.3.2 – Contributos da investigação-acção | 61 |
| PARTE II | 68 |
| CAPÍTULO 3 - O OBJECTO E A METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO | 69 |
| Introdução | 70 |
| 3.1 – O projecto EDUCERE enquanto processo de pesquisa e de formação | 71 |
| <u>Como surge o projecto...</u> | 71 |
| <u>Os princípios que enquadraram o Projecto EDUCERE</u> | 72 |
| <u>A formação num processo de investigação-acção</u> | 74 |
| <u>A equipa e as instituições envolvidas</u> | 77 |

| | |
|---|------------|
| 3.2 – O objecto e as intenções da pesquisa ----- | 80 |
| 3.3 – A construção de uma metodologia de pesquisa ----- | 82 |
| 3.3.1 – Os instrumentos e procedimentos de pesquisa e os processos de tratamento dos dados..... | 82 |
| 3.3.2 – Campos, categorias e processos de análise..... | 87 |
| | |
| CAPÍTULO 4 - UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO ----- | 94 |
| | |
| Introdução ----- | 95 |
| | |
| 4.1 – LEITURA E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS ----- | 96 |
| 4.1.1 -Percepções inerentes à acção educativa ----- | 96 |
| <u>Problemas face à acção educativa</u> ----- | 96 |
| <u>Questões relativas à profissão</u> ----- | 103 |
| 4.1.2 – Representação da diversidade cultural ----- | 108 |
| <u>Concepções da diversidade</u> ----- | 108 |
| <u>Valorização de situações de diversidade na escola</u> ----- | 113 |
| 4.1.3 –Percepção da formação ----- | 116 |
| <u>Razões de adesão ao projecto</u> ----- | 116 |
| <u>Temática do projecto</u> ----- | 118 |
| <u>Metodologia do projecto</u> ----- | 121 |
| <u>Percepção dos efeitos da formação</u> ----- | 130 |
| | |
| 4.2 – Os sentidos da formação ----- | 147 |
| <u>Percepção da profissão</u> | 147 |
| <u>Percepção da diversidade</u> | 149 |
| <u>Percepção da formação</u> | 150 |
| <u>Percepção das mudanças</u> | 152 |
| | |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS ----- | 154 |
| | |
| BIBLIOGRAFIA ----- | 158 |

(...) Devemos mesmo estar preparados para recebermos a diferença com a diferença e não com a indiferença.

Ana¹

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Num país como Portugal onde, por um lado, uma herança cultural colonialista² se faz sentir nas representações sociais marcadamente etnocêntricas de grande parte da população e onde, por outro, surgem transformações sociais e culturais devido, entre outros factores, aos fenómenos de emigração e, mais recentemente, de imigração, urge desenvolver acções que permitam intervir no sentido de prevenir e de resolver situações de discriminação e de exclusão frequentemente identificadas na acção educativa.

Muitos investigadores, ao longo das últimas décadas, têm denunciado alguns dos processos através dos quais a escola continua a veicular uma “cultura oficial” - a da classe dominante. Ao mesmo tempo que, em termos dos discursos, se defende *uma escola para todos*, com base nos ideais de “igualdade de oportunidades”, as respostas educativas, de um modo geral, têm continuado a ser formuladas em função de um único “tipo” de aluno. “*E o aluno assim concebido será uma criança portuguesa, branca, de classe média, oriunda de meios urbanos e que professa a religião católica*” (Cortesão e Pacheco, 1993: 58).

Posicionamentos deste tipo têm sido denunciados como sendo geradores de uma “selecção” com base em *deficits* culturais, pela desvalorização que fazem das experiências e saberes das crianças dos grupos desfavorecidos e que têm como efeito a interiorização de imagens de incompetência e de sentimentos de incompatibilidade com saberes e valores com os quais, essas

¹ Professora da equipa do projecto EDUCERE.

crianças, não se identificam. *“Muitos são penalizados em termos de sucesso escolar e de tipo de auto-conceito que desenvolvem, consoante se afastam mais ou menos do modelo que ‘deveriam’ imitar” (Ibidem: 60).*

Estas formas de reprodução cultural, traduzidas nas dinâmicas sociais pela reprodução das relações de poder, não podem, no entanto, condicionar-nos a uma visão fatalista da escola. Não podemos ignorar que - apesar de inúmeras condicionantes que decorrem da própria estrutura social e, particularmente, do sistema educativo - esta constitui também um tempo e um espaço onde há lugar para práticas emancipatórias e inovadoras (Giroux, 1986), quer ao nível específico dos processos de ensino e de aprendizagem, quer ao nível do desenvolvimento pessoal e social dos vários agentes envolvidos.

A construção de uma escola democrática, que possibilite a concretização de oportunidades de sucesso para todos, a par de outros aspectos, passa pela configuração de práticas orientadas por princípios éticos e políticos promotores de justiça social e pela possibilidade de analisar e de intervir sobre as transformações por que passa *o saber*, até ao momento em que é apresentado ao aluno e, depois, dos modos em que lhe é apresentado. A ideia de escola democrática não se concilia com uma visão simplista e técnica das situações. Esta pressupõe que se apreendam e compreendam essas situações na sua complexidade, e que na promoção da justiça social se encontre também, uma resposta positiva à diversidade cultural.

Quando salientamos a complexidade que caracteriza as situações com que o professor se depara, estamos inevitavelmente a apelar para que este realize não apenas uma leitura dessa complexidade, mas também uma intervenção sobre os problemas que dela decorrem. Quando nos referimos à diversidade cultural, solicitamos, para além do reconhecimento da presença das várias culturas, a gestão dessa diversidade. Nesta ordem de ideias, devemos questionar-nos sobre as condicionantes que intervêm na acção do professor, mesmo que nos refiramos a outras que não apenas as macro-estruturais geradas por um sistema educativo centralizado. Como refere Xavier Bonal (1995: 9) *“reclamar mudanças aos professores é fácil, faz-se inclusivamente com muita frequência. O que realmente se necessita é dar-lhes instrumentos de trabalho, reflectir com eles, utilizar a sua experiência para forjar dispositivos que permitam romper, paulatinamente as rotinas, as repetições, as imitações de um passado que já não nos é útil e que, no entanto, continua moldando as novas gerações em hábitos ancestrais, totalmente obsoletos para as necessidades sociais do século XXI”.*

² Ver Cortesão e Pacheco, 1993.

De facto, as possibilidades de respostas adequadas a estas solicitações, pelos professores, decorrem em grande parte de uma formação, quer inicial quer contínua, em domínios que lhes permitam interpretar e intervir sobre tais situações, concretizando os pressupostos de uma *hermenêutica diatópica*³ (cf Santos, s/d). A História, a Antropologia e a Sociologia serão as áreas disciplinares que, segundo Stoer e Cortesão (1997: 26) poderão “favorecer no adulto em formação uma compreensão, uma capacidade de leitura reflexiva e crítica da realidade profunda (...)”, aliada a “uma formação em Educação que admite poder suscitar capacidades de gestão da diversidade e de gestão do currículo, encontrando propostas educativas adequadas ao contexto e aos formandos com que se trabalha em termos de dispositivos pedagógicos”.

Um trabalho que, baseando-se na análise e reflexão das experiências pedagógicas, envolva a ruptura com as rotinas e que seja promotor de práticas contra-hegemónicas e emancipatórias, poderá ser o quadro mais adequado a uma *formação de professores para a diversidade cultural*.

Muitos autores (Stoer e Cortesão, 1997; Carr & Kemmis, 1986; Ferry, 1987;) vêm defendendo que as intervenções formativas orientadas segundo um eixo metodológico e epistemológico de investigação-acção, mais do que qualquer outro, oferece ao professor possibilidades de reflectir e interrogar o acto educativo em que ele próprio é protagonista, e de assim produzir conhecimento e implementar inovações, fazendo uso do seu espaço de autonomia relativa. Um processo de formação assim desenhado, em que o conhecimento se gera ao longo da própria intervenção pedagógica, facilitará a construção do *professor educador inter/multicultural* (Stoer, 1994), capaz de intervir na mudança social através desse conhecimento.

O projecto EDUCERE, que teve início em Novembro de 1998 e terminou em Julho de 1999, surgiu e desenvolveu-se na esteira destas ideias. Desafiou-se um grupo de educadoras de infância e de professoras do 1º ciclo do ensino básico, a desenvolver uma reflexão e análise crítica, partilhadas, das suas práticas educativas, especificamente no que se refere às atitudes face à diversidade cultural. Procurou-se criar condições para que esta análise/reflexão estimulasse os professores/educadores a fazerem uso da sua autonomia relativa na configuração de dispositivos pedagógicos potenciadores de uma educação que reconheça, conheça e valorize a diversidade cultural presente na escola.

³ Segundo Sousa Santos (1997: 18) o conceito de hermenêutica diatópica baseia-se “na ideia que os topoi³ de uma dada cultura, por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto a própria cultura a que pertencem. (...) O objectivo da hermenêutica diatópica não é, porém, atingir a completude – um objectivo inatingível – mas, pelo contrário, ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua através de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro noutra”.

Tendo como pano de fundo uma linha de acção que desde há alguns anos o CIIE da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto tem vindo a desenvolver, nesta temática, considerou-se que as respostas mais positivas aos desafios, que à escola são dirigidos para gerir a diversidade de culturas, passam, entre outros aspectos, pela implicação dos agentes educativos em processos de pesquisa que lhes permitam construir um conhecimento crítico nas e sobre as práticas educativas e com e sobre os alunos, conhecimento esse potenciador de mudança e de inovação.

Organizou-se este projecto por forma a que fosse acreditado como “acção de formação contínua de professores” pelo CCPFCP⁴, na modalidade *projecto*, no quadro das acções do Centro de Formação da FPCE-UP.

A ideia orientadora do projecto, enquanto processo formativo, foi a de que a participação dos professores/educadores em processos de análise/reflexão sobre as próprias práticas possibilitam o reconhecimento e a restituição do sentido a essas práticas (Canário: 1994), e geram oportunidades de formação centradas nas experiências, de um ponto de vista crítico. A ideia era a de que o estatuto de formadora, que assumimos nesta acção, fosse o de *agente facilitadora de investigação-acção* (Elliot, 1990), implicada também - ainda que de forma distinta das professoras/educadoras com quem se trabalhou - na observação e análise de situações do quotidiano educativo, assegurando os procedimentos adequados ao processo, despoletando a reflexão e dinamizando o trabalho em equipa.

Procurou-se que a formação fosse construída através da implicação, de toda a equipa, no processo de pesquisa onde se visava uma relação dialética entre os “saberes práticos” e os “saberes teóricos”, distanciando-se de uma perspectiva de “teoria aplicada à prática”. Este processo de pesquisa/análise/reflexão foi, então, construído *com* e *pelos* sujeitos directamente implicados na acção: as professoras e as educadoras. Desta forma, considerou-se que a indução da mudança através de uma metodologia de investigação-acção crítica, não se dirige apenas à modificação directa das práticas, mas principalmente à mudança da consciência dos “agentes de transmissão cultural”⁵ e, neste sentido, a mudança dependerá sobretudo da compreensão que os agentes façam das próprias práticas e dos efeitos por elas gerados (Bonal; 1994).

⁴ Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua de Professores.

⁵ Xavier Bonal (1994: 162)

Do nosso envolvimento enquanto formadora neste projecto, e das nossas trajectórias pessoais e profissionais, foram emergindo várias interrogações: Que possibilidades tem uma acção de formação, desenvolvida no espaço de alguns meses, a partir de um olhar crítico sobre a acção educativa, de gerar mudanças nas atitudes dos professores/educadores face à diversidade cultural? Que sentidos tem, para o desenvolvimento profissional das educadoras e das professoras, esta experiência de formação? Que processos foram mais significativos para cada docente e para o trabalho colectivo nas escolas? Que dificuldades enfrentaram as professoras/educadoras?

Na linha deste questionamento, a problemática da dissertação de mestrado, que neste trabalho apresentamos, enquadra-se nas potencialidades e nos constrangimentos da formação contínua de professores face à diversidade cultural.

Tratando-se de um estudo de caso, a investigação que desenvolvemos centrou-se num problema específico: *o modo como as professoras/educadoras se apropriaram da formação e o impacto dessa apropriação ao nível das representações da diversidade e ao nível das práticas educativas*. Mais do que uma avaliação do projecto, no sentido clássico do termo, procurámos tornar salientes os significados que as professoras/educadoras foram construindo, quer relativamente à temática, quer relativamente à formação, e a sua percepção das mudanças desencadeadas.

Os possíveis contributos deste estudo situam-se, assim, ao nível da análise da formação contínua de professores face à diversidade, podendo sugerir pistas de reflexão sobre outras situações.

As opções metodológicas que seguimos colocam este estudo de caso no paradigma interpretativo: um estudo intensivo e aprofundado de uma situação específica de investigação/formação, baseado na leitura interpretativa dos factos a partir dos discursos dos actores, recolhidos a partir de entrevistas, registos e outros trabalhos realizados no âmbito da formação e notas de campo da investigadora. Desta forma pode considerar-se também uma análise etnográfica da mudança.

Assim, no Capítulo 1, da primeira parte, onde procuramos situar a temática da educação face à diversidade cultural, começaremos por explicitar os princípios de uma *escola democrática* face a uma sociedade multicultural. Esta questão assume-se como um “pano de fundo” de todo o trabalho desenvolvido, quer na formação, quer na dissertação que aqui apresentamos. No

segundo ponto deste capítulo, a abordagem dos conceitos de *teoria crítica*, de *pedagogia crítica* e de *práticas emancipatórias*, permitir-nos-á enquadrar, numa perspectiva teórica, as possibilidades de agência dos professores vistos, não como meros tradutores de saberes, mas como intelectuais transformadores e reflexivos.

No terceiro ponto, com o objectivo de traçar as ideias-base do conceito de educação inter/multicultural crítica, especificaremos, em primeiro lugar, a noção de cultura, que “atravessa” todo o trabalho; em segundo lugar, apontam-se algumas das críticas a concepções de multiculturalismo, conotadas com um *pluralismo cultural benigno* (Stoer, 1997), que, muitas vezes, não resolvendo poderá mesmo acentuar situações de discriminação e de exclusão social: Num terceiro ponto, apresentam-se as dimensões de uma *educação inter/multicultural crítica*, conceito de referência no desenvolvimento do processo de investigação-acção, bem como no quadro deste trabalho onde é, por nós, considerado como uma meta a atingir na educação face à diversidade.

No segundo capítulo aborda-se, de uma forma mais específica, a problemática da formação contínua de professores face à diversidade cultural. Num primeiro ponto, os conceitos de *habitus* (Bourdieu, 1972) e de *representações sociais* (Moscovici, 1976) enquadram a análise das resistências e a possibilidade de ocorrência de mudanças ao nível das matrizes de percepções, crenças e teorias, nomeadamente no quadro de uma formação de professores. Embora constitua um processo complexo, esta análise remete-nos para a dificuldade de gerar mudança de atitudes face a questões tão sensíveis como esta e que muitas vezes representam rupturas de significativa importância com posicionamentos ideológicos e/ou profissionais. A este respeito, Luísa Cortesão (1998) salienta que este tipo de “atitudes indagadoras, reflexivas e implicadas” que se pretendem desencadear “pode representar uma continuação, um desenvolvimento/evolução natural de preocupações, de tendências, já anteriormente existentes, mas às vezes não expressas, por vezes até não muito consciencializadas ou mal explicitadas (...). Mas pode também representar uma proposta de alteração violenta até de posicionamento ideológico/afectivo” (1998: 188). Daí que, segundo a autora, “a formação terá lugar se houver uma distância/proximidade franqueável (cognitiva, afectiva e mesmo ideológica) entre o terreno interior do actor social e a situação de formação que lhe é apresentada.” (ibidem., 188)

O segundo ponto versa a formação contínua de professores numa perspectiva de educação permanente e de educação de adultos e, no terceiro ponto, apresentamos diversos modelos de formação de professores, uns que assentam numa racionalidade técnico-expressiva, outros numa

racionalidade crítica. De entre estes últimos, enfatizaremos a formação centrada na análise das práticas educativas, por ter sido aquela que o projecto EDUCERE pretendeu incentivar.

Na segunda parte do trabalho, apresentamos o trabalho de campo, em dois capítulos: no primeiro, o Capítulo 3, são apresentados o objecto e a metodologia da investigação. No Capítulo 4 apresentamos a análise da formação e tecemos algumas considerações finais relativamente aos sentidos dessa formação e relativamente aos indicadores de mudanças identificados pela análise.

PARTE I

CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL

Introdução

Neste primeiro capítulo procuraremos enquadrar conceptualmente a problemática da construção de uma escola democrática numa sociedade onde a diversidade cultural é, cada vez mais, uma característica inquestionável. As teses expostas, defendem que a igualdade de oportunidades para todos, não só no acesso à escola, mas também no sucesso dentro da escola, a par da implementação de políticas educativas democráticas, passam também pela promoção de uma pedagogia crítica e contra-hegemónica desenvolvida por professores críticos e reflexivos.

Assim, num primeiro ponto, abordaremos os princípios de uma escola democrática, referindo alguns dos obstáculos à sua construção e que passam, em parte, pela dificuldade muitas vezes manifestada pelos professores em “gerir” as diferenças culturais.

Num segundo ponto, estarão em foco os conceitos de pedagogia crítica e de práticas emancipatórias que surgem no quadro da teoria crítica e que permitem esclarecer a argumentação em favor do desenvolvimentos de professores transformativos e críticos. Na esteira de autores como H. Giroux e P. Freire, falaremos do professor enquanto intelectual transformador e reflexivo.

No terceiro e último ponto, clarificaremos o conceito, central no nosso trabalho, de educação inter/multicultural crítica que, na mesma linha de ideias dos aspectos antes abordados, se assume como a mais adequada resposta aos desafios colocados por uma sociedade e por uma escola multiculturais.

1.1 – Princípios de uma escola democrática numa sociedade multicultural

A defesa da construção de uma *escola democrática* insere-se na luta por uma sociedade mais justa, com base nos valores e ideais da *democracia*. Para Apple & Beane (1999) a relação entre estes conceitos implica a necessidade de clarificação do significado de *democracia*, pois embora seja um termo cada vez mais repetido nos discursos políticos permanece, no entanto, envolto numa ambiguidade de sentidos. Segundo os autores se, por um lado, a noção de democracia assume uma função importante no debate sobre os direitos do indivíduo em relação aos da sociedade em geral - nomeadamente “sobre a liberdade de expressão, privacidade, uso da terra e estilos de vida” - debate esse que decorre do “(...) conflito entre os grupos políticos, religiosos e culturais”, por outro lado, o apelo à palavra *democracia* tem servido para legitimar e obter o apoio para as mais diversas situações e opções políticas.

“Hoje em dia, o significado de democracia é igualmente ambíguo e a vantagem retórica dessa mesma ambiguidade é mais evidente do que nunca.(...) Nos Estados Unidos, onde se registam divisões nítidas de riqueza e de poder, as liberdades e a ambiguidade associadas à democracia beneficiaram, claramente, as pessoas de um modo desigual.” (Apple & Beane, 1999: 26)

Da mesma forma também a noção de *escola democrática*⁶ partilha de uma necessidade de clarificação dos significados.

Num estudo sobre a *escola de massas* (laica, obrigatória e gratuita) em Portugal, considerado um “país da semi-periferia”, Stoer & Araújo (1992) sustentam como base da escola democrática, o princípio de *igualdade de oportunidades de sucesso escolar*. Esta noção não poderá ser confundida com o princípio de *igualdade de oportunidade de acesso* à escola proclamado pelo projecto de modernidade e pela ideologia meritocrática, com base na abertura da escola “a todos” onde todos os alunos são “tratados” de igual forma e onde os resultados escolares resultam da capacidade e do esforço de cada indivíduo. Em Portugal, onde, segundo os autores, se assiste à “simultânea crise e consolidação da escola de massas”, esta ideologia tem vindo a ser posta em causa, nomeadamente pelo fracasso e abandono escolar das crianças provenientes de grupos culturalmente diversos e minoritários face à “monocultura” oferecida numa escola que selecciona e “afasta” aqueles para quem a relevância dessa escola, para as suas vidas, está longe de ser evidente.

⁶ Os autores recorrem ao plural falando de “escolas democráticas”.

Para Stoer e Cortesão (1994) “a produção de cidadãos para o Estado-nação através da escolarização de massas continua a ser considerada, pelo menos ao nível do discurso oficial, uma tarefa essencial da escolarização num país europeu que reassumiu a democracia representativa apenas há vinte anos atrás, e que vê ainda a grande maioria da sua juventude a abandonar a escola antes dos 15 anos de idade” (1994: 29). Neste contexto, a cidadania que se constrói “está fundamentalmente ligada às proposições estruturantes da cidadania baseadas na democracia representativa considerando-se importante a promoção da homogeneidade cultural na sala de aula em termos de garantia de transmissão da cultura nacional nas escolas oficiais” (ibidem: 29).

Para romper com este ciclo, Stoer e Cortesão defendem uma cidadania construída “num processo em que o actor social adquire um controlo social acrescido sobre o seu ambiente” (1994: 30), promovendo-se o direito ao lugar das subjectividades na escola. Esta proposta, no campo da formação escolar, passa pelo que os autores chamam de *educação inter/multicultural crítica*, ou seja, uma educação encarada “como parte integrante de um movimento social que tem como objectivo o restabelecimento do papel dos actores sociais” e na ideia de que esta *educação inter/multicultural crítica* “sugere que subjacente à noção de subjectividade na escola está a proposição estruturante de uma forma de cidadania baseada na democracia participativa” (ibidem: 29).

Por seu lado, Apple & Beane (*op. cit.*: 35) referem que os educadores empenhados na luta pela construção desta *escola democrática* deverão prestar uma particular atenção à análise das contradições e tensões políticas e sociais que o exercício da democracia envolve, quer na escola, quer na comunidade em que esta se insere. É, aliás, esta relação indissociável entre escola e sociedade que possibilita um enquadramento mais amplo dos conflitos, tensões e contradições que emergem nos contextos educativos, nomeadamente pela análise e clarificação das agendas de política educativa, da prevalência da competição e do individualismo legados de uma escola tradicional, das pressões dos grupos mais poderosos e todos os conflitos sociais e culturais que, mais ou menos directamente, são também vividos na escola. Será este trabalho de associar “as práticas anti-democráticas na escola às condições exteriores mais abrangentes” (ibidem: 35) que permitirá identificar e intervir na transformação destas práticas. Nesse sentido Apple & Beane apontam duas “linhas de trabalho”: a criação de estruturas e de processos democráticos; a configuração de um currículo de vivência democrática.

“Tal como a própria democracia, as escolas democráticas não emergem sem uma razão. São o resultado de tentativas explícitas de os educadores colocarem em prática os consensos e as

oportunidades que darão vida à democracia (...). Tais consensos e oportunidades abarcam duas linhas de trabalho: uma consiste na criação de estruturas e processos democráticos através dos quais se guiará a vida escolar; outra traduz-se na construção de um currículo que faculte as experiências democráticas aos jovens” (ibidem: 31)

A *primeira destas linhas de trabalho*, enfatiza a necessidade de criar condições de participação de toda a comunidade educativa (educadores, alunos, pais, funcionários e outros parceiros) no processo de tomada de decisões, o que se revela uma tarefa extremamente complexa. Torna-se necessário que este processo não se traduza no desenvolvimento de “políticas populistas locais” o que, em parte, depende “da intervenção selectiva do Estado principalmente onde o processo e o conteúdo do processo de tomada de decisões a nível local viabilizem a privação dos direitos legais e a opressão de determinados grupos de indivíduos” (ibidem: 32).

Stoer & Araújo defendem, a este nível, como vertentes fundamentais na construção de uma escola democrática, a concretização das promessas da modernidade, fundamentadas nos princípios da *igualdade de oportunidades* e de uma *escola para todos*, e o enfrentamento e valorização do confronto de culturas na escola. Assim, para que os agentes educativos se apropriem do:

“espaço democrático proporcionado pela proximidade da escola com o Estado, ter-se-á de cumprir, por um lado, as promessas de modernidade (isto é, a *consolidação* da escola de massas incluindo a interiorização de direitos humanos e sociais básicos) e, por outro lado, ter-se-ão de aproveitar da crise desta mesma escola (isto é, tem de haver uma introdução da *confrontação de culturas* dentro do que tem sido até agora a monocultura da escola meritocrática – só assim será possível desafiar a existência do ‘fosso cultural’ entre a cultura local e a cultura nacional” (1992: 156).

Recorrendo às teses defendidas por Bowles & Gintis, Stoer & Araújo referem ainda como “uma questão chave para a escola democrática” a necessidade de esta, contrariamente à *escola meritocrática*, reconhecer todos os seus membros como agentes racionais e não considerar os jovens como “aprendizes”. “Ser aprendiz significa não ser ainda capaz de escolher entre uma multiplicidade de hipóteses” (1992: 156). Neste sentido, a “questão chave” traduzir-se-á, segundo estes autores em considerá-los como indivíduos capazes de levar a cabo as suas próprias escolhas. Desta forma, está em causa a:

“(…) capacidade desta escola conceber os jovens não só como ‘aprendizes’, mas também como ‘eleitores’⁷, tornando assim viáveis a liberdade, a responsabilização pública e a contribuição para o desenvolvimento pessoal como critérios de avaliação dentro da instituição. Inerente a esta noção da conceptualização dos alunos como ‘eleitores’, está a noção da inseparabilidade de direitos sociais e de direitos de cidadania. Isto é, para garantir a interiorização dos direitos sociais dos alunos é preciso garantir aos alunos direitos de cidadania” (1992: 157).

A complexidade deste processo de participação torna-se mais evidente quando se tentam enquadrar os vários pontos de vista, as relações de poder entre os grupos implicados numa mesma comunidade educativa. Como sublinham Apple & Beane, “(…) estas comunidades, pela sua própria natureza são diversificadas, diversidade essa que não é vista [nas escolas democráticas] como um problema mas como algo de positivo” (1999:33). Ora esta valorização da diversidade, articulada com a ideia de um “bem comum” a defender, prende-se, como já referimos, com o necessário enquadramento mais abrangente e contextualizador da escola como um dos elementos da comunidade permitindo aos educadores ultrapassar a mera resolução pontual de manifestações das desigualdades e tentar compreender, para procurar transformar, as condições que as fundamentam. Esta é também a ideia que atravessa o nosso estudo por considerarmos que uma abordagem pontual, superficial e descontextualizada das culturas presentes na escola, ou seja, uma abordagem baseada num “multiculturalismo benigno” (cf. Stoer, 1997), comporta sérios riscos, podendo constituir-se numa “gestão controlada da exclusão” (cf. Cortesão, 1998), como adiante teremos oportunidade de desenvolver.

Quanto à *segunda linha de trabalho*, - “a construção de um currículo democrático” - os autores enfatizam a necessidade de - a par do trabalho em torno do chamado *currículo oculto* que integra as estruturas, processos e perspectivas que a escola valoriza - transportar a democracia para o currículo planificado ou explícito. Este currículo para ser democrático deverá reflectir não só o ‘conhecimento oficial’, frequentemente considerado como ‘a verdade’ do conhecimento, mas também expressão das ideias dos actores. Desta forma “os educadores democráticos vivem numa tensão permanente, tentando proporcionar um ensino mais significativo aos jovens, à medida que transmitem as destrezas e os conhecimentos perspectivados pelas forças educacionais poderosas, cujos interesses são tudo, excepto democráticos. Assim, não podemos ignorar o conhecimento dominante até porque, na verdade, abre algumas portas” (ibidem: 43). Para os autores esta concepção de currículo - que procura “a reconstrução do conhecimento dominante transformando-o como uma forma de ajuda aos mais desfavorecidos da sociedade e

⁷ Os autores atribuem ao termo “eleitor” o sentido de “chooser” (1992: 157).

não como um obstáculo” (ibidem: 44) – implica também o direito dos professores usufruírem da sua *autonomia relativa*, intervindo na concepção desse mesmo currículo e exercendo um controlo sobre as suas próprias acções.

Na mesma linha de argumentação Stoer (1994: 18) analisa a relevância do *campo de recontextualização pedagógica*, na construção desta escola democrática, o que passa pela reconfiguração das políticas educativas e pela “(...) reconstrução do ‘currículo dominante’ - no qual só são legitimadas as experiências e as práticas da classe média (...)” (ibidem: 18).

Este conceito de campo de recontextualização pedagógica, desenvolvido por Bernstein (1990, 1993) em vários dos seus trabalhos, refere-se ao “espaço que gera os enquadramentos, as possibilidades e os próprios espaços da teoria pedagógica, da investigação sobre educação e das práticas educativas” (Stoer e Cortesão, 1999: 78). Reportando-se a dois campos de recontextualização pedagógica – o campo oficial de recontextualização e o campo pedagógico de recontextualização -. Bernstein considera que eles representam “o quê” e “o como” do discurso pedagógico.

Retomando a teorização deste autor, Stoer e Cortesão (1999) referem que “enquanto o campo oficial abrange as instâncias estatais da elaboração e implementação das políticas educativas, o campo pedagógico inclui, além dos media da educação (audio-visuais, jornais, etc.), as faculdades e os departamentos de educação das universidades e dos politécnicos e as intuições e fundações de pesquisa e divulgação educacionais. Também pode incluir campos não especializados em discursos e práticas educativos, mas que conseguem influenciar a elaboração e a implementação da política educativa oficial (ibidem: 79). E é neste segundo campo, de acordo com Bernstein e com os autores citados, que os professores podem encontrar espaços de autonomia relativa que lhes permita desenvolver acções contra-hegemónicas, nomeadamente na gestão da diversidade.

No entanto, as acções individuais dos professores, mesmo que consigam gerar mudanças ao nível da turma ou mesmo da escola, e sendo de enorme importância, só por si não bastam para avançar neste projecto de construção de uma escola democrática. O “sucesso de todos” depende também, como referimos antes, das condições estruturais em que as práticas educativas se desenvolvem e do fortalecimento do “‘movimento’ para a solidariedade e justiça social. Reclama-se que um princípio ético e político de justiça social deve orientar não só as práticas pedagógicas dos professores nas escolas como também a própria selecção do saber para o currículo” (ibidem: 18).

Em síntese, subjacente a esta concepção de escola democrática está a noção de uma acção pedagógica que é, simultaneamente, acção política. Esta ideia remete-nos inevitavelmente para o conceito de *pedagogia crítica*, concretizadora desta acção política e, no caso específico da problemática que abordamos neste trabalho, de uma *política da diferença* que viabilize a expressão da diversidade cultural e a transformação da discriminação (cf. MacCarthy, 1994; Magalhães, 1998). É então o conceito de *pedagogia crítica* promotora de práticas emancipatórias, no quadro da teoria crítica, que nos propomos abordar em seguida.

1.2 - A produção de práticas emancipatórias na esteira da pedagogia crítica

1.2.1 – Pedagogia crítica e teoria crítica

Segundo Rodriguez Rojo, a pedagogia crítica, em geral, é entendida como a “(...) orientação da educação que faz referência a uma teoria filosófica cujo objecto é rever os postulados que têm vindo a justificar a prática socio-educativa e habitual da nossa civilização ocidental” (1997: 122). Embora considere que seria mais correcto falar-se em pedagogias críticas do que de uma única corrente – uma vez que identifica “outras propostas classificáveis dentro da teoria habermasiana”, a que adiante faremos referência – o autor sublinha a ‘herança’ comum concedida pela teoria crítica desenvolvida pela Escola de Frankfurt. Uma influência particularmente significativa provém das perspectivas teóricas desenvolvidas a partir das décadas de 60 e 70.

No mesmo sentido, Morrow e Torres (1997) consideram o legado da teoria crítica para a educação como um conjunto complexo de contributos com acolhimento diversificado e irregular pelos investigadores que, nomeadamente nos países anglo-americanos, têm desenvolvido trabalho na esteira desta corrente de pensamento. Identificam, no entanto, “alguns temas consistentes” no impacto destes contributos. Esses temas referem-se à crítica da dominação e da autoridade, bem como às funções de reprodução da educação no sistema capitalista.

“Existe uma crítica da dominação e da autoridade que guarda lugar à autoridade racional como meio necessário para a realização individual e para a autonomia racional. Esta questão tem uma importância extraordinária para a escolarização moderna, para a formação de professores e para o papel e funções da educação, particularmente no contexto da investigação-acção e da teoria do currículo.

Para além disto, a teoria crítica postula uma consciência das funções reprodutivas económicas e políticas da educação no capitalismo. Porém, este processo reprodutivo pode ser equilibrado por uma ênfase sobre (a) os efeitos ideológicos latentes da educação enquanto parte integrante da emergência da ciência e da tecnologia como base de uma nova forma de ideologia e de dominação e, (b) o papel fundamental da educação no facilitar a expansão dos poderes do Estado Moderno” (Morrow & Torres, 1997: 229).

A par da importância da análise da educação “enquanto legitimação compensadora” e “enquanto parte de um processo de burocratização e racionalização organizado pelo Estado”, sublinham ainda os autores a importante explicação que tem vindo a ser desenvolvida na esteira da teoria crítica sobre o “declínio do sujeito individual”. Esta explicação acentua, por um lado, “a internalização dessas novas formas de ideologia técnico-científica” e, por outro, aponta para “uma capacidade residual de resistência (reflectida na potencial crise de motivação) que é bloqueada pelos elementos estruturais desse processo de burocratização educativa”. É, no entanto, realçado, como uma das dimensões mais importantes deste legado, o facto de que “uma aplicação coerente da perspectiva de Habermas aponta para formas concretas e localizadas de pedagogia crítica relativamente imunes à maioria das críticas formuladas de modos bem diversos por críticos conservadores, feministas e pós-modernos” (ibidem: 229).

Por seu lado, Ayuste *et al* (1994) referem que, na esteira de todo um trabalho destinado, principalmente, a construir e fundamentar um discurso crítico em torno da sociedade industrial e, posteriormente, da sociedade pós-industrial, autores como Adorno, Horkheimer, Fromm, Marcuse e Habermas “especializaram-se em diferentes temas, embora todos coincidam na análise da sociedade capitalista, na crítica ao predomínio da razão instrumental (baseada na relação funcional entre meios e fins) como elemento incorporante da ideologia do século XX. (...) A criação de uma filosofia da emancipação através de um processo dialético constitui o objectivo fundamental desta corrente de pensamento” (Ayuste *et al*, 1994: 36-37). No entanto, e mais concretamente no que diz respeito aos contributos para o campo educativo, uma especial relevância vai para o trabalho de Habermas particularmente pela sua *Teoria da Acção Comunicativa* a partir da qual “(...) apresenta uma fundamentação sociológica capaz de superar o modelo estruturalista ou reproduccionista” (ibidem, 1994:37). Na *Teoria da Acção Comunicativa*, Habermas considera, como acima referimos, a possibilidade de acção dos indivíduos face aos sistemas e às estruturas, não perspectivando o “sujeito-passivo” que “sucumbe” aos contrangimentos da “super-estrutura” como sugerem as teses neo-marxistas ou as chamadas teorias da reprodução.

“Por um lado, [Habermas] toma por dado adquirido que a educação tem efeitos reprodutivos tanto em relação à esfera da produção económica como à relações de classe. Todavia, a análise não se centra sobre esses efeitos porque defende que o que é decisivo em termos do complexo educativo não pode ser reduzido a esses factores (...). Ao invés, Habermas retorna implicitamente à questão de conteúdo da educação, tema este que em grande medida desapareceu de vista nas considerações da tese da correspondência, que relacionava o currículo oculto e as propriedades formais da educação com o processo de produção” (Morrow e Torres, 1997: 221).

As implicações desta linha de pensamento, no campo educativo, vai permitir o desenvolvimento de novas perspectivas críticas e a reformulação de teorias já existentes, nomeadamente as designadas *teorias da reprodução*. Como afirmam Ayuste *et al* (1994: 35) esta teoria da acção comunicativa de Habermas permite superar “tanto os conceitos decadentes da modernidade tradicional como a reacção contra as perspectivas de mudança progressista.”

Recorrendo à sistematização apresentada por Ayuste *et al* (1994: 31-32), poderemos referir que as teorias da reprodução, consideradas também como *teorias estruturalistas do conflito*⁸ (Morrow & Torres, 1997), de uma forma geral: i) consideram que a escola é um aparelho ideológico do Estado; ii) concebem a escola como instrumento para a reprodução social e cultural; iii) negam o papel do sujeito – a estrutura determina o agente; iv) enfatizam (algumas correntes) uma correspondência entre escola e mundo económico.

Por seu lado as perspectivas que se baseiam e desenvolvem a *teoria da comunicação*⁹ sublinham: i) a reivindicação do papel do sujeito, do diálogo inter-subjectivo e da transformação; ii) a ênfase no estudo da transmissão do poder dentro da escola assim como da sua transformação; iii) a concepção da educação como um instrumento de transmissão ideológica mas com possibilidade de que os sujeitos resistam e intervenham na mudança da realidade social; iv) que a escola não é unicamente um aparelho de reprodução da ordem social dominante, mas também um espaço para a produção cultural; v) uma concepção de aprendizagem como um processo de interacção comunicativa; vi) o educador como facilitador do diálogo.

Em síntese, e no sentido do que temos vindo a referir, a teoria crítica, e particularmente a teoria da acção comunicativa, vem a representar uma importante força no seio da pedagogia

⁸ Nelas se enquadram os trabalhos de autores como Althusser, Bourdieu, Baudelot, Establet, Boudon, Bowles, Gintis.

⁹ Englobam nestas correntes autores como Freire, Giroux, Apple, Willis e Bernstein (embora os autores considerem que apenas os últimos trabalhos de Bernstein se podem enquadrar nas teorias da comunicação pois “a maior parte da sua obra assume características próprias dos modelos da reprodução” (Ayuste *et al*, 1994: 33). Sublinham ainda o facto de que as características gerais apontadas para cada um dos grupos nem sempre correspondem de igual forma a cada um dos autores.

crítica cujos autores entendem a educação como um processo de diálogo para além das fronteiras das aulas, favorecedora, em determinados contextos, de acções de mudança social. Recorrendo uma vez mais a Rodriguez Rojo (1997), podemos considerar com maior destaque o surgimento de três “focos” de pedagogia crítica: *i*) a pedagogia radical norte-americana e de reconceptualização socio-crítica do currículo (onde se enquadram investigadores como Giroux, Apple, Popkevitiz); *ii*) a corrente educativo-crítica australiana (onde se destacam os trabalhos de Kemmis, Young, Grundy, Gibson e Bates); *iii*) a tendência pedagógica alemã, mais directamente ligada à teoria crítica da Escola de Frankfurt (liderada por autores como Klafki, Shaller, Groothoff, Rothe).

No entanto, as correntes e sub-correntes de pedagogia crítica desenvolveram-se diferentemente por vários países onde foram concretizadas de acordo com as especificidades políticas e sociais de cada contexto. A exemplo disso não pode ser esquecido o importante trabalho de Paulo Freire que, não só na América Latina mas também na América do Norte, na Europa, em África e em outras partes do mundo, deixou ecos da sua *pedagogia da libertação* que continua a alimentar os sonhos e as práticas de muitos educadores e investigadores que lutam por uma sociedade mais justa. No contexto do nosso trabalho, pela forte convergência de ideias que consideramos existir entre a sua obra e a perspectiva de uma *educação intermulticultural crítica*, parece-nos relevante apresentar, ainda que de uma forma não muito detalhada, algumas das suas ideias e argumentos.

1.2.2 - Pedagogia crítica e práticas emancipatórias

O lugar de destaque na pedagogia crítica atribuído, por vários autores, a Paulo Freire (Morrow e Torres [1998]; Cortesão [1998]; Lima [1998]; MacLaren [1998]) decorre fundamentalmente das suas contribuições¹⁰ para uma concepção de educação que, não sendo neutra, se deseja que tenha como principal função tornar as pessoas livres e autónomas, críticas relativamente à realidade que as rodeia, participativas e transformadoras dessa realidade.

¹⁰ Fruto de uma multireferencialidade teórica de onde se destaca a Teoria Crítica.

Para Freire, que sempre lutou contra todas as formas de hegemonia¹¹, a *pedagogia dos oprimidos* assenta numa “dialogicidade” que permite, na perspectiva de uma pedagogia crítica, ultrapassar o “depósito” de ideias e de conteúdos – a que chamou *educação bancária* – e alcançar o pensamento crítico. “*É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade*” (Freire, 1972: 125). Desta ideia decorre a noção de pedagogo dialógico e o que este pretende “buscar” são os “universos temáticos” (significativos) onde se poderão encontrar os temas geradores a partir dos quais, e através de atitudes reflexivas, se pretende construir o diálogo entre os actores que intervêm no acto educativo: não do “culto” para o “inculto”, mas antes, entre diferentes formas de “pensamento-linguagem referidos à realidade” (ibidem: 126).

Paulo Freire(1972) refere-se à acção emancipatória (embora reportando-se sobretudo à desigualdade de classes) quando apela à entrega dos oprimidos a uma “praxis libertadora”, argumentando que a tarefa da libertação não poderá ficar confinada às boas acções e intenções do “opressor”.

“Descobrir-se na posição de opressor, mesmo que sofra por este facto, não é ainda solidarizar-se com os oprimidos. Solidarizar-se com estes é algo mais que prestar assistência a 30 ou a 100, mantendo-os atados, contudo, à mesma posição de dependência. Solidarizar-se não é ter consciência de que explora e ‘racionalizar’ a sua culpa paternalisticamente” (Freire, 1972: 51).

Esta posição do “opressor” aproxima-se do que muito frequentemente acontece em alguns tipos de resposta à diversidade cultural nomeadamente quando se concebem estratégias descontextualizadas ou que visam apenas resolução de problemas pontuais e que, portanto, poderão ter como efeitos não a emancipação dos sujeitos - dimensão sempre presente na pedagogia crítica que Freire defendeu e praticou – mas a legitimação de uma cultura hegemónica (embora “condescendente” com algumas singularidades). Mais do que de opressão, Freire falaria, neste caso, de dominação. Neste sentido, Luiza Cortesão (1998: 158) sublinha a distinção que Freire faz “(...) *entre opressão (que se refere a relações imediatas e visíveis de poder) e dominação que está relacionada com situações decorrentes das histórias sociais de cada um, invisíveis porque interiorizadas.*”

¹¹ Apesar de muitos o acusarem de, pelos menos até determinada altura, se ter centrado exclusivamente na dominação resultante das relações de classe, deixando de fora as relações de género, de etnia, de religião, etc. (cf.

A urgência da participação directa dos alunos/educandos no acto de conhecer deverá ser geradora de uma *praxis* emancipatória conducente à mudança social. Não se trata, portanto, de uma mera prática, entendida numa técnica de aplicação de um saber, mas sim do desenvolvimento de consequências pessoais e sociais sustentadas numa reflexão crítica dos ambientes e das situações. Por isso, os conceitos de “conscientização”, “sujeito dialógico”, “educação libertadora”, entre outros, servem de base à sua argumentação em favor de uma cidadania que passe pela participação política, construída também a partir da acção da escola. Rebatendo uma escola tradicional e autoritária, que em vez de libertar submete e aprisiona, no livro *Educação como Prática da Liberdade* (s/d), defende a importância da conscientização como processo fundamental de emancipação só concretizável através da participação dos sujeitos implicados na acção educativa. «*Não é possível transitar da ‘consciência ingémua’ para o processo de ‘conscientização’ e para o exercício da ‘consciência crítica’ a não ser pela experiência da participação crítica e da ‘verdadeira participação’.*» (Lima, 1998: 15) Ou, pelas próprias palavras de Freire, “...*não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação*” (1967: 93).

Como dissemos antes esta democracia participativa é um dos aspectos centrais na construção da escola democrática. Também Freire, no mesmo sentido, enfatiza a constituição do cidadão democrático que, como referem Morrow e Torres (1998) terá sido um dos seus mais significativos contributos. Esta cidadania democrática “...*na qual os agentes são responsáveis, capazes de participar, de escolher os seus representantes e de monitorizar o seu desempenho...*” (1998: 147) constrói-se não apenas através da prática política, mas também através das práticas pedagógicas da formação do cidadão o que, por sua vez, implica a formação de sujeitos pedagógicos enquanto construtores activos da sua própria educação. Estes sujeitos pedagógicos “*não são cidadãos homogéneos mas sim indivíduos culturalmente diversos*” (ibidem: 147).

1.2.2 – O professor enquanto intelectual transformador e reflexivo

No âmbito do nosso trabalho, a pedagogia crítica, na perspectiva que temos vindo a apresentar, representa o enquadramento da “possibilidade”. Possibilidade não apenas da

emergência de acções contra hegemónicas e emancipatórias dos educandos e suas famílias mas também dos educadores que, agindo, reflectindo e analisando as dimensões políticas económicas e sociais do processo educativo, e tomando consciência das suas posições, dos seus papéis na complexidade do sistema educativo, consigam demarcar-se da função de “agentes de controlo simbólico” (cf. Bernstein, 1990) para se assumirem como “intelectuais transformadores” (cf. Giroux, 1988).

Esta última noção, onde se podem identificar tendências neo-gramscianas, no recurso ao conceito de hegemonia, e que culminam numa teoria da resistência no seio da acção (Morrow & Torres, 1997), tem vindo a ser desenvolvida por vários autores numa linha muito próxima do trabalho de Freire. A ideia dos professores vistos como “intelectuais transformadores”, atribuída a H. Giroux, é bastante pertinente no estudo que aqui apresentamos. Ver os professores como intelectuais transformadores coloca o professor no centro do processo de luta e de transformação social, o que pode contribuir para uma aposta no papel do professor mais como agente social do que como funcionário público ou trabalhador (Morrow & Torres, 1997). A este propósito vale a pena citar as palavras do próprio autor:

“ A categoria *intelectual* é útil em numerosos sentidos. Primeiro, proporciona uma base teórica para o estudo do trabalho dos professores como uma forma de trabalho intelectual contrariamente à sua definição em termos meramente instrumentais ou técnicos. Segundo, classifica as condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores ajam como intelectuais. Terceiro, isto ajuda a perceber o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de variados interesses políticos, económicos e sociais através das pedagogias que eles endossam e utilizam.” (Giroux, 1988:125).

A categoria de intelectual transformador articula a dimensão do discurso crítico com a da prática política. “O intelectual transformador trabalha no sentido da emancipação o que inclui o seu compromisso com uma atitude de auto-crítica, como forma de melhorar a sua própria pedagogia e assinalar a sua intenção anti-autoritária” (Giroux & Aranowitz, 1992). Ainda segundo Giroux, ver os professores como intelectuais, permite desenvolver a ideia de que toda a actividade envolve alguma forma de pensamento, por mais rotineira que se torne. Esta concepção torna-se pertinente porque defender que o uso da mente integra toda a actividade humana dignifica a capacidade humana de integrar pensamento e prática o que, por sua vez, permite compreender o que significa o conceito de *professor reflexivo* (Giroux, 1988). Este conceito de *professor reflexivo*, na esteira do trabalho desenvolvido por Zeichner (1993), traduz a

importância da capacidade dos professores reflectirem *nas* suas práticas, *sobre* as suas práticas e sobre as condições em que trabalham. Através da reflexão não se pretende que os professores ponham em marcha as “melhores” práticas sugeridas por investigadores, mas que ajam em coerência com as análises que individualmente ou em conjunto vão realizando, transformando quer as práticas quer as condições em que estas ocorrem. Neste sentido, consideramos que este conceito está na base da *formação de professores face à diversidade cultural* e que é fundamental para o desenvolvimento de uma *educação inter-multicultural crítica*.

1.3 - Educação inter/multicultural crítica: a construção de um conceito

1.3.1 –A noção de cultura e a necessidade de uma abordagem não-sincrónica

O conceito de cultura, pela vastidão de definições e de interpretações de que é alvo, torna necessária uma delimitação dos seus significados. No contexto do nosso trabalho, demarcando-nos da ideia generalizadora que associa a uma determinada sociedade uma determinada identidade cultural fixa e homogénea, entendemos a cultura como um processo dinâmico que integra a transmissão mas também a produção e a transformação.

Geertz (1973) enfatiza o carácter simbólico da cultura ao referi-la como “padrão de significados traduzidos em símbolos transmitidos historicamente, um sistema herdado de concepções expressas de forma simbólica, através dos quais as pessoas comunicam, perpetuam e desenvolvem o seu conhecimento acerca das atitudes perante a vida”(1973: 89). O carácter dinâmico da cultura resulta, neste sentido, do seu entendimento enquanto sistema de comunicação, como conjunto de símbolos em íntima relação com o mundo da vida quotidiana, nas circunstâncias específicas em que esta se desenrola, que os indivíduos vão herdando e transformando no decurso da sua existência.

Esta relação com o mundo da “acção prática” é realçada por Clark *et. al.* (cit. por Giroux, 1988) que entendem a cultura como:

“(…) os princípios partilhados de vida, característicos de classes, grupos ou meios sociais específicos. As culturas são produzidas ao mesmo tempo que os grupos dão sentido à sua existência social no decurso da sua experiência quotidiana. Cultura é íntima, por isso, com o mundo da acção prática. Ela basta, na maior parte das vezes, para gerir a vida do dia-a-dia. No entanto, quando este

mundo quotidiano se apresenta em si mesmo problemático. a cultura assume necessariamente formas complexas e heterogêneas. “de modo nenhum livres de contradições” (ibidem: 235).

É neste “enquadramento” cultural que os indivíduos constroem as suas identidades, os seus *habitus* (cf. Bourdieu, 1989) e os seus projectos. Assim, a formação da identidade cultural, ainda que revele alguma continuidade e uma certa homogeneidade relativamente aos padrões transmitidos pelo grupo, consiste também num fenómeno dinâmico e complexo. Vieira (1999) refere-se, neste sentido, a “processos de fechamento” e “processos de abertura”, isto é, “(...) movimentos com tendência à continuidade – tradição – e movimentos com tendência à mudança” (ibidem, 1999:57).

No quadro destas ideias, estudar uma sociedade, ou mesmo uma comunidade mais restrita, não equivale a estudar uma cultura única e homogênea, pois ela integra várias formas de entender a vida que resultam de valores, crenças e normas que não são estáticos e que são (re)produzidos diferenciadamente.

O conceito de cultura que aqui invocamos refere-se a pertenças que não se esgotam num grupo específico, independentemente da etnia ou da cor da pele. “Assim, a sociedade, qualquer que ela seja, multiétnica ou não, é multicultural. Encerra uma pluralidade de culturas onde cabem ainda as dos adultos e as das crianças (...)” (Vieira, 1999: 62). Deste modo, quando olhamos para os alunos numa mesma sala de aula, mesmo que todos sejam “brancos” e da mesma nacionalidade, temos a obrigação de “ver” mais além destas categorias que tornam invisíveis a pluralidade de pertenças culturais que se cruzam em cada um deles e que tornam diverso o que muitos teimam em ver igual.

Parafraseando Stoer (1994), torna-se também necessária uma *abordagem não-sincrónica* desta diversidade, que permita perceber as situações e as relações estabelecidas no contexto educativo e comunidades envolventes. Uma abordagem não-sincrónica da diversidade cultural significa “(...) uma abordagem onde as relações de classe, etnia e género não são necessariamente paralelas, nem recíprocas, nem simétricas” (Stoer, 1994: 13). Deste modo deverá permitir consciente e criticamente identificar e operacionalizar as relações de raça, etnia, classe, género ou outras “(...) concebendo estas relações com sistematicamente contraditórias” (ibidem: 13).

“Invocando o conceito de não sincronia, quero defender a posição de que os indivíduos ou grupos na sua relação com as instituições económicas, políticas e culturais, tal como as escolas.

não partilham ao mesmo tempo visões, interesses, necessidades ou desejos idênticos” (MacCarthy cit. em Stoer, 1994: 13)

Esta noção de não-sincronia permite uma análise mais profunda dos fenómenos que ocorrem no campo educativo, não isolando as várias dimensões que intervêm nas dinâmicas sociais, dando mais visibilidade às relações de poder que derivam, em parte, das relações de classe, mas também da etnia e do género, entre outras. Nesta perspectiva, fazendo incidir a análise não apenas nos sintomas mas sobretudo nas possíveis causas, promove-se uma compreensão mais ‘complexificante’ das situações e dos contextos em que ocorrem. Segundo Stoer, “*para compreender, por exemplo, o fenómeno de abandono escolar em Portugal, onde muitos jovens são duplamente ‘desqualificados’ (primeiro pela instituição educativa e depois pelo próprio mercado de trabalho), será obrigatório tomar em conta como as culturas e o género medeiam a relação, produzindo efeitos entre a estrutura de classes e a identidade do/a jovem, estando tanto uma como a outra continuamente num processo de produção*” (1994: 13-14).

Em suma, uma abordagem não-sincrónica, ajuda a perceber que são variados os eixos culturais em torno dos quais os indivíduos constroem as suas identidades e os seus projectos de vida, razão pela qual este conceito se torna fundamental no desenvolvimento de uma *educação inter/multicultural crítica*.

Esta noção dinâmica de cultura é coerente com a possibilidade da ocorrência de práticas contra-hegemónicas, a que antes fizemos referência, e revela-se bastante útil para a nossa investigação, nomeadamente na análise da forma como os professores ‘vêm’ a diversidade cultural quando olham para os seus alunos. Quando os professores afirmam, por exemplo, que em determinada escola a diversidade cultural ‘não é uma questão relevante’ ou simplesmente ‘não existe’, revelam, na maior parte dos casos, um certo *daltonismo cultural* (cf. Stoer & Cortesão, 1999).

“O professor ‘daltónico cultural’ é aquele que não será sensível à heterogeneidade, ao ‘arco-íris de culturas’ que tem nas mãos quando trabalha com os seus alunos na escola. Assim sendo, vê-os todos como sendo idênticos, com interesses, saberes e necessidades semelhantes, não pensando que haja necessidade de diferenciar o currículo com que trabalha ou a relação pedagógica que estabelece” (Stoer & Cortesão, 1999: 20).

Esta espécie de ‘limitação’ na sensibilidade à diferença, na perspectiva de Stoer e Cortesão (1999), poderá decorrer de uma concepção monocultural de escola e da forma como o professor

foi socializado¹² (quer como cidadão quer como profissional) e, portanto, de como o seu *habitus* e os seus universos simbólicos foram formados.

Desejando a nossa pesquisa ajudar a compreender como um processo de formação contínua pode (ou não) contribuir para que os professores superem este ‘daltonismo’ e se armem de uma ‘vigilância crítica’ que lhes permita a conquista de espaços e o envolvimento em acções contra-hegemónicas, dentro dos limites da sua autonomia relativa, torna-se pertinente clarificar os pressupostos de uma educação que torne viável a concretização destas acções e que nós enquadrámos nos princípios da educação inter/multicultural crítica.

1.3.2 – Multiculturalismo benigno

Face a um público cada vez mais heterogéneo, os sistemas educativos, em geral, e as escolas, em particular, têm procurado enfrentar e ‘resolver’ os problemas que decorrem do confronto de um modelo cultural (que a escola veicula) com uma diversidade cultural (dos alunos) que é muitas vezes desvalorizada por esse modelo. Enfatizando a necessidade de uma educação intercultural corre-se, no entanto, o risco de enveredar por uma perspectiva ingénua que apelando a “um multiculturalismo que estructure os currícula e a gestão dos espaços e tempos escolares confia de um modo idealista à escola um sentido de emancipação que ela, só por si, não possui” (*ibidem*, 109). Por exemplo, considera-se, muitas vezes, a diversificação dos currículos como condição suficiente para o respeito e a troca entre as culturas presentes na escola.

Esta questão remete-nos para a complexidade e para os riscos que comporta a promoção de uma educação intercultural. Alguns destes riscos são traduzidos pelas críticas contra o multiculturalismo assumidas quer por representantes da esquerda radical quer por representantes da direita neo-liberal.

Linda Chavez (cf. Stoer, 1997: 4-5), identificando-se com as políticas neo-liberais, argumenta que nos EUA existe uma “cultura única”: a “cultura americana”, que incorpora muitos “grupos diversos”, e que os multiculturalistas vêm “pôr em causa”. Por seu lado Lynch (1987: 9), baseando-se em trabalhos desenvolvidos por Banks na década de 80, enuncia as principais

¹² Em Portugal, a ‘herança’ de séculos de uma tradição colonialista ainda não completamente superada, poderá estar na origem deste ‘daltonismo cultural’. Stoer e Cortesão (1999) falam de uma ‘interculturalidade invertida’ que

críticas que a esquerda radical – conotada com o movimento anti-racista – tece às políticas multiculturais, particularmente no campo da educação. Essas críticas referem que a *educação multicultural*: i) se destina a fazer com que os grupos oprimidos se conformem/satisfaçam com o *status quo*; ii) não promove uma análise institucionalizada das causas desta opressão; iii) desvia a atenção dos problemas e das situações reais; iv) focaliza as vítimas e as suas características como o problema; v) não promove uma análise séria do conceito de raça e dos sistemas de classe.¹³

No mesmo tom Jacoby (cit. em Stoer, 1997: 1-3), vendo no multiculturalismo um instrumento a favor da classe média, aponta críticas defendendo que “o multiculturalismo e os termos parentes (...) de facto significam tudo e nada. (...) O multiculturalismo manifesta-se fortemente como programa enquanto enfraquece como realidade; de facto as diferenças culturais estão a diminuir-se em vez de crescer: somente uma cultura se desenvolve nos Estados Unidos da América – a cultura do negócio, do trabalho e do consumo. (...) Existe evidência de que as culturas étnicas estão a perder a sua especificidade nos Estados Unidos da América.” Além disso, segundo Jacoby, a submissão às regras do ‘mercado global’ enfraquece a promoção de ‘modos alternativos de vida’, procurando-se apenas diferentes ‘estilos de vida’.

Apesar deste tipo de críticas terem algum impacto na forma como as sociedades gerem a diversidade de culturas que incorporam, por algum descrédito que atribuem às políticas multiculturais, a verdade é que, ao longo das últimas décadas, se tem verificado, a nível mundial, e nomeadamente no campo educativo, uma atenção crescente ao desenvolvimento de estratégias que visam, entre outros aspectos, salvaguardar as especificidades culturais dos vários grupos sociais. No entanto, o efeito que decorre de muitas destas estratégias não vai além da mera constatação dos “estilos de vida” que marcadamente distinguem estes grupos. Por outro lado, como referem Stoer & Cortesão (1999), face a uma diversidade crescente dentro e fora da escola, onde continua a prevalecer a ‘oferta’ de uma única cultura, surgem problemas sociais que apelam

procurou, nomeadamente através da acção da escola, atribuir uma homogeneidade e “ (...) um sentido de pertença a esse todo tão disperso diverso” (1999: 59) que era o conjunto do país e das colónias.

¹³ Apesar de se poderem considerar algo ambíguas as críticas deste movimento - que apresenta a escola como um mero reflexo da sociedade (negando portanto a existência de acções contra-hegemónicas) e avança, em simultâneo, com propostas de estratégias de mudança a partir dela – não podem deixar de ser sublinhados os contributos que trouxeram para o estudo das culturas e para o desenvolvimento da educação multicultural, numa perspectiva mais crítica, sobretudo nos E. U. A. (Lynch, 1987). Destes contributos poder-se-ão realçar o reconhecimento da necessidade de maior diálogo e duma forte participação de todos os grupos culturais, a necessidade de reformas estruturais no campo educativo e de uma vigilância crítica sobre as opções políticas face à diversidade cultural (*ibidem*: 10) traduzida no que temos vindo a chamar de *política da diferença*.

a uma solução. E essa solução passa, muitas vezes, por uma “gestão controlada da exclusão” que se traduz na adoção de medidas que propõem “(...) unicamente as mudanças necessárias para que não ocorram grandes convulsões sociais” (Stoer & Cortesão, 1999: 22).

Este tipo de soluções, que atendem apenas aos sintomas dos fenômenos sociais, e que contribuem por vezes para um isolamento e segregação ainda mais acentuados dos grupos minoritários, são enquadradas por Stoer (1997) no que ele designou por *pluralismo cultural benigno* ou *multiculturalismo benigno*. Este manifesta-se “através da produção de *ideologias*, isto é, quando deformações ou ocultações de certos aspectos da realidade se assumem como interpretações da realidade social que servem para legitimar os interesses de determinados grupos” (*ibidem*: 7). Também Giroux, criticando esta linha ‘multiculturalista’ diz que: “mais especificamente uma abordagem crítica à diferença cultural deve deslocar a sua atenção de um foco exclusivo nos grupos subordinados, especialmente porque essas abordagens tendem a sublinhar os défices, para outro que examina como é que o racismo nas suas diversas formas se produziu histórica, semiótica e institucionalmente aos mais diversos níveis da sociedade. Ao contrário de muito liberalismo, a diferença cultural significa muito mais do que tomar conhecimento dos “outros” e analisar esteriótipos, mais fundamentalmente significa compreender, comprometer-se e transformar as diversas instituições que produzem racismo e outras formas de discriminação” (cit. por Magalhães, 1998).

Procurando sistematizar as características marcantes em algumas abordagens educativas enquadradas por este *Pluralismo Cultural Benigno*, Stoer (1997: 7), recorrendo a Bullivant, refere que, segundo esta perspectiva:

- i) a diferença é automaticamente assumida como positiva (cai-se num relativismo cultural “chique” e piedoso pouco problematizado e pouco reflectido);
- ii) admite-se que basta a formação de uma atitude multicultural entre os professores para garantir a mudança educativa (desenvolve-se a “retórica da educação multicultural, retórica essa que se baseia na linguagem simbólica política com o seu apelo ao mito e à metáfora);
- iii) enfatiza-se “estilos de vida” relegando para segundo lugar “oportunidades na vida” (elogia-se a tolerância em vez de promover a justiça social);
- iv) as diferenças culturais são tidas como se fossem problemas para “resolver” em vez de base para a construção de pontes entre “culturas incompletas” (promove-se um falso universalismo em vez do diálogo através das culturas);

- v) ‘resolve-se’ a questão das diferenças culturais através do processo de negociação pela comunicação entre culturas (ignora-se tanto os estatutos sociais desiguais dos diferentes grupos culturais como o papel do Estado na mediação da diferença);
- vi) desenvolvem-se estratégias pedagógicas para a educação intercultural num aparente vácuo social e político, produzindo assim meras técnicas descontextualizadas (desvirtua-se a educação intercultural divorciando-a da construção da sociedade multicultural).”

O facto de se negligenciar as determinações da estrutura social e centrando-se apenas no reconhecimento do que está “à superfície” das manifestações culturais - como é o caso dos *estilos de vida* mais ou menos exóticos - conduz, muitas vezes, ao reforço de estereótipos ou de representações deformadas dessas essas culturas. Estes estereótipos contribuem para acentuar o enclausuramento dos grupos em “guetos culturais”. Não se constrói, deste modo, um conhecimento da ‘realidade’. “*Confunde-se portanto o real com o apercebido, com o ‘aparente’*. *Como resultado, produzem-se explicações ‘ilusórias’ que supõem, de facto, uma ilusão: a ‘transparência do real’*” (Stoer, 1997: 6 – 7).

Consciente do ‘terreno minado’ em que a educação multicultural se propõe trabalhar e da polémica que as críticas referidas têm avivado, Luísa Cortesão (1998: 46) sublinha que “não parece, no entanto, que esta polémica contenha sequer alguns sinais de que se deveria voltar atrás e regressar às propostas monoculturais, etnocentricamente informadas, da educação tradicional como é às vezes defendido por sectores mais conservadores, quando se discute a crise da escola”. Até porque, dada a heterogeneidade cultural do público que actualmente frequenta as escolas, uma opção destas seria praticamente impossível. O que, nesta medida, e segundo a autora, urge fazer será abandonar a “tentativa ‘caridosa’ e tecnocrática de enfrentar a diversidade cultural na escola”, e accionar “uma permanente análise crítica” que permita questionar e tentar resolver as causas e não apenas intervir ao nível dos sintomas dos problemas que decorrem do enfrentamento da diversidade no processo educativo (ibidem:46).

Na esteira destes autores recusamos, pois, posições que se orientem para leituras “sub-paradigmáticas da diversidade” centrando-se no mero reconhecimento das “características” culturais dos grupos, sem que se questionem as relações de poder que estão na base das relações sociais, reforçadas e legitimadas na trajectória do capitalismo, e reconhecemos que, entre as limitações que os constrangimentos macro-estruturais impõem, existe a possibilidade de se desenvolverem acções que contribuam para a concretização do mandato democrático para a

educação, nomeadamente pela promoção da igualdade de acesso e de sucesso para todos. Nesta linha de ideias, Stoer e Cortesão (Stoer [1997]; Stoer e Cortesão [1994 e 1999]) propõem uma *educação inter/multicultural crítica*, informada por um *multiculturalismo crítico*, que contrarie os efeitos perversos do *multiculturalismo benigno*.

1.3.3 – O desafio de uma educação inter/multicultural crítica

O processo de globalização¹⁴, decorrente da intensificação das relações transnacionais, tem provocado a “aproximação” de culturas que até há bem poucos anos se mantinham quase sem contacto. Parafraseando Santos¹⁵, as interdependências e as interações que se vão gerando ao nível do sistema mundial contribuem para a reprodução e, muitas vezes, para o acentuar das assimetrias entre os países do centro, da periferia e da semiperiferia. No entanto, e tendo em conta aspectos contraditórios do próprio processo de globalização, se essas interdependências e contactos, cada vez mais intensos, promovem, entre outras coisas, a *desterritorialização* das relações sociais, transportando-as para uma dimensão supra e transnacional, surgem, por outro lado, “novas formas de localização, de identidade nacional ou étnica, em que grupos translocalizados lutam pelo direito às origens, num processo de reterritorialização”(Santos, 1997a) De facto e apesar da hegemonia de uma cultura ocidental que se impõe através do domínio global da economia de mercado, surgem, paralelamente, processos de resistência *localizados*, “... com a adopção de políticas de identidade por parte de grupos sociais vitimizados directa ou indirectamente pela globalização hegemónica – minorias étnicas, povos indígenas, grupos de imigrantes, mulheres, etc.” (*ibidem*: 27).

Será no interstício destas dinâmicas, aparentemente paradoxais, que a *educação inter/multicultural crítica*, poderá afirmar-se como uma alternativa de intervenção face às (dificuldades nas) relações entre as culturas. Por outro lado, e citando Cortesão e Stoer (1994:31):“As consequências da globalização para o processo de modernização estão contidas nos pressupostos da educação inter/multicultural crítica: a cultura local, frequentemente a ‘cultura tradicional’, não pode ser vista simplesmente como processo de ‘resistência à mudança’

¹⁴ Boaventura Sousa Santos prefere falar de *globalizações*, tendo em conta que sendo o que designamos por globalização um conjunto de relações sociais, deles decorrem diferentes modos de produção de globalização (cf *Towards a new common sense*, doc. policopiado, s/d.).

¹⁵ *Towards a new common sense*, doc. policopiado, s/d.

e a escola de massas construirá, inevitavelmente, múltiplas identidades inter-relacionadas (locais, nacionais, globais).”

Se, por um lado, não se devem menosprezar os efeitos negativos desta intensificação e alteração das relações entre o local e o global, sobretudo pela sua articulação com a trajetória do capitalismo, por outro lado, a educação inter/multicultural crítica, afastando-se de um multiculturalismo benigno, vista como parte integrante do processo de transnacionalização, pode, como resposta a estes efeitos nefastos, contribuir para uma *mudança paradigmática*. “(...) Uma mudança qualitativa no seu conteúdo – e.g. acrescentando o ‘ruído’ (...) da multidimensionalidade – e nos seus efeitos, pois a ‘globalização significa efectivamente que, actualmente, as sociedades não podem ser vistas como sistemas num contexto de outros sistemas, mas como sub-sistemas da maior e [mais] abarcante sociedade mundial’ ” (*ibidem*. p.p 31-32).

Para a reflexão sobre esta questão, é também importante o contributo de Alain Touraine (1997), que, numa obra recente, significativamente intitulada: *Pourrons-nous vivre ensemble?*, chama a atenção para os riscos de, num contexto de intensificação das relações transnacionais e dos seus efeitos ‘globalizantes’, podermos estar construindo a fragmentação da sociedade. A linha de força da sua argumentação centra-se na necessidade de encontrar “plataformas” de comunicação entre sujeitos autónomos e entre grupos social e culturalmente diferenciados, através de um princípio universalista. Segundo o autor, se assim não acontecer teremos uma sociedade fragmentada em vez de uma sociedade multicultural. “*Mas não haverá também sociedade multicultural se esse princípio universalista comandar uma concepção de organização social e da vida pessoal que seja julgada normal e superior à dos outros*” (*ibidem*: 206).

Esse princípio universalista será “*o apelo livre à construção da vida pessoal*” que se afirma pela legitimação de uma identidade cultural que passa pelo recurso à liberdade e à igualdade dos indivíduos e não pela preservação de uma dada ordem social ou tradição. Refutando quer as posturas etnocêntricas e normalizadoras, quer as perspectivas dos relativistas radicais que em vez de resolver os conflitos acentuam as fronteiras, considera fundamental não deixar que a *sociedade se transforme em comunidade*¹⁶, nem que seja reduzida ao *mercado homogéneo e global*.

¹⁶ O termo *comunidade* é referido, neste contexto, por Touraine, não no sentido de organizações comunitárias no sentido mais suave e mais vulgar, mas sim enquadrado pelo conceito de *comunitarismo* que, associado ao

“Tudo o que aumenta a distância entre sociedade e comunidades, entre economia globalizada e culturas isoladas, tem efeitos negativos, conduz à destruição de culturas, à violência social e à aventuras totalitárias. Ao contrário, em todas as partes do mundo, nos países ricos como nos países pobres, sob formas opostas mas complementares, trata-se de lutar contra a fractura do mundo, de sociedades nacionais e da vida pessoal, combinando a unidade e a diversidade, a mudança e a identidade, o presente e o passado, a todos os níveis” (Touraine, 1997: 208-209).

Nesta ideia de ‘unidade na diversidade’, a defesa pelos direitos humanos, embora se recuse a sua pretensa universalidade, poderá afirmar-se como uma “plataforma” de comunicação.

De outra forma, Sousa Santos (1997) desenvolvendo uma argumentação em torno das potencialidades dos direitos humanos, enquanto “guião emancipatório”, enuncia dois conceitos importantes para a construção de uma *concepção multicultural dos direitos humanos* e, em consequência, para a análise e para o debate sobre a comunicação entre as culturas. São eles: a *incompletude das culturas* e a *hermenêutica diatópica*. Sem aprofundarmos exaustivamente a sua análise (e correndo por isso o risco de uma simplificação excessiva das ideias) podemos dizer que “a incompletude de uma cultura provém da própria existência de uma pluralidade de culturas, pois, se cada cultura fosse tão completa como se julga, existiria apenas uma só cultura” (1997:16). Acontece que esta *incompletude* se torna perceptível, com mais clareza, a partir do exterior da própria cultura – portanto, a partir de perspectivas diferentes. Sousa Santos afirma que “aumentar a consciência de incompletude cultural até ao seu máximo possível, é uma das tarefas mais cruciais para a construção de uma concepção multicultural dos direitos humanos” (ibidem:16). Neste sentido, a promoção do diálogo entre universos de sentido diferentes, poderá ser facilitado pelo recurso a uma *hermenêutica diatópica* que se baseia “na ideia que os *topoi*¹⁷ de uma dada cultura, por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto a própria cultura a que pertencem. (...) O objectivo da *hermenêutica diatópica* não é, porém, atingir a completude – um objectivo inatingível – mas, pelo contrário, ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua através de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro noutra” (ibidem: 18). Com a construção de “pontes” de mútuo conhecimento a

enfraquecimento do Estado nacional-liberal, dá forma a uma ideologia que “reclama a correspondência completa sobre um dado território, de uma organização social, de orientações e de práticas culturais e de um poder político; ela quer criar uma sociedade total. (...) Pode falar-se de comunitarização (*Vergemeinschaftung*) quando um movimento cultural, ou mais frequentemente uma força política, criam, de maneira voluntarista, uma comunidade eliminando aqueles que pertencem a outra cultura ou a uma outra sociedade, ou ainda que não aceitem o poder da elite dirigente” (ibidem: 202).

¹⁷ Segundo o autor os *topoi* constituem os universos de sentido de uma cultura (organizados em “constelações”) e podem considerar-se os “lugares comuns retóricos mais abrangentes” dessa cultura (ibidem, 1997: 17)

que este processo dará origem, torna-se possível o desenvolvimento de um “bilinguismo cultural” (cf. Cortesão & Stoer, 1999) que urge promover, sobretudo quando se pretende proporcionar aos grupos minoritários das sociedades actuais formas de acesso a melhores oportunidades de vida, sem que isso se traduza nem na rejeição da sua cultura de origem nem na do outro.

Concordamos que também esta interpretação, conjugando várias concepções e perspectivas, será adequada a um diálogo que se pretende intercultural e que terá necessariamente por base uma “racionalidade transcultural”. Como refere Mohanty “*é que ‘eles’ em última análise fazem aquilo que ‘nós’ fazemos, dado que conosco partilham a capacidade da auto-consciência de agência histórica*” (citado por Magalhães, 1998: 108).

Nesta medida, consideramos que a cultura como prática social desenvolve-se na base de uma racionalidade transcultural¹⁸ que exprime a noção de unidade na diversidade (Stoer, 1997).

Ainda na linha dos princípios que têm sido defendidos por Stoer e Cortesão, a *educação inter/multicultural crítica* constitui-se também como um movimento social que se desenvolve na articulação da democracia representativa com a democracia participativa (Stoer e Cortesão, 1994). Na sua argumentação defendem que a proposta de uma *educação inter/multicultural crítica* passa necessariamente pela “produção de subjectividades” na escola por oposição à “produção de cidadãos (nacionais)”. A produção, pela escola, de subjectividades, heterogéneas e não-fixas, assenta na ideia do *restabelecimento do papel dos actores sociais* remetendo para a “proposição estruturante de uma forma de cidadania baseada na democracia participativa” (*ibidem*: 29). Ao contrário, a produção de cidadãos “preparados para o processo de modernização”, possuidores de uma identidade nacional fixa, baseada numa “herança histórica inquestionável” – que os distingue dos “outros”¹⁹ – assenta na proposição estruturante da cidadania baseada na democracia representativa, garantindo a transmissão da cultura nacional através da promoção da homogeneidade cultural na sala de aula (*ibidem*: 29-30).

Apesar da presença hegemónica desta segunda forma de democracia na educação escolar, começam a ganhar força novas formas de participação que se enquadram na primeira. É na

¹⁸ Segundo o autor “...esta racionalidade transcultural não é nem a Razão do Iluminismo nem o Relativismo Cultural mas baseia-se antes na noção de uma racionalidade mínima inerente ao ser humano que se exprime na incompletude de culturas” (Stoer, 1997: 9).

¹⁹ Estes serão os membros dos grupos minoritários, das “eticidades fictícias”, que, segundo os autores, a escola produz tornando-os “súbditos” sem os direitos políticos dos “cidadãos” (*ibidem*: 29).

articulação entre uma e outra forma de democracia que se desenvolve a noção de Educação Inter/multicultural Crítica.

Ainda nesta linha de ideias, a *investigação-acção*²⁰ apresenta-se como uma metodologia crucial, neste campo específico, para o desenvolvimento nos professores de uma reflexividade crítica que lhes permita enfrentar as situações educativas armados de um conhecimento sobre os contextos culturais em que trabalham, conhecimento esse que influencia a forma como o conhecimento é (re)apresentado aos alunos. Como referem Stoer e Cortesão (1995: 28):

“a metodologia de investigação-acção torna-se crucial através da sua capacidade de influenciar (de uma forma reflexiva) aquilo que pode considerar-se o “coração” do processo educativo: isto é, pela produção de conhecimento sobre as culturas presentes na escola e o simultâneo investimento desse saber no modo de re-apresentar aos alunos o conhecimento curricularmente estabelecido como importante. Através da reflexão crítica que desencadeará, a investigação-acção poderá mesmo conduzir a que se questionasse a validade e o interesse desses mesmos conhecimentos através de um reconhecimento do grau de violência simbólica que a aquisição desses conhecimentos acarreta”.

Argumentam ainda os mesmos autores que esta implicação, numa relação dialética, quer no conhecimento quer na acção permite a construção de um conhecimento que não seria possível num posicionamento de exterioridade face à situação em estudo. Isto acontecerá também pela postura crítica que a investigação-acção estimula, ao procurar “articular dialeticamente a consciência da força dos determinantes macro-estruturais com a valorização da importância de fazer a leitura dos fenómenos no seu contexto histórico social e ao admitir a existência de uma autonomia relativa na periferia do sistema que poderá possibilitar uma gestão, se bem que limitada, por parte de escolas e professores das decisões e actividades a empreender”(ibidem:29).

²⁰ Retomaremos esta abordagem no Capítulo 2.

CAPÍTULO 2 - A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES FACE À DIVERSIDADE CULTURAL

Introdução

No primeiro capítulo delimitámos conceptualmente a problemática da construção de uma escola democrática e a importância que tem nesse processo a adopção de uma política da diferença, a qual se traduz, de acordo com os argumentos expostos, numa educação inter/multicultural crítica. Falou-se também das dificuldades que esta proposta apresenta quer pelas condições estruturais em que se desenvolvem as relações sociais quer pelos obstáculos que os próprios actores, nomeadamente pais, alunos e professores colocam à mudança que permita caminhar nesse sentido.

No âmbito deste trabalho, procuramos, neste segundo capítulo, analisar os processos de mudança – das representações e das atitudes face à diversidade cultural – desencadeados no quadro de uma acção de formação contínua de professores. Na medida em que estas mudanças se referem a processos inter-individuais²¹, mas também a processos intra-individuais, torna-se pertinente abordar os conceitos teóricos que, a nosso ver, ajudam a compreender as resistências e as transformações, que envolvem processos altamente complexos. Os conceitos de *habitus* (Bourdieu: 1972) e de *representações sociais* (Moscovici, 1976), que neste capítulo desenvolvemos, são apresentados com essa intenção.

Não esquecendo que a formação assume, neste trabalho, um lugar central, consideramos necessário dedicar-lhe alguma reflexão que enquadre o estudo que apresentamos nos capítulos 3 e 4. Por isso, trataremos, em primeiro lugar, a formação contínua de professores enquanto educação de adultos e em segundo lugar os modelos de formação, com especial ênfase para a formação centrada nas práticas. Neste contexto, abordaremos algumas das teses que enfatizam o papel do professor enquanto investigador e enquanto prático reflexivo. Por último, será apontada a especificidade da formação contínua face à diversidade cultural onde se realçam os potenciais contributos da investigação-acção.

²¹ Os obstáculos são, muitas vezes o resultado de confronto de valores, ideologias e representações construídas e transmitidas no processo de socialização.

2.1 - *Habitus* e representações sociais

Na linha do que temos vindo a referir, e procurando questionar as possibilidades de mudança nas atitudes dos professores face à diversidade cultural, consideramos, na esteira de Benavente (1990), que “*o universo cultural e pedagógico das professoras (como todos os universos simbólicos) constrói-se nas suas coerências e contradições através de processos complexos sobre os quais pouco sabemos. É difícil pensar que se pode isolar um elemento, agir sobre ele prever e controlar resultados em situações reais. Em situações reais, somos confrontados com a própria estrutura do universo simbólico e apenas podemos elaborar hipóteses de intervenção e construir os processos de mudança com as próprias professoras*” (1990:89).

Na tentativa de clarificar o sentido das atitudes, dos comportamentos e das práticas dos professores a mesma autora considera que cada acção resulta de uma relação dialética entre uma situação e o *habitus*. O conceito de *habitus*, desenvolvido por Bourdieu (1972) traduz-se num “*sistema de disposições duradouras e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações, de acções (...)*” (Bourdieu, cit. por Benavente, 1990: 90).

Perrenoud (1996), refere-se ao conceito de *habitus* como “o conjunto dos nossos esquemas de percepção, de avaliação, de pensamento e de acção”, graças ao qual nós somos capazes de “fazer face, à custa de acomodações menores, a uma grande diversidade de situações quotidianas” (1996: 182). A génese do *habitus* é explicada pela “interiorização de constrangimentos objectivos, por uma aprendizagem por tentativa e erro que selecciona progressivamente respostas adaptadas ao meio ambiente físico e social” (ibidem: 183).

Face a situações inesperadas e face à urgência de agir, será o *habitus* que ‘governa’ a acção dos sujeitos. Sem negar a influência dos saberes, das representações e das informações, Perrenoud considera que estes, na urgência do momento, são “debilmente mobilizados”. “*O habitus não se opõe aos saberes como o instinto se oporia à razão. Ele traduz simplesmente a nossa capacidade de funcionar ‘sem saber’ numa rotina económica ou para fazer face às urgências do quotidiano*”(op. cit.: 192). Se esta “gramática generativa das práticas” (Bourdieu, cit. por Perrenoud, 1996), por um lado, permite agir e comunicar com maior facilidade face às solicitações do meio ambiente, por outro lado, sugere alguma ‘rigidez’ no que diz respeito à sua possibilidade de formação e transformação, já que estas *disposições* estariam internalizadas ao nível do inconsciente e influenciariam de uma forma quase determinante a interpretação da

realidade social e, por consequência, as práticas sociais. É neste sentido, que Giroux (cit. por Harker 1984: 79) argumenta que “não obstante a importância da noção de *habitus* ao vincular o conceito de dominação ao da estrutura das necessidades da personalidade, a sua definição e uso reduzem-na a uma camisa-de-forças conceptual que não deixa espaço algum para a modificação ou a fuga”.

Apesar de o próprio Bourdieu (1991) e outros autores defenderem que, pelo contrário, o conceito de ‘habitus’ preserva a possibilidade de abertura à agência humana (cf. Perrenoud, [1996]; Harker, [1984]), persiste alguma controvérsia relativamente a esta questão. Benavente, no seu trabalho sobre as professoras face aos processos de mudança, argumenta que “o conceito de ‘habitus’, fundamental para compreender a lógica das acções, corre o risco de não dar conta da mudança e de se transformar numa justificação redutora dos bloqueios e das resistências” (1990: 90). Sendo as possibilidades de mudança –operada pela formação contínua - o que o nosso trabalho pretende equacionar, embora sem perder de vista a relevância desta noção de ‘habitus’, recorreremos ao conceito de *representações sociais*. Concordamos com Benavente (1990: 90) quando sustenta que este será um conceito “mais operacional enquanto suporte consciente das acções, construído numa interacção entre o sujeito e o seu contexto, construído e reconstruído, partes visíveis de um ‘iceberg’ assente em ‘habitus’”.

De facto, o conceito de representações sociais, neste trabalho, revela uma significativa importância ao permitir articular e interpretar, como fenómenos não isolados, percepções, atitudes, preconceitos ou perspectivas ideológicas, individuais ou colectivos. Quando analisamos possíveis mudanças nas representações das professoras/educadoras, face à diversidade cultural, temos necessariamente de ter em conta que todos estes fenómenos, embora não se confundindo, são construídos numa rede de interdependências em que o social se apresenta como uma base estruturante interpretada e apropriada diferenciadamente pelos indivíduos.

2.1.1 - Representações sociais

A teoria das representações sociais desenvolvida por Moscovici (1969), e posteriormente por outros autores da psicologia social, pretende “dar conta do carácter dinâmico e móvel das representações partilhadas nas sociedades ocidentais contemporâneas” (Lopes, 1999: 237) e

contribuiu para a reconceptualização das relações entre o individual e o colectivo, entendendo essas relações como um processo dinâmico e não determinista, cruzando, nesta medida, alguns pontos de vista com o interaccionismo simbólico, com a fenomenologia e com a etnometodologia (cf. Lopes, 1999).

Reportando-se a C. de Lauwe, Amélia Lopes (1999: 238) defende que “toda a representação mental comporta elementos das representações sociais”. Deste modo podemos considerar que, por exemplo, ao referirmos as representações (mentais) da diversidade cultural nos professores, estamos a referir-nos também às representações sociais que as integram.

Considerando-se as *representações sociais* como “princípios geradores de tomada de posição ligadas às inserções específicas num conjunto de relações sociais organizando os processos simbólicos que intervêm nestas relações” (Doise, cit. por Lopes, 1999: 238), enfatiza-se a sua concepção enquanto “formas de pensamento individual partilhadas por grupos que foram forjadas e que são sustentadas por sistemas de interacção e comunicação próprias a esses grupos”, servindo assim para “guiar, proteger e justificar condutas e interacções no grupo” (Lopes, op. cit.: 238). No entanto, esta “base” comum do pensamento social não implica a anulação das particularidades. Jodelet (cit. por Lopes, op. cit.:238) referindo-se, neste sentido, às representações sociais como identidade do grupo “esclarece que a condição de partilha corresponde mais ao modo como o pensamento de cada um é marcado pelo facto de outros também o partilharem que à extensão da sua distribuição entre os membros do grupo”.

Na relação ente o individual e o social, o social intervém, embora de forma não determinista, em vários aspectos: “pelo contexto concreto em que se situam as pessoas e os grupos; pela comunicação que se estabelece entre eles, pelos quadros de apreensão da sua bagagem cultural; pelos códigos, valores e ideologias ligados às posições ou pertenças sociais específicas” (Jodelet, cit por Benavente, 1994: 90)

A posição de “interface do psicológico e do social” (ibidem) das representações sociais permite-nos compreender as atitudes e os comportamentos, “tendo em conta o seu enraizamento e a sua construção, como traduções ou interpretações individuais duma história e de um contexto socio-político” (Benavente, op. cit.: 91).

As relações entre as representações sociais e a acção é explicada por Lopes (op.cit.) referindo os trabalhos de Herzlich e de Semin. O primeiro considera que a acção se refere a “uma prática social do sujeito que ocupa um lugar social onde se moldam e reflectem as representações sociais

que regulam, antecipam e justificam as relações sociais” (ibidem:239). O segundo argumenta que as “representações sociais preparam para acção não porque guiam o comportamento mas porque organizam o meio em que tomam lugar, remodelando-o e constituindo-o, ou seja, colocando o comportamento numa rede de relações a que está ligado o seu objecto” (ibidem: 239).

A *atitude*, enquanto “orientação geral positiva ou negativa e relação ao objecto de representação”, é uma das três dimensões da representação social. A segunda dimensão será a *informação* – “quantidade e qualidade da informação sobre um objecto social” e a terceira refere-se ao *campo de representação* – “organização do conteúdo da representação ou imagética da informação onde são determinantes os factores ideológicos” (Lopes, op. cit. 239).

Na análise que desenvolvemos, no nosso trabalho, são as percepções e as atitudes das professoras/educadoras face à diversidade cultural que pretendemos identificar - no contexto discursivo em que elas emergem - o que significa que são também as representações sociais que estão em estudo.

Na linha do que temos vindo a defender, e a título de exemplo, as representações que cada professora/educadora tem de cada cultura, não podem ser consideradas como o resultado de uma consciente opção individual. Como nota Cortesão (1998: 188) “não é sem razões profundas que se vão assumindo, ao longo da vida profissional, atitudes que envolvem opções elitistas ou opções democráticas de actuação; não é sem causas anteriores que se tem, face à prática e aos alunos de grupos minoritários uma atitude de empatia, de afecto, ou um posicionamento racional e distante”. De acordo com investigações desenvolvidas no campo da psicologia social, as representações sociais resultam de um complexo processo que envolve a *objectivação* – “selecção dos elementos que, mais salientes em termos de referências ideológicas e culturais, têm mais ressonância existencial” – e a *ancoragem* – “que integra o objecto representado no quadro de pensamento pré-existente, transformando-o” (Jodelet, cit. por Lopes, 1999). Também as representações que os professores “transportam” para as suas práticas pedagógicas necessitam de ser ‘lidas’ à luz desta complexidade.

Importa, no entanto, realçar dois aspectos: por um lado, o facto de não existir uma relação linear entre atitude e comportamento ou entre representações e comportamento; e, por outro, o facto de as relações entre as representações não serem necessariamente coerentes. Relativamente a esta última questão, Benavente aponta, como exemplo, “(...) o caso das professoras militantes

que podem ter um discurso social contraditório com a sua prática pedagógica e com o discurso sobre os alunos” (1990: 92) o que, no nosso trabalho poderá corresponder às professoras que apesar da “apropriação” de um ‘discurso multicultural’ e a defesa de princípios democráticos, conservam práticas monoculturais.²² Quanto às relações entre mudança de representações e mudança de comportamentos, nomeadamente no caso da representação dos alunos e dos comportamentos pedagógicos do professor Benavente, citando Gilly (op. cit.: 92), chama a atenção para dois aspectos a ter em conta:

- “primeiro, o facto que a representação que o professor tem dos alunos tem de ser entendida como um factor entre outros na orientação do seu comportamento; seja porque as relações com outrem não dependem apenas das representações (universo simbólico) mas também de um certo número de condições objectivas” (*ibidem*);
- “o segundo facto que é preciso considerar é que a representação influencia os comportamentos mas é, ao mesmo tempo, sua consequência. Representação e comportamento podem ter ao mesmo, e por vezes simultaneamente, estatuto de factor e de consequência” (*ibidem*).

No âmbito do nosso trabalho, o primeiro aspecto, ajuda-nos a perceber como, muitas vezes, certas “pressões” - curriculares, institucionais ou sociais – fazem vacilar a militância de muitas professoras/educadoras. Quanto ao segundo aspecto, podemos apontar como exemplo a situação em que o trabalho com grupos de alunos ‘homogeneizados’ pelo estatuto socio-económico (escola privada) contribui para se encarar a diversidade cultural como uma questão que diz respeito aos outros contextos escolares (escolas públicas), o que poderá facilitar um ‘desinvestimento’ nesta área e o reforço de atitudes caritativas ou paternalistas face à diferença.

2.1.2 - A transformação das representações sociais

Tal como temos vindo a referir, apesar dos processos de formação terem por fim mudar as representações sociais, torna-se necessário questionar as possibilidades de transformação, o que constitui aliás a atenção central deste trabalho.

²² Este aspecto será objecto de análise no capítulo 4.

Quando, no Capítulo - 1, referimos a necessidade de transformar o “daltonismo cultural” de alguns professores no sentido do desenvolvimento de uma “vigilância crítica” sobre as suas práticas pedagógicas e sobre as condições estruturais em que estas se desenvolvem, estávamos a considerar a possibilidade de formação e, portanto, de transformação das representações e das atitudes face à diversidade.

Embora o processo de produção das representações sociais envolva o colectivo, o grupo, a sua transformação poderá decorrer também de acções individuais, desde que o grupo seja cooperativamente envolvido no processo e que este contenha a apresentação de algo novo. “O novo é o que representa um fracasso da comunicação com o mundo, onde pessoas e objectos estão colocados; é o que não corresponde à matriz do espaço de vida, às expectativas, gerando curto-circuito na corrente de troca pelo qual se perdem os passos necessários para atingir os objectivos” (Lopes, 1999:240). Recorrendo aos trabalhos de Abric e Flament sobre a hipótese do ‘núcleo central’ e ‘elementos periféricos’ na organização das representações, Lopes (op cit: 241) explica esta transformação, que se opera quando o núcleo central é “atingido por esquemas periféricos que se foram modificando, tornando-se esquemas estrangeiros”, provocando rupturas brutais ou, como é mais frequente, progressivas. A contradição suscitada pela introdução de práticas estranhas à representação é suportada pela racionalização. “Normalmente, a racionalização apoia-se na cultura que as práticas negam; as que se apoiam nas novas práticas não são tão convincentes e podem ser contraditórias. As racionalizações múltiplas acumuladas criam inconsistências, que podem ser intra-individuais e inter-individuais, de tal forma insuportáveis que são possíveis duas saídas apenas: ou voltar às práticas antigas ou reestruturar o campo da representação” (Lopes, 1999: 241).

Para ilustrar um processo deste tipo podemos considerar a adaptação a uma informação (por exemplo através de uma situação de formação) que vem pôr em causa a representação que um grupo de professores partilha da neutralidade do saber que a escola transmite e do seu valor inquestionável face a outros saberes. Numa situação destas poderá acontecer que os professores nem vacilem perante a contradição com o seu quadro de representações e não haja transformação, ou poderá acontecer que o desacordo produza ‘sequelas’ que signifiquem transformações de maior ou menor amplitude. Como já referimos, embora este processo tenha uma dimensão intra-psíquica tem também uma dimensão inter-individual e, segundo Lopes (1999:240), citando Shotter “os sentimentos partilhados são um mediador fundamental”. Daí que as relações que se estabelecem, as metodologias que se adoptam, num processo de formação,

tenham uma importância incontornável e daí a importância que lhe atribuímos na organização da formação, em análise neste trabalho.

Relativamente à formação e transformação do *habitus*, Perrenoud (1996) descreve um mecanismo similar que funciona segundo a reestruturação dos esquemas antigos por influência de novos esquemas. “O nosso *habitus* é constituído por estratos sucessivos de esquemas dos quais os mais recentes inibem, de forma voluntarista, mais ou menos inconsciente, o desempenho de esquemas anteriores” (1996: 195). No caso da formação dos professores e tendo em conta que “o *habitus* se transforma em resposta a novas situações problema” (ibidem: 193), Perrenoud defende duas estratégias complementares: transformar as condições das suas práticas e favorecer a tomada de consciência dos seus modos de funcionar e a passagem de certas acções para o controle dos conhecimentos procedimentais e da razão. Perrenoud (1996: 196) sugere mesmo alguns dispositivos de formação de professores que, a seu ver, poderão favorecer a tomada de consciência²³ e as transformações do *habitus*, onde inclui, entre outros: a prática reflexiva; a troca/partilha sobre as representações e sobre as práticas; a observação mútua; a escrita clínica.

No sentido de explicitar como são importantes os dispositivos de formação a que se recorre, enquadrados pelos *modelos de formação*, afigura-se-nos como necessário clarificar o conceito de *formação* e as práticas que neste campo têm tido um maior significado. É precisamente esta questão que apresentamos no ponto que se segue.

2.2 – Formação e formação contínua de professores

2.2.1 - Formação contínua e educação de adultos

As mudanças políticas, económicas e sociais das últimas décadas, num contexto de crise da modernidade, transportaram para os sistemas educativos e para o interior da instituição escolar instabilidades e conflitualidades que acabaram por contribuir, por um lado, para o reconhecimento oficial da necessidade de desenvolver e *aperfeiçoar* a formação dos professores e, por outro, transportaram esta questão para a agenda do debate em educação.

²³ A tomada de consciência das acções e das condições em que decorrem é considerada pelo autor uma condição necessária, embora não suficiente, a esta transformação.

No decurso desta crise, e num clima de mudanças sociais e políticas, vão aparecendo um pouco por toda a Europa reformas dos sistemas educativos visando, com maior ou menor evidência, a *adaptação* da escola às realidades sociais emergentes. Reportando-nos aos finais da década de 50 e sobretudo à década de 60, assiste-se à construção destas reformas numa intencionalidade de “educar/formar para a eficiência (no registo de uma racionalidade *cognitivo-instrumental*) mais do que no sentido de “educar para libertar” (no registo de uma racionalidade *estético-expressiva*)²⁴.

Na medida em que não é possível realizar reformas “bem sucedidas” sem a participação dos profissionais docentes, surge um discurso oficial que, num registo de “positivismo”, defende como necessário o desenvolvimento de investigações em educação, “cientificamente acreditadas”, por forma a fundamentarem as inovações destinadas a tornar as práticas mais conformes aos problemas. O reequacionar a formação dos professores tendo com suporte os resultados das pesquisas científicas justifica-se pelos fins da própria formação: acumular conhecimentos científicos e técnicas pedagógicas que imprimam uma maior eficácia ao ensino.

É de facto no final da década de 60 “(...) que se estrutura um discurso sobre a formação contínua e um conjunto de práticas a ele ligado, onde se realça a necessidade de institucionalizar uma formação dos docentes que permita vencer as ‘resistências’ que eles opõem às inovações que lhes são (im)propostas e onde se assume, explicitamente, a insuficiência da [sua] formação técnico-pedagógica” (Correia, 1989: 98). A procura de formação que se instalou, a partir da década de 60 e mais tarde nos anos 90, em todos os sectores da actividade social, constituiu-se, segundo Ferry (1987) no “mito da formação contínua”. As transformações sociais e a crise que delas decorreu fez concentrar toda a atenção e investimento na formação, que passa a ser considerada, um tanto ingenuamente, como o remédio para todos os males e sobretudo o principal ‘motor’ de mudança (cf. Canário, 1999). “A formação transforma-se, assim, numa panaceia que traz consigo a solução para os problemas que se colocam aos indivíduos e aos grupos sociais, que contém as respostas para todas as interrogações e para todas as dúvidas e angústias de um sociedade em mudança” (Amiguiinho; 1992: 23).

²⁴ Referimos, este propósito, a perspectiva de Cabral Pinto (1996^a: 520) quando refere que “se chamamos racionalização ao processo de transformar a natureza no nosso mundo da vida, no nosso mundo cultural, então há que considerar a emoção e a produção do belo como expressões da própria razão. A racionalidade estético-expressiva é o terceiro lado do triângulo da razão, um triângulo equilátero porque não são maiores do que esse os lados das racionalidades cognitivo-instrumental e prático-moral. Apenas têm sido mais sublinhados.”

Se enquadrarmos esta ênfase na formação de professores numa concepção funcional do relacionamento da escola com a sociedade, perceberemos melhor porque a formação dos professores foi (e, em alguns casos, ainda é) orientada segundo uma perspectiva de eficácia, de qualidade e de produtividade, recorrendo-se para isso a programas de ‘reciclagem’ baseados na acumulação de conhecimentos em que os professores eram considerados ‘deficitários’ (cf. Correia 1989, 1991, 1999). De facto, transporta-se para o campo da formação de adultos²⁵ (professores) o modelo dominante na educação das crianças, um modelo de educação/formação que assenta numa racionalidade cognitivo-instrumental, na previsibilidade e linearidade causal e nas carências de conhecimentos dos educandos/formandos.

Esta escolarização da educação de adultos e, neste caso particular, da formação de professores²⁶ é, desde logo, marcada pela desvalorização dos saberes, construídos pelos agentes nas suas actividades quotidianas, em contextos formais e não formais - remetendo-os para o papel de receptores passivos de conhecimentos. É deste sentimento de “desqualificação” que fala Amiguiño (1992: 26) exprimindo-o como um “sentimento que tende a apoderar-se dos professores à medida que se propala uma necessidade absoluta de formação contínua e se acentuam as críticas, as insuficiências e a desvalorização da sua formação inicial (...)”.

Outra consequência desta formação segundo uma lógica de transmissão-aquisição, ou segundo uma “lógica escolarizada da formação”, é a separação entre os espaços de formação e os espaços de trabalho pressupondo-se que os primeiros “preparam” para as situações que se “prevêm” para o futuro e que os segundos são a aplicação dessa “preparação”. Segundo Finger & Nóvoa (cit. por Amiguiño, op. cit., p. 26) esta separação aponta para a dicotomização entre “dois tempos e dois espaços mas também duas lógicas distintas: de um lado, as situações de formação normalmente organizadas segundo uma lógica dos conteúdos a transmitir e das disciplinas a ensinar; do outro, as situações de trabalho organizadas segundo uma lógica dos problemas a resolver e dos projectos a realizar”.

Deste modo, manter os adultos ‘sentados no banco de escola’ representa como que uma traição aos princípios de uma educação permanente, “entendida como a totalidade dos processos educativos que estão presentes ao longo de toda a vida” (Canário, 1999: 33) e à esperança que

²⁵ Não sendo pacífica nem consensual a equivalência dos termos “educação de adultos” e “formação de adultos” (cf. Canário, 1999) optamos por utilizar a designação *formação* tendo em conta que é o campo de formação contínua de professores aquele que aqui pretendemos por em foco.

nela se depositava de promoção de uma cidadania efectiva. “Em vez da cidade educativa que a educação permanente apresentava como manifesto, em consonância com a defesa de uma educação global que tem lugar em todos os momentos, lugares e circunstâncias da vida, ‘a educação continua a ser uma realidade institucional’, inspirada na realidade e no modelo escolar institucionalizado no século passado” (Nóvoa, cit. por Amiguiño, 1992: 24).

No quadro destas ideias, a educação permanente afigura-se como um conceito importante no estudo da formação contínua de professores, pois permite valorizar o potencial de desenvolvimento pessoal e profissional de todos os processos formativos - formais ou informais, iniciais ou contínuos – em que os docentes se envolvem ao longo das suas vidas. Como nos diz Canário (1991: 82) “o conceito de educação permanente tende a esbater fronteiras rígidas entre formação inicial e contínua. São, ambas, etapas de um processo que atravessa toda a vida profissional”. Nesta linha de ideias, torna-se possível questionar e rever as bases de uma formação, de tipo “aditivo”, que durante bastante tempo promoveu acções pontuais de ‘reciclagem’, as quais visavam prioritariamente “actualizar a formação inicial”. Criticando esta concepção de formação, Berger (cit. por Amiguiño, 1996: 42) defende uma articulação dialéctica entre a formação inicial e a formação contínua, não concebendo a segunda como complemento da primeira, mas antes“(…) tentar pensar aquele que é o percurso de construção dos conhecimentos de um sujeito, e de determinar, por conseguinte, qual o tipo de bagagem mínima com que se trata de o apetrechar à partida”.

A formação é considerada assim como um processo de contínuo *desenvolvimento pessoal e profissional* que integra aquisições formais e informais e faz parte do processo de socialização dos indivíduos. Reforçando esta ideia, Gilles Ferry (1987: 37) define a formação como “um processo de desenvolvimento individual no sentido da aquisição e aperfeiçoamento das capacidades”, considerando este processo como uma *trajectória* onde se incluem todas as experiências dos sujeitos, e rejeitando a concepção reducionista de “uma acção exercida por um formador sobre um formando” (ibidem: 37).

Importa ainda notar que a profissão de professor, apresenta características muito próprias e que vários factores têm vindo a contribuir para o seu desprestígio. Huberman (cit. por Amiguiño, op. cit.: 43) considera-a uma actividade “a meio caminho entre o estatuto de funcionário público e de profissão liberal”. O mal estar que se instalou no seio da profissão

²⁶ Torna-se pertinente notar que, de acordo com Canário (1999), a formação contínua é considerada um dos “quatro

docente tem, segundo Nóvoa (1991: 66), “o seu epicentro no problema da identidade profissional” e traduz-se num “processo de desprofissionalização ou de proletarização do professorado [que] é incompatível com a complexidade actual do sistema de ensino e com a necessidade do exercício docente assentar em sólidas bases científicas” (Nóvoa, op. cit.: 66).

A progressiva “proletarização do professorado”, para além da degradação da imagem pública do trabalho docente e das condições em que este é exercido, deriva duma concepção racionalista que, pensando a acção escolar em função da previsibilidade de um produto, “vê” nos professores os executores de planificações e de objectivos previamente definidos por especialistas (Nóvoa, op. cit.).

Nestas circunstâncias, o que está em causa é a ausência de “meios de controlo sobre a profissão e sobre as suas condições de exercício”, o que contraria os princípios de “intervenção autónoma” e de “responsabilização profissional” em que a actividade docente deve assentar. Salienta-se também a necessidade de desenhar uma “nova profissionalidade docente” que assente nestes princípios e na imagem dos “professores como profissionais reflexivos, que rompa com determinações estritas ao nível da regulação da actividade docente e supere uma relação linear (e unívoca) entre o conhecimento científico e as práticas escolares” (ibidem: 67). Aliás, este tem sido também o discurso recentemente assumido pelo ministério da tutela, nomeadamente quando refere explicitamente os professores como intervenientes activos nos processos de organização e de desenvolvimento do currículo e quando, no quadro da autonomia das escolas, as expressam como instituições responsáveis pela adequação/aperfeiçoamento do currículo prescrito a nível nacional.

Num trabalho que tem como enfoque a educação face à diversidade cultural, torna-se crucial a abordagem destas ideias. Assim, o papel que a formação contínua deve assumir, ultrapassa largamente a *adição de conhecimentos* à semelhança do que Freire (1972) designou por “educação bancária”, e deverá contribuir para a redefinição desta nova profissionalidade docente, através de um trabalho de “reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente da identidade pessoal” (Nóvoa, 1991: 70). Para tal, e segundo Nóvoa, é fundamental ter em conta dois *eixos estratégicos* da formação contínua: a *pessoa-professor*, porque “os percursos de formação dos adultos inscrevem-se em dinâmicas e projectos individuais, que passam em grande medida pela relação com o trabalho e com a profissão”, e a *organização-escola* porque “os projectos organizacionais devem integrar a formação como uma das suas componentes centrais”

subconjuntos” que constituem as “práticas sociais da educação de adultos”.

já que “as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham” (op. cit.:69-72).

Estes dois “eixos estratégicos” estão também presentes quer na organização do projecto que desenvolvemos, quer na análise que dele aqui apresentamos. Trata-se de uma formação em que a teoria surge como um suporte importante, na medida em que permite a leitura da realidade, e em que o conhecimento dessa realidade vai sendo construído pela participação num processo reflexivo, dinâmico e interactivo, alicerçado nas práticas educativas, onde se procura implicar não apenas os sujeitos em formação - procurando que a apropriação dos processos de formação ganhem sentido no quadro das seus percursos pessoais e profissionais - mas também as instituições em que trabalham e onde se questionam quer as mudanças individuais quer as mudanças organizacionais.

2.2.3 - Modelos de formação – a formação centrada na análise das práticas educativas

As críticas às práticas da formação contínua de professores, e às concepções que as sustentam, têm contribuído não só para o desenvolvimento da análise e do debate teóricos mas também para a procura de propostas alternativas que, mais do que a adaptabilidade à mudança, visem a construção da própria mudança.

Como refere Luiza Cortesão “a multiplicidade de trabalhos, de análises, de propostas sobre questões de formação decorre certamente do facto de esta constituir um ‘ponto crítico’ do sistema, onde, apesar de limitações de ordem vária, em boa parte se joga com a sorte de algumas das tentativas de mudança ou de manutenção das características do sistema” (1991: 94). Neste sentido e recorrendo a Lynch a autora identifica tendências conflituais que, no campo da formação, poderão contribuir para práticas e sentidos diversos. Essas tendências: “manter e reproduzir os padrões das formas tradicionais de valorizar, pensar e organizar, mas também a tendência de promover a inovação e a reforma” (Lynch, cit. por Cortesão, op. cit., 94), poderão apontar para uma concepção de formação:

“(…) quer como processo de aquisição de saberes, de saber fazer, e de atitudes, quer como uma forma de transmissão e manutenção de valores feita ou por meio de inspiração, de cópia, de um modelo, ou através da conquista de aprendizagens. Mas poderá também pensar-se a formação como desenvolvimento de capacidades/potencialidades do professor em formação. E não poderá também a formação ser encarada

como um processo de libertação de forças criativas? Ou como tomada de consciência e rentabilização saberes decorrentes de situações vivenciadas anteriormente? Não poderá ainda encarar-se a formação como o processo de produção de saberes visando (ou não) o posicionamento crítico e a intervenção no processo educativo e social?" (ibidem: 94)

Esta multiplicidade de interrogações demonstram, como referimos antes, a necessidade de clarificação dos fundamentos ideológicos e epistemológicos em que assentam os variados modelos e dispositivos de formação e apelam à análise das ambiguidades na relação do campo da formação com os outros campos do sistema.

Das várias tipologias de formação que analisámos (Lesne, 1984; Ferry, 1987; Demailly, 1992; etc.) destacamos duas *orientações* gerais e relativamente opostas, em cada uma das quais se podem incluir diferentes modelos e que podem distinguir-se, gradativamente, face: *i)* aos processos de trabalho que privilegiam, *ii)* à relação teoria-prática, *iii)* à apropriação dos saberes e *iv)* ao estatuto atribuído aos sujeitos implicados na formação (formadores e formandos)

É importante realçar que, tratando-se de um exercício teórico, não se pretende construir um retrato fiel do "real", mas sim *ideais-tipo* que facilitem uma leitura dos processos de formação. Por outro lado, estas duas perspectivas que apresentamos, opondo-se em vários aspectos, não procuram criar dicotomias, nem apresentar-se segundo uma lógica evolutiva, na medida em que podem coexistir num mesmo tempo e num mesmo espaço formas diversas, e até contraditórias, de abordar e de organizar os processos formativos.

A primeira orientação, que chamaremos de *cumulativa*, assenta numa racionalidade técnico-instrumental. Retomando algumas das questões abordadas no ponto anterior, a formação contínua pode ser encarada como satisfação de carências (dos professores) que coloquem entraves ao progresso e sucesso das reformas educativas e à mudança decorrente das inovações propostas (ou impostas) pelos centros de concepção e decisão.

Esta concepção remete os saberes teóricos para um papel central, reforçando a necessidade de se desenvolverem pesquisas científicas que sirvam de base à estruturação das práticas educativas. Por sua vez os *práticos*, devidamente (in)formados passam a estar em condições de aplicar os conhecimentos adquiridos na abordagem dos problemas que a escola enfrenta. Remetem-se assim os "saberes práticos" (vistos como saberes "profanos"), para o campo "pragmático" da realização, subordinando-os aos conhecimentos científicos, colocando os professores como consumidores dos produtos de pesquisas. O tipo de trabalho de formação orienta-se neste modelo para a transmissão de conteúdos científicos, visando sobretudo o desenvolvimento de

competências técnico-didáticas. Neste quadro de ideias, a tentativa de privilegiar estratégias que visem o desenvolvimento pessoal e social das *individualidades profissionais* aponta no sentido de as tornar mais “permeáveis” e “adaptáveis” à multiplicidade de funções que são chamadas a desempenhar. No contexto da diversidade cultural, com que os professores se vêm confrontados, esta pode ser também uma interpretação da sua formação contínua, e pode conduzir a práticas de “sensibilização” à problemática, de preenchimento de lacunas, por via de um investimento na transmissão de conhecimentos e/ou de estratégias de acção não contextualizados e pouco reflectidos. É neste sentido que, para o estudo que desenvolvemos, a abordagem desta concepção de formação constitui um referente significativo.

Por outro lado, do ponto de vista das concepções que o atravessam, este tipo de formação está também ligado a um discurso sobre a qualidade na educação, avaliável de acordo com os níveis de eficácia conseguidos, cujo controlo é assegurado por centros especializados e institucionalizados. Nesta perspectiva Correia (1997:133) refere que “os modelos de formação profissional contínua de professores apoiados numa pedagogia que por subentender que os professores são tendencialmente desqualificados relativamente a postos de trabalho cada vez mais exigentes, se preocupa com a acumulação de competências didáticas, bem como a tentativa de encontrar uma legitimidade acrescida para a institucionalização das provas nacionais de avaliação nas referências à equidade e nas exigências do controlo de qualidade das escolas e dos professores, constituem apenas algumas das manifestações mais visíveis do importante papel de ocultação ideológica que o modelo tecnicista pode desempenhar no campo educativo.”

E nesta concepção *cumulativa* de formação, a relação formador/formando é, como é evidente, uma relação de poder vertical (do formador relativamente ao formando) na medida em que o formador é percebido como aquele que “sabe” e é ele quem possibilita o acesso aos saberes e os representa.

A qualificação atribuída aos docentes numa formação que se aproxime desta orientação é, necessariamente, aquilo que tem sido designado por uma qualificação *certificada*, não necessariamente *qualificante*, em que as instâncias oficiais,²⁷ que validam quer os formadores quer os programas (pré-programados) de formação, legitimam essa qualidade.

²⁷ No caso da formação contínua em Portugal, Correia *et al* (1997a) consideram a existência de uma “filtragem institucionalizada” que conduz à definição dos saberes que circulam no sistema de formação. Segundo estes autores, “para além desta definição já não competir a um órgão de concertação social mas a uma estrutura de nomeação ministerial que se supõe ser cientificamente credível, as alterações ao regime jurídico da formação contínua, restringiram os conteúdos das acções de formação susceptíveis de produzir efeitos na carreira docente. aqueles que

Ainda no quadro deste entendimento da formação, a avaliação dos formandos tem como intensão essencial “determinar o grau de consecução dos objectivos de formação e distribuir, junto dos formandos, os símbolos sociais que certifiquem a sua capacidade para exercer uma actividade profissional e quantifiquem essas capacidades” (Correia, 1989: 100).

A segunda orientação, que decidimos designar como do tipo *transformativo*, e que assenta numa racionalidade crítica, visa não uma adaptação funcional aos problemas que emergem nos quotidianos educativos, mas sim uma formação contínua encarada “como um trabalho de intervenção organizacional susceptível de promover a transformação dos contextos de trabalho para melhorar a sua capacidade de produzir respostas coerentes a solicitações complexas e imprevisíveis” (Correia, 1997: 140).

Nesta perspectiva a formação não passa pela mera acumulação de cursos ou de conhecimentos técnico-científicos, mas procura-se desenvolver um trabalho de reflexão crítica *sobre e nas* práticas, enquadrada por e geradora de teorias - estabelecendo entre elas uma relação dialética - e pela (re)construção permanente de uma identidade pessoal que é também identidade profissional (Nóvoa, 1991).

A não-dissociação dos contextos de formação/contextos de trabalho promove a possibilidade de operar mudanças a partir de projectos inovadores que nascem no interior da própria escola, pela conjugação de ambos e pela implicação dos próprios professores na construção da sua identidade profissional.

Importa realçar, por outro lado, que esta *formação reflexiva* de professores não pode ser vista numa óptica funcionalista relativamente à mudança na medida em que esta não acontece “antes”, mas insere-se num projecto da própria mudança. Não se criam dicotomias entre formação/trabalho, teoria/prática, concepção/execução, formador/formando, desenvolvimento pessoal/desenvolvimento social. A relação dialética entre a teoria e a prática, assenta num paradigma de cientificidade em educação que interpela estas dicotomias. Em síntese, esta concepção de formação não nega os conhecimentos teóricos nem as práticas mas confere a uns e a outros estatuto de saber que intervêm na construção de um projecto comum, na abordagem aos desafios que se colocam no campo educativo.

revelaram ser pertinentes para o desempenho profissional ao nível da turma ou habilitaram o professor para o exercício de funções ao nível da turma ou habilitaram o professor para o exercício de funções de direcção, de gestão e de administração escolar” Correia *et al* (1997a: 26).

São concepções deste teor que, para nós forma cruciais na organização dos procedimentos de formação. Por isso, secundamos C. Leite (1998: 197) quando, referindo Nóvoa (1992), fala de “processos que se estruturam em torno de perspectivas curriculares críticas-reflexivas e do envolvimento em percursos de investigação que concebem os professores ‘na dupla perspectiva do professor individual e do colectivo docente’”. As intervenções formativas, não sendo direccionadas exclusivamente aos indivíduos (encarados como *subjectividades independentes*) procuram promover uma “requalificação dos colectivos de trabalho”. Através de dispositivos que gerem “redes de relações comunicacionais” passíveis de mobilizar e de abordar criticamente saberes e experiências que, mais do que *sábios* ou *profanos*, se interpelam reciprocamente, gera mudanças não apenas no “profissional” ou no “individual” mas em todo o contexto em que se situa a formação. “É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido à práticas de formação dos professores centradas nas escolas” (Nóvoa, 1992: 28).

O conceito de qualidade, nesta perspectiva, não decorre de uma avaliação das práticas e dos práticos *à posteriori*, mas “apela para o desenvolvimento de uma política educativa que seria qualificada (...) por ser uma política qualificante que apoia uma investigação que, por ser crítica e disfuncional é, também ela, qualificante.” (Correia, 1997: 140). A cientificidade a que nos referimos, vai de encontro aos pressupostos de uma pedagogia crítica, que promove a (trans)formação de professores críticos e autónomos, e assenta numa “multireferencialidade interpelante”. Esta interpelação reporta-se quer aos múltiplos “olhares das várias áreas disciplinares e científicas quer à interpelação mútua dos “saberes sábios” e dos “saberes profanos”.

O formador assume, também ele, uma atitude crítica e mediadora que evite a cristalização desta pluralidade. “Pode mesmo admitir-se que a originalidade do trabalho do formador se constrói na possibilidade que ele tem de promover uma interpelação entre regimes de justificação criando a possibilidade de eles se reconhecerem como pertinentes no interior de um regime de justificação que os transcende e que renega a sua pertinência.” (Correia, 1997:128). A promoção deste confronto de ideias e pontos de vista, caracteriza o processo de confrontação de discensos, mais do que de consensos.

No entanto, rejeitando a dicotomização das concepções e das práticas de formação, entre a mera acumulação ou uma formação exclusivamente do tipo *transformativo*, alguns autores desenvolvem tipologias mais gradativas e que permitem leituras da realidade mais

pormenorizadas. Por isso, embora consideremos que as duas dimensões atrás caracterizadas constituem um pertinente enquadramento das concepções e das práticas de formação, recorreremos a essas tipologias (concretamente as que foram desenvolvidas por M. Lesne e G. Ferry) pelas possibilidades que nos oferecem de realizar uma análise mais detalhada.

Lesne, considerando o processo de formação como “um momento instituído e organizado do processo mais vasto de socialização” (1984: 31), apresenta três tipos teóricos de *modos trabalho pedagógico* que se nos afiguram um interessante instrumento de leitura e análise.

O primeiro, o MTP1, refere-se a um trabalho de tipo *transmissivo, de orientação normativa*, que, como o próprio nome indica, se centra na transmissão de saberes, valores e orientações normativos. O processo de transmissão, baseia-se na inculcação e na imposição e quer os saberes quer o poder centram-se na figura do formador. Neste modo de trabalho o indivíduo é considerado objecto de formação. O saber é transmitido verticalmente do formador para o formando não havendo, nessa medida, uma relação simétrica.

O segundo, MTP2, é o modo de trabalho de tipo *incitativo de orientação pessoal*, onde o indivíduo é considerado como *sujeito* da sua própria formação. A aprendizagem dos saberes desenvolve-se através de um processo incitação que enfatiza o papel da pessoa na organização e gestão da sua própria formação. “O formador não é mais o único intermediário entre o saber e as pessoas em formação: elas são incentivadas a organizar-se para aceder, de forma tão desenvolvida quanto possível, directamente ao saber” (1984: 210).

O terceiro modo de trabalho, MTP3, é de tipo *apropriativo centrado na inserção social*. “Este terceiro modo de trabalho integra efectivamente no campo da prática pedagógica (e não somente no campo da análise) a inserção real e concreta dos formadores e das pessoas em formação por uma verdadeira descentração do acto de formação” (1984: 213). O indivíduo é considerado como *agente* da sua própria formação e como agente na socialização dos outros, nas relações sociais que se estabelecem. A apropriação dos saberes decorre numa articulação dialética entre a teoria e a prática, num percurso marcado pela mediação na relação com os outros actores sociais, nos quais o formador se inclui. Existe, neste sentido, uma relação simétrica entre os intervenientes na formação. Subjacente a este modo de trabalho está também a noção de acção social na medida em que os agentes sociais em formação estão em condições de agir “no e sobre o processo de socialização”. “A acção de formação não sendo nem essencialmente acção de inculcação ou de imposição (primeiro modo de trabalho pedagógico) nem essencialmente acção de animação ou

de libertação de forças vivas (segundo modo de trabalho), a apropriação do real ‘com’ o formador articula-se constantemente com as desconstruções das representações operadas pela formação” (ibidem:215).

Por seu lado, Ferry (1987), sublinhando o importante contributo dos modos de trabalho pedagógico desenvolvidos por Lesne, por referência ao processo de socialização dos indivíduos, diz, no entanto, que “a abordagem de Lesne focaliza a formação mais do ponto de vista do acto educativo do que do processo de formação em que ele se exerce” (1987: 48). E, neste sentido, Ferry propõe uma tipologia que, não retratando nenhuma prática específica - tratando-se nessa medida de *ideais-tipo* – refere-se a três modelos de formação: o *modelo centrado nas aquisições*, que se “caracteriza por uma redução da noção de formação à de aprendizagem na sua acepção mais restrita”, a da aquisição de saberes e de saber-fazer, (ibidem: 51) que exclui “as mudanças que não foram deliberadamente pretendidas e economicamente obtidas”. Neste modelo, a formação organiza-se em função de “resultados constatáveis e avaliáveis”, cuja obtenção certifica e garante um nível de competências “definidas em termos de conhecimentos, de desempenhos ou de capacidades” (ibidem: 52). Caracterizado por uma lógica interna de “didáctica racional”, a formação, nesta concepção, precede a prática supondo-se, neste sentido, “uma concepção da relação teoria-prática que faz da prática uma *aplicação* da teoria”. Neste caso, “os conteúdos da formação e os seus objectivos são pré-determinados pelo conceptor da formação, mais ou menos organizados pelo formador, enquanto que os ‘formados’ não têm qualquer participação nessas determinações (ibidem: 52).

O segundo modelo, proposto por Ferry, baseia-se numa concepção de formação enquanto um processo. Centrado na *démarche*, parte de uma ideia mais aberta de aprendizagem, também ela um processo, englobando todas as experiências “cujos efeitos de sensibilização, de desbloqueamento ou de mobilização de energias são mais ou menos claramente pretendidos à partida ou mesmo reconhecidas apenas no fim” (Ferry: 54). A formação é, deste ponto de vista, “um processo de desenvolvimento pessoal através de uma sequência de experiências e de actividades”, que se traduz na resolução de problemas, elaboração de projectos e cooperação com os outros.

Assente na ideia de que o trabalho de formação se centra sobretudo nas experiências sociais ou intelectuais, nas actividades “e suas peripécias, mais do que nas aquisições diversas e por vezes não previstas que delas decorrem” concebe o formador não é como um “distribuidor de conhecimentos” mas sim como alguém de cuja acção pedagógica se espera “maturidade,

capacidade de fazer face a situações complexas, de responder a questões ou a interrogações imprevistas” (ibidem: 55), através de um “trabalho de incitação, de facilitação, de elaboração e de execução de projectos, seja em ‘tutoring’ individual, seja em grupos de trabalho” (p. 56). Neste modelo, as relações entre a formação e a prática profissional não se estabelecem segundo uma lógica de aplicação, mas sim de “transferência” num “vai-vém entre a teoria e a prática onde o momento teórico é também formalização da experiência prática, ampliação do campo de representações e antecipação de outras experiências” (ibidem: 57).

O terceiro modelo, *centrado sobre a análise*, baseia-se na ideia de que a formação se fundamenta no trabalho que a pessoa desenvolve sobre as suas experiências e sobre si mesma, ao longo da sua profissão. Adquirir a capacidade de saber analisar as situações singulares que se atravessam é “ficar em condições de determinar as aprendizagens a fazer nesta ou naquela ocorrência” (ibidem: 57) e de ser capaz de enfrentar e de resolver problemas imprevistos. É, deste modo, “uma aprendizagem privilegiada, aquela que comanda todas as outras” (ibidem: 57).

A análise e o conhecimento da realidade em que se intervém, através da tomada de consciência, da descodificação e da interpretação, “é um momento necessário em toda a formação”. Neste contexto a relação entre teoria e prática é uma relação de ‘regulação’. A prática, só por si ou as formulações teóricas dissociadas das práticas não podem ser formativas. O vai-e-vem entre teoria e prática, que caracterizava o modelo centrado na *démarche*, é aqui intensificado e regula o processo em todos os lugares da formação. A acção do formador, neste modelo “tem por objecto as percepções e as representações dos professores em formação, a sua atenção em encontrar o sentido e as dinâmicas das situações e em apreciar os efeitos das suas intervenções e das suas atitudes”.

Quer o MTP3 de Lesne, quer o modelo centrado na análise de Ferry enfatizam as pessoas em formação como agentes de socialização dos outros e uma apropriação do saber que não exclui nem a aquisição de saberes nem as *démarches* centrando-se numa *pedagogia da análise* (cf. Ferry, 1987; Lesne, 1984a; Lopes 1999b). Nesta pedagogia da análise “o saber é considerado um instrumento de emancipação, de sucesso, para os homens na sua acção social e no seu desenvolvimento pessoal; sem reservas, trata-se de um saber teórico que resulta em saber fazer (saber pôr em acção os meios para atingir os fins) enquanto elemento regulador de uma prática reflectida” (Lopes, 1999b: 52).

No quadro do nosso trabalho, temos vindo a destacar a importância desta acção reflexiva, sobre as próprias práticas, sobre as próprias trajectórias, enquanto trabalho transformador das representações sobre a realidade e promotor de uma (re)interpretação dessa mesma realidade que, por sua vez, contribua para a construção de práticas contra-hegemónicas. Quando nos referimos às representações sociais, deixámos em aberto os dispositivos de formação que poderiam intervir na sua transformação. Queremos agora realçar de que forma esta pedagogia da análise, em particular, e a formação reflexiva (cf. Zeichner, 1993), em geral, agindo sobre as representações pessoais e sociais, podem contribuir neste sentido para a formação de professores “não-daltónicos”, mais atentos e mais críticos face à diversidade cultural. Secundando Ferry, “podemos dizer que a noção de formação só adquire o seu pleno sentido se designar uma acção reflectida. Formar-se é reflectir para si, para um trabalho sobre si, as situações os acontecimentos, as ideias” (Ferry, 1987: 37).

O trabalho desenvolvido por A. Lopes (1999b), em torno da *pedagogia da análise*, põe em destaque a pertinência dos contributos dos modelos quer de Lesne quer de Ferry para uma formação que contribui para mudar as “teorias pessoais em teorias pessoais mais lúcidas” e, portanto, para a produção de um novo conhecimento da realidade. Referindo-se concretamente ao trabalho de Lesne, diz que este processo de formação permite uma ““apropriação cognitiva do real”, ou seja, da passagem de um *concreto familiar* a um *concreto pensado* pela análise de situações reais em formação (*a realidade evocada no quadro da formação*) através de um *abstracto pensado*”²⁸ (1999b:52). Relativamente aos efeitos dessa apropriação cognitiva sobre as representações destaca-se uma não continuidade ou mesmo pequenas rupturas:

“As representações são modos de conhecimento fixados no particular e nos seus atributos (é o concreto familiar). tornando-se a acção, enformada por elas, rígida, redundante e limitada; a formação deve por isso, fazer a passagem desses modos de conhecimento a outros modos de conhecimento onde o objecto analisado é colocado num nó de relações definidas em termos operatórios. É a pedagogia da ruptura (que a pedagogia da análise inclui) que efectua a passagem lógica dos atributos à lógica das relações” (ibidem: 52).

Estas passagens e rupturas acontecem num processo de socialização (numa situação particular de formação) que, embora assente numa prática reflectida, não põe de lado as aquisições e as *démarches*. Cabe, neste contexto, ao formador, estimular aquisição do “saber analisar” e induzir um procedimento que permita o distanciamento da experiência e pôr à disposição das pessoas em formação um referencial teórico pertinente (Lopes, 1999b).

Ao nível das relações, é importante que as pessoas em formação não fiquem presas a reflexões individuais, pois o trabalho colectivo é essencial na desestruturação e reestruturação do conhecimento do real. Considera-se que esta implicação dos agentes educativos em processos de pesquisa, centrados na própria realidade escolar, promove uma reflexividade crítica desenvolvida numa *rede comunicacional* que não dissocia os contextos teóricos dos contextos práticos, reunindo-os num projecto colectivo de onde se não excluem as vozes dissonantes, mas se criam condições para a manifestação de dissonâncias e consonâncias. Como diria Paulo Freire (1972: 79), “ninguém educa ninguém - ninguém se educa a si mesmo - os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. É num sentido próximo que Lopes (1999b: 56) refere as duas principais características do trabalho de análise:

- trabalho colectivo baseado na análise de situações concretas, tendo em conta as suas condições sociais objectivas;
- trabalho de análise realizado com grelhas aprendidas em comum.

Na experiência, que neste trabalho apresentamos, procurou-se que estas características assumissem um papel estruturante da concepção e do desenvolvimento do processo de formação, assentes na ideia que ela promove uma “conscientis-acção”²⁹ no sentido que lhe atribui Ana Benavente quando sustenta que ela corresponde a uma tomada de consciência³⁰ e a uma implicação dos actores na transformação das práticas, através de um processo de desconstrução e reconstrução da realidade e da relação com a realidade, da desocultação da instituição e das suas funções sociais e da implicação na construção de práticas adequadas e inovadoras. “*A conscientização é, para nós, esta implicação activa e consciente, articulando crítica e intervenção, interrogação e descoberta do novo num dado contexto social e institucional, pessoal e colectivo, tornado consciente*” (Benavente, 1990: 99).

²⁸ Sublinhado da autora.

²⁹ A diferença mais significativa relativamente ao conceito de “conscientização” de Paulo Freire “reside no contexto socio-histórico e socio-político de elaboração do conceito” (Benavente, op. cit.: 97) na medida em que, segundo argumento da autora, as professoras, tanto pela sua pertença de classe como pelo papel institucional que desempenham, pelas suas relações ambíguas com a ideologia das classes dominantes e, em particular, a ideologia da instituição escolar” (ibidem: 97)”, não podem ser consideradas como parte do “povo oprimido e alienado, sujeito da conscientização como projecto da libertação do homem e de transformação social”. (ibidem: 97).

³⁰ Necessária mas não suficiente para a introdução de mudanças nas práticas educativas.

2.3 – A formação face à diversidade cultural – contributos da investigação-acção

2.3.1 – A possibilidade de mudança

A ocorrência de “formação”, a que aderimos, implica necessariamente, e como já dissemos, a ocorrência de mudança. No entanto, apesar dos dispositivos a que se recorre poderem afigurar-se como os mais adequados, existe sempre a possibilidade de ‘não acontecer formação’. Isto é sobretudo possível de acontecer se as mudanças que se pretendem desencadear – nomeadamente ao nível das representações e das atitudes - se afastam radicalmente dos ‘quadros’ que precedem a formação (cf. Cortesão e Stoer, 1995; Cortesão 1998). Por exemplo, ao pretender-se desenvolver, nos professores, atitudes conscientes e críticas face à situação de desvantagem dos grupos minoritários no sistema educativo, e das relações de poder que intervêm nessa desvantagem, poder-se-á ser confrontado com dificuldades que não decorrem de dificuldades da apreensão de conhecimentos, mas que podem “(...) representar uma proposta de alteração violenta até de posicionamento ideológico/afectivo” (Cortesão, 1998: 188).

Os factores que condicionam a possibilidade de ‘acontecer’ formação, segundo Stoer e Cortesão (1995), não se prendem apenas com as características da formação (embora esse seja um factor muitíssimo relevante), mas também com factores de ordem pessoal, mais ou menos inconscientes (internalizados, nomeadamente, ao nível das representações ou do “habitus”). Neste sentido, e na linha de trabalhos anteriores, Luíza Cortesão (1998: 187) reconhece que:

- “a possibilidade de acontecer formação, com características mais profundas, depende, em parte, de características oferecidas pela formação e que é o que se designará por situação de ‘formação’;
- os efeitos de uma determinada proposta de formação dependem, em boa parte, de características inerentes à própria pessoa em formação, características essas que se designarão por ‘terreno (interior) de formação’;
- uma formação profunda que implique alterações qualitativas e mudanças no indivíduo em formação é muito difícil, mas não impossível de acontecer. O que ocorre mais frequentemente, e só em formações com alguma qualidade, é uma formação mais superficial, que faculta um aumento de saberes, um desenvolvimento de capacidades, e/ou o reforço/legitimação de modos de saber e de estar na profissão (nas pessoas em formação)”.

Em síntese, a autora pretende salientar “(...) a importância que as posições ideológicas, para além das cognitivas e afectivas [podem] assumir em todo o complexo processo de formação dos professores” (Cortesão, op. cit.:188). E esta importância é acrescida quando se pensa numa formação de professores que seja orientada por questões da ordem da atenção à diversidade cultural.

Retomando os modelos de formação, os dispositivos que se apoiam na observação e na análise das práticas educativas e no desenvolvimento de atitudes reflexivas serão os que, nas circunstâncias que acabámos de referir, melhor poderão contribuir para a ocorrência da mudança de representações e de atitudes. No entanto, quando se fala de formar para a diversidade, o trabalho a desenvolver só fará sentido se valorizar as “subjectividades culturais”³¹ também presentes no campo de formação. Só fará sentido um trabalho que apele à compreensão e valorização da diversidade se admitirmos que essa diversidade caracteriza não só o grupos de “utentes” da escola, como também o próprio grupo profissional docente. Não querendo este ponto de vista defender a cristalização das diferenças – como se se tratasse de uma “coleção” de heterogeneidades – pretende salientar-se a importância de um conhecimento recíproco e interpelante, intra e intersubjectivo, que permita “cruzar fronteiras”. Trata-se de, na complexidade, privilegiar uma rede comunicacional que, sob diferentes sistemas de referência, encontre uma leitura plural das situações. É nesta medida que consideramos que o processo de formação de professores reflexivos e críticos deve também desenvolver-se na diversidade.

2.3.2 – Contributos da investigação-acção

Segundo Cortesão e Stoer (cf. Stoer, 1997; Cortesão, 1998, Stoer e Cortesão, 1999), como já referimos no Capítulo 1, a formação de professores para a diversidade cultural será melhor sucedida se for desenhada num quadro metodológico informado pela investigação-acção. Apelar à investigação-acção como uma metodologia potenciadora de produção de conhecimento (e portanto formadora) na acção e sobre a acção, accionando *a interface da educação intercultural*, não significa considerá-la “a fórmula milagrosa” que resolve todos os problemas. É, provavelmente, o caminho mais adequado para combater o “daltonismo cultural” a que já nos referimos e que caracteriza as posturas de muitos professores/educadores, que continuam a “ver” como monocromático o “arco-íris cultural” que caracteriza a população com quem trabalham (Cortesão, 1998).

Desenvolvendo as bases desta argumentação, estes autores salientam as questões que consideram centrais na formação de professores, particularmente no campo específico da

³¹ Considera-se que estas *subjectividades* não são recipientes passivos destas ou daquelas “heranças” culturais, mas representam uma trajectória de (re)construção da identidade pessoal e social, portanto, susceptível de (trans)formação.

diversidade cultural. Em primeiro lugar, defendem que “*uma formação de qualidade, nomeadamente uma formação de professores, só é possível quando se tem em conta a diversidade e quando se actua atendendo à negociação da diferença. A excelência desta formação - que fará ruptura com a formação tradicional (baseada na homogeneidade e num modelo “carencial” da diferença) - poderá ser muito provavelmente encontrada através de um processo de investigação-acção*” (Stoer e Cortesão, 1999: 75). Isto significa que um modelo de formação que pretenda contribuir para o desenhar de uma “nova profissionalidade docente”, que se exige na construção de uma escola democrática, não pode limitar-se à reprodução/transmissão de saberes – modelo que serviria (tem servido) à formação do *professor monocultural*, “professor com sólida preparação profissional, bom tradutor da complexidade da ciência” (Cortesão, 1998: 184), mas que desvaloriza o questionamento das práticas e os saberes que os “práticos” vão produzindo nos seus quotidianos, sobre e com as pessoas com quem trabalham.

Neste sentido, e à semelhança do que referimos a propósito da formação centrada na análise das práticas (que Ferry [1987: 26] posiciona próxima da investigação-acção), considera-se que a investigação-acção, informada pela teoria crítica, - articulando as três vertentes que a caracterizam: pesquisa, acção e formação - permitirá aos professores implicarem-se no processo educativo como agentes críticos e reflexivos e não como reprodutores de um *status quo*.

O facto de se valorizar o trabalho de pesquisa centrado na escola, nas práticas educativas, não significa que os referenciais teóricos não sejam importantes. Não se criam dicotomias entre formação/trabalho, teoria/prática, concepção/execução, formador/formando, desenvolvimento pessoal/desenvolvimento social. A relação dialética entre a teoria e a prática, assenta num paradigma de cientificidade em educação que interpela estas dicotomias. Não nega os conhecimentos teóricos nem as práticas mas confere a uns e a outros estatuto de saber que intervêm na construção de um projecto comum, na abordagem aos desafios que se colocam no campo educativo. As potencialidades da investigação-acção situam-se particularmente nesta articulação dialética entre os saberes práticos e os saberes teóricos, no desenvolvimento de um trabalho em que pesquisa e acção se inter-estimulam conduzindo à produção de novos saberes e à implicação em acções inovadoras (cf. Cortesão, 1998). O trabalho é desenvolvido por uma equipa multidisciplinar (que integra “teóricos” e “práticos”), valorizando-se as diferentes contribuições dos actores implicados. Este trabalho colectivo – corporizado na figura do *investigador colectivo* (cf. Bataille, 1981) – é uma das características centrais da investigação-acção. Elliot (1990) enfatiza esta participação colectiva como absolutamente necessária para a passagem da reflexão individual – que restringe e gera por vezes auto-compreensões deformadas

da realidade – à reflexão e acção cooperativa promotora da construção de conhecimento e de inovações, com base na partilha de ideias, concepções e práticas.

No contexto duma formação contínua desenvolvida neste quadro, o formador será o “facilitador” da investigação-acção. Nas palavras de Elliot (1990: 250) “a reflexão deliberadora e o diálogo não surgem de repente. Requerem certas condições que as facilitem, e a tarefa dos facilitadores consiste em criar essas condições, psicológicas e de organização, assim como os procedimentos para a recolha, para a comunicação e para a análise dos dados”.

Stoer e Cortesão defendem que o primeiro passo numa formação de professores para a diversidade é a aquisição da capacidade de ‘atravessar fronteiras’ que representa num formador/professor “*a possibilidade de um posicionamento não etnocêntrico e a aquisição da possibilidade de olhar os grupos de formandos com um olhar não daltónico [e que] constitui primeiro passo do desenvolvimento, por parte do professor, do que Archer chama a racionalidade transcultural*” (1999: 78). Ora este primeiro passo subentende a necessidade de os professores tomarem consciência do papel da educação e do próprio papel do professor, nos fenómenos de reprodução social e cultural (ibidem). Uma formação nas áreas disciplinares da sociologia e da antropologia, particularmente através dos contributos das teorias da reprodução que claramente abordam estas questões, é considerada essencial para a análise dos problemas na relação da escola com a sociedade, que permita, aos professores, identificar as fragilidades e contradições do sistema, por forma a ultrapassá-los. Como dizem os autores, será através da compreensão destes contributos dados pelas teorias da reprodução “*que os professores terão uma maior possibilidade de actuar para além do que é denunciado por essas mesmas teorias, procurando discernir possibilidades de forçar alguns limites encarcerantes das determinações (que existem, que são reais) e, socorrendo-se de uma permanente vigilância crítica, tentar uma possível resistência e até agência face a alguns problemas existentes*” (ibidem, 1999: 28).

O segundo passo numa formação de professores para a diversidade cultural será o desenvolvimento, nos professores de atitudes investigativas e questionadoras, perseguindo a ideia do *professor-investigador*. Esta noção desenvolvida por Stenhouse (1987) baseia-se no argumento de que, sendo os professores que organizam e desenvolvem as práticas educativas, terão melhores oportunidades de desenvolver um trabalho de pesquisa, na linha da observação participante, sobre essas práticas.

Apesar das objecções que se colocam aos professores como investigadores, por exemplo relativamente à forte implicação na acção desenvolvida e que poderá “condená-los” a serem

parciais, considera-se, no âmbito deste trabalho, que este questionamento lhes permitirá tornarem-se mais “vulneráveis” às dúvidas que emergem do enfrentamento das culturas, que ocorre nos seus contextos de trabalho, às conflitualidades que daí resultam e, conseqüentemente, tornarem-se mais críticos relativamente às práticas monoculturais. Esta ‘vulnerabilização’ aumentará também as possibilidades de transformação dessas práticas no sentido de desenvolver nos seus alunos um *bilinguismo cultural* “como estratégia, não só de sobrevivência, como de acesso ao poder por parte dos grupos ‘minoritários’ e o usufruto activo de cidadania numa sociedade baseada na economia de mercado” (Stoer e Cortesão, 1997: 27).

Num processo de investigação-acção, ao agir como investigador - centrando-se na análise e reflexão das suas práticas - o professor pode produzir conhecimentos que lhe permitam tomar decisões que desencadeiem mudanças. “Sobretudo o processo de pesquisa permite ao prático aprender a partir da sua acção e, em consequência, permite-lhe orientar o seu futuro e elaborar uma teoria que toma em conta a sua experiência” (Goyette e Lessard Herbert, cit. por Cortesão, 1998: 191).

Os conhecimento que os professores podem produzir, nesta actividade de pesquisa na acção e sobre a acção, contrariam a mera tradução/simplificação do conhecimento científico e são de dois tipos: o primeiro, resulta de descobertas e da tomada de consciência das “características sócio-culturais e também idiossincráticas dos alunos e dos grupos com quem se trabalha” (Stoer e Cortesão, 1999: 80). Neste sentido será um conhecimento de tipo sócio-antropológico sobre o grupo ou sobre os indivíduos com quem se trabalha (ibidem). O segundo “será de natureza educacional” e constrói-se a partir do primeiro com os contributos de outros conhecimentos, nomeadamente na área teoria do currículo e nas didácticas. Isto é, reportando-se ao conhecimento construído *sobre* o grupo de actores sociais que e tomam parte na acção pedagógica, usa-se esse conhecimento “(...) para realizar não só a tradução/simplificação do conhecimento científico, a que atrás se fez referência e que é necessária para que a acção pedagógica aconteça, mas para conceber uma recriação de conteúdos e uma metodologia adequada àquele contexto e àquele tipo de formandos” (ibidem: 80). Este último conhecimento traduz-se na construção de dispositivos pedagógicos que tenham em conta as características e os valores dos alunos.

Nesta linha de ideias, perspectiva-se a formação do *professor inter/multicultural* (Stoer, 1994), entendido como tipo-ideal, por oposição a uma formação direccionada ao *professor monocultural*. Este conceito de professor *inter/multicultural*, constrói-se “(...) necessariamente

no terreno e dentro dos limites da agenda da escola oficial, da chamada escola para todos” (ibidem: 18) e situa-se no pólo oposto ao tipo-ideal de professor mono-cultural ‘enquadrado’ pela Escola Meritocrática, e baseia-se na “noção do professor educador como agente promotor de uma democracia aprofundada cujo desenvolvimento depende em grande parte (...) de uma efectiva implementação do princípio de igualdade de oportunidades para o sucesso na educação escolar, o que depende, por sua vez, de uma atitude e de um comportamento inter muticultural (anti-racista e anti-sexista) pela parte dos professores” (ibidem: 18).

Luíza Cortesão (1998: 195), no quadro que a seguir se apresenta, sistematiza as características que a formação deve ter se quiser assumir a construção deste *professor intermulticultural*.

Quadro I
FORMAÇÃO DO PROFESSOR INTER-MULTICULTURAL
 (para uma cidadania colorida)

| Descrição do professor | Finalidades da formação | Enquadramento teórico do professor multicultural |
|---|--|--|
| Professor vulnerável à dúvida | Abalar a segurança do professor. Questionar-se sobre as causas de resultados mais ou menos positivos obtidos pelos alunos | Valorização do papel da Escola no sucesso e no insucesso dos alunos |
| Professor não-daltónico cultural | Dar-se conta da heterogeneidade presente na escola e na sala de aula | Consciência do “arco-iris de culturas” na escola e na sala de aula |
| Professor capaz de investigar (na área da sociologia) | Analisar problemas decorrentes de relações de poder na Escola | Compreensão da escola como lugar de práticas conflituais, de cruzamento de diferentes poderes, interesses e valores |
| Professor capaz de investigar (na área da etno-sociologia) | Identificar e compreender características que informam a heterogeneidade dos alunos | Aceitação e rentabilização da diferença |
| Professor capaz de identificar e analisar problemas de aprendizagem (investigador/educador) | Questionar a adequação de conteúdos e métodos de ensino a cada grupo de alunos | Aceitação da diferenciação do ensino como forma de contribuir para a igualdade de sucesso |
| Professor capaz de elaborar respostas adequadas às diferentes situações educativas (investigador/educador) | Recriar conteúdos e métodos e materiais de forma a adequá-los à população com que trabalha Diferenciar o ensino Analisar e eventualmente valorizar efeitos imprevistos | Valorização da investigação-acção como quadro de trabalho Valorização da importância do desenvolvimento de dispositivos pedagógicos Concepção de propostas de trabalho/planificações alteráveis Concepção do bilinguismo cultural como meta |
| Professor flexível, agente e investigador (educador) que proporciona formas de aquisição de saber, de poder e de exercício de cidadania aos seus formandos. | Contribuir para o desenvolvimento de um clima de democracia participativa na escola | |

Fonte: Cortesão (1998: 195)

Tendo por base a leitura do quadro e retomando as ideias que temos vindo a expor podemos considerar que, para que uma acção gere formação promotora do ideal-tipo do *professor inter/multicultural*, para que seja capaz de levar a cabo a construção de uma escola democrática, ela deverá influenciar: a forma como a diversidade cultural é percebida e compreendida; a

produção de conhecimento sobre os alunos e sobre as relações de poder implicadas nos contextos educativos; o questionamento e a análise das práticas pedagógicas e do currículo; a construção de estratégias pedagógicas que atendam às características dos alunos e dos contextos em que vivem e que contribuam para a participação democrática na escola.

O professor que desenvolva uma formação enquadrada por estes princípios terá maiores possibilidades de desenvolver a sua reflexividade crítica, na acção e sobre a acção, num contexto de participação colectiva. Será o *professor reflexivo* de que falam Zeichner (1993) e Schön (1983), entre outros. Mas se os professores desenvolverem competências de *professor-investigador*, então terão também mais facilidade de se interrogarem e de investigarem sobre a acção educativa, o que fará, certamente, abalar as certezas de muitas interpretações tradicionais das situações educativas e permitirá combater o “daltonismo” cultural.

Em nossa opinião, apesar das limitações impostas pelos constrangimentos macro-estruturais, os professores que vivenciem experiências profissionais enquadradas por estas ideias estarão mais preparados para intervir, ao nível do *campo de recontextualização pedagógica* (Bernstein: 1993), como agentes de transformação social e não apenas como “tradutores” de conhecimentos. Serão os *professores prospectivos*, a quem se referem Freire (1977) e Giroux (1990), preparados para assumir papéis de actores, fundamentais na construção da *escola democrática*.

PARTE II

CAPÍTULO 3 - O OBJECTO E A METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Introdução

Neste terceiro capítulo apresentamos o objecto da nossa pesquisa e as opções metodológicas que fomos assumindo, ao longo de todo o processo.

Assim, num primeiro ponto, descreve-se o projecto de investigação-acção, desenvolvido no quadro da formação contínua de professores, esclarecendo a sua origem, princípios que o enquadraram, a equipa que o integrou e dando um especial destaque para a sua dimensão formativa.

No segundo ponto, abordaremos as questões de partida que nortearam a nossa investigação e clarifica-se o problema em estudo.

No terceiro ponto apontamos, primeiro, aquelas que foram as nossas opções metodológicas, os instrumentos de recolha de dados e os processos de análise a que recorremos e, depois, os critérios orientadores da análise de conteúdo, a partir dos campos e das categorias de análise.

3.1 – O projecto EDUCERE enquanto processo de pesquisa e de formação³²

Como surge o projecto...

O projecto EDUCERE - *Analisar as Práticas Educativas, Construindo uma Educação Intercultural* - surgiu na sequência do trabalho que o CIIE (Centro de Investigação e de Inovação Educacional) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, tem desenvolvido, desde 1989, no âmbito da educação face à diversidade cultural.

Os projectos em que participámos e que tiveram em comum, além da temática, o facto de terem recorrido à investigação-acção como metodologia de trabalho, têm revelado a importância de fomentar e apoiar a análise e reflexão da acção educativa em processos onde os professores/educadores intervenham não como meros “objectos” de estudo, mas sim como *sujeitos* implicados na investigação.

Foi com base nesta concepção de formação que surgiu o EDUCERE e a proposta com que se desafiou um grupo de quatro educadoras de infância e nove professoras do 1º ciclo do ensino básico para conosco trabalharem, desenvolvendo uma análise crítica das práticas pedagógicas. Procurou-se, também, criar condições para que esta análise estimulasse os professores/educadores a fazerem uso da sua “autonomia relativa” na configuração de dispositivos pedagógicos potenciadores de uma educação que reconheça, conheça e valorize a diversidade cultural presente na escola. Seis destas docentes haviam já participado em projectos anteriores e estimularam, elas próprias, nas suas escolas, a adesão de outras colegas que pela primeira vez trabalharam esta temática.

Apesar de os critérios de selecção dos membros da equipa apontarem para a necessidade de *i) desenvolver trabalho directo com crianças* e de *ii) ter desenvolvido alguma experiência (no âmbito da formação ou da intervenção educativa) no campo da educação face à diversidade cultural*, considerou-se que esta heterogeneidade de experiências poderia também contribuir para um processo de trabalho mais enriquecedor.

Tratando-se de uma formação formalmente acreditada, pretendíamos, no entanto, que o principal motivo de adesão das professoras/educadoras não fosse a urgência na obtenção do crédito exigido para a progressão na carreira, o que viria, a nosso ver, a perverter a implicação

no processo formativo. Embora não tenhamos realizado qualquer tipo de controlo desse tipo, no momento de adesão, de facto, todas as docentes referiram não se encontrarem em fases da carreira em que necessitassem desses créditos.

O projecto foi acreditado pelo *Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC)*, na modalidade *projecto* e foi também apoiado pelo Instituto de Inovação Educacional através da *medida 2 do SIQE*.

Os princípios que enquadraram o Projecto EDUCERE

Com referimos na primeira parte deste trabalho, a diversidade cultural que caracteriza a população escolar, sendo cada vez mais inegável, coloca à escola novas questões que apelam a um olhar diferente sobre esta problemática. Por outro lado, a produção teórica tem chamado a atenção que as mensagens transmitidas através do discurso pedagógico (Bernstein, 1990), e as características do processo de transmissão, geram uma reprodução de saberes, valores e atitudes que integram o discurso da cultura dominante e contribui para a discriminação daqueles que com ela não se identificam. No entanto, neste complexo processo de transmissão, devem ser tidas em conta as várias possibilidades de produção cultural que contrariam a mera reprodução, o que será tanto mais positivo quanto mais criticamente for olhado este processo de colocação e recontextualização dos discursos.

No projecto EDUCERE, partiu-se da ideia de que uma análise do discurso pedagógico, pelo recurso à observação de situações do quotidiano educativo, das interações que se estabelecem, das mensagens que se veiculam e dos processos de transmissão, poderá fornecer-nos dados significativos para a compreensão de como a diversidade é contemplada *pela e na* escola.

Tendo-se desenvolvido a partir deste quadro de ideias, o projecto EDUCERE constituiu, como objectivo central da investigação/intervenção, a análise do *discurso pedagógico* ao nível do campo de *recontextualização pedagógica*. Procurou-se identificar, analisar e questionar processos de comunicação, atitudes e mensagens veiculadas no processo educativo. Para isso, e recorrendo ao modelo de análise desenvolvido por Basil Bernstein (1990), tivemos como referencial o conceito de dispositivo pedagógico entendido como uma “forma especializada de comunicação” e como “...instrumento que proporciona a gramática intrínseca do *discurso*

³² Este ponto tem por referência o relatório do projecto apresentado ao IIE em Janeiro de 2000.

pedagógico através de regras distributivas, regras de recontextualização e regras de avaliação” (Bernstein, 1990: 185).

Este conjunto de regras do dispositivo pedagógico permitem estabelecer conexões entre a distribuição do poder, do conhecimento e determinadas formas de consciência. Permitem, também, sistematizar, a nível teórico, os mecanismos através dos quais determinadas relações de poder e controle são “plasmadas” em teorias e práticas pedagógicas específicas, as quais são reprodutoras e legitimadoras de posições sociais diferentes.

Rejeitando uma visão funcionalista da relação escola-sociedade e do papel que os professores desempenham nessa relação, no projecto EDUCERE, defendemos a perspectiva de que no campo de recontextualização pedagógica, e apesar dos determinantes macro-estruturais, os professores têm a possibilidade de fazer uso de uma autonomia que, apesar de relativa, lhes permite identificar e enfrentar criticamente esses mecanismos e, em consequência, lhes permite abrir caminho a uma prática pedagógica orientada no sentido de uma resistência crítica e de uma produção cultural que contraria a mera reprodução.

De acordo com o enquadramento teórico do projecto, procurou-se intervir na análise dos processos que ocorrem no campo de recontextualização pedagógica, procurando-se estimular os professores/educadores a fazerem uso da sua “autonomia relativa” para configurarem dispositivos pedagógicos promotores de uma educação inter/multicultural. Não se tratando de contextos em que a dimensão de etnia ou de raça se apresenta como a face mais “visível” da diversidade cultural, pretendíamos desenvolver, nos professores, uma sensibilidade ao *arco-íris cultural* que inclui não só estas mas muitas outras dimensões de cultura.

Em síntese, a proposta de formação enquadrou-se nos seguintes princípios:

- A participação dos actores educativos na análise da prática pedagógica e na construção de saberes que a norteiam tem efeitos mais positivos na configuração de acções inovadoras, nomeadamente no campo da educação face à diversidade cultural.
- A participação dos professores/educadores em processos de análise/reflexão sobre as próprias práticas possibilita o reconhecimento e a restituição do sentido (Canário: 1994) a essas práticas, e gera oportunidades de formação centradas nas experiências, de um ponto de vista crítico.
- As crianças que interagem, num contexto de educação formal, com professores/educadores que desenvolvem um discurso pedagógico reflectido e recontextualizado, terão mais possibilidades de “aprender a viver juntos/aprender a viver com os outros” e, num contexto mais global, “aprender a ser”(Delors, J. et. al. 1996).

Nesta linha de ideias, estabeleceram-se para o projecto, os objectivos seguintes:

- Estimular a participação dos professores / educadores em situações de pesquisa e de análise das próprias práticas.
- Analisar as práticas educativas, desocultando o processo de transmissão e de aquisição cultural.
- Promover a configuração de projectos/estratégias que permitam a recontextualização dos discursos que intervêm no discurso pedagógico.
- Promover na acção educativa situações onde as crianças se sintam valorizadas e valorizem os outros no sentido do “aprender a viver juntos/aprender a viver com os outros”.

A formação num processo de investigação-acção

No actual modelo de *Formação Contínua de Professores* a modalidade *projecto* pretende constituir-se³³ num tipo de formação “centrada na mudança da escola/território”, visando uma “acção conjunta de mudança de procedimentos nas escolas/territórios (...) a partir de um problema ou necessidade”, através da “promoção de conhecimentos e de mudanças das práticas para resolver o problema”, recorrendo-se a “metodologias de investigação/formação/intervenção”³⁴.

Segundo as recomendações do CCPFC (Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua), relativamente às estratégias de *formação centrada nas práticas profissionais*, as acções de formação que se enquadrem neste campo (modalidades de: estágio, círculo de estudos, oficina de formação e projecto) “devem prever como razões justificativas da escolha da modalidade, os problemas ou necessidades de formação que levam à mudança das práticas pedagógicas ou procedimentos na escola, identificados previamente pelos professores e pelas escolas associadas, a fim de que os candidatos que as escolham possam aí construir respostas práticas adequadas aos problemas diagnosticados”³⁵.

Apesar de, no caso concreto do projecto EDUCERE, não se ter partido de um problema ou necessidade sentida pelos grupos de formandas, mas sim de uma proposta das formadoras que visava, primeiro, a tomada de consciência de um problema e, segundo, a procura de intervenções

³³ Segundo as intenções expressas pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua no documento “Contributos para a Consolidação da Formação Contínua Centrada nas Práticas Profissionais”

³⁴ Documento citado, p.24.

adequadas, procurámos que não se afastasse das orientações acima citadas e que fosse mais além da mera resposta a problemas ou necessidades. A tomada de consciência dos processos de transmissão de conhecimento e das relações de poder que se operam no *campo de recontextualização pedagógica* foi um dos objectivos da formação, ao mesmo tempo que permitiu identificar problemas e contribuiu para a análise das necessidades de formação.

De facto, a identificação e análise de situações educativas em que se manifestam atitudes, positivas ou negativas, face à diversidade cultural, possibilitaram dar uma ênfase especial à dimensão formativa que ocorre num processo de pesquisa, onde as professoras/educadoras são, elas próprias, também investigadoras, gerando conhecimento sobre os alunos e sobre os contextos de trabalho.

Como dissemos na primeira parte, a investigação-acção, relativamente a outras metodologias, oferece fortes potencialidades para o desenvolvimento de um trabalho cooperativo, estimulador da reflexão crítica e da concepção de práticas inovadoras. Como referimos também, essas potencialidades decorrem dos efeitos gerados ao nível da produção e partilha de conhecimentos sobre a acção educativa, no seio da equipa, num processo de articulação dialéctica entre investigação e acção e entre teoria e prática, possibilitando aos formandos serem autores da sua própria formação e da formação dos outros. Enquanto professores-investigadores, os docentes deixam de ser meros “objectos” de estudo, assumindo activamente a sua implicação na pesquisa sobre a acção educativa.

Também no projecto EDUCERE, recorrendo à investigação-acção, acreditámos que as pessoas participassem activamente na construção dessa formação ao desenvolverem uma pesquisa sobre as situações educativas, nos seus contextos de trabalho. Através da observação e registo de *incidentes críticos*³⁶, relativamente à diversidade cultural, e da análise dos dados obtidos em que participasse toda a equipa, procurou-se criar condições para que este trabalho estimulasse as professoras/educadoras a desenvolverem uma consciência crítica da forma como, na escola, a diversidade cultural é atendida e das consequências desse atendimento ao nível da reprodução das desigualdades. Pretendia-se que esta pesquisa levasse docentes, no campo da recontextualização pedagógica, a fazerem uso da sua autonomia relativa na configuração de dispositivos pedagógicos potenciadores de uma educação que reconheça, conheça e valorize a diversidade de culturas presentes na escola e que promova o desenvolvimento de um *bilinguismo cultural*.

³⁵ *Ibidem*, p. 15.

Apesar da valorização constante do trabalho colectivo, cada uma foi sendo estimulada a construir o seu próprio sentido de participação no projecto, salvaguardando-se a diversidade de experiências e de interesses, procurando-se que essa diversidade fosse, ela também, geradora de formação, desde os primeiros contactos desenvolvidos pelas formadoras. Estes primeiros contactos traduziram-se em encontros, previamente marcados, nas escolas a que pertenciam cada um dos grupos, e uma reunião, com toda a equipa, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da U. Porto.

Seis das docentes³⁷ haviam já participado numa outra acção, desenvolvida pela mesma equipa de formação, no âmbito da ‘literatura para a infância face à diversidade cultural’ e, após a proposta que lhes foi feita, estimularam, elas próprias, nas suas escolas, a adesão de outras colegas que pela primeira vez desenvolveram trabalho no campo da educação face à multiculturalidade.

Nos encontros, em cada escola, procurámos apresentar as linhas gerais do projecto, esclarecer as primeiras dúvidas e recolher alguns dados relativamente às representações da diversidade cultural e às motivações face à proposta de trabalho. Estes encontros decorreram entre Novembro e Dezembro de 1998. A reunião da equipa, na Faculdade, ocorreu no fim de Novembro e contou com a presença de quase todas as participantes, à excepção de duas (Mariana e Inês) que vieram a integrar o grupo de trabalho posteriormente. Nesta reunião pretendeu-se apresentar os membros da equipa e desencadear e organizar o processo de trabalho.

O trabalho foi desenvolvido por cada elemento e por cada sub-grupo (na escola) e pela equipa no seu todo, durante as “sessões presenciais” na Faculdade, estas últimas com intervalos de cerca de três semanas. Estas reuniões, num total de 30 horas, constituíram momentos intensos de reflexão e contribuíram para a discussão de conteúdos teóricos de referência, para a análise do processo de trabalho e planificação das etapas subsequentes. Tal como se pode inferir pelas *sínteses das sessões presenciais*³⁸ foram abordados diversos conteúdos na área da sociologia, da psicologia social e da teoria do currículo, considerados centrais para o desenvolvimento de uma reflexividade crítica, devidamente fundamentada, na temática em questão. Embora alguns dos conteúdos tivessem sido expressos quando da planificação da acção (doc. An2) a documentação e bibliografia a que recorreremos foram sendo solicitados pela equipa ao longo do desenvolvimento do trabalho, quer durante o acompanhamento nas escolas, quer durante as

³⁶ Cf. Estrela e Estrela (1978)

³⁷ Essas docentes foram: Maria, Inês, Luisa, Olga, Helena e Francisca.

³⁸ Ver *anexo 13*.

sessões. Nestas sessões presencias construiu-se uma “grelha” que serviu de base à análise das situações que foram sendo registadas. Esta necessidade sentida de construção de uma grelha de análise, bem como o processo que desencadeou, permitiu a abordagem e sistematização de conceitos chave nesta problemática, promovendo assim não só o alargamento de conhecimentos mas sobretudo um amplo debate e reflexão.

Os encontros com a equipa de formação nas escolas foram sendo solicitados consoante as necessidades de cada grupo e aconteceram três, nas duas escolas públicas, e um, na escola privada.

O processo de “construção” deste *investigador colectivo* não foi isento de obstáculos. Segundo Leite, Rocha & Pacheco (1992: 2) “a investigação-acção implica (...) uma comunicação simétrica dos protagonistas, uma distribuição do saber a todos os parceiros, abolindo, desta forma, a relação sujeito-objecto que de ordinário anima a relação do investigador com os seus parceiros”. Apesar dos esforços da equipa de formação, no sentido do estabelecimento de relações simétricas ao nível do trabalho, e da valorização das intervenções quer elas partissem das docentes quer partissem da formadora, o facto é que o carácter institucional da formação (de acordo com o enquadramento legal da *formação contínua de professores*) impôs, durante algum tempo, pequenas barreiras relativamente aos estatutos de formanda e de formadora.

A atitude prevalecente face à formação foi um pouco reticente, no início, por parte de algumas docentes mais familiarizadas com tipos de formação que recorrem sobretudo a processos transmissivos de conhecimento. Estes entraves foram sendo progressivamente ultrapassados, embora tenham “custado” uma parte significativa do tempo inicial do projecto, o que nos leva pensar que este, tal como a generalidade dos processos desenvolvidos no quadro da investigação-acção que se caracterizam por serem morosos, se deveria ter prolongado mais alguns meses.

A equipa e as instituições envolvidas

Integraram a equipa de trabalho duas formadoras³⁹, ligadas à F. P. C. E., nove professoras do 1º ciclo do ensino básico e quatro educadoras de infância pertencentes a três instituições das cidades do Porto e de Gaia às quais, para manter o anonimato, decidimos chamar de *Escola/Jardim de Infância do Norte*, *Escola/Jardim de Infância do Sul* e *Colégio do Sol*. As duas

³⁹ Embora o trabalho de organização e acompanhamento da formação tenha sido da responsabilidade destas duas formadoras, após a primeira reunião optou-se por ser apenas uma destas formadoras a participar nas sessões presenciais e a acompanhar o projecto nas escolas.

primeiras são escolas /jardins de infância públicos e a última é um colégio privado, dirigido por uma ordem de religiosas (católicas).

A *Escola do Norte*, situa-se na cidade do Porto e é frequentada por crianças provenientes de zonas circundantes habitadas por grupos economicamente favorecidos, mas também por uma minoria de crianças de grupos desfavorecidos que habitam em bairros sociais próximos. Já o *Jardim de Infância do Norte*, apesar da curta distância que o separa da escola do 1º ciclo, recebe crianças do bairro social em que se insere as quais, maioritariamente, pertencem a famílias social e economicamente desfavorecidas.

Importa também realçar que na Escola do Norte, no momento inicial, o primeiro ciclo do ensino básico e o jardim de infância funcionavam no mesmo edifício, devido a obras que decorriam na escola do primeiro ciclo. A partir de Fevereiro de 1999 este nível de ensino regressou às suas instalações o que, apesar da curta distância (cerca de 800 metros), criou alguns entraves ao desenvolvimento do trabalho cooperativo entre as professoras e a educadora, ficando esta um pouco isolada do resto do grupo.

O *Colégio do Sol* abrange apenas o pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico, situa-se no centro da cidade do Porto e é frequentado, quase exclusivamente, por crianças economicamente favorecidas.

A *Escola Jardim de infância do Sul* situa-se na cidade de Gaia e recebe uma população social e economicamente diversificada. Os dois níveis de educação, embora funcionem no mesmo edifício, possuem uma gestão autónoma.

Procurou-se implicar no projecto grupos de docentes da mesma escola que integrassem preferencialmente os dois níveis educativos. Para isso, convidou-se todo o corpo docente para uma reunião, na própria escola, onde se apresentou a proposta de trabalho e onde se esclareceram as dúvidas apresentadas relativamente à metodologia e à temática. Chamámos a estas reuniões o “primeiro encontro do grupo”. Na escola privada não foi possível realizar esta reunião e o processo de adesão decorreu do interesse e do desafio, junto das colegas, de uma das professoras que havia participado num projecto anterior, desenvolvido pela mesma equipa de formação.

O quadro II apresenta a distribuição das docentes que integraram a equipa pelas respectivas escolas e níveis de ensino. Os nomes são também fictícios, em coerência com o anonimato por nós garantido às professoras/educadoras.

Quadro II
DOCENTES QUE INTEGRARAM A EQUIPA

| Nome | Escola | Anos de serviço | Grau académico / pós-graduações |
|-------------|----------------|------------------------|--|
| MARIA | COLÉGIO DO SOL | 4 | Licenciatura (ESE) |
| INÊS | COLÉGIO DO SOL | 3 | Licenciatura (ESE) |
| ANA | COLÉGIO DO SOL | 2 | Licenciatura (ESE) |
| SARA | E.B.1 DO NORTE | 29 | Bacharelato (Magistério Primário) + CESE em Ensino Especial |
| CARLA | E.B.1 DO NORTE | 29 | Bacharelato (Magistério Primário) + Licenciatura (História da Arte) |
| GRAÇA | E.B.1 DO NORTE | 28 | Bacharelato (Magistério Primário)+ frequência do curso de Gestão |
| ALEXANDRA | E.B.1 DO NORTE | 12 | Bacharelato (Magistério Primário) + Licenciatura (Psicologia) |
| LUISA | J.I. DO NORTE | 24 | Bacharelato (Educação de infância)+ Licenciatura (Ciências da Educação) |
| OLGA | J.I. DO SUL | 27 | Bacharelato (Educação de infância) |
| HELENA | J.I. DO SUL | 30 | Bacharelato (Educação de infância) |
| FRANCISCA | J.I DO SUL | 26 | Bacharelato (Educação de infância) |
| ELSA | E.B.1 DO SUL | 22 | Bacharelato (Magistério Primário) + Estudante do curso de Ciências da Educação |
| MARIANA | E.B.1 DO SUL | 22 | Bacharelato (Magistério Primário) + Licenciatura (Filosofia) |

3.2 – O objecto e as intenções da pesquisa

A formação, tal como referimos no capítulo 2, é por nós entendida como um processo apropriativo construído com e pelos sujeitos implicados. Uma acção de formação só o será de facto se for integradora das experiências e dos saberes das pessoas em formação. Com Amiguinho entendemos que “qualquer acção educativa só é de facto formadora na medida em que, no decurso da mesma, são proporcionadas aos adultos condições para operar a síntese do conjunto das influências exteriores, apropriando-se, enquanto agentes e sujeitos, do seu próprio processo de formação (1992: 84).

No caso do projecto EDUCERE, enquanto acção de formação contínua desenvolvida no quadro das orientações emanadas pelo CCPFCP, pretendemos que a formação ocorresse também como um processo construído e apropriado pelos actores sociais que nele participaram, o que nos levou a optar por um quadro metodológico e epistemológico de investigação-acção.

Ao longo da nossa intervenção no projecto, enquanto investigadora/formadora, foi possível perceber que, quer a implicação no trabalho de pesquisa/reflexão, quer a apropriação dos sentidos da formação, iam acontecendo de forma diversa nos vários elementos da equipa. Iluminadas por algumas leituras neste campo, particularmente pelo trabalho de L. Cortesão e S. Soer (1994) e Cortesão (1998), sobre “a possibilidade de ocorrer formação” num processo de trabalho enquadrado pela investigação-acção, fomos procurando algumas respostas para as muitas questões que fomos formulando. Foi essa procura que conduziu ao estudo que aqui apresentamos, cujo objecto é o próprio processo de formação e as mudanças através dele desencadeadas. Não se trata de analisar as mudanças numa óptica funcionalista em que estas mudanças surgem na sequência do processo formativo. Tal como dissemos na primeira parte do trabalho, defendemos que *formação reflexiva de professores* não acontece “antes”, mas insere-se no projecto da própria mudança.

Evidentemente que, numa intervenção que durou apenas cerca de nove meses, não tínhamos a pretensão de gerar mudanças profundas e definitivas nas atitudes destas professoras e educadoras face à diversidade cultural. Tratando-se do estudo de um caso concreto, procurámos compreender qual o legado do projecto. Que mudanças foram induzidas pelo projecto EDUCERE e a que níveis ocorreram? Ao nível das representações da diversidade cultural? Ao nível das práticas? Ou aconteceram apenas mudanças superficiais ao nível de um discurso

“politicamente correcto” sobre a multiculturalidade? Terá o projecto contribuído para o desenvolvimento profissional, na linha do professor-intermulticultural?

Mas para esclarecer estas dúvidas, interessava-nos perceber como viram as professoras/educadoras o processo de formação e os efeitos por ele gerados: O que foi mais significativo para cada uma? Como se apropriaram da formação?

Tratava-se, ainda, de analisar um processo no qual estávamos profundamente implicadas por integrarmos a equipa de formação/investigação. Embora o estudo não consista, linearmente, na avaliação do projecto, estávamos conscientes de que a possibilidade de acontecer formação, embora dependa de vários factores, encontra-se fortemente ligada à qualidade dessa formação (Cortesão e Stoer, 1994). Mas esse foi também um desafio que nos estimulou e que reforçou a necessidade de compreender o ponto de vista das pessoas em formação.

Por outro lado a nossa implicação no processo investigação-acção, em vez de constituir um obstáculo à pesquisa, permitiu-nos desenvolver uma compreensão do problema a partir de dentro do próprio processo e de uma maior proximidade dos universos simbólicos das professoras/educadoras. Poder-se-á falar, neste caso, de uma implicação simultânea na construção da mudança e na análise da possibilidade de acontecer mudança, o que não é um procedimento estranho à investigação-acção. Apesar disso, temos de reconhecer que, em algumas circunstâncias, houve necessidade de manter uma vigilância crítica para que o papel de formadora não condicionasse a acção da investigadora.

Estas e outras questões relacionadas contribuíram para a definição dos objectivos da pesquisa. Assim, o problema central do estudo, que agora apresentamos, foi *o modo como as professoras/educadoras se apropriaram da formação e o impacto dessa apropriação ao nível das representações da diversidade e ao nível das práticas educativas*.

As nossas opções metodológicas não podem dissociar-se do próprio quadro metodológico e epistemológico de investigação-acção e da “dupla” implicação a que fizemos referência. A investigação que realizámos, e que este trabalho apresenta, é um estudo de caso e situa-se no paradigma interpretativo na medida em que, não se pretendendo a explicação causal dos factos, procurámos desenvolver uma abordagem qualitativa e compreensiva das mudanças geradas num processo de formação contínua de professores, a partir das perspectivas dos actores sociais (Lessard-Herbert *et al.*, 1994).

Para Stake (1998) a característica predominante dos estudos qualitativos de casos, inscritos no paradigma interpretativo, é a descrição holística dos fenómenos a partir da sua observação: “a função da investigação não é necessariamente a de traçar o mapa e conquistar o mundo, mas sim

a de ilustrar a sua contemplação. Dos estudos qualitativos de casos esperam-se ‘descrições abertas’, ‘compreensão mediante a experiência’ e ‘realidades múltiplas’” (1998: 46).

No nosso estudo de caso, procurámos que as perspectivas das professoras estivessem sempre na base das análises que fomos desenvolvendo, procurando compreender o significado da formação para cada uma delas. É nesse sentido que nos apoiamos nos discursos das protagonistas sobre a diversidade cultural e sobre os processos formativos que viveram e é também nesse sentido que podemos considerar que a pesquisa, relativamente às metodologias a que recorremos e ao paradigma em que nos situamos, segue uma orientação na linha da fenomenologia e do interaccionismo simbólico, enfatizando a componente subjectiva e os significados socialmente construídos e partilhados (Bogdan e Biklen, 1994), mas também de cariz etnográfico, enquanto tarefa de “descrição profunda” (Geertz, 1973, referido por Bogdan e Biklen, 1994).

Houve a preocupação de fazer uma leitura interpretativa e compreensiva dos factos a partir do contexto e não encontrar confirmações ou verificar hipóteses construídas à partida. No entanto, o processo indutivo nunca é absoluto. O estudo parte de determinados posicionamentos baseados em opções teóricas e metodológicas que influenciam as decisões ao longo da investigação. Apesar disso, a ênfase situa-se no contexto da “descoberta” e não da comprovação de hipóteses.

As entrevistas, os registos das professoras e as observações⁴⁰ da investigadora registadas em notas de campo foram os instrumentos que nos permitiram recolher os dados necessários ao estudo.

3.3 – A construção de uma metodologia de pesquisa

3.3.1 – Os instrumentos e procedimentos de pesquisa e os processos de tratamento dos dados

Os processos de recolha de dados a que recorremos, em cada uma das fases do projecto, foram diferenciados, tendo-se procurado obter informação a partir dos documentos utilizados e dos processos de trabalho desenvolvidos na própria formação. Esta opção deve-se, em primeiro lugar, às características da formação, ela própria um processo de pesquisa em que todos se assumem como produtores de saber, valorizando-se os enunciados – verbais e escritos - dos próprios actores, procurando-se dar voz às suas percepções dos factos. Ao mesmo tempo, e ainda devido a estas características, procurámos não produzir interferências negativas no processo de

⁴⁰ Não podendo considerá-la observação participante, no sentido clássico do termo, consideramos ter acontecido uma “participação observante”, ao nível das sessões de trabalho da equipa e em encontros nas escolas.

formação com a aplicação de mais instrumentos – o que poderia acarretar, entre outros aspectos, alterações negativas nas relações entre investigadoras/formadoras e sujeitos implicados na pesquisa. Além disso, os dados que fomos obtendo pareceram-nos suficientemente fiáveis para sustentar a análise interpretativa que aqui apresentamos.

Um dos procedimentos metodológicos, que teve a intenção de possibilitar uma abordagem comparativa entre os momentos mais marcantes, foi o de dividir a pesquisa em três fases:

1. O *momento inicial*, que se reporta ao desencadear do projecto. Nesta fase, os dados foram obtidos a partir dos registos (audio-gravação) da primeira reunião da equipa e das reuniões com cada grupo em cada uma das escolas, ainda antes do início do projecto. Estas últimas, não podendo ser consideradas entrevistas colectivas, foram, no entanto, intencionalmente estruturadas em torno de três questões⁴¹, o que lhes conferiu alguma uniformidade. Estes “diálogos iniciais” aliados a excertos da primeira reunião da equipa forneceram-nos alguns dados que possibilitaram a caracterização do *momento inicial* do projecto, quer no que se refere às percepções da diversidade cultural quer no que respeita à percepção da própria formação.
2. A fase do *desenvolvimento do projecto* que corresponde ao desenrolar do trabalho desde a fase inicial, até ao seu termo – em Julho de 1999. Recorremos, nesta fase, às notas de campo⁴² resultantes das observações por nós realizadas, nos vários momentos de encontro em equipa, aos “documentos de avaliação do processo”, que foram realizados pelas professoras/educadoras em quatro momentos do processo⁴³, e ainda aos registos realizados no âmbito da formação. A estes dados foram ainda acrescentados os que resultaram da análise do “questionário de avaliação da acção”⁴⁴.
3. O *momento posterior ao projecto*, que se situámos num momento de 7 meses após o termo do projecto, já no decurso do ano lectivo seguinte, no qual realizámos entrevistas individuais⁴⁵ de resposta semi-aberta. Considerámos oportuno recolher dados, depois de passado este espaço de tempo, de forma a identificar as representações da equipa sobre os efeitos gerados pela formação ao nível das práticas e a evolução dos discursos que as professoras/educadoras produzem sobre concepções de diversidade cultural.

⁴¹ Ver anexo 1

⁴² Ver anexo 10 e 11.

⁴³ Ver anexo 7.

⁴⁴ Uma formalidade do Centro de Formação da F. P. C. E (ver anexo 15: “questionário final”)

⁴⁵ Ver anexo 4.

A apresentação dos dados, embora se reporte a estes três momentos, foi, no entanto, estruturada em função dos campos e das categorias de análise. Isto é, em cada um dos campos de análise – sempre que existem dados – são referidas as percepções das professoras/educadoras, nos vários momentos, o que nos permite inferir sobre eventuais mudanças, por um lado, pelas congruências ou contradições identificadas e, por outro, pela forma como elas próprias explicitamente se referem a essas mudanças.

Faremos em seguida referência a cada uma das técnicas por que optámos:

- a) Os registos foram documentos produzidos no âmbito da formação e consistiram em descrições de “incidentes críticos”, identificados na acção educativa, realizadas pelas professoras/educadoras. A quantidade de registos produzidos foi diversa, tal como a profundidade das narrativas. Nesta designação de “registos” incluímos também *os documentos de avaliação do processo* que as docentes foram realizando ao longo do projecto e que constituem reflexões e pontos de vista sobre a formação. Poder-se-ia questionar a “veracidade” dos enunciados que as professoras expõem nos seus registos se o que nos movesse fosse a intenção de investigar a “realidade” dos factos, tal como acontecem na sala de aula - o que só seria possível pela confrontação com observações directamente realizadas pelo investigador (Zabalza, 1994). Porém, o que nos interessou em todo o processo de pesquisa foi recorrer a estes registos como *instrumento de desenvolvimento pessoal e profissional das docentes*, reflectindo sobre eles, e compreender, através deles e dessa reflexão, a sua percepção dos factos.
- b) As “notas de campo” foram inicialmente⁴⁶ realizadas no intuito de servirem de suporte à reflexão sobre a formação. Tratam-se sobretudo de *notas-síntese* realizadas após as sessões presenciais, encontros de grupo ou conversas informais, onde eram registados incidentes críticos, relativos à formação. Não seguimos os procedimentos clássicos na elaboração de *notas de campo*, como se faria se tivéssemos recorrido à observação participante. No entanto consideramos que os dados que nos forneceram são pertinentes e enriqueceram a pesquisa.
- c) As entrevistas finais, mais do que a triangulação de dados, permitiram complementar a informação que os registos e as notas de campo já haviam fornecido. Realizámos dois tipos de entrevistas: as “entrevistas” iniciais, em grupo, que assumiram um carácter muito especial, mais próximo do “diálogo colectivo” do que da “entrevista em grupo”, já que a

⁴⁶ Quando decidimos desenvolver o trabalho de dissertação sobre esta problemática, já o projecto tinha iniciado.

“entrevistadora/formadora” apesar de levantar algumas questões, de resposta aberta (ver anexo 1), avançava também com esclarecimentos e sugestões, dado que se tratava do momento de constituição da equipa e de organização do processo de trabalho. Realizámos três⁴⁷ destas “entrevistas” a que chamámos: *primeiro encontro do grupo*. Estes encontros foram gravados com o consentimento das participantes, embora, num deles, tenhamos tido alguns problemas com a fita que se danificou parcialmente.

As entrevistas finais, realizadas já fora do âmbito da formação, foram entrevistas semi-directivas, individuais, estruturadas em torno de um guião com cinco questões de resposta aberta formuladas de forma flexível (ver anexo 1). O significado da adesão e da participação no projecto, as mudanças geradas pela participação no projecto e o sentido da formação para o desenvolvimento pessoal e profissional, foram as dimensões que orientaram a estruturação da entrevista, que teve como objectivos:

- *perceber o que motivou a adesão ao projecto;*
- *explicitar as expectativas iniciais em relação ao projecto;*
- *clarificar a importância da metodologia de trabalho adoptada;*
- *clarificar alguns dos efeitos gerados no desenvolvimento de atitudes mais críticas e questionadoras face à acção educativa;*
- *identificar possíveis mudanças de atitudes face à diversidade cultural;*
- *explicitar a importância da participação no projecto para o percurso pessoal e profissional.*

Foram também gravadas embora, neste caso, tratando-se de entrevistas individuais, a presença do gravador tenha constituído factor de inibição para algumas das entrevistadas. Nestes casos fomos um pouco mais incitadoras da resposta que acabava por surgir mais entrecortada.

As entrevistas realizaram-se nas respectivas escolas, exceptuando as das professoras do Colégio do Sol que preferiram ser entrevistadas na faculdade.

O tempo de duração foi variável de acordo o tempo que cada professor levava a expressar as suas ideias e opiniões.

As entrevistas foram gravadas, transcritas, dactilografadas e datadas. Os encontros, as sessões presenciais e algumas conversas informais, foram registados em notas de campo. Os documentos

⁴⁷ Uma delas, com a professora Mariana, acabou por ser um encontro individual pois esta professora aderiu ao projecto após este já ter começado.

de avaliação e de reflexão sobre o projecto foram transcritos, dactilografados e datados. Os registos mais significativos foram dactilografados. Outros foram analisados sob a forma manuscrita, pois o processo de dactilografia seria uma tarefa tão morosa quanto dispendiosa⁴⁸.

Quanto aos procedimentos de análise, os discursos resultantes das entrevistas e os documentos produzidos pelas docentes, durante a formação, foram submetidos a uma análise de conteúdo. A análise de conteúdo sendo, actualmente, uma das técnicas mais comuns na investigação empírica, sobretudo nas ciências sociais e humanas (Vala, 1986: 101) pode ser utilizada segundo intencionalidades epistemológicas diferentes. No nosso trabalho, e como pretendemos realizar um estudo compreensivo e interpretativo a partir dos textos discursivos produzidos pelas professoras/educadoras, este procedimento metodológico permitiu-nos ir identificando e construindo os sentidos que uma formação no âmbito da multiculturalidade desencadeava na equipa nela envolvida. Este sentidos são particularmente importantes num “(...) processo longo, laborioso, que se vai tecendo entre os diferentes saberes mais ou menos eruditos, mais ou menos ligados à prática ou à teoria, trocados entre os actores em presença” (Cortesão e Stoer, 1994: 3). E, de acordo com os autores que acabámos de citar, é nesta lenta evolução do processo que ocorrem, frequentemente, situações onde se torna possível compreender o que vai acontecendo ao nível da “interioridade” de cada um dos actores sociais que integra *o investigador colectivo* (ibidem). No nosso caso, essa compreensão decorre também da nossa percepção, enquanto investigadora implicada num processo de intervenção, mas sobretudo decorre dos discursos dos próprios actores sociais sobre as situações vividas.

É, no entanto, necessário salientar que alguns destes discursos ocorreram num contexto de produção muito particular, em que a “entrevistadora” não se limita a questionar, mas avança também com esclarecimentos e sugestões de mudança dado carácter formativo dos momentos em que ocorreram. Como já referimos, é o caso dos diálogos iniciais e das reuniões da equipa ou dos momentos formais de formação. Apesar disso consideramos serem dados de inegável valor, no estudo que desenvolvemos, sobretudo tratando-se de um processo de investigação-acção em que as vertentes investigação/intervenção/formação não se dissociam mas, pelo contrário, se entrecruzam.

A propósito da relação entre a análise de conteúdo e da investigação-acção, J. A. Correia (s/d⁴⁹) refere que o desenvolvimento dos procedimentos de investigação-acção (a partir dos anos

⁴⁸ Encontram-se sistematizados na sua forma manuscrita.

⁴⁹ Estas referências foram retiradas dos documentos de apoio às aulas do módulo de “análise de conteúdo” realizadas no âmbito do mestrado em que se enquadra esta dissertação.

70/80) conduziu ao reforço das preocupações mais relacionadas com as potencialidades hermenêuticas da análise de conteúdo do que com o seu valor heurístico. E são, de facto, essas potencialidades hermenêuticas da análise de conteúdo que destacamos quando a ela recorremos.

Na análise de conteúdo valorizámos, assim, uma interpretação dos textos que permitisse a atribuição de um sentido aos discursos. Nesta re-escrita do texto original não é o “puro” sentido do discurso analisado que se traduz, mas é também todo o processo de imputação desse sentido que decorre da implicação interpretativa do analisador. Não se trata, a nosso ver, do enviesamento dos dados, mas sim de uma interpelação recíproca, numa relação dialógica com o quadro teórico de referência e com a própria implicação no processo de formação sobre a qual decorre o trabalho interpretativo.

A interpretação constitui, neste sentido, um processo de re-construção, onde as inferências partem não só do facto analisado mas também das ideias que o “analisador” previamente construiu. Zabalza (1994: 22) recupera de Heideger o conceito de “círculo hermenêutico” que, em sua opinião, “acaba por expressar esta relação dialética entre aquilo que o intérprete já sabe (precompreensão ou preconcepção) e aquilo que é capaz de reconhecer no facto analisado: não se pode compreender sem uma bagagem prévia de preconcepções, nem à margem do dito equipamento do intérprete”.

Como refere Vala(1986: 104): “trata-se de um processo de desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise”.

No quadro destas ideias, as informações obtidas, quer pelas valências individuais quer pelas colectivas, através das complementaridades dos discursos, contribuíram para a identificação dos significados de uma *formação atenta à diversidade* e das mudanças operadas a partir dessa formação.

Tratando-se de um estudo de caso, a densidade significativa dos dados obtidos não visa a generalização a outros contextos, mas é relevante na compreensão do caso em estudo.

3.3.2 – Campos, categorias e processos de análise

Os registos que obtivemos a partir dos instrumentos de pesquisa – entrevistas; notas de campo; gravação de reuniões – e dos documentos produzidos no decurso do projecto, constituem produções discursivas das professoras/educadoras onde procurámos interpretar as suas representações da diversidade cultural, e os efeitos gerados pela formação, quer ao nível

conceptual, quer ao nível das práticas educativas. As categorias foram enunciadas tendo em conta os objectivos do estudo e a “densidade significativa” dos enunciados.

Após uma leitura global de todo o *corpus*, e de acordo como os nossos objectivos de pesquisa, fomos elegendo os *campos de análise* referentes às representações sociais das professoras/educadoras relativamente à acção educativa, à diversidade cultural, à formação e aos efeitos gerados pela formação. Organizámos assim o trabalho de análise em torno de dois eixos que se entrecruzam. O primeiro focaliza as representações das professoras face à acção educativa, de um modo geral, e face à diversidade cultural, em particular. O segundo eixo reúne a análise das representações da formação, com a da percepção dos efeitos da formação.

As representações sociais, como referimos no ponto 2.1 do Capítulo 2, articulam percepções e atitudes, relativamente a determinado objecto, que se formam e transformam num dado contexto social onde intervém um conjunto de processos simbólicos e ideológicos (cf. Lopes, 1999). Neste sentido, e por serem estritamente os discursos das professoras - e não as práticas - consideramos que a dimensão das representações que analisámos se situa sobretudo ao nível das *percepções* inferidas a partir dos discursos das professoras/educadoras e a partir de outros elementos, nomeadamente aqueles que decorrem do contexto de produção desses discursos⁵⁰. No caso dos efeitos gerados pela formação, optámos mesmo por usar o termo *percepção*.

Seguiu-se uma segunda leitura onde fomos anotando, à margem, com os códigos estabelecidos, cada “recorte” considerado significativo. Na sequência destas anotações, as “unidades de sentido” (constituídas por uma frase ou por um conjunto de frases) foram codificadas e posteriormente “agrupadas segundo esses códigos⁵¹” o que facilitou a re-construção do sentido dos discursos.

Com este “recorte” do texto em “unidades de sentido” e a sua classificação segundo determinadas categorias, não se procurou atomizar o discurso mas, sim, facilitar a re-produção do seu sentido num terreno fluido de atribuições e re-atribuições tendencialmente globalizantes, visando restituir o encadeamento das contradições que se articulam no discursos⁵² (Correia, s/d). Da mesma forma, não foi a procura das regularidades semânticas o que nos preocupou, mas sim a singularidade na expressão discursiva sobre o problema em causa: a mudança nas representações face à diversidade, num processo de formação contínua. Na sequência deste procedimento, e apesar de termos optado por uma abordagem qualitativa, decidimos enumerar as

⁵⁰ Sublinhamos a importância, por exemplo, do “não dito” ou da influência do discurso ou das atitudes de colegas de trabalho ou o contexto em que o discurso é produzido.

⁵¹ Ver anexos 5 a 9.

referências a cada uma das subcategorias, em cada um dos momentos, em grelhas construídas na mesma linha de análise⁵³. Não consideramos que esta sistematização tenha sido uma contradição à opção pelas técnicas qualitativas, na medida em que não foi estruturante para a análise. Apenas contribuiu para descortinar as tendências de resposta, no contexto global da produção dos discursos.

Além desta interpretação dos discursos das participantes, procurou-se confrontar os diferentes momentos em que estes foram produzidos, com o objectivo de identificar possíveis mudanças de sentido. Estes momentos, como já referimos, foram: o *momento inicial*; o *desenvolvimento do projecto* e o *momento final*, acontecendo que algumas das categorias formuladas dizem respeito apenas a um desses momentos, como por exemplo “os efeitos gerados pela formação”.

Os campos de análise, as categorias e as sub-categorias foram sofrendo alterações à medida que o processo de análise de conteúdo se foi desenvolvendo. A opção pela designação de “campos” e de “categorias” apoia-se na ideia defendida por Zabalza, no seu trabalho com “diários de professores”, quando argumenta que “o esquema de campos”, inspirado no trabalho de Elliot sobre investigação-acção, “tem a vantagem de delimitar mais espaços que categorias e, ao não especificar *a priori* os conteúdos desses campos, permite incluir neles os aspectos diferenciais de cada diário” (Zabalza, 1994: 106). No caso do nosso trabalho teve a vantagem de delimitar espaços mais abrangentes onde incluímos as categorias e sub-categorias que nos permitiram organizar a análise.

A codificação das subcategorias facilitou a análise dos textos, permitindo identificar, organizar e interpretar os “recortes de sentido” (como se mostra no anexo 2).

O quadro II apresenta a sistematização dos campos, categorias e sub-categorias de análise.

⁵² Consideramos, por isso, muito importante a leitura do texto no seu “todo” o qual vem apresentado em anexo.

⁵³ Ver anexo 12 - sistematização das referências.

Quadro II – Campos e categorias de análise

| CAMPOS DE ANÁLISE | CATEGORIAS | SUB-CATEGORIAS | Códigos |
|--|---|---|--|
| Representações inerentes à acção educativa | <ul style="list-style-type: none"> - Problemas face à acção educativa - Questões relativas à profissão | <ul style="list-style-type: none"> - Características psicológicas e comportamentais - Insucesso escolar / dificuldades de aprendizagem - Diversidade/gestão da diversidade - Imagem de si próprio - Imagem das condições do exercício da profissão | PSI INS DIV SI EP |
| Representações da diversidade cultural | <ul style="list-style-type: none"> - Concepções de diversidade cultural - Valorização das situações de diversidade cultural na escola | <ul style="list-style-type: none"> - Códigos linguísticos - Necessidades educativas especiais - Estilos de vida - Pertenças socio-económicas - Religião - Cor da pele - Etnia - Região de origem - Pertenças várias - Cultura académica - Positivas - Negativas - Pouco significativas | COD NEE EV SO REL CP ETN RO VP CA P N 0 |
| Representações da formação | <ul style="list-style-type: none"> - Razões da adesão ao projecto - Temática do projecto - Metodologia do projecto | <ul style="list-style-type: none"> - Ampliação de conhecimentos / actualização - Curiosidade / Interesse - Participação das colegas/partilha - Formulação da proposta - Pertinência face aos contextos de trabalho - Interesse da temática - Receios/dificuldades face à temática - Acompanhamento / Climax de formação - Registo / análise / reflexão - Sessões presenciais - Partilha e valorização de experiências - Receios/dificuldades face à metodologia | ACT INTP COL PRO PERT (+/-) INTT DIFT AA (+/-) REG (+/-) SP (+/-) PART (+/-) DIFM |
| Percepção dos efeitos da formação | <ul style="list-style-type: none"> - Nível conceptual - Nível das práticas educativas | <ul style="list-style-type: none"> - mudanças - continuidades - mudanças - continuidades | MC CC MPE CPE |

As **representações inerentes à acção educativa** foram emergindo, como campo de análise, à medida que a análise do *corpus* foi avançando. Apesar dos objectivos e dos pressupostos do projecto EDUCERE – a que todos, desde o início, tiveram acesso – apontarem concretamente, como objecto de análise, para situações em que a diversidade cultural interviesse como dimensão significativa, os discursos registados foram revelando outras preocupações que preenchem os quotidianos destas professoras/educadoras, categoria a que chamámos *problemas face à acção educativa*. Desta emergem três subcategorias: questões de ordem comportamental/psicológica e insucesso escolar que surgem como aspectos que suscitam grande questionamento e atenção, a par de problemas relacionados com a diversidade de culturas e a gestão dessa diversidade.

As *questões relativas à profissão* surgem, também neste campo, como uma categoria, enquanto preocupações que enquadram o seu exercício, decorrentes de aspectos que condicionam as práticas educativas ou seja, a imagem das condições do exercício da profissão (EP+/-), que podem ser positivas ou negativas, e que no nosso estudo se afiguram como questões pertinentes, tendo em conta que a autonomia dos professores/educadores é, de facto, uma *autonomia relativa* (Fritzell, 1987), condicionada por factores de ordem estrutural. Não tendo sido um categoria enunciada à partida, a imagem das condições do exercício da profissão, foi emergindo da (re-)leitura dos textos e articulando-se com os nossos objectivos de análise dos sentidos da formação.

Do mesmo modo, a forma como os professores se vêem no desempenho das suas funções, a imagem de si (SI), ora como profissionais que detêm os meios de controlo sobre o seu próprio trabalho, ora como executores/agentes de transmissão de saberes concebidos por outrem (Nóvoa, 1991), fornece-nos-nos alguns indicadores sobre a sua implicação num trabalho que desafia uma vigilância crítica permanente e também sobre possíveis efeitos gerados por esse trabalho.

As **representações da diversidade cultural** foram um dos campos de análise enunciados desde o início da pesquisa já que foi, também, ao nível destas representações que o projecto pretendeu intervir. Elegemos neste campo, duas categorias: *concepções de diversidade cultural e valorização das situações de diversidade cultural*.

Relativamente à primeira surgem, nos discursos, referências a vários aspectos culturais (subcategorias) que contribuem para a construção do conceito de “diversidade cultural” e que nos revelam as representações das docentes face a este conceito. Esses aspectos são: códigos linguísticos (CO - tipos de “uso” da língua mais ou menos próximos dos códigos valorizados pela cultura escolar); necessidades educativas especiais (NEE - por referência às crianças que por

dificuldades físicas ou psicológicas, muitas vezes cruzadas com desvantagens sociais, requerem uma pedagogia diferenciada e que, também elas, se afastam do “cliente ideal” da escola); estilos de vida (EV - formas diversas de agir e de “estar na vida”); pertenças socio-económicas (SO, ênfase no nível socioeconómico, atravessado pela noção de classe social); religião (REL, pertenças religiosas da criança/família); cor da pele (CP - a cor da pele e/ou a raça como indicador de pertença a um grupo específico); etnia (ETN - as características étnicas como indicador de pertença a um grupo específico); região de origem (RO - “marcas” culturais legadas pela região onde a criança nasceu e/ou viveu); pertenças várias (VP - refere-se a um conceito de cultura mais vasto, que integra várias “pertenças”); cultura académica (CA - refere-se ao nível de cultura académica do grupo familiar - conotada com a cultura erudita).

Relativamente à *valorização das situações de diversidade cultural na escola* foi nossa intenção compreender se a diversidade cultural era vista como um obstáculo ao processo educativo (negativas - N); como algo de positivo (positivas - P) ou se simplesmente era uma questão pouco significativa na escola (pouco significativas - 0).

O campo das **representações da formação**, juntamente com o campo da **percepção dos efeitos da formação**, constitui um segundo eixo de análise onde pretendemos descortinar as motivações das professoras/educadoras face à formação, os sentidos que atribuem ao desenvolvimento dos processos da formação e aos efeitos por ela gerados.

A categoria *razões da adesão ao projecto* permitiu-nos sistematizar os motivos que levaram cada uma das docentes a participar no projecto e que, segundo os discursos analisados, foram: a ampliação de conhecimentos/actualização (ACT – a necessidade de contactar com novos conhecimentos); a curiosidade/interesse (INT – suscitados pela temática); a participação das colegas/partilha (COL – valorização da perspectiva de desenvolver um trabalho em colaboração com colegas da mesma escola e/ou do mesmo nível educativo); a formulação da proposta (PRO – o tipo de proposta e a forma como foi formulada).

Face à *temática do projecto*, procurámos perceber como as professoras/educadoras percebem a formação relativamente à sua pertinência face aos contextos de trabalho (PERT - +/-)⁵⁴, o interesse da temática (INT) e os seus receios/dificuldades face à temática (DIFT).

Quanto à *metodologia do projecto*, a interpretação dos sentidos centrou-se no acompanhamento/climas de formação (AA - +/-); no processo de registo / análise / reflexão

⁵⁴ Na codificação das sub-categorias representámos as menções positivas e negativas através dos sinais +/-, sempre que nos discursos identificamos estas valências.

(REG - +/-), nas sessões presenciais (SP - +/-), na partilha e valorização de experiências (PART +/-) e nos receios/dificuldades face à metodologia (DIFM - +/-).

A análise da **percepção dos efeitos da formação** desenvolveu-se a dois níveis: ao *nível conceptual* - tentando identificar mudanças (MC) e continuidades (CC), e ao *nível das práticas educativas*, do mesmo modo, procurando identificar mudanças (MPE) e continuidades (CPE) continuidades

Depois de interpretados os sentidos dos discursos, e depois de confrontados com as notas de campo, tornou-se possível realizar inferências sobre as representações dos sentidos que as próprias professoras/educadoras construíram, durante e sobre a formação, e que nos permitiram tecer as nossas considerações finais.

CAPÍTULO 4 - UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO

Introdução

Os resultados do trabalho empírico serão descritos ao longo deste quarto capítulo.

No primeiro ponto faremos a leitura e a interpretação dos discursos analisados, procurando-se organizar os significados expressos pelas professoras educadoras face à diversidade e face formação, de acordo com o quadro de análise antes explicitado. Ninguém melhor do que os próprios sujeitos pode ajudar a explicar os fenómenos em que estão implicados. Por esse motivo, procuramos que sejam os próprios discursos a “falar” e daí o recorrermos constantemente à citação das palavras das autoras.

No segundo ponto apresentamos a síntese dos *sentidos da formação*, a partir da interpretação dos dados realizada no ponto anterior. Estes significados são apresentados em torno de quatro vertentes das percepções das professoras/educadoras: *percepção da profissão; percepção da diversidade; percepção da formação e percepção das mudanças.*

4.1 – LEITURA E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

4.1.1 - Percepções inerentes à acção educativa

Problemas face à acção educativa

Nos encontros iniciais dos grupos, colocámos a questão: “Num tipo de trabalho que visa uma aceitação activa da diversidade cultural, como este que vos foi proposto, que tipo de situações consideram que devem ser registadas?”

Apesar dos objectivos e da temática do projecto terem sido, num contacto inicial, genericamente explicitados, as respostas registadas incidiram, tanto sobre aspectos de ordem comportamental/psicológica (PSI), como sobre questões relacionadas com dificuldades que decorrem da gestão da diversidade (DIV), nomeadamente alguns casos de discriminação, e foi, ainda, enunciada alguma preocupação com problemas relativos ao insucesso escolar dos alunos (INS). Isto revela que, embora a adesão ao projecto implique uma focalização nas questões da diversidade cultural, e isso é notório, as professoras/educadoras não deixam de mencionar outros aspectos que constituem preocupações do seu dia-a-dia, mesmo que esses aspectos não estejam directamente ligado à diversidade cultural.

Relativamente à sub-categoria “características psicológicas/comportamentais” (PSI), as questões referidas prendem-se ao tipo de observação que as professoras/educadoras mostraram estar, algumas vezes, mais predispostos para fazer: um tipo de observação centrada nos aspectos psicológicos, que conduz, frequentemente, a justificações dos problemas apenas com base nas características dos indivíduos. Nas práticas educativas são mencionadas situações concretas que as professoras/educadoras consideram ser mais pertinente observar, registar e analisar. E essas situações referem-se, em grande parte dos casos, a aspectos de ordem psicológica e/ou comportamental. Estas justificações revelam, a nosso ver, influências das teorias do *handicap* biológico e do *handicap* socio-cultural na explicação do insucesso escolar ou de situações perturbadoras na escola, dificultando uma compreensão mais abrangente dos fenómenos (*cf* Cortesão, 2000: 36).

Helena sublinha a sua preocupação com os comportamentos agressivos:

Eu acho que são as reacções deles. Umas são de agressividade, outras são de pôr-se bem com os outros e acho que isso é que é importante. (...)

Ou é da competição, ou é no cumprimento das regras que se vê muito bem o sentido dos miúdos. (...) E porquê? Porque acho que nos dá uma pista. Acho que há muita agressividade. (...)

Porque uma coisa que me aterrorizava e que eu acho que, do percurso que eu tenho feito, e acho que estão melhor, que é agressividade... (Helena, 1ª reunião de grupo)

Olga – do Jardim de Infância do Sul - enfatiza também a diversidade de comportamentos e embora refira alguns esforços de pesquisa sobre as características do grupo, na tentativa de adequar as suas estratégias pedagógicas. Procurando conhecer melhor as suas crianças trata-se, no entanto, de um conhecimento centrado nas dificuldades e nas características psicológicas de cada uma, não se referindo a aspectos de ordem cultural. Aliás questões relacionadas com a diversidade cultural são consideradas, por esta educadora, pouco significativas no seu contexto de trabalho:

Há [diversidade] nos comportamentos. (...)

*E tenho um miúdo que quase não fala, quase não percebe. (...) Quer dizer, ele fala imenso só que nós não conseguimos entender o que ele diz. De facto, é um caso. Eu até estou a fazer uma espécie de (***) para saber quais são os problemas que eles têm. Para reflectir. Por uma questão de orientação do trabalho. E, por exemplo, agora no Natal fiz uma selecção de histórias em que está implícito a amizade, os amigos... porque, de facto eles são muito violentos. (Olga, 1ª reunião do grupo)*

Se para as educadoras de infância são este tipo de questões as que mais preocupam, para as professoras do 1º ciclo são estas mas também as dificuldades de aprendizagem e o insucesso escolar. E, quer num caso quer no outro as justificações dos problemas continuam privilegiadamente centradas na própria criança.

Ana, a propósito de um seu aluno, e tendo consciência das desvantagens sócio-económicas que ele apresenta⁵⁵, insiste nas suas dificuldades “intrínsecas” e no desinteresse que manifesta pela aprendizagem:

Há lá mais?... Mas não se nota tanto como o meu aluno. No meu aluno nota-se mesmo... Porque ele é... eu nem sei mas... ele até me dá ideia que mora numa barraca ou uma coisa assim no género... (...)

Tem dificuldades de aprendizagem enormes... (...)

Mas ele também é desmotivado. Porque as coisas que eu falo, ele podia ouvir e registar. Já todos os alunos sabem que 1 ano tem doze meses e pronto. E ele não sabe. (...) Portanto, ele vê que eu já falei disto, tantas vezes, tantas vezes, e ele não assimilou nada. Acho que quando eu estou a falar... Eu acho que tem mesmo a ver com as dificuldades deles. Ele tem mesmo dificuldades de aprendizagem e depois também um desinteresse ... Às vezes está assim distraído ... Às vezes está assim com os dedos ... Fica distraído mesmo ... (...)

(Ana: 1º encontro do grupo)

⁵⁵ Desvantagens face aos colegas que frequentam o colégio que, na sua grande maioria, provêm de grupos economicamente favorecidos.

No entanto, esta professora reconhece a necessidade de um acompanhamento diferenciado a este aluno, o que, em sua opinião, não tem acontecido:

*Ele está interessado, mas também está desinteressado... Eu, aí há um... Porque eu tenho que dedicar mais tempo aos outros 23, do que a ele. Ele como está muito para trás ... ele foi para o 2º ano sem saber ler ditongos sequer. Não conseguia. Conhecia as letras ... mas não conseguia ler. Só este ano é que conseguiu. Já vai lendo. Já lê. Só não lê os casos de leitura. Isso eu agora estou a trabalhar.
(Ana: 1º encontro do grupo)*

Ao longo do *desenvolvimento do processo* estas questões de ordem psicológica - apesar de uma menção cada vez mais frequente à importância das questões culturais - foram sendo referidas, mesmo que esporadicamente. A razão desta ocorrência pode dever-se ao facto de não ter havido um questionamento directo sobre este assunto, da nossa parte. No entanto, em alguns dos trabalhos realizados já na fase final do projecto, esta preocupação continua a ser manifestada. Inês fá-lo explicitamente:

*Há muito trabalho pela frente mas também há que haver muita resistência, vontade e sobretudo coragem. Coragem que em momentos senti que me faltou em relação a um caso muito especial que, na minha sala de aula, passou os três períodos lectivos a ser discriminada, sem que a tivesse conseguido levar a porto seguro. (...) É uma criança que não manteve um comportamento linear e que está a ser acompanhada por uma psiquiatra e por psicólogos. (É este comportamento diferente que me assusta, é esta diversidade com que somos confrontados e que nem sempre sabemos lidar da melhor maneira.)
(Inês, Julho/99)*

Nas entrevistas finais, quando colocamos a primeira pergunta - *À semelhança do ano anterior, e relativamente à mesma temática, se este ano tivesse de fazer um registo das situações que tem vivido, qual seleccionaria? Porquê?* - surgem algumas referências a estas questões. De facto, continuam a ser estas situações que se oferecem como mais complexas na acção educativa e que merecem uma grande atenção por parte das professoras/educadoras. O que eventualmente terá mudado é a justificação destas situações.

No caso concreto referido por Ana, agora a propósito de uma outra aluna, a ideia que é expressa é que os comportamentos de agressividade e de dificuldade na interacção com os colegas estão dependentes das vivências familiares e das relações que estabelece com os colegas que evidenciam características culturais diferentes das suas.

Este ano veio uma aluna que, embora não tendo nenhuma dificuldades ao nível cognitivo, de aprendizagem, (é boa aluna) mas afasta-se muito dos colegas, pelas vivências, pela maneira de falar, pela educação... Pronto... no início do ano, era um choque tremendo porque ela fala mesmo à "Poerto" e os colegas riam-se imenso, gozavam imenso com ela. E

ela diz asneiras. os outros colegas ficam chocados. Depois está sempre a falar na avó. Ela vive com a avó e os colegas não entendem porquê. Estão sempre a perguntar-lhe se não tem pai. se não tem mãe... Pronto, é essa situação porque ela não se consegue mesmo integrar... E aqui há tempos eu soube que ela era da I.U.R.D. e há ali qualquer problema familiar...
(Ana; entrevista final)

As referências ao “insucesso escolar” (INS) são semelhantes no início e no fim do projecto. Em alguns casos, verificamos mesmo a permanência de justificações do tipo psicológico/comportamental:

*Pronto, está a preocupar-me um aluno desses que, não sei que estratégia hei-de usar para o motivar...
(...) Está a ter insucesso, está! É isso. Eu vou começando a arranjar estratégias para eles terem sucesso. Só que com este é difícil. Vai ser muito difícil porque praticamente a única coisa com que posso contar é com o espaço da escola. O resto não posso...
E depois também tem o problema, tem a “trave” na língua e tem muita dificuldade na dicção das palavras. (...)
Tem muitas dificuldades em se expressar e depois é um miúdo com muita dificuldade de concentração. É um miúdo que se excita muito...*
(Elsa; entrevista final)

No caso de Mariana, as preocupações com o insucesso traduzem também a consciência de condicionantes à acção dos professores e até um certo desencanto face a posições defendidas inicialmente:

*É verdade que, se calhar, na leitura é muito mais importante... se calhar continuamos a passar sempre para o ano seguinte. Vai andando, se calhar no próximo ano, no 1º período acaba o professor por ficar mais 15 minutos, mais meia hora, duas vezes por semana, para ele ganhar desenvoltura. (...)
Mas eu neste momento tenho uma dúvida muito grande: o que é eu que faço a estes alunos? Passo-os ou não passo?
Porque sinto os alunos muito atrasados, sinto que depois há pessoas fora da escola (são encarregados de educação) e dentro da escola, a quem interessa apenas o resultado final. Porque os miúdos têm facilidade... eu não tenho aqui nenhum miúdo com falta de capacidades. Tenho alguns com algumas questões que devem ser analisadas. Em termos de amadurecimento, psicológico... tenho aqui poucos casos. Mas de um modo geral não são miúdos com problemas de aprendizagem. No entanto, estão muito atrasados. E dificulta os trabalhos.
(...) Porque também tem a ver com o ouvido. Não é só uma questão de desenvoltura da escrita. Tem a ver com o ouvido. À medida que se vai habituando a ouvir mais as palavras. Há sons que eles confundem porque são muito difíceis.*
(Mariana; entrevista final)

As “questões da diversidade cultural” (DIV) surgem, desde o momento inicial, como um dos problemas mais referidos na acção educativa, embora seja uma questão mais enfatizada por umas professoras do que por outras.

No “Colégio do Sol”, as professoras consideram que a homogeneidade dos grupos de alunos que provêm de grupos socio-económicos muito favorecidos, coloca desde logo obstáculos ao conhecimento de outras realidades, de outros contextos sociais, o que se reflecte na relação com crianças provenientes de outros contextos que, excepcionalmente, surgem nesta escola. A falta de interacção com outras perspectivas culturais, motivada pela excessiva “protecção” em torno destas crianças, quer em casa quer na escola, é vista por Maria como fonte de desconhecimento da realidade social e como motivo de preocupação:

Há coisas que eles [alunos de meios favorecidos] não sabem. Há realidades que eles que eles não sabem. Há coisas mínimas para nós, do conhecimento do mundo, e para eles ... (...) Estão muito protegidos. Há coisas que uma pessoa fala e que para eles ... Eles sabem porque já ouviram falar. Mas é como se fosse num filme. (...) Para eles há coisas que é como se se passasse só num filme. Não é da realidade deles. (...) Pois, eu ultimamente tenho pensado muito nessa questão: os meus alunos são finalistas e eu tenho pensado muitas vezes que não sei como é que eles se irão adaptar quando saírem dali. Eles estão muito protegidos em casa. Estão muito protegidos em casa. Estão muito protegidos ali. (...) Eu às vezes, porque me preocupo, questiono-me: o que é que irá ser daquelas crianças? Porque eu acho que nem os próprios pais estão preparados ... são muitos anos ... desde os 3 anos ali, a maior parte deles estão muito protegidos. Há realidades que para eles não são realidades. (Maria; 1ª reunião do grupo)

Ana, embora partilhe da mesma ideia sobre o protecçãoismo em torno das crianças dos grupos favorecidos, identifica, no seu grupo, dois casos que contrastam visivelmente com os outros alunos. Um dos alunos pertence a uma família com bastantes dificuldades económicas e apresenta um “capital cultural” muito diferente da maioria dos seus colegas. Uma outra aluna é alvo de chacota e discriminação pelos colegas por ter um sotaque diferente e por se vestir de modo diferente. A situação destas crianças é considerada negativa. A professora tem consciência da situação de insucesso latente, no primeiro caso, mas reconhece não conseguir fazer muito mais para travar a situação, por não lhe poder dar a atenção de que ele necessitaria:

Mas é engraçado que aquele meu aluno, agora pensando bem, não quer sair. Apesar dele saber, porque os colegas ... agora já nem tanto, porque ele já vai lendo, mas quando ele não conseguia ler nem “pai”, nem nada, os outros colegas estavam sempre a criticá-lo. Mas mesmo assim. Ele até se ria. Olhava para trás e ria-se. Como quem diz: “não quero saber”. E eu às vezes assusto-o e digo: “Ó Pedro se tu não te esforças tens de sair daqui. Não podes continuar comigo. Porque nós vamos para o 3º ano. Isto não sei se será positivo, mas eu às vezes tenho de o pôr assim um bocadinho... e ele não quer. Fica triste, porque ele não quer sair dali. É engraçado, porque não está integrado - em termos curriculares está muito atrás - mas não quer sair dali ...

(...)... Porque eu tenho que dedicar mais tempo aos outros 23, do que a ele. Ele como está muito para trás... (Ana; 1ª reunião do grupo)

Para Mariana – da Escola do Sul – as questões da diversidade surgem como preocupação quando se torna necessário gerir as especificidades culturais:

Quando se trata de valores religiosos eu tenho o máximo cuidado. Se eles insistem, eu digo que há outras perspectivas e que eu tenho outras ideias mas que preferia não lhes falar muito delas. "Primeiro, vão falar com os vossos pais. Depois pode ser que a gente fale nisso". Depois de falar com os pais. Depois de lhes pôr o problema que os filhos me colocaram e de os ouvir. Então já estou mais à vontade para eventualmente falar. Mas tenho muito cuidado com as questões religiosas.

(...)

Normalmente eu tenho o cuidado de os inserir e de aproveitar os conhecimentos que eles trazem. Normalmente tenho. De resto, não me recordo assim...

(Mariana; 1º encontro)

Mas as questões da diversidade estão particularmente presentes nas suas preocupações com o insucesso escolar, focalizando os aspectos de aprendizagem e cognitivo como preocupação central, enfatizando como causas, mais prováveis, deste insucesso a diversidade cultural, sobretudo as que se relacionam com questões de ordem linguística. O exemplo dos processos de avaliação é referido no sentido de que o nível socio-económico se cruza com o nível linguístico e que a escola, frequentemente, avalia tendo por referência os padrões dos grupos favorecidos discriminando os outros:

E de um modo geral, fazer este tipo de avaliação é partir do princípio que eles têm todos o mesmo nível cultural, quando chegam à escola, quando não têm. Mesmo quando vêm de níveis sociais idênticos, o nível linguístico é diferente. (...) E acabam por abandonar, muitas vezes...

Os professores do especial já começam a estar sensíveis a isto e alertam até quando há alguns atrasos, quando se trata de avaliação. Porque é assim: a avaliação dos miúdos – e acontece, penso eu, em todo o sistema escolar, ou pelo menos no básico acontece – os alunos não são avaliados por si. Eles são comparados com.

Ora se têm um aluno, que é muito bom na turma, e tem um óptimo desenvolvimento, depois eles vão ser avaliados em função daquele e, vem tudo por ali abaixo.

Isto é perfeitamente injusto e desumano e tem a ver, por detrás disto pode estar, se calhar, a tal diversidade cultural.

Vamos supor que o tal melhor aluno é o filho de um advogado e de uma médica. Tem um desenvolvimento linguístico, que já lhe permitiu uma etapa cognitiva muito superior. Porque teve um desenvolvimento antecedente que o levou mais longe. E os outros infelizes que tiveram o azar de calhar na turma daquele vão ser todos maus alunos. E isto, eu penso que é o que está a acontecer. (...) Então tem de deixar de ser por comparação com...

(Mariana; 1º diálogo sobre o projecto)

Carla – da Escola do Norte – identifica explicitamente o “único caso” em que as características culturais surgiram como obstáculos ao processo educativo. Face a uma maioria católica, uma criança de outra religião (Testemunha de Jeová) opõe-se à aceitação de determinados conhecimentos, que fazem parte do currículo, inicialmente considerados neutros pela professora. Esta situação, que a preocupa, faz também desencadear uma série de

interrogações sobre as implicações desta transmissão de saber e do papel que a professora deverá assumir. O excerto que a seguir apresentamos ilustra essa preocupação:

É o caso de uma criança de outra religião. É Jeová. Ele defende-se sempre. Tem aquelas ideias tão... O pai, aliás, até já me deu o livro lá da religião para eu saber o que ele pode ou não pode fazer... Mas eu estava a dar História e como gosto, desenvolvi mais o tema "A fixação dos cristãos na Península". Ele disse-me: "Ó professora, eu não posso dizer esta palavra. [cristão]. É contra a minha religião." Eu lá lhe disse que aquela palavra que não fazia mal, que não era a religião que estávamos a tratar, que aquilo era História... Estava a mentir-lhe, de certa maneira. Depois senti-me mal com esta minha atitude...

(Carla; 1ª reunião do grupo)

A preocupação de Carla com o insucesso escolar e com a necessidade de "dar conta dos programas" expressa alguma relutância face à necessidade (sugerida no diálogo) de respeitar as especificidades culturais da criança. Advoga antes uma atitude de persuasão face ao "saber" que deve ser aprendido, sem pretender, no entanto, discriminar a criança. Apesar disso, revela um certo mal estar por toda a situação.

(...) Ele está sempre a defender-se. Tem uma atenção a tudo... Nem ao magusto queria vir. Mas eu disse-lhe que aquilo não era uma festa. Que apenas íamos, em conjunto, comer castanhas. E ele gosta de castanhas e lá se convenceu... (...) Eu analisei e reflecti... Porque, de facto... os outros colegas até já dizem, quando se combina alguma coisa "O B. não vem. O B. não pode." Já o referem logo...

(...) Mas eu tenho de lhe ensinar a História. São factos que realmente aconteceram e ele necessita de os aprender.

(...) Porque depois, para o ano, quando eles forem para a escola "X" [do segundo ciclo] eles têm de saber... os conteúdos mesmo. (...)

E nós temos de dar contas dos programas, do que os meninos sabem e não sabem...

(Carla; 1ª reunião do grupo)

No *desenvolvimento do processo de trabalho*, Carla manifesta, em vários momentos, a sua angústia face à situação deste aluno à medida que vai tomando consciência da importância da atitude que toma face aos alunos, enquanto professora:

Embora eu já antes tivesse algum cuidado com estes casos. Mas, agora, fico com uma angústia... Nunca sei se o que vou dizer é a opção certa. Tenho receio de chegar hoje à escola e ele não aparecer.

(Carla; nota de campo 3)

Nas entrevistas finais, as questões da diversidade, expressas como um "problema" face à acção educativa, não são referidas com tanta frequência, o que não significa que tenham deixado de constituir preocupação.

No exemplo de Carla, os discursos que, nesta fase, produz denotam o reconhecimento de uma falta de sensibilidade de outras colegas para a importância destas questões. Na escola diz

procurar implicar as colegas no questionamento da diversidade cultural e refere as dificuldades encontradas nessa tarefa:

Eu já tentei, mais do que uma vez, vamos lá... abordar determinados temas, mesmo em reunião, relativamente à, vamos lá... à preservação de determinados comportamentos que são completamente... que pareçam completamente sós. Que se destacam e que, por vezes, as colegas acham que aquilo é para esquecer. E o esquecer é aquele menino, no final do ano, cá se encontrará de qualquer maneira e vamos mas é com a turma para a frente e o resto são cantigas.

(Carla; Entrevista final)

Questões relativas à profissão

A “imagem de si própria” (SI) no exercício da profissão aparece como um dado importante na compreensão da implicação de cada uma das professoras/educadoras no projecto EDUCERE e na forma como percebem a agência e autonomia do professor/educador na construção de uma escola democrática. No entanto, como se trata de uma questão que foi emergindo dos discursos analisados, apenas registámos as referências de alguns dos elementos da equipa.

Na fase inicial, Carla, por exemplo, assume-se como uma profissional que pretende desenvolver um trabalho sério, recusando qualquer “encenação” que o projecto, na sua primeira impressão, lhe parecia poder desencadear:

Olhe, eu já tive fases da minha vida profissional em que tive de “trabalhar para o curriculum”. (...) Eu, neste momento, não estou disposta a despoletar uma situação que não corresponda à realidade, ao meu dia-a-dia.

(Carla; 1ª reunião do grupo)

A sua preocupação inicial com o caso, já referido, de uma criança de religião diferente da do grupo maioritário, embora revele algum sentido crítico, coloca-a ainda numa posição um pouco exterior a todo o processo, como alguém que tem de executar determinada tarefa e encontra um obstáculo pelo caminho. Esta preocupação, graças à análise crítica que vai desenvolvendo, ao longo do *desenvolvimento do processo*, transforma-se numa angústia quando toma consciência que o desenrolar da situação (positiva ou negativamente) depende muito da sua própria actuação. O registo da nota de campo 3 ilustra esta afirmação:

Eu sempre me preocupei com estas questões. Mas desde há cerca de um mês para cá, sinto uma angústia enorme, cada vez que faço alguma coisa, que tomo qualquer iniciativa. Por exemplo: hoje vamos fazer uma visita à zona antiga da cidade - a Sé - e ontem tive o cuidado de colocar as questões de forma a motivá-lo [à criança Jeová], falando em termos de arte “aquela zona é a Sé, é o bairro da sé, as casas são do século tal...”

Ele disse logo que não ia. Que não ia a igrejas. Eu lá tentei motivá-lo, mas não sei... Só hoje é que eu vou ver se ele aparece. Porque é importante que ele vá.

(Carla; nota de campo 3)

Na entrevista final esta professora volta a referir-se ao seu trabalho de forma positiva, como profissional que age com sentido de justiça:

Simplesmente também penso que, como tenho estado há muitos anos aqui nesta escola, penso que ninguém (e isso dá-me um gozo muito grande) pode ter dito que eu, por algum motivo, pus uma criança de lado, vamos lá, lhe dei um destaque pela negativa. Portanto, tenho sempre procurado nunca destacar um aluno pela negativa.

(Carla; entrevista final)

Mariana, também no diálogo inicial, devolve de si uma imagem de profissional implicada, que gosta e acredita no trabalho que faz e que, graças à sua experiência, sabe lidar com situações imprevistas, o que não impede que, frequentemente, se sinta insegura.

Sinto uma grande insegurança... em termos profissionais, sempre. Apesar de também ser um bocadinho convencida (riso). (...)

O professor mais experiente já domina. Isto para dizer: nem todas as aulas são preparadas. Se são preparadas e correm de maneira diferente. Mas muitas não são preparadas, até porque eu gosto de valorizar a espontaneidade. Há dias em que tenho a ideia do que vou dar onde está etc. Mas agarra-se a partir da intervenção de alguém e depois.

(...) Mas eu também tenho comigo e com os outros, o princípio que é o da lealdade. Eu gosto de ser professora. Gostava MUITO de ser uma boa profissional.

(Mariana; 1º encontro)

Na entrevista final, esta mesma professora mostra-se desencantada com o seu trabalho, em parte devido a “factores externos” e em parte por estar a trabalhar sem a colaboração de outros colegas, ao contrário do que aconteceu no projecto. E fala de um mal-estar face à situação profissional que vive:

Este ano, ser eu a fazer sozinha... A ideia que tenho do meu trabalho, dá-me uma perspectiva muito negativa do meu trabalho.(...) E é evidente que eu não posso ter a pretensão... tento apesar de tudo, estar bem comigo, senão não estava, e não posso ter a pretensão, se eu faço algumas coisas bem (e admito que faço algumas coisas bem) não posso fazer tudo bem. Ou seja, para umas desenvolver mais, é evidente que para outras vou desenvolver menos. Mas como o que se espera de mim, entretanto, a avaliação do meu trabalho é pelo resultado final através dos alunos, eu não tenho muito por onde escapar. E às vezes sinto-me mal.

E é uma angústia muito grande.

Às vezes uma vontade de desistir, de pôr de parte algumas coisas que me parecem importantes, para fazer outras.

(...)Aliás eu tenho a sensação de que o meu trabalho é mau. E este ano, há uma diferença muito grande entre o que eu gostava de fazer, o tipo de escola que eu gostava de fazer e a escola que eu faço. Eu não faço a escola que eu gostava de fazer. Pior: não faço a escola que eu já fiz. Faço uma escola pior. Mas tradicional.

Porque é que eu tenho feito este retrocesso? Eu acho que retrocedi. Provavelmente não é só dependente de mim. Porque eu tenho a consciência de que gostava de fazer outra escola. Tem de haver factores externos que me estão a levar a fazer este tipo de escola.
(Mariana; entrevista final)

Este mal estar poderá advir, em grande parte, em nossa opinião, da “tomada de consciência” dos processos envolvidos no *discurso educativo* que foi, no fundo, o grande “alvo” do trabalho desenvolvido no projecto EDUCERE

Ainda no momento intermédio da pesquisa – durante o *desenvolvimento do processo* – Ana refere-se também a um sentimento de culpa face à situação de insucesso de um seu aluno (socioeconomicamente desfavorecido):

Ele vai ficar retido no 2º ano. Penso que é melhor do que passar para o 3º sem as bases necessárias. O meu grupo passou para o 2º ano a ler bem com um nível muito bom. Ele não. (...) Eu sinto-me culpada. Sinto que falhei... mas o que é que eu posso fazer?... Tenho um grupo grande. Eles [os outros] são tão desenvolvidos...
(Ana; nota de campo 4)

Na entrevista final, Alexandra (Escola do Norte) fala do seu trabalho com uma nota positiva e, embora não seja seu objectivo “dar nas vistas” com trabalhos “bonitos”, argumenta que se considera uma professora empenhada em desenvolver um trabalho de qualidade com os alunos. No entanto, não deixa de se questionar sobre a sua própria actuação:

Se calhar em termos de resultados não tenho aqueles resultados... lindos. não é? Mas tento criar um bocado isso. Também depende... Acredito que em termos do que é bom. e não sei quê. E, às vezes, questiono-me: até que ponto... será que estou a agir bem?
(Alexandra; entrevista final)

No caso de Maria, na entrevista final, é sugerida alguma inquietação pela influência que reconhece exercer sobre os seus alunos, interrogando-se sobre as consequências dessa influência:

Nestas idades, no primeiro ciclo, é que se... não é informar, mas que se ajuda um bocado a moldar... eu às vezes penso o que é que os meus alunos serão no futuro, daqui a muitos anos, porque eu acho que tenho uma influência muito grande neles.
(Maria; entrevista final)

Por seu lado, Elsa confessa o seu desinvestimento profissional, nomeadamente no que se refere a uma atitude de pesquisa sobre os seus alunos menos concretizada do que desejaria, devido à falta de tempo, mas reconhece que desenvolve um esforço por se manter actualizada e por dar resposta a necessidades específicas que os alunos vão manifestando. Parece-nos que esta “imagem de si próprio” se articula muito directamente com as condicionantes à acção do professor/educador (“imagem das condições do exercício da profissão” – EP +/-), que são

enunciadas frequentemente como a causa de alguns dos problemas referidos ou, pelo contrário, como facilitadoras do desenvolvimento de um trabalho de qualidade.

No momento inicial da pesquisa, Elsa fala das boas condições de trabalho, materiais e humanas, proporcionadas pela autarquia e pelos pais que lhe permitem desenvolver uma pedagogia diferenciada, tendo em conta que uma das suas crianças apresenta necessidades educativas especiais. Já na fase final, um pouco menos optimista, Elsa reconhece as limitações da sua intervenção enquanto professora, apontando o trabalho desenvolvido sem a colaboração de outros colegas como uma condicionante.

Às vezes não podemos mudar muito, mas, ao menos tomamos consciência do que estamos a fazer e estamos mais atentas. Porque é preciso estar.

(...) Eu, por exemplo, sozinha numa sala com o problema, acho que é muito difícil resolvê-lo.

(Elsa; entrevista final)

As professoras do Colégio do Sol (escola privada), no momento inicial, referem a “falta de diversidade” como uma limitação dos alunos ao conhecimento da realidade social, tornando mais difícil o desenvolvimento de uma educação valorizadora da diversidade cultural.

Esta ideia de que a escola privada, sendo muito mais elitista, proporciona leituras de uma realidade muito diferente da escola pública, é reforçada pelas professoras desta instituição na entrevista final. Ana revela alguma preocupação com os diferentes contextos de trabalho em que, no futuro, poderá vir a trabalhar, bem como a diversidade cultural crescente nesses contextos:

Porque eu não vou estar num colégio sempre, e porque na nossa profissão acho que vamos ter sempre muita diversidade pela frente. E penso que cada vez mais.

(Ana; entrevista final)

Por outro lado, Ana, no *desenvolvimento do processo*, denuncia as estratégias de resolução de problemas da direcção do colégio, aludindo a um incidente com um aluno e revelando uma tomada de consciência das relações de poder (desiguais) no seio da instituição e dos papéis que os professores vão sendo “forçados” a assumir:

Aqui o estatuto social tem muito peso... Aliás em relação ao P. [a única criança da turma que provém de uma família economicamente desfavorecida] aconteceu um episódio que... Pelos vistos lutou com outro colega, um aluno da Maria, que o empurrou... A mãe quando soube entrou por aí dentro – embora ela saiba que não pode entrar – e chega-se ao pé do outro miúdo e desatou a ralar com ele, com palavrões e tudo. Os outros ficaram pasmados. Eu, depois, falei com a mãe e ela disse-me: “Eu disse e volto a dizê-lo! Lá por eles serem ricos o meu P. não é menos que eles!”

Desde aí a Direcção do colégio tem feito pressão para que eu “convença” a mãe a mudá-lo para outra escola...

(Ana; nota de campo 4)

A professora, embora se sinta incomodada com a situação, sente-se também limitada nas possibilidades de agir, como referimos na sub-categoria anterior, o que pode estar associado a uma imagem de si menos positiva e menos confiante na acção que desenvolve.

Mas é nas palavras de Mariana que encontramos as referências mais acentuadas aos condicionamentos no exercício da profissão, nomeadamente nas dificuldades em desenvolver uma acção inovadora face à diversidade. Estes condicionamentos surgem, em sua opinião, na própria escola, onde a atitude prevalecente face à diversidade é a da recolha de informação sobre o aluno, não para transformar as práticas mas para fazer “coscuvilhice”. A este nível, o problema situa-se, a seu ver, nas mentalidades dos professores:

Como é que a escola reage? (...) Ainda peca por muitas coisas.

De um modo geral. (...) o 1º ciclo continua a sofrer de uma mentalidade pequenina e fechada. O 1º ciclo sabe que é preciso recolher dados. ou recolhe dados dos alunos. procura recolher dados dos alunos. mas numa perspectiva muito curta. Não uma perspectiva pedagógica em que o que é importante nos dados que se recolhem é aquilo que nos interessa para modificar. para a pedagogia. Não! O que nos interessa é o “ diz que disse “. Continua a recolher-se informação. tem a ver com dados da família. é o que vai falar-se daquele aluno para as reuniões é como é a família e como funciona. Faz-se coscuvilhice! Sem consciência do que se faz. Mas de facto é isso que se faz. Fala-se da família. que é o 2º casamento. que tem os irmãos. porque aquilo não sei quê. aquilo é uma desgraça. porque o pai isto ou o pai aquilo...

(Mariana; entrevista final)

E esta “mentalidade” dos professores, que refere, reflecte-se também, em sua opinião, no trabalho desenvolvido isoladamente, sem partilha:

Encontrar-me com alguém e discutir isto. É cada vez mais difícil encontrar alguém na mesma escola com quem se possa fazer isso. As pessoas andam cada vez mais ocupadas. Mas também se não estiverem ocupadas, também não vão querer. Ainda não se divide. Eu não sei se é medo dos nossos erros virem ao de cima. Não sei se é isso.

(Ibidem)

Mas Mariana refere, também, condições objectivas como a falta de tempo, a falta de “material decente” e do excesso de alunos por turma como obstáculos ao exercício da profissão.

Outros destes “factores externos” são também identificados, por esta professora, ao nível do currículo, pela necessidade de “cumprir os programas”, o que expressa uma ênfase nos resultados e menos nos processos, e na falta de apoio do ministério da educação.

Se interessa apenas o resultado final. eu tenho de trabalhar para os programas. Eu tenho de trabalhar os conteúdos. E mais: desenvolver no máximo possível nos alunos os conteúdos. de maneira que eles sejam capazes de lidar com eles. Porque o que interessa é o resultado. Não interessa a ninguém o processo. a forma como as coisas funcionam. não interessa. Sinto que há um retrocesso.

(...) Que me desagrada. por um lado. deixar-me influenciar por esses factores externos. mas o que é um facto é que também não sentimos apoio de nada nem de ninguém. E o M.E. se

por um lado dá parâmetros e quer uma escola diferente – os programas em vigor apontam para um a escola diferente. para princípios diferentes – na prática, no terreno, o M.E. não apoia rigorosamente nada uma escola diferente.
(Mariana, entrevista final)

Inferimos, do depoimento desta professora, uma imagem bastante pessimista das condições do exercício da profissão docente, condições essas que aparecem como argumentos justificativos da dificuldade de concretização de uma pedagogia diferenciada e inovadora. Apesar de esta professora, como já referimos, ser aquela que mais incisivamente sublinha estes obstáculos, constatamos, nas entrevistas finais, que, na maioria dos casos, existem referências a dificuldades do mesmo tipo - sobretudo no que concerne à falta de sensibilidade dos outros colegas para a questão da diversidade cultural – e que constituem limites à agência do professor/educador. De facto, em alguns casos, à medida que o processo de registo/análise/reflexão/debate avança, apercebemo-nos de manifestações de angústia e mesmo de algum cepticismo, relativamente à possibilidade de implementação de transformações inovadoras na escola, no atendimento à diversidade, e à abordagem destas questões ao nível do currículo (notas de campo nº3, nº4 e nº5)

4.1.2 – Representação da diversidade cultural

Concepções da diversidade

A categoria concepções da diversidade engloba as várias dimensões que as professoras/educadoras foram conotando com *diversidade cultural*, nos discursos que analisámos. Assim, foi a partir das suas concepções que emergiram as sub-categorias: “códigos linguísticos” (COD); “necessidades educativas especiais” (NEE); “estilos de vida” (EV); “aspectos socio-económicos” (SO); “religião” (REL); “cor da pele” (CP); “etnia (ETN); “região de origem” (RO); “várias pertenças” (VP); “cultura académica” (CA).

Embora os discursos se refiram, por vezes, aos alunos e às escolas em geral, na grande maioria dos casos eles reportam-se às escolas em que trabalham e às experiências que nelas vivem. Trata-se de escolas em que a diversidade étnica ou de cor de pele é muito pouco significativa ou mesmo inexistente - aspectos esses que geralmente os professores associam, desde logo, à diversidade cultural. Nesta medida, para nós não constituiu surpresa o facto de grande parte das docentes considerarem, na primeira fase do projecto, que nos seus grupos de alunos a diversidade cultural era muito pouco significativa. No entanto, o facto de algumas delas

terem já participado em projectos de educação intercultural terá feito com que os dados obtidos revelem uma noção de cultura que vai além da etnia e/ou da cor da pele.

No momento inicial foram referidas como manifestações mais significativas de diversidade, as assimetrias socio-económicas (SO). Estes aspectos reportam-se aos diferentes recursos económicos e consequentes desiguais condições de vida, bem como ao tipo de acesso à informação e aos saberes. Estas diferenças são percebidas nas três instituições de forma diferente, tendo em conta que os contextos em que se inserem as escolas apresentam particularidades que os diferenciam. Também dentro de cada escola, por referência ao próprio grupo, as professoras/educadoras “vêm” a diversidade cultural dos alunos de forma diferente.

No caso do Colégio do Sol, a dimensão socio-económica é aquela que as professoras referem com mais ênfase, pois trata-se de uma escola em que a maioria das crianças provém de grupos, a este nível, bastante favorecidos e que contrastam nitidamente com algumas excepções que surgem, por vezes, na escola e com o público heterogéneo que frequenta as escolas públicas. Estes casos excepcionais, na sequência da questão por nós levantada no encontro inicial, são apontados, desde logo, pela Ana, na sua própria turma:

*Há lá mais?... Mas não se nota tanto como o meu aluno. No meu aluno nota-se mesmo... Porque ele é... eu nem sei mas... ele até me dá ideia que mora numa barraca ou uma coisa assim no género...
...porque era um sobrinho duma das empregadas da limpeza de lá e a senhora é que pediu imenso à directora (...)
(Ana; 1º encontro do grupo)*

Mas esta professora fala também de duas outras situações: uma em que a “região de origem” (RO) de uma das crianças (pelo sotaque e pelo tipo de vestuário) é depreciada pelos dos colegas, que manifestam atitudes de discriminação e de uma outra e que a “cor da pele” negra (CP), de uma catequista, foi motivo de algum debate entre as crianças.

Maria refere-se também a estas assimetrias socio-económicas (SO) e aponta ainda uma situação, na aula de catequese, onde presencia uma discussão em torno da diversidade étnica (ETN).

Na Escola do Sul, Mariana, ao sublinhar a importância dos aspectos socio-económicos (SO), refere com especial destaque as diferenças no desenvolvimento linguístico (COD), especificando com um exemplo em que a cultura académica dos pais influencia o desenvolvimento linguístico dos filhos e, consequentemente, o seu desenvolvimento cognitivo:

Pela simples razão que todos os alunos que estão dentro da sala, têm diferenças culturais porque têm uma diferença linguística. E o cognitivo tem a ver com esta capacidade linguística. O desenvolvimento linguístico de cada aluno.(...)

Vamos supor que o tal melhor aluno é o filho de um advogado e de uma médica. Tem um desenvolvimento linguístico, que já lhe permitiu uma etapa cognitiva muito superior.

(Mariana; 1º encontro)

Os “estilos de vida” (EV), reportando-se concretamente aos filhos de casais separados, são outras das situações que apelam a sua atenção.

Elsa realça a sua preocupação com as “necessidades educativas especiais” (NEE) que, embora nem sempre tenham uma relação directa com as questões culturais, são consideradas como um aspecto que se evidencia na diversidade que caracteriza o seu grupo de crianças.

Os aspectos socioculturais (SO) são também referidos como os mais relevantes. No Jardim de Infância do Sul, Helena menciona os estilos de vida diversos (EV), traduzidos em estruturas e relações familiares diferentes, que o educador, em sua opinião, deve ter em conta:

O Natal é a festa da família, dos amigos. E questionei-me várias vezes: “A família... também não posso... há famílias, actualmente, muito diferentes”.

(Helena; 1º encontro do grupo)

Po outro lado, reportando-se à sua própria trajectória de vida, Helena considera de significativa importância as raízes culturais das crianças, de acordo com a região de origem (RO).

Olga aponta como mais significativos as necessidades educativas especiais (NEE) de duas das suas crianças e fala também de uma criança de religião (REL) diferente da maioritária (católica).

Na Escola do Norte, Sara menciona as diferenças socio-económicas como as mais marcantes entre os grupos que frequentam a escola no período da manhã – que vêm de um bairro social – e os que a frequentam no período da tarde – que pertencem, na sua maioria, a grupos economicamente favorecidos⁵⁶. No entanto refere que, em anos anteriores, tiveram casos bastante problemáticos, a este nível.

Alexandra e Carla destacam também os casos de diversidade socio-económica (SO) como os mais significativos, embora esta última acabe por enfatizar a religião (REL) como um aspecto que no momento lhe tem causado alguma preocupação:

É o caso de uma criança de outra religião. É Jeová.

(Carla; 1º encontro do grupo)

Graça menciona a linguagem utilizada pelas crianças (COD) como um dos aspectos de diversidade a analisar:

Eu penso que deveríamos privilegiar a linguagem. Por exemplo os textos, redacções, a linguagem que usam uns com os outros... Não sei...
(Graça; 1º encontro do grupo)

No momento intermédio da pesquisa, no Colégio do Sol, continuam a ser os aspectos socio-económicos (SO) os mais referidos, acrescentando a menção a atitudes paternalistas observadas nas crianças face aos “diferentes”, e à religião (ver: *Questionário 1 e nota de campo 4*).

Estas professoras começam também a expressar uma tomada de consciência da situação de discriminação a que as “internas” estão sujeitas (SO). (Ver: *nota de campo 4*).

Na Escola/Jardim de Infância do Sul, embora continuem a ser referidos os aspectos socio-económicos (SO), surgem referências (no 1º ciclo) a crianças de grupos étnicos minoritários (ETN) na escola (ciganos):

Diversidade económica/social: grupos étnicos (ciganos): surdez.
(Elsa; questionário 1)

Há diferentes grupos sociais; há elementos de etnia cigana; há formas diferentes de valorizar a escola e o saber. (Mariana; questionário 1)

As educadoras Olga e Francisca realçam a diversidade socio-económica (SO), embora continuem a considerar que a diversidade nos seus grupos, mesmo a este nível, não é muito significativa:

Nos comportamentos e nos interesses manifestados do ponto de vista socio-económico.
(Francisca; questionário 1)

Diversidade nos comportamentos, nos interesses e nas necessidades.
(Olga; questionário 1)

As professoras da Escola do Norte fazem referência a diversidade socio-económica, religiosa, étnica e “cultural”. Relativamente a este último aspecto, inferimos a referência ao nível de cultura académica do grupo familiar (CA):

Sócio-económica, cultural e religiosa. (Sara; questionário 1)

Socio-económica-cultural e étnica (Alexandra; questionário 1)

Socio-cultural e religiosa (Carla; questionário 1)

⁵⁶ Esta situação acontece por se encontrarem a funcionar no mesmo espaço físico (na escola do bairro social na qual se insere o Jardim de Infância), duas escolas diferentes, enquanto de correm obras de reparação em uma delas.

A educadora do Jardim do Norte identifica no seu grupo características socioculturais e étnicas diversas:

Sociocultural, étnica – um menino negro e um menino com N. S. E. [nível socio-económico] baixo. (Luisa; questionário 1).

Nas entrevistas finais, e de um modo geral, as referências sofrem algumas alterações, tendo sido mencionados todos os aspectos que constituem as sub-categorias em análise. Predominam as questões socioeconómicas (SO) e aumentam as referências às diferenças da cultura académica (CA) do grupo de origem da criança, como exemplifica o discurso de Mariana (Escola do Sul):

Não basta... eles têm irmãos que estudam, mas se o pai não lê, a mãe não lê, não têm dinheiro para isso... Mas também não é isso porque têm bibliotecas e vivem em meios que até podiam ir buscar livros à biblioteca. Mas também não vão. É uma questão de apetência. Não havendo isso, é evidente que eles ficam sempre menos desenvolvidos. Como não têm grandes experiências, porque a vida realmente não lhes faculta grandes experiências e hoje muitos miúdos da cidade, muito fechados dentro de casa, não têm de facto grandes experiências, ao contrário do que antes se dizia “Tem as experiências das coisas do campo, da natureza, que observaram...”.
(Mariana; entrevista final)

Elsa, que antes se tinha revelado bastante atenta às diferenças entre as crianças e preocupada com a escolha de estratégias adequadas, nesta fase, e relativamente àquelas que apresentam dificuldades de aprendizagem, chega mesmo a falar de “handicap cultural”:

[relaciona as dificuldades de aprendizagem] Com um handicap cultural. (...) Sim, sim e história também da família. Também há uma história ao longo da família deles que, pronto, a família do miúdo é de origem... (...) Tem muitas dificuldades em se expressar e depois é um miúdo com muita dificuldade de concentração. É um miúdo que se excita muito....
(Elsa; entrevista final)

Nesta fase, surge, pela primeira vez, a menção ao que optámos por classificar como “pertencas várias” (VP) e que se refere ao conceito de cultura “alargado”, que integra várias “pertencas”:

Sobre a temática como se ampliou o âmbito da diversidade – deixou de ser a diversidade ligada à etnia sobretudo – e foca outros aspectos, ainda tornou mais amplo a palavra diversidade. (...)
Porque no ano anterior (...) estava mais ligado aos aspectos étnicos e culturais, não é? (...)
Pois, mas agora era muito mais amplo...
(Luisa; entrevista final)

Quando as pessoas não estão motivadas para um tipo de tema como este, geralmente vêm esse tema como só a questão do racismo. Portanto só de cor. (Carla; entrevista final)

Os diferentes estilos de vida (EV) são também muito enfatizados como caracterizadores da diversidade cultural. No caso de Mariana, estes ‘estilos de vida’ são apresentados como sinónimos de carência:

*Estes miúdos observam pouco. Porque não são estimulados para observar. Daí que fica sempre... a participação deles depois, na aula, também é limitada.
É toda uma forma de estar na vida.*
(Mariana: Entrevista final)

De forma diferente, Ana refere-se a estes ‘estilos de vida’ para sublinhar os confrontos vividos por algumas crianças relativamente a padrões familiares dominantes os quais geram, por vezes, situações de discriminação:

Depois está sempre a falar na avó. Ela vive com a avó e os colegas não entendem porquê. Estão sempre a perguntar-lhe se não tem pai, se não tem mãe... Pronto, é essa a situação porque ela não se consegue mesmo integrar...
(Ana: Entrevista final)

A menção a estes aspectos que ultrapassam a mera identificação dos casos mais carenciados economicamente, ou apenas daqueles que denotam NEE, ou que se evidenciam por aspectos religiosos diferentes, permitem-nos inferir a emergência de uma concepção mais vasta de cultura. Embora esta mudança não signifique uma mudança ao nível das práticas, ou mesmo uma mudança positiva ao nível conceptual (como no caso em que o “handicap cultural” serve de justificação do problema), revela que há uma atenção a outros aspectos quando se olha a ‘diferença’

Valorização de situações de diversidade na escola

A diversidade cultural é, como referimos no primeiro capítulo, frequentemente encarada pelos professores como um obstáculo e, portanto conotada negativamente. Nesta categoria pretendemos reunir as referências das professoras/educadoras a este respeito, tentando inferir nas suas percepções a valorização das situações de diversidade na escola: positivas, negativas ou apenas pouco significativas.

No momento inicial a diversidade cultural na escola é considerada, em todos os grupos, muito pouco significativa.

Ana e Maria, do Colégio do Sol, sublinham a “pouca diversidade” (O) que existe na escola:

*Eu acho que a diversidade é muito... eu acho que é pouca. Sinceramente acho. (A)
(...) É muito homogêneo.*

(Ana: 1º encontro do grupo)

Eu também [penso que a diversidade é pouca]. É pouca.

(Maria: 1º encontro do grupo)

Para as educadoras do Jardim do Sul, as assimetrias que existem entre as crianças (socio-económicas sobretudo) não são percebidas por estas e, portanto, não geram situações de discriminação. Daí considerarem os seus grupos muito homogéneos.

Esta afirmação repete-se um pouco por todos os grupos, manifestando-se mesmo alguma preocupação relativamente à pertinência do projecto.

No decurso dos diálogos estabelecidos nos primeiros encontros, em todos os grupos, vão sendo apontadas algumas situações identificadas com a diversidade cultural. Relativamente a estas situações, constatamos que se referem na grande maioria dos casos a situações negativas, em que a diversidade surge como um obstáculo à acção educativa.

Embora a análise interpretativa dos discursos não se tenha centrado na frequência de ocorrências, parece-nos importante, neste ponto, cruzar estes dois tipos de análise, salientando que, de acordo com a enumeração das referências por nós elaborada, para além das 9 alusões à diversidade como uma questão pouco significativa nos contextos em estudo, registámos 24 referências a situações negativas (N) e apenas 8 referências a situações positivas (P)

Por outro lado, estas situações negativas reportam-se, na maioria dos casos, às relações entre as crianças ou a situações que envolvem outros agentes da escola que não a própria professora. As excepções são os casos apontados por Olga, do Jardim de infância do Sul, e por Carla, da Escola do Norte. Ambas se referem a questões religiosas e à resistência que as crianças e/ou famílias em causa oferecem à transmissão de determinadas mensagens. As palavras de Carla ilustram esta inferência:

Esta semana aconteceu-me um coisa que eu acho interessante. É o caso de uma criança de outra religião. É Jeová. Ela defende-se sempre. Tem aquelas ideias tão... O pai, aliás, até já me deu o livro lá da religião para eu saber o que ele pode ou não pode fazer...

Mas eu estava a dar História e, como gosto, desenvolvi mais o tema "A fixação dos cristãos na Península". Ele disse-me: "Ó professora, eu não posso dizer esta palavra. [cristão]. É contra a minha religião." (...)

Ele está sempre a defender-se. Tem uma atenção a tudo... Nem ao magusto queria vir. Mas eu disse-lhe que aquilo não era uma festa. Que apenas íamos, em conjunto, comer castanhas. E ele gosta de castanhas e lá se convenceu...

(Carla; 1º encontro do grupo)

Olga refere uma sua criança, também de religião diferente da da maioria, que falta à escola para evitar "confrontos" com a inculcação de valores diferentes:

E tenho [religiões diferentes]. Tenho, só que está a faltar. E é porque é Natal. É a diversidade, percebes? Eu acho que está a faltar porque agora nós estamos...
(Olga; 1º encontro do grupo)

Quanto às situações positivas (P), embora em menor número, elas traduzem a percepção da contribuição das diferenças para o enriquecimento do grupo ou de pequenas conquistas que vão sendo conseguidas com determinado aluno.

Elsa, a propósito de uma criança com deficiência auditiva e face à necessidade de adequar as estratégias pedagógicas congratula-se, mesmo, com esta necessidade de inovar visto que, em sua opinião, todo o grupo está a beneficiar, por exemplo, ao poderem usufruir de mais uma pessoa na sala (monitora) e aprender em simultâneo a linguagem oral e gestual.

Tem, tem [um bom relacionamento]. Com o João e com os outros miúdos. Eles gostam muito dela. Por exemplo, conto uma história. Ela está a ler, por exemplo, com dois miúdos. Depois dramatizam a história. O João faz parte com gestos e dramatizamos com a língua... Quer dizer, as aulas são espectaculares.
(Elsa; 1º encontro do grupo)

No entanto, a mesma professora identifica também outros casos negativos (N). Casos de discriminação entre colegas:

Mas, a Anabela é o caso que mais me está a preocupar... por causa da rejeição dos colegas.
(...) Lembras-te do caso a Anabela? Ela, ninguém sequer se sentava à beira da miúda. Tenho feito um esforço enorme. O único que não rejeitou sentar-se com ela foi o João, o surdo. Mas trocámos e aí “não quero”.
Ninguém gosta do lugar ao pé dela! E não sei porquê. (...)
Já me disseram, noutra dia, no princípio, que... alguém disse que a mãe dela é preta.
(Elsa; 1º encontro do grupo)

No decurso do desenvolvimento do projecto, a predominância de referências a situações negativas continua a ser notória (N = 15), algumas professoras/educadoras continuam a afirmar que a diversidade cultural nas suas escolas é pouco significativa (O = 12) e registam-se poucas menções a situações em que a diversidade intervém como um aspecto positivo (P = 4). No entanto verificamos algumas alterações. As situações negativas, registadas e analisadas, já não se reportam apenas às relações entre as crianças testemunhadas de uma forma um pouco externa. Um olhar cada vez mais crítico vai fazendo “estender” a análise à acção das próprias autoras do registo – as professoras/educadoras – o que começa a gerar também algumas angústias. O excerto de um documento de trabalho da Ana ilustra bem este “olhar”:

Houve uma atitude negativa face à diferença, uma vez que aceitei o desenho e, numa atitude paternalista, não lhe fiz qualquer pergunta sobre o assunto. Ignorei a situação em vez de a aproveitar para melhor conhecer e integrar o aluno.

(Ana; Fevereiro/99)

Esta abordagem crítica nem sempre se verifica. Graça, numa das sessões presenciais de trabalho, “desdramatiza” as atitudes de discriminação dos professores face a alguns alunos, considerando-as pouco frequentes:

Eu estou convencida que hoje em dia estas situações (atitudes discriminatórias por parte dos professores) são excepções. Só muito pontualmente se encontram professores que actuam dessa maneira...

(Graça; nota de campo nº 2)

4.1.3 – Percepção da formação

Razões de adesão ao projecto

A categoria ‘razões de adesão ao projecto’ foi dividida em 4 subcategorias:

ACT – ampliação de conhecimentos/actualização;

INTP - curiosidade / interesse

COL - participação das colegas da escola/partilha;

PRO - formulação da proposta;

Na fase inicial⁵⁷, as referências aos motivos da adesão incidem sobretudo no “interesse e/ou curiosidade face à temática do projecto” (INTP). No momento da apresentação ao grupo, e em resposta a uma das questões colocadas pelas formadoras, todas as participantes (doze) mencionaram esta razão. O facto de, para algumas, ser uma temática “nova” e “nova” também a metodologia proposta por um lado gerou alguma insegurança mas, por outro suscitou curiosidade e interesse. Este interesse é também manifestado por se tratar de um trabalho muito centrado nas práticas educativas, nas questões concretas do dia-a-dia e também pela própria temática:

Este projecto é o segundo que nós fizemos aqui com a C. e com a L.. Gostei imenso do primeiro e, embora esteja no fim da carreira acho que estou motivada porque acho que, realmente não é só teoria. A gente vai pondo muito em prática, vai trocando experiências...

(Helena; Novembro 1998)

⁵⁷ Primeira reunião da equipa – Novembro de 1998

A curiosidade é mencionada principalmente com as professoras que tiveram neste projecto o primeiro contacto com a temática, como exemplificam os excertos seguintes.

Quanto ao projecto, estou assim ainda um bocado, como se costuma dizer... na altura em que a L. estava a tentar explicar o projecto, estava um bocadinho de fora, porque cheguei um pouco atrasada, à reunião, mas fiquei curiosa. Pronto, também a questão da interculturalidade parece-me interessante e o facto também de nunca ter participado num projecto destes... espero gostar.

(Alexandra, Novembro 1998)

Esta sub-categoria é também a mais referida na última entrevista (Março/Abril 2000). Nesta fase foram entrevistadas todas as participantes e todas referiram o interesse pela temática. O excerto seguinte ilustra a percepção do despertar desse interesse:

Olhe um desafio, pela diferença. Pronto eu nunca tinha, nos vários anos cursos de formação, acções de formação que fiz ao longo da minha vida profissional, vários foram, mas nunca nenhum tida sido tocado por essa parte – parte cultural. Seria para a área da matemática, da área do Português, ou, várias... educação física, até música. Mas pela parte cultural, nunca ninguém me tinha tocado para esse aspecto. E, achei, como disse logo na altura, achei para mim um desafio. O que é que se pode estudar em relação a isto? O que é que isto nos pode dar?

(Graça, entrevista final)

Pronto, já tinha participado naqueles projectos anteriores e que eu gostei muito. Pronto, já estou a trabalhar há muitos anos e havia coisas que a gente nem se apercebe, faz, a julgar que faz muito bem e que nem se questiona.

(Helena, entrevista final)

Por outro lado, a implicação num ‘trabalho de equipa com colegas de profissão’ (COL), particularmente as da mesma instituição, constituiu um motivo aliciante para a adesão ao projecto:

Estou aqui porque, primeiro a Olga falou-me do vosso projecto e, pronto, que gostaram, e talvez por uma continuidade do trabalho com os alunos [estando com o 1º ano com o grupo de alunos que transitou do pré-escolar] e com ela, pronto, dar uma continuidade.

(Elsa, 1ª reunião da equipa)

Esta tendência de resposta mantém-se na última entrevista. A participação das colegas, chega mesmo a ser referida como o factor mais significativo na adesão inicial:

No início fui assim um bocado, digamos, influenciada pelas outras colegas. Depois, comecei a pensar no projecto e que, se calhar até ia ter interesse.

(Sara, última entrevista)

O ‘tipo de proposta e a forma como foi formulada’ (PRO) é ainda apontada, na fase final, por algumas das docentes, como um dos aspectos que influenciou a adesão. Uma das professoras expressa essa ideia sublinhando a novidade que, para si, constituiu o estabelecimento de relações

simétricas entre formador e formando e a empatia que assim se gerou, bem como a disponibilidade da equipa de formação ao deslocar-se a cada escola para esclarecer e debater com os professores os aspectos do projecto.

Em relação a este projecto, não tenho nenhuma opinião formada sobre ele, ainda. Tudo desafia um pouco na vida e este é um dos casos. É um desafio. Foi um projecto que me desafiou, se calhar pela simpatia com que ele foi apresentado. Porque eu nunca até hoje, ao longo da formação que fiz, nunca tive uma pessoa que viesse assim mesmo à escola explicar-nos, expor o que era o projecto. Ou o que era uma formação que fosse... começar. E este realmente foi diferente dos outros, porque foi uma pessoa que se disponibilizou a ir à escola falar cara a cara, olhos nos olhos, explicar-nos, mais ou menos, pronto é evidente que eu ainda estou como que com os olhos fechados. Mas estou convencida que se for assim até ao fim... Pronto, para mim ainda é um pouco obscuro, não é? Embora me mova uma grande empatia.

(Graça, 1ª reunião da equipa)

Ou, como refere outra das professoras:

Estou aqui porque mereceu um bocado de confiança o projecto que me foi, vagamente, divulgado. Penso que sou interessada. Não entendo nada do projecto porque também estou e quero construí-lo ou ajudar a construir.

(Carla, 1ª reunião da equipa)

Na entrevista final esta tendência mantém-se, embora expressas por pessoas diferentes o que, de algum modo, reforça um certo consenso, mesmo quando não explicitamente expresso, relativamente ao apreço dos professores face à proximidade num processo de formação e ao clima de relações que essa proximidade poderá desencadear.

Quanto à sub-categoria ‘actualização/ampliação de conhecimentos’ (ACT) não se registou qualquer referência no primeiro momento, tendo ocorrido cinco respostas, neste sentido, na última entrevista. Este facto denota, a nosso ver, a percepção de que alguns saberes foram construídos. A necessidade desta ampliação de conhecimentos justifica-se, segundo Francisca, pelas mudanças que actualmente ocorrem nos contextos educativos:

[Foi] uma necessidade de conhecimentos novos. Está tudo a mudar e eu também tenho de mudar. Eu tenho uma forma já muito antiga e embora tivesse procurado sempre manter-me mais ou menos actualizada, pronto, penso que também fazia parte de uma actualização. Foi fundamentalmente isso. (Francisca, entrevista final)

Temática do projecto

Como já referimos no ponto anterior, a categoria ‘temática do projecto’ foi dividida em quatro sub-categorias:

Pertinente face ao contexto de trabalho - PERT+

Pouco pertinente face ao contexto de trabalho - PERT

Interesse da temática – INTT

Receios/dificuldades face à temática - DIFT

A “pertinência da temática face aos contextos de trabalho” (PERT+) foi, no momento inicial, a subcategoria mais referida, muitas vezes, porém, de forma implícita nas menções aos casos de diversidade cultural percebidos na escola. É o que depreende do comentário de Carla:

Mas o que é engraçado é que os meninos que vêm de famílias que têm tudo – têm princípios, aprendem a ter maneiras à mesa, a esperar pela sua vez, etc., à vezes, aqui na escola, com os outros, adoptam os mesmos comportamentos e, às vezes até são os piores. Por exemplo, quando há um aniversário, parece que nunca comeram bolo. Querem tudo para eles... E às vezes até nem gostam muito... Era interessante estudar isso... Muitas vezes seguem os líderes...

(Carla; 1º encontro do grupo)

Esta ênfase na pertinência da temática, neste momento inicial, assume um interesse particularmente importante tendo em conta que em nenhuma das escolas envolvidas a diversidade étnica ou racial se apresenta como uma característica significativa. Aliás a esta pertinência da temática é contraposta uma certa relutância face ao desenvolvimento do projecto, que implicava a observação e registo de incidentes críticos envolvendo a diversidade cultural, em contextos alegadamente ‘homogéneos’ (PERT-). Estas dúvidas são expressas sobretudo no momento inicial e apenas duas vezes no desenvolvimento do projecto. Em nenhum destes momentos se questionaram directamente as professoras/educadoras sobre este assunto. As referências são inferidas a partir de comentários das docentes. As professoras do Colégio do Sol são quem mais sublinha esta preocupação.

Mas assim uma diversidade que se note, em que haja mesmo um ponto ... é tão raro que ... o próprio professor é que resolve ou então quando precisa de auxílio é que recorre aos outros.(...)

Na escola oficial, eu acho que se poderia fazer trabalhos melhores, do que nós vamos fazer. Eu acho. (...) Mas acho que dava para fazer ... Um dia inteiro por exemplo para gravar uma aula, acho que dava para pegar em imensas coisas.

(Maria; 1º encontro do grupo)

É interessante notar que esta foi uma das participantes que mais se implicou no registo de situações⁵⁸ esforçando-se não só por analisar essas situações mas também por introduzir as questões culturais no trabalho com os alunos.

No momento final não registámos qualquer referência deste tipo o que, em certa medida, revela o reconhecimento da existência de diversidade cultural na escola.

Quanto ao ‘interesse da temática’ (INTT), este não é explicitamente expresso nos diálogos iniciais na medida em que, nesse momento, o projecto surgia ainda rodeado por dúvidas, como

⁵⁸ Fez registos em vídeo, áudio e escritos.

“algo a construir”, e a temática era também percebida como algo ainda vago. À medida que o projecto se desenvolve, as referências vão aumentando de frequência, o que se prende com as oportunidades de debate e de interiorização da importância de uma educação intercultural e com a valorização crescente da problemática em estudo.

Neste sentido, no *documento final de avaliação do processo* (Junho/98), quando questionadas quanto aos aspectos mais positivos e aos aspectos mais desafiantes no projecto, duas professoras dizem:

[O mais positivo foi] Reflectir a problemática da diversidade em equipa de profissionais alargada ao 1º ciclo, numa situação de “isolamento” profissional, com a ajuda e colaboração da formadora. Ver que os aspectos abordados despoletaram uma atitude diferente e práticas educativas que espero sejam diferentes no futuro.

[Foi desafiante] a problematização das situações significativas face à problemática em causa; a reflexão e debate de ideias; a troca de experiências. (Luisa; Junho/98)

[Mais desafiante foi] tentar mudar algo para melhor. Tentar modificar o “mundo” no sentido de toda a gente ter os mesmos direitos e oportunidades. (Sara; Junho/98)

As “dificuldades e/ou dúvidas em relação à temática” (DIFT) estão, em todos os momentos, presentes nos discursos, embora sejam mencionadas por apenas algumas das docentes. No momento inicial são apenas três as professoras que o fazem. As dificuldades ligam-se principalmente à percepção de uma escola excessivamente “homogéna”, ao nível cultural, onde a temática poderia parecer pouco pertinente. É esta ideia que inferimos das palavras de Maria quando aponta algumas das dificuldades que antevê:

(...) Acho que há muito pouca diversidade. (...) Eu acho que a diversidade é tão pouca. O grupo é tão homogéneo que os poucos casos que há ... (...) Na escola oficial, eu acho que se poderia fazer trabalhos melhores, do que nós vamos fazer. Eu acho.

(Maria; 1º encontro do grupo)

O mesmo se passa com Ana que trabalha na mesma instituição.

Carla, por seu lado, sente-se em desvantagem face às pessoas que já trabalharam neste campo, manifestando dúvidas e insegurança por sentir falta de “conhecimentos”, como se depreende das suas palavras:

Eu ainda não entendi muito bem... o que vamos fazer. Porque me sinto em branco. (...) Mas se calhar para a Luisa é mais fácil porque já está mais por dentro destas coisas [por ter a licenciatura em ciências da educação]. (C)

Nunca gostei de partir do “zero” para o que quer que seja.

(Carla; 1º encontro do grupo)

Estas dúvidas e dificuldades vão sendo menos manifestadas ao longo do projecto mas reportando-se mais concretamente à dificuldade na compreensão do problema, o que surge, em casos pontuais, associado a uma certa desmotivação de algumas professoras/educadoras. Esta desmotivação traduziu-se por exemplo, em ausências nas sessões de trabalho da equipa ou na diminuição do registo e análise de situações. A temática, que pretendia colocar sob análise os processos que no discurso educativo contribuem para a reprodução de uma cultura padrão ou, pelo contrário para a promoção de um *bilinguismo cultural* foi, de facto, sentida como um desafio difícil. Este sentimento é expresso, por exemplo, no *documento 3 de avaliação do processo* (Maio/99)⁵⁹, de preenchimento anónimo, onde duas professoras/educadoras revelam que as dúvidas sobre a temática e os objectivos do projecto (que de início pareciam mais claros) “travam”, um pouco, as respectivas participações:

Não tenho formulada opinião porque ainda não entendi muito bem o que se pretende. Acho difícil. A minha participação no projecto tem sido pouco activa porque tenho tido muitas dúvidas acerca do assunto. (c)

Sinto-me como observadora à procura de alguma coisa. Gosto de ouvir as pessoas a exporem os casos com que lidam e a sua interpretação sobre eles. mas... A minha participação não corresponde às minhas expectativas iniciais. Parece-me que estou a receber “material” que talvez venha a usar mais tarde. (...) Se me permitirem continuarei a escutar, a observar, até que a questão-chave do projecto – práticas educativas e construção do intercultural – “salte” à superfície. (i)

A única referência, nas entrevistas finais, a esta questão, é feita por Maria que, reportando-se às dificuldades sentidas no período inicial relativamente à “falta de diversidade cultural”, considera que, apesar disso, conseguiu corresponder aos objectivos e estar mais atenta às questões da diversidade:

E dantes eu acho que fazia isso mas fazia de uma forma automática e não tão desenvolvida. E agora não. Agora parece que ganhei um certo “faro” e acho que até às vezes sou um bocado de mais mas não consigo deixar passar. Agora. Só que, lá está, é difícil pôr numa situação concreta, porque não tive nenhum caso... mesmo uma das dificuldades que eu pensei que poderia ter no início do projecto foi essa. Foi ouvir as colegas que participaram que têm meios muito heterogéneos e o nosso não é.

(Maria; entrevista final)

Metodologia do projecto

As 4 sub-categorias que permitiram analisar a percepção da ‘metodologia do projecto’ foram:

AA (+/-) - acompanhamento/climas de formação;

⁵⁹ Ver anexo.....

REG (+/-) – processo de registo/análise/reflexão;

SP (+/-) – sessões presenciais;

PART (+/-) – partilha e valorização de experiências;

DIFM - receios/dificuldades face à metodologia.

Numa análise global, os aspectos positivos das sub-categorias AA, REG, e PART foram aqueles que mais se evidenciaram nos discursos das professoras/educadoras, embora com ênfase diferenciada nas três fases em análise.

Relativamente ao ‘acompanhamento/climas de formação’ não são mencionados aspectos negativos em nenhum dos momentos. Na fase do desenvolvimento do projecto as referências incidem nas vantagens da dinamização do trabalho a partir da troca de experiências e de saberes e da construção do conhecimento apoiada quer nas práticas quer na análise de textos facultados pelas formadoras. É esse sentido que inferimos dos seguintes excertos:

A troca de ideias, o diálogo aberto, tudo ajudou. Penso que a maneira como está a ser conduzido é bastante positiva. (b - Documento 3 de avaliação do processo - anónimo)

Mais desafiante foi ter partido do zero. Estava habituada a ter suporte teórico e neste caso ele foi aparecendo por acréscimo. (Carla: Documento 4 (final) de avaliação do processo)

Por outro lado, a relação formador-formando parece ter tido uma importância bastante significativa quer na implicação quer no desenvolvimento do trabalho. A formadora procurou adoptar uma posição de recurso e de apoio, numa relação simétrica com as formandas, o que terá contribuído para um sentimento de segurança e de uma certa “cumplicidade” na partilha dos problemas:

(...) a segurança que nos transmite o projecto ao adoptarmos posturas diferentes, o facto de nos sentirmos envolvidas e apoiadas na mudança. (f - Documento 3 de avaliação do processo - anónimo)

[O mais positivo foi] Reflectir a problemática da diversidade em equipa de profissionais alargada ao 1º ciclo, numa situação de “isolamento” profissional, com a ajuda e colaboração da formadora. (Luísa: Documento 4 (final) de avaliação do processo)

No entanto, é nas entrevistas finais que as docentes se referem explicitamente a esta questão, fazendo notar a diferença entre formação do tipo *aditivo* e aquela que o projecto permitiu vivenciar, colocando o professor no centro da acção, da pesquisa e também da formação. Se o processo de pesquisa indutiva, no início, suscitou alguma insegurança contribuiu, depois, para que o conhecimento construído fosse mais valorizado:

Que estava muito bem [a metodologia]. Embora esse espaçamento (demasiado grande entre as sessões presenciais) também faça parte da metodologia portanto... mas agora de resto, o trabalho partia de nós. Não era imposto. Nós é que tínhamos que pesquisar e andar assim... Como andámos, no início todas, que não sabíamos bem... o que íamos fazer. Mas aprende-se mais quando somos nós a descobrir do que...

(Ana; entrevista final)

Achei que, as coisas correram todas bem (...) Achei que realmente a L. conseguia criar uma dinâmica ótima. Portanto, à partida, assim o mais válido foi a L. ter mesmo descido, um bocado até nós... porque isso também é um bocado complicado... Quer dizer, consegui pôr as coisas de uma forma compreensiva, consegui dar-nos uma certa dinâmica, não procurei muito desenvolver teorias, portanto, as teorias, não houve... Portanto, serviram de suporte mas não foi o tal suporte teórico que uma pessoa está habituada a ter. São injeções de suporte teórico e depois acaba por se fazer um trabalhinho, mas aquilo é seringar: tum, tum, tum...

(...) Portanto, pôs-nos a participar. Achei isso muito importante. E participámos sempre de uma maneira muito normal. Esquecemo-nos mesmo de que estávamos na Faculdade e que aquilo que era um projecto desenvolvido pelo ensino superior e que não era um projecto desenvolvido por uma escola, ou por um centro de formação pronto, que poderia explorar a temática de uma forma... como é que eu hei-de explicar? Pronto, eu sinceramente...

(Carla; entrevista final)

O clima da formação é percebido de forma claramente positiva:

Gostei muito da dinâmica que se estabeleceu com a formadora e entre o grupo.

(Luísa; entrevista final)

E... a própria monitora que tínhamos à frente que nos... sem dívida.

Porque se uma pessoa está ali com uma pessoa que não nos diz nada nem nos faz criar... O ambiente foi ótimo, sem dívida. Os registos das outras colegas, as experiências vividas, o calor humano que ali se sentiu, pronto...

(Graça; entrevista final)

No tocante ao ‘processo de registo, de análise e de reflexão’ (REG +/-) sobre as práticas educativas, sendo um dos aspectos mais referidos em qualquer dos momentos, verificamos uma tendência de resposta positiva.

No momento inicial, em que se tentava definir o instrumento de registo (vídeo, áudio ou escrito), as menções a esta sub-categoria (REG + = 13) reportam-se essencialmente às possíveis vantagens do registo em vídeo. Olga, no 1º encontro do grupo, evoca situações vividas em outras situações para reforçar estas vantagens:

Eu noutro dia já me pus a registar um jogo que nem sequer foi programado. Achei que... a evolução... foi pena de facto não ter na altura uma câmara de filmar, porque foi um trabalho que eu achei que, sem pensar, sem programar, foi interessante.

Algumas coisas registei. Depois, porque eu só registei depois, alguns diziam que estavam contentes e outros zangados.

E aquilo de facto era giro ter sido filmado. E achei que era uma actividade que, sem ser preparada, teve alguma... Eu estou a registar aquilo. (...)

Realmente é a tal coisa. Só filmando. Porque quer dizer, há coisas... eu lembro-me de uma situação em que o senhor, nos bombeiros, lhes explicou, e a reacção que captámos deles é espantosa. É a tal coisa só filmando.

Quer dizer, nós às vezes gravamos cada atitude nossa, que a gente até fica com os cabelos em pé (riso).

(Olga; 1º encontro do grupo)

Também Maria tenta encontrar vantagens na presença da câmara na sala de aula, argumentando que poderá constituir um estímulo para a participação de alguns alunos:

Até porque eu tenho alguns que de certeza, se vão pôr logo ... falar mais do que é costume. O falar até nem é no mau sentido, se calhar se calhar até vai ser bom porque tenho alguns que não participam e que, se calhar, até vão participar mais.

(Maria; 1º encontro do grupo)

Outros discursos destacam a importância do acto de registar mas sob a forma de texto escrito, procurando realçar a continuidade de uma prática já existente. É o caso de Carla que, face às dificuldades que considera existirem no processo de gravação por filmagem, refere:

Eu não gosto muito de fazer publicidade destas coisas, mas eu tomo notas sobre as minhas aulas. Tenho um caderninho, que é só para mim, onde anoto tudo o que me interessa.

(Carla; 1º encontro do grupo)

Na fase de desenvolvimento do processo registamos um elevado número de referências a esta sub-categoria (31). Tendo-se verificado uma certa resistência ao uso do vídeo (apenas oito das participantes utilizaram o vídeo a par do registo escrito), a equipa de formação procurou então explorar, mais particularmente, as potencialidades do registo escrito deixando, no entanto, em aberto o recurso às outras possibilidades. Nesta medida, os *documentos de avaliação do processo* e algumas das *notas de campo* revelam uma apreciação positiva não apenas do recurso aos registos, mas também dos processos de análise e de reflexão/debate em equipa. Exemplo disso são os excertos que a seguir apresentamos.

Ao analisarmos os registos podemos melhor fazer um conhecimento de nós próprios e do grupo/alunos. o que nos irá ajudar na transformação das práticas educativas. Por vezes um apanhado oral não chega pois dilui-se com o passar do tempo. Ao compararmos situações, sempre descobrimos algo de novo.

(Sara; Documento 1 de avaliação do processo)

Ao pôr no papel, ao registar uma situação observada, dialogo comigo e com o outro – o papel – e ao fazê-lo não esqueço os pormenores da situação, reflecto sobre ela, avalio a situação quanto aos seus aspectos positivos ou negativos, isto é, tomo consciência de toda a situação sem que algo me possa escapar. Se não o fizesse algo me escaparia. Além disso, pela reflexão posso inverter ou prosseguir a minha prática pedagógica, quebrando algumas rotinas.

(Luísa; Documento 1 de avaliação do processo)

Embora continue a achar difícil, o registo em vídeo tem-se mostrado interessante e permite-nos visualizar, além das situações com as crianças, a nossa própria actuação e sujeitá-la a uma auto avaliação e possível correcção.

A partilha dos registos é para mim um ponto muito interessante.

(Francisca; Documento 1 de avaliação do processo)

Se numa 1ª fase achei que seria complicado fazer registos, à medida que o tempo foi passando apercebi-me da importância e da necessidade de fazer os mesmos. Com eles pude reflectir e tomar consciência das minhas práticas pessoais e pedagógicas.

(Inês; documento final de avaliação do processo)

Nas entrevistas finais, o sentido global das referências reside no sublinhar os contributos do processo de registo/análise/reflexão para a mudança de atitudes e das práticas. No entanto, e um pouco paradoxalmente, acontece, por vezes, que a mesma docente que reconhece estes contributos, reconhece também que não recorre habitualmente a estes processos, especialmente ao registo. Mariana é um destes casos:

É interessante pensar e reflectir sobre as práticas pedagógicas. Aliás eu gosto de fazer isso. Sinto que preciso.

Os registos valem sempre a pena são ótimos instrumentos para reflectir, à posteriori e para nos ajudar a perceber o que se passou e onde falhámos.

Depois de escrever até salta aos olhos.

E encontrar soluções... superar. Acho que é um ótimo instrumento.

De qualquer maneira nem sempre temos condições de os fazer.

Se calhar também tem a ver com a nossa motivação. Em tempos, quando eu senti necessidade, eu fiz registos.

(Mariana; entrevista final)

Carla, por seu lado fala do hábito de registar como uma prática pré-existente ao projecto. Mas é ainda neste momento final que a reflexão na acção e sobre a acção é mais valorizada: Mesmo as pessoas que ao longo do projecto foram colocando mais dificuldades à realização de registos, acabaram por reconhecer a importância da metodologia utilizada. Olga expressa claramente essa importância acentuando o contributo para um sentimento de pertença a um projecto comum:

A reflexão embora seja uma coisa que parece que não dá assim grandes efeitos, mas que dá... mas que mexe com as pessoas... quer dizer, é isso...

(...)Hoje penso que, de facto, foi essencialmente essa parte. Quer dizer, nós estávamos habituadas pronto, a pensar e... mas, se calhar não a reflectir com tanta... com tanta prática, vá lá, não é prática que eu quero dizer, com tanta persistência...

Foi um reflectir constante. Tanto que, os outros projectos têm teoria, têm prática, às vezes. Este era muito mais nosso. Éramos muito mais nós que estávamos em foco. Portanto era muito mais a nossa atitude nossa, que...

Portanto foi essencialmente isso que eu acho que foi mesmo muito marcante, neste projecto. Senti muito isso.

(Olga; entrevista final)

Graça reforça também os contributos dos registos sobre as práticas:

[O facto de registar] Ajudou bastante.

Senão... no fundo acabávamos por ficar, por ter as coisas muito diluídas. Ao passo que os registos ajudavam realmente a interpretar determinadas situações, a conhecê-las, a falar sobre elas.

(Graça; entrevista final)

Esta percepção, na generalidade positiva, é, contudo, refreada pela identificação de ‘dúvidas e dificuldades face à metodologia’ (DIFM).

As dificuldades na fase inicial ligam-se mais à percepção de um contexto de trabalho onde a diversidade cultural parece ser pouco significativa e a aspectos relacionados com o uso da câmara de filmar – a presença da câmara, a disponibilidade para controlar a filmagem e aspectos do domínio técnico.

É complicado. Não consigo estar disponível para me colocar numa situação de observador e observar e registar – na hora – as relações entre os alunos. Tenho de estar a trabalhar com eles... (...)

(Carla; 1º encontro do grupo)

Há muitos miúdos que, por acaso, que são... pronto, dignos de registo (Riso) Mas não posso andar lá com a câmara de vídeo... Mas pronto mas vemos depois.

(Elsa; 1º encontro do grupo)

Na fase de desenvolvimento do processo, além da dificuldade na identificação de situações consideradas significativas, vão sendo mencionadas outras questões mais relacionadas com a organização, nomeadamente no que respeita à falta de pontualidade de algumas pessoas, à calendarização das sessões de trabalho da equipa e à hora tardia a que estas se realizavam. O depoimento da Helena é ilustrativo desta constatação:

Tive dificuldade em registar situações, porque não tinha grupo de crianças atribuído. Dificuldade em encontrar situações de diversidade; dificuldade em descrevê-las conforme o solicitado.

[Menos positivo] foi os encontros não começarem à hora marcada com toda a gente.
(Helena; Documento final de avaliação do processo)

Curiosamente as três educadoras do “Jardim do Sul” (Olga, Francisca e Helena), que no início do projecto se haviam mostrado muito empenhadas em concretizar a proposta de trabalho – inclusivamente em realizar os registos em vídeo – no decurso do projecto foram evidenciando alguma desmotivação. Identificamos essa desmotivação por exemplo na nota de campo nº 1, devido a uma diversidade cultural alegadamente “pouco significativa”:

Francisca referiu as dificuldades que tem sentido em seleccionar situações educativas que se enquadrem na temática do projecto porque, na sua opinião, a heterogeneidade cultural das crianças que frequentam este ano o Jardim não é significativa e também por que na idade destas crianças (3-6), não ocorrem situações muito significativas relativamente a estas questões.

(CO; nota de campo 1)

Num sentido idêntico, Olga afirma, já no termo do projecto, que as maiores dificuldades relativamente à metodologia, se ligaram quer à identificação situações de diversidade cultural, quer à forma de as registar:

[O mais difícil foi] Escolher situações que evidenciassem a diversidade. Registar as situações observadas. (Olga; Documento final de avaliação do processo)

Na entrevista final, estas educadoras admitem não terem tido a participação que esperavam e atribuem isso quer a factores de ordem pessoal (cansaço; falta de disponibilidade), quer às dificuldades que a metodologia de trabalho e a problemática veio a colocar:

Bem, eu devo dizer que eu... eu sinto que não entrei muito a fundo no projecto.

(...) Não sei [porquê]. Mas penso que o defeito foi meu. Ou porque ia muito cansada. Também já estou muito cansada, é preciso ver. Eu acho que há um bocadinho... tive uma certa dificuldade.

(...) Pronto e eu senti isso. Senti que não fui mesmo ao fundo do projecto.

(...) Eu penso que isso [a questão do tempo]... e o meu cansaço que também não me permitia

...

(Francisca; entrevista final)

No caso de Helena é invocada a dificuldade de desenvolver uma pesquisa sobre as práticas quando se está habituado, segundo as suas palavras, a transpor teorias para o campo das práticas:

Acho que no início não entrámos bem nos registos. Eu por mais do que uma vez, tive a sensação de que os registos que fiz que não era o que era pedido. (...)Eu acho que era difícil. Sabes que a gente estava habituada a aplicar a teoria na prática e nós aqui não... era da prática para a teoria. Portanto, notei essa dificuldade.

(Helena; entrevista final)

Este desafio, da construção de um conhecimento através do desenvolvimento de uma pesquisa sobre as próprias práticas, foi igualmente sentido como difícil pela generalidade das docentes.

Graça refere também esta questão de uma forma explícita:

Relativamente a esta formação, é diferente das outras que eu já fiz. Eu até já fui formadora... Habitualmente partimos de algo que nos é dado pelo formador. Mas aqui somos nós que temos de procurar e isso é muito mais difícil. É mais rico mas exige muito mais... Até já temos comentado isso entre as colegas. Primeiro não conseguíamos perceber muito bem como ia ser. Mas agora...

(Graça; nota de campo 2)

E reforça essa dificuldade na entrevista final, quando fala das dúvidas iniciais, sugerindo a alteração de estratégias com a introdução de “aspectos teóricos” que proporcionassem maior segurança às formandas:

Olhe talvez, no princípio era capaz de dar um bocadinho mais de literatura às pessoas. (...) Sim, aspectos teóricos. Porque eu senti-me um bocadinho a navegar durante as duas ou três primeiras sessões. Senti-me a navegar. Não sou uma grande estudiosa, mas quando me meto em qualquer coisa gosto de saber o terreno que piso. E ali eu senti-me a navegar durante um tempo. (...)

Às vezes deixava-me um bocado confusa. No início do projecto! (...) Não sabia muito bem o que aquilo queria dizer. E o que havia de registar. Tive dificuldades em perceber o que era pedido. Pronto, às vezes falava com A ou com B e pronto. Passava um bocadinho à frente mas sempre com alguma dificuldade. Isto mais no princípio.

(Graça; entrevista final)

Com opinião contrária Carla revelou a sua satisfação com o “desafio” em que consistiu o processo de trabalho, o qual possibilitava a articulação entre a pesquisa teórica e a prática:

Mais desafiante foi ter partido do zero. Estava habituada a ter suporte teórico e neste caso ele foi aparecendo por acréscimo.

(Carla; documento final de avaliação do processo)

O ‘trabalho em equipa e a partilha de experiências’ (PART +/-) foi também um dos aspectos positivos mais referidos no decurso e após o projecto. O ‘pôr em comum’ situações do quotidiano de cada uma, a respectiva análise e debate constituiu para a totalidade das docentes um dos aspectos mais significativos da participação no projecto. Os excertos que a seguir se apresentam exemplificam esta percepção:

[Aspectos mais interessantes até ao momento] *A troca de experiências entre as pessoas envolvidas que nos levam a novos conhecimentos úteis no nosso dia-a-dia. (...)*

Ao analisarmos os registos podemos melhor fazer um conhecimento de nós próprios e do grupo/alunos, o que nos irá ajudar na transformação das práticas educativas. Por vezes um apanhado oral não chega pois dilui-se com o passar do tempo. Ao compararmos situações, sempre descobrimos algo de novo.

(Sara; documento 1 de avaliação do processo)

O diálogo, a troca de experiências das nossas práticas pedagógicas com as colegas que participam neste projecto, é o que até este momento me parece mais interessante. (Maria; documento 1 de avaliação do processo)

A inter-ajuda, principalmente entre as colegas da instituição (ir filmar a outras salas; corrigimos e criticamos a filmagem para aperfeiçoar a filmagem seguinte).

A troca de experiências.

(Helena; documento 1 de avaliação do processo)

Esta valorização da partilha de experiências mantém-se durante todo o processo e, na entrevista final, é ainda mais enfatizada dando-se conta de alguns dos contributos dessa partilha:

*[O mais positivo do projecto foi] A troca de experiências, levando a conclusões semelhantes, isto é, todas nós nos apercebemos e vivenciámos determinados aspectos da diversidade que depois de confrontados em grande grupo nos encaminharam para conclusões idênticas, como sejam: a existência de imensos estereótipos sociais, a discriminação, etc.
(Inês; documento final de avaliação do processo)*

Também relativamente à Escola do Norte Sara refere que este grupo beneficiou, das mudanças que o próprio trabalho em equipa desencadeou aproximando mais as pessoas e, por consequência, melhorando a cooperação:

R – Olhe, havia uma colega que trabalhou connosco que eu não tinha... muita confiança com ela. Era uma colega que eu considerava assim... um bocadinho diferente de nós e, pronto, se calhar era uma, pessoa com quem eu nunca iria trabalhar. Hoje se me perguntar qual colega eu iria buscar, em primeiro lugar, para trabalhar, eu iria buscar essa colega. Pronto, a nível de convívio, de trabalho de grupo, de, sei lá acho que é uma pessoa totalmente diferente do que eu pensava.

P – E acha que mudou então, alguma coisa, no clima deste grupo da escola?

R – Sim, sem dúvida.

A partilha de experiências entre professores do 1º ciclo e educadores de infância foi também explicitamente valorizada por Luísa, por se encontrar a trabalhar sozinha e por esta ter sido uma oportunidade de debater questões comuns aos dois níveis educativos:

[O mais positivo foi] Reflectir a problemática da diversidade em equipa de profissionais alargada ao 1º ciclo, numa situação de “isolamento” profissional, com a ajuda e colaboração da formadora.

(Luísa; documento final de avaliação do processo)

Ainda ao nível da partilha de experiências, um dos aspectos menos positivos, referidos por Alexandra, reporta-se à falta de abertura - traduzida em registos pouco claros, ou mesmo não apresentadas - que, em sua opinião, algumas colegas revelaram por se sentirem demasiado expostas:

Se calhar a apresentação, acho que alterava(...) Não da metodologia utilizada pela formadora, mas dos formandos. Acho que a apresentação... lá está, esse tal fechar. Há pessoas que têm preconceitos – ainda têm muitos problemas em se expor. É mesmo o termo. Sentem-se expostas. E é um bocado isso. Se houvesse aquele abrir... mesmo.

(...) Houve partilha em determinados campos, não tanta em outros. Acho que houve aspectos que poderiam ter sido mais explorados e que nós ficaríamos, se calhar a ganhar mais. Mas as pessoas não se convencem de que podem dar. É que se cada um se convencer de que pode dar alguma coisa aos outros... Está-se naquela de fechar... fazer uma coisita e tal... e depois... se puder... para sair é um pouco mais difícil.

(Alexandra; entrevista final)

As sessões presenciais são referidas positivamente, ao longo do projecto, sobretudo pelas possibilidades que criam de partilha e de debate de experiências e pelo facto de não se

traduzirem em acções transmissivas de conhecimento. Essa opinião prevaleceu até ao momento final:

Para já, achei que, as coisas correram todas bem, tirando uma ou outra sessão que achei que... não teve tanto interesse.

Achei que realmente a L. conseguia criar uma dinâmica óptima. Portanto, à partida, assim o mais válido foi a L. ter mesmo "descido", um bocado até nós... porque isso também é um bocado complicado... (...) Quer dizer, conseguir pôr as coisas de uma forma compreensiva, conseguir dar-nos uma certa dinâmica, não procurou muito desenvolver teorias, portanto, as teorias, não houve...

Portanto, serviram de suporte mas não foi o tal suporte teórico que uma pessoa está habituada a ter. São injeções de suporte teórico e depois acaba por se fazer um trabalhinho, mas aquilo é seringar: tum, tum, tum...

Portanto, pôs-nos a participar. Achei isso muito importante. E participámos sempre de uma maneira muito normal. Esquecemo-nos mesmo de que estávamos na Faculdade e que aquilo que era um projecto desenvolvido pelo ensino superior e que não era um projecto desenvolvido por uma escola, ou por um centro de formação pronto, que poderia explorar a temática de uma forma...

(Carla; entrevista final)

São, no entanto, apontados alguns aspectos menos positivos, nomeadamente ao nível da calendarização:

[O menos positivo] Foram as sessões muito espaçadas.

(Inês; documento final de avaliação do processo)

Ora bem, quer dizer, as sessões se calhar eram um bocadinho espaçadas. Não é? Dava jeito porque nós, cada uma tem a sua vida e não sei quê, mas a verdade é que, quer dizer, se fosse mais restrito, se não houvesse um espaço tão grande penso que ainda teria mais efeito. Mas de qualquer modo eu penso que, pelo menos da minha parte, mais efeito do que teve não sei se seria muito... muito possível. Porque eu já acho que teve muito efeito. Nessa parte.

Mas, se calhar, menos espaçadas as sessões, acho que se conseguia tornar as coisas mais sequenciais.

(Olga; entrevista final)

...e da falta de pontualidade de alguns elementos da equipa:

E uma coisa que eu achei que prejudicou um bocadinho foi as pessoas não serem pontuais. Não estou a culpar as pessoas, tinham os seus horários, não coincidiam muito bem... criou um bocado de espaçamento. Às vezes chegávamos lá e depois vinham pessoas passado meia-hora, e isso acho que prejudicou um bocadinho.

(Helena; entrevista final)

Percepção dos efeitos da formação

A análise dos 'efeitos da formação' é feita a dois níveis: ao 'nível conceptual' e ao 'nível das práticas educativas'. Para cada um destes níveis foram estabelecidas duas sub-categorias com a seguinte codificação:

- no primeiro:
 - MC – “mudanças ao nível conceptual”
 - CC – “continuidades ao nível conceptual”
- no segundo:
 - MPE – “mudanças ao nível das práticas educativas”
 - CPE – “continuidades ao nível das práticas educativas”

Importa salientar que a interpretação dos os efeitos gerados ao nível das práticas não decorre de uma observação directa mas das inferências realizadas a partir dos discursos das professoras/educadoras sobre essas práticas e sobre esses efeitos.

Neste ponto optámos por alterar a ordem da apresentação dos dados. Como as mudanças geradas se trata da questão de fundo deste estudo, considerámos ser pertinente referirmo-nos a cada um dos grupos, das escolas envolvidas, e nesses grupos abordarmos, primeiro, as mudanças ao nível conceptual e, segundo, as mudanças ao nível das práticas. É, no entanto, necessário ter em conta que esta separação entre mudanças de conceitos e mudanças de práticas resulta, por vezes, um pouco difícil de conseguir dada a sua interdependência.

No *desenvolvimento do processo*, vão sendo feitas alusões explícitas e implícitas a mudanças. Essas mudanças referem-se em alguns casos às ‘concepções de diversidade cultural’ e de educação intercultural e, em outros casos, a inovações significativas que foram sendo introduzidas nas ‘práticas educativas’. Nos *trabalhos finais*, apresentados em Julho de 1999, todas as docentes fazem alusão a casos concretos relativamente aos quais alteraram as suas estratégias e/ou atitudes, facto que associam, claramente, à simultânea participação no projecto EDUCERE. Nas entrevistas finais continuam a verificar-se alusões a estas mudanças, em muitos casos, referentes a situações surgidas no ano lectivo seguinte.

Escola/Jardim de Infância do Norte

A progressiva tomada de consciência de situações que, no processo educativo, começaram a suscitar algumas dúvidas, revela a construção de um olhar mais crítico sobre a acção pedagógica que começa por fazer vacilar algumas “certezas”. O caso de Carla ilustra bem esta inferência. No decurso dos registos e das análises que vai realizando começa a manifestar alguma angústia ao identificar as questões culturais (religião mais especificamente) que intervêm nas relações entre os alunos da sua turma e a sua própria actuação face a estas questões. Na *nota de campo 3*, registámos as primeiras manifestações dessa angústia:

Eu sempre me preocupei com estas questões. Mas desde há cerca de um mês para cá, sinto uma angústia enorme, cada vez que faço alguma coisa, que tomo qualquer iniciativa. Por exemplo: hoje vamos fazer uma visita à zona antiga da cidade - a Sé - e ontem tive o cuidado de colocar as questões de forma a motivá-lo [à criança Jeová], falando em termos de arte "aquela zona é a Sé, é o bairro da sé, as casas são do século tal..."

Ele disse logo que não ia. Que não ia a igrejas. Eu lá tentei motivá-lo, mas não sei... Só hoje é que eu vou ver se ele aparece. Porque é importante que ele vá.

(Carla; nota de campo 3)

Também no trabalho final, recorda esse mal-estar:

3 de Março de 1999

... De repente o "B" diz que eu não estava a respeitar a sua religião, pelo que não viria no dia seguinte [à visita de estudo].

4 de Março de 1999

Sentia-me angustiada...

O "B" apareceu acompanhado pela tia, que não sabia se o "B" ficaria, porque se sentia responsável por qualquer coisa "menos digna" dos seus ideais e queria saber concretamente o que eu iria visitar naquele dia.

(Carla: trabalho final, p. 3-4)

Esta atitude de questionamento é desenvolvida por Carla ao longo de todo o projecto. De certo modo, a análise e o debate dos registos de Carla exercem um efeito aglutinador sobre a participação e implicação das colegas da mesma escola, que integram a equipa. Entre outros aspectos por ser um caso em que a diversidade cultural se manifesta de forma explícita e em que a professora, sem pôr em causa os princípios éticos pelos quais refere sempre ter orientado a sua acção pedagógica, reconhece a existência de processos de transmissão cultural no processo educativo, cujos efeitos se manifestam negativamente face às culturas minoritárias. E, nesse sentido, valoriza os contributos da sua participação no projecto:

Sempre ao longo da minha vida profissional procurei contemplar a diversidade cultural dos meus alunos, mas nem sempre consegui levar até ao fim e com sucesso esse objectivo.

Depois de frequentar o projecto EDUCERE passei a sentir-me mais apoiada e a movimentar-me de forma mais eficaz.

Tinha dentro da sala um aluno mal integrado, porque professava a religião jeová. Ausentava-se da sala ou da escola sempre que se falava de religião ou se comemorava alguma coisa. Também não ia a visitas de estudo.

Inicialmente houve da minha parte uma atitude paternalista e, da parte dos colegas, surgiram, por vezes, atitudes provocatórias que acabavam por afastar "B" cada vez mais da escola.

(Carla: trabalho final, p. 5)

São portanto questionadas quer as próprias atitudes quer as atitudes dos outros.

Relativamente à emergência de uma consciência mais crítica face a estas questões aponta os efeitos da formação:

Pelo menos [antes] não tinha consciência, relativamente à prática de uma interculturalidade... Portanto, fazia isso de uma forma completamente empírica, até talvez

pela minha maneira de ser. Portanto, eu não parti do zero porque naturalmente eu sou assim. (Riso) Portanto, nasceu comigo e mantém-se comigo. Mas, muito sinceramente, fazia-o da forma mais empírica deste mundo. Nem nunca imaginaria que isto pudesse levar a um estudo mais científico, mais, mais... vamos lá, mais rico. Só depois de me inserir no projecto é que me comecei a dar conta que realmente as coisas podiam... (...)

Quer dizer, o projecto em que participei ajudou-me a ver que aquilo que naturalmente tinha em mim podia-se fundamentar muito mais, podia ter...

(Carla: entrevista final)

Por outro lado, perante os obstáculos colocados pelos colegas da escola em introduzir no projecto educativo uma dimensão direccionada para a problemática da diversidade cultural, demonstra uma concepção de cultura que não se restringe às questões de etnia ou de raça. Embora, como referimos na análise das *percepções da diversidade cultural*, esta professora se reportasse já no início a outras dimensões culturais, no final fá-lo com uma veemência mais forte demonstrando uma convicção na necessidade de integrar no processo educativo dispositivos que tenham em atenção esta diversidade:

(...) Quer dizer, quando as pessoas não estão motivadas para um tipo de tema como este, geralmente vêm esse tema como só a questão do racismo. Portanto só de cor. A cor é que para eles... portanto, para eles a resposta... implementar um projecto desses é igual a um projecto que não deve existir dentro da escola, porque na escola não há meninos de cor.

(...) Porque as colegas acharam que, realmente não tem interesse na medida em que aqui não há crianças de cor. O que me leva a crer que não estão minimamente sensibilizadas para um tipo de temática como esta.

Quanto às outras colegas, da Escola do Norte, verificamos também uma tomada de consciência cada vez mais crítica de situações anteriormente pouco valorizadas, embora, em alguns casos, as mudanças que se podem inferir ao nível do discurso abstracto sobre a diversidade cultural não seja coerente com a referência a situações concretas. No caso de Luísa registamos algumas dessas incoerências quando, por um lado, nos seus registos revela a consciência de situações negativas (a) e, na entrevista final, valoriza as mudanças induzidas pelo projecto (b), por outro lado, na mesma entrevista final, valoriza os contributos culturais das crianças de grupos “socio-económicos elevados”, para a turma, em detrimento das culturas das crianças provenientes de grupos desfavorecidos (c):

(a): Esta questão de exclusão relacionada com a cor de pele, deste aluno, vinha a chamar-me a atenção uma vez que me fui apercebendo que os alunos, quer do Jardim, quer os do 1º ciclo, o chamavam com frequência de ‘P’. preto, ficando este enfurecido. Além disto, explicava o seu comportamento agressivo pelo facto de ser um aluno de cor(...)

(Luísa: registo de situação significativa, 28/2/1999)

(b):P – Considera que alguns dos aspectos que abordámos o ano passado, no âmbito do projecto, está actualmente presente na sua acção educativa?

R – Ah, sim! Sim! Como há bocado disse, valorizando. A minha actividade junto das crianças. Fazendo sentir também a quem trabalha comigo, o mesmo sentir. Eh... e julgo que... e estar atenta sobretudo. E projectar em função de uma aceitação da diversidade.

(...)Eu fazia um pouco.. eu trabalhava e ... Como é que eu hei-de explicar?

Eu estava atenta... Sempre. Eu procurava dar uma resposta. Mas... Mas muito empiricamente. Não é? Posteriormente, porque já estou muito mais elucidada e documentada teoricamente, estou muito mais confiante da minha acção. Percebe?(...)

E é uma forma de valorizar, às vezes, aquilo que antes não valorizava. Estar mais atenta e valorizar pequenas acções que eu achava que não tinham grande significado.

E permite compreender melhor as pessoas, a diversidade cultural que nós social ... e toda a problemática ... gostei imenso de toda a problemática porque tornou mais abrangente... as coisas com que nós diariamente contactamos e até... estarmos atentos .

(Luisa: entrevista final)

(c):R – Eu este ano não noto... assim...

Eu este ano tenho um grupo muito mais pequeno. E depois é um grupo muito homogéneo apesar de níveis sócio - económicos divergentes, um bocadinho não é, que há, não noto em relação a nada, além da cultural...

P – Mas cultural em que sentido?

R – É que tenho crianças de um nível sócio - económico... eh... cultural eh... elevado e que portanto...

P – Mas o que é que quer dizer quando diz sócio - económico...

R – Económico... em termos de acesso à informação. Tenho alunos de um nível sócio – económico elevado que me trazem mais informação e que me estimulam o grupo pelas suas vivências... e a maioria são crianças de nível sócio – económico baixo.

P – Portanto, acha que essa diferença é importante para o grupo?

R – Ah, sim! Importantíssima. Se quiser acrescentar na entrevista... É a única coisa que eu noto.

(...) Nomeadamente na Terça, vai assim uma aluna minha: “ ó professora, quando é que fazemos a prenda para o pai? “ essa mesma aluna, porque tem outras estimulações, tem outro nível sócio – económico, tem outro ambiente familiar, ela própria impele-me a minha actividade ou dá suporte à minha actividade porque tem outras vivências.

(Luisa: entrevista final)

No entanto, a existência destas “continuidades” não significa que não tenham ocorrido mudanças. Pelo menos elas existem ao nível do discurso e na sensibilização face à problemática que se traduz, por exemplo, na adesão desta educadora, no ano seguinte, a um outro projecto na mesma linha temática.

A percepção destas mudanças mais ou menos profundas, é sublinhada por Alexandra; na entrevista final, quando refere o posicionamento diferente das colegas de escola que frequentaram a formação (ao pretenderem introduzir inovações) e aquelas que não o fizeram. Entre outros aspectos pela concepção de diversidade cultural que considera ser diferente em umas e em outras e pela sensibilidade que, no presente ano lectivo têm demonstrado face a estas questões:

R – Sim. Sim. Há a necessidade de estender às outras pessoas. Acho que já faz parte, deveria pelo menos fazer parte duma tomada de consciência geral. Não só da parte de quem participou, mas de todos.

Se não há a tal... cromática... é assim?...

P – Daltonismo cultural?

R – Sim. Daltonismo cultural. Lembrei-me do cromático... Se não há uma criança de cor já não há necessidade de... já não se põe, tanto... não tanto... não se presta atenção a estes aspectos subtis que podem escapar mais facilmente e portanto...

Porque entrar, entra. Sem dúvida. Porque noto que as pessoas estão... mesmo a preocupação de que nós falámos, não havia a preocupação, sei lá, em termos um projecto, este ano, tudo isso revela que houve mudança. Que as pessoas estão sensibilizadas, não é?

(Alexandra: entrevista final)

De uma forma explícita, esta professora reconhece que em relação a si própria a principal mudança ocorrida se refere à tomada de consciência das atitudes dos professores face à diversidade cultural, o que a levou a reflectir e a melhorar os esforços que já vinha a desenvolver no sentido da valorização da diversidade:

R - A minha maneira de ser não dá para excluir crianças. Pronto! E muitas vezes, perco em termos de... ainda o ano passado falava isso à Lurdes... Se calhar em termos de resultados não tenho aqueles resultados... lindos, não é? Mas tento criar um bocado disso. Também depende... Acredito que em termos do que é bom, e não sei quê. Às vezes questiono-me: até que ponto?... será que estou a agir bem? Será que os outros é que agem melhor pegando nos bons e tornando-os óptimos? Eu, se calhar, tento – é evidente que não dá sempre e eu não faço milagres – tento não menosprezar os que sabem bastante. “Picá-los”, entre aspas, também a eles mas sem esquecer aqueles que têm muitas dificuldades, para não os perder, digamos. Eu não quero perder alunos.(...)

P – O que é que mais lhe agradou no projecto EDUCERE?

R – Esta tomada de consciência. Se calhar, com uma certa satisfação de acabar por saber que afinal não estava assim tão longe da multiculturalidade. Acho que é importante. Nem de longe, nem de perto estou a fazer as coisas como devem ser feitas mas estou a tentar... acho que, de facto me esforço nesse sentido.

E isso deixa-me bem. Foi isso que me agradou, quer dizer, foi saber que afinal... pelo menos faço um esforço.

Vou daqui... quando me vou embora, sinto-me... tranquila! Em relação aos miúdos.

(Alexandra: entrevista final)

Ao ‘nível das práticas’, esta tomada de consciência quer de processos negativos na atenção à diversidade, quer também de processos positivos, traduz-se, como podemos depreender das palavras de Alexandra, acima expostas, numa certa segurança e tentativa de melhorar as práticas. Dessas tentativas, no caso particular desta escola, é exemplo o esforço de integrar no projecto de escola a dimensão cultural como um aspecto a ter em conta na formulação de objectivos, situação que todas referem ter sido dificultada pela falta de sensibilidade das outras colegas:

[Tentaram concretizar um projecto na escola] E como não havia adesão, há necessidade de entender um bocado...(...)

Há a necessidade de estender às outras pessoas. Acho que já faz parte, deveria pelo menos fazer parte duma tomada de consciência geral. Não só da parte de quem participou, mas de todos.

(Alexandra; entrevista final)

Eu já tentei, mais do que uma vez, vamos lá, abordar determinados temas, mesmo em reunião, relativamente à, vamos lá,... à preservação de determinados comportamentos que são completamente.... que pareçam completamente sós.

(Carla; entrevista final)

No caso de Carla as mudanças ao nível das práticas educativas começaram a manifestar-se explicitamente ainda no desenvolvimento do processo, devido ao caso, já referido, de uma criança que colocava entraves à transmissão de determinados valores religiosos. O episódio que relata no seu trabalho final, ajuda a ilustrar essas mudanças:

13 de Fevereiro de 1999

Com o acordo de toda a turma, houve um pequeno debate sobre religião. Os alunos contaram experiências vividas na igreja católica e "B" falou do seu testemunho no "salão", local onde tem o seu culto. O debate foi interessante e dei conta que "B" deixou de ser tabu para a maioria dos seus companheiros.

No final "B" ofereceu-me um livro: "Poderá viver para sempre no paraíso na terra".

(Carla; trabalho final. Julho/1999)

Na entrevista final reforça o significado que teve para si o trabalho com esta criança, alegando que era uma preocupação já antiga, mas agora mais consciente:

Relativamente ao caso que estudei, que no fundo acabava por ser mais do que um caso, mas o caso do menino que eu aprofundei mais, eu já praticava com ele um tipo de trabalho que preservava as ideias dele, tentando mesmo que essas ideias, vamos lá, não fossem escondidas, que fossem divulgadas e aceites pela totalidade do grupo – que era quase um para uma totalidade de uma turma de 25 alunos. Portanto, relativamente a isso, naturalmente eu já tive a preocupação de não pôr de lado, em nada, nem sequer de esconder a situação de ele ter uma doutrina diferente, ainda que repudiada.

(Carla; entrevista final)

Sara como ficou, no ano seguinte, com funções administrativas tem, apesar disso, maiores oportunidades de observar e de dar continuidade à reflexão iniciada com o projecto:

Este ano não estou com crianças e observo mais... as crianças em si e depois, sem criar comparações, a que professor pertence... há... penso que...

Bom, eu este ano observo as crianças na cantina, no recreio e observo os pais.

E até a nível dos pais que têm cá filhos e que já tiveram outros professores e agora têm outros, a diferença...

(...) Por exemplo: Uma criança com problemas a nível familiar, digamos, emocionais, mas, por exemplo de uma classe social baixa, digamos assim, para determinados professores esse aluno é um aluno de canto. " Não aprendes, és burro, és este, és aquele..." – quer dizer não têm assim uma sensibilidade muito grande... em alguns casos. Embora, da parte do professor, seja visto como bom para o resto da turma. Quer dizer: "não vou prejudicar uma turma inteira por um aluno".

Só que eu penso que esse aluno tem tanto direito ou mais do que a turma toda.

(Sara; entrevista final)

Quanto a Graça, embora não se refira a situações concretas argumenta que os efeitos da formação se situam sobretudo ao nível da percepção das situações o que gera atitudes diferentes:

Coisas que para mim eram banalizadas, passava por cima disto e hoje vejo-as de outra maneira. Sou capaz de ir ao encontro delas de outra maneira. Torneá-las de outra maneira completamente diferente – que foi realmente o curso que me deu isso.
(Graça: entrevista final)

Colégio do Sol

No *Colégio do Sol* o desenvolvimento de uma reflexividade crítica é também considerada pelas professoras como o contributo mais significativo do projecto de pesquisa-formação. Inês refere-o de uma forma bem explícita:

P – Considera que alguns dos aspectos que abordámos no âmbito do projecto EDUCERE no ano anterior, está actualmente presente no trabalho que desenvolve?
R – Eu acho que sim. Imenso. Eu acho que faz-nos mesmo pensar e reflectir mesmo como professor. Uma pessoa vê... é muito difícil ser imparcial, ou ser justa. E uma pessoa fica logo a pensar nisso. Que às vezes nós chamamos à atenção por uma coisa, que se formos a pensar, realmente, no fundo, que estamos a ser injustos. Porque nós não somos todos iguais. Todas as crianças, mesmo com as mesmas idades, com o mesmo “bom ambiente familiar”, são todas diferentes. E se calhar, nós não respeitamos sempre essa diferença. E se calhar vou tentando sempre que eles sejam tão iguais quanto eu; tão iguais a mim... sem dar por isso.
(Inês: entrevista final)

Neste grupo, em que no início do projecto se evidenciava a preocupação com a falta de diversidade na escola e que questionava mesmo a pertinência da pesquisa naquele contexto, fomos dando conta de uma crescente tomada de atenção a aspectos relacionados com o currículo e com as atitudes face às crianças internas, fortemente discriminadas em relação às outras. Relativamente ao currículo são questionadas as mensagens transmitidas pelos manuais escolares que, segundo Maria, não contribuem para a desconstrução de estereótipos na criança. As *notas de campo nº4* registam estas mudanças:

“Não sei se deveria dizer isto, mas os comentários de alguns são mesmo racistas. A frase “todos diferentes, todos iguais”, está muito presente. Estas temáticas deveriam ser desenvolvidas ao longo de todo o ano, mas no manual de estudo do meio há apenas um referência a esta questão e apenas em relação ao aspecto das raças. Fala-se do casamento dos ciganos e das diferentes raças... E este manual até nem é dos piores.”
(Maria: nota de campo nº 4)

Verifico que começa a manifestar uma atenção particular a aspectos que antes não eram explicitamente valorizados. O exemplo dos manuais escolares ou a ideia de “tolerância” face ao diferente parecem-me ilustrativos disso. A Ana e a Inês, embora não se tenham manifestado vivamente, concordaram com a posição da Maria.
(CO: Nota de campo nº4)

Esta ideia é vincada por Maria, na entrevista final, reforçando a importância das mensagens transmitidas pelos manuais:

Porque, por exemplo, os manuais de estudo do meio, tirando algumas exceções que começam a aparecer agora, têm desenhos todos iguais, mostram assim... não é todos iguais, mostram sempre as mesmas coisas. Por exemplo, fala-se de uma pessoa de cor e aparece sempre uma pessoa de cor mas assim num meio muito pobre, com muita gente à volta, não mostram uma pessoa de cor bem sucedida, de uma determinada imagem... Quer dizer, acho que há falhas nos manuais. E se as falhas existem nos manuais, e já que os manuais não mudam para já, ou só aparece uma ou outra exceção, menos nós...

Dadas as características dos grupos de alunos com que trabalhavam (crianças na sua quase totalidade provenientes de grupos sociais economicamente favorecidos, católicos, portugueses e brancos) as três professoras centraram a sua atenção e a sua intervenção numa educação para a multiculturalidade com forte ênfase na desconstrução de estereótipos e na promoção, nos alunos, de atitudes solidárias face ao outro percebido como diferente. É neste sentido, de um olhar mais crítico, de uma atitude mais interventiva face a situações de discriminação e de uma concepção diferente de diversidade cultural, que Maria percebe os efeitos gerados pela formação:

P- Os aspectos abordados no âmbito do projecto EDUCERE, o ano passado, estão actualmente presentes no trabalho?

R - Acho que em tudo. Eu acho que é em tudo. Não só dentro da sala de aula mas dentro da própria instituição. Acho que o facto de... e mesmo também tirando o aspecto da minha vida profissional, também na minha vida pessoal, eu acho que reflectir sobre estes temas não me ajudou só profissionalmente. Eu acho que foi em tudo. Pequenas coisas. Uma pessoa até é capaz de ver isto, e se calhar dantes não pensava e agora pensa numa determinada atitude, é capaz de questionar quando vê determinada atitude que se calhar dantes não questionava. Não só na sala de aula, mas principalmente na sala de aula.

Porque me apercebi que a diversidade há de muitas... Eu acho que a ideia inicial, pelo menos que eu tinha, é que a diferença entre rico/ pobre, entre, sei lá, branco/ negro, cigano/ branco... Mas dentro de uma turma que parece homogénea, claro que há diversidade porque somos todos seres diferentes. E acho que - eu sempre disse " todos diferentes, todos iguais " - mas não no sentido que agora penso. Porque na minha turma tenho 26, mas 26 todos diferentes. Eu se calhar antes dizia isto sem pensar bem naquilo que dizia e achava " se calhar no fundo são todos parecidos "... E agora é diferente! É uma atitude diferente perante a palavra diversidade que acho que é a palavra mais marcante do projecto.

(MARIA: entrevista final)

Nas outras colegas, da escola, regista-se uma percepção muito semelhante verificando-se frequentemente quer nos registos quer no próprio discurso a mobilização coerente de terminologias e conceitos teóricos trabalhados na formação o que nos permite corroborar a ideia de que houve de facto mudanças ao nível das concepções. Esta coerência mantém-se ao nível das práticas:

Sim, e mesmo em relação aos tais... se calhar é um bocadinho difícil eu estar a dizer assim, porque eu lhe disse há bocado não há nenhuma situação específica. São estes os

comentários... E eu não deixo passar nunca um comentário que me pareça um bocado estereotipado ou um bocado assim... não deixo passar... Não é levá-los a ver da maneira que eu vejo. Não é isso de forma alguma. É dar-lhes a possibilidade de verem também de outra forma. Deixar em aberto: mas será que é assim? Mas será que isto também não é bom. Só conheces... E dantes eu acho que fazia isso mas fazia de uma forma automática e não tão desenvolvida. E agora não. Agora parece que ganhei um certo "faro" e acho que até às vezes sou um bocado demais, mas não consigo deixar passar, agora.
(MARIA: entrevista final)

O envolvimento, no ano seguinte, num outro projecto de educação intercultural, na FPCE, bem como a forte implicação no projecto de área escola, relacionado com a temática, denota o interesse deste grupo face às questões da diversidade cultural.

Eu isso penso que começando um projecto que depois dá sempre vontade de ter outro, porque enriquece bastante.
(Ana: entrevista final)

...este ano até estamos envolvidas num projecto assim mais... que toca muito nesse aspecto da diversidade, por causa da campanha de Natal (...)

Pronto, nós... o projecto da área – escola é "a paz no mundo", como é?... "novo milénio, milénio da paz". E então começamos logo com a campanha de Natal, por pedir aos alunos que recolhessem em casa, que os familiares... do lápis, do caderno, da borracha, (mais não) para, enviarmos para as crianças necessitadas, de Angola. Mais em Angola, porque as irmãs, o colégio, fazem muitas viagens a Angola e vão ajudar e ver, e têm lá casa. Pronto. E é um bocado nesse sentido da solidariedade. Agora, o que aconteceu foi que a irmã nos trouxe... Foi lá. Deu aos miúdos o material que tínhamos colhido, e que até foi bastante, e depois trouxe fotografias que por acaso nós já mandámos agora – com este projecto da faculdade – já mandámos para a Estónia. Para mostrar o que vamos fazendo face à diversidade, não é? Não só nos países da Europa envolvidos no projecto, mas com os outros também.

(Inês: entrevista final)

A reflexividade de Ana leva-a a reconhecer que as mudanças não ocorreram, no seu caso, de forma tão perene quanto desejaria. Continua a dar conta de atitudes suas menos positivas. Mas esse reconhecimento constitui já, a nosso ver, um sinal positivo de mudança:

P - Alguns dos aspectos abordados no âmbito do projecto EDUCERE no ano anterior está actualmente presente no trabalho que desenvolve?

R - Nem sempre. Não. Eu reconheço que não porque, mesmo com as diferenças de aprendizagem, eu às vezes esqueço-me completamente da teoria e das coisas bonitas e, quando dou conta, estou a berrar, porque não percebem, e já é a terceira vez que estou a dizer a mesma coisa e ainda não entenderam e depois...

Às vezes dou conta. Outras vezes dou conta só passado um tempo e, depois, fico a pensar que tenho que ter mais calma, que nem todos têm o mesmo ritmo de aprendizagem. E não posso estar... acabo por diminuir.... não é?

E depois, agora com esta turma não, mas quando iniciar uma nova turma, queria fazer uma coisa deste género, do início... Pronto, para ter atenção e ver logo de início quais as diferenças que me aparecem e estou a pensar usar as grelhas de análise...

(ANA: entrevista final)

No entanto deixa bem claro que, apesar de ter consciência de que existe ainda muito para fazer, algo mudou na sua maneira de estar no processo educativo:

Pois, eu acho que a reflexão – eu sempre fui muito autocrítica – mas agora acho que estou mais receptiva... Não é receptiva, mais alertada para certas coisas. Lá está! Não faço os registos mas faço o registo mental, em casa, à posteriori. (...) E devemos mesmo estar preparados para recebermos a diferença com a diferença e não com a indiferença. Aquilo de que falámos no ano passado, que às vezes o tentar fazer com que tudo seja igual acaba por ser muito pior... Acabamos por vincar mais a diferença.

(Ana: entrevista final).

Escola/Jardim de Infância do Sul

À semelhança da Escola do Norte e do Colégio do Sol, também na *Escola/Jardim do Sul*, a percepção das mudanças geradas se centra sobretudo ao nível da concepção de diversidade cultural e da percepção das diferenças, embora em alguns casos tenhamos identificado algumas incoerências.

Apesar do grupo constituído por duas professoras do 1º CEB e três educadoras de infância se assumirem como um só grupo, ao longo do trabalho pudemos perceber que a anterior convergência de acção e de pontos de vista, bem como a proximidade no trabalho das educadoras suscitou uma coesão mais forte entre si, sendo a participação das professoras mais pontual (sobretudo na assiduidade às sessões presenciais).

Olga aponta o questionamento crítico como o principal efeito gerado pelo projecto:

Sim, sem dúvida [que os aspectos abordados no projecto estão actualmente presentes no trabalho que desenvolve]. Especialmente nessa parte do questionar mais. Estar sempre mais presente. Reflectir e questionar, estar sempre mais presente na cabeça das pessoas. Pelo menos, na minha está muito.

(Olga; entrevista final)

Helena e Francisca concordam claramente com esta opinião, apesar de mencionarem as grandes dificuldades que inicialmente sentiram para “entrar” na problemática do projecto.

Ainda noutra dia surgiu uma situação numa reunião de pais, que eu fiz... quer dizer, quando eu dei um exemplo [de uma criança] e depois fiquei a pensar...

Nós estávamos numa reunião de pais a discutir o ATL (...) Fui dar um exemplo que não precisava de ter dado!

(...) Mas quer dizer, nem pensei!

Depois, lá veio à memória aquilo de que tínhamos falado. E que eu naquela altura... Se fosse noutra altura [antes da formação] acho que eu nem teria reparado. Acho que, nesse sentido, foi eficaz. Porque a gente, embora proceda mal, toma consciência e procura melhorar.

(Helena: entrevista final)

Ao nível das práticas são mencionadas várias situações em que se identificam mudanças, como exemplifica o caso relatado por Francisca, relativamente a uma criança negra, com

deficiência física que é integrada no grupo, integração essa que é precedida de vários cuidados no sentido de prevenir situações que pudessem ser negativas para a autoestima da criança. Gera-se uma forte cooperação entre as três educadoras e muda-se, entre outras coisas a organização habitual das turmas:

P - Pronto . preparei as crianças para a chegada do B. Em todos os aspectos. Expliquei-lhes como era aquele menino, que era diferente e porque era diferente.

(...)Para eles não ficarem chocados e não chocarem o menino, por causa do aspecto visual dele.

Ele anda em cadeira de rodas, não é. E penso que isso choca um bocadinho qualquer criança. Embora eles adorem a cadeira de rodas e todas queiram experimentar a cadeira de rodas (se calhar até eu gostava de experimentar) mas isso... Portanto eu preparei-os e eles estavam ansiosos pela chegada do B. Pronto, aquela curiosidade das crianças...

Há um aspecto... O B. era para ir para a sala da Olga. [Se seguissem a organização habitual, por idades] Só que eu pedi para vir para a minha sala. Como ele nasceu em Angola e eu também, tínhamos uma certa afinidade. Íamos falar de coisas que a Olga. Não faz ideia de como são. E eu penso que até para os pais...

(...)Falo Muito [com ele sobre essas coisas]! Até às vezes, digo: "Vais trazer uma receita disto ou daquilo". E ele traz. "E o que é que comeste? Gostas disto? Gostas daquilo?"

Cantigas africanas... Ele ri-se e fala. Participa. Porque ele conhece as coisas. Porque ele sabe e fala muito bem.

P- E essa opção foi bem aceite pelas colegas?

R - Muito bem. Muito bem. Elas entenderam muito bem e acharam muito positivo.(Francisca)

No caso de Elsa registámos uma menção ao "handicap cultural" de uma criança - conceito completamente rejeitado pela perspectiva *inter/multicultural crítica* e que havia sido abordado e debatido em algumas sessões de trabalho - o que revela uma certa incoerência (CC), mesmo ao nível do discurso, com outras afirmações que faz, quer no início, quer na fase final.

R - Eu..., talvez aquela [situação] que me esteja a preocupar mais, neste momento, seria a situação do João. Seria... é uma criança com surdez... neste momento estou mais... e não só! E as dificuldades de aprendizagem, que tenho alunos que têm dificuldades de aprendizagem.

P - E relaciona isso com a diversidade cultural?

R - Com um handicap cultural.

P - Com um handicap cultural?

R - Sim, sim e história também da família. Também há uma história ao longo da família deles que, pronto a família do miúdo é de origem... Pronto, está a preocupar-me um aluno desses que, não sei que estratégia hei-de usar para o motivar...

(Elsa: entrevista final)

Ao mesmo tempo reconhece que não houve da sua parte uma implicação plena no projecto, por falta de disponibilidade, o que a leva a considerar que, por esse motivo, os resultados não foram os melhores.

Eu, da minha parte, houve uma fraca disponibilidade. Talvez quando fosse ao projecto pensasse melhor se teria ou não mais disponibilidade.

(...)Acho que investi pouco porque a disponibilidade... Também estava a viver a experiência da Faculdade e foi pronto.

Se fosse o ano passado, e soubesse o que sei hoje talvez não aderisse pela questão de dar pouco, da minha parte. É natural que... reflectiria mais sobre as possibilidades...

(Elsa: entrevista final)

Relativamente à sua percepção das mudanças, refere sobretudo os contributos da reflexão crítica, que a fazem tomar consciência de determinadas situações e das próprias limitações na intervenção:

R – Quer dizer, quando nos momentos em que tenho de reflectir sobre o meu trabalho, às vezes vem-me assim... Dá-se aqueles “clics”, daquilo que eu oiço, não é? E vai de encontro àquilo que eu oiço e que eu acho que... corresponde a uma resposta que eu tenho de dar naquele momento. Por exemplo: a gente vai ouvindo. E quando surge uma situação em que a gente tem de dar uma resposta, a gente faz o feed-back e lembra-se até de casos que as outras colegas contaram, o que é que fizeram e está-se mais atenta. Tem-se mais cuidado quando se vai actuar.

P – Portanto, acha que lhe despertou essa atenção...

R – Sim despertou. E desperta sempre. Eu acho que há sempre uma tomada de consciência – pelo menos daquilo que a gente está a fazer – e estamos mais atentos.

Às vezes não podemos mudar muito, mas, ao menos tomamos consciência do que estamos a fazer e estamos mais atentas. Porque é preciso estar.

(Elsa: entrevista final)

Apesar de considerar que a sua atenção à diversidade mudou, reconhece que, na prática, o hábito de registar por escrito as situações significativas não permaneceu, seja por falta de tempo, por receio de ser mal interpretada, ou por “falta de hábito”. No entanto, considera o registo escrito um importante suporte para o trabalho pedagógico:

R – Bem, os registos, eu acho que ofereço sempre um bocado de resistência. É sempre chato. Mas eu acho que faz sempre... Chato porque a gente está sempre a usar a escrita, não é? Pelo menos... a gente gosta pouco de escrever. E é sempre difícil de registar aquilo que uma pessoa faz. Talvez por falta de hábito de registar, às vezes não sabemos usar bem... temos medo de, ao escrever, não dizermos bem aquilo que queremos, aquilo que a gente pensa das dificuldades. Uma pessoa pensa sempre, e pelo menos eu acho que tenho sempre medo, quando escrevo, que não escreva tudo e que as outras pessoas interpretem de maneira errada o que se escreve. E depois, também, lá está, estamos pouco habituados à escrita. Pelo menos eu. O nosso trabalho...

E o registo escrito... Por exemplo, eu agora esqueço-me de muitas coisas. E às vezes consigo que a minha cabeça registe e não regista. E às vezes eu chego a pensar “se tivesse escrito... era mais fácil”. É vantajoso, só que a gente oferece uma certa resistência. Porque a gente não está habituada a escrever, temos receio que a outra pessoa que vai ler não... (...) É. Mas faz falta. Eu noutra dia precisei de ir aos... aos nossos apontamentos, pronto, à bibliografia e às fichas de consulta... já nem sei para o que foi... Não sei se foi por algum registo sobre o João. Mas eu acho que foi útil por que eu já fui confrontada com o facto de que se tivesse escrito, para mim era muito mais benéfico.

P – E acha que não trouxe nenhum hábito de escrita, o facto de o ano passado... ?

R – No meu caso acho mesmo que não (riso).

(Elsa: entrevista final)

Mariana, no decurso dos registos que foi realizando, revela alguma dificuldade em se centrar nas questões culturais, focalizando com frequência aspectos de ordem cognitiva. Numa fase já adiantada do projecto, refere a sua especial atenção às diferenças que os seus alunos manifestam ao nível da língua e dos valores, procurando, para isso recorrer a estratégias que se traduzam em aprendizagens significativas. Revela o seu entusiasmo com o trabalho que desenvolve:

A multiculturalidade na minha turma não é um fenómeno evidente.

Assim, o meu trabalho didáctico precisa de contemplar diferenças ao nível dos valores.

Procuro ajudar os alunos (todos) no desenvolvimento linguístico confrontando-os com textos diferentes do habitual. Apresento-lhes novos termos linguísticos inseridos em contextos seus conhecidos. Dou um relevo especial às palavras, jogando com elas em expressões que motivam o riso e a brincadeira. (...) É com prazer que vejo a alegria e a satisfação dos alunos ao reconhecerem num texto, a existência daquilo que foi estudado de modo compartimentado.

(Mariana, “Registo de situação” – 10/03/1999)

No seu “trabalho final” (Julho/99) refere algumas situações em que, ao longo do ano, agiu procurando motivar e elevar a auto-estima de algumas crianças “*contribuindo para a integração social de todas as crianças e de ter contribuído para que elas próprias se sintam como iguais ainda que diferentes*”. Reconhece que, apesar de algumas limitações, a sua participação no projecto “*foi uma oportunidade para estar ainda mais consciente do meu papel de promotora de integração social e cultural e da responsabilidade profissional de proporcionar cada vez mais interações positivas entre os alunos que me são confiados e também na comunidade docente de que faço parte*”.

Este optimismo pouco transparece na entrevista final. O que parecia indiciar mudanças, relativamente à diversidade cultural, decorridas da formação, é travado pela análise desta entrevista. Prevalece um sentimento de descontentamento, a que já fizemos referência, enfatizando, esta professora, as fortes condicionantes à sua acção que a pressionam a realizar um tipo de trabalho que se afasta do seu ideal. Manifesta uma percepção negativa das situações de diversidade cultural que marcam a sua experiência actual com a turma.

Registamos, a par disso, algumas continuidades relativamente à concepção de diversidade cultural (CC). Preocupada com as questões do insucesso escolar, enumera nos “*miúdos provenientes de meios desfavorecidos*”, todo um conjunto de dificuldades na aprendizagem dos conteúdos curriculares que, em sua opinião condicionam o respectivo sucesso escolar. Dificuldades que provêm, em sua opinião, por parte das famílias, de “*toda uma maneira de estar na vida*”, da ausência de modelos, ao nível familiar que motivem para a aprendizagem, dos seus

fracos recursos económicos e das limitações que este facto acarreta face aos alunos mais favorecidos:

Aquilo que é significativo em termos de diversidade cultural, continua a ser os miúdos provenientes de meios desfavorecidos. Os resultados deles em termos escolares é... diferente, têm mais dificuldades na escrita. Sobretudo na escrita. Na leitura também têm, mas apesar de tudo é mais fácil. Portanto, eles num segundo ano, o mesmo tempo para superar dificuldades, para eles é mais difícil na escrita. Quando chegam à escrita esbarraram muito porque não têm a mesma destreza no código. Pronto, isso vai, vai... marcar o sucesso deles e o percurso deles...

Às vezes são famílias muito envergonhadas. São pessoas que não falam muito com os vizinhos... famílias muito fechadas onde não têm grande desenvolvimento cultural, não há livros para ler, a não ser os livros escolares, e mesmo assim não há apetência para a leitura. Eles podem ter os livros escolares, mas se na família mais ninguém lê, a não ser... até podem ter irmãos que lêem os livros de estudo, que até estudam... mas não é isso que desenvolve a leitura, nesta etapa.

Mas como eles não têm... porque se eles tivessem esses modelos de leitura lá em casa, e também tivessem livros lá em casa, eles podiam desenvolver-se muito mais e então podiam ter coisas para contar. Mas como também não têm porque está tudo muito ligado, porque a questão cultural acaba por ser mais ampla do que isso.

(...) Estes miúdos observam pouco. Porque não são estimulados para observar. Dai que fica sempre... a participação deles depois, na aula, também é limitada. É toda uma forma de estar na vida. Não basta... eles têm irmãos que estudam, mas se o pai não lê, a mãe não lê...

Não têm dinheiro para isso... Mas também não é isso porque têm bibliotecas e vivem em meios que até podiam ir buscar livros à biblioteca. Mas também não vão. É uma questão de apetência. Não havendo isso, é evidente que eles ficam sempre menos desenvolvidos. Como não têm grandes experiências, porque a vida realmente não lhes faculta grandes experiências e hoje muitos miúdos da cidade, muito fechados dentro de casa, não têm de facto grandes experiências, ao contrário do que antes se dizia "Tem as experiências das coisas do campo, da natureza, que observaram..".

(Mariana: entrevista final)

A forma como vê essas dificuldades, pelo que inferimos do seu discurso, aproximam-se muito do conceito de "handicap" cultural (CC). Associa as desvantagens sociais a déficits culturais e os esforços que refere desenvolver na sua acção educativa vão no sentido da "compensação" dos eventuais "déficits", nomeadamente aumentando o número de horas de trabalho com estas crianças o que, tendo em conta os objectivos do projecto EDUCERE, revela sobretudo continuidade e não mudança (CPE):

Tenho o caso de um aluno onde isto é muito nitido.

No 1º período ele vinha com uma leitura ainda muito incipiente. Ficávamos aqui... duas vezes por semana, quinze minutos, meia hora, para ele ler. Porque, para além disto havia também aquilo que ele sentia em relação aos outros. Ele sentia-se menos desenvolvido. Não conseguia acompanhar o ritmo dos outros, portanto, sentia-se envergonhado e cada vez se fechava mais. Estava extremamente fechado no início do ano. O primeiro período foi sempre a trabalhar isso. Para que ele se abrisse, ganhasse autonomia, confiança e lesse alto, e desenvolvesse, de facto, a leitura.

Neste momento nota-se o problema no mesmo aluno ao nível da escrita.

(...) A esse nível superou. Superou e resolveu e lê bem. Ao nível da escrita notam-se as mesmas dificuldades. Só que à medida que o ano avança, o professor tem menos tempo para estar a atender a isto. Portanto, ou se espera naturalmente que ele vá melhorando, ou então o aluno fica mesmo para trás. E com muita frequência, no 1º ciclo, chega ao 2º ano e quando se instituiu...

Os professores têm feito muita força para que o 2º ano seja um ano com reprovações. Com as chamadas retenções. Porque, de facto, os professores não querem que estes alunos avancem. Porque dá mais trabalho. Porque...

Agora a altura ideal para ajudar estes miúdos, para lhes dar mais apoio, é realmente o 1º período. A partir dali, há todo um programa para dar, uma matéria para dar... e depois os outros também contam. E é impossível estarmos a dar... o mesmo apoio que eu lhe dei, não posso dar agora. É verdade que, se calhar na leitura é muito mais importante... se calhar continuamos a passar sempre para o ano seguinte. Vai andando, se calhar no próximo ano, no 1º período acaba o professor por ficar mais 15 minutos, mais meia hora, duas vezes por semana, para ele ganhar desenvoltura. Porque também tem a ver com o ouvido. Não é só uma questão de desenvoltura da escrita. Tem a ver com o ouvido. À medida que se vai habituando a ouvir mais as palavras. Há sons que eles confundem porque são muito difíceis.

(Mariana: entrevista final)

Identificamos a sua preocupação face à situação destes alunos, nomeadamente ao nível do seu auto-conceito, e algum entusiasmo nos esforços de melhorar o seu desenvolvimento e aprendizagens através de métodos indutivos. Mas a tónica dominante do seu discurso incide sobretudo nas “dificuldades a superar”.

Há miúdos que se não forem estimulados para andar para a frente, mesmo não aprendendo o que se está a querer que eles aprenda, mesmo não fazendo essa apreensão, eu parece-me que é importante que eu vá puxando o carro para a frente. Primeiro porque há alunos que vão para a frente e depois há aqueles alunos que tendem a ficar para trás, e que não gostam que os desinstale, que puxe por eles, acaba por os obrigar a ver coisas que eles não querem ver.

E depois, faço muito isto: comparações, análises, “descubram coisas”, que sejam eles a descobrir.

Portanto este é o lado que eu acho fantástico.

(Mariana: entrevista final)

Quando explicitamente questionada relativamente à influência do trabalho desenvolvido no projecto, na actuais práticas educativas refere que esses efeitos estão ainda a amadurecer o que significa que, em seu entender não se manifestaram ainda significativas mudanças:

O que eu sinto é que ainda me falta tempo. Continuo a achar...

Está a amadurecer dentro de mim...

Mas, repare. Nós acabámos o projecto em Julho, passados dois meses estamos com uma turma nova, com muitos miúdos, todos diferentes, em que é preciso, antes de mais nada, conseguir descobrir qual é a diferença entre cada um deles e só depois...

E tenho imensa dificuldade nisso.

(...) Falta-me tempo. Eu tenho de os analisar a todos. As turmas são grandes. Para se ter uma escola de sucesso, as turmas têm de ser necessariamente mais pequenas.

(Mariana: entrevista final)

Apesar de tudo revela-se uma professora bastante crítica quer relativamente a si própria que relativamente ao sistema educativo em geral e empenhada em melhorar a sua acção. Relativamente às continuidades acima identificadas consideramos que a sua falta de comparência a algumas das sessões presenciais de trabalho da equipa poderá ter “quebrado” o fio condutor da sua participação e do acompanhamento do processo de trabalho.

4.2 – Os sentidos da formação

Finalizado o projecto, cuja duração não foi além dos oito meses, as professoras/educadoras prosseguem os seus caminhos na profissão onde se lhes deparam cenários diversos e diversas culturas. Sendo um tempo curto para uma intervenção deste género que ambicionava desencadear mudanças na forma de “olhar” os alunos e as práticas educativas, acreditamos, no entanto, que esta participação foi significativa e, em vários aspectos, marcante para as pessoas que nele se envolveram.

Em jeito de síntese, e na sequência da “leitura” dos discursos que acabámos de apresentar, consideramos ser possível inferir alguns desses significados ao nível: do modo como as professoras/educadoras se vêem na profissão, da percepção que têm da diversidade, da percepção que têm do que foi a formação e das mudanças desencadeadas por essa formação.

Percepção da profissão

Os efeitos na forma como cada uma das docentes se “vê” na profissão não foram explicitamente objecto de questionamento. No entanto, as várias referências a aspectos relacionados com a “imagem de si” e do exercício da profissão acabaram por torná-la uma interessante dimensão da análise.

A formação centrada na análise das práticas conduz, inevitavelmente, a um questionamento sobre os papéis que o professor assume, os desafios que enfrenta, as estratégias a que recorre, as atitudes que adopta e as limitações que se colocam à sua acção. Nos primeiros encontros, as professoras/educadoras referem-se aos problemas que enfrentam no seu quotidiano e que apontam, sobretudo, para questões de ordem psicopedagógica (dificuldades dos alunos, agressividade) e para o insucesso escolar. As diferenças culturais, e a gestão dessas diferenças, foram também referidas como preocupação, especialmente nos casos em que essa diversidade era visível.

Todas as professoras/educadoras se assumem como profissionais implicadas em desenvolver um trabalho “sério”. No entanto, a “imagem de si” que traduzem nos seus discursos vai apresentando algumas variações.

O modo como são enunciadas as preocupações relativamente ao currículo (conteúdos a transmitir e programas a cumprir), às características e dificuldades das crianças, ao insucesso escolar (justificado pelas características das crianças, das famílias ou pelos constrangimentos à

acção do professor), apesar de algum mal-estar, denotam uma certa exterioridade face a estas questões, ou, pelo menos, uma certa impossibilidade de o professor mudar o rumo das coisas.

À medida que se desenvolve uma atenção mais crítica relativamente à acção pedagógica e às próprias atitudes, constata-se um crescente sentimento de angústia face à consciencialização da importância das atitudes dos professores na “gestão” das situações. Como diz Carla: *“Embora eu já antes tivesse algum cuidado com estes casos. Mas, agora, fico com uma angústia... Nunca sei se o que vou dizer é a opção certa. Tenho receio de chegar hoje à escola e ele não aparecer”*.

Apesar do mal-estar que gera, e desde que não se torne imobilizante, consideramos que esta angústia tem uma dimensão formativa. Formativa porque deriva de uma tomada de consciência de si próprio no centro do processo educativo, como agente capaz de intervir sobre ele.

De uma maneira geral, as professoras/educadoras, em vários momentos, referem-se a esta re-focalização da observação crítica nas suas próprias intervenções como um dos contributos do projecto: *“De facto quero dizer, quando uma pessoa se confronta com as situações... cuidado... pensa que... quando se está ali pensa-se que é tudo tão bonito e tão fácil, e não é nada. Na prática nós estamos constantemente a fazer asneiras e grossas. Eu penso que nessa medida de facto, esse projecto achei muito, muito interessante.”* (Olga; entrevista final)

Podemos considerar que, a este nível, a maioria das professoras/educadoras se assumem, na fase final do projecto, como agentes no processo educativo. Não no sentido de uma auto-culpabilização pelo que de errado acontece no atendimento à diversidade, mas pelo reconhecimento da sua capacidade de intervir, dentro de algumas limitações, assumindo as suas responsabilidades na acção.

Por vezes este mal-estar agudiza-se. Mariana manifesta um grande desagrado pelo trabalho que desenvolve com os alunos e atribui esse “mau” trabalho às pressões que sobre si exercem as expectativas dos pais e do sistema e à falta de colaboração das colegas. Fala mesmo em retrocesso relativamente a experiências anteriores. A nosso ver, embora a professora não o explicita, esse mal-estar poderá também advir de alguma incapacidade para responder adequadamente a situações para as quais despertou nova consciência.

Apesar deste caso, e pela tendência da maioria das respostas, consideramos que a formação permitiu às professoras/educadoras compreenderem a importância das suas atitudes face à diversidade cultural, valorizarem o seu papel como agente e aumentarem o seu nível de responsabilidade.

Há ainda professoras e educadoras para quem a participação no projecto constituiu o reforço de uma atitude que já antes assumiam perante as diferenças dos alunos. E a consciencialização deste facto fê-las sentirem-se bem face ao seu desempenho profissional.

Percepção da diversidade

Não existindo nas escolas envolvidas casos de diferenças étnicas ou de raça, as professoras e educadoras, no início do projecto, referiam-se à diversidade cultural como uma questão pouco significativa nos seus contextos de trabalho. As diferenças consideradas mais marcantes referiam-se aos contrastes socio-económicos ou, em dois casos, à religião.

No decurso do trabalho de registo/análise/reflexão, apoiado por uma “grelha” construída pela equipa, foi possível desenvolver leituras sob vários prismas e ampliar ainda mais a concepção de cultura para uma noção multifacetada e integradora de outras dimensões. A análise passou a contemplar, além da etnia, raça/cor de pele, religião e nível socioeconómico, os códigos linguísticos, a região de origem, a cultura académica, estilos de vida e necessidades educativas especiais⁶⁰.

Na escola privada, na homogeneidade inicialmente referida, foi-se dando conta de algumas assimetrias e mesmo de graves situações de discriminação, antes não muito questionadas. Tornou-se ainda claro, para estas professoras, a necessidade de desenvolver com os alunos uma formação voltada para a diversidade cultural.

A forma de “olhar” para os alunos foi, assim, influenciada pelo envolvimento no projecto. Como diz Luísa: “(...) *como se ampliou o âmbito da diversidade – deixou de ser a diversidade ligada à etnia, sobretudo – e foca outros aspectos. Ainda tornou mais amplo a palavra diversidade. (...)*” (Luísa; entrevista final).

Globalmente, podemos inferir esta ideia dos discursos das professoras/educadoras e podemos dizer que ocorreram mudanças ao nível da percepção da diversidade cultural. Sobre a profundidade das mudanças não temos dados que nos permitam tecer afirmações, no entanto, estamos convictas que deveria ser feito um trabalho de maior aprofundamento da temática, dadas a escassez do tempo que o projecto durou e algumas incoerências que tivemos oportunidade de referir, no ponto anterior.

⁶⁰ Que apesar de decorrerem muitas vezes de factores biológicos são também frequentemente cruzados por questões de ordem cultural, nomeadamente no tipo de atendimento que lhes é prestado na escola.

Percepção da formação

O modo como as professoras/educadoras percebem a formação é para nós importante para compreendermos que processos foram mobilizadores de mudanças e que sentido estas mudanças tiveram para o seu desenvolvimento profissional.

A proposta de trabalho implicava a observação e o registo de situações do quotidiano. De uma maneira geral, a observação e registo de “incidentes críticos” foi considerada como um desafio difícil, suscitando, na fase inicial, várias dúvidas e dificuldades, sobretudo por considerarem haver pouca diversidade nos seus grupos de alunos. Para Zabalza (1994), referindo-se aos “diários dos professores”, a escrita tem uma função de descentração levando o autor a ler-se a si mesmo. Contudo não é um processo fácil. Várias foram as professoras que referiram as dificuldades em passar para o papel o resultado das suas observações, quer por “não saberem” o que observar, quer por não estarem disponíveis para o fazer, ou ainda, por acharem que as suas descrições poderiam distorcer a realidade. Mas o facto é que esse esforço, de se assumir como investigador dentro da sua própria prática foi, quanto a nós, formativo. Permitiu que as professoras/educadoras se apropriassem do seu campo de trabalho, enquanto campo de acção e de investigação e de formação.

Ultrapassadas estas dificuldades, é unânime a opinião positiva sobre a realização de registos e sobre os processos de análise /reflexão. Como diz Sara: *Ao analisarmos os registos podemos melhor fazer um conhecimento de nós próprios e do grupo/alunos, o que nos irá ajudar na transformação das práticas educativas. Por vezes um apanhado oral não chega pois dilui-se com o passar do tempo. Ao compararmos situações, sempre descobrimos algo de novo* (Sara; Documento 1 de avaliação do processo). No entanto, esta prática de registar não se manteve após o projecto, em todas as professoras. Embora todas reconheçam a sua utilidade, algumas não o fazem, alegando falta de tempo ou de incentivo.

O facto de se tratar de uma formação centrada nas práticas educativas, foi realçado como um dos aspectos mais positivos, mas também difícil: *“Relativamente a esta formação, é diferente das outras que eu já fiz. Eu até já fui formadora... Habitualmente partimos de algo que nos é dado pelo formador. Mas aqui somos nós que temos de procurar e isso é muito mais difícil. É mais rico mas exige muito mais...”* (Graça).

Habitadas a partir de questões teóricas para mais tarde as integrar nas práticas, esta metodologia indutiva gerou um pouco de insegurança, no início, mas permitiu desenvolver uma maior consciência sobre os processos que os professores mobilizam nas práticas e construir um conhecimento “seu” sobre os alunos e sobre o discurso educativo, apoiado em

referenciais teóricos e nas suas próprias observações. Esta apropriação dos processos de formação é claramente realçada por Olga, na entrevista final: *“Hoje penso que, de facto, foi essencialmente essa parte. Quer dizer, nós estávamos habituadas pronto, a pensar e... mas, se calhar não a reflectir com tanta... com tanta prática, vá lá, não é prática que eu quero dizer, com tanta persistência... Foi um reflectir constante. Tanto que, os outros projectos têm teoria, têm prática, às vezes. Este era muito mais nosso. Éramos muito mais nós que estávamos em foco. Portanto era muito mais a nossa atitude nossa, que... Portanto foi essencialmente isso que eu acho que foi mesmo muito marcante, neste projecto. Senti muito isso.*

O projecto contribuiu também para dar um sentido a práticas já existentes, mas não valorizadas, na atenção à diversidade: *“Pelo menos [antes] não tinha consciência, relativamente à prática de uma interculturalidade... Portanto, fazia isso de uma forma completamente empírica, até talvez pela minha maneira de ser. Portanto, eu não parti do zero porque naturalmente eu sou assim. (Riso) Portanto, nasceu comigo e mantém-se comigo. Mas, muito sinceramente, fazia-o da forma mais empírica deste mundo. Nem nunca imaginaria que isto pudesse levar a um estudo mais científico, mais, mais... vamos lá, mais rico. Só depois de me inserir no projecto é que me comecei a dar conta que realmente as coisas podiam... (...) Quer dizer, o projecto em que participei ajudou-me a ver que aquilo que naturalmente tinha em mim podia-se fundamentar muito mais, podia ter...”* (Carla: entrevista final)

A colaboração e partilha de saberes com as colegas de escola e com os outros grupos, nomeadamente a participação conjunta do pré-escolar e do 1º ciclo, foi um dos aspectos mais significativos para as participantes, tendo contribuído para um melhor relacionamento e cooperação ao nível do trabalho na escola. Esta colaboração contribuiu também para “quebrar” o isolamento profissional sentido por algumas das docentes.

A relação formador/formando e o clima da formação contribuíram também para que as pessoas se sentissem envolvidas e apoiadas na mudança. Comparando esta experiência com outras anteriores, Carla realça os contributos positivos das dinâmicas criadas: *“Achei que realmente a L. conseguia criar uma dinâmica óptima. Portanto, à partida, assim o mais válido foi a L. ter mesmo descido, um bocado até nós... porque isso também é um bocado complicado... (...) Quer dizer, conseguir pôr as coisas de uma forma compreensiva, conseguir dar-nos uma certa dinâmica. Não procurou muito desenvolver teorias, portanto, as teorias, não houve... Portanto, serviram de suporte mas não foi o tal suporte teórico que uma pessoa está habituada a*

ter. São injeções de suporte teórico e depois acaba por se fazer um trabalhinho, mas aquilo é seringar: tum, tum, tum...”. (entrevista final)

Percepção das mudanças

As mudanças desencadeadas pelo projecto foram objecto de questionamento apenas na entrevista final. A opinião comum a todas as intervenientes no projecto é a de que se desencadeou uma tomada de consciência de situações anteriormente pouco valorizadas. Este olhar mais atento dirige-se, no fim, não apenas para as interacções no grupo de crianças, mas também para a acção do professor, dos pais, da escola e dos materiais pedagógicos a que recorre. É o desenvolvimento desta reflexividade crítica que os professores assumem como a mudança mais significativa. Mas, como já vimos, não se tratou, no entanto, de um processo pacífico. Várias professoras/educadoras referem um sentimento de angústia perante a tomada de consciência do seu papel e das suas atitudes face à “gestão” da diversidade cultural.

Como mencionámos antes, em alguns casos, a preocupação com as crianças dos grupos minoritários e o trabalho contra atitudes discriminatórias, já existia antes da intervenção mas, depois, este questionamento fez “mexer” algumas convicções e re-orientar as práticas. E em que medida mudaram as práticas?

A implementação de inovações não pode ser generalizada a todas as professoras/educadoras, até porque só algumas se referem a situações concretas em que, não havendo rupturas violentas com práticas anteriores, há, no entanto, uma mudança na condução da acção que decorre desta tomada de consciência a que nos temos vindo a referir. A formação contribuiu, deste modo, para a valorização do trabalho já desenvolvido, dando-lhe um sentido mais fundamentado e positivo. Alexandra, entre outras, refere-se a esta mudança devolvendo de si uma imagem profissional bastante positiva:

“A minha maneira de ser não dá para excluir crianças. Pronto! E muitas vezes, perco em termos de... ainda o ano passado falava isso à Lurdes... Se calhar em termos de resultados não tenho aqueles resultados... lindos, não é? Mas tento criar um bocado disso. Também depende... Acredito que em termos do que é bom, e não sei quê. Às vezes questiono-me: até que ponto?... será que estou a agir bem? Será que os outros é que agem melhor pegando nos bons e tornando-os óptimos? Eu, se calhar, tento – é evidente que não dá sempre e eu não faço milagres – tento não menosprezar os que sabem bastante. “Picá-los”, entre aspas, também a eles mas sem esquecer aqueles que têm muitas dificuldades, para não os perder, digamos. Eu não quero perder alunos.(...)”

E quando questionada sobre o que mais lhe agradou no projecto EDUCERE, respondeu ter sido:

Esta tomada de consciência. Se calhar, com uma certa satisfação de acabar por saber que afinal não estava assim tão longe da multiculturalidade. Acho que é importante. Nem de longe, nem de perto estou a fazer as coisas como devem ser feitas mas estou a tentar... acho que, de facto me esforço nesse sentido. E isso deixa-me bem. Foi isso que me agradou, quer dizer, foi saber que afinal... pelo menos faço um esforço. Vou daqui... quando me vou embora, sinto-me... tranquila! Em relação aos miúdos. (Alexandra: entrevista final)”

Em casos pontuais constatamos que esta tomada de consciência não bastou para desencadear mudanças significativas. Mariana, por exemplo, manifesta um mal-estar latente face aos constrangimentos que condicionam o seu trabalho. A professora alega que precisa ainda de algum tempo para amadurecer o legado do projecto. No entanto, podemos constatar que uma certa manifestação de mudança é a vontade sentida, pela generalidade das professoras, de implicar outras colegas de escola em projectos comuns que promovam uma atenção específica às questões culturais.

De facto, podemos inferir os efeitos do projecto no envolvimento posterior em outros projectos, ligados à mesma temática, que aconteceu com quatro professoras desta equipa.

Globalmente, e de acordo com os testemunhos que temos vindo a apresentar, consideramos ter havido uma maior sensibilização para a diversidade cultural e que essa sensibilização permitiu a adopção de atitudes mais críticas e reflexivas face à problemática. Esse terá sido, provavelmente, o principal sentido da formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo do caso, que neste trabalho apresentamos, não pretendeu gerar conclusões definitivas e generalizáveis a outras situações. Por muitas analogias que possam estabelecer-se, serão diferentes os actores, os tempos e os contextos, pelo que serão diferentes também as experiências e os significados que delas decorrem. No entanto, sem termos a pretensão de ter “feito luz” sobre a complexidade da formação de professores face à diversidade cultural, a compreensão das motivações, dificuldades, angústias, anseios e conquistas das professoras e educadoras que conosco trabalharam e se formaram durante este espaço de tempo iluminará, pelo menos para nós, outros olhares sobre outras situações de formação.

Muita das leituras a que nos conduziu a organização da formação, permitiram identificar e analisar vários conceitos e perspectivas teóricas, que participaram na construção de um posicionamento face à temática e se traduziram num referencial para a análise de situações, mesmo que não abordados sob a forma de conteúdos. Nesta dissertação, alguns desses conceitos e perspectivas continuam a ter uma função organizadora e enquadradora da investigação e, mesmo que não sejam explicitamente referidos, eles continuam a ser importantes referentes.

Como dissemos na primeira parte, as possibilidades de “acontecer” formação, num campo sensível como é a educação face à diversidade cultural, são condicionadas por factores de vária ordem, pessoal e contextual, podendo as mudanças pretendidas representar uma proposta de alteração violenta até de posicionamento ideológico/afectivo (Cortesão, 1998). Não pretendemos, porém, deter-nos sobre as diferenças inter-pessoais, que sabemos que existem e que interferem na formação. Mas também sabemos que esta diversidade é uma das características do grupo profissional dos professores e que existe sempre em todas as acções de formação. Daí que o nosso olhar, pela complexidade do processo formativo, se tenha detido, particularmente, na apropriação subjectiva desse processo, pela leitura dos “sentidos” que teve para o desenvolvimento profissional das professoras e educadoras.

Temos consciência de que o objectivo de operar mudanças ao nível das representações da cultura e da diversidade cultural é ambicioso e difícil, sobretudo tratando-se de uma acção de formação cuja duração foi inferior a um ano. Sabemos também que, quer a metodologia de

investigação-acção, quer a problemática proposta, constituíram um desafio, por vezes demasiado forte. Para quem, durante muitos anos de exercício na profissão, quase sempre esteve envolvida em formações mais baseadas na transmissão de saberes ou que teve poucas oportunidades de reflectir sobre esta problemática.

Os processos de formação do tipo transmissivo, sendo menos exigentes relativamente à participação dos sujeitos em formação, e fornecendo um mapa de conceitos previamente definidos pela equipa de formação, acabam por propiciar um sentimento de maior segurança. Pelo contrário, a formação centrada na escola e na análise das práticas, sendo um processo muito mais construído com, e pelos, sujeitos em formação pode mesmo gerar alguma desorientação. Terá sido uma insegurança deste tipo que levou algumas das professoras/educadoras, na fase inicial do projecto, a considerarem-se inseguras relativamente ao processo de descoberta e de construção do processo formativo que lhes foi proposto. Algumas das docentes, quase no fim da carreira, e apesar de demonstrarem um forte empenhamento na profissão, confessaram sentir-se “à deriva”. O facto de não ter sido feita a estas professoras/educadoras a “encomenda” de um trabalho com orientações claramente definidas e, sobretudo, por não se ter partido de “conhecimentos teóricos”, “estruturantes”, contribuiu, provavelmente, para este sentimento de insegurança.

Será talvez necessário, em situações deste género, ponderar a necessidade de reservar um tempo mais longo para que os professores se autorizem a si mesmos como alguém que é capaz de investigar, de questionar e de intervir no acto educativo. É que, frequentemente, os professores tendem a desvalorizar o que fazem e o que pensam sobre o que fazem. Esta desvalorização emerge, por exemplo, das palavras de Carla quando admite alguma surpresa pelo facto de o seu esforço, já antes desenvolvido na acção educativa relativamente à não discriminação, se tornar num objecto de “um estudo mais científico” através do projecto:

Pelo menos não tinha consciência, relativamente à prática de uma interculturalidade... Portanto, fazia isso de uma forma completamente empírica, até talvez pela minha maneira de ser. Portanto, eu não parti do zero porque naturalmente eu sou assim. Portanto, nasceu comigo e mantém-se comigo. Mas, muito sinceramente, fazia-o da forma mais empírica deste mundo. Nem nunca imaginaria que isto pudesse levar a um estudo mais científico, mais, mais... vamos lá, mais rico. Só depois de me inserir no projecto é que me comecei a dar conta que realmente as coisas podiam... (Carla, entrevista final).

Apesar das dificuldades, a experiência de pesquisa centrada na análise das práticas educativas foi significativa, como vimos pela interpretação dos discursos das professoras/educadoras. São as próprias docentes que dizem que algo mudou. Mudou a forma de encarar a formação. Para isso foi fundamental a relação aberta que se gerou entre os elementos da equipa o que facilitou o esbatimento de estatutos entre formadora e formandas. Uma relação menos próxima teria impedido a partilha de experiências pessoais e o debate aberto de ideias que ao longo das sessões ocorreu. Terá, provavelmente, mudado a forma de olhar os alunos. O desassossego de algumas professoras/educadoras e a angústia de outras são indicadores de que foram “tocadas” nas suas convicções “antigas” e que uma leitura mais crítica da realidade passou a ser feita. E o que mudou nas práticas? A colaboração no trabalho, ao nível da escola, aumentou. Algumas estratégias foram sendo delineadas enquanto se desenvolviam reflexões e análises sobre as situações vividas e, acreditamos, que em outras situações venha a reflectir-se a atitude crítica e reflexiva que entretanto se foi construindo.

Mas isto será suficiente para podermos inferir a ocorrência de mudanças duráveis e passíveis de gerar práticas inovadoras e contra-hegemónicas? Ou poder-se-ão identificar algumas manifestações de *multiculturalismo benigno* que, parafraseando Stoer (1997), se aproxima de uma concepção pouco reflectida e pouco problematizada de diferença e/ou de atitudes “multiculturais” baseadas apenas na retórica da educação face à multiculturalidade ou de uma abordagem às diferenças culturais como se fossem problemas para “resolver”, em vez de se constituírem como base para a construção de pontes entre “culturas incompletas”?

É provável que alguns destes aspectos estejam ainda presentes nas atitudes das professoras face à diversidade, mas é certo também que estes processos de mudança das representações, que não resultam de opções conscientes e voluntárias, são lentos e beneficiam da continuidade de racionalizações que se apoiem em novas práticas (Lopes, 1999). A este respeito Luiza Cortesão salienta que este tipo de “atitudes indagadoras, reflexivas e implicadas” que se pretendem desencadear “pode representar uma continuação, um desenvolvimento/evolução natural de preocupações, de tendências, já anteriormente existentes, mas às vezes não expressas, por vezes até não muito consciencializadas ou mal explicitadas (...). Mas pode também representar uma proposta de alteração violenta até de posicionamento ideológico/afectivo”. (1998: 188)

Como vimos no ponto 2.1.2, a transformação das representações sociais poderá decorrer, quer de acções colectivas, quer de acções individuais, desde que o grupo seja cooperativamente

envolvido no processo e que este contenha a apresentação de algo novo. Este “novo” foi a formação em si mesma e a temática sobre a qual ela se desenvolveu.

Só a continuação do estudo, na mesma linha de investigação, poderia ajudar a conseguir mais certezas. Por agora podemos apenas considerar que a formação trouxe alguns sentidos para as práticas e/ou para a forma como as professoras/educadoras se vêem nessas práticas. Tecendo algumas considerações sobre os “pontos de chegada” do trabalho, corroboramos as ideias para que aponta o conceito de *professor-investigador* (Stenhouse, 1987) e pensamos poder afirmar que foi das possibilidades de observação e de questionamento das práticas que se desenvolveu uma certa “vulnerabilização” às dúvidas e uma sensibilização face às diferenças culturais que, sem serem inventadas, foram sendo desocultadas em grupos de alunos, só aparentemente, “homogêneos”.

Considerámos, no Capítulo 1, que a construção da escola democrática se processa quer através de novas decisões na política educativa, quer pelas *acções contra-hegemónicas* que os professores, fazendo uso da sua autonomia relativa, consigam desenvolver no processo educativo e social. Defendemos também que, para levar a cabo estas acções, nomeadamente na “gestão” que se impõe face à diversidade de culturas, os professores necessitam de armar-se de uma *vigilância crítica* e fazer uso de uma reflexividade constante por forma a combater o “daltonismo cultural” e a adequar aos contextos e aos alunos com que trabalham as suas propostas educativas. No mesmo sentido, consideramos que, num país e numa época ainda fortemente marcados por uma herança colonialista (Cortesão & Pacheco, 1991), é muito provável que os professores possam encontrar nestas trajectórias de formação um significativo estímulo à mudança, pois como a professora Ana afirmou, na última entrevista: *devemos mesmo estar preparados para recebermos a diferença com a diferença e não com a indiferença*.

Além de acreditarmos que o envolvimento num trabalho como este possa ter contribuído para a mudança, ao nível do desenvolvimento profissional das professoras/educadoras, gostaríamos ainda de salientar que esse envolvimento, para nós, foi também importante e formativo, enquanto experiência significativa, na nossa própria trajectória pessoal e profissional.

BIBLIOGRAFIA

- AMIGUINHO, A. (1992), *Viver a formação. construir a mudança*. Lisboa: Educa.
- BARBOSA, J. (1996). "Currículos para a diversidade cultural: do debate à prática", in *Inovação*, Vol. 9, nº 1 e2, IIE, pp. 25-33.
- BATAILLE, M. (1981). *Le Concept de "Chercheur Colectif" dans la Recherche - Action*, Les Sciences de l'Éducation 2, 3, p.p 27 - 38.
- BENAVENTE, A. (1990). *Escolas. Professoras e Processos de mudança*, Lisboa: Livros Horizonte.
- BERNSTEIN, B. (1990) *Poder Education Y Consciencia Sociologica de la Transmission Cultural*. Barcelona, El Route Editorial S.A.
- BERNSTEIN, B. (1993). *La Estructura del Discurso Pedagógico - Clases Códigos e Control*. Madrid, Ed. Morata.
- BERNSTEIN, B. (1998). *Pedagogia, control simbólico e identidad*, Madrid: Ed. Morata.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994), *Investigação Qualitativa em Educação*, Porto: Porto Editora.
- BONAL, X. (1994). *El Professorat com Agent de Canvi: Una Avaluacio Sociologica a Partir D'Una Experiència de Recerca-Accio en Coeducacio*, Tese de Doutoramento (documento policopiado), Barcelona, Universidade Autònoma de Barcelona.
- BONAL, X. (1997). *Las Actitudes del Profesorado ante la Coeducación*, Barcelona: Graó.
- BOURDIEU, P. et Passeron, J-C (1970), Paris: Ed. Minuit.
- BOURDIEU, P. (1989), *O poder simbólico*, Lisboa: Difel.
- CAMILLERI C. (1993), "Les conditions structurelles de l'interculturel", *Revue Française de Pédagogie*, nº 103, Avril-Mai-Juin, pp. 43-50.
- CANÁRIO, R. (1991) "Mudar as escolas: o papel da formação e da pesquisa", *Inovação*. 4 (1), pp. 77 – 92.
- CANÁRIO, R. (org.) -(1994). *Escolas e mudança: o papel dos centros de formação*, Lisboa: Educa.
- CASTRO, R. V. (1995) *Para a Análise do Discurso Pedagógico - Constituição e Transmissão da Gramática Escolar*, Braga, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- CLANET, C. (1990). *L'interculturel. Introduccion aux approches interculturelles en education et en sciences humaines*, Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- CORREIA, J. A. (1989), *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*, Porto, Ed. Asa.
- CORREIA, J. A. (1991), "Mudança educacional e formação: venturas e desventuras do processo social da produção da identidade profissional dos professores", *Inovação*, 4 (1), pp. 149–165.
- CORREIA, J. A. (1997), *Para uma Teoria Crítica em Educação*, Porto, Porto Editora.
- CORREIA, J. A. et al (1997a), *Formação de Professores – Estudo temático*, Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (documento policopiado).

- CORTESÃO L. (1991) “Formação: algumas expectativas e limites”, *Inovação*. 4 (1), pp. 93-99.
- CORTESÃO L. et. al. (1995), “ *E agora tu dizias que... Jogos e brincadeiras como dispositivos pedagógicos* “, Porto, Ed. Afrontamento.
- CORTESÃO L. & PACHECO, N. (1991), “Interculturalismo e realidade portuguesa”, *Inovação*. nº 4, 2-3, p. 34-44.
- CORTESÃO L. (1998), *Práticas Educativas Face à Diversidade e Investigação-acção*, Relatório da Disciplina de Práticas Educativas Face à Diversidade e Investigação-Acção - Provas de agregação, Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- CORTESÃO L. (2000), *Ser professor: um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade. no limiar do séc. XXI*, Porto: Afrontamento.
- CORTESÃO, L., STOER, S. (1995a) *Projectos, Percursos e Sinergias do Campo da Educação Multicultural. Relatório Final*, Porto: C.I.I.E. da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- CORTESÃO L., STOER S. (1995b), “*As Possibilidades de ‘Acontecer’ Formação, Potencialidades da Investigação-Acção*”. Actas do colóquio *Estado Actual da Investigação em Formação*, F.C.T. U.N.L.: Monte da Caparica. pp 377-385.
- CORTESÃO, L., STOER, S. (1996). “A Interculturalidade e a Educação Escolar: dispositivos pedagógicos e a construção de pontes entre culturas”, *Inovação*. 9, 1 e 2, 35-52.
- DELORS, J. & al. (1996). *Educação. um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, Porto: Edições ASA.
- DOMINGOS. A. M. et.al. (1985). *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- ELLIOT, J (1990), *La investigación-acción en educación*, Madrid, Ed. Morata.
- ESTEVE, J. M. (1995), “Mudanças sociais e função docente”, in Nóvoa, A., *Profissão Professor*, Porto, Porto Editora.
- ESTRELA, M. T. & Estrela A. (1978), *A técnica dos incidentes críticos*, Lisboa, Editorial Estampa.
- FREIRE, P. (1972). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Ed. Afrontamento.
- FREIRE, P. (1977). *Pedagogia da Autonomia*, São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (s. d.). *Educação como Prática de Liberdade*, Rio de Janeiro: Paz eTerra.
- FERRY, G. (1987) *Le traject de la formation*, Paris: Dunod.
- FRITZELL; C. (1987). “On the Concept of Relative Autonomy in Educational Theory”, *British Journal of Sociology of Education*, 8, 1.
- GIROUX, H. (1990), *Los Profesores como Intelectuales – Hacia una Pedagogia Crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós Ed.
- GIROUX, H. & ARANOWITZ, S. (1992), “Educação radical e intelectuais transformadores” in ESTEVES, A. & STOER, S. (1992), *A sociologia na escola*. Porto: Ed Afrontamento
- HARKER, R (1984) “Reprodução, Habitus e Educação” in *Teoria e educação*. 1, (1990).
- LEITE C. & PACHECO N. (1995), “Os dispositivos pedagógicos na educação intercultural”, In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. *Ciências da educação: investigação e acção.*, Actas do II Congresso, 1 vol.
- LEITE C. (1996), “O multiculturalismo na educação escolar - que estratégias numa mudança curricular?”, In *Inovação*, Vol. 9, nº 1e 2, pp. 63-82.

- LEITE, C. (1997). *As palavras mais do que os actos? O multiculturalismo no sistema educativo português*. Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade do Porto, Tese de Doutoramento, documento policopiado.
- LEITE, C., ROCHA, C., PACHECO, N. (1992). “O Investigador Colectivo no Quadro da Investigação-Acção”, Comunicação ao 2º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Braga, 29 de Novembro - 1 de Dezembro.
- LEITE, C., RODRIGUES, L. (1999), *Contar um Conto. Acrescentar um Ponto – Uma Abordagem Intercultural na Análise da Literatura Para a Infância*, Lisboa, IIE.
- LEITE, C., RODRIGUES, L. (2000), *Olhar a Educação. Construir o Intercultural*, Relatório final do projecto, Lisboa, IIE (doc. policopiado).
- LESNE, M. (1984), *Lire les pratiques de formation d'adultes*. Paris: Edilig.
- LESSARD-HERBERT, M. et al. (1994). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e práticas*, Lisboa: Instituto Piaget.
- LIMA, L. (1998). “Mudando a Cara da Escola: Paulo Freire e a Educação Democrática da Escola Pública”, *Educação. Sociedade & Culturas*, nº 107-55.
- LYNCH, J. (1987). *Prejudice Reduction and the Schools*, London: Cassel.
- LOPES, A. (1999^a), *Libertar o Desejo. Resgatar a Inovação: a Construção de Identidades Profissionais em Docentes do 1º CEB*, Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade do Porto, Tese de Doutoramento, documento policopiado.
- LOPES, A. (1999^b). “Modos de trabalho pedagógico: A pedagogia da análise”, in: CORREIA, J. A. (org.) (1999), *Formação de professores: da racionalidade instrumental à acção comunicacional*. Porto: Edições Asa.
- MACCARTHY (1994). *Racismo y curriculum. La desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza*, Madrid, Ed. Morata.
- MACLAREN, P. (1997). *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez Editora.
- MACLAREN, P. (1998). “A Pedagogia da Possibilidade de Paulo Freire”, *Educação. Sociedade & Culturas*, nº 10, 57-94.
- MAGALHÃES, A. (1998). *A Escola na transição pós-moderna*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- MORROW, R., & TORRES, C. A. (1997). *Teoria Social e Educação. Uma Crítica das Teorias da Reprodução Social e Cultural*, Porto: Edições Afrontamento.
- MORROW, R., & TORRES, C. A. (1998). “Jürgen Habermas, Paulo Freire e a Pedagogia Crítica: Novas Orientações para a Educação Comparada”, *Educação. Sociedade & Culturas*, nº 10, 111-155.
- NÓVOA, A. (1991). “A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola”, *Inovação*. 4 (1), pp. 63-76.
- NÓVOA, A. org. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, IIE/Publicações D. Quixote.
- NÓVOA, A (org.) (1998). *Paulo Freire: Política e pedagogia*, Porto: Porto Editora.
- OUELLET F. & PAGÉ M. (dir, 1991), *Pluriethnicité. Éducation et société Construire un Espace Commun*, Québec, Institut Québécois de Recherche sur la Culture.
- PERRENOUD, P. (1993). *Práticas Pedagógicas. Profissão Docente e Formação*, Lisboa, IIE/Edições D. Quixote.

- PERRENOUD, P. (1996), “Le travail sur l’habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience”, in: PAQUAY *et al* (1996), *Former des enseignants professionnels – Quelles stratégies? Quelles compétences?*, Bruxelles: De Boeck.
- PINTO, C. (1996a). *A formação Humana No Projecto de Modernidade*, Lisboa, Instituto Piaget.
- PINTO, C. (1996b). “Mal-Estar na Docência: O Fundo da Questão”, in *Jornal O Professor*, nº 50, III Série, Maio/Junho, pp 3-8.
- RODRIGUES, L. (2000). “Potencialidades e Constrangimentos na Formação de Professores Face à Diversidade Cultural”, Comunicação apresentada no 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Faro, 11 de Fevereiro.
- SANTOS, B. S. (1997a). “Para uma Concepção Multicultural dos Direitos Humanos”, texto policopiado.
- SANTOS, B. S. (1997b). “A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença”, texto policopiado.
- SANTOS, B. S. (s/d). *Towards a new common sense*. (4º capítulo), documento policopiado.
- STAKE, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*, Madrid: Ed. Morata.
- SCHÖN, D. (1992) *La Formación de Profesionales Reflexivos*, Barcelona: Paidós.
- STENHOUSE, L. (1987) *La Investigación como base de la enseñanza*, Madrid: Ed. Morata.
- STOER, S. (1994). “Construindo a Escola Democrática Através do ‘Campo da Recontextualização Pedagógica’”, *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 1, 7-27.
- STOER, S. (1997). “Combatendo o Pluralismo Cultural Benigno”, Actas do encontro “Um olhar sobre o outro”, Lisboa: D. E. B. (no prelo).
- STOER, S. e CORTESÃO, L. (1994). “Educação Inter/multicultural Crítica e o Processo de Transnacionalização: uma perspectiva a partir da semi-periferia”, *Dinâmicas culturais, novas faces outros olhares – III Congresso Luso- Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*, 4-7, Julho, Lisboa, pp. 21-34.
- STOER, S. e CORTESÃO, L. (1997). “Investigação Acção e a Produção de conhecimento no âmbito de uma Formação de Professores para a Educação Inter/multicultural”, *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 7, 7-27.
- STOER, S., e ARAÚJO, H. (1992). *Escola e Aprendizagem para o Trabalho Num País da (Semi)Periferia Europeia*, Lisboa: Escher.
- TOURAINÉ, A (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble? Égaux et différents*. Paris: Fayard.
- VALA, J. (1986) “A Análise de Conteúdo”, in Silva, A. E Pinto, J. (1986), *Metodologia das ciências Sociais*, Porto: Afrontamento.
- VANCRAYEST, A.(1990). “A escrita descritiva das práticas educativas como instrumento de mudança” in *Pratiques de formation*, nº 20, Déc., pp. 45-56. (Tradução: Manuela Terraseca e Natércia Pacheco, documento policopiado).
- WALLERSTEIN, E. (1990). “Culture as the Ideological Battleground of the Modern World System”, in Mike Featherstone (org.) *Global Culture*, Londres: Sage, 31-55.
- WIEWIORKA, M. (org.) (1997), *Une Société Fragmentée? Le Multiculturalisme en Débat*, Paris: Éditions La Découverte.
- ZABALZA, M. (1994), *Diários de aula – Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.
- ZEICHNER, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores. Ideias e Práticas*, Lisboa: Educa.

DOCUMENTOS:

Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, “Contributos para a Consolidação da Formação Contínua Centrada nas Práticas Profissionais”, *Relatório de actividades 1999*, Anexo 1, pp. 77-106.